

El enriquecimiento lexical en inglés desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en las carreras técnicas universitarias

The enrichment of the English lexicon based on the free voluntary reading of authentic texts in university technical majorings

Ms. C Pedro Fabricio Molina García

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador pedrofmolinag@hotmail.com

RESUMEN

El artículo aborda el enriquecimiento lexical en inglés de los estudiantes de las carreras técnicas universitarias. Se toma como base el establecimiento de relaciones intertextuales desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos relacionados con esa área del saber para favorecer el desarrollo del vocabulario y facilitar que los estudiantes puedan desarrollar tareas en esa lengua extranjera en el ámbito académico, en la práctica pre-profesional y en la investigación. Desde esta perspectiva, se propone una estrategia didáctica que sintetiza los momentos que permitan alcanzar ese objetivo.

Palabras claves: vocabulario, relaciones intertextuales, lectura voluntaria libre.

ABSTRACT

The paper deals with the enrichment of the English lexicon by students of university technical majorings. The starting point is the establishment of intertextual relationships from the free voluntary reading of authentic texts related to this area of knowledge to favor the development of vocabulary in English so as to enable the students to carry out academic, scientific and pre-professional tasks in the foreign language. From this perspective, a didactic strategy is offered to synthesize the phases and techniques to achieve this goal.

Keywords: vocabulary, intertextual relations, free voluntary reading.

INTRODUCCIÓN

El léxico es, a consideración de Figueroa (1980), "...el conjunto de todas las unidades lexicales: lexemas y lexías en general, y que se opone al de vocabulario, al cual considera como el conjunto de lexemas o lexías nucleares" (pág.21). La adquisición del léxico adquiere suma importancia en el aprendizaje de cualquier lengua, pues la posesión de un adecuado repertorio por los estudiantes les permitirá procesar el input a partir del cual adquieren los contenidos. En este sentido, resultan válidas las ideas de Machado (2005), al plantear que: "...desde el punto de vista estrictamente didáctico, no es posible aprehender la lengua y, en especial su léxico - 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. (pág. 7)

La posesión de un léxico rico y variado 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. En este sentido, resultan válidos los criterios de Krashen y Terrel (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 más adelante que "la pieza principal en el aprendizaje de una lengua extranjera es su vocabulario, regido por la necesidad de significado del individuo. (pág.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" (pág.54); así como por McCarthy (1992) y Richards y Rogers (2010), quienes fundamentan que el léxico 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 léxico apropiado a la situación puede generarla, aunque sea usado de manera aislada.

El análisis de fuentes bibliográficas sobre la conceptualización del proceso de desarrollo lexical en la didáctica de diferentes lenguas ha alcanzado notables avances a nivel internacional, en especial en cuanto a su definición, planeación, dirección y contextualización en el contexto universitario actual desde diversas áreas del saber; sin embargo, no se aprecia hasta el momento un acercamiento a esta temática, según las peculiaridades de las carreras de perfil técnico, de modo que se contribuya con suficiencia a la formación de un futuro egresado con un nivel mínimo B1 de desarrollo comunicativo, según los estándares internacionales que refrenda el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2002) y que permita situar a los estudiantes en una actividad académica real para el tratamiento didáctico al léxico en inglés, alejada de los juegos de roles y otras actividades similares que ofrecen las series empleadas para la enseñanza y del carácter general y controlado del fondo léxico incluido en ellas.

En la apropiación y construcción del conocimiento universal, en la asimilación de la experiencia histórico-cultural precedente y en la atención a las normas establecidas en la comunidad, como realizaciones del habla, la cultura se trasmite, construye y conserva a través de textos, por cuanto se constituyen en una unidad cultural donde se delimita, expresa y estructura un sistema de significados en torno a un tema, con la intención de ser percibidos

y socializados en determinado contexto, convirtiéndose en una unidad comunicativa que existe en el proceso de intercambio de intenciones entre un emisor y un receptor en coordenadas socio-histórico-culturales específicas (Lotman, 1998). Por tanto, los textos son herramientas de transmisión y conservación de la herencia cultural de la humanidad y mediante la comprensión el ser humano aprehende la riqueza de la cultura (Hernández, 2012, pág.25), lo que los convierte en fuentes inagotables de crecimiento léxico, personal y pre-profesional para los estudiantes.

Desde esta mirada, las teorías intertextuales han reclamado la atención de la enseñanza, tanto para los procesos de comprensión como de producción textual (Hernández, 2004, pág. 57); sin embargo, no se ha insistido suficientemente en la importancia de la intertextualidad para alcanzar un léxico preciso y variado en inglés en los alumnos de las carreras técnicas universitarias, en particular, en cuanto a las relaciones que se establecen de un contexto a otro y de un texto a otro para incentivar el análisis de aspectos semánticos y formales, la búsqueda reflexiva de significados, la inferencia de las acepciones correctas de incógnitas léxicas y los procesos de descontextualización y recontextualización que deriven en la construcción de nuevos significados.

