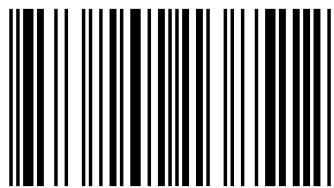


## Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de vocabulario

El vocabulario es esencial en la adquisición de un idioma, como segunda o lengua extranjera. Su aprendizaje es indispensable, ya que sin un adecuado dominio y suficiente conocimiento, los aprendices tendrán dificultad para inter-comunicarse con los miembros de una determinada comunidad lingüística. Por consiguiente, sus oportunidades para expresarse se verán limitadas. En este contexto, los docentes de lenguas deben enfatizar en actividades que conlleven no solo a la comprensión gramatical sino también al aprendizaje y conocimiento de vocabulario. Sin duda, el conocimiento gramatical es necesario para la construcción de estructuras gramaticales. No obstante, sin un adecuado conocimiento de vocabulario la producción de aquellas estructuras gramaticales, plasmadas en una oración, párrafo, texto corto y/o complejo corren el riesgo de incluir términos o unidades léxicas no apropiadas en dicho contexto, por ende, la información será obscura, transmitiendo un significado ambiguo para el lector. En otras palabras, es como desarrollar la lectura extensa y crítica sin el conocimiento de vocabulario necesario para codificar y decodificar las expresiones lingüísticas de un idioma.



Rodrigo Tovar-Viera es becario de Stipendium Hungaricum, Hungría y Senescyt, Ecuador. Cursa el tercer año de doctorado en Lingüística aplicada en la Universidad de Szeged, Hungría y está por obtener su candidatura a PhD. Rodrigo es profesor Titular-Auxiliar en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga-Ecuador.



978-620-2-13851-2

editorial académica española



Rodrigo Tovar-Viera

## Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de vocabulario

Vocabulario y su frecuencia léxica en textos escritos

**Rodrigo Tovar-Viera**

**Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de  
vocabulario**



**Rodrigo Tovar-Viera**

## **Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de vocabulario**

**Vocabulario y su frecuencia léxica en textos  
escritos**

**Editorial Académica Española**

### **Imprint**

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

**ISBN: 978-620-2-13851-2**

Copyright © Rodrigo Tovar-Viera

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

# **Aprendizaje de lenguas: Importancia del vocabulario y su frecuencia léxica en la producción de textos escritos en Inglés como lengua extranjera**

## **Tabla de contenidos**

Titulo o portada	2
Resumen	2
Abstract	2
Introducción	3
Fundamentos teóricos	5
Teorías de aprendizaje y adquisición del lenguaje	5
Léxico y vocabulario	7
El vocabulario, proceso de aprendizaje en etapas.	10
Vocabulario, aprendizaje por redes asociativas	11
Perfil léxico	12
Adquisición del repertorio léxico	13
El enfoque léxico en el aula de lengua extranjera	16
Implicaciones del enfoque léxico	17
Metodología de la didáctica de las lenguas	19
Enfoque comunicativo	21
Competencia comunicativa	23
Competencia léxica	24
Metodología y procesamiento de la información	25
Análisis e interpretación de resultados	27
Diagnóstico de la competencia léxica y riqueza de vocabulario	31
Encuesta docentes de lengua extranjera, inglés.	32
Discusión	34
Conclusiones	35
Recomendaciones	37
Referencias bibliográficas	38

# **Aprendizaje de lenguas: Importancia del vocabulario y su frecuencia léxica en la producción de textos escritos en Inglés como lengua extranjera**

**Rodrigo Tovar-Viera**

Technical University of Cotopaxi, Ecuador

[victov912@hotmail.com](mailto:victov912@hotmail.com)

[rodrigo.tovar@utc.edu.ec](mailto:rodrigo.tovar@utc.edu.ec)

---

**Resumen:** El trabajo de investigación introduce la relevancia del léxico al momento de producir el idioma. Se analizó un corpus escrito producido por estudiantes de nivel elemental (A2) del programa de suficiencia en inglés como lengua extranjera. Se determinó el porcentaje de cobertura que proporcionan las primeras y segundas mil palabras de alta frecuencia (k1 y k2), las palabras de baja frecuencia o académicas, y las palabras fuera de lista, —*aquellas que no están en ninguna lista o familia*. Para conocer el dominio y riqueza de vocabulario se aplicó una evaluación de diagnóstico alineado al ‘vocab recognition and vocab production’ de Nation & Beglar (2007); Nation (1990); y Meara & Swansea (1992). El trabajo se enmarcó en una investigación de tipo cuanti-qualitativa, experimental y descriptiva. Se trabajó con una población de cuarenta estudiantes, divididos en grupos, participativa y no participativa. Una vez detectadas las necesidades y falencias de los estudiantes, se condujo una intervención pedagógica de aula con actividades desde un enfoque léxico y comunicativo. Los corpus escritos se ingresaron en la web vocabprofile (Cobb, 2006). Los resultados reflejan que el aprendizaje de vocabulario contribuye significativamente en la producción de textos escritos. Así como también favorece al rendimiento académico y uso de palabras apropiadas en situaciones discursivas.

**Palabras clave:** corpus escrito, dominio y riqueza de vocabulario, palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras fuera de lista, perfil léxico.

**Abstract:** This research discusses the relevance of vocabulary and the lexical frequency in the language use. The study analyzed argumentative texts written in English, which was produced by students of elementary level (A2), who study English as a foreign language. It determined the percentage of coverage provided by the first and second thousand high frequency words (k1 y k2), low frequency words or academic, and off-list words (words that are not in any list or family). Based on Nation & Beglar (2007), Nation (1990), and O'Meara & Swansea's (1992) vocab recognition and vocab production, a diagnostic evaluation was applied to determine learners' vocabulary level. The investigation was based on a quanti-qualitative assessment, rather than experimental or descriptive methods. It worked with a population of forty students, divided in control and observation groups. Once detected the needs and vocabulary gaps in students, a classroom action research was performed, which included activities from a lexical and communicative approach. Written corpora were analyzed in the web vocabprofile (Cobb, 2006). The results reflect that vocabulary acquisition contributes significantly in the production of written texts. As well, it promotes academic performance by using appropriate words in discourse situations.

**Key words:** written corpus, vocabulary knowledge, high frequency words, academic words, off-list words, lexical profile.

## Introducción

El estudio de una lengua extranjera –*inglés*– debido al proceso de globalización ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad en los diferentes sectores (ej. educativo, productivo). Su enseñanza y aprendizaje ha adquirido mayor relevancia en diversas instituciones y centros educativos a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como “idioma universal” (Crystal, 2003 p.1). Puesto que en la actualidad, este idioma es empleado para la comunicación en múltiples transacciones comerciales, así como también en la ciencia y política. De acuerdo con Valián (2009), “el inglés es un vehículo para un amplio rango de intenciones comunicativas” (p.17) pues, es una de las herramientas para la producción científica y difusión del nuevo conocimiento. Es así que, “el 80% de la información en internet se encuentra en este idioma, mientras que solo el 4% se produce en español, por lo que su estudio y aprendizaje se ha expandido significativamente” (Uribe, 2012 p.98). Bajo esta perspectiva, revistas indexadas con ranking regional internacional –*latindex, scopus, redalyc, web science, etc*–, exigen que los artículos científicos que corresponden a los resultados de los proyectos de investigación sean publicados en inglés.

En el ámbito educativo, la promoción y la movilidad de estudiantes y profesores a realizar programas de estudios –*pregrado y posgrado*– en instituciones extranjeras, ha hecho que su aprendizaje sea de mucha relevancia. Por ello, su enseñanza debe ser orientada desde un enfoque comunicativo: “actividad con resultado específico, donde se enfatiza el intercambio de significados, no la producción de formas lingüísticas del idioma” (Willis, 1996 p.36). Es decir que el aprendiz sea capaz de comprender textos –*orales o escritos*– dentro de su área del conocimiento y encuentre en el idioma una herramienta útil para expresarse en diversas situaciones discursivas. Por tanto, si las actividades están enfocadas en el uso de significados –*léxico y vocabulario*– del idioma más que en su estructura, el aprendiz adquiere “oportunidades para usar el idioma con fines comunicativos” (Willis and Willis. 2007 p.4). De hecho, conocer el uso, restricciones y combinaciones de las palabras de una lengua favorecen en su comprensión y producción lingüístico-comunicativa.

Por ello, si consideramos que, la lengua es un sistema de significados, más que de palabras (Halliday, 1978), los profesionales de lengua extranjera constataremos que sin un adecuado repertorio léxico los aprendices de una lengua tienen dificultad para comprender y producir la información recibida, esto se debe que a veces conocen estructuras gramaticales. Sin embargo, esto no significa que logren un desempeño correcto o adecuado en relación a las necesidades de producción del idioma. En efecto, su aprendizaje se centra en estructuras gramaticales, aislando de contexto el repertorio léxico y nivel de comprensión. Es decir, el grado de competencia comunicativa que logre un aprendiz no está determinado por el dominio de reglas gramaticales sino por el uso del idioma –*componente léxico*– en

situaciones comunicativas. Independientemente de la gramática, las palabras son piezas básicas del pensamiento lingüístico y fundamental en los procesos mentales para: relacionar, ordenar, clasificar y distinguir. Pues, así como la sintaxis de una lengua es adquirida de forma natural durante la infancia, el léxico nunca deja de ampliarse, tanto de forma espontánea, implícita e indirecta (adquisición), como de forma intencional, explícita y consciente (aprendizaje). En efecto, gran parte del léxico de una lengua puede almacenarse sin que exista la intención de hacerlo, siempre que su exposición al léxico sea la adecuada y repetitiva.

Reyes (2005) manifiesta que el aprendizaje de vocabulario es crucial al aprender una lengua extranjera, pues ayuda a tener una definición más precisa del significado de la palabra. Es decir, saber una palabra no sólo es reconocer su forma gramatical y fonética, su significado y morfología, sino tener información acerca del registro –*adecuación del texto al contexto comunicativo: campo, tenor, modo*– en que se puede usar, sus distribuciones más comunes, la frecuencia de su uso y su equivalente en la lengua materna del aprendiz. Así, el campo léxico –*unidades léxicas con distintas categorías gramaticales que comparten, más allá de sus diferencias gráficas, una zona de significación*– con sus rasgos semánticos permite ampliar el vocabulario con términos precisos, de alta y baja frecuencia –k1 y k2–, a la vez que los habilita para utilizar dichas palabras correctamente. De hecho, lingüistas como (Meara 1996; Nation 2001; Laufer 1990a; Schmitt 1998), coinciden en la importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso oral o escrito. Es así que relacionan el nivel de comprensión con el porcentaje de léxico conocido, y consideran necesario conocer “más del 95% del vocabulario para comprender un texto y aplicar estrategias de lectura” (González y Sánchez, 2008 p.106). Atendiendo al desarrollo de este campo disciplinar, el presente trabajo de investigación lleva a cabo un estudio teórico-bibliográfico y empírico a la vez sobre la relevancia del repertorio léxico en el aprendizaje de lengua extranjera (LE). De este modo, se estudia las relaciones entre adquisición y aprendizaje de vocabulario, considerando el nivel de conocimiento de vocabulario (Nation y Beglar, 2007; Nation, 1990; Meara, & Swansea, 1992) y determinando el perfil léxico de los corpus escritos (Cobb, 2006).

En síntesis, el objetivo del trabajo investigativo es determinar la importancia de vocabulario y su incidencia en la producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera. Parte importante de esta investigación se concentra en intervenciones de aula –*classroom action research*–, desde un enfoque léxico-comunicativo apoyado en el método de repetición, emoción, integración censora y enseñanza (R.E.S.T), que promuevan el aprendizaje de léxico y vocabulario (cfr. Randolph, 2013).

## Fundamentos Teóricos

### Teorías de aprendizaje y adquisición del lenguaje

Diversos principios teóricos y científicos (ej. conductistas, mentalistas, cognitivista, social cognitivo) han contribuido para comprender, predecir, y reconocer el comportamiento humano a partir de sus concepciones. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, todo ello, con el propósito de explicar cómo los individuos acceden a la información y generan conocimiento. Así, desde un enfoque conductista (cfr. Skinner, 1957), la adquisición lingüística –*cotexto*– es producto de la experiencia. Esta disciplina, “heredera teórica del funcionalismo imperante de la época –siglo XX–, durante los años 30 y 40” (Mayor, 2004, p.44), acentúa su principal axioma al defender que, “el objeto de estudio debe ser la conducta, que es claramente observable y no la conciencia” (Delval, 1994, p.58). Evidentemente, el enfoque conductista visualiza su objeto de estudio en la conducta que se puede observar y medir. Es decir, sitúa a la mente como una ‘caja negra’, considera que las respuestas a ciertos estímulos son observables cuantitativamente, por consiguiente, ignora la posibilidad para que dicho proceso se dé en el interior de la mente. El lenguaje es considerado como un proceso de estímulo y respuesta que se aprende mediante la formación de hábitos. En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua desde la perspectiva conductista implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje: la asociación, la repetición y el refuerzo.

