

## **EL ENFOQUE LÉXICO Y LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS – ENFERMERÍA**

### ***The Lexical Approach and Acquisition of Vocabulary in English for Specific Purposes – Nursing***

*María Carolina Lizardi*<sup>1</sup> y *Eva M. Zeuch*<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Ingeniería  
Departamento de Enseñanzas Generales  
Universidad Central de Venezuela - UCV  
Caracas 1050, Venezuela. Telf.: (58 212) 605 02 60  
carolinalizardi@gmail.com

<sup>2</sup>Escuela de Idiomas Modernos  
Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad Central de Venezuela - UCV  
Caracas 1050, Venezuela. Telf.: (58 212) 605 29 24  
eva.zeuch.s@gmail.com

### **RESUMEN**

La adquisición de vocabulario es uno de los aspectos centrales en el aprendizaje de una segunda lengua (Folse, 2004a); sin embargo, es el menos importante en muchos contextos de enseñanza (Torres Ramírez, 2012), entre ellos el de lenguas con fines específicos. En general, se asume que la adquisición de vocabulario ocurre de manera incidental (Folse, 2004b). El enfoque léxico, propuesto por Lewis (1993, 1997a, 1997b, 2000), enfatiza más bien la enseñanza explícita de los patrones léxicos de la lengua. En el presente artículo se reporta un estudio cuyo objetivo fue determinar la efectividad del enfoque léxico para promover la adquisición de vocabulario en un curso de Inglés Instrumental II en la Escuela de Enfermería de la Universidad Central de Venezuela. Para ello se diseñó una investigación cuasiexperimental con pretest y postest, con grupo control (18 participantes) y grupo experimental (15 participantes). Ambos grupos

trabajaron el mismo material de lectura durante un semestre, pero el grupo experimental realizó también una serie de actividades diseñadas con base en el enfoque léxico. Los datos fueron analizados mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos permiten concluir que el uso del enfoque léxico promueve y facilita la adquisición de vocabulario.

**Palabras clave:** enfoque léxico, vocabulario, enseñanza y adquisición de vocabulario, ítems lexicales, Inglés con Fines Específicos

### **ABSTRACT**

One of the central aspects of learning a second language is the acquisition of vocabulary (Folse, 2004a). However, it is the least important in many teaching contexts (Torres Ramírez, 2012), including languages for specific purposes. It is often assumed that the acquisition of vocabulary occurs incidentally (Folse, 2004b). The lexical approach, proposed by Lewis (1993, 1997a, 1997b, 2000), emphasizes, on the contrary, the explicit teaching of the lexical patterns of language. In this article we report a quasi-experimental study that was carried out to determine if the use of the lexical approach fosters the acquisition of vocabulary in a course of Instrumental English II, at the School of Nursing at Universidad Central de Venezuela. The research design included a pretest and posttest and two groups: a control group (18 participants) and an experimental group (15 participants). Both groups used the same reading materials in their regular classes during one semester, but the experimental group also did a series of activities based on the lexical approach. The data were analyzed with the non-parametric Mann-Whitney U test. The results show that the use of the lexical approach promotes vocabulary acquisition.

**Keywords:** lexical approach, vocabulary, vocabulary teaching and acquisition, lexical items, English for Specific Purposes

## ***L'approche lexicale et l'acquisition du vocabulaire en anglais à des fins spécifiques – soins infirmiers***

### **RÉSUMÉ**

L'acquisition du vocabulaire est l'un des axes de l'apprentissage d'une langue seconde (Folse, 2004a). Néanmoins, c'est aussi le moins important dans de nombreux contextes d'enseignement (Torres Ramírez, 2012), dont celui des langues à des fins spécifiques. D'habitude, l'acquisition du vocabulaire est présumée être accidentelle (Folse, 2004b). L'approche lexicale, proposée par Lewis (1993, 1997a, 1997b, 2000), met l'accent davantage sur l'enseignement explicite des schémas lexicaux de la langue. Cet article fait l'état d'une étude visant à déterminer l'efficacité de l'approche lexicale pour encourager l'acquisition du vocabulaire dans un cours d'anglais spécialisé à l'École de soins infirmiers de l'Université centrale du Venezuela. Dans ce but, une recherche quasi-expérimentale avec un pré-test et un post-test a été conçue, dont le groupe témoin s'est composé de 18 participants et le groupe expérimental s'est composé de 15 participants. Les deux groupes ont travaillé avec les mêmes matériels de lecture pendant un semestre, mais le groupe expérimental a aussi participé à une série d'activités conçues autour de l'approche lexicale. Les données ont été analysées au moyen du test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les résultats ont permis de conclure que l'emploi de l'approche lexicale encourage et rend plus facile l'acquisition du vocabulaire.

**Mots clés:** approche lexicale, vocabulaire, enseignement et acquisition du vocabulaire, items lexicaux, anglais à des fins spécifiques

## ***Abordagem léxica e a aquisição de vocabulário em Inglês para Fins Específicos –Enfermagem***

### **RESUMO**

A aquisição de vocabulário é um dos aspectos fundamentais no aprendizado de uma segunda língua (Folse, 2004a); no entanto, é o menos importante

em muitos entornos educacionais (Torres Ramírez, 2012), dentre eles os de línguas para fins específicos. Em geral, verifica-se que a aquisição de vocabulário ocorre incidentalmente (Folse, 2004b). A abordagem léxica, proposta por Lewis (1993, 1997a, 1997b, 2000) enfatiza mais no ensino explícito dos padrões léxicos da língua. No presente artigo é analisado um estudo cujo objetivo foi determinar a efetividade da abordagem léxica para promover a aquisição de vocabulário em um curso de Inglês Instrumental II na Escola de Enfermagem da Universidade Central da Venezuela. Para isso, foi realizada uma pesquisa quase experimental com pré e pós-teste, com um grupo controle (18 participantes) e um grupo experimental (15 participantes). Ambos os grupos trabalharam com o mesmo material de leitura durante um semestre, mas o grupo experimental também realizou uma série de atividades fundamentadas na abordagem léxica. Os dados foram analisados mediante a prova não paramétrica U de Mann-Whitney. Os resultados obtidos permitem concluir que o uso da abordagem léxica promove e facilita a aquisição de vocabulário.

**Palavras chave:** abordagem léxica, vocabulário, ensino e aquisição de vocabulário, itens lexicais, Inglês para fins específicos

Recibido: 12/07/16

Aceptado: 28/03/17

## EL ENFOQUE LÉXICO Y LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS – ENFERMERÍA

### I. INTRODUCCIÓN

El idioma más utilizado hoy en día en el área de la ciencia es el inglés. Esto se evidencia en el gran número de investigaciones publicadas en ese idioma. Independientemente de que la investigación se realice en otro país y, en consecuencia, en otra lengua, normalmente es escrita o traducida al inglés para su difusión. De hecho, en el mundo científico, “los artículos son escritos y citados preferentemente en inglés” (Ortiz, 2005: 29); aun las publicaciones en otras lenguas presentan el resumen del trabajo en inglés. Todo ello le otorga a este idioma el estatus de *lingua franca* de la comunidad científica (Harmer, 2007; Niño-Puello, 2013; van Weijen, 2012).

Para que los futuros profesionales puedan comprender esta *lingua franca* y, por ende, tener acceso a gran parte de la información en sus áreas de conocimiento, las diferentes carreras universitarias de los países no anglo-parlantes incluyen cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE, ESP por sus siglas en inglés) en sus planes de estudio. En la Universidad Central de Venezuela (UCV), en particular, los cursos de lenguas con fines específicos se dictan en ocho de sus once facultades, con el fin esencial de desarrollar la destreza de la comprensión de lectura en una lengua extranjera, que en la mayoría de los casos es el inglés. Así, en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina los estudiantes deben cursar dos niveles de IFE, denominados Inglés Instrumental I e Inglés Instrumental II; el objetivo de ambos cursos es lograr que los estudiantes sean capaces de leer textos académicos escritos en inglés dentro de las áreas de la salud.

La lectura es una destreza fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua (Schmitt, Jiang y Grabe, 2011), y para que los estudiantes puedan comprender el texto que leen deben conocer el vocabulario (Haynes y Baker, 1993; Hyso y Tabaku, 2011; Jun Zhang y Bin Anual, 2008; Laufer y Sim, 1985; Nagi, 1995), o al menos una gran parte de él: al parecer, hace falta saber 95% o más de las palabras de un texto para poder inferir el significado de palabras nuevas (Laufer, 1992). Investigadores como Qian (1999, 2002) y Laufer (1992) han encontrado una correlación alta entre el

conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora en el aprendizaje de una L2; a mayor vocabulario, mayor comprensión (Folse, 2004a; Hu y Nation, 2000). De hecho, Laufer y Sim (1985) afirman que los estudiantes basan su interpretación de lo que leen principalmente en las pistas léxicas del texto, más que en su conocimiento del tema y de la estructura sintáctica. Investigadores como Schmitt (2008) y Chacón-Beltrán, Abello-Contesse y Torreblanca-López (2010) dan cuenta de la necesidad e importancia de enseñar vocabulario de manera explícita. Esta necesidad se presenta también en los cursos de IFE (Cobas, 2003; Kavaliauskienė y Janulevičienė, 2001; Martins, 2007); en este sentido, en el ejercicio de la enseñanza de estos cursos hemos observado que muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de textos escritos en inglés se deben a su desconocimiento del vocabulario.

Una manera de abordar esta enseñanza explícita es siguiendo los principios del enfoque léxico, propuesto por Michael Lewis (1993), en el que se enfatiza la enseñanza de ítems léxicos más que la tradicional gramática oracional. El propósito del presente artículo es reportar una investigación en la que se aplicó dicho enfoque. En concreto, se investigó la influencia del enfoque léxico en la adquisición de vocabulario por estudiantes de la Escuela de Enfermería de la UCV, cursantes de la asignatura Inglés Instrumental II. La hipótesis de la investigación fue que el uso del enfoque léxico favorece la adquisición del vocabulario.

