

02

Fecha de presentación: octubre, 2017

Fecha de aceptación: diciembre, 2017

Fecha de publicación: enero, 2018

PRINCIPALES ENFOQUES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

MAIN APPROACHES USED IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF VO- CABULARY IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

MSc. Pedro Fabricio Molina García¹

E-mail: pedrofmolinag@gmail.com

Dr. C. Oscar Arnaldo Atiénzar Rodríguez²

E-mail: oscar.atienzar@reduc.edu.cu

Dra. C. Rosalva Beatríz Aguilera Gómez²

E-mail: rosalva.aguilera@reduc.edu.cu

¹ Universidad Técnica de Manabí. República del Ecuador.

² Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz" Camagüey. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Molina García, P. F., Atiénzar Rodríguez, O. A., & Aguilera Gómez, R. B. (2018). Principales enfoques empleados en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés con fines específicos. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 15-24. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

El artículo aborda la problemática de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés con fines específicos y tiene como objetivo ofrecer un análisis epistemológico de las principales concepciones didácticas, lingüísticas y pragmáticas que sobre esta temática se exponen en la bibliografía a disposición de los autores; desde esta perspectiva se propone un análisis epistemológico que sintetiza diferentes puntos de vista y concepciones que han sido adoptadas en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés en los distintos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje del vocabulario, bases epistemológicas, métodos, enfoques.

ABSTRACT

The paper deals with the teaching-learning process of vocabulary in English for Specific Purposes and it is aimed at offering an epistemological study of the main didactic, linguistic and pragmatic conceptions that about this subject matter are found in the bibliography available by its authors; from this perspective, it is offered an epistemological analysis that gathers different stand points and conceptions that have been assumed in the teaching-learning process of English vocabulary in the different methods and approaches prevailing in the teaching of foreign languages.

Keywords: Teaching-learning process of vocabulary, epistemological bases, methods, approaches.

INTRODUCCIÓN

La posesión de un amplio vocabulario es esencial para la comprensión y producción de una lengua extranjera. El conocimiento de una palabra incluye distintos aspectos debido a que cada unidad léxica abarca varios componentes: el conocimiento semántico (referido al significado propiamente dicho de la palabra, incluidas las connotaciones y asociaciones que esta conlleva); el conocimiento sobre la forma, que a su vez incluye los aspectos fonético y gráfico, así como la composición de la unidad léxica de unidades más pequeñas) y, por último, el conocimiento sobre la unidad léxica, relacionado con su uso (comprende las funciones gramaticales, sus posibilidades de combinación con otras unidades léxicas) así como las limitaciones de su uso (Nation, 2005).

Para la didáctica del vocabulario resultan importantes los criterios de Vigotsky (1992), en cuanto a la relación entre pensamiento y palabra al considerar que:

La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él, la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional: el pensamiento no se explica simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. (p.123)

Esta aseveración del psicólogo soviético, no solo resume sino que es también la simiente de otros análisis psicopedagógicos que revelan la significación del vocabulario en el desarrollo de la personalidad, especialmente, en el desarrollo de la metacognición y en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los marcos del aprendizaje, en general, y de la lengua materna y extranjera, en particular. Se coincide con Machado (2005), al plantear que *“desde el punto de vista estrictamente didáctico, no es posible aprehender la lengua y, en especial su vocabulario – con el cual accedemos a los niveles más altos de abstracción – así como la formación de un sujeto competente, si no se abraza por parte de los docentes y estudiantes la comprensión de que la palabra constituye una férrea unidad con el concepto y la formación de la cultura”*. (p. 7)

El vocabulario adquiere una singular significación en el desarrollo de la metacognición y de habilidades comunicativas en los marcos del aprendizaje, en general, y de la lengua materna y extranjera, en particular; por tanto, resultan válidos los criterios de Krashen (1993), en cuanto a que *“la esencia de una lengua es el vocabulario y que la gramática sólo determina cómo este producirá mensajes”*,

y agrega que *“la pieza principal en el aprendizaje de una lengua extranjera es su vocabulario, regido por la necesidad de significado del individuo*. (p.35)

Estas ideas acerca de la pertinencia de la posesión de un adecuado repertorio léxico por los estudiantes es también retomada por Wilkins (2000), citado por Thornbury (2002), cuando afirma que *“sin gramática poco puede ser transmitido, pero sin vocabulario no se puede comunicar nada”*(p.54); así como por Richards (2010), quien fundamenta que el vocabulario es primero en la adquisición de una lengua y que para iniciar la comunicación no es necesario saber gramática, sino que el manejo de un vocabulario apropiado a la situación puede generarla, aunque sea usado de manera aislada.