Desde el enfoque mentalista de Noam Chomsky (1966), el lenguaje no se aprende ni es producto de la relación estímulo-refuerzo, sino que se trata de una capacidad innata de todo ser humano que permite la asimilación de las reglas gramaticales de la lengua. Para ello, hace la distinción entre *competencia* y *actuación*; la competencia se refiere a la capacidad de adquirir el lenguaje, mientras, la actuación es el uso del lenguaje. En este sentido, Chomsky, (2007) enfatiza:

los procesos mentales en las actividades lingüísticas, donde la lengua es caracterizada en términos formales como un conjunto –finito o infinito– de oraciones, cada una de ellas de una longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos finito (Chomsky, 2007, p.27).

Por tanto, resalta la intervención de reglas para la generación de una infinidad de enunciados, a partir de un número finito de elementos gramaticales, pero no niega que una parte de la adquisición requiera la formación de nuevos hábitos lingüísticos, ya que existe una dotación genética que está presente en el cerebro humano y que actúa cuando el aprendiz entra en contacto con los aspectos lingüísticos de una lengua. Por varias décadas,

se han intentado establecer de qué manera es aprovechable esa dotación genética para el aprendizaje de una lengua no materna, y si existe o no un periodo crítico que cierra o limita esa disponibilidad para la adquisición. Así, según el enfoque Chomskiano, la facultad del lenguaje implica que el cerebro humano está pre-programado para desarrollar la gramática de una lengua, es decir, tiene de forma innata un dispositivo para la adquisición del lenguaje, que resulta independiente de cualquier otro proceso cognitivo que tenga lugar en la mente. En este sentido, Krashen (1982) en su teoría de adquisición de una segunda lengua, establece la distinción entre:

[...] adquisición y aprendizaje, así como también afirma la existencia de; un monitor que controla las producciones del hablante; la hipótesis de orden natural, mediante la cual existe un determinado orden en la adquisición de los distintos elementos gramaticales. Así, el refuerzo que se ofrece al aprendiz debe ser un nivel más del que posee; y el principio del filtro afectivo, según el cual las condiciones afectivas del aprendiz tienen que ser óptimas (en Krashen, 1982; citado en Richard y Rodgers, 2001, p.178).

Por su parte, el cognitivismo (cfr. Delval, 1994, p.69), concibe la adquisición de la lengua, como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir; se sustenta en las mismas habilidades que se emplea para la construcción de cualquier conocimiento lingüístico a través de la acción e interacción del hablante con el medio, existiendo una organización modular de la mente que integra la competencia lingüística *-cotexto-* y la competencia pragmática *-uso-*, esto es; la comprensión de cómo usar el conocimiento lingüístico para comunicarse en diferentes entornos. Por lo anteriormente expresado, Neisser (1967, pp. 3-19), manifiesta:

Todo lo que sabemos acerca de la realidad es mediada, no sólo por los órganos de los sentidos, sino por los sistemas complejos que interpretan y reinterpretan la información sensorial [...] la afirmación central es que ver, oír, y el recuerdo son actos de construcción, cuyo mayor o menor uso del estímulo de la información depende de las circunstancias.

El lenguaje no es una facultad autónoma o independiente de otros ámbitos de la capacidad cognitiva del ser humano, sino que su aprendizaje es un proceso interno que consiste en una constante modificación de conocimientos a partir de la *interacción* entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente. Así, desde un enfoque cognitivista, la adquisición de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la lengua materna; pues, se tiende a relacionar la primera con el aprendizaje de lenguas, y la segunda, con su adquisición. Contrario al cognitivismo, Vygotsky (1978), precursor del enfoque social-cognitivo afirma que el aprendizaje debe alentar y evaluar el desarrollo de las funciones psicológicas a través de actividades de colaboración y no de actividades independientes o aisladas, en el sentido que permitan la conexión con otros agentes para verificar lo que el aprendiz es capaz de hacer con el lenguaje sin la asistencia de otro. Por

tanto, Bruner (1987) señala que la zona de desarrollo próximo “sirve para proporcionar conectividad a una amplia gama de ideas” (p.4) pues, se asume que el aprendiz posee dos niveles de desarrollo para el aprendizaje de tareas; un nivel actual, en el que demuestra lo que es capaz de hacer, y un nivel potencial de desarrollo, con el que expresa lo que hará a futuro con la interacción con sus interlocutores.

En efecto, la actividad social como motor del progreso humano y la zona próxima de desarrollo, son principios apremiantes para el enfoque cognitivista. Así, Vygotsky (1978) define a la zona próxima como el nivel de desarrollo al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros por lo que, el nivel potencial de desarrollo del aprendiz surgirá como resultado de la interacción con otros y de la expansión de habilidades cognitivas. Entonces, según Sánchez (1997, p.242) la adquisición de una lengua:

[...] es un proceso constante e integrador entre una predisposición innata para manejar los datos del lenguaje, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana; es decir, a través de la interacción social. De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio.

El hecho que en el lenguaje las palabras no aparecen de forma aislada sino siempre en compañía de otras, la interrelación entre la unidad léxica y el contexto no es circunstancial, pues éstas posibilitan la combinación de palabras que, a través de un enunciado simple, se genera uno más complejo. Así, podemos decir que, la interrelación entre el significado de la unidad léxica y el contexto se presenta de dos maneras diferentes y complementarias: por una parte, el significado léxico –*posibilidades de significado de la unidad léxica* de una palabra y, por otra, el significado textual –*significado potencial muy concreto de la unidad léxica*, que favorecen en la comprensión del idioma. Es decir, el significado textual, se activa si una unidad léxica aparece en un contexto concreto, mientras que el significado léxico, al interrelacionarse con otras unidades. La importancia de las relaciones –*unidades léxicas y contexto* radica, en que de ellas depende su significado y, en gran medida, el uso que se les asigne en diversas situaciones discursivas.

### Léxico y vocabulario

La adquisición de vocabulario se ha convertido en un foco de estudio para académicos e investigadores de la lengua anglosajona (McPherron & Randolph, 2014). Así, el objetivo central de muchos académicos es que sus estudiantes adquieran el nuevo vocabulario –*cotexto*–, lo utilicen correctamente –*contexto*–, se familiaricen con su pragmática –*uso*–, y en última instancia lo retengan en su memoria a largo plazo. Es decir que a partir de estos principios, los aprendices de lengua extranjera se apropien de elementos léxicos para

transferirlos a la comunicación real (cfr. Guiora et al. 1972). Por tanto, Halliday (1973, p.39) en referencia al uso del lenguaje manifiesta:

[...] cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico.

Por ello, el aprendizaje de una lengua extranjera debe llevarse a cabo mediante un proceso de construcción progresiva, que implique la exposición, reiteración, ejercitación, expansión y el enriquecimiento de experiencias lingüísticas, *-orales y escritas* del idioma. Es decir, que a través de ese proceso, el aprendiz logre intercomunicarse con sus interlocutores empleando un léxico relevante en referencia a su área del conocimiento. Por tanto, los docentes de lengua extranjera deben considerar el tipo de palabras *-alta o baja frecuencia-* a enseñar, en el sentido que las palabras de baja frecuencia según Nation (2001), “no todas deben ser aprendidas para ser un usuario exitoso del idioma; es muy importante que los estudiantes aumenten su nivel de vocabulario” (Nation, 2001, p.20). Mientras que las palabras de alta frecuencia *-dos mil y tres mil-* requieren mucho tiempo *-exposición, reiteración, ejercitación y expansión-* para asegurar su aprendizaje. De hecho, “el memorizar palabras sin combinarlas resulta tan inútil para una comunicación eficaz, como pretender construir enunciados gramaticales sin tener el conocimiento de las palabras necesarias para expresarse adecuadamente en diversos contextos lingüísticos” (Tovar, 2014, p.49).

El desarrollo de las habilidades de un idioma *-escuchar, leer, escribir, hablar-*, ha sido y sigue siendo el foco principal dentro del proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Sin embargo, no hay que olvidar, que el léxico y vocabulario juegan un rol muy relevante y significativo al momento de adquirir y producir de forma oral o escrita el idioma que se está aprendiendo. Así, McCarthy (1990) manifiesta, “no importa cuán bien el estudiante aprende la gramática, o cuan exitosamente domine los sonidos del idioma, sin las palabras para expresar una amplia gama de significados, la comunicación en una L2 simplemente no puede suceder de una manera significativa” (McCarthy, 1990, p.8). Es por ello, que la enseñanza y el aprendizaje del léxico debe llevarse de una manera significativa durante la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. No obstante ello, Schmitt y McCarthy (1997, p.8) manifiestan que, “aunque todo lenguaje hace uso de un gran número de palabras, no todas éstas son igualmente útiles”, en el sentido que existen palabras *-k1, k2-*, que requieren emplear suficiente tiempo para su aprendizaje. Una forma de clasificar las palabras (cfr. Nation 2001), es tomando en cuenta su frecuencia de uso (cfr. Coxhead, 2000), dentro de la cual están las palabras de alta frecuencia o palabras de tipo ‘*k1, k2*’; palabras de baja frecuencia, como son las palabras académicas y las

palabras fuera de lista, las que se reflejan en las contracciones, nombres propios y palabras erróneamente escritas.

Es un hecho, que las palabras de alta frecuencia de la lengua –*segunda o extranjera*– son muy importantes; sin embargo, hay que tomar en cuenta, para qué fines el aprendiz utilizará el idioma que está aprendiendo. Así, Nation y Xue (1984) y Nation (1990), manifiestan que los aprendices que realicen estudios académicos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua deben producir palabras de baja frecuencia, como son las palabras académicas en la producción de textos escritos. Es por ello, que académicos, instructores y estudiantes deberían poner más atención en la enseñanza y aprendizaje del léxico académico dentro de las aulas universitarias. La enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera a través de vocabulario, facilita la comprensión del discurso oral y escrito, y a su vez posibilita encontrar el mismo repertorio léxico en determinados contextos, lo que permite comprender a profundidad sus significados. En este sentido, al contextualizar el aprendizaje del léxico, se proporciona una aproximación más profunda a sus usos; se favorece, por tanto un aprendizaje multidimensional, pues no sólo se aprende el significado referencial, sino también las relaciones paradigmáticas –*palabras que comparten algún rasgo significativo*– y sintagmáticas –*concordancia entre signos que siguen una misma cadena*–. Entonces, el aprendizaje de vocabulario se convierte en una experiencia de ‘internalización’ que afirma su comprensión y su aplicabilidad en el entorno social.

En este sentido, el enfoque léxico hace una distinción entre vocabulario, tradicionalmente entendido como almacenamiento de palabras con significados fijos y léxico, que incluye no sólo las palabras individuales, sino también las combinaciones de palabras que almacenamos en nuestro léxico mental. Tal como afirma Lewis (1993, p.95):

El enfoque léxico se concentra en el desarrollo de la competencia léxica. Se basa en la idea que una parte importante de la adquisición del lenguaje es la capacidad de comprender y producir frases léxicas analizadas como un todo o ‘bloques’, y que estos bloques se convierten en la materia prima a través de la cual los aprendices perciben patrones de lenguaje, tradicionalmente considerados como gramática.

Entonces, podemos decir que, el léxico constituye una parte esencial al momento de expresar enunciados en una lengua, pues su aprendizaje se centra en el uso y sus combinaciones, todo, con el fin de que los aprendices comprendan y produzcan el idioma en estudio de manera significativa y sustentable. De los diversos principios teórico-científicos en referencia a la naturaleza de la adquisición de vocabulario de una segunda lengua (L2), se distinguen dos principales enfoques, que hacen hincapié en diferentes aspectos del proceso. Por una parte, el primero se centra en el desarrollo de vocabulario como un proceso en etapas (cf. Ellis, 1997; Jiang, 2000; Schmitt, 1998). Y, por otra, el

segundo representa la adquisición de vocabulario a través el desarrollo de redes asociativas (Meara, 1984, 1996).

### **El vocabulario, proceso de aprendizaje en etapas.**

Se considera que el vocabulario se desarrolla en etapas consecutivas. Es así que investigadores han intentado descubrir alguna sistematicidad en cómo se adquiere el vocabulario, tratando de aislar etapas predecibles de su adquisición. En este sentido, Gleitman y Landau (1996) afirman que el aprendizaje de vocabulario no es sólo el resultado de un procedimiento de asignación, sino de un proceso sistemático comparable a los principios innatos altamente estructurados que guían la adquisición sintáctica. Entonces, desde este enfoque, la adquisición de vocabulario se analizado a partir de: (1) el orden de adquisición de diferentes tipos de conocimiento, tales como *morfológico*, *sintáctico*, *parámetro*, *semántica* para cada elemento léxico; (2) el orden de adquisición de las clases de palabra de contenido, *sustantivo*, *verbo*, *adverbio*, *adjetivo*; (3) el orden de adquisición de artículos léxicos; y (4) a través de las etapas de desarrollo del procesamiento léxico.

En referencia a la primera dimensión (1), Schmitt (1998) realizó un estudio de la adquisición de palabras individuales, diacrónica. En su investigación, midió la adquisición del desarrollo de cuatro tipos de conocimiento de la palabra: forma escrito, asociaciones, gramática y significado. El objetivo fue determinar si hay alguna relación jerárquica entre estos cuatro aspectos del conocimiento de una palabra. Los resultados arrojaron que ninguna de las medidas empleadas rindió pruebas positivas de una jerarquía del desarrollo de los componentes de la competencia léxica. Sin embargo, se reconoce la existencia de algunos patrones regulares del desarrollo del vocabulario.