Un examen de los modelos semiótico-textuales ha permitido revelar la vigencia de los estudios semióticos de la cultura de la denominada Escuela de Tartu, en la antigua Unión Soviética, en particular, en lo relacionado con la ley de la elección y creación individual de la cultura (Lotman, 1998, pág. 154), en la cual el enriquecimiento cultural del estudiante no se produce por lo que recibe, sino por lo que adquiere como resultado de su libre elección, conforme a la jerarquía cualitativa de las normas, ya sea para un grupo o la significatividad exclusiva que esta tenga para él. A partir de este referente, se considera que aún existen vacíos en el orden epistemológico y praxiológico asociados al tratamiento didáctico del léxico en la enseñanza-aprendizaje del inglés en las carreras técnicas, desde una mirada en la que se reconozca e integre un análisis intertextual desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en inglés relacionados con contenidos de las carreras técnicas universitarias.

Esta situación permite determinar que aún no se ha logrado una instrumentación metodológica coherente en el tratamiento didáctico del léxico desde el proceso lector en la enseñanza-aprendizaje del inglés en las carreras de perfil técnico, por lo que el objetivo de este estudio es acercarse a esta problemática y ofrecer recomendaciones para su concreción desde un análisis intertextual de textos auténticos en inglés acerca de temas profesionales seleccionados voluntariamente por los estudiantes.

MÉTODOS

La investigación realizada forma parte de un estudio de mayor alcance. El análisis y crítica de fuentes realizada y la sistematización que asumen los autores como método científico han permitido la construcción de criterios teórico-metodológicos y la precisión de los contenidos, métodos, procedimientos y medios a emplear en el tratamiento didáctico del léxico en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Para ello se aplicaron diferentes métodos del nivel teórico, empírico y matemático-estadísticos.

RESULTADOS

En el análisis de los antecedentes del tratamiento lexical en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés destacan los estudios de Jiménez (1994), Caspi y Lowie (2013), quienes coincidieron en identificar seis métodos para la enseñanza-aprendizaje del léxico del 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 léxico 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 a finales del siglo XIX una nueva orientación en el tratamiento lexical en la enseñanza de idiomas, al presentarse directamente la nueva palabra en la lengua meta para que los alumnos la relacionaran con objetos, acciones, gestos y contextos a fin de facilitar la comunicación.

De esta nueva forma de entender la enseñanza de una lengua extranjera derivaron otras nuevas en el siglo XX como fueron el método audiolingual, en el que la expresión oral era la base del aprendizaje, basada, fundamentalmente, en la audición de frases construidas y la repetición de estas, a la vez que se creaban nuevos vocablos en un contexto determinado; el método global-estructural tuvo su sustento principal en el uso de los medios audiovisuales, centrándose mayoritariamente en el lenguaje hablado, en detrimento del 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 estructuras gramaticales una vez que 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 léxico, 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 participan en una comunicación real.

En cuanto a los principales enfoques para la enseñanza-aprendizaje del léxico destacan el creativo, el lexical, el holístico y el interactivo. El modelo creativo, propuesto por Lüning (1996) y retomado por Mohd (2009) se centra en la memorización de palabras para su empleo en actividades creativas, con la utilización de los asociogramas, la narración creativa, los llamados "word icons" y el juego.

En los modelos lexicales destacan los estudios de Lewis (1993), Barcroft y Sommers (2005). Estos últimos consideran que: "...el vocabulario se logra mediante el aprendizaje de pequeños grupos de palabras, conocidos como "chunks", que se aprenden como parte de estructuras, siguiendo un orden sintagmático para que puedan ser recuperados en situaciones comunicativas reales con diferentes hablantes, estilos y velocidades de habla." (pág. 14)

El enfoque holístico, propuesto por Gómez (1997), se sustenta en la idea de que se conoce mejor una palabra a partir de cuanta más información se tenga sobre ella; para ello se sugiere el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la elaboración de diccionarios propios. Schmitt y McCarthy (1997) proponen el empleo de mapas semánticos, la acción física, las asociaciones con la lengua materna y el empleo de palabras clave, con lo cual prevalece la idea de que las palabras han de conocerse mejor a partir de información que se tenga sobre ellas; mientras

que Rodríguez (2010) sugiere la deducción de significados a partir de la ayuda de las pistas morfológicas o del contexto.

Por su parte, Waring (2002), Brinton, Snow & Wesche (2004) y Caspi & Lowie (2013) plantean que es necesario encontrar el léxico repetidamente en diferentes contextos significativos, debido a que la contextualización 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 los vocablos con los que suele asociarse, entre otras posibilidades. En este orden, se coincide con Montejo al plantear 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" (2006, pág, 37); de ahí que, mediante el aprendizaje del léxico en contexto, no sólo se aprende el significado referencial, sino también relaciones paradigmáticas y sintagmáticas.

En el enfoque interactivo de la instrucción léxica destacan los estudios de Acosta y Alfonso (2011), para quienes el dominio de una palabra significa 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. Lo anterior permite a los estudiantes descubrir con mayor facilidad el significado de los términos desconocidos y, además, favorece el uso inmediato del nuevo léxico y su posterior integración en el sistema cognitivo del alumno.