En el análisis de los antecedentes del tratamiento al vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés destacan los estudios de Jiménez (1994); Caspi & Lowie, (2013), quienes coincidieron en identificar seis métodos para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de inglés que han sido utilizados hasta el momento. El primero de ellos es el método Gramática – traducción, en el que se daba más importancia a la lengua escrita que a la lengua hablada y el aprendizaje de vocabulario era adquirido con listas de palabras con su correspondiente traducción; el método analítico o interlineal tuvo su basamento en el uso de un texto literario escrito en inglés y a partir de él se hacían traducciones y se aprendían de memoria las palabras y estructuras gramaticales que en él aparecían.

El método directo introdujo una nueva orientación a la enseñanza de los idiomas, en el que se presentaba directamente la nueva palabra en la lengua meta y los alumnos la relacionaban con objetos, acciones, gestos y contextos para facilitar la comunicación.

De esta nueva forma de entender la enseñanza de una lengua extranjera, que surgió a finales del siglo XIX, derivaron otras nuevas en el siglo XX como son el método audiolingual, en el que la expresión oral era la base del aprendizaje basándose, fundamentalmente, en la audición de frases construidas y la repetición de estas, a la vez que se creaban nuevas palabras en un contexto determinado; el método global-estructural tuvo su base principal en el uso de los medios audiovisuales, centrándose fundamentalmente en el lenguaje hablado, en detrimento con el trabajo con el léxico desconocido y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Por su parte, el método cognitivo, derivado de la gramática generativa pretendía que los alumnos pudieran crear nuevas palabras y distintas manifestaciones gramaticales una vez hubieran adquirido un conocimiento cognitivo del

sistema lingüístico. Por último, durante la década de los ochenta del siglo XX cobró auge el Método Comunicativo, el cual tampoco ofreció mejoría en la adquisición de nuevo vocabulario, ya que se concedía mayor importancia a las funciones comunicativas que a las estructuras y al léxico, dando por hecho que los alumnos aprendían las nuevas palabras de forma inconsciente y automática mientras participaran en una comunicación real.

La corriente comunicativa, si bien considera el vocabulario un elemento importante, se centra en el desarrollo de las destrezas comunicativas a través de la práctica y de la simulación de situaciones reales (Sánchez, 2009), por lo que tiene en cuenta su aprendizaje a través de la mera comunicación y exposición a la lengua.

Derivadas de estas teorías, existe una amplia cantidad de investigaciones y publicaciones científicas acerca de esta temática en la segunda mitad del siglo XX y en los primeros diecisiete años del XXI en el terreno de la lingüística y de la metodología de la enseñanza de la lengua, desde las centradas en su aprendizaje en contexto, su aprendizaje incidental mediante la lectura y la escucha extensiva, la instrucción explícita, el desarrollo de estrategias de deducción y memorización, la interacción de los alumnos mediante el uso de actividades comunicativas y la organización cognitiva o teoría de los esquemas aplicada al aprendizaje léxico, por mencionar algunos (Yum, 2014), hasta las relacionadas con la comprensión lógico-sistémica del vocabulario y el desarrollo de estrategias coherentes de aprendizaje del léxico como vía para poder establecer el andamiaje comunicativo suficiente que permita la realización de una comprensión adecuada en términos de desarrollo de habilidades como la inferencia, la contextualización, la aplicación y la deducción de sentidos, a tono con las exigencias del enfoque comunicativo que prevalece en la actualidad.

Debido a que la mayoría de estos aspectos sobre el aprendizaje léxico se han trabajado de forma aislada en diferentes contextos y se encuentran dispersos en la literatura, es **objetivo** del artículo ofrecer una sistematización epistémico-argumentativa acerca de las principales concepciones didácticas, lingüísticas y pragmáticas que sobre esta temática han prevalecido en la didáctica de lenguas extranjeras con fines específicos.

