

# EL DESARROLLO COMUNICATIVO DEL VOCABULARIO TÉCNICO EN IDIOMA INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. REALIDADES, RETOS Y PERSPECTIVAS

Lic. Juan Luis Hernández Pino<sup>1</sup>, Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell <sup>2</sup>

1. Universidad de Matanzas – Sede “Camilo Cienfuegos”, Vía  
Blanca Km.3, Matanzas, Cuba. [juan.pino@umcc.cu](mailto:juan.pino@umcc.cu)

2. Universidad de Matanzas – Sede “Juan Marinello”, carretera  
Cidra Km.2 1/2, Matanzas, Cuba. [jorge.morell@umcc.cu](mailto:jorge.morell@umcc.cu)

## Resumen

La siguiente monografía tiene como objetivo fundamental presentar los fundamentos teóricos metodológicos en la evolución de los diferentes enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje del vocabulario y del vocabulario técnico, la importancia del mismo en el desarrollo profesional y en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de la Educación Superior. Se puede afirmar que el desarrollo de la ciencia y la tecnología le ha dado a la enseñanza del vocabulario técnico una importancia crucial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de diferentes carreras. La necesidad de apropiarse de los términos científico/técnicos es un factor decisivo para expandir la formación comprensiva de futuros profesionales, además del alto grado de motivación que puede resultar el hecho de combinar el estudio del idioma con la terminología propia de su carrera.

**Palabras claves:** Enfoques; enseñanza-aprendizaje; vocabulario; vocabulario técnico; Educación Superior.

---

## Introducción

Dentro de la definición de (Vigotsky, 1988) sobre el aprendizaje; este autor planteó que: "... el aprendizaje es una actividad social, pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, en interacción con otros sujetos... ". El enfoque Vigotskiano sostiene que las acciones de aprendizaje ocurren siempre en dos planos: uno externo, socializado, interpersonal, determinado a partir de la interrelación dialógica entre el profesor y sus estudiantes, y entre estos a su vez, actuando sobre el objeto de aprendizaje, el que contiene, en síntesis, determinado volumen de conocimientos culturales acumulados por la humanidad a través de su desarrollo histórico. Este autor definió los principios del carácter histórico y culturalmente determinado del proceso de enseñanza aprendizaje; el de la unidad entre educación e instrucción; el carácter objetual del proceso de enseñanza aprendizaje y el carácter desarrollador y científico del aprendizaje.

Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida y que se extiende a múltiples espacios, tiempos y formas. El aprender está estrechamente ligado con el conocer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico-cultural concreto.

El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso largo y complejo, que implica la adopción no sólo de una lengua sino de una nueva cultura, formas de pensar, actuar y sentir. Al ser un proceso complejo, muchos docentes que enseñan idiomas se cuestionan cada día sobre lo que es adecuado o no hacer para mejorar el desempeño de sus estudiantes. Para H. Douglas Brown todas las dudas y preguntas que emergen al enseñar idiomas, deben pensarse como retos y no como problemas, y no debe esperar que se encuentren todas las respuestas a preguntas que surgen cada día en una clase. Muchas de ellas se construyen cada día. Según el autor, entender esto es vital ya que:

Nuestro campo de investigación no es, realidad unidimensional y simple. Es "resbaladizo" en todos los sentidos. (...) Algunas piezas del rompecabezas del aprendizaje de idiomas se han ubicado en el lugar. Otros aún no se descubren, y la definición cuidadosa de las preguntas conducirá a encontrar esas piezas. Podemos emprender la tarea de colocar las piezas en un paradigma: un diseño entrelazado, una teoría de la adquisición de una segunda lengua. (Brown, 2007)

Por lo tanto, no sería correcto afirmar que hay una única forma de enseñar un idioma, ni que una misma técnica sirve para trabajar con todas las personas, sin embargo hay ciertos principios, ideas, propuestas y teorías que han ido desarrollando con el tiempo y que aún tienen relevancia para el trabajo en el aula de clase y fuera de ella. Todos estos presentan un apoyo y en conjunto construyen una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

## Desarrollo

En la actualidad, diferentes teorías e investigaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y el cerebro siguen permeando el desarrollo de la pedagogía para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y se hacen continuas adaptaciones en este campo, de manera que se puedan incluir todos estos hallazgos al trabajo en el aula.