En cuanto a las teorías referentes al aprendizaje incidental del léxico, se reconoce que durante la lectura suele aprenderse gran cantidad de léxico de manera incidental, Elley y Mangubhai (1983); Coady y Huckin (2000); es por ello que algunos investigadores entre los que se encuentran Krashen (1989); Grabe y Stoller (2000); Iraola y Martínez (2015) sugieren el empleo de la lectura extensiva para desarrollar la competencia léxica, mientras que Webb, (2007); Puchmüller, Noriega, Fattori, (2010); Mantilla; García, Roque y (2015) y Bravo (2015) consideran la validez de la adquisición incidental del léxico a partir de encuentros frecuentes con las mismas palabras en diferentes contextos y posiciones paradigmáticas desde el trabajo con una lectura comprensiva que facilite su aprendizaje y la capacidad de analizar y sintetizar, gracias a los encuentros frecuentes con ese componente de la lengua.

En lo que respecta a las teorías de la instrucción explícita del léxico, Paribakht & Wesche (2000) y Neuber & Wilkins (2004) consideran que la enseñanza previa del léxico desconocido resulta esencial para la comprensión del discurso debido a que 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 entenderlo; 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 léxico aprendido.

La instrucción explícita del léxico también permite el aprendizaje de familias léxicas y no de palabras aisladas y, al propio tiempo, permite 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 y Reppen, 2001). Estos propios investigadores también resaltan la importancia de la adquisición del léxico académico (que es más polisémico y no es fácilmente deducible por el contexto) con la ayuda de corpus lingüísticos para

determinar su frecuencia de empleo y poder centrarse en su instrucción con más frecuencia. En estudios relacionados con el aprendizaje léxico desde una perspectiva de procesamiento cognitivo, Dognonadze y Gorgiladze (2008); Hernández (2012); Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) y Bravo (2015), destacan el empleo de estrategias de deducción y predicción de significados para desentrañar la información implícita en la solución de problemas, la formulación de inferencias, generalizaciones y analogías lexicales y la identificación de premisas textuales para extraer conclusiones que favorecerán la interiorización y posterior exteriorización lexical.

Se coincide con Oster (2009), en que muchos de estos enfoques pueden resultar útiles en el aprendizaje del léxico, aunque insuficientes, pues en la didáctica el tratamiento a este aspecto se orienta integrado con las demás habilidades lingüísticas y comunicativas, por lo que hay que partir de la palabra para ir progresando en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos.

El estudio bibliográfico realizado ha permitido considerar la validez epistemológica y praxiológica de estos trabajos, en los que se reconoce la importancia concedida a la interrelación entre las unidades léxicas y la relevancia que estas tienen para el significado, así como la necesidad de favorecer la adquisición y sistematización lexical dentro de tareas comunicativas en diferentes contextos; sin embargo, se identifica la carencia de un quehacer didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que propicie un tratamiento efectivo al léxico desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en inglés relacionados con los contenidos de las carreras técnicas universitarias para posibilitar la realización de tareas en la lengua extranjera en el ámbito académico, en la práctica pre-profesional y en la investigación de los estudiantes universitarios de las carreras de perfil técnico.

Esta situación encuentra su manifestación en el tratamiento didáctico del léxico en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad Técnica de Manabí, al constatarse que:

- Las concepciones teóricas que asumen los docentes siguen enfoques esencialmente memorísticos y de base conductista, ceñidos a la aplicación de ejercicios mecanicistas desarrollados al margen del uso real de la lengua y al empleo recurrente del diccionario, lo que desmotiva a los estudiantes.
- Pobre repertorio léxico, al apreciarse digresiones, repeticiones innecesarias de palabras y vocablos imprecisos en sus acepciones semánticas formal, informal y coloquial, al realizar tareas de aprendizaje en inglés relacionadas con su preparación pre-profesional.
- Insuficientes conocimientos socio-culturales y lingüísticos que limitan el desarrollo de la elaboración de hipótesis iniciales de significados, la extracción de conclusiones anticipatorias sobre estos y la comprensión inferencial de incógnitas léxicas.
- Poca autonomía y escasa flexibilidad en el manejo de alternativas de comprensión y valoración del significado de incógnitas léxicas desde el proceso lector, lo que limita el logro de un proceso dialógico entre texto(s)-estudiante(s) para facilitar el establecimiento de relaciones contextuales que deriven en una búsqueda problematizada de significaciones y la creación de nuevos sentidos.

Para la solución de la situación descrita se ha concebido una estrategia didáctica, sustentada en un modelo de similar naturaleza, para el desarrollo del vocabulario en inglés que se sustenta en relaciones intertextuales desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en inglés relacionados con contenidos de las carreras técnicas universitarias.

El modelo didáctico que sirve de principal referente teórico a la estrategia que se propone, tiene como punto de partida la concepción integradora de los componentes funcionales de la lengua, a saber, los procesos de comprensión, análisis y construcción textual, por constituir los procesos implicados en la comunicación y por ser el vocabulario un elemento esencial para lograrla. Los subprocesos que configuran el modelo tienen por base los códigos lingüísticos y los entornos socioculturales presentes en los contextos originales de emisión de los modelos textuales objeto de estudio y los contextos de recepción por los estudiantes, marcados por la valoración individualizada, según las diferencias culturales y por la relación que existe entre el universo de conocimientos culturales de los estudiantes, los modelos textuales y los referidos contextos.