DESARROLLO

Este artículo forma parte de un estudio de doctorado relacionado con el aprendizaje del vocabulario en lenguas extranjeras. El análisis y crítica de fuentes bibliográficas realizado y la sistematización que asumen los autores como método científico, han permitido establecer una

crítica científica a las potencialidades e inconsistencias teóricas que existen en la literatura precedente para explicar la esencia del aprendizaje del vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que deviene en la construcción de criterios teórico-metodológicos que sirven de fundamentación epistemológica y praxiológica del proceso investigado.

El aprendizaje del vocabulario en lenguas extranjeras constituye un proceso que trasciende a todos los niveles educativos, el cual es más efectivo si se parte de concepciones científicas; por ello se precisan a continuación algunos criterios que pueden servir de soporte teórico-metodológico en este estudio.

Existen numerosas investigaciones acerca de cómo enseñar el vocabulario y cuántas y qué tipo de actividades plantear para que puedan lograr su dominio. En este sentido, se han propuesto diversos enfoques y/o métodos de enseñanza del vocabulario, entre los que destacan la enseñanza del vocabulario a través de la memorización de definiciones (Allen, 1994; McCarthy & Carter, 1988; Stahl, 2005), el énfasis en la deducción del significado como una herramienta valiosa para el desarrollo personal e intelectual del alumnado (Nagy, Anderson & Herman, 1987) y la validez de las tramas asociativas para la organización mental del vocabulario, categorizándolas en campos axiológicos, en sinónimos y antónimos (Stevick, 1989).

Otros autores consideran el vocabulario como un elemento fundamental en el aprendizaje de diferentes tipos de unidades lingüísticas, en su relación con el sistema total de la lengua, lo cual supone su análisis como un medio y no como un fin en sí mismo, pues sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se transformaría en algo carente de sentido y funcionalidad (Luceño, 1994). Tanto es así que la posesión de un vocabulario limitado o escaso condicionará gravemente la capacidad de comprensión, de memorización, de estudio y, sin duda, dificultará la capacidad para comunicarse con los demás. En este orden cobran valor las palabras siguientes: *“la ignorancia de las palabras corresponde a la ignorancia de las cosas, toda distinción entre las ideas y sentimientos se apoya en el vocabulario y se fija en palabras”* (Encabo & López, 2012, p.78).

En la didáctica de lenguas extranjeras, resulta importante la enseñanza del léxico centrada en la formación de palabras y en la identificación de determinados signos, con arreglo a ciertos conocimientos previos de los alumnos sobre el sistema de afijos de la lengua, tal y como se expresa Gómez (1997), de que *“tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos. A partir*

de las palabras propuestas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico e invitará a los aprendices a generar nuevas unidades léxicas”. (p.79)

La importancia de la formación de palabras dentro del aprendizaje del vocabulario cobra valor en la siguiente afirmación de Nation (2002), de que *“los investigadores que se dedican al aumento de vocabulario normalmente distinguen tres formas en las que el vocabulario de un alumno se amplía: a través de una enseñanza o un aprendizaje deliberado de palabras nuevas, a través de aprendizaje de palabras del contexto y a través del reconocimiento y formación de palabras nuevas utilizando prefijos, sufijos y otros mecanismos de formación patrimonial”.* (p.263)

Dentro de la amplia gama de enfoques para el aprendizaje del léxico, destacan el modelo creativo, el lexical y el holístico en el aprendizaje del vocabulario. Según el modelo creativo, propuesto por Lüning (1996), para memorizar una palabra es necesario reactivarla mediante actividades nuevas y creativas, bajo la guía del profesor, para despertar la creatividad de los alumnos.

Entre las sugerencias para despertar la creatividad en el aprendizaje del vocabulario destaca la utilización de los asociogramas, la narración creativa, los llamados *“word icons”* y el juego (Mohd, 2009), mientras que los defensores del modelo lexical (Barcroft y Sommers, 2005), consideran que el vocabulario es el elemento esencial del lenguaje y que este se logra mediante el aprendizaje de pequeños grupos de palabras, conocidos como *“chunks”*, los que se aprenden como parte de estructuras, siguiéndose un orden sintagmático y luego puedan ser recuperadas en una situación de comunicación real con la presencia de diferentes hablantes, estilos de habla y velocidades de habla.