En un estudio sobre la adquisición de clases de palabra, Marsden y David (2008), concluyen que la producción del verbo aumenta a medida que el aprendiz domina la lengua. Paralelo a este incremento en la producción de verbo, hay una disminución en la producción del sustantivo, que son producidos por los estudiantes que muestran baja incidencia en el dominio del idioma; no obstante, los verbos son prácticamente inexistentes en dichas producciones. Marsden y David encontraron que, las mayores demandas cognitivas y lingüísticas es que los verbos aparecen después de los sustantivos. El mismo argumento se aplica a los adjetivos y adverbios, que también aparecen después de los sustantivos en las producciones lingüísticas de los investigados.

Entre los factores que afectan la adquisición de palabras individuales, se distinguen, la pronunciabilidad, longitud, complejidad morfológica, abstracto, polisemia, opacidad semántica, sinonimia, frecuencia de palabra y prominencia (Ellis, 2004; Laufer, 1990b).

Aparte de estas características fonológicas, ortográficas y semánticas de las palabras de una lengua, el grado de incidencia al que las palabras de una segunda lengua (L2) y lengua materna (L1) corresponden determina su aprendizaje, esto es, el grado de facilidad de aprendizaje de una L2. Cuanto más difícil es aprender una palabra, más errores léxicos pueden afectar su aprendizaje. De acuerdo con Jiang (2000), la adquisición de vocabulario procede en tres fases. Primero, los aprendices se centran en las especificaciones formales de un elemento léxico en particular y tratan de relacionar las estructuras para traducirlo a su lengua materna. Esto se llama la ‘etapa formal del desarrollo léxico’. Segundo, su aprendizaje como experiencia o exposición con el lenguaje e incremento de su léxico, así, los estudiantes añaden a las entradas léxicas de una L2 características semánticas y sintácticas equivalentes a las de su lengua materna (L1). Esta etapa de aprendizaje de vocabulario implica la adecuación de una nueva palabra (L2) con la forma pre existente (L1) de su significado. Finalmente, cuando el aprendiz adquiere una considerable experiencia o uso de la frase o unidad léxica, sea esta *sintáctico, semántico, información morfológica*, la palabra se incorpora a la entrada léxica correspondiente, en donde se produce un movimiento de mediación con la L1, esto es, la etapa de integración de la unidad léxica de una segunda lengua con la lengua materna.

### Vocabulario, aprendizaje por redes asociativas

Dentro de los estudios léxicos se considera que, el desarrollo del vocabulario se produce a través de redes asociativas (Meara, 1984, 1996). La afirmación de que existe una disposición sistemática de las palabras en el léxico condujo a considerar que el léxico se aprende mientras se toma en produce tal sistematicidad (Dagut, 1977; Meara, 1996; Singleton, 1999). Este principio incorpora unidades léxicas mediante el establecimiento de relaciones con otras unidades léxicas de diversos tipos ya existentes. Meara (1984, 1996) afirma que el aprendizaje de vocabulario implica el desarrollo de un conjunto de asociaciones, una red semántico-formal, que reorganiza cada palabra aprendida. Es decir, la nueva información léxica se relaciona con la información pre-existente por medio de conexiones semántico-formales. Por lo tanto, el aprendizaje de léxico implica ampliar y fortalecer las asociaciones léxicas como resultado de la incorporación de nuevas palabras, mediante la caracterización semántica de las unidades léxicas previamente reconocidas o existentes.

En este contexto, la adquisición de vocabulario consiste en ampliar la categoría semántica añadiendo nuevas matices al significado o incluso nuevos significados al prototipo y extendiendo la categoría con nuevos elementos léxicos que establecen relaciones de asociación, por ejemplo: sinonimia y antonimia (cfr. Meara, 1996; Nation, 1990). Así, un aprendiz del inglés como lengua extranjera adquiere el significado denotativo de la palabras

(e.j. “perro” como un ‘animal doméstico de cuatro patas conocido por su lealtad a los hombres’), lo que constituye el término prototípico, y a medida que aumenta la experiencia o exposición con el idioma, nuevos significados aparecen en sentido figurado o derivado como: ‘despreciable persona’, ‘persona fea’, o ‘afectada elegancia o dignidad’. Es decir, los aprendices incorporan palabras semánticamente y formalmente relacionadas con el prototípico de la unidad léxica, logrando el fortalecimiento y la consolidación de las relaciones entre las palabras en el léxico mental.

### Perfil léxico

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo en referencia al perfil léxico destacan los estudios de Engels (1968), Francis y Kucera (1982), Hwang (1989), Hirsh y Nation (1992), Hwang y Nation (1995) y Nation (2001). Engels (1968) analizó varios tipos de corpus escritos con el fin de obtener el perfil léxico de los aprendices de una lengua. Los resultados muestran que las palabras de tipo k1 –alta frecuencia– alcanzan el porcentaje más alto (73,1%) de cobertura en el corpus, mientras que las palabras de tipo k2 –baja frecuencia– obtuvieron un porcentaje mínimo del 70,7%. Lo que señala que es necesario incrementar el léxico académico.

En este contexto, Hwang (1989), examinó diferentes tipos de corpus, tales como: académicos, economía, periódicos, revistas, novelas de ficción y una serie de otros tipos de corpus. Su objetivo principal fue conocer el porcentaje de cobertura que proporcionan las palabras de alta y baja frecuencia en los textos analizados. Los resultados muestran que en una serie de corpus, las palabras de tipo k1 cubren el 77,7 %, y las palabras de tipo k2 alcanzan el 4,9%. Así también, en los textos académicos, las palabras de tipo ‘k1 y k2’ cubren el 78,1 %, mientras que las palabras de baja frecuencia, ‘palabras académicas’ alcanzan el 8,5%. De igual forma, en un texto de economía, las palabras de tipo ‘k1 y k2’ cubren el 82,5 % del corpus. En los textos de periódicos, las dos mil palabras de alta frecuencia proporcionan el 83 %, y las palabras académicas alcanzaron el 3,9% del corpus. En los corpus de revistas, las palabras de tipo ‘k1 y k2’ proporcionan un porcentaje de cobertura del 82,9 %, y contrario a lo anterior, las palabras académicas abarcaron un porcentaje del 4%. Además, los resultados expresan que en un corpus de una novela de ficción, las palabras de tipo ‘k1 y k2’ alcanzan el 87,4% y las palabras académicas cubren el 1,7 %.

Por su parte, Hirsh y Nation (1992), para conocer el perfil léxico, analizaron un corpus de novelas cortas. Dentro de los resultados se expone que las palabras de tipo k1 cubren el 84,8 % del corpus, mientras que las palabras de tipo k2 obtienen un porcentaje de cobertura del 5,8 % en el corpus. En otro estudio realizado por Nation y Xue (1984), cuyo objetivo

fue determinar el perfil léxico en textos académicos. Los resultados muestran que en este tipo de textos, las palabras de tipo k1 alcanzan un 71,4% en el corpus, las palabras de tipo k2 cubren el 4,7 %. Y, las palabras académicas alcanzan el 10% en el corpus. Sutarsyah (1993), al igual que Nation y Xue (1984), analizó corpus académicos. Su objetivo fue obtener el perfil léxico de dichos corpus. Los resultados señalan que en un texto académico las palabras de tipo k1 alcanzan el 74,1 %, y, las palabras de tipo k2 cubren el 4,3 % del corpus.

En esta misma línea investigativa, Hwang y Nation (1995) analizaron corpus académicos. Su objetivo central fue establecer el perfil léxico en este tipo de corpus. Así, los resultados avalan que las palabras de tipo k1 cubren el 77% y las palabras de tipo k2 alcanzan el 5% del corpus. Además, Nation (2001), explica que luego de haber analizado un texto escrito, las dos mil palabras de alta frecuencia cubren el 80% del corpus. Un estudio llevado a cabo por Nation (2001) se analizó diferentes tipos de corpus: textos de novelas de ficción, textos de periódicos, textos académicos y un texto de una conversación. Su objetivo fue determinar el perfil léxico en estos corpus. Los resultados revelan que en un texto de novela de ficción, las palabras de tipo k1 cubren el 82,3% del corpus, mientras que las palabras de tipo k2 alcanzan el 5,1% del mismo. En los textos de periódicos, las palabras de tipo k1 cubren el 75,6 % del corpus, y las palabras de tipo k2 alcanzan el 4,7 %. En los corpus académicos, las palabras de tipo k1 cubren el 73,5%, y las palabras de tipo k2 obtienen el 4,6%. Además, dentro de los resultados, se observa que, en el corpus de una conversación, a más de obtener el porcentaje de cobertura de las palabras de alta frecuencia, Nation (2001) también se centró en conocer el porcentaje de las palabras de baja frecuencia, y las palabras académicas. Los resultados definen que en un corpus de una conversación, las palabras de tipo k1 cubren el 84,3%, mientras que las palabras de tipo k2 obtienen el 6%, y, las palabras académicas alcanzan apenas el 1,9% de cobertura.

Esta información muestra que las palabras de tipo ‘k1 y k2’ proporcionan el mayor porcentaje de cobertura en cualquier tipo de corpus, mientras que las palabras de baja frecuencia: académicas, brindan el porcentaje más bajo, por lo que, se debe poner mayor énfasis en el aprendizaje de léxico académico y vocabulario especializado para mejorar la comprensión de textos –oral o escrito– en lengua extranjera, inglés.

### **Adquisición del repertorio léxico**

En las últimas décadas la enseñanza de vocabulario ha adquirido mayor importancia en el aprendizaje de inglés como L2 o LE. Esto se debe al auge que ha tenido la metodología comunicativa, pues a partir de sus principios, podemos decir que un adecuado conocimiento de vocabulario facilita y desarrolla la competencia comunicativa. En efecto,

el vocabulario es una pieza clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, pues por su intermedio nos comunicamos y expresamos un sinnúmero de enunciados.

Evidentemente, las investigaciones (cfr. Francis and Kucera; 1982; Hwang, 1989; Hirsh y Nation 1992; Nation, 2001) en referencia el léxico, por el contexto de sus resultados recaen en varias interpretaciones pero sin duda conducen a una conclusión –*conviene centrar la mirada en el tipo de léxico que los aprendices están adquiriendo y produciendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera*– que puede ser falsada o reproducible partiendo de un corpus lingüístico convencional. Por consiguiente, el aprendizaje del léxico en la adquisición de una lengua extranjera es muy relevante. Así, Wilkins (1972) manifiesta, “sin la gramática poco se puede transmitir; sin vocabulario nada puede ser transmitido” (Wilkins, 1972, p.111). Por su parte, Krashen (1978) sustenta lo anterior al afirmar “cuando los estudiantes viajan, no llevan libros de gramática, llevan diccionarios” (Krashen, 1978, en Lewis. 1993, p.iii). Por tanto, podemos decir que, aprender léxico no significa únicamente aprender nuevas palabras, sino conocer sus características y aplicación en contextos que le permita al aprendiz organizar la información y almacenarla como contenidos adquiridos.

Entonces, podemos asumir que el componente léxico es fundamental al momento de transmitir un mensaje, en el sentido que este ayuda a codificar o decodificar el enunciado en diferentes situaciones de la comunicación. Lingüistas como (Coady y Huckin, 1997; Nation, 2001; Nation, 2001; Laufer, 1990b; Schmitt y Carter, 2000) resaltan su importancia en la comprensión del discurso oral y escrito. Por consiguiente, la comprensión depende más del léxico que de la misma estructura gramatical. De hecho, existen enunciados gramaticales (ej. *Papá, quiero ir a la cama /Dad, I wanna go to the bed/*) y agramaticales (ej. *Cama quiero ir, Papá /Go to the bed I want, Dad/*), lo que señala que la norma no limita la comunicación, siempre que esta encuentre su significado. En efecto, Halliday (1978) manifiesta que la comprensión de la lengua radica en que siempre se produce en un contexto determinado. Por ello, el aprendiz no sólo deberá conocer la lengua sea materna o segunda, como un sistema abstracto de signos vocales, o como si ésta fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; sino que debe conocerla en el sentido que le permita saber cómo utilizarla para comunicarse con su comunidad lingüística, eligiendo formas de lenguaje apropiadas de acuerdo al tipo de situaciones a las que se encuentre expuesto. Es decir, que su conocimiento y comportamiento lingüístico le permita desenvolverse e interactuar en el contexto de la lengua en estudio.

Se considera entonces, que la adquisición de léxico y enseñanza de vocabulario es un proceso lento que requiere repetición y reorganización de la información, en el sentido que

se debe combinar distintos tipos y situaciones de aprendizaje al momento de ser presentada. Por ello, de acuerdo con Nation (2001, p.296):

El aprendizaje de una palabra es un proceso acumulativo. No podemos esperar que una palabra se aprenda con un solo encuentro por ello cada encuentro debe ser visto como una pequeña contribución a su aprendizaje. Su aprendizaje ocurre a través de una serie de factores, [...] dichos factores deben incluir proporciones similares de 'input' centrado en el significado, es decir, enfocado a la producción y desarrollo de la fluidez.