Se tiene en cuenta, además, la integración de la interpretación, la valoración y la producción textual, con vistas a alcanzar la comprensión activa y flexible de incógnitas léxicas significativas presentes en el texto o conjunto de ellos y, que, desde una organización docente interactiva, estos se correlacionen con procedimientos y medios para lograr los objetivos propuestos. Este constructo teórico se estructura en tres subprocesos fundamentales que a continuación se describen en sus aspectos esenciales:

1. La comprensión lexical contextual desde un conjunto textual original propicia, bajo la guía del docente, de las direcciones y pautas generales del proceso comprensivo de las incógnitas léxicas desde un conjunto textual en contextos socioculturales originales de emisión, lo cual constituye un acercamiento inicial al entendimiento de las acciones a desarrollar en la autogestión de conocimientos y en el desarrollo de procedimientos propios de la habilidad de búsqueda de información e incógnitas léxicas en diferentes fuentes bibliográficas, lo cual favorece la motivación hacia el desarrollo del proceso.

La orientación de la comprensión lexical desde un conjunto textual original posibilita articular los referentes culturales previos, las operaciones lectoras y las acciones individuales de los estudiantes en el proceso de comprensión de incógnitas léxicas significativas, a partir de reconocer los aportados por los contextos que condicionan el proceso comprensivo para alcanzar una sistematización contextual del proceso de comprensión de las incógnitas léxicas significativas desde una lectura multidimensional de textos previamente seleccionados por los estudiantes de forma libre y voluntaria, atendiendo a su nivel de motivación por la lectura y temas específicos, así como sus necesidades y motivos personales, tanto para el disfrute espiritual como para su aprendizaje profesional, lo que les permite comprender y construir nuevas significaciones y sentidos que no podrían generarse si se estudian de forma aislada los elementos lexicales o las temáticas separadas del conjunto que los unifica.

2. El análisis interpretativo-valorativo del léxico en contextos socioculturales de recepción que con posterioridad se desarrolla tiene en cuenta la búsqueda activa del conocimiento lexical mediante acciones dirigidas a la interpretación y valoración de las incógnitas léxicas significativas desde un conjunto textual original, en el que cada texto se examina como parte del conjunto que proviene de la misma subjetividad creadora de sus autores, con objetivos similares e intenciones comunicativas semejantes. Por consiguiente, se facilita que los estudiantes puedan analizar cada texto y grupo de textos como un todo, sobre la base de interpretar y valorar las incógnitas léxicas significativas inherentes a cada uno por separado y simultáneamente comunes a todos los textos del conjunto original seleccionado.

En la valoración personalizada del significado lexical los estudiantes se involucran, desde sus marcos conceptuales y vivenciales, en la asunción de puntos de vista y en un descubrimiento de significaciones socialmente positivas en el texto, conducentes al enriquecimiento léxico, en

tanto se le otorgan nuevos sentidos a esos vocablos y frases, diferentes a los de origen, de modo que se aprecia una transferencia creadora de los contenidos textuales y lexicales a situaciones de significatividad conceptual y experiencial para los estudiantes.

3. La construcción de nuevas significaciones y sentidos se desarrolla mediante tareas de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes la expresión lingüística y extrapolación de los significados lexicales reconstruidos e interiorizados en nuevos contextos comunicativos y que, al propio tiempo, puedan descubrir la vigencia en ellos. Para ello se sugiere el empleo de situaciones reales y simuladas de la comunicación social y de la práctica de la profesión.

El empleo de estrategias de autoevaluación y coevaluación, bajo la guía del docente, orienta el autocuestionamiento y la autoevaluación de los estudiantes acerca de la pertinencia de la extrapolación y reconstrucción de significados y sentidos desarrollados en las tareas de aprendizaje reales o simuladas para la contextualización del léxico.

A partir de estos referentes se diseñan las etapas de una estrategia didáctica para el desarrollo del vocabulario en inglés basada en relaciones intertextuales desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en inglés en carreras técnicas universitarias, a saber, a) exploratoria inicial y perspectiva, b) planificación y orientación, c) ejecución y d) evaluación y control.

a) La etapa exploratoria inicial y perspectiva tiene dos objetivos fundamentales: 1) Conocer el estado actual y perspectivo de la preparación teórico-metodológica de los docentes de inglés para desarrollar el léxico desde la comprensión de textos auténticos seleccionados de forma libre por los estudiantes, y 2) Determinar las debilidades y potencialidades de los estudiantes acerca del dominio de un vocabulario para utilizar con eficacia la lengua extranjera como instrumento de trabajo en tareas relacionadas con la gestión de información en el ámbito académico, en la práctica pre-profesional y en la investigación.

El análisis inicial y perspectivo debe concretarse a través de pruebas pedagógicas, encuestas, entrevistas, el análisis documental y observaciones a clases. El docente debe tener en cuenta el nivel de desarrollo inicial de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, además, debe determinar el nivel de dominio de sus conocimientos lingüísticos y socioculturales, en particular, aquellos de carácter morfológico, léxico, sintáctico, estilístico y retórico que les permita alcanzar mayor eficiencia en la comprensión auditiva y de lectura y en la comunicación oral y escrita en inglés en tareas relacionadas con la gestión de información en el ámbito académico, en la práctica pre-profesional y en la investigación.

Debe tenerse en cuenta también la indagación por el docente acerca del nivel de desarrollo actual de los estudiantes de estrategias de asociación de unidades léxicas para la formación de nuevas palabras, en particular, de las asociaciones morfológicas (derivación y composición), semántica (hiponimia, homonimia, sinonimia, antonimia y polisemia), léxica (análogas y falsas análogas, frases idiomáticas), discursiva (conectores textuales, según los géneros) y pragmática (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación), todo lo cual constituye una potencialidad para significar con una determinada intención comunicativa.

Estas indagaciones permitirán conocer el nivel de desarrollo actual y potencial de los estudiantes para iniciar el proceso de desarrollo lexical que se describe.

b) La etapa planeación y orientación persigue dos objetivos: 1) Diseñar acciones estratégicas dirigidas al desarrollo del vocabulario desde la comprensión de textos auténticos en inglés libremente seleccionados por los estudiantes para ser leídos de forma voluntaria, y 2) favorecer el surgimiento de expectativas positivas y un conocimiento preliminar de las acciones a desarrollar por profesores y estudiantes.

Las acciones dirigidas a ofrecer la base orientadora se centran en ofrecer a los estudiantes el sistema necesario de conocimientos sobre el objeto de estudio, las condiciones de aprendizaje necesarias a tener en cuenta, los modelos de las acciones a ejecutar y el orden en que deben ser realizadas. Los métodos a emplear son de carácter explicativo, problémico y de elaboración conjunta.

Las tareas de aprendizaje deben propiciar un aprendizaje cooperativo y un trabajo en colectivo, de modo que permitan brindar niveles de ayuda, reforzar el control y autocontrol sistemático de la tarea, a fin de que los estudiantes internalicen gradualmente las operaciones básicas a desarrollar en el proceso y puedan asumir con mayor responsabilidad su aprendizaje, porque mediante la interrelación con sus compañeros de aula y el profesor puede gradualmente asimilar estrategias de interpretación asociadas con el establecimiento de relaciones intertextuales y la inferencia de significados; el estudiante es motivado a explicar y justificar ideas, buscar información, expresar sus emociones y aprender a ver otras alternativas a sus puntos de vista, lo que supone un intercambio basado en el respeto, la tolerancia y la disposición para realizar tareas en grupo.

Para la selección de los textos en inglés, el profesor debe ofrecer temas generales acerca de las cuales versarán los contenidos de los textos, a fin de evitar la dispersión y la variedad de líneas temáticas o de significación para poder constatar en qué se asemejan o diferencian los significados de los vocablos o frases en un texto y en otro mediante el establecimiento de asociaciones analógicas y contrastes entre ellos, se estimule la búsqueda de la mayor variedad y cantidad de significaciones que sea capaz de alcanzar el estudiante en el análisis de cada texto y de la totalidad de ellos.

Los textos en inglés que sean seleccionados previamente por los estudiantes, ya sean descriptivos, narrativos o expositivos, deben responder a las siguientes premisas:

- Poseer un metalenguaje técnico de la profesión.
- Tener relevancia para los estudiantes, al referirse a temáticas que revelen intereses, motivaciones y necesidades afectivas, profesionales y sociales que les permitan alcanzar un disfrute espiritual y un aprendizaje profesional y para la vida.
- Posibilitar un análisis reflexivo intra e interdisciplinario de los contenidos.
- Favorecer la realización de intervenciones entre el contenido textual y los contextos social, familiar, personal y profesional de actuación del estudiante para generar asociaciones analógicas personales, mediante la introducción de la información textual y su valoración como autorreferencia para alcanzar nuevos sentidos.
- Poseer potencialidades cognitivas, axiológicas y culturales que coadyuven a la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a los criterios de autenticidad para la selección de los textos, se debe considerar la opinión de Peacock, citado por Martínez, (2002), quien considera que los materiales auténticos son aquellos que han sido producidos para cumplir con cierto propósito social en la comunidad lingüística. Estas consideraciones se complementan con los criterios de Akirov, citado por Pozzobon y Pérez (2010, pág. 82), al definir como texto auténtico aquel que no ha sido

previamente modificado o simplificado en los aspectos gramaticales, de léxico y contenido. Desde estas concepciones, cada docente debe tener presente criterios pedagógicos relacionados con el propósito de la asignatura y los tipos de tareas de aprendizaje a desarrollar, los intereses, la experiencia y el bagaje cultural de los estudiantes y sus necesidades afectivas, profesionales y sociales para asegurar que estos sean relevantes para los estudiantes y que resulten apropiados, desde una perspectiva cultural, en tanto las demandas lingüísticas y cognitivas que presenten estén acorde con el nivel de los estudiantes.

c) La etapa de ejecución tiene como objetivo la instrumentación de las acciones didácticas dirigidas al desarrollo del vocabulario desde la comprensión de textos auténticos en inglés libremente seleccionados por los estudiantes, lo cual exige un papel protagónico de cada uno de ellos, desde el mismo momento que determina el texto que necesita y desea leer y procesar. Para lograrlo se requiere la activación de saberes previos sobre los temas que abordan los textos y de los conocimientos semánticos y sintácticos que les permita deducir significados y anticipar información textual para darle sentido al texto. Se sugiere una secuencia aplicable a todas las tipologías textuales que contemple:

- a) La selección del texto por los estudiantes en diferentes fuentes bibliográficas;
- b) la identificación de claves contextuales (hechos, procesos, circunstancias históricas, sociales, culturales y biográficas, entre otras) imprescindibles para la contextualización de los textos;
- c) un acercamiento exploratorio al tipo de tipología textual, al contexto, al público a quien va dirigido y al objetivo del texto para entonces realizar reflexiones continuas, generar hipótesis que se confirman o rechazan a medida que se avanza en la lectura;
- d) el establecimiento de comparaciones para validar sus propias predicciones iniciales, validar conjeturas previas y reformularlas;
- e) la construcción individual de preconcepciones o presuposiciones que se analizarán plenamente al examinar el texto en su integralidad.

Después de la realización de la lectura en silencio del texto (tantas veces como sea necesario), se procede a la identificación de incógnitas léxicas significativas y a la determinación de las connotaciones de sus usos, la realización de ejercicios para el tratamiento del vocabulario antes, durante y después de la lectura del texto y la confrontación de textos para el establecimiento de relaciones intertextuales que permitan conocer las diversas significaciones de una palabra o frase, de acuerdo con las correlaciones semánticas y las normas donde estas se utilizan. Para ello se debe crear un clima propicio que favorezca en los estudiantes la generación de hipótesis y el empleo de estrategias de deducción y predicción de significados de las incógnitas léxicas, mediante oposiciones de unidades léxicas y de asociaciones analógicas entre sus morfemas constituyentes y los de otras palabras conocidas. Se recomienda, además, la validación de conjeturas previas y sus contrastes con las diversas significaciones que van surgiendo en el desarrollo de las intervenciones entre las unidades temáticas, conceptuales y estilísticas identificadas en cada texto y en el conjunto.

En la estructuración de los campos asociativos se deben tener en cuenta los siguientes tipos de relaciones:

- a) Por su relación con el referente (aspecto de la realidad a la que se alude);
- b) por los procedimientos que intervienen en la formación de palabras;
- c) por la estructuración de familias de palabras (asociación de carácter léxico que establecen las palabras que poseen un mismo morfema lexical o lexema);
- d) por su similitud ortográfica;

e) por el establecimiento de relaciones lexicales por sinonimia (relación que se establece entre palabras de significado parecido); por antonimia (relación que se establece entre palabras de significados opuestos); por homonimia (relación entre palabras de una misma forma fónica, pero poseen diferentes significados y escritura) o (relación entre palabras de una misma forma fónica y escritura, pero poseen diferentes significados); por paronimia (relación entre palabras de pronunciación y escritura parecida, pero que poseen significados diferentes) y por hiponimia (relación que se basa en la inclusión de un término de significado más específico en otro de significado más general).

Para el trabajo con las incógnitas léxicas se proponen procedimientos estructurados en cuatro momentos esenciales de la interpretación contextual de los significados lexicales desde el proceso lector:

- a) La identificación de incógnitas léxicas que resulten significativas para los estudiantes y que les impiden alcanzar una comprensión global del texto.
- b) La organización de las incógnitas léxicas significativas identificadas a partir de unidades temáticas, conceptuales y estilísticas.

La organización de los significados seleccionados por temáticas está relacionada con la noción de campos asociativos, constituidos por las unidades léxicas que denotan un conjunto de conceptos incluidos dentro de una línea temática determinada. Los significados organizados por unidades conceptuales tienen su base en el nivel de las nociones que expresan, es decir, se refieren a un conjunto de conceptos incluidos dentro de un concepto determinado, por ejemplo, los que conciernen al parentesco, la familia, etc. El nivel conceptual expresa las conceptualizaciones temáticas significativas que son reiteradas en los textos por el mismo autor o por autores diferentes, como medio para influir en el lector en un proceso o realidad histórico-concreta, ya sean de índole persuasiva, argumentativa o meramente informativa.

La organización de los significados a partir de unidades estilísticas permite valorar al texto o conjunto de ellos como acontecimiento, lo que significa adentrarse en valores estéticos, cognoscitivos y éticos contenidos en el texto para conocer todas aquellas connotaciones retórico-estilísticas que sustentan una visión ideológica determinada y que sirve para persuadir, argumentar o informar, etc.

- c) La comparación de los significados por analogías y contrastes, en el que los estudiantes determinan qué tienen esos términos en común y en que difieren en su significación en los diferentes textos o conjunto de ellos.

- d) La generalización de las cualidades temáticas, conceptuales y estilísticas de los significados de las incógnitas textuales desde cada texto y en el conjunto textual para extraer conclusiones acerca de sus usos.

En todo este proceso, el profesor ha de prestar atención al vocabulario básico que el estudiante ya conoce, para consolidarlo, mediante la ampliación de sus registros semánticos y sus modalidades de empleo estilístico, para lo cual resulta pertinente una discusión de los significados en parejas y equipos.