En el enfoque holístico para el aprendizaje de palabras con significado completo (*full-content*), no para otro tipo de palabras como pueden ser los artículos o los pronombres, prevalece la idea de que se estas se conocerán mejor a partir de cuanto más información se tenga sobre ellas (Rodríguez, 2010).

Desde esta perspectiva, se toma la palabra como base para la clasificación de un vocabulario básico que los alumnos han de aprender de forma autónoma, mediante el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje que permitan deducir los significados con la ayuda de las pistas morfológicas o por el contexto, con la utilización de técnicas de asociación de imágenes o de personalización que ayuden a recordar el léxico, a recordar expresiones que integren el vocabulario nuevo para aprender su

uso y a relacionar palabras del mismo campo semántico, entre otras.

Muchos de estos enfoques pueden resultar útiles en el aprendizaje del vocabulario aunque insuficientes, pues en la didáctica del vocabulario este aspecto ha de aparecer integrado con las demás habilidades lingüísticas y comunicativas (Moreno, 2002), por lo que hay que partir de la palabra para ir progresando en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos. Para alcanzar dicho objetivo el profesor debe propiciar una práctica sistemática y reflexiva (Alcaraz-Mármol, 2012), mediante la utilización de una metodología variada e integradora que se centre en la participación activa del estudiante en la adquisición de su aprendizaje.

En la didáctica del vocabulario, el método o enfoque más apropiado es aquel que cuente con una serie de principios didácticos que connoten su aprendizaje significativo para el estudiante, entre los que resultan pertinentes los siguientes: el vocabulario debe estar basado en contenidos relevantes para los alumnos y adaptados a sus intereses; debe adaptarse a su nivel de aprendizaje y presentarse en contexto y no aislado; se debe fomentar el empleo creativo del léxico, basándose en la formación y creación de palabras, con hincapié en las compuestas y desde distintos campos semánticos; se puede hacer uso del diccionario como elemento auxiliar para la adquisición del vocabulario; las actividades deben presentarse dentro de un ambiente activo y lúdico (Pérez, 2010).

En la didáctica interactiva destacan las concepciones relacionadas con el dominio del vocabulario, en la que se distinguen la comprensión (receptiva) y la construcción (productiva) de la lengua; o sea, la distinción entre la habilidad para comprender una palabra y la habilidad para activar la palabra automáticamente con objetivos constructivos (Acosta & Alfonso, 2011). Para estos autores, el dominio de una palabra significa reconocerla en la lengua oral y escrita; relacionarla con el objeto o concepto que expresa; usarla en las formas gramaticales apropiadas; pronunciarla correctamente; combinarla con otras palabras sintagmática y paradigmáticamente; conocer sus connotaciones y asociaciones y utilizarla en el nivel de formalidad y en las situaciones adecuadas.

Desde esta mirada interactiva, los intercambios verbales entre los alumnos no sólo contribuyen a modificar y hacer más comprensible el *input*, lo cual influye en el proceso de atención y retención del léxico desconocido, sino también contribuyen a modificar el *output*, facilitándose la adquisición del vocabulario gracias al entrenamiento en su uso productivo durante la actividad, en un clima de

colaboración con los compañeros de aula (Long, 1996; Nation & Newton, 2000).

Las actividades interactivas que se realicen en el aula deben crear en los alumnos la necesidad de expresarse en inglés sobre los contenidos aprendidos de manera precisa y coherente, para lo cual es pertinente que adquieran conciencia de sus carencias léxicas y que presten atención a la forma y al contenido simultáneamente; de modo que aumente la probabilidad de adquirir el léxico necesario para suplir esas carencias, se favorezca el desarrollo de un conocimiento metalingüístico sobre el funcionamiento de la lengua extranjera y una constante reestructuración del repertorio léxico que conduzcan a la utilización de nuevos términos con mayor precisión.

La colaboración entre los alumnos-trabajo en parejas y en grupos- en el desarrollo de tareas interactivas, les permite negociar y descubrir el significado, solicitar las aclaraciones necesarias en cuanto a un vocabulario específico o comprobar su comprensión del léxico para poder recibir un *input* enriquecido que facilite la comprensión de la información textual, con lo cual se desarrolla su competencia léxica.