## **2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

### **2.1 El enfoque léxico**

Según la perspectiva lingüística tradicional, estructuralista, la gramática era considerada la “estructura” de la lengua y uno de los objetivos básicos de las clases de idiomas era capacitar al estudiante para usar patrones gramaticales frecuentes (Sample, 2014). El vocabulario en esta perspectiva era relegado a un papel secundario. El enfoque léxico (Lewis, 1993) surgió como parte del rechazo a estos métodos tradicionales que le otorgaban primacía a las reglas del sistema lingüístico. El argumento fundamental de este enfoque es que la lengua consiste de ítems lexicales. Según Lewis (1993, 1997a, 1997b), estos ítems pueden presentarse a los aprendientes

como unidades enteras que les ayudarán a dominar la sintaxis, ya que, en sus palabras, “la lengua consiste de léxico gramaticalizado, no de gramática lexicalizada”<sup>1</sup> (1993: 34). Como se observa, para Lewis la dicotomía gramática-vocabulario no es válida. En el enfoque léxico, la enseñanza del vocabulario es planificada y sistemática, y se basa sobre el principio de que el conocimiento de una palabra no solo implica su significado sino también su función gramatical, su morfología, su posición en el texto, su ortografía y las posibles combinaciones que se pueden hacer con ella y otras palabras.

Lewis (1993, 2000) propone que gran parte de una lengua consiste de trozos, o *chunks* en inglés, en su mayoría prefabricados (Lewis, 1997a). Estos trozos están divididos en cuatro categorías: la primera está formada por palabras aisladas, mientras que las otras tres están constituidas por ítems multipalabras. En el primer grupo de estos ítems multipalabras se encuentran las colocaciones, combinaciones específicas de tres a cinco palabras que co-ocurren con una frecuencia muy alta (Lewis, 1997b), como por ejemplo *make a mistake, a short-term strategy, to dissolve the mixture in water*, entre otros. El segundo grupo incluye expresiones fijas, o léxico “institucionalizado” (*institutionalised utterances*) (Lewis, 1993, 1997b), más típico del modo oral, como los saludos, expresiones de agradecimiento y otras que se usan en situaciones específicas, como *good morning, thank you, there’s a call for you, that’ll do*, entre muchas otras.

Finalmente, la última categoría de ítems multipalabras agrupa expresiones semifijas (*sentence frames and heads*) como los inicios de oraciones (por ejemplo, *What was really interesting was...*) y expresiones en las cuales solo varía un espacio, como *Could you pass the salt/ketchup, please?*

En el enfoque léxico, la enseñanza de estos trozos o unidades enteras de palabras puede ayudar a los estudiantes a enfrentar lo que ellos mismos perciben como su mayor reto y, a la vez, necesidad: adquirir vocabulario para que el input que reciben sea realmente comprensible. Como afirma Folse (2004a: 2):

---

<sup>1</sup> “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar.” (Lewis, 1993: 34). (Traducción propia).

En otras palabras, sin vocabulario, el input comprensible ni es comprensible ni es input. Los aprendientes adultos de inglés como segunda lengua están muy conscientes de sus dificultades con el vocabulario. *Necesitan* vocabulario y consideran que adquirirlo es su mayor reto<sup>2</sup>. (Énfasis en el original).

## 2.2 La enseñanza de vocabulario en IFE

En los cursos de IFE, muchas veces las dificultades de los estudiantes se deben a que tienden a leer palabra por palabra, sin poder identificar trozos multipalabras. De hecho, la mayoría de los estudiantes cree que “vocabulario” es igual a “palabras”, y en muchas ocasiones intentan traducir los textos palabra por palabra. Es decir, como señala Xhaferi (2009-2010), tratan de simplificar las frases lexicales y separarlas en sus componentes. En el enfoque léxico se privilegian actividades que concientizan a los aprendientes sobre la naturaleza léxica de la lengua y los trozos que la constituyen. Lewis (1997b) propone una serie de ejercicios con vocabulario tomado, entre otras fuentes, de los textos de especialidad que los estudiantes deben analizar. Estos ejercicios se basan principalmente en realizar asociaciones, como por ejemplo:

1. asociar sustantivos con verbos y/o adjetivos que forman colocaciones típicas:  
*make a deal; pay an invoice; physical exercise; high blood pressure*
2. asociar principios y finales de expresiones fijas:  
*I'm feeling — a bit off color*  
*I'm trying — to concentrate*  
*I'm doing — the best I can*
3. encontrar palabras que **no** se pueden asociar:  
*MAIN point reason effect entrance speed road meal course*  
[la palabra que no se puede asociar con *main* es *speed*]

<sup>2</sup> “In other words, without vocabulary, comprehensible input is neither comprehensible nor input. Adult ESL learners are keenly aware of their ‘vocabulary plight.’ Learners need vocabulary and see acquisition of vocabulary as their greatest challenge.” (Folse, 2004a: 2). (Traducción propia).



Otros ejercicios también incluyen:

4. completar frases fijas con una palabra:  
*It's a difficult \_\_\_\_\_ of affairs [state]*  
*He might have changed his job by now, \_\_\_\_\_ all I know [for]*  
*Revise carefully, but \_\_\_\_\_ all, don't panic during the exam [above]*
5. encontrar sinónimos o antónimos, siempre en el contexto de colocaciones:  
*pleased — over the moon*  
*expensive — a rip-off*  
*careful — careless piece of work*  
*efficient — inefficient system*
6. formar parejas de palabras que solo pueden usarse en un orden particular:  
*now and then; back and forth; ins and outs; rights and wrongs*

A pesar de la importancia que tiene el aprendizaje explícito de vocabulario, aún hoy en día se tiende a no otorgarle la misma importancia al componente léxico que a aspectos como las funciones lingüísticas y la misma gramática (Folse, 2004a). Como señala Vidiella (2012), el componente léxico de una unidad didáctica se planifica por lo general a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales, sin ser su eje central. La adquisición del léxico en muchos cursos, incluyendo los de IFE, depende principalmente de la práctica de las destrezas lingüísticas (Torres Ramírez, 2012), especialmente de la lectura, y se asume en muchos casos que los estudiantes adquirirán el vocabulario de manera incidental (Folse, 2004b). Sin embargo, al parecer esto no es suficiente para que los aprendientes expandan su conocimiento de vocabulario de manera apropiada, especialmente los estudiantes de cursos de IFE, que necesitan aprender no solamente vocabulario general, sino también especializado y académico, llamado también subtécnico (Nation, 2001).

### **3. MÉTODO**

#### **3.1 *Diseño de la investigación***

Para este estudio, se trabajó con dos grupos ya conformados de estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Central de Venezuela, cursantes de la asignatura Inglés Instrumental II. El diseño corresponde, por lo tanto, a una investigación de campo cuasiexperimental, con pretest y posttest y grupos intactos, siendo uno de ellos de control y el otro experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). La asignación de los grupos a las condiciones de experimental y control fue aleatoria.

El grupo experimental recibió un entrenamiento basado en el enfoque léxico durante un semestre, aparte de las actividades de comprensión de lectura contempladas en el programa de la asignatura. El grupo control no recibió este entrenamiento sino que se le enseñó siguiendo únicamente lo pautado en el programa.

#### **3.2 *Participantes***

Los participantes del estudio fueron estudiantes que estaban cursando la asignatura Inglés Instrumental II, materia obligatoria dentro del pensum de estudios de la Licenciatura en Enfermería. El requisito previo es haber aprobado Inglés Instrumental I. Se trabajó con ellos porque era el curso que una de las investigadoras del estudio dictaba para ese momento, por lo que el muestreo fue por conveniencia (Mackey y Gass, 2005). En total participaron 33 estudiantes, 15 asignados al grupo experimental (13 mujeres y 2 hombres) y 18 asignados al grupo control (15 mujeres y 3 hombres). El rango de edad de los participantes fue de 20 a 28 años.

El número de participantes corresponde al número de estudiantes presentes durante el entrenamiento —en el grupo experimental— y quienes, además, presentaron tanto el pretest como el posttest en ambos grupos. Los sujetos que participaron fueron los alumnos de los cursos oficialmente constituidos por el Departamento de Control de Estudios de la Escuela de Enfermería.

### 3.3 Pretest y postest

Para medir los resultados del experimento se elaboró un instrumento que se utilizó como pretest y postest (ver anexo). Este consistió en una prueba de vocabulario conformada por una serie de ejercicios de apareo de sinónimos y antónimos, de detección de palabras relacionadas con otras, y por último definiciones de ciertas palabras. La prueba fue debidamente validada por el método de juicio de expertos, en el que participaron cuatro profesores de inglés de la Universidad Central de Venezuela.

La selección del vocabulario utilizado en el pretest y postest obedeció a los siguientes criterios:

1. Relacionado con el área de la salud.
2. Recurrencia en los textos seleccionados y analizados durante el semestre.
3. Dificultad acorde con el nivel de los estudiantes de Inglés Instrumental II de la Escuela de Enfermería.

Para asignar el puntaje a los ítems del pretest/postest se siguieron los siguientes criterios: cada una de las cuatro partes de la prueba tuvo un valor de 5 puntos; en la parte I hay 10 palabras (en la columna A) que se tienen que aparear con su correspondiente sinónimo (en la columna B), cada una con un valor de 0,5 puntos. La parte II es muy similar, solo que se tienen que aparear antónimos. También en esta parte cada respuesta correcta tiene un valor de 0,5 puntos. En la tercera parte de la prueba las instrucciones eran encerrar en círculos las palabras que más se relacionaran con las palabras destacadas en negritas; aquí igualmente cada respuesta correcta tuvo un valor de 0,5 puntos. Por último, en la parte IV los estudiantes debían escoger y aparear tres palabras con sus tres definiciones; en este caso cada ítem tuvo un valor de 0,33 puntos.

### 3.4 Material de instrucción

El material de instrucción usado con ambos grupos comprende tres unidades, distribuidas a lo largo de un semestre. En la primera unidad, los textos tienen que ver con temas relacionados con los efectos del deporte

en la salud; la segunda unidad aborda temas del área materno-infantil, y en la tercera unidad se trabajan los movimientos retóricos de introducciones de artículos de investigación según el modelo de Swales (1990). Los temas de dichas introducciones se relacionan con enfermería crítica, enfermería comunitaria y geriátrica. Los aspectos lingüísticos estudiados fueron la estructura de la oración inglesa y los diferentes tipos de oración, los conectores y la coherencia.

Para cada una de estas unidades, se diseñó una serie de ejercicios de vocabulario basados en el enfoque léxico para ser usados con el grupo experimental. En estos ejercicios se les pide a los estudiantes asociar imágenes con palabras, ubicar en los textos palabras relacionadas o sinónimos, al igual que antónimos; reconocer prefijos y sufijos, parear palabras con sus definiciones y descartar palabras no pertenecientes al mismo grupo o campo semántico. Asimismo, se diseñaron ejercicios relacionados con las colocaciones, o trozos prefabricados de vocabulario (*prefabricated chunks*), en palabras de Lewis (1997b, 2000). El material de instrucción del grupo control no incluyó estos ejercicios.

### **3.5 Procedimiento**

En la primera etapa del estudio, se elaboró el material de instrucción que se utilizó luego durante el entrenamiento del grupo experimental. En la segunda etapa, se clasificaron en primer lugar los grupos en experimental y control al inicio del semestre; seguidamente se aplicó el pretest a todos los estudiantes, y después de ello se trabajó con ambos grupos durante 12 sesiones de clase de tres horas de 60 minutos cada una, distribuidas a lo largo de 12 semanas.

Los estudiantes de ambos grupos, control y experimental, realizaron lecturas concernientes a temas de la salud, acompañadas de actividades de prelectura, durante la lectura y posteriores a la lectura. El objetivo de las actividades de prelectura era activar su conocimiento previo acerca del tema; en las actividades para realizar durante la lectura los alumnos debían ubicar información específica en los textos y en las posteriores a la lectura se les pidió contestar preguntas de comprensión. El entrenamiento del grupo experimental se ubicó en esta fase de la clase, es decir, los diferentes ejercicios de vocabulario se ejercitaron posteriormente a la

lectura de los textos. Finalmente, en la semana 14 del semestre, ambos grupos presentaron el postest.

De acuerdo con la hipótesis de trabajo de la investigación, se esperaba que los participantes del grupo experimental, quienes recibieron el entrenamiento para adquirir vocabulario basado en el enfoque léxico, tuvieran un mejor desempeño en el postest que los estudiantes del grupo control, quienes, aunque leyeron los mismos textos y realizaron los mismos ejercicios de lectura, no hicieron ejercicios para el aprendizaje explícito de vocabulario. El trabajo de vocabulario con este grupo se limitó a la puesta en práctica de las estrategias individuales de cada estudiante, como por ejemplo, buscar el significado de una palabra en el diccionario, preguntar al compañero o profesor, entre otras.

#### **4. RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest y postest tanto por el grupo experimental como por el grupo control. En primer lugar, presentaremos los resultados del pretest de ambos grupos y comentaremos los datos que se desprenden de su análisis estadístico. Luego presentaremos los resultados del postest y su análisis estadístico y por último comentaremos el análisis estadístico comparativo pretest y postest.

##### **4.1 Resultados del pretest**

En los cuadros 1 y 2 se presentan los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest y en el cuadro 3 se resumen los estadísticos descriptivos de ambos grupos:

**Cuadro 1**  
**Resultados del pretest del grupo experimental**

<b>Participante</b>	<b>Nota</b>
1	4,36
2	19
3	19
4	4
5	10,16
6	16,16
7	10,16
8	5,16
9	15,83
10	6,66
11	2
12	3,83
13	9,66
14	7,33
15	12,16

**Cuadro 2**  
**Resultados del pretest del grupo control**

<b>Participante</b>	<b>Nota</b>
1	7,33
2	7,33
3	7,5
4	10,33
5	14
6	7
7	13,16
8	8,5
9	14
10	5,88
11	10,66
12	2,16
13	16,66
14	6,75
15	3
16	8,91
17	19
18	4,5

### Cuadro 3

#### Pretest – estadísticos descriptivos

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Control</b>	18	2,16	19	<b>9,26</b>	4,597
<b>Experimental</b>	15	2	19	<b>9,66</b>	5,637

A estos resultados se les aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para determinar si los grupos eran homogéneos o no antes de iniciar el tratamiento; según esta prueba, no hubo diferencias significativas entre las calificaciones del grupo experimental y las del grupo control en el pretest en cuanto al conocimiento del vocabulario evaluado, ya que  $p > 0,05$  (ver cuadro 4):

### Cuadro 4

#### Estadísticos de contraste (pretest) para ambos grupos

	Pretest
U de Mann-Whitney	132,500
W de Wilcoxon	252,500
Z	-,090
Sig. asintót. (bilateral)	,928
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,929 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates

Los resultados del pretest evidencian que el grupo experimental y el grupo control eran estadísticamente homogéneos al inicio del semestre, es decir, antes del tratamiento.

## 4.2 Resultados del postest

En los siguientes cuadros se muestran los resultados obtenidos por ambos grupos en el postest y los estadísticos descriptivos con referencia al postest:

**Cuadro 5**  
**Resultados del postest del grupo experimental**

Participante	Nota
1	12,33
2	<b>20</b>
3	<b>19</b>
4	8,16
5	13,16
6	<b>19</b>
7	12,66
8	5
9	<b>18,33</b>
10	13,66
11	9,66
12	8,16
13	11,66
14	13,33
15	12,33

**Cuadro 6**  
**Resultados del postest del grupo control**

Participante	Nota
1	15,33
2	9
3	10,16
4	7,5
5	16,5
6	13,66
7	11,16
8	10,5
9	13,5
10	5,5
11	16,5
12	<b>2,33</b>
13	19
14	7,66
15	<b>2,33</b>
16	11
17	<b>19</b>
18	6,33



## Cuadro 7

### Postest – estadísticos descriptivos

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Control</b>	18	<b>2,33</b>	<b>19</b>	<b>10,65</b>	4,803
<b>Experimental</b>	15	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>13,06</b>	4,443

En los cuadros 5 y 6 se puede observar que en el grupo control se registran calificaciones inferiores a 5 puntos y solo un participante obtiene una nota superior a 17 puntos, mientras que en el grupo experimental ningún estudiante obtuvo una puntuación menor a 5 puntos en el postest y cuatro participantes obtuvieron calificaciones entre 17 y 20 puntos.

En el cuadro 7 de los estadísticos descriptivos se observa que el grupo control mantuvo la nota mínima de 2 puntos (2,33), mientras que en el grupo experimental la nota mínima pasó de 2 a 5 puntos, lo cual evidencia una mejoría de tres puntos. En cuanto a la nota máxima, en el grupo control la nota se mantuvo en 19 puntos, mientras que en el grupo experimental pasó de 19 puntos a 20 puntos.

#### 4.3 *Análisis de los cambios entre el pretest y el postest del grupo control*

Al comparar las medias de ambos grupos en el pretest y en el postest (cuadros 3 y 7), vemos que los dos mejoraron. La media del grupo control fue de 9,26 puntos en el pretest mientras que en el postest fue de 10,65 puntos. Sin embargo, la mejoría en el grupo experimental fue mayor: la media pasó de 9,66 puntos en el pretest a 13,06 puntos en el postest, es decir, subió 3,4 puntos, mientras que en el caso del grupo control aumentó solo 1,38 puntos, como se refleja en el cuadro 8.

### **Cuadro 8** **Cambio: pretest –postest**

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media (diferencia pretest-postest)</b>	<b>Desv. típica</b>
<b>Control</b>	18	<b>1,3861</b>	3,28463
<b>Experimental</b>	15	<b>3,4007</b>	2,75158

El cuadro 9 muestra la comparación del desempeño del grupo control en el pretest y en el postest. Se observa en el cuadro que seis alumnos bajaron su puntuación con respecto al pretest y doce la subieron.

### **Cuadro 9** **Cambio: postest – pretest del grupo control** **(Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon)**

		<b>Rangos<sup>d</sup></b>		
		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Postest - pretest	Rangos negativos	<b>6<sup>a</sup></b>	7,75	46,50
	Rangos positivos	<b>12<sup>b</sup></b>	10,38	124,50
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	18		

a. Postest < pretest

b. Postest > pretest

c. Postest = pretest

d. Grupo = control

Por otra parte, de acuerdo a los resultados de la prueba U de Mann-Whitney que se presentan en el cuadro 10, se puede afirmar que no hay diferencias estadísticas significativas entre los resultados obtenidos por el grupo control en ambas pruebas, ya que  $p > 0,05$  ( $p = 0,089$ ).

**Cuadro 10****Estadísticos de contraste para el grupo control (postest-pretest)  
(Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon)**

	<b>Postest - pretest</b>
Z	-1,699 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0,89 <sup>b</sup>

a. Basado en los rangos negativos.

b. Se asume  $p=0,05$ **4.4 Análisis de los cambios entre el pretest y el postest  
del grupo experimental**

La comparación entre los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el postest evidencia que un solo participante obtuvo una calificación menor; mientras que catorce mejoraron su puntuación (ver cuadro 11).

**Cuadro 11****Cambio: postest – pretest del grupo experimental  
(Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon)**

		<b>Rangos<sup>d</sup></b>		
		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Postest - pretest	Rangos negativos	<b>1<sup>a</sup></b>	1,00	1,00
	Rangos positivos	<b>14<sup>b</sup></b>	8,50	119,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	18		

a. Postest &lt; pretest

c. Postest = pretest

b. Postest &gt; pretest

d. Grupo = control

También a los resultados obtenidos por este grupo en ambas pruebas se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de determinar si hubo una diferencia estadísticamente significativa entre ellos (ver cuadro 12).

**Cuadro 12**  
**Estadísticos de contraste para el grupo experimental (postest-pretest) (Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon)**

	<b>Postest - pretest</b>
Z	-3,352 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,001<sup>b</sup></b>

a. Basado en los rangos negativos.

b. Se asume  $p = 0,05$

Como se observa en el cuadro anterior, hay una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos por el grupo experimental en el postest y en el pretest, puesto que  $p < 0,05$  ( $p = 0,001$ ). Por lo tanto, se infiere que el entrenamiento de los estudiantes en el uso del enfoque léxico sí tuvo una influencia positiva en los resultados obtenidos por este grupo en el postest.

**5. CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**

Aprender una lengua implica aprender varios aspectos de esa lengua, como señala Folse (2004a): su pronunciación, su sistema de escritura, su sintaxis, sus patrones retóricos, aun elementos pragmáticos y culturales, entre otros. Pero sin duda, el aspecto más importante es su vocabulario, a pesar de que, por lo general, es al que menos se le presta atención. En esta investigación demostramos que el enfoque léxico, propuesto por Lewis (1993), puede ser útil para enseñar este componente tan importante, especialmente para la comprensión de textos en el contexto del Inglés con Fines Específicos (IFE). El cambio en los resultados del grupo experimental en el postest así lo confirma.

Sin embargo, es de destacar que el grupo control también demostró mejoría en sus resultados en el postest: su media aumentó en 1,38 puntos. Esto quiere decir que la sola práctica de la lectura, en conjunto con la

realización de ejercicios típicos para desarrollar esta habilidad, es un factor que sí puede ayudar a incrementar el vocabulario, pero, como argumenta Folse (2004b), este aprendizaje incidental simplemente no es suficiente ni eficiente para la adquisición de vocabulario.

La enseñanza explícita del léxico debería ocupar un lugar central en los programas de inglés general, y en particular de IFE. Los resultados que obtuvimos en nuestro estudio sugieren la importancia de incluir en los materiales instruccionales de los cursos de IFE una variedad de ejercicios de vocabulario basados especialmente en el enfoque léxico. De esta manera, se aumentarán las probabilidades de que los estudiantes reconozcan y adquieran no solo palabras aisladas, sino trozos enteros de ítems lexicales relacionados, lo cual podría mejorar significativamente su comprensión de los textos de su especialidad.

## REFERENCIAS

- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. y Torreblanca-López, M. del M. (coords.). (2010). *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cobas, L. (2003). *La instrucción directa de vocabulario de vista de alta frecuencia y la comprensión de lectura en L2* (Trabajo de Grado de Maestría no publicado). Universidad Simón Bolívar, Sartenejas, Caracas.
- Folse, K. (2004a). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter*, 37(2), 1-13.
- Folse, K. (2004b). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4a. ed.). Harlow, Reino Unido: Pearson/Longman.
- Haynes, M. y Baker, I. (1993). American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. En T. Huckin, M. Haynes y J.

- Coady (coords.), *Second language reading and vocabulary acquisition* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Hu, M. y Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hyso, K. y Tabaku, E. (2011). Importance of vocabulary teaching to advanced foreign language students in improving reading comprehension. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup>. Century*, 29, 53-62.
- Jun Zhang, L. y Bin Annual, S. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *RELC Journal*, 39, 151-176.
- Kavaliauskienė, G. y Janulevičienė, V. (2001). Using the lexical approach for the acquisition of ESP vocabulary. *The Internet TESL Journal* [revista en línea], 7(3). Disponible: [https://www.academia.edu/7425580/Using\\_the\\_Lexical\\_Approach\\_for\\_the\\_Acquisition\\_of\\_ESP\\_Vocabulary](https://www.academia.edu/7425580/Using_the_Lexical_Approach_for_the_Acquisition_of_ESP_Vocabulary).
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. J. L. Arnaud y H. Béjoint (coords.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Londres: Macmillan.
- Laufer, B. y Sim, D. (1985). Taking the easy way out: Non-use and misuse of clues in EFL reading. *English Teaching Forum*, 23, 7-10, 22.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, Reino Unido: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, Reino Unido: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. En J. Coady y T. Huckin (coords.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (comp.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove, Reino Unido: Language Teaching Publications.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Nueva York: Routledge.
- Martins, G. (2007). *La influencia del enfoque lexical en la fluidez y precisión oral y escrita en el idioma inglés por parte de estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Maestría no publicado). Universidad Católica "Andrés Bello", Caracas.
- Nagi, W. E. (1995). *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning* (Technical report N° 627). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, College of Education.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: Algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 5(1), 243-254.
- Ortiz, R. (2005). *Mundialización: Saberes y creencias*. Barcelona, España: Gedisa.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-308.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536.

- Sample, M. G. (2014). An overview of the lexical approach and its implementation at a public elementary school in South Korea. *Journal of International Education Research*, 10(4), 271-278.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N., Jiang, S. y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres Ramírez, A. (2012). The lexical approach: Collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 237-254.
- Van Weijn, D. (2012). The language of (future) scientific communication. *Research Trends*, 31, 7-8.
- Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE (Memoria de Máster)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Xhaferi, B. (2009-2010). Teaching and learning ESP vocabulary. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 15/16, 229-255.



**MARÍA CAROLINA LIZARDI MARTÍNEZ**

Es Licenciada en Idiomas Modernos, mención Docencia en Inglés y Francés, por la Universidad Central de Venezuela (UCV) y Magíster Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, por la misma universidad. Ha ejercido como docente en el área de inglés con fines específicos en la Escuela de Enfermería y en la Facultad de Ingeniería de la UCV, así como en el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Actualmente es Jefe del Departamento de Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería (UCV). Sus áreas de interés e investigación son la adquisición de vocabulario, la lectura en inglés y el inglés con fines específicos.

**EVA M. ZEUCH**

Es Magíster en Psicología Cognitiva por la Universidad "Católica Andrés Bello" y Licenciada en Idiomas Modernos, mención Docencia en Inglés y Francés por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Tiene amplia experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV, donde fue Jefe del Departamento de Inglés durante varios años. Fue también coordinadora de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (MILE) de la UCV. Se ha especializado en el área de la adquisición de segundas lenguas y en la lingüística aplicada.

**ANEXO**

**PRETEST Y POSTEST**

PARTE I

Aparea cada una de las palabras de la columna A con su correspondiente sinónimo o palabra relacionada de la columna B:

- | <b>A</b>               | <b>B</b>                        |
|------------------------|---------------------------------|
| 1. <i>nurse</i>        | ( ) <i>overweight</i>           |
| 2. <i>drug</i>         | ( ) <i>reaction</i>             |
| 3. <i>investigator</i> | ( ) <i>genetic engineering</i>  |
| 4. <i>side effects</i> | ( ) <i>health care provider</i> |
| 5. <i>exercise</i>     | ( ) <i>medicine</i>             |
| 6. <i>health care</i>  | ( ) <i>milk</i>                 |
| 7. <i>illness</i>      | ( ) <i>researcher</i>           |
| 8. <i>obesity</i>      | ( ) <i>physical activity</i>    |
| 9. <i>cloning</i>      | ( ) <i>disease</i>              |
| 10. <i>food</i>        | ( ) <i>health assistance</i>    |

PARTE II

Aparea cada una de las palabras de la columna A con el antónimo correspondiente de la columna B:

- | <b>A</b>                     | <b>B</b>                       |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. <i>active</i>             | ( ) <i>change</i>              |
| 2. <i>illness</i>            | ( ) <i>high blood pressure</i> |
| 3. <i>rich</i>               | ( ) <i>lose</i>                |
| 4. <i>fat</i>                | ( ) <i>sedentary</i>           |
| 5. <i>breastfeeding</i>      | ( ) <i>increase</i>            |
| 6. <i>low blood pressure</i> | ( ) <i>health</i>              |
| 7. <i>gain</i>               | ( ) <i>success</i>             |
| 8. <i>stabilize</i>          | ( ) <i>poor</i>                |
| 9. <i>reduce</i>             | ( ) <i>thin</i>                |
| 10. <i>failure</i>           | ( ) <i>formula feeding</i>     |

PARTE III

En el siguiente cuadro encierra en un círculo la opción que contenga la palabra que más se relacione o sea sinónimo de la palabra en negritas.

1	<b>illness</b>	carpet	diabetes	substance	child	colour	No sé
2	<b>weight</b>	love	grow	develop	kilo	conclusion	No sé
3	<b>aid</b>	care	evidence	bread	meal	heart	No sé
4	<b>happy</b>	repair	instrument	substitute	blood	laugh	No sé
5	<b>chromosomes</b>	fever	cell	procedure	donor	ethical	No sé
6	<b>community</b>	group	individual	sedentary	nervous	lonely	No sé
7	<b>drug</b>	physician	correct	needle	fruit	medicine	No sé
8	<b>depression</b>	genes	infection	sadness	nurse	bactericidal	No sé
9	<b>obesity</b>	walking	overweight	brain	wound	liquid	No sé
10	<b>walking</b>	clean	stop	exercise	include	feed	No sé

PARTE IV

Escoge la palabra apropiada para cada significado. Escribe el número de esa palabra al lado de su significado.

Ejemplo:

1. *business*
2. *clock*                                     \_\_\_\_\_ *part of a house*
3. *horse*                                     \_\_\_\_\_ *animal with four legs*
4. *pencil*                                    \_\_\_\_\_ *something used for writing*
5. *shoe*
6. *wall*

Se contesta de la siguiente manera:

1. *business*
2. *clock*                                       6   *part of a house*
3. *horse*                                       3   *animal with four legs*
4. *pencil*                                     4   *something used for writing*
5. *shoe*
6. *wall*

Si no tienes idea del significado de una palabra no contestes.

1. *temperature*
2. *birth*                    \_\_\_\_\_ *person who investigates*
3. *sport*                    \_\_\_\_\_ *being born*
4. *victory*                \_\_\_\_\_ *fever*
5. *salary*
6. *researcher*

1. *walking*
2. *deliver*                \_\_\_\_\_ *natural liquid present in the mouth*
3. *fold*                    \_\_\_\_\_ *make better*
4. *improve*              \_\_\_\_\_ *form of exercise*
5. *injure*
6. *saliva*

1. *technique*
2. *element*              \_\_\_\_\_ *subject of a discussion*
3. *modify*                \_\_\_\_\_ *skilled way of doing something*
4. *source*                \_\_\_\_\_ *change*
5. *topic*
6. *diet*

1. *equivalent*
2. *financial*              \_\_\_\_\_ *most important*
3. *forthcoming*        \_\_\_\_\_ *concerning sight*
4. *primary*                \_\_\_\_\_ *concerning money*
5. *random*
6. *visual*

1. *ethic*
2. *clarify*                \_\_\_\_\_ *take away*
3. *know*                    \_\_\_\_\_ *reduce*
4. *eliminate*            \_\_\_\_\_ *make clear*
5. *contradict*
6. *diminish*