La selección de vocablos que orienten sus significados hacia determinados campos temáticos, conceptuales y estilísticos debe dirigirse, fundamentalmente hacia aquellos que remiten sus sentidos hacia circunstancias, hechos y procesos, entre otros, que tienen una singular implicación en la comprensión contextual. El estudio léxico para la dilucidación de estos

campos y subcampos tiene como soporte, básicamente, el establecimiento de conjuntos y subconjuntos con las categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios por ser las que expresan conceptos y, por tanto, son capaces de brindar un contenido íntimamente ligado a las ideas esenciales de los textos.

Para la extrapolación de significados a nuevos contextos comunicativos de recepción se sugiere la formulación de preguntas que demanden la adecuada utilización del léxico, el parafraseo o resumen de información, la discusión sobre un tema o escribir opiniones o reacciones sobre el tema tratado y la construcción de frases y oraciones a partir de algunas palabras desordenadas y tomadas del texto leído.

a) La etapa de Evaluación tiene como objetivo la valoración de los resultados de la implementación de las tareas de aprendizaje desarrolladas, a partir del análisis de los desempeños exhibidos por los estudiantes para determinar los logros y los aspectos que aún se necesitan trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta etapa se concreta la valoración del grado de desarrollo del vocabulario alcanzado por el estudiante desde el análisis de los desempeños exhibidos por los estudiantes y recolectados en calidad de evidencias para determinar los logros alcanzados y los aspectos que aún se necesitan continuar trabajando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación y autovaloración de la pertinencia lexical en otros contextos de emisión de significaciones es sistemática mediante la autoevaluación y coevaluación de la efectividad de ambos procesos, lo que garantiza la toma de conciencia de los errores y logros en el tránsito por las diferentes etapas procesales, lo que contribuye a la autorregulación de su aprendizaje. Estas formas evaluativas evidencian el carácter apreciativo, sumativo y formativo de este componente del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Concluida la implementación de la propuesta, deben ser aplicados algunos instrumentos que pueden ser similares a los utilizados en el diagnóstico inicial u otros elaborados con objetivos afines, que faciliten una percepción del desarrollo del proceso modelado luego de la introducción de la estrategia didáctica. De la triangulación de los resultados de esta etapa se derivaron criterios cualitativos y cuantitativos que permitieron avalar la pertinencia de la estrategia didáctica propuesta, como una posible vía de solución a las deficiencias constatadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

CONCLUSIONES

El modelo didáctico de desarrollo del vocabulario en inglés desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en las carreras técnicas universitarias ha sido sustentado en los presupuestos didácticos, pedagógicos, lingüísticos y semiótico-textuales del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario, los que se constituyen en el fundamento epistemológico esencial para explicar su desarrollo.

La modelación teórica asumida para el diseño del resultado práctico propuesto constituye una herramienta válida para caracterizar, valorar y evaluar el proceso de desarrollo del vocabulario en inglés, basado en relaciones intertextuales desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en inglés, desde una concepción integradora de los procesos de

comprensión, análisis y construcción de textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las carreras técnicas universitarias.

Con la propuesta se logra el perfeccionamiento didáctico del proceso de desarrollo del vocabulario en inglés desde la lectura libre y voluntaria de textos auténticos en las referidas carreras universitarias, al ofrecerse una estrategia didáctica que orienta a los docentes acerca de la estructura, etapas y acciones del proceso modelado y que, con un carácter organizado, participativo, autónomo y flexible, posibilita el autoaprendizaje, amplía la cultura general de los estudiantes y potencia el desarrollo lexical para favorecer la realización de tareas en la lengua extranjera en el ámbito académico, en la práctica pre-profesional y en la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. J. y Alfonso, R. (2011). Didáctica interactiva de lenguas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Barcroft, J. y Sommers, M. (2005). Effects of Acoustic Variability on Second Language Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 387-414. Recuperado el 18 de abril de 2016 de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/effects-of-acoustic-variability-on-second-language-vocabulary-learning/E421D628FF972119B2803579FCF9B585>

Bravo, R. (2015). Un acercamiento a la lectura en inglés con propósitos específicos (ESP). *Contextos*, 4 (13), 39-47. Recuperado el 18 de abril de 2016 de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/viewFile/535/448>

Brinton, D. M.; Snow, M. A. y Wesche, M. B. (2004). *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan: University of Michigan Press.

Caspi, T. y Lowie, W. (2013). The dynamics of L2 vocabulary development: A case study of receptive and productive knowledge. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13 (2), 437-462. Recuperado el 12 de junio de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000200005&script=sci_arttext

Coady, J. y Huckin, T. (2000). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Recuperado el 2 de abril de 2016 de <http://www.catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/96003115.pdf>

Consejo de Europa. (2012). *Las competencias del usuario o estudiante*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 5 de junio de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Dognonadze, N. y Gorgiladze, G. (2008). Problem Solving in Teaching Foreign Languages to Students. *IBSU Scientific Journal*, 2 (1), 44-57. Recuperado el 5 de junio de 2015 de <https://core.ac.uk/download/pdf/6454163.pdf>

Donley, K. M. y Reppen, R. (2001). Using corpus tools to highlight academic vocabulary. *TESOL Journal*, 10(2), 7-12. Recuperado el 18 de abril de 2016 de http://www.academia.edu/27112918/Donley_K._M._and_Reppen_R._2001.Using_Corpus_Tools_To_Highlight_Academic_Vocabulary_in_SCLT._TESOL_Journal_10_2-3_7-12

Elley, W. y Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19 (1), 53-67. Recuperado el 18 de abril de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/240773106_The_Impact_of_Reading_on_Second_Language_Learning

Figuerola, M. (1980). Principios de organización del lenguaje. La Habana: Ed. Academia.

García, A. J.; Roque, Y. y Mantilla, Y. (2015). La prensa escrita para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en clases de inglés. *Humanidades Médicas*, 15, (3), 26-37. Recuperado el 18 de abril de 2016 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S17271202015000300010&script=sci_arttext&tIng=pt

Gómez, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 4(7), 69-93. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1098>

Grabe, W. y Stoller, F. (2000). Reading and vocabulary development in a second language. En Coady, H. y Huckin, T. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. pp.98-121. Cambridge: University Press.

Hernández, J. E. (2004). Alternativa metodológica basada en el enfoque de la lectura circular para el desarrollo de la comprensión literaria en la Enseñanza Media General. Tesis de doctorado inédita, Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de <https://es.scribd.com/document/362331942/Tesis-Completa-Arreglada-Jose-Emilio>

Hernández, J. E. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Transformación*, 8 (2), 24-36. Recuperado el 11 de septiembre de 2016 de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/download/1514/1493>

Iraola, E. y Martínez, N. (2015). The benefits of shared book reading: a brief review. *Educación XX1*, 18 (1), 303-323. Recuperado el 1 de abril de 2016 de <http://search.proquest.com/openview/315f2a654a96b6dafa1aadc319596e9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596379>

Jiménez, R. M. (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en inglés. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 79-88. Recuperado el 11 de septiembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941408.pdf>

Krashen, S. y Terrel, D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, EE. UU: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Recuperado el 22 de junio de 2016 de https://www.sdkrashen.com/content/.../sl_acquisition_and_learning.pdf

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lotman, I. (1998). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y el texto, Segunda parte*. Madrid, España: Cátedra, S. A.

Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario en la enseñanza del léxico español como lengua extranjera. En Segoviano, C. (Ed.), Homenaje a Anton en Inge Bemmerlein (pp. 130-139). Madrid, España: Iberoamericana.

McCarthy, M. (1992), Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.

Machado, M. T. (2005). La Palabra, el Concepto y la Formación de la Cultura. Camagüey, Cuba: Ácana.

Martínez, A. (2002). Authentic Materials: An Overview. Karen's Linguistics Issues. Recuperado el 14 de septiembre de 2017 de <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>

Mohd, 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 (pp.353-367). Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning, Manila, Filipinas. Recuperado el 1 de abril de 2016 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf

Montejo, M. (2006). Modelo bidireccional interactivo para la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera. Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey. Recuperado el 1 de abril de 2016 de <http://rediuc.reduc.edu.cu:8080/jspui/handle/123456789/415>

Neuber, G. A. y Wilkins, E.A. (2004). Putting it All Together. The Directed Reading. Lesson in the Secondary Content Classroom. Boston, EE.UU: Pearson Education.

Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. Porta Linguarum, 11 (11), 33-50. Recuperado el 1 de abril de 2016 de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/23801>

Paribakht, S. y Wesche, M. (2000). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En Coady, J. y Huckin, T.(Eds.). Second Language Vocabulary Acquisition (pp.174-202). Cambridge, EE.UU: Cambridge University Press.

Pozzobon, C. y Pérez, T. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. Revista Acción Pedagógica 19(1), pp. 80-88. Recuperado el 18 de septiembre del 2017 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31929/1/articulo7.pdf>

Puchmüller, A. B., Noriega, J., y Fattori, M. V. (2010). Libros de texto y lectura en inglés: un análisis de la década del '60. Diálogos pedagógicos, 8 (15), 69-84. Recuperado el 18 de septiembre del 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3963216>

Richards, J. C. y Rodgers, T. (2010). Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). New York, EE.UU: Cambridge University Press.

Rodríguez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE). Recuperado el 27 de enero de 2015 de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112/68>

Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.). (1997). Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy. Cambridge, EE.UU: Cambridge University Press.

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y 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 el 27 de enero de 2015 de <http://www.ejihpe.esdoi:10.1989/ejihpe.v4i1.40>

Thornbury, S. (2002). How to Teach Vocabulary. Harlow, EE.UU: Longman.

Waring, R. (2002). Basic principles and practice in vocabulary instruction. The Language Teacher. Recuperado el 25 de enero de 2014 de <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/waring>

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. Applied Linguistics, 28 (1), 46-65. Recuperado el 25 de enero de 2014 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ757328>

Recibido: octubre 2017

Aprobado: diciembre 2017

Ms. C. Pedro Frabricio Molina García es Profesor Auxiliar y labora en el Instituto de Lenguas Modernas y en la Universidad Técnica de Manabí en la República de Ecuador, es Licenciado en Educación y posee el Grado Académico de Máster en Enseñanza del Inglés; se ha desempeñado como profesor de esa asignatura por más de 30 años.