En este sentido, se considera que si los alumnos trabajan sobre un tema que despierta progresivamente su interés, realizan tareas que ponen a prueba su competencia léxica y discuten de forma continuada sobre temas específicos, se encuentran compulsados no sólo a adquirir nuevos términos en el input oral y escrito que reciben y al escuchar el input adicional procedente de las explicaciones del profesor, sino también a usar de forma significativa grandes cantidades lexicales en su interacción con los compañeros de aula mientras resuelven problemas o realizan las actividades de clase (González, 2015, p. 22).

Desde una arista diferente, numerosos investigadores (Nation 2001; Alyousef, 2006; Webb, 2007a; López, 2010) recomiendan la enseñanza de estrategias específicas que faciliten la adquisición del vocabulario a partir de diversos contextos para que los alumnos reciban un input rico y adecuado en situaciones comunicativas comprensibles y significativas, donde se proporcionen pistas suficientes para inferir el significado de las palabras desconocidas que ayuden a recordar mejor el vocabulario aprendido y a establecer conexiones entre los conocimientos previos y el vocabulario nuevo.

Tomando como base que *“toda palabra tiene un significado de base, es decir, una estructura semántica que puede realizarse de una manera u otra, según el contexto oriente dicho significado en una dirección determinada”* (Montejo, 2006, p. 37) y que *“toda palabra está ligada a su contexto, del que extrae su sentido”* (Guiraud, 1960, p. 29)

Varios autores (Waring, 2002; Brinton, Snow y Wesche, 2004) plantean que es necesario encontrar el vocabulario repetidamente en diferentes contextos significativos, debido a que la contextualización del aprendizaje del léxico ofrece a los alumnos una perspectiva multidimensional y una riqueza de matices sobre el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados y las palabras con las que suele asociarse, entre otras posibilidades.

Por tanto, mediante el aprendizaje del léxico en contexto, no sólo se aprende el significado referencial, sino también relaciones paradigmáticas y sintagmáticas; por tanto, los repetidos encuentros con el mismo contenido permiten, al propio tiempo, tener en cuenta experiencias previas, en el aula y fuera de ellas, que permitan construir el significado de forma más integrada y duradera, lo que hace que el aprendizaje del vocabulario se convierta en una experiencia de “internalización” que supone que su conocimiento vaya más allá de la aceptación pasiva del significado o de una mera memorización (Guest, 2009).

En cuanto a las teorías referentes al aprendizaje incidental del léxico desde la lectura y el discurso oral extensivo, se reconoce que durante la lectura suele aprenderse gran cantidad de vocabulario de manera incidental (Elley & Mangubhai, 1983; Coady & Huckin, 2000); es por ello que algunos investigadores (Krashen, 1989; Grabe & Stoller, 2000; Goikoetxea Iraola & Martínez Pereña, 2015) sugieren el empleo de la lectura extensiva para desarrollar la competencia léxica, así como que otros autores (Gass, 1999; Webb, 2007b & Puchmüller, Noriega, Fattori, 2010) consideran la validez de la adquisición incidental del léxico a partir del contacto repetido con las mismas palabras en diferentes contextos y posiciones paradigmáticas antes de que se pueda comprender y recordar el significado de un vocablo nuevo.

En otras investigaciones (García, Roque & Mantilla, 2015; Bravo, 2015) se sugiere que el aprendizaje incidental del léxico se alcanza mediante la realización de una lectura comprensiva para que los alumnos lean durante un tiempo sobre el mismo contenido para familiarizarse con el tema y, por consiguiente, se facilite el aprendizaje del léxico y la capacidad de analizar, razonar y sintetizar, gracias a los encuentros frecuentes con ese componente de la lengua.

En lo referido a las teorías de la instrucción explícita del léxico, algunos investigadores (Paribakht & Wesche, 2000), Paribakht & Wilkins, 2004) consideran que la enseñanza previa del vocabulario desconocido resulta esencial para la comprensión del discurso, pues permite advertir la prominencia que adquiere el léxico y los lazos semánticos que lo unen al tema o a otras palabras

del texto para poder entender el discurso, mientras que Thornbury (2002), recomienda una instrucción léxica sistemática y distribuida a lo largo de un período de tiempo, mediante actividades interactivas que permitan reconocer los rasgos distintivos de un concepto, parafrasear ideas, hechos, etc., captar elementos explícitos del texto, identificar palabras clave, agrupar o sustituir palabras por sus sinónimos o antónimos, entre otras, de modo que se consolide el vocabulario aprendido.