Sin embargo, el lenguaje se debe utilizar en un contexto social para lograr distintos fines. Los hablantes que saben cómo utilizar correctamente el lenguaje tienen algo más que una competencia lingüística; tienen una competencia comunicativa, según la expresión acuñada por Dell Hymes. De acuerdo con este autor el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es adquirir "la competencia comunicativa", en oposición con la "competencia lingüística" de Chomsky y plantea que el conocimiento del lenguaje, su adquisición y desarrollo implica el conocimiento de su fonología, morfología, sintaxis y semántica, así como sus reglas sociales, o pragmática. El hablante que conoce todo esto ha alcanzado una competencia comunicativa (Hymes, 1972).

Asimismo, Hymes dice que la adquisición de una competencia "está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias", es decir, que la motivación es una de las fuentes básicas fundamentales para que se pueda ejercer una competencia comunicativa; dado que con ella se pueden adaptar a las necesidades de cada persona; teniendo en cuenta también su nivel sociocultural para desarrollarse en una situación real; llegando así a tener experiencia en el ámbito social en un futuro

Podemos decir entonces que las competencias comunicativas incluyen habilidades y conocimiento lingüístico, fonológico y sintáctico y otras dimensiones del idioma como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variaciones y de las funciones pragmáticas de su comprensión

Se puede plantear que poseer competencia comunicativa en un idioma extranjero, en este caso el idioma inglés, es ser capaz de compartir experiencias, intercambiar ideas u opiniones, actuar de manera adecuada en cada contexto o situación comunicativa, saber qué decir y cómo en el momento y lugar adecuado, a quién o a quiénes, por qué y para qué; poseer competencia comunicativa significa ser capaz de seguir una estrategia teniendo en cuenta la dimensión o las dimensiones de competencia necesaria(s) y los detalles concernientes al idioma que se usan para la comunicación (Berenguer Román, Roca Revilla, y Torres Berenguer, 2016)

H. Douglas Brown, en su libro Principios del Aprendizaje y la Enseñanza de Idiomas propone una serie de características de la enseñanza comunicativa. A grandes rasgos se puede decir que los objetivos de la competencia comunicativa no se limitan a la lingüística, y las técnicas empleadas están diseñadas para involucrar a los estudiantes en uso pragmático, funcional y comunicativo del idioma. Igualmente, la fluidez y la precisión pasan a ser principios subyacentes ya que lo más importante es que los estudiantes usen el

idioma de forma productiva y con disponibilidad ya sea en contextos improvisados. (Brown, 2007)

El desarrollo de la competencia comunicativa en otro idioma es un proceso que toma bastante tiempo en desarrollarse. Aprender otra lengua va más allá de la simple memorización de reglas gramaticales y sintácticas, se necesita además un gran corpus de vocabulario y la comprensión de ciertas reglas sociolingüísticas y de ciertos antecedentes históricos de esa lengua. Una lengua es cultura en sí misma, porque se ha impregnado de toda la historia de los países que la hablan de toda la cultura que se crea alrededor de ella; así que hay una gran demanda cuando se le pide a un aprendiz que tenga un cierto nivel de dominio del idioma.

Pero los idiomas son esencialmente palabras, como afirma Scott Thornbury “todos los idiomas tienen palabras. Una lengua emerge primero como palabras, tanto de manera histórica como en la forma en la que cada uno de nosotros aprendió su primera lengua y cualquier lengua subsecuente” (Thornbury, 2002). Por ende, desarrollar un buen nivel de conocimiento de vocabulario puede ayudar al aprendiz a leer, escribir y hablar mejor. Además, el aprendizaje de palabras va más allá de las listas de vocabulario e implica un conocimiento sobre las clases de palabras, la formación de palabras, las familias de palabras y enfrentarse a un aspecto delicado como es la polisemia de las palabras, entre otras.

El vocabulario está constituido por el conjunto de palabras que conforman un idioma. En este sentido, un vocabulario es sinónimo de léxico en la medida en que este es el conjunto de unidades léxicas que integran una lengua. Como vocabulario también se designa el conjunto de palabras de un idioma que son comunes o particulares de una región determinada: vocabulario de una disciplina, oficio o área de conocimiento determinada. Vocabulario también puede hacer referencia al conjunto de palabras que una persona usa cotidianamente o conoce. También se le conoce a este tipo de vocabulario como lexicón mental (Vocabulario, 2019).

Desde los inicios del aprendizaje de idiomas hasta este punto muchos cambios se han realizado, sin embargo el énfasis en el aprendizaje de vocabulario no ha sido uno de ellos. Como lo afirma Cheryl Boyd Zimmerman “la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido subestimados en el campo del aprendizaje de una segunda lengua a través de varios estadios y hasta el momento actual” (Zimmerman, 1994)

Desde el método de gramática traducción hasta el desarrollo del enfoque comunicativo no se presentaron grandes avances en el proceso de enseñanza – aprendizaje de vocabulario. Una de estas ocurrió en Inglaterra, Michael Philip West, investigador y profesor que trabajó en Bengala (Actual Bangladesh) y en India, escribió varios artículos y libros sobre los errores que se cometían en la enseñanza de las lenguas en ese momento. Señaló que los aprendices gastaban tiempo en actividades que no les ayudaban a hablar; aprendían palabras que no eran útiles; y no dominaban completamente las palabras que aprendían. Él

desarrollo hacia 1953 la Lista General de Servicio de Palabras en Inglés (*General Service List of English Words*) con las palabras más frecuentes en el idioma inglés, y señaló que los estudiantes debían aprender las primeras palabras de manera gradual y defendió que este proceso se llevara a través de la lectura (Zimmerman, 1994). Este listado, sin embargo, si bien fue un avance, promovió una búsqueda de técnicas que tendieron más hacia la memorización que al aprendizaje de vocabulario.

Sobre el manejo de la competencia lexical que se hacía hasta ese momento Verónica Vivanco sostiene que:

Tradicionalmente el vocabulario se aprendía por medio de listados que el alumno repetía para sí mismo de modo automático hasta interiorizar los conceptos, ya que este era el tema central del aprendizaje de idiomas. Entre los años 60 y 80, el rol de la terminología perdió importancia para centrarse en la morfología y la sintaxis; más tarde la competencia comunicativa se puso de moda a través del enfoque nocional-funcional que proporcionaba las herramientas y destrezas para el desenvolvimiento oral en distintas situaciones de la vida cotidiana. La cuestión de cómo los alumnos aprenden el léxico es la más difícil de mensurar por constituir un factor altamente individualizado. (Vivanco Cervero, 2011)

Vivanco presenta otra visión del aprendizaje de vocabulario como proceso individual, en la medida que se limita a la destreza memorística de los estudiantes y al interés o a los sentimientos implicados en el proceso.

Además hay que tener en cuenta que cuando se enseña vocabulario en inglés hay que prestar atención a las clases de palabras, las familias de palabras, la formación de palabras, las unidades de múltiples palabras, la ocurrencia simultánea de dos elementos lingüísticos, los homónimos, la polisemia, los sinónimos y los antónimos, los campos lexicales, el estilo y la connotación. Todos estos aspectos aparecen de manera repetitiva mientras se trabaja en clase, pero no se hacen evidentes para el estudiante, aunque sí reconocen su dificultad al manejarlos todos al mismo tiempo.

(Terrell, 1983), hizo un esfuerzo para proveer al mundo de la pedagogía de los idiomas extranjeros una propuesta metodológica que sirviera para guiar los procesos de aprendizaje y adquisición. En cuanto al aprendizaje de vocabulario, este método defiende el uso del input comprensible, y encuentra que la lectura libre y voluntaria puede ser la forma de adquirir ese input (Zimmerman, 1994).

Muchos han sido los métodos que han sido propuestos y utilizados hasta el momento por diferentes autores para la enseñanza-aprendizaje del léxico del inglés. El primero de ellos es el método gramática/traducción, (a partir de 1840), en el que se daba más importancia a la lengua escrita que a la lengua hablada y el aprendizaje léxico era adquirido con listas de palabras con su correspondiente traducción; el método también llamado analítico o interlineal tuvo su basamento en el uso de un texto literario escrito en inglés y a partir de él se hacían traducciones y se aprendían de memoria las palabras y estructuras gramaticales

que en él aparecían. El objetivo fundamental de aprender una lengua extranjera en el método de traducción/gramática era ser capaz de leer la literatura en ese idioma a través del aprendizaje de la gramática y el vocabulario usando listados bilingües de palabras o diccionarios (Chastain, 1998).

Se pensaba que memorizando vocabulario y reglas gramaticales aplicadas a la traducción proveería al estudiante de un efectivo ejercicio mental, el cual mejoraría su desarrollo cognoscitivo, pero carecía de una teoría del aprendizaje del idioma en su conjunto. En una variante modificada este enfoque sigue siendo usado en nuestros días en algunos países (Richards y Rogers, 2007). Uno de los críticos de este enfoque en los años 1860 fue Prendergast, quien en sus manuales describía como los niños aprendían idiomas en fragmentos de texto predeterminados e incluía listados de lo que creía que era el vocabulario más frecuente usado en inglés, enfatizando en el uso de las palabras de alta frecuencia en estos fragmentos de textos

El método directo introdujo a finales del siglo XIX una nueva orientación en el tratamiento lexical en la enseñanza de idiomas, al presentarse directamente la nueva palabra en la lengua meta para que los alumnos la relacionaran con objetos, acciones, gestos y contextos a fin de facilitar la comunicación. Emerge como una reacción al método de gramática/traducción y su fallo al crear aprendices que pudieran comunicarse en el idioma que estudiaban. Este enfoque enfatizó en la habilidad de usar una lengua en vez del análisis de la misma y su objetivo era entrenar a los estudiantes para que se comunicaran y tuvieran una pronunciación aceptable. La idea detrás de este enfoque directo era que los estudiantes aprendieran el idioma oyéndose a sí mismos hablar y entablando comunicación y se suponía que el vocabulario podía ser adquirido de forma natural a través de sus interacciones en la clase, por lo que el vocabulario era presentado en un contexto y se ordenaba por grado de dificultad de lo simple a lo complejo (Larsen-Freeman, 2000). Las palabras concretas eran enseñadas a través de objetos, láminas, gestos físicos y las palabras abstractas se agrupaban según el tema a tratar o a través de asociaciones de las mismas. (Zimmerman, 1994).

De esta nueva forma de entender la enseñanza de una lengua extranjera derivaron otras nuevas en el siglo XX como fueron el método audio-lingual, o audio-oral (a partir de 1940), en el que la expresión oral era la base del aprendizaje, basada, fundamentalmente, en la audición de frases construidas y la repetición de estas, a la vez que se creaban nuevos vocablos en un contexto determinado. Este método fue dominante en los Estados Unidos hasta 1960 y es conocido por ser el mayor cambio en los paradigmas conocidos de la enseñanza de idiomas. El método global-estructural tuvo su sustento principal en el uso de los medios audiovisuales, centrándose mayoritariamente en el lenguaje hablado, en detrimento del trabajo con el léxico desconocido y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Adoptó el punto de vista conductivista como su teoría del aprendizaje que alegaba que el aprendizaje era una cuestión de formación de hábitos (Decaricco, 2001). Los aspectos gramaticales y el vocabulario eran presentados a través de diálogos y muchos



de los ejercicios no prestaban atención al contenido, siendo la gramática y los aspectos fonológicos los más importantes, por lo que el aprendizaje del vocabulario era minimizado (especialmente en las etapas iniciales) y las nuevas palabras eran introducidas y seleccionadas de acuerdo con su nivel de familiaridad y simplicidad para que la práctica de la gramática fuera efectiva. (Takefuta y Takefuta, 1996), alega que la única razón por la que el vocabulario fuera tan restringido bajo este método es porque enfatizaba en los aspectos fonológicos del aprendizaje.

Por último, durante la década de los ochenta del siglo XX cobró auge el método comunicativo, el cual tampoco ofreció mejoría en la adquisición de nuevo léxico, ya que se concedía mayor importancia a las funciones comunicativas que a las estructuras y al léxico, dando por hecho que los alumnos aprendían las nuevas palabras de forma inconsciente y automática mientras participan en una comunicación real. Ha sido el método que ha dominado el ambiente del aprendizaje en las últimas décadas y se debió al trabajo de lingüistas como (Hymes, 1972) y (Halliday, 1973) quienes vieron el idioma primero que todo como un sistema para la comunicación. Esto condujo a un giro en las formas tradicionales de enfocar la enseñanza en la precisión y los aspectos del idioma y se concentró en la comunicación y la fluidez, alentando a los estudiantes a comunicar sus mensajes e intenciones usando los recursos lingüísticos que tenían disponibles. Pero el vocabulario no fue su primera preocupación y relegado nuevamente a ambientes donde es utilizado como apoyo al uso funcional de la lengua (Decaricco, 2001). Como en enfoques anteriores se asumió que el vocabulario se aprendería de forma natural y no había necesidad de una enseñanza directa del mismo (Schmitt, 2000)

Este enfoque, que emergió de la sociolingüística, supone que la comunicación real va más allá del aprendizaje de reglas y vocabulario, pues es necesario desarrollar la capacidad de hacerse entender en formas socialmente apropiadas. Se trata de enseñar al aprendiz a comunicarse en diferentes contextos funcionales, una idea que según el autor de este trabajo sería la base para el uso de la comunicación en situaciones reales y funcionales.

El enfoque comunicativo reconoció las cualidades de otros métodos y trató de adaptarlos a la comunicación funcional, y es en la actualidad uno de los más empleados, debido al interés general por trabajar con metodologías que lleven a la autenticidad y a la interacción y porque este enfoque está centrado en el estudiante y permite una comunicación real y se basa en propósitos significativos y funcionales. La adquisición de vocabulario no es el centro de atención de este enfoque, sino el uso apropiado de las categorías comunicativas. No obstante, se reconoce su importancia para dominar completamente el idioma objetivo, y se recomienda que el sistema lexical sea tratado como cualquier otro sistema: permitir que el aprendiz tenga mucha exposición a la lengua objeto (Zimmerman, 1994). Así, este enfoque permite el aprendizaje y la adquisición de vocabulario de manera diversa, ya que a medida que avanza el aprendiz se vuelve más autónomo en su proceso.

En resumen desde que en los años ochenta (Canale y Swain, 1980) aplicaran a la enseñanza de lenguas extranjeras el concepto de competencia comunicativa, por medio del cual

Hymes reformulaba la competencia lingüística de Chomsky, el léxico –componente hasta entonces desatendido en las aulas de lenguas– se convierte en un elemento imprescindible para lograr el objetivo de enseñanza de la entonces recién nacida metodología comunicativa: que el estudiante, como agente social (concepto fundamental del Marco Común Europeo Referencia MCER), sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por consiguiente, el léxico terminará disponiendo de un dominio de conocimiento propio, susceptible de ser acotado y caracterizado de manera precisa, como muestran los trabajos de (Richards, 1976), (Nation, 2002), (Baralo Otonello, 2006) o (Sánchez Rufat, 2014) que intentan delimitar el saber implicado en el conocimiento de una unidad léxica.

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

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

El enfoque holístico, propuesto por (Gómez Molina, 1997) se sustenta en la idea de que se conoce mejor una palabra a partir de cuanta más información se tenga sobre ella; para ello se sugiere el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la elaboración de diccionarios propios. (Schmitt y McCarthy, 1997), proponen el empleo de mapas semánticos, la acción física, las asociaciones con la lengua materna y el empleo de palabras clave, con lo cual prevalece la idea de que las palabras han de conocerse mejor a partir de información que se tenga sobre ellas; mientras que (Rodríguez Díaz, 2010) sugiere la deducción de significados a partir de la ayuda de las pistas morfológicas o del contexto.

Por su parte, (Waring, 2002), (Brinton, Snow, y Wesche, 2004) y (Caspi y Lowie, 2013) plantean que es necesario encontrar el léxico repetidamente en diferentes contextos significativos, debido a que la contextualización del léxico ofrece a los alumnos una perspectiva multidimensional y una riqueza de matices sobre el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados y los vocablos con los que suele asociarse, entre otras posibilidades.

En este orden, el autor de este trabajo se adhiere a esta última teoría al plantear que toda palabra tiene un significado de base, es decir, una estructura semántica que puede realizarse de una manera u otra, según el contexto oriente dicho significado en una dirección determinada; de ahí que, mediante el aprendizaje del léxico en contexto, no sólo se aprende el significado referencial, sino también sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas.



La enseñanza de vocabulario es un aspecto crucial cuando se aprende un idioma ya que los idiomas están basados en palabras (Algahtani, 2015). Es casi imposible aprender una lengua sin palabras, incluso la comunicación entre seres humanos está basada en las palabras (Berne y Blachowicz, 2008) pero las investigaciones indican que enseñar vocabulario puede ser una problemática para muchos profesores ya que no tienen una certeza de cuál sería el mejor enfoque y no saben dónde empezar a la hora de formular un énfasis en la enseñanza de vocabulario.

De acuerdo con (del Toro Castillo, 2019) los profesores y estudiantes de idioma inglés son afortunados ya que no todo el vocabulario debe ser enseñado o aprendidas en las clases. El autor considera que no hay suficiente tiempo para enseñar todas las palabras y todo lo que se haga debe estar enfocado en los siguientes principios didácticos:

- Construir el lexicón mental de inicio.
- Desarrollar la comprensión del significado de las palabras aprendidas.
- Demostrarle al estudiante como aprender las palabras de forma más efectiva.
- Alentar a los estudiantes para lograr independencia cognoscitiva.

Para la autora Janina Gruss es imprescindible en la enseñanza de vocabulario incorporar diferentes herramientas para la enseñanza del mismo, ya un vocabulario pobre en una segunda lengua no permite que los estudiantes se entiendan entre ellos y se expresen de forma exitosa. Sin embargo con el uso de técnicas existentes para este fin se hace posible el ajuste de la forma y la intensidad con que se enseña según las habilidades, características y preferencias de los estudiantes (Gruss, 2016)

Pero básicamente no existe una técnica preestablecida para la enseñanza de vocabulario. Es necesario que tanto el profesor como los estudiantes de lengua encuentren la técnica o combinación de las mismas que funcione para ellos tomando en cuenta sus necesidades, sus intereses y sus estilos cognoscitivos, pero como señalara David Wilkins sobre la importancia del aprendizaje de vocabulario: “sin gramática poco puede ser comprendido, pero sin vocabulario nada podrá ser expresado”. (Wilkins, 2002)

Para Nation se distinguen cuatro tipos básicos de vocabulario tales como: “de alta frecuencia”, “académico, técnico o vocabulario de baja frecuencia”. (Nation, Best practice in vocabulary teaching and learning, 2002)

Una de las clasificaciones del vocabulario entre las que está el uso de un vocabulario particular; que en el marco de la terminología se ubica dentro de los ámbitos especializados que generan los llamados lenguajes especializados que despierta más interés en los estudiantes y que desarrollaría competencias comunicativas perfiladas a su vida laboral y social futura, es el vocabulario técnico relacionado con una carrera o disciplina, un aspecto

que al igual que el vocabulario general o de alta frecuencia ha sido relegado desde hace algún tiempo a otros planos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior.

Este elemento tristemente no ha sido considerado con ninguna de las carreras de las diferentes universidades en nuestro país como un aspecto fundamental en la formación de nuevos profesionales a la altura de las nuevas circunstancias internacionales ni los estándares de perfil laboral que se manejan actualmente en el mundo y dentro de las competencias comunicativas que requiere el programa y que deberán demostrar los graduados de todas las carreras no aparece reflejado tal aspecto, ya que la razón principal radica en que enseñar este vocabulario técnico es más que agregar palabras nuevas al diccionario mental de nuestros estudiantes; es incrementar sus habilidades lingüísticas y brindarles las herramientas para comprender nuevos contextos y expresar sus ideas en mundos nuevos.

El autor de este trabajo considera que el vocabulario técnico parece ser un término sencillo referido a aspectos lexicales utilizados con significados especializados en temas conocidos principalmente por ciertos usuarios del idioma, sin embargo durante años este vocabulario específico ha sido relegado conscientemente por profesores de idiomas que lo han considerado como un elemento no distintivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, ya sea por desconocimiento propio de los términos relacionados con una disciplina o por considerar que los mismos deben ser tratados cuando aparezcan de forma incidental dentro de la clase. Sea cual sea la cuestión, el vocabulario técnico adquiere una gran importancia dentro del proceso de enseñanza de estudiantes universitarios que necesitan tener una preparación más completa dentro del perfil de su carrera y que les brinde las herramientas oportunas para un mejor desempeño de su futura situación ocupacional dentro y fuera del país.

El adjetivo técnico según el diccionario, se aplica a las palabras o expresiones empleadas exclusivamente, y con sentido distinto de lo vulgar, es el lenguaje propio de un arte, una ciencia, un oficio. Como vocabulario técnico se denomina aquel conjunto de palabras inherente a determinadas disciplinas, oficios o áreas de conocimiento, que solo son conocidas o usuales entre los especialistas de cada ámbito específico. Como tal, los vocabularios técnicos son clasificaciones objetivas de palabras, donde la designación y la significación coinciden, es decir, los términos no son interpretables de otra manera, su significado es, en este sentido, unívoco

De acuerdo con (Nation, 2013) el vocabulario técnico se ha convertido en un término establecido en la lingüística aplicada para referirse a una categoría específica de palabras especializadas diferentes a los términos académicos.

Pero una mirada más crítica a las investigaciones relacionadas sobre este tópico revela una falta de consenso no solo sobre cómo definir el vocabulario técnico, sino también como clasificarlo, ya que se han referido al mismo como “vocabulario específico de una

disciplina” (Woodward-Kron, 2008), “glosario de dominios específicos” (Periñán-Pascual, 2015), “términos científico-técnicos” (Yang, 1986), “léxico especializado” (Baker, 1988), “vocabulario especializado” (Robinson, 1980) y “unidades terminológicas” (Cabré, 1999).

Autores como (Cowan, 1974), (Higgins, 1966) y (Baker, 1962) han considerado la enseñanza del vocabulario técnico como un elemento que no está relacionado en lo absoluto con el trabajo del profesor de idiomas, sin embargo para (Alcina Juan, 2011) a través del auto aprendizaje y el entrenamiento, los profesores de idiomas pudieran ser capaces de desarrollar un conocimiento adecuado en un campo científico y aprender estrategias y métodos que les permitan a los estudiantes adquirir este vocabulario en las clases.

Basado en las consideraciones de (Alcina Juan, 2011), la estrategia de aprendizaje de vocabulario técnico más útil es hacer que los estudiantes se enrolen en actividades de aprendizaje activas y desarrolladoras, como por ejemplo la identificación de tales términos y la construcción de bancos de palabras sobre su disciplina o campo por si mismos contando con el rol del profesor como facilitador en tales actividades. Para (Nation, 2013) la información contextual puede muchas veces posibilitar a los estudiantes la comprensión del significado de las palabras técnicas y según (Nazar, 2016) el estudio del vocabulario técnico en un contexto permite a los estudiantes aprender la colocación típica de estos elementos que es un factor importante en su aprendizaje

En palabras de (Nation, 2013) “en la actualidad y con una mayor comprensión del vocabulario técnico y su importancia, se debería considerar que las palabras especializadas pueden y deberían ser enseñadas en una amplia variedad de formas complementarias”.

A través de este trabajo el autor del mismo ha podido constatar que no muchos expertos han dedicado sus investigaciones a la enseñanza del vocabulario técnico y además la importancia del mismo no se observa claramente en las diferentes referencias estudiadas, sin embargo para su trabajo en las clases de idiomas las estrategias recomendadas son tomadas en consideración ya que constituyen un base metodológica útil para su tratamiento, aunque nuestra opinión es que el mismo sea trabajado de forma contextualizado, maximizando las oportunidades para el uso activo y significativo del mismo a través de actividades comunicativas

El proceso de enseñanza aprendizaje del vocabulario científico-técnico ha sido tratado en diferentes escenarios del contexto cubano. En 1960 la enseñanza del idioma inglés con fines profesionales en Cuba queda oficialmente instituida en los currículos de las distintas carreras universitarias. En 1962 con la Reforma Universitaria comienza la primera etapa de este movimiento y su objetivo fundamental estaba dirigido al desarrollo de la habilidad de lectura en su sentido amplio basado en el método gramática-traducción. Como estrategia metodológica, se estableció en el currículo universitario la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional (Corona Camaraza, 2002). Se caracterizaba

por el uso de listados de vocabulario bilingüe que el estudiante recibía en clases y debía utilizar para la traducción de textos científicos, sin insertarlos en ningún contexto.

Posteriormente, en 1976 el Ministerio de Educación estableció, en el país, el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua extranjera en todas las especialidades. A raíz del plan de perfeccionamiento comenzó un nuevo período, se inició la implementación de los planes de estudio: Plan de Estudio A (1977), Plan de Estudio B (1983), Plan de Estudio C (1990), y Plan de Estudio D (2005). Entre los años 1983 y 1990, se establecen los lineamientos metodológicos para la enseñanza del idioma inglés en la educación superior, el énfasis del objetivo estaba en el desarrollo de la habilidad de lectura con fines académicos profesionales (Quiroga Caballero, 2015). Nuevamente el aprendizaje del vocabulario técnico de las diferentes carreras queda relegado a una macro habilidad de la lengua sin considerar el desarrollo basado en el enfoque comunicativo del mismo.

En el curso 2004-2005 muchas carreras de la educación superior cubana comienzan a introducir en sus planes de estudios modificaciones o elementos de un nuevo plan de estudio que ya la realidad de ese momento exigía. Entonces por orientaciones de la Comisión Nacional de Idiomas se sugiere la aplicación del nuevo programa de la Disciplina Idioma Inglés correspondiente al Plan de Estudio D, donde se reconoce como objetivo principal el de lograr desarrollar en los estudiantes un nivel de comunicación oral y escrito; de comprensión auditiva y de lectura en la lengua inglesa que les permita interactuar con cierta independencia en su campo de acción. Según el autor de este trabajo a partir de este momento en que el enfoque comunicativo por fin se afianza dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es que se dan los primeros pasos para insertar el vocabulario técnico de una forma más integrada con el contenido de las funciones comunicativas.

Es a partir del año 2013 que el Ministerio de Educación Superior en colaboración con el Consejo Británico implementa como parte de la implementación de la Estrategia de Perfeccionamiento de la Enseñanza del inglés en las universidades, la adopción del Marco Europeo de Referencia de las lenguas como la base común que orienta la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos. Esto permite operar a nivel nacional con los parámetros de este Marco Común Europeo como referentes que posibilitan enseñar y evaluar los avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera frente a otros países, e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto nacional. (Ministerio de Educación Superior, 2016).

De acuerdo con (Splunder y Dávila Pérez, 2018) este proceso se lleva a cabo para mejorar la enseñanza del idioma inglés en las universidades cubanas y con el objetivo principal de entrenar a profesionales con un perfil más amplio, logrando una mejor calidad de los egresados universitarios en el uso de este idioma, que resultaría en su inserción en los espacios internacionales para una mayor influencia en el desarrollo socio económico y cultural de nuestro país.

La política de perfeccionamiento de la enseñanza del idioma inglés en la Educación Superior, está regido a nivel nacional por los siguientes documentos rectores (Ministerio de Educación Superior, 2018); (Ministerio de Educación Superior, 2016)

Es a partir del 2016, con la creación de los Centros de Idiomas en cada universidad y la instauración del Plan de estudios E, que las carreras que formarían parte de la Política de Idioma inglés comienzan su instrucción a través del método Face2face en su primera edición avalado por el Consejo Británico y de acuerdo con el mismo, este programa, desarrollado por (Redston y Cunningham, 2016) es identificado como un programa flexible y fácil de usar con un total de 6 niveles (de A1 a C1) y su vocabulario está aprobado por el Cambridge English Corpus y mapeado en el English Vocabulary Profile, lo que significa que el estudiante aprende el vocabulario que necesita saber en cada nivel de este programa. (Consejo Británico, 2020).

El plan de acciones encaminado dentro de este Plan de estudios al desarrollo del idioma en la Educación Superior establece que el estudiante debe alcanzar un nivel A2 de acuerdo con los requerimientos del MCER, sin embargo de acuerdo con este Marco los descriptores del nivel A2 se concentran en funciones comunicativas sociales, mientras que el uso de vocabulario especializado o técnico es considerado un contenido para los usuarios que alcancen un nivel B2, lo que demuestra que el plan de estudios

Paradójicamente la Estrategia Curricular de idioma inglés de las carreras universitarias en su sistema de habilidades profesionales plantean que se debe reforzar, desde la docencia, los términos principales de la asignatura y su correcta interpretación y comunicación en inglés, según los descriptores de los niveles que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la correcta utilización del vocabulario técnico a utilizar en cada clase según los contenidos recibidos y la revisión y búsqueda de bibliografía en idioma inglés, para Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de manera primaria en ese idioma.

En palabras de (Del Valle-Reus, 2015) “Los objetivos de la Disciplina Idioma Inglés deben tributar a los objetivos del modelo del profesional de cada carrera. Este modelo debe incluir en sus disciplinas, contenidos integradores caracterizados por tareas significativas para la solución de problemas docentes y profesionales que permitan un desarrollo consciente de las habilidades lingüísticas en idioma inglés”.

En resumen se puede afirmar que el desarrollo de la ciencia y la tecnología caracterizada por la globalización neoliberal le ha dado a la enseñanza del vocabulario técnico una importancia crucial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior para desarrollar la competencia comunicativa en este apartado de los estudiantes de diