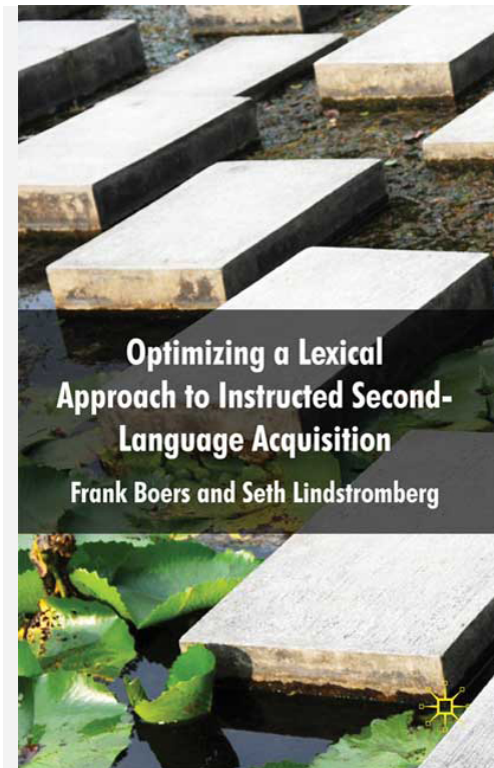


PÉREZ SERRANO, MERCEDES

UNIVERSIDAD DE COLUMBIA

EL ENFOQUE LÉXICO UNA DÉCADA DESPUÉS. Y AHORA, ¿QUÉ?



Frank Boers y Seth Lindstromberg

Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition

Basingstoke: Palgrave Macmillan

2009

240 páginas

ISBN 10: 0-230-22234-X

Desde la publicación de su primer libro, todo lo que se ha dicho respecto a la enseñanza-aprendizaje orientada hacia unidades superiores a la palabra tiene un nombre de referencia: Michael Lewis. Casi dos décadas después, Boers y Lindstromberg, si bien acogiendo en su esencia, ponen de manifiesto algunas de sus limitaciones y dan alternativas sobre cómo optimizar este enfoque en su libro *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*.

Boers y Lindstromberg explican en su introducción que la elección del artículo indefinido en *optimizar un enfoque léxico* en lugar de *el enfoque léxico*¹ es deliberada. Por un lado, escogen aludir directamente al trabajo de Lewis (1993, 1997, 2000) porque es el que más influencia ha tenido en la comunidad de profesores, pero deciden usar *un* en lugar de *el* porque no son únicamente las propuestas de este autor las que quieren optimizar, sino el enfoque orientado a la enseñanza-aprendizaje de los *chunks*² en general. No obstante, a pesar de esta declaración de intenciones, a lo largo de todo el libro se referencia casi únicamente a los trabajos de Michael Lewis.

Una vez parece que está aceptado el valor y la importancia de los *chunks* en la instrucción de segundas lenguas, el valor del libro que hoy reseñamos es encarar directamente la cuestión de la memoria y dar cuenta de las evidencias que ha proporcionado la investigación acerca de cómo se pueden optimizar los postulados del enfoque léxico.

¹ El destacado es nuestro.

² Con los términos *chunk* o *bloque prefabricado*, que utilizaremos indistintamente, aludimos a aquellas unidades que se almacenan en el lexicon de forma holística y se recuperan como tal en la producción (Wray, 2002).

Son tres los dogmas del enfoque léxico los que los autores proponen particularmente cuestionar o incluso abandonar:

- en primer lugar, se considera un tanto ingenua la creencia de que los *chunks* se aprenderán solo entrenando al aprendiente a fijarse en ellos. Este aprendizaje es también responsabilidad del papel del profesor y de los autores de materiales.
- En segundo lugar, se cuestiona que todos los *chunks* que aparecen en el *input* que reciben los aprendientes vaya a ser memorizado. En el libro y en otros trabajos de estos autores se trata de atender de forma efectiva a la problemática cuestión de la memoria.
- Se cuestiona, por último, la creencia de que la combinación del léxico en el eje sintagmático es puramente arbitraria. En los casos en que el *chunk* lo permita, se aboga por mostrar las razones por las que las palabras aparecen juntas, lo que redundará en una mayor memorización a largo plazo.

En el primer capítulo, se aborda la cuestión de en qué medida es beneficioso para los aprendientes el conocimiento y dominio de los *bloques prefabricados*. Después de citar varios estudios en los que se pone a prueba esta hipótesis, Boers y Lindstromberg concluyen que, efectivamente, el dominio de los *chunks* contribuye a la proficiencia lingüística, tanto en tareas de producción como de recepción.

En el segundo capítulo, se examina cómo, partiendo de la evidencia de que la adquisición de los *chunks* en la L1 posibilita la adquisición de los patrones gramaticales, el enfoque léxico hace extensible este proceso a la L2. Los autores son escépticos ante la idea de que la adquisición de la gramática venga «gratis» a través de la exposición a los *chunks* en contextos de aprendizaje basados en una instrucción

no intensiva en el aula. Este escepticismo se debe principalmente a tres razones:

1. La cantidad de *input* al que están expuestos los aprendientes en un contexto de no inmersión no es comparable a la que reciben los hablantes nativos. Por ello, los ejemplos de los que deducir los patrones gramaticales son escasos.
2. Los aprendientes de una L2 ya dominan los patrones gramaticales de su L1, y esto tiende a causar interferencias.
3. Siguiendo a Wray (2002), los aprendientes, excepto los muy jóvenes, han dejado atrás el tipo de procesamiento más holístico que sí parece tener lugar cuando, a edad muy temprana, se adquiere la L1.

Estas razones llevan a los autores a afirmar que la instrucción gramatical explícita es necesaria. Sin embargo, dado que muchos *chunks* pueden ilustrar patrones gramaticales, no está de más llamar su atención sobre este hecho y de este modo aprender gramática y léxico al mismo tiempo.

El tercer capítulo se centra en cuestionar la convicción de Lewis y sus colaboradores de que si conseguimos despertar la conciencia de los aprendientes acerca de los *chunks* y entrenarles para que se fijen en ellos, los aprenderán dentro y fuera de la clase. Efectivamente, Lewis aboga por un enfoque estratégico orientado a potenciar la autonomía del aprendiente de cara al aprendizaje incidental de la fraseología. Pero, ¿es esta creencia realista? ¿Tenemos pruebas para asumir que si exponemos a nuestros estudiantes a una cantidad significativa de *input* y los entrenamos para fijarse en las unidades multi-palabra las adquirirán de forma incidental y autónoma en todo tipo de situaciones comunicativas? Si bien no existen todavía

estudios sobre el número de encuentros necesarios para aprender una frase léxica de forma incidental, los estudios más optimistas apuntan que para palabras individuales se requieren de entre seis a diez encuentros en un espacio corto de tiempo (Waring y Nation, 2004). Esto resulta ciertamente problemático puesto que significa que, fuera de las palabras más frecuentes, las unidades léxicas no van a aparecer en el *input* con la frecuencia necesaria para ser aprendidas. Añaden además que el aprendizaje incidental de los *chunks* puede ser incluso más difícil que el de las palabras principalmente, por cuatro razones:

1. Muchos son de carácter idiomático, lo que los hace más difíciles de aprender.
2. A diferencia de los *chunks*, las palabras están separadas y resaltadas tipográficamente a través de los espacios.
3. Tampoco en la cadena hablada son fáciles de distinguir, puesto que se producen relativamente deprisa y con una relativa unidad fonológica.
4. Algunos son, o pueden aparecer en el discurso, de forma discontinua, como por ejemplo la colocación *tomar una decisión* en *tomar una difícil decisión*.

A la luz de los resultados expuestos en el tercer capítulo, el cuarto está dedicado a discutir los criterios de selección de los bloques que se deben enseñar de forma explícita. Se cuestiona la alta frecuencia de aparición, el criterio más citado, además de por otros problemas que dificultan su obtención a partir de los corpus, porque estos *chunks*, precisamente por estar situados en las bandas de frecuencia más altas, son los que con mayor probabilidad pueden ser adquiridos de forma incidental. Es por ello que los autores abogan

por centrar la atención pedagógica en los *chunks* que presentan una frecuencia media. Al igual que ya señaló Martínez (2010), encontramos aquí, además de una imprecisión -en ningún caso se especifica qué se entiende por «una banda de frecuencia media»- una contradicción: si el aprendizaje incidental de los *chunks* es muy poco probable, ¿por qué se confía a él el aprendizaje de los que son más frecuentes? Además del criterio de frecuencia, proponen también llevar al aula aquellos *chunks* que tienen un mayor grado de fijación porque es más fácil memorizarlos y esto facilitará la fluidez en la producción.

Es en este capítulo, a la hora de decidir cómo debe operar la selección de *chunks* que enseñamos, donde se ve cuestionado otro de los dogmas de Lewis, el de la arbitrariedad de los *chunks*. Boers y Lindstromberg se niegan a aceptar que la constitución de todos los *chunks* sea puramente arbitraria y por ello no quede otra alternativa que memorizarlos de forma ciega y sin cuestionar ningún tipo de motivación lingüística. Los dos siguientes capítulos se dedican a abordar cómo explotar lingüísticamente la motivación lingüística -tanto semántica como estructural- que presentan muchos *chunks*, echando mano de principios de la lingüística cognitiva. El quinto está dedicado a la motivación semántica y su rentabilidad pedagógica. Por ejemplo, desentrañar las metáforas (*levantar sospechas*), metonimias (*echar una mano*) y otros tipos de asociaciones que se esconden bajo muchos de ellos. En el capítulo sexto, abordan la motivación fonética como herramienta pedagógica. Al parecer, la aliteración de sonidos es un fenómeno que tiene relevancia a la hora de la selección léxica en los *chunks* (en inglés, *solitude*, *solace*, *sacntuarium* se combinan con *seek* y no con otro sinónimo como *look for*). También podemos explotar pedagógicamente esta circunstancia, en aras de hacer los *chunks* un poco menos arbitrarios, y con ello más memorables.

Seguidamente pasan a la cuestión de cómo promover la memorización y la incorporación de los *chunks* al propio discurso de forma automatizada. Para ello, proponen visitar conceptos mal connotados entre los especialistas de L2 (*ensayos, prácticas, drills, automatización*) pero que la investigación ha demostrado que evitan que las piezas léxicas caigan en el olvido.

En el último capítulo, se discute si los principios del enfoque léxico se pueden hacer extensibles a la enseñanza de otras lenguas, como por ejemplo el español. El estudio de Stengers (2009) al que se hace alusión demuestra que, debido a la riqueza flexiva del español, el dominio de los bloques prefabricados en condiciones de comunicación a tiempo real sea más difícil de alcanzar en español L2 que en inglés L2. Por último dedican la última sección a hablar de cómo evaluar el conocimiento de *chunks* y presentan dos tipos de test cuya validez se ha verificado.

La lectura de este libro resultará de interés para todo aquel que se sienta atraído por los principios del enfoque léxico pero que desee ir más allá en algunos de sus planteamientos. Quizá se le puede achacar, además de las demasiadas alusiones al trabajo de Lewis y el poco crédito que se da a este por sus logros, el hecho de que sus técnicas de enseñanza se basan principalmente en actividades encaminadas a desentrañar la motivación lingüística que se esconde bajo muchos *chunks*, pero ¿qué hacer con los -no pocos- que no presentan tal motivación? A través de la lectura no hemos encontrado una respuesta a esta pregunta.

En cualquier caso, a pesar de estas y otras críticas que se han señalado a lo largo de esta reseña, *Optimizing a lexical approach* nos parece una lectura obligada para profesores interesados en la enseñanza del léxico y creadores de material didáctico porque ofrece claros ejemplos de cómo los profesores pueden seleccionar y

promover la memorización y la práctica de los *chunks*. Además este libro constituye un claro ejemplo de cómo investigación y práctica pedagógica pueden darse la mano y caminar en una misma dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Londres: Language Teaching Publications.

Lewis, M., (ed.) (2000), *Teaching collocation Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Martinez, R. (2010), "Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition. Book review", *System* 38: 336- 338.

Stengers, H. (2009), *Putting the Idiom Principle to the test: An exercise in applied comparative linguistics*. Tesis doctoral inédita. (Universidad de Bruselas).

Waring, R. y P. Nation (2004), "Second language Reading and incidental learning", *Angles on the English Speaking World*, 4: 11-23.

Wray, A. (2002), *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge. Cambridge University Press.

FECHA DE ENVÍO: 21 DE MAYO DE 2014