La instrucción explícita del vocabulario también permite el aprendizaje de familias léxicas y no de palabras aisladas y, al propio tiempo, al docente parafrasear, reestructurar y resumir la información para hacerla más comprensible a los alumnos, se favorece la modificación de algunos atributos de las palabras, lo que conlleva al establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia en contexto (Donley & Reppen, 2001). Estos propios investigadores también resaltan la importancia de la adquisición del vocabulario académico (que es más difícil de explicar, es polisémico y no es fácilmente deducible por el contexto) con la ayuda de corpus lingüísticos para determinar la frecuencia de empleo del léxico académico y poder centrarse en su instrucción con más frecuencia.

Otros estudios se han centrado en resaltar la influencia de la madurez cognitiva y de la posesión de competencia lingüística en el uso de estrategias de adquisición léxica (Schmitt & McCarthy, 1997; Redston & Cunningham (2012), considerándose que éstas deberían introducirse progresivamente en las diferentes etapas del aprendizaje, debido a que contribuyen a que el alumno utilice una serie de estrategias de deducción y recuerdo del vocabulario que permiten un procesamiento mental más profundo y la integración del vocabulario aprendido en el sistema cognitivo.

En este sentido, también se recomienda combinar el uso de determinadas estrategias con el uso de otras fuentes de información procedentes del texto o de fuera de él (Nassaji, 2003), mediante la utilización de actividades que obliguen al alumno a tener en cuenta la frase o el párrafo en el que se encuentra la palabra desconocida, a fijarse en la información extra-lingüística y a activar los conocimientos previos cuando intenta deducir el significado de una palabra.

Por su parte, en estudios relacionados con el desarrollo del procesamiento léxico (Dognonadze & Gorgiladze, 2008; Hernández, 2012; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan & Jiménez, 2014; Bravo, 2015) se sugiere el empleo de estrategias de deducción y predicción de significados, como operaciones lógicas esenciales para desentrañar la información implícita en el texto en el proceso de

comprensión. Estas estrategias estimulan a los alumnos a encontrar significados implícitos en la solución de problemas, a formular inferencias, generalizaciones y analogías léxicas y a identificar premisas textuales para relacionarlas de forma lógica, a fin de extraer conclusiones que, con posterioridad, favorecerán la interiorización y posterior exteriorización léxica por el estudiante.

Desde esta perspectiva del procesamiento léxico, cobran valor las inferencias de significados, al constituirse en operaciones lógicas esenciales para la comprensión de textos, para lo cual resulta necesario poseer un amplio repertorio léxico que permita desentrañar la información implícita en el texto (Hernández, 2012; Castro, González, Casar, 2015), mediante la inferencia de significados de palabras clave y de significados globales (ideas, palabras o frases) o locales (orientados a detalles) presentes en los textos. Estos autores coinciden en plantear que para lograr la inferencia de significados es preciso identificar convenientemente las premisas textuales y relacionarlas, de forma lógica, para extraer conclusiones.

Asimismo, el empleo de relaciones de analogía y de oposición para presentar el vocabulario resultan de valor didáctico (Hernández, 2012); las primeras permiten establecer una comparación, sobre la base de una relación de semejanza de apariencias o esencias, entre partes de dos realidades distintas y resultan valiosas para inferir, comparar, caracterizar, solucionar problemas, valorar y contextualizar el contenido textual; mientras que las segundas permiten la comprensión del contenido textual mediante el empleo de opuestos: afirmación-negación, amor-odio, tristeza-alegría, belleza-fealdad; el bien-el mal; todo lo cual constituye la base de la capacidad infinita de transformación de los sujetos y objetos. Estas relaciones son importantes para inferir, comparar, caracterizar, valorar y contextualizar el significado.

En su integralidad estas relaciones permiten el descubrimiento de nuevas relaciones de significación, que otorguen colorido y valor léxico-semántico a las palabras desconocidas y facilitan su comprensión contextual.

CONCLUSIONES

Variados han sido los estudios a nivel mundial dedicados a la búsqueda a nivel teórico de métodos y procedimientos para el tratamiento del vocabulario, aunque se observa que la didáctica de lenguas extranjeras aún tiene mucho camino por recorrer, dada la inexistencia de teorías consolidadas que la fundamenten en este sentido, pues esos contenidos se encuentran dispersos en la literatura y en los resultados de investigaciones personales, por lo que se necesita una sistematización

epistémico-argumentativa que sirva de referente a los docentes de lenguas extranjeras para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés.

Este artículo constituye una herramienta útil para los docentes de lenguas extranjeras en función de alcanzar tal objetivo, en tanto ha permitido la revisión de algunas de las aportaciones didácticas, lingüísticas y pragmáticas más relevantes constatadas en los diversos métodos y enfoques para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés.

En estas investigaciones, desde diversos campos, se aprecia un denominador común que consiste en la importancia concedida a la interrelación entre las unidades léxicas y la gran relevancia que estas relaciones tienen para el significado. De un modo u otro, todos favorecen el procesamiento de gran variedad de vocabulario dentro de diferentes contextos, proporcionan información variada sobre el vocabulario gracias a los repetidos encuentros, tienen en cuenta el empleo de tareas comunicativas que contribuyen a adquirir cierta autonomía en el aprendizaje y favorecen la creación de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas que incrementan el repertorio léxico del alumno.

Los métodos y enfoques para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en inglés analizados privilegian, de un modo u otro, el aprendizaje de estrategias de memorización y de deducción del significado en contextos significativos y variados, permitiendo la utilización repetida del léxico de manera productiva y significativa y, como consecuencia, los alumnos progresivamente profundizan en el conocimiento del vocabulario y aprenden a utilizarlo de forma más precisa, lo cual supone una superación de la mera repetición y memorización pasiva del léxico, consiguiendo que su aprendizaje se convierta en un proceso activo donde el alumno construya el significado y lo use en contextos significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta R., & Alfonso J. (2011). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alcaraz-Mármol, G. (2012). Systematic introduction of vocabulary and its effect on acquisition. Primary Education students of English as a foreign language. *Porta Linguarum* 18(3), 149-159. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269094919_Systematic_Introduction_of_Vocabulary_and_its_Effect_on_Acquisition_Primary_Education_Students_of_English_as_a_Foreign_Language
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning*, 5(1), 63-73. Recuperado de www.readingmatrix.com/articles/alyousef/article.pdf
- Allen, V. (1994). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Barcroft, J. (2004). Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research*, 20 (4), 303-334. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43103669>
- Barcroft, J., & Sommers, M. (2005). Effects of Acoustic Variability on Second Language Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 387-414. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/231845312_Effects_of_acoustic_variability_on_second_language_vocabulary_learning
- Bravo, R. (2015). Un acercamiento a la lectura en inglés con propósitos específicos (ESP). *Contextos*, 4(13), 39-47. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/535>
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2004). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Castro Álvarez, P., González Pérez, G., & Casar Espino, L. A. (2015). Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 31-52. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/download/696/669>
- Caspi, T., & Lowie, W. (2013). The dynamics of L2 vocabulary development: A case study of receptive and productive knowledge. *Rev. bras. linguist*, 13 (2), 437-462. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984
- McCarthy, M., & Carter, R. (1988). *Teaching and Learning Vocabulary*. Londres: Longman.
- Coady, J., & Huckin, T. (2000). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/96003115.pdf>
- Dognonadze, N., & Gorgiladze, G. (2008). Problem Solving in Teaching Foreign Languages to Students. *IBSU Scientific Journal*, 2(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/6454163.pdf>

- Donley, K. M., & Reppen, R. (2001). Using corpus tools to highlight academic vocabulary in SCLT. *TESOL Journal* 10, 2/3, 7-12. Recuperado de http://www.academia.edu/27112918/Donley_K._M._and_Reppen_R._2001_Using_CorpusTools_To_Highlight_Academic_Vocabulary_in_SCLT_TESOL_Journal_10_2-3_7-12
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1984-07989-001>
- Encabo, E., & López, A. (2012). *Didáctica de la lengua*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gass, S. (1999). Discussion: "Incidental vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 319-333. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/div-classtitlediscussiondiv/EC8DD4C748601D-98FC026E9532C2F9FF>
- García Cormenzana, A. J., Roque Marrero, Y., & Mantilla Nieves, Y. (2015). La prensa escrita para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en clases de Inglés. *Revista Humanidades Médicas*, 15(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202015000300010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-93. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/.../gomez.htm
- González Romero, R. (2015). Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: una nueva forma de mejorar la comprensión. *Foro de Educación*, 13(19), 343-356. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.015>
- Grabe, W., & Stoller, F. (2000). Reading and vocabulary development in a second language". *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. Coady y T. Huckin. (98-121). Cambridge: Cambridge University Press
- Guiraud, P. (1960). *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guest, M. (2009). Needs analysis nonsense [blog]. Recuperado de http://www.eltnews.com/columns/uni_files/2009/10/needs_analyses_nonsense.html
- Hernández Sánchez, J. E. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Revista Transformación*, 8 (2), 24-36. Recuperado de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/download/1514/1493>
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-96.
- Huckin, T., & Haynes, M. (1995). Summary and future directions. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. Eds. J. Coady & T. Huckin. (153-178). Norwood: Ablex Publishing.
- Goikoetxea Iraola, E., & Martínez Pereña, M. (2015). The benefits of shared book reading: a brief review. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/706/70632585013/>
- López Pérez, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Universidad de Extremadura*. Tejuelo, 7, 57-76. Recuperado de <http://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/26601748>
- Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition". *Handbook of Language Acquisition*. Eds. W. C. Ritchie & T. Bhatia. (413-668). New York: Academic Press.
- Luceño Campos, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario en la enseñanza del léxico español como lengua extranjera: *Homenaje a Anton en Inge Bemmerlein, C. Segoviano* (Ed.). (130-139). Madrid. Iberoamericana.
- Machado Durán, M. T. (2005). Sistema léxico: reconceptualización de su estructura, unidades y funciones. Camagüey: Acana.
- Martínez Agudo, J. D. (2008). *Oral communication in the EFL classroom*. Sevilla: Alfar.

- Mohd Hayas, K. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. En: *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 353-367. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/...2009/23_aplicaciones_10.pdf
- Montejo Lorenzo, M. (2006). Modelo bidireccional interactivo para la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico.
- Moreno, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 75-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=256009>
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning words meaning from contexts during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312024002237>
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing", *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1501906](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1501906)
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2000). Teaching vocabulary. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. Coady & T. Huckin. (238- 254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2002) Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7 (3), 47-54.
- Paribakht, S., & Wesche, M. (2000). Vocabulary enhancement activities and reading formeaning in second language vocabulary acquisition. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. Coady & T. Huckin. (174-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, M. Á. (2010). *La enseñanza del vocabulario en el aula. Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 34, 1-9.
- Puchmüller, A. B., Noriega, J., & Fattori Domínguez, M. V. (2010). Libros de texto y lectura en inglés: un análisis de la década del '60. *Diálogos pedagógicos*, 8(15), 69-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3963216>
- Redston, C., & Cunningham, G. (2012). *Face2Face student's book pre-intermediate 2º edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Díaz, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), 233-253. Recuperado de <http://foro-deeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112/68>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stah, L, S. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). En: *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, E.H. Hiebert y M.L. Kamil (Eds.). (95-114). Mahwah: Erlbaum.
- Stevick, E. (1989). *Success with Foreign Languages*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Stoller, F., & Grabe, W. (2000). Implications for L2 vocabulary acquisition and instructionfrom L1 vocabulary research. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. T. Huckin, M. Haynes & J. Coady. (24-45). Norwood: Ablex Publishing.
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I., Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65. Recuperado de <http://www.ejihpe.esdoi: 10.1989/ejihpe.v4i1.40>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Waring, R. (2002). Basic principles and practice in vocabulary instruction. *The Language Teacher*, 26(7). Recuperado de <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/waring>

- Vigotsky, L. S. (1992). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Webb, S. (2007a). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 1(1), 63-81. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168806072463>
- Webb, S. (2007b). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/References-Papers.aspx?ReferenceID=1095606](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/References-Papers.aspx?ReferenceID=1095606)
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258. Recuperado de <http://www.celea.org.cn/teic/73/73-64.pdf>
- Yum, Y. N., Midgley, K. J., Holcomb, P. J., & Grainger, J. (2014). An ERP Study on Initial Second Language Vocabulary Learning. *Psychophysiology*, 51(4), 364-373. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4011998/>