Por lo anteriormente expresado, para el aprendizaje de léxico y enseñanza de vocabulario, se considera necesario aplicar ejercicios que desarrollen la comprensión del discurso oral y escrito, así como también, diseñar actividades con propósitos comunicativos, que faciliten el acceso mental a los conceptos léxicos y sus usos en determinados contextos. Bajo esta perspectiva, la mejor forma para aprender léxico y vocabulario es que los aprendices reciban un '*input*' (instrucción) eficaz y adecuado en contextos comprensibles. No obstante, diversos autores (cfr. Kruse, 1979; Nation, 1990; Webb, 2007) resaltan que se aprende mejor el vocabulario dentro de un contexto, pues el aprendizaje de palabras aisladas no ayuda a comprender su significado en profundidad. Por su parte, Huckin y Haynes (1995) resaltan que el contexto ofrece a los aprendices la posibilidad de reconocer el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados y las palabras con las que suele asociarse, lo que una instrucción explícita por sí sola no podría ofrecer.

Por consiguiente, dichos principios anteriormente mencionados son ideales en el aprendizaje de lengua extranjera; no obstante, su utilidad en el proceso de enseñanza de LE se determina según el grado de pertinencia con que sean utilizados para transmitir un constructo teórico. Así, la tarea y desafío del profesor de LE será seleccionar la estrategia/s más apropiada/s al momento de diseñar y elaborar un recurso didáctico para el aprendizaje léxico y enseñanza de vocabulario. Para ello, se debe tener en cuenta que, léxico se refiere al conjunto de unidades lingüísticas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada y vocabulario al conjunto de unidades lingüísticas que actualiza un hablante cuando se comunica en esa lengua. De hecho, la teoría de léxico según Lyons (1989, p.152) establece:

el vocabulario, V, de una lengua, es un conjunto cerrado de lexemas,  $V = \{ L_1, L_2, L_3, \dots, L_n \}$ , que pueden seccionarse en un conjunto de campos léxicos  $\{ C_1, C_2, C_3, \dots, C_m \}$ , es decir, divididos en subconjuntos, tal que (i) la intersección de los campos distintos cualesquiera es vacía –no hay ningún lexema que sea miembro de más de un campo–, y (ii) la unión de todos los campos en V es igual a V –no hay ningún lexema que no pertenezca a algún campo–.

Así, un campo léxico es un conjunto de palabras o lexemas de diferente estructura gramatical, de manera que la intersección de sus campos (ej. verbo, sustantivo, adjetivo) que están relacionados por un mismo tema (ej. campo léxico clase: mesa, estudiar, pizarra,

entre otros), constituyen el vocabulario de una lengua. En efecto, una unidad léxica o lexema se define como la base para el aprendizaje de léxico.

### El enfoque léxico en el aula de lengua extranjera

Léxico deriva del término técnico lexema –palabra–, es así que, de acuerdo con Lyons (1997), los lexemas son unidades léxicas que contienen significado y forma. Por tanto, al ser los lexemas unidades significativas: una única forma puede tener varios significados y un significado puede combinarse con varias formas. Como se expresa en la siguiente tabla 2:

Tabla 1: Forma and significado léxico

	(lexema o palabra)	(referente gramatical)
<b>bachelor'</b>	= {sustantivo}	
forma		
	1. (human-mascul.)	[el que ha terminado su primer grado académico a nivel universitario]
	2. (human-mascul.)	[el que jamás se ha casado]
	3. (animal-mascul.)	[foca joven que no tiene pareja]
		<i>significados</i>

Fuente: Tovar, R. (2014, p. 43)

Por su parte, Lewis (1993) distingue léxico –palabras y combinación de palabras que almacenamos en nuestro léxico mental– de vocabulario –almacenamiento de palabras tanto simples como complejas con significados fijos–, es decir que a partir del léxico podemos comprender y producir enunciados. Por lo tanto, el componente léxico es relevante en el aprendizaje de lengua extranjera, pues desarrolla la capacidad lingüística del aprendiz, ayuda almacenar las palabras y sus combinaciones en el léxico mental –habilidad para entender y combinar palabras– al momento de producir enunciados, en cuanto los segmentos léxicos –expresiones idiomáticas o colocaciones– son aprendidos a partir de *chunks* (bloque de palabras), lo que permite afianzar el conocimiento de la LE mediante el reconocimiento, selección, aplicación y combinación de los segmentos léxicos en determinadas situaciones para la comunicación. En otras palabras, el componente léxico debe ser aprendido desde los niveles iniciales pues a medida que va avanzando se convierte en una herramienta para aprender gramática.

Así, de acuerdo con Lewis (1993, p.51), “lenguaje consiste en gramaticalizar el léxico no lexicalizar la gramática”, en el sentido que, al contextualizar el aprendizaje del léxico se propicia un aprendizaje multidimensional, en efecto, no solo se aprende el significado referencial sino también las relaciones paradigmáticas –palabras que comparten algún rasgo significativo– y sintagmáticas –concordancia entre palabras que siguen una misma cadena–. En este sentido, podemos decir que el aprendiz se apropió tanto del léxico como de la

gramática al momento que las internaliza –almacena información– y logra una fluidez y naturalidad en la comunicación, pues afirma su comprensión y aplicabilidad.

Evidentemente, para que el aprendizaje se materialice, la información recibida en las aulas debe proporcionar siempre una situación extralingüística –contexto– y un entorno lingüístico –cotexto– que permita transferirse a situaciones comunicativas. Así, el aprendiz conocerá el uso y las prohibiciones de cada expresión, colocación o enunciado aprendido. Para ello, el enfoque comunicativo es la arista en la enseñanza de LE, pues promueve una comunicación en situaciones reales, como debates, solución de problemas, discusiones y diálogos, que deben ser planificadas, organizadas, guiadas y monitoreadas, para que un individuo alcance la competencia comunicativa en la lengua extranjera, razón por la cual la gramática debe tener en cuenta:

Criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua extranjera. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín, 2010, p.69).

El enfoque léxico centra su foca de acción en el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras ‘chunks’. El aprendizaje de dichos bloques de palabras a más de incrementar el vocabulario, también destaca el conocimiento y uso de frases o expresiones institucionalizadas. Así, Pawley y Syder (1983, p.191), resaltan “el control y la fluidez idiomática de la lengua se apoya en gran medida en el conocimiento de una lista de frases sencillas que están institucionalizadas o lexicalizadas”. Por lo tanto, al hacer uso de enunciados lexicalizados usados en situaciones de la vida real, el aprendiz de una LE elaborará sus enunciados de forma fluida y natural. Y al mismo tiempo, le ayudará en la comprensión de aspectos sintácticos, a partir del cual lexicaliza la gramática de la lengua, tal como Nation (2001, p.336) manifiesta, “esto proporciona rápidamente una base de frases familiares que posteriormente pueden ser analizadas para apoyar en el desarrollo de normas”.

### **Implicaciones del enfoque léxico**

En cuanto a la enseñanza de LE mediante el enfoque léxico, Lewis (1993) propone su aprendizaje a través de unidades léxicas complejas –*multi-word items*– que pueden ser; palabras complejas –*polywords*–: ej. ‘day dreamer’, ‘soccer match’; colocaciones –*collocations*–: ej. ‘misunderstanding words’, ‘unsuccessful person’; o expresiones institucionalizadas –*institutionalized expressions*–: ej. ‘wait a minute’, ‘male chauvinist’, ‘just a moment, please’. En este sentido, al hablar de léxico, se descarta el aprendizaje de palabras, pues su aprendizaje en forma aislada no representa combinaciones. Mientras que

las unidades léxicas constituyen elementos del discurso que puede ser oral o escrito y representan el carácter pragmático (uso y funciones) del lenguaje.

La efectividad del enfoque léxico de Lewis (1993) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se fundamenta en que los docentes de LE contribuyan a que sus estudiantes desarrollen habilidades y destrezas para el almacenamiento de palabras, y sobre todo, de ‘lexical chunks’ (grupo de palabras que comúnmente se encuentran juntas), y que en situaciones comunicativas sean capaces de recuperarlas de su memoria. En otras palabras, desarrollar la competencia léxica de sus aprendientes, en el sentido que sean hábiles para utilizar ‘words and chunks’ en diversos contextos. A partir de esta concepción, surge la interrogante ¿Qué hacer para que los estudiantes desarrollen su competencia léxica? Sin pretender que sea tomada como una respuesta definitiva, diremos que existen dos enfoques que guían la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Uno de ellos es el aprendizaje incidental, tal como Richards y Renandya (2002) afirman: “aprendiendo vocabulario como un subproducto de hacer otras cosas así como leer o escuchar” (Richards y Renandya, p.256). Un segundo enfoque es la enseñanza explícita, donde el docente introduce al aprendiz en actividades centradas en el desarrollo de vocabulario. Y, finalmente, el docente desarrolla estrategias de aprendizaje que serán usadas por los aprendices de manera independiente. En efecto, crea oportunidades para un aprendizaje incidental o enseñanza explícita, que contribuya a incrementar el vocabulario adquirido.

Entonces, podemos decir que la clave en el aprendizaje de léxico y vocabulario está en presentar al aprendiz un input real y cotidiano, con ejemplos a través de una marcada contextualización, que permita desarrollar las capacidades cognitivas para el almacenamiento y recuperación de información lingüística y provea de actividades que faciliten el uso, evaluación y potenciación del léxico adquirido. Así, enfatizando la percepción, asimilación y capacidad de producción de la forma y el significado de las unidades lingüísticas, en un entorno de aprendizaje activo que fomente el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, la competencia comunicativa según Brown (2001) dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, debe desarrollar los componentes organizacional (gramática y discurso), pragmático (funcional y sociolingüístico), estratégico y destrezas psicomotoras (pronunciación). El principio del enfoque comunicativo es enfatizar el uso de la lengua y no su estructura. Para esto, el docente de LE deberá aplicar actividades en contextos reales para la comunicación, brindar un adecuado refuerzo afectivo y cognitivo, y practicar el idioma en estudio, porque en el aula es donde el estudiante tiene contacto real con la lengua, fuera de ella, disminuye las posibilidades de usarla.

## **Metodología de la didáctica de las lenguas**

La enseñanza de una lengua extranjera por sus diversas orientaciones teórico-metodológicas, por ejemplo tradicional, audio-lingual, enfoque natural y comunicativo, entre otros (cfr. Brown, 2001, pp.13-39; Richards y Rodgers, 1986), conllevan a un profundo análisis, todo con el propósito de verificar el cumplimiento de la misión educativa: “ilustrar la práctica docente y perfeccionar la educación” (Ferrandez y Saramona, 1997, p.17). Por lo tanto, el profesor de LE no debe desprenderse del principal objetivo que todo proceso educativo ambiciona: “la necesidad de transformar al sujeto, de mejorarlo” (Delors, 1996, p.36), en un individuo sobre todo competitivo.

Su enseñanza y aprendizaje ha generado un sinnúmero de trabajos investigativos dentro de un marco metodológico que coadyuven a la adquisición del repertorio léxico y potencien su interacción en los diferentes ambientes educativos. Por lo que, encontrar el método perfecto para su enseñanza y aprendizaje ha sido y sigue siendo un tema de relevancia para la ciencia. En este sentido, según Sánchez (1997, p.243), “la teoría cognitiva, por su parte, presenta varios métodos, siendo el enfoque comunicativo que, desde un aprendizaje directo e incidental, fundamentalmente la importancia de la interacción social para aprender una lengua”. De este marco, se desprende que la lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación. En efecto, este principio conjuntamente con el componente léxico, sin duda, persiguen la enseñanza de LE centrando su atención a las necesidades concretas de los aprendices de una lengua (cfr. Nation, 2001), todo con el fin de obtener un aprendizaje autónomo y sustentable, donde el componente léxico se relacione con otros contenidos que constituyen la competencia comunicativa para mejorar el comprensión del discurso oral y escrito.

Aprender un idioma es también aprender su cultura, por ello, de acuerdo con Lewis (1993), el enfoque léxico juega un papel relevante en la enseñanza de lengua extranjera, pues a partir de sus principios se puede comprender el bagaje lingüístico de una comunidad determinada. Pues, su enseñanza se enfoca en presentar el repertorio léxico mediante una metodología que genere oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el incidental de una LE y así mejorar la competencia léxica del aprendiz. En este sentido, de acuerdo con Schmitt y Carter (2000), el aprendizaje directo (explícito) debe centrar su atención en la información a aprender, lo cual requiere de mucho tiempo para garantizar su aprendizaje. Por el contrario, el aprendizaje incidental se da al emplear la lengua con fines comunicativos, es decir, la lengua en uso, pero su aprendizaje es más lento, por ser progresivo y no metódico, pues involucra actividades no intencionadas.

Para Lewis (1993) resulta apremiante el enfoque léxico en el aprendizaje de lengua extranjera, pues concibe a la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales y no como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan unidades léxicas. Por consiguiente, Lewis (1997) sugiere evitar la típica pregunta de algunos profesores de lengua extranjera ‘¿qué palabra no entiendes?’, puesto que a través de esta pregunta se asume que el léxico del lenguaje está formado por palabras simples. En este sentido, Lewis, manifiesta “vocabulario es más que una lista de palabras, pues sus combinaciones son necesarias” (p.9). Así, un programa de LE no debe basarse en un sílabo lineal previsto de elementos gramaticales sino en el léxico, es decir, en las palabras y sus combinaciones, Por tanto, Higueras (2006, p.13), sostiene “aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado, es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva”. Revísese en Nation, (2001, p.27) ¿Qué implica saber una palabra?

Sin duda, hablar de una metodología en la enseñanza de lengua extranjera es sinónimo de logros y frustraciones tanto para el docente como para el aprendiz. Si consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera es un viaje a través, no solo de la lengua como tal, sino también es de su historia, sociedad, y del alma misma de su cultura. Es por ello que más allá de ser una actividad basada en tareas y horas de clase, esta debe ser una experiencia enriquecedora para quien aprehende. Por tanto, en el campo específico de la didáctica del lenguaje, un profesor de LE debe utilizar herramientas adecuadas que estimulen y desarrolleen las cuatro destrezas –escuchar, hablar, leer y escribir– de un estudiante. Evidentemente, la didáctica desde un enfoque teórico, es una disciplina que pertenece al ámbito de la lingüística aplicada, y desde un punto de vista práctico, es una actividad que está inserta dentro del sistema educativo y de la actividad docente. Por consiguiente, si enseñar una LE es desarrollar competencias en los estudiantes para que estos aprehendan según Austin (1990) a hacer cosas con palabras, entonces, la didáctica debe seleccionar aquellos conocimientos lingüísticos que son útiles y aplicables al proceso docente.

Para ello, se considera de mucha relevancia enseñar previamente el vocabulario nuevo, tomando en cuenta los siguientes aspectos que recomienda Ur (1996): la forma, significado, gramática, y colocación, pues facilitan su comprensión y proporciona una práctica inmediata que refuerza el aprendizaje, así, el aprendiz será capaz de emplear el vocabulario aprendido en diversos contextos, lo que contribuye a la retención del vocabulario a largo plazo. En la necesidad de diseñar actividades como complemento al material didáctico utilizado en las aulas de lengua extranjera, el profesor elabora sus propios instrumentos con el propósito de ofrecer oportunidades de aprendizaje, tanto incidental como instrumental

(vocabulary logs, drilling, dialogs). Sin embargo, dichas actividades no consideran la frecuencia de las palabras utilizadas por nativo hablantes de la lengua, la eficacia de palabras empleadas a muchos contextos, y la productividad de las palabras que puede dar lugar a otras. Examíñese: palabras y frases, en (Coxhead 2000, <http://www.wordandphrase.info/frequencylist.asp>).

De acuerdo con Nation (2001), existen palabras de alta y baja frecuencia que deben ser aprendidas según el tipo de textos: académicos y especializados. Por ello, la enseñanza de vocabulario debe considerar el nivel de frecuencia de las palabras previo a su aprendizaje, Así, las palabras de alta frecuencia (dos mil y tres mil) requieren invertir mucho tiempo para asegurar su aprendizaje, en el sentido que es el mínimo que un estudiante de inglés debe dominar para desenvolverse sin dificultad en determinados contextos. Sin embargo, existe un nivel máximo de vocabulario (cinco mil palabras) que de acuerdo con el objetivo planteado podrían ser objeto de instrucción en clase. No obstante ello, para comprender los textos y escritos académicos de nivel universitario un aprendiz necesita conocer alrededor de ochocientas palabras. Por consiguiente, el aprendizaje y funcionalidad del vocabulario está supeditado al número de veces que sean empleados, es decir que sólo las palabras que se usan pasan a formar parte del léxico activo de un individuo. Véase: ‘word frequency data’, en (Coxhead 2000, <http://www.wordfrequency.info/free.asp?s=y>).

### **Enfoque comunicativo**

El aprendizaje y adquisición de vocabulario se materializa mediante la interacción, en efecto, al estar en contacto con el lenguaje, el aprendiz desarrolla y potencia su lexicón – almacenamiento mental de grupo de palabras o frases lexicales– que le permite reconocer y usarlo productivamente en diferentes actos de la comunicación. Así, se puede decir que un aprendiz de LE continuamente está expandiendo su léxico mental, sea; insertando palabras nuevas a su lista ya almacenada o construyendo significados a partir de las palabras o frases parcialmente conocidas.

Bajo esta perspectiva, Singleton, (1999) recomienda, “restringir significativos aislados y conectarlos con aspectos de la realidad, para interiorizar y reproducir las características formales de sus unidades, para descifrar y almacenar sus adecuados significados” (Singleton, 1999, p.82), en el sentido que el aprender palabras en forma aislada, sin combinarlas en cotextos y contextos lingüísticos, no contribuye a la competencia comunicativa del aprendiz (cfr. Chomsky, 1965; Hymes, 1974, Wilkis, 1972), pues según este enfoque, el aprendizaje de LE es relevante cuando el estudiante enfrenta situaciones de la vida real ‘*authentic materials*’ que necesitan comunicación. En consecuencia, su enseñanza y aprendizaje se basa en los usos comunicativos y funciones, esto es lo que se

puede hacer con el idioma. Por tanto, Nickel (1973, p.27) manifiesta, “la comunicación se basa más en el léxico que en los elementos gramaticales”, por ello, el docente de LE debe acentuar el aprendizaje de léxico y vocabulario con fines comunicativos.

Así, Rivers (1983) considera que los docentes de LE deben poner mayor atención en la enseñanza de vocabulario, considerando estrategias que permitan al aprendiz comunicar significados según el contexto. En este sentido, Widdowson (1978) afirma que, un hablante /oyente nativo del idioma comprende mejor expresiones agramaticales con vocabulario adecuado antes que, aquellas expresiones con gramática precisa y vocabulario inapropiado. Por lo que, la asociación de sonidos similares a las palabras de L1, está empíricamente comprobado que no favorecen a la comprensión de significados, pues difieren de una lengua a otra. Así, en un estudio en referencia al reconocimiento de vocabulario, se encontró que los aprendices de nivel bajo en particular seleccionaron los distractores acústicamente asociados más que los distractores semánticos o distractores que no se asocian con la palabra (cfr. Laufer, 1990a).

Aprender vocabulario es un proceso muy complejo, en el sentido que su aprendizaje no significa tener un cúmulo de palabras sin saber su frecuencia (alta, baja, académicas, fuera de lista) de uso en el lenguaje. Por tanto, su enseñanza debe distinguir; vocabulario pasivo o receptivo –palabras para reconocerlas–, de vocabulario productivo o activo –palabras para usarlas y comprenderlas en contextos–, es decir, para que el aprendiz de LE adquiera un conocimiento lingüístico del idioma y desarrolle su competencia comunicativa, el docente centrará la enseñanza y aprendizaje de vocabulario con fines productivos más que receptivos.

En este contexto, el enfoque comunicativo juega un rol relevante en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera (LE), pues a través de la aplicación de intervenciones didácticas de aula, que promuevan la fluidez –actividades con un fin comunicativo, para facilitar el acceso mental a la palabra–, y la riqueza del conocimiento léxico –combinación de unidades léxicas preestablecidas–, el aprendiz está en contacto con el idioma y por ende incrementa la calidad de exposición, comprensión y producción de la lengua que está aprendiendo. Bajo esta perspectiva, Richards and Rodgers, (1986) manifiestan, “el enfoque basado en la oralidad del idioma centra su objetivo en la competencia comunicativa y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas que propicien la independencia del idioma y la comunicación” (p.66). De hecho, los aprendices de un idioma cuando realizan actividades en parejas inconscientemente utilizan el enfoque comunicativo al transmitir enunciados. Es decir que, la competencia comunicativa se desarrolla a través de la práctica.

De lo anterior se deriva que existen una serie de enfoques comunicativos (natural, inmersión, por tareas, e instrucción), ideales para la enseñanza y aprendizaje de un idioma, sin embargo; cada uno presenta alcances y limitaciones en base a sus concepciones teórico-científicas. No obstante ello, el principio central para estos enfoques es que, “la comunicación es el motor para la adquisición de idioma” (VanPatten, 2003, p.98); en efecto, sin interacción o uso permanente del idioma, su aprendizaje será meramente receptivo.

### **Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa se refiere al uso del lenguaje en determinadas situaciones comunicativas, que pueden ser particulares, concretas y sociales. Es decir, da cuenta de la pragmática –*uso*– del lenguaje, en donde, los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos de la comunicación. Así, Girón y Vallejo, (1992, p.14) manifiestan, “la competencia comunicativa comprende aptitudes y conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

Bajo esta perspectiva, se puede decir que, todo usuario de una lengua posee la capacidad de interpretar y asociar enunciados con contextos apropiados. En efecto, dicha capacidad –*conjunto de normas mediante un proceso de socialización*–, se adquiere y desarrolla desde la infancia. Por lo que, un miembro de una determinada comunidad lingüística, dotado de ciertos roles sociales, la emplea para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes que le permita emitir mensajes verbales congruentes. En este contexto, Chomsky, (1965) acuñó el término “competencia” e hizo la distinción entre competencia gramatical y ejecución ‘*performance*’. La primera alude al conocimiento lingüístico –*cotexto*– ideal de la lengua del nativo hablante y la segunda, al uso práctico de esa lengua en situaciones concretas. Sin embargo, el antropólogo y etnólogo Hymes, (1974) puntualizó que a la competencia lingüística de Chomsky le falta considerar la habilidad lingüística más importante: “poder producir y comprender enunciados que sean apropiados dentro de un contexto determinado; esto es, el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (citado en Rosales et al, 2013, p.3).

Por su parte, Lomas, Osoro, y Tusón, (1993), señalan que el concepto de competencia comunicativa acuñado, entre otros, por Hymes (1996), se lo concibe como parte de la competencia cultural. Por consiguiente, es el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y sensorial indispensables en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciados contextualmente apropiados. En este sentido, la competencia

comunicativa de la lengua está constituida por componentes lingüísticos, sociolingüísticos, y pragmáticos. Así, la competencia lingüística, es un conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua comprender y producir una infinita cantidad de enunciados gramaticales, con una cantidad finita de elementos. Por el contrario, la competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad que tiene una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos. Mientras que, la competencia pragmática, es la capacidad de realizar un acto comunicativo, tomando en cuenta las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua y el contexto de comunicación. Sin duda, podemos afirmar que una de las competencias para desarrollar y potenciar el discurso oral y escrito es la competencia léxica, entendida como el conocimiento del vocabulario, compuesta de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo.

Investigaciones como Richards (1975), Nation (1990), Schmitt (1995) señalan que el principio de competencia léxica es de relevancia para el docente de LE pues por un lado, aporta criterios de referencia para evaluar el aprendizaje a la vez que ayuda a diagnosticar las dificultades de aprendizaje del léxico; por otro lado, permite evaluar no solo los contenidos de los textos académicos, sean estos actividades o ‘tests’, sino también, planificar adecuadamente la enseñanza según el nivel –elemental, intermedio, avanzado– de comprensión requerido. En este sentido, Richards (1975, p.83) en su artículo *The role of vocabulary teaching* establece ocho principios para conocer una palabra:

[...] saber una palabra significa conocer: el grado de probabilidad de encontrarla en forma oral o escrita; las restricciones en el uso según su función y contexto; el comportamiento sintáctico asociado con la palabra; la forma subyacente de una palabra y sus posibles derivaciones; la red de asociaciones entre la palabra y otras palabras; el valor semántico de una palabra; y los diferentes significados asociados a una palabra.

Se puede decir que la competencia léxica en la adquisición o aprendizaje de una lengua es fundamental, pues permite: analizar los principios que regulan la adquisición de vocabulario; descubrir si existe un orden esquemático en las etapas de adquisición; comprobar si dichas etapas difieren de L1 y L2; e indagar si en dicho aprendizaje inciden factores contextuales e individuales como el input (instrucción), el modo de enseñar, la edad, la motivación o aptitud lingüística del aprendiz

### **Competencia léxica**

Se la define como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el dominio y uso del vocabulario de una lengua. Así, se describe la escala “para la gradación de la riqueza del conocimiento de vocabulario y la capacidad de controlar ese conocimiento” (Marco Común Europeo, 2001, p.109), según el nivel de competencia léxica

alcanzar en los diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), con el fin de fomentar la construcción y autonomía en el aprendizaje. En este contexto, de acuerdo con el MCER (2002), el aprendizaje y la enseñanza de una lengua, no puede limitarse únicamente a los conocimientos estructurales, sino que debe desarrollar las destrezas y actitudes de los aprendices para que actúen como usuarios competentes de la lengua. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto, sea oral o escrito. Así, las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario e interlocutor, y, por otro, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración.

### **Metodología y procesamiento de la información**

A pesar que los aprendices de un idioma poseen un cierto grado de conocimiento gramatical, dicho conocimiento no contribuye de manera significativa al momento de usar el idioma en situaciones discursivas, sean orales o escritas, pues la falta de dominio del repertorio léxico conlleva a una deficitaria comprensión y producción del idioma en determinadas situaciones lingüístico-comunicativas. Si bien es cierto, la gramática, es una propiedad de las lenguas naturales, sin embargo existen otras como léxico y vocabulario, que merecen desarrollarse en conjunción para un adecuado aprendizaje de un idioma. Por ello, y con el fin de alcanzar el objetivo planteado, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ❖ ¿Cómo influye el conocimiento de vocabulario en la producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera?
- ❖ ¿La proficiencia en el idioma determina el perfil léxico de los textos escritos en inglés como lengua extranjera?
- ❖ ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de léxico y enseñanza de vocabulario de lengua extranjera?

El presente trabajo se enmarcó en una investigación de tipo cuanti-cualitativa y experimental porque se recabaron datos informativos con el apoyo de la estadística descriptiva e inferencial, y estos resultados fueron sometidos a un análisis crítico-propositivo con énfasis en los antecedentes teóricos. Crítico, pues cuestiona los esquemas molde de hacer investigación que están comprometidos con la lógica instrumental de preceder, e impugna las explicaciones reducidas o causalidades lineal, y; Propositivo, en cuanto la investigación no se detiene en la contemplación pasiva de los fenómenos, sino que propone alternativas de solución construidas en un clima de sinergia y pro-actividad. Para efectos de esta investigación, se trabajó con dos cursos de nivel elemental (A2) del

programa de suficiencia inglés como lengua extranjera, conformada por 40 estudiantes; de estos, 21 son hombres, lo que equivale al 52,5 % y 19 son mujeres, equivalente al 47,5 %. Las edades de los estudiantes fluctúan entre 20 a 30 años.

Para la recolección de la información, y obtener el perfil léxico del corpus escrito producido por los estudiantes se les asignó la realización de una tarea de escritura, específicamente composición, tomada del *Preliminary English Test handbook* (O'Dell, 2006). El objetivo de esta actividad fue que cada estudiante produzca un corpus de entre 100 y 130 palabras, en el cual debían incluir rutinas (diarias, actividades frecuentes y a futuro) celebraciones (locales, nacionales o internacionales planificadas), y experiencias como estudiante en sus diferentes carreras de estudio. La tarea de escritura (pre y post-essay) fue aplicada a los estudiantes a través del sitio web *surveymonkey*, free online survey software & questionnaire en los laboratorios del Centro de computo de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Los estudiantes contaron con un tiempo de 40 minutos para elaborar la tarea. Terminada la misma, el corpus escrito automáticamente se reenvío al sitio web del investigador.

Los corpus producidos (ensayos argumentativos) por los estudiantes fueron ingresados a la web vocabprofile V.3 (Cobb, 2006), en el cual se utilizaron las técnicas *input method* y *frequency profile submit*, que consiste en ingresar textos transcritos en formato .txt a una ventana de análisis, donde como resultado se obtiene el perfil léxico del corpus, analizado a la luz de las listas de palabras de alta y baja frecuencia (K1, K2), palabras académicas y palabras fuera de lista. El nivel de riqueza de vocabulario de los participantes de la presente investigación fue evaluado mediante *VocabSize Test*, desde un enfoque léxico y comunicativo basado en Nation & Beglar (2007), Nation (1990), Meara & Swanson, (1992). El test constó de 60 preguntas, alineados al reconocimiento y producción de vocabulario. Su análisis se centró en el siguiente porcentaje (véase la tabla 2):

Tabla 2: Nivel estándar test 'vocab recognition and vocab production'

Items	Porcentaje	Nivel estándar
60	100%	alto
30	50%	medio
10	10%	bajo

Además, se encuestó a 20 docentes de lengua extranjera para conocer su criterio en referencia al aprendizaje de léxico, uso del enfoque léxico y comunicativo, así como también conocer como promueven la práctica y aprendizaje de vocabulario en sus salas de lengua extranjera. En base a los resultados se enuncian actividades de vocabulario desde un enfoque léxico y comunicativo para desarrollar la competencia léxica en los estudiantes de una lengua.

## Análisis e interpretación de resultados

En concordancia con los datos que se observan en la tabla 3, se puede determinar que los estudiantes produjeron un corpus escrito de 4898 palabras (tokens), equivalente a 565 familias, de las cuales 3922 son palabras de tipo k1, que pertenece a 392 familias, correspondiente al 80.07%, mientras que 432 palabras son de tipo k2, que corresponde a 135 familias, concerniente al 8.82%, así como también, 64 son palabras de tipo académicas, lo que corresponde a 38 familias, que concierne al 1.31%, y 480 pertenecen a palabras fuera de lista (off-list), alcanzando el 9.80%. Es decir, el mayor número de palabras producidas por los estudiantes en los textos son de tipo k1, seguidas por las palabras fuera de lista, a continuación las palabras de tipo k2 y finalmente las palabras de tipo académicas (cfr. Guanoquiza y Tovar, 2015). Entonces, de acuerdo a los resultados, sería importante y necesario que, tanto profesores como estudiantes, enfaticen dentro de las aulas, la enseñanza y el aprendizaje de léxico, ya que estas ayudan de forma significativa al momento de producir el idioma.

**Tabla 3:** Perfil léxico producido por 40 estudiantes (first argumentative essay)

	Families	Types	Tokens	Percent
<b>K1 Words (1-1000):</b>	392	550	3922	80.07%
Function:	...	...	(2439)	(49.80%)
Content:	...	...	(1483)	(30.28%)
> Anglo-Sax =Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	(838)	(17.11%)
<b>K2 Words (1001-2000):</b>	135	183	432	8.82%
> Anglo-Sax:	...	...	(222)	(4.53%)
1k+2k		...	...	(88.89%)
<b>AWL Words (academic):</b>	38	43	64	1.31%
> Anglo-Sax:	...	...	(4)	(0.08%)
<b>Off-List Words:</b>	?	<u>329</u>	<u>480</u>	<u>9.80%</u>
<b>TOTAL</b>	565+?	1105	(4898)	100%

En el lado izquierdo de la tabla 4 se visualiza el texto real que fue producido, mientras que en el lado derecho se encuentra el texto resaltado con palabras de colores azul, rojo y verde. Las palabras de color azul representan a las primeras mil palabras de alta frecuencia o palabras de tipo k1, las palabras resaltadas de color verde son una muestra de las segundas mil palabras de alta frecuencia, o palabras de tipo k2. Mientras que las palabras de color rojo representan a las palabras fuera de lista (off-list). De igual forma, las palabras de color amarillo resaltan a las palabras académicas, mismas que no están presentes en el texto. En la parte central de la tabla se encuentra el *Current profile*, el cual muestra el respectivo

porcentaje y acumulación (*Cumul*) de cada tipo de palabras utilizadas en el texto. Así, en el extracto producido por el estudiante, las palabras académicas (color amarillo) están fuera de este análisis (porcentaje y rango) pues no aparecen en el corpus escrito.

**Tabla 4:** Corpus escrito producido por un estudiante de nivel A2

Extracto de un corpus escrito de 130 palabras		
Current profile		
%	Cumul.	
86.15	86.15	
8.46	94.61	
0.00	94.61	
5.38	100.00	

My daily routine is, in the morning. I get up at six o'clock. I take a shower for 30 minutes. Then. I have breakfast with my family in the dining room. After that, I brush my teeth in the bathroom. I comb my hair and put on makeup to go to study English the days Monday, Tuesdays, and Wednesday for two hours. I always make my bed in the morning. In the afternoon, I have lunch with my friends at half past one and I do my English homework. I always listen to romantic music in the morning. I never iron the clothes at night because I study at night in the university. I the evening while I study in my room, my sister is watching her favorite TV program.

my daily routine is in the morning i get up at six clock i take ashower for number minutes then i have breakfast with my family in the dining room after that i brush my teeth in the bathroom i comb my hair and put on makeup to go to study english the days monday tuesday and wednesday for two hours i always makemy bed in the morning in the afternoon i have lunch with my friends at half past one and i do my english homework i always listen to romantic music in the morning i never iron the clothes at night because i study at night in the university i the evening while i study in my room my sister is watching her favorite tvprograma

En la tabla 5, se observa que un estudiante produjo un corpus escrito de 130 palabras, concerniente a 66 familias, de las cuales, 112 son palabras de tipo k1, que corresponde a 55 familias, lo que alcanza el 86.15%, así también, 11 palabras son de tipo k2, que pertenece a 11 familias, equivalente al 8.46%, 7 pertenecen a palabras fuera de lista, correspondiente al 5.38%, y un 0.00% de palabras académicas, es decir, no se observan en el texto. En efecto, el mayor número de palabras producidas por el estudiante son de tipo k1, seguidas por las palabras de tipo k2, a continuación las palabras fuera de lista (off-list), y, finalmente las palabras académicas, lo cual se aproxima a lo planteado por la literatura científica en cuanto a la ocurrencia de léxico académico en los diferentes tipos de textos analizados. Las diferencias que se dan entre los resultados obtenidos en esta investigación en comparación con lo expuesto por otros estudios, podría deberse a ciertas variables: tipo de texto – académico, especializado– sobre el cual se basó el porcentaje, nivel de inglés de los estudiantes, número de palabras involucradas en el análisis, entre otros. Asimismo, se puede evidenciar que el estudiante no produjo palabras académicas, las cuales son de mucha relevancia al momento de producir un texto, sea oral o escrito; pues estas contribuyen en su comprensión.

**Tabla 5:** Perfil léxico de un corpus escrito producido por un estudiante de nivel A2.

	<b>Families</b>	<b>Types</b>	<b>Tokens</b>	<b>Percent</b>
<b>K1 Words (1-1000):</b>	55	57	112	86.15%
Function:	...	...	(70)	(53.85%)
Content:	...	...	(42)	(32.31%)
> Anglo-Sax =Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	(21)	(16.15%)
<b>K2 Words (1001-2000):</b>	11	11	11	8.46%
> Anglo-Sax:	...	...	(9)	(6.92%)
<b>1k+2k</b>		...	...	(94.61%)
<b>AWL Words (academic):</b>				0.00%
> Anglo-Sax:	...	...	0	(0.00%)
<b>Off-List Words:</b>	2	2	2	5.38%
	66+?	75	(130)	100%

A continuación, se presentan los resultados del perfil léxico obtenido de 20 estudiantes que participaron en el grupo experimental. La evaluación fue ejecutada después de la intervención pedagógica de aula. Cada estudiante produjo un corpus escrito de entre 100 a 130 palabras, en el que describe a un amigo, integrando rutinas (daily, frequent activities) hobbies (likes and dislikes) y/o experiencias como estudiante en sus diferentes carreras.

**Tabla 6:** Perfil léxico producido por 20 estudiantes del grupo participativo (A2),

	<b>Families</b>	<b>Types</b>	<b>Tokens</b>	<b>Percent</b>
<b>K1 Words (1-1000):</b>	272	353	2136	82.09%
Function:	...	...	(1309)	(50.31%)
Content:	...	...	(827)	(31.78%)
> Anglo-Sax =Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	(549)	(21.10%)
<b>K2 Words (1001-2000):</b>	84	98	206	7.92%
> Anglo-Sax:	...	...	(110)	(4.23%)
<b>1k+2k</b>		...	...	(90.01%)
<b>AWL Words (academic):</b>	58	64	110	4.23%
> Anglo-Sax:	...	...	(6)	(0.23%)
<b>Off-List Words:</b>	2	100	150	5.76%
	414+?	615	(2602)	100%

Del análisis (tabla 6), se determina que 20 estudiantes produjeron un corpus escrito de 2602 palabras (tokens), equivalente a 414 familias, de las cuales 2136 son palabras de alta frecuencia o k1, que pertenecen a 272 familias y corresponde al 82.09%, mientras que 206 son palabras de baja frecuencia o k2, que pertenece a 84 familia y equivale al 8.82%. Asimismo, 110 son palabras académicas, que recae en 58 familias y concierne al 4.23%. Y,

150 son palabras fuera de lista (off-list), alcanzando un 5.76%. Es decir, que el mayor número de palabras producidas por los estudiantes en el texto escrito son: las palabras de alta frecuencia, seguidas por las de baja frecuencia y las fuera de lista y, finalmente las palabras académicas. Al comparar y contrastar los resultados con el pre-test perfil léxico producido por 40 estudiantes, el porcentaje de palabras académicas (1,31%) y tokens (64) en el corpus escrito es menor (4.23% y 110 tokens) al post-test realizado por 20 estudiantes del grupo participativo. En este contexto, podemos decir que, la intervención pedagógica de aula mediante actividades de léxico y vocabulario fortaleció el rendimiento académico, en el sentido que les facilitó integrar vocabulario académico al momento de producir el idioma de manera oral o escrita, por lo que, se debe poner mayor énfasis en la enseñanza de léxico y vocabulario en los programas de lengua extranjera.

**Tabla 7:** Perfil léxico de un corpus escrito producido por un estudiante del grupo participativo (A2)

	<i>Families</i>	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	<i>Percent</i>
<b>K1 Words (1-1000):</b>	49	51	95	73.08%
Function:	...	...	(60)	(46.15%)
Content:	...	...	(35)	(26.92%)
> Anglo-Sax =Not Greco-Lat/Pr Cog:	...	...	(21)	(16.15%)
<b>K2 Words (1001-2000):</b>	11	11	11	8.46%
> Anglo-Sax:	...	...	(7)	(5.38%)
<b>1k+2k</b>		...	...	(81.54%)
<b>AWL Words (academic):</b>	19	19	19	14.62%
> Anglo-Sax:	...	...	(1)	(0.77%)
<b>Off-List Words:</b>	2	5	5	3.85%
<b>TOTAL</b>	79+?	86	(130)	100%

La tabla 7 muestra que de un corpus escrito de 130 palabras, 95 son palabras de tipo k1, que corresponde a 49 familias, alcanzando un 73.08%, y 11 son de tipo k2, que pertenece a 11 familias, equivalente al 8.46%. Mientras que 19 son palabras académicas, que corresponde a 19 familias y recae en un 14.62%. Y, 5 palabras fuera de lista (off-list) alcanzan un 3.85%. En efecto, el estudiante produjo mayormente palabras de alta frecuencia k1 y académicas, seguidas por las de baja frecuencia k2 y finalmente las palabras fuera de lista.

Las diferencias encontradas en el *pre-essay* and *post-essay* (*corpus escritos*) son de gran relevancia en cuanto al análisis cuanti-cualitativo de la información, en el sentido que un estudiante que no produjo ninguna palabra académica en el *pre-essay*, produjo 19 tokens académicos en su *post-essay*, es decir, alcanzo un 14.62%. Por consiguiente, los resultados

demuestran que las actividades de léxico y vocabulario contribuyen significativamente, no solo en la producción de textos escritos en forma académica, sino también fortalecen la capacidad para la comprensión del lenguaje oral.

**Tabla 8:** Extracto corpus escrito producido por un estudiante de nivel A2

Extracto de un corpus escrito de 130 palabras		
My friend is academically intelligent. She is 20 years old; she has straight dark long hair. She is from Ambato, now she is adapting to live in Latacunga. She studies at University; she is in fourth level of Environmental Engineering. She is capable at mathematics, she solves math exercises appropriately. Hence, she is potentially good at English. In her free time, she integrates her hobbies in the area of cooking and her capacity to communicate coherently in English as she practices the language while is teaching how to prepare cakes. In addition, she enjoys walking and visiting many stores, it gets her funny and relaxed. In some circumstances, she dislikes, wash clothes, eat shells and drink milk. Contrary, she exceeds eating street food. Despite of her attitude, she is my friend.	Current profile	my friend is academically intelligent she is number years old shehas straight dark long hair s he is from ambato now she isadapting to live i n latacunga she studies at university she is in fourth level of environmental engineering she i s capable atmathematics she solves math exerc ises appropriately hence shes potentially good at english in her free time she integrates her hobbies in the area of cooking and her capacity to communicatecoherently in english as she practices the language while isteaching how to prepare cakes inaddition she enjoys walking and visiting many stores it gets her funny and relaxed in somecircumstances she dislikes wash clothes eat shells and drinkmilk contrary she exceeds eating street food despite of her attitude she is my friend
	%	Cumul.
73.08	73.08	
8.46	81.54	
14.62	96.16	
3.85	100.00	

En la parte izquierda de la tabla 8 se visualiza el texto real producido por el estudiante, mientras que en la parte derecho se ubica el corpus escrito resaltado con colores. Así, las palabras de color azul representan las de alta frecuencia o tipo k1. Las de rojo constituyen las de fuera de lista (palabras aggramaticales, nombres propios). Y las de color verde son una muestra de las segundas mil palabras de alta frecuencia o k2. Finalmente, las palabras académicas de color negro. Entonces, al contrastar los resultados de la evaluación referente al perfil léxico del estudiante. En primera instancia, no existen palabras académicas; no obstante, estas están presentes en la segunda composición, es decir, después de la intervención pedagógica de aula en cuanto al aprendizaje de léxico y vocabulario.

En la parte central, se encuentra un resumen ‘Current profile’, que presenta el porcentaje y acumulación (Cumul) de cada tipo de palabras utilizadas en el texto. Así, en el extracto producido por el estudiante, las palabras académicas (color negro) alcanzan un porcentaje y rango significativo al momento de producir un texto, sea oral o escrito pues contribuyen en su comprensión.

#### Diagnóstico de la competencia léxica y riqueza de vocabulario

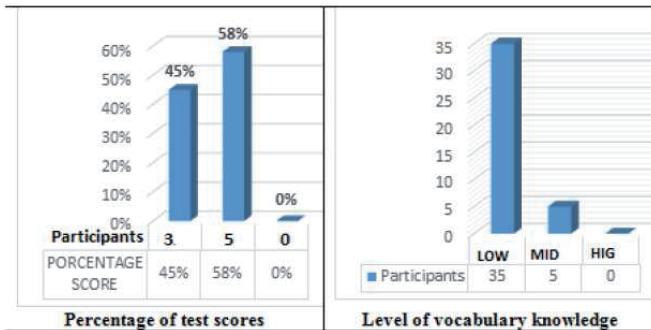
En la tabla (9) y en el gráfico (1) se visualiza que, de un total de 40 estudiantes, solo 5 alcanzaron un nivel estándar medio (intermediate standard level) con una puntuación de 35/60, equivalente al 58% por encima del nivel estándar 50%. Mientras que, la mayoría de

los participantes (35) al obtener una calificación de 27/60, que corresponde al 45% sobre el nivel estándar, se ubicaron en un nivel estándar bajo (low standard level). Y, ninguno de los investigados se situó en un nivel estándar alto (high standard level).

**Tabla 9:** Resultados Test ‘vocab recognition and vocab production’

Participantes	Nota media	Porcentaje	Nivel estándar
(35)	27	45%	Bajo
05	35	58%	Medio
0	0	0%	Alto
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>		

**Gráfico 1:** Resultados prueba de diagnóstico riqueza de vocabulario



Los resultados muestran que el nivel de conocimiento y riqueza de vocabulario en la mayoría de los estudiantes es escaso; dicha afirmación se puede corroborar al revisar el perfil léxico obtenido de la tarea escrita (composición), en la que se encontró un bajo nivel de producción académica. En este sentido, es necesario, primero reforzar la competencia léxica para fortalecer la competencia comunicativa en el aprendizaje de lengua extranjera. Esto es, gramaticalizar el léxico y no lexicalizar la gramática.

#### Encuesta docentes de lengua extranjera, inglés.

Los resultados obtenidos del análisis del cuestionario –aprendizaje y enseñanza de vocabulario desde un enfoque léxico y comunicativo (Nation y Beglar, 2007; Nation, 1990; Meara y Swansea, 1992), aplicado a 20 instructores de inglés como lengua extranjera revelan que, el 35% de los encuestados consideran las palabras de alta frecuencia, k1 y las palabras especializadas para enseñar el idioma en el aula, pregunta 2. La mitad de los encuestados informaron que la falta de conocimiento del vocabulario tanto receptivo como productivo con frecuencia causa más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la

comunicación que la ausencia de estructuras gramaticales, *pregunta 4*. Cuando preguntamos, si el léxico se adquiere y se almacena en el léxico mental de los alumnos una vez que han aprendido las reglas gramaticales?, el 60% de los participantes en la encuesta consideran que el léxico se adquiere y se almacena en el léxico mental una vez que el estudiante han aprendido reglas gramaticales, lo cual no es confiable porque sería como tratar de desarrollar una lectura extensa sin el conocimiento de las palabras para entender el texto, *pregunta 10*. En respuesta a la pregunta tres, 65 % de los encuestados indicaron que las actividades de aprendizaje vocabulario fortalecen la competencia léxica y comunicativa de los alumnos. Las respuestas generales a este cuestionario contribuyeron positivamente al desarrollo del presente estudio de investigación.

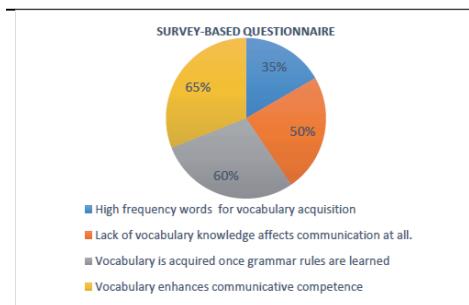


Grafico 2: Questionario, instructores de idioma EFL

El análisis de datos avala la relevancia que acredita el aprendizaje de vocabulario en los estudiantes de EFL de nivel elemental, A2 y la necesidad de una intervención pedagógica con el enfoque léxico para desarrollar y potenciar la competencia léxica en los aprendices de lengua extranjera. El enfoque léxico es un método para dominar el vocabulario a través del aprendizaje de unidades léxicas de un idioma extranjero, llamadas *chunks*. En este método, el vocabulario está sobre las estructuras gramaticales. Sin embargo, exagerar un solo aspecto y subestimar a los demás puede causar lagunas de competencia lingüística en los alumnos, lo que afecta significativamente en el aprendizaje del idioma, sea como segunda o lengua extranjera. Por esta razón, la enseñanza de idiomas debe equilibrar la combinación de características lingüísticas y la adquisición de frases léxicas para que los estudiantes desarrollen los conocimientos necesarios tanto de la competencia lingüística como de la competencia comunicativa, con el fin de mejorar su producción lingüístico-comunicativa en idioma.

## Discusión

Aunque las palabras académicas alcanzaron un porcentaje significativo en el corpus, un extracto de 130 palabras (tokens) producido por un aprendiz de inglés como lengua extranjera determinó que, dicho estudiante no produjo ninguna palabra académica en el *pre-essay* (corpus escrito). Es decir, los resultados revelan que el porcentaje y la acumulación del tipo de palabras utilizadas en el corpus escrito, las palabras académicas están fuera de este análisis de porcentaje y rango, ya que no aparecen en el texto (0.00%). Sin embargo, el perfil léxico (*post-essay*) del mismo estudiante, quien fue integrado al grupo experimental mostró que, del corpus escrito de 130 palabras (tokens), el 14.62% son palabras académicas, que corresponden a 19 familias. El 73.08% son palabras de k1 que pertenecen a 49 familias. Mientras que el 8.46% son palabras de K2 equivalente a 11 familias. Por otra parte, el 3.85% son palabras fuera de lista, es decir no pertenecen a ningún grupo de familias. De hecho, el aprendiz de lenguaje EFL produjo principalmente palabras de alta frecuencia k1 y palabras académicas, seguidas por las segundas mil palabras de alta frecuencia k2 y finalmente, algunas palabras fuera de la lista.

Las diferencias entre el *pre-essay* y el *post-essay* son de gran relevancia en el análisis cuanti- cualitativo de los corpus escritos. El resultado más relevante que surge de los datos analizados es que un estudiante, que en el *pre-essay* no produjo ninguna palabra académica, en el *post-essay* alcanzó el 14.62% de palabras académicas del corpus escrito. Por lo tanto, los resultados revelan que la intervención pedagógica desde un enfoque léxico contribuyó significativamente en la adquisición del vocabulario. Es decir, el aprendiz no solo produjo el lenguaje escrito, sino también desarrolló su conocimiento léxico, el mismo que fortaleció la capacidad de interpretar el significado de las palabras en contexto. Por lo tanto, los instructores de idiomas deben considerar y poner más énfasis en el aprendizaje del vocabulario, ya que proporciona a los estudiantes las habilidades necesarias para producir y comprender el idioma.

Los hallazgos indican que después de la intervención pedagógica desde un enfoque léxico, los estudiantes de inglés como lengua extranjera alcanzaron un mejor rendimiento en la producción del lenguaje, ya que fueron capaces de integrar vocabulario adecuado y apropiado en actividades de escritura y aprendizaje de idiomas. Estos resultados se correlacionan con la opinión de que los estudiantes que toman estudios especializados deben reconocer y producir palabras de alta frecuencia y palabras académicas en textos escritos (13). Entonces, podemos inferir que el dominio y el conocimiento del vocabulario fortalecieron la comprensión y la producción de algunas características lingüísticas del idioma. En este contexto, los resultados sugieren que el conocimiento del vocabulario de un

idioma extranjero es necesario, pues no solo proporciona la capacidad para producir textos escritos lingüísticamente estructurados, sino también contribuye a la comprensión de enunciador.

Con respecto a la riqueza léxica de los estudiantes de idiomas EFL, los resultados revelan que el type/token ratio (radio de palabras) de los estudiantes fluctúa entre 0.23 y 0.27, y la densidad léxica (palabras de contenido) está entre 0.58 y 0.61. El análisis más profundo mostró que el perfil léxico de los participantes del grupo de control (OG) y el grupo experimental (GE) oscila entre 77.08 y 76.94 en todo el texto. Ambos grupos tuvieron diferentes porcentajes de ocurrencia, por lo tanto, aunque el OG informó tener 321 de las familias de palabras, el EG obtuvo 414 palabras familiares en todo el corpus escrito. El análisis del corpus escrito entre el OG y el EG indica que, el EG superó ligeramente al OG en la producción de palabras de alta frecuencia (82.09% y 82.05%). Sin embargo, los participantes del EG produjeron el 4.23% de las palabras académicas en comparación con los participantes del OG, quienes produjeron el 1.96% de las palabras académicas. Asimismo, en comparación con el estudio de investigación de Guanoquiza y Tovar (2015) y el presente estudio, los resultados mostraron que el porcentaje de palabras académicas (4.23% y 110) producidas por 20 estudiantes del EG en el post-essay es cada vez mayor en comparación al pre-essay que informaba el 1.31% de las palabras académicas y 64 palabras en el corpus escrito. Por lo tanto, se puede inferir que el dominio y el conocimiento de vocabulario contribuyeron significativamente en la producción de textos escritos en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Es esencia, el desarrollo de la competencia léxica potencia la capacidad para usar el idioma en determinadas situaciones discursivas, sean escritas u orales.

### **Conclusiones**

Los resultados de la investigación son un aporte empírico a las diversas investigaciones y concepciones teóricas en referencia a la adquisición del lenguaje y la enseñanza de vocabulario. La investigación, en particular centra su estudio en el aprendizaje de vocabulario mediante la aplicación del enfoque léxico y comunicativo, cuyo fin es la comprensión y producción del discurso oral o escrito. La relevancia de la presente investigación radica en el análisis cuanti-cualitativo de los corpus escritos *pre-essay* y *post-essay*. El análisis revela que, de 4898 tokens producidos en el pre-essay, solo 64 son de tipo académico, mientras que, de 2602 tokens ‘post-essay’, los estudiantes alcanzaron 110 palabras académicas. Asimismo, del corpus producido por un estudiante, quien en el pre-essay demostró 0.00% de vocabulario académico, en el post-essay produjo 19 tokens académicos, es decir, alcanzo un 14.62%. Por consiguiente, los resultados revelan que las actividades de vocabulario contribuyen significativamente, no solo al fortalecer la

capacidad para la producción de textos escritos, sino también, favorecen en la comprensión del lenguaje oral, lo que constituye un aporte significativo en el aprendizaje de lenguas.

El enfoque léxico y comunicativo es de mucha relevancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en el sentido que, la competencia comunicativa que alcance un aprendiz no está determinada por el dominio de reglas gramaticales sino por el uso del idioma –léxico y vocabulario– en situaciones discursivas. Por tanto, se considera necesario conocer ‘más del 95% de vocabulario’ para la comprensión de textos –orales o escritos– disciplinares en inglés. En efecto, su conocimiento contribuye a tener una definición más precisa del significado de la palabra en un contexto determinado. Además, permite ampliar el componente léxico del aprendiz, y lo habilita para utilizar dichas palabras correctamente. Los aprendices de una lengua muy a menudo reportan dificultad para comprender y producir textos, sean estos orales o escrito; esto se debe a que su dominio y riqueza léxica en ciertas circunstancias lingüístico-comunicativas es deficiente. Este déficit léxico, se debe a que erróneamente se considera que el vocabulario se inserta en nuestro léxico mental una vez aprendidas estructuras gramaticales que subyacen a un idioma. En efecto, su aprendizaje aísle de contexto el repertorio léxico y nivel de comprensión. Por consiguiente, si la competencia lexical es deficitaria, la competencia comunicativa será taxativa.

El aprendizaje del vocabulario está asociado con algunas características lingüísticas (por ejemplo, gramática y fonología) y relacionado con la producción del lenguaje (hablar, escribir) y la comprensión (escuchar, leer). Por lo que, el conocimiento del vocabulario de una lengua extranjera afecta directamente a la competencia léxica y uso del idioma. Por esta razón, es importante y necesario que las instrucciones de aprendizaje del lenguaje consideren enfatizar la adquisición de vocabulario de un idioma. Es decir, el proceso de aprendizaje debe centrarse en el intercambio de significados en lugar de en la producción estructuras del lenguaje. Dado que el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado y no en una gramática lexicalizada, las instrucciones de aprendizaje deben desarrollar la competencia léxica y comunicativa de los estudiantes buscando o proporcionando oportunidades para que el usuario del idioma lo practique de modo que el aprendiz vea al idioma como una herramienta útil para sus fines académicos e interacciones socio-culturales (Willis y Willis, 2007).

La innovación pedagógica de aula mediante el empleo de actividades de vocabulario –‘collocations, lexical ítems, academic words’– que integra principios del enfoque léxico y comunicativo, incrementó y fortaleció la competencia léxica en los estudiantes de nivel elemental (A2), en cuanto que los estudiantes participantes de la investigación fueron capaces de producir moderadamente textos escritos considerando un adecuado repertorio y

componente léxico del idioma. Por lo que, su rendimiento académico y nivel de comprensión alcanzó un estándar significativo en cuanto al dominio y riqueza de vocabulario. Por lo tanto, el rendimiento de la producción escrita de los alumnos contribuyó a responder las preguntas de investigación.

### **Recomendaciones**

Enfatizar principios del enfoque léxico y comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera, que permita desarrollar la competencia léxico-comunicativa de los estudiantes, en el sentido que sean capaces de alcanzar un desenvolvimiento acorde a estándares de dominio del idioma, sea dentro o fuera de las salas de clase. Es decir, que adquieran unidades léxicas del lenguaje, las utilicen correctamente según su contexto, se familiaricen con su uso y funciones, y finalmente, lo inserten en su léxico mental para transferirlos a la comunicación real, empleando un léxico relevante en referencia a su área del conocimiento. Por ello, su aprendizaje debe ser un proceso de construcción progresiva

Fortalecer el dominio de vocabulario y riqueza léxica de una lengua extranjera (FL), mediante el aprendizaje de componentes léxicos de un idioma, tomando en cuenta las palabras de alta frecuencia y palabras académicas, pues estas facilitan la comprensión del discurso oral y escrito, ya que constituyen una parte esencial para expresar enunciados en diversas situaciones discursivas. Por lo que, al contextualizar el aprendizaje del léxico en las aulas de lengua extranjera, no sólo se transmite un conocimiento de los usos, funciones y significados de los componentes léxicos, sino también, se favorece a un aprendizaje multidimensional, pues se aprende el significado referencial de una palabra y sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, lo que permite al aprendiz organizar la información y almacenarla como contenidos adquiridos de un idioma para aplicarlos en determinados contextos.

Promover el aprendizaje de léxico y vocabulario a través de actividades didáctico-metodológicas que generen el desarrollo de la competencia léxica y comunicativa en los estudiantes de lengua extranjera, pues el conocimiento de las unidades léxicas de un idioma es fundamental al momento de transmitir un mensaje, en el sentido que ayudan a codificar o decodificar el enunciado en diferentes situaciones de la comunicación. Es decir, la comprensión de un texto, sea oral o escrito, depende más del dominio de vocabulario y riqueza léxica que del nivel de conocimiento gramatical que tenga el aprendiz. En efecto, a partir del componente léxico podemos comprender y producir enunciados. Por ello, el aprendiz debe conocer el uso de la lengua, que le permita elegir formas apropiadas de expresión, y no el compendio de un sistema abstracto de estructuras y signos vocálicos.

## Referencias bibliográficas

- Guanoquiza, C., & Tovar, R. (2015). Determinación del perfil léxico: Análisis de un corpus escrito producido por estudiantes de nivel elemental A2 del programa de suficiencia, Inglés en el Centro Cultural de Idiomas. [Determination of lexical profile]. *UTCiencia*, 2(1), 1-13.
- Austin, John. (1990) Como hacer cosas con palabras, Barcelona: Paidos
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.), New York: Pearson Education.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. *Collected works*, 1: 1-16. New York: Plenum.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común Europeo de referencia de lenguas*. Instituto Cervantes. Madrid: España: MEC. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: España: MEC.
- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Cobb, T. (2006). Vocabprofiler. An on-line adaptation of Nation and Hwang's vocabulary assessment instrument
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo 21 Editores
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. United States of America: Haper & Raw Publishers.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Dagut, M. B. (1977). Incongruencies in Lexical: An Application of Contrastive Semantic Analysis to Language Teaching. *IRAL*, 15(3): 221-29.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press..
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 2(54): 227-275.
- Engels, L. (1968). The fallacy of word counts. *IRAL*, 6(3): 213-231.
- Francis, W. & Kucera, H. (1982). *Frequency analysis of English usage*. Boston: Houghton Mifflin company
- Ferrandez, A & Saramona, J. (1997). *La educación: Constantes y problemática actual*. Barcelona, España: CEAC.
- Gleitman, L. & Landau, B. (1996). Preface. *Lingua*, 92: 1-4. Doi.org/10.1016/0024-3841(94)90335-2
- Girón, M. & Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Guiora et al. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language. An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13: 421-428.
- González, L & Sánchez, M. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, 9: 105-115.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*:8(2):689-696.
- Hwang, K. (1989). *Reading newspapers for the improvement of vocabulary and reading skills*. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Hwang, K. & Nation, P. (1995). *Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin?* New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Huckin, T. & Haynes, M. (1995). Summary and future directions. En Huckin, Haynes & Coady. (eds). *Second language reading and vocabulary learning*, (pp. 153-178). Norwood, New Jork: Ablex Publishing.

Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Halliday, M. (1978) *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*, México: UNAM

Halliday, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21: 47-77.

Kruse, A. F. (1979). Vocabulary in context. *ELT Journal*, 3(33): 207-213.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Laufer, B. (1990a). Words you know, how they affect the words you learn. In J. Fiasec. (ed). *Fraher insite into contrastive analysis. Linguistic and Literary studies in Eastern Europe*. Vol 3, pp. 573-593. Amsterdan & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Laufer, B. (1990b). Why are some words more difficult than others?: Some intralexical factors that affect the learning of words. *IRAL*, 28(4): 293-307.

Lyon, J. (1989). *Semántica*. Barcelona, España: Paidós

Lyon, J. (1997). *Semántica Lingüística: Una introducción*. Barcelona, España: Paidós.

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Londres: Teacher Training.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Teacher Training, Londres.

Marsden, E. & David, A. (2008). Vocabulary use during conversation: a cross-sectional study of development from year 9 to year 13 amongst learners of Spanish and French. *Language Learning Journal*, 36(2): 181-198.

- Martín, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8: 59-76.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. MalmKjaer, J. Williams (eds). *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Meara, P. (1984). The study of lexis in iterlanguage. In Davies et al. (eds). *Interlanguage*. Edinburgh: University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherron, P. & Randolph, P.T. (2014). *Cat got your tongue?: Recent research and classroom practices for teaching idioms to English learners around the world*. Alexandria, TESOL Quarterly Press.
- Mayor-Sánchez, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En Sánchez y Santos. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera / segunda lengua*. Madrid: SGEL.
- Nation, P. & Xue, G. (1984). A university word list. Language learning and communication
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1990). *What is involved in learning a word? The teaching and learning vocabulary*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 29-50.
- Niesser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nickel, G. (1973). Aspects of error evaluation and grading. En J. Svartvik (ed.). *Errata*. Lund: Gleerup.
- O'Dell, F. (2006). Preliminary English test, elementary A2 level. London, UK: Black Cat Publishing
- Pawley, A. & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. Richards & N. Schmidt (eds). *Language and communication*, (pp. 191-226). Londres: Longman.
- Randolph, P. T. (2013). Breaking the ebbinghaus curse: Strengthening memory, enhancing learning. *CATESOL News*, 45(1): 17-19.

Richards, J. and Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. Cambridge. UK

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*, (6th ed.) Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. (1975). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. 1(10): 77-89.

Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in second language: Theory and practice in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Reyes, A. (2005). Utilidad del campo léxico para la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras: El campo léxico para describir habilidad mental en inglés. *Lingüística Aplicada*, 2: 1-9.

Rosales et al. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, 41: 1-11.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: España

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sutarsyah, C. (1993). *The vocabulary of economics and academic English*. New Zealand: Victoria University of Wellington.

Schmitt, N. (1995). A fresh approach to vocabulary: Using a word knowledge framework. *RELC Journal*, 1(26): 86-94.

Schmitt, Norbert. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. *Language Learning*. Vol. 48: 281-317.

Schmitt, N., and Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language readers. *TESOL Journal*, 1(9): 4-9.

Schmitt, N., and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press

Tovar, R. (2014). Grammar is learned from the lexicon. *UTCiencia*, 1(1): 39-50.

- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uribe, J. (2012). Sobre importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 12(2): 97-103.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Chicago: McGraw-Hill.
- Valian, Virginia. (2009) Innateness and learnability. The Cambridge handbook of child language. Inglaterra; Cambridge University Press
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psycho-logical processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). *Original works published 1930s*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Addison Wesley.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.
- Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language teaching research*, 1(1): 63-81.
- Sitios electrónicos
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). Vocab Size Test, BNC Version (1-14k). Descargado el 11 de marzo de 2015, de [http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/1\\_14k/](http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/1_14k/)
- Nation, P. (1990). Levels Test Recognition (2-10k). Descargado el 12 de marzo de 2015, de [http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/2\\_10k/](http://www.lextutor.ca/tests/levels/recognition/2_10k/)
- Meara & Swansea. (1992). Yes-No, Test 1 Levels 1-5 Descargado el 12 de marzo de 2015, de [http://www.lextutor.ca/tests/yes\\_no\\_eng/test\\_1/](http://www.lextutor.ca/tests/yes_no_eng/test_1/)





# yes I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

---

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en  
**[www.morebooks.es](http://www.morebooks.es)**

SIA OmniScriptum Publishing  
Brivibas gatve 1 97  
LV-103 9 Riga, Latvia  
Telefax: +371 68620455

[info@omnascriptum.com](mailto:info@omnascriptum.com)  
[www.omnascriptum.com](http://www.omnascriptum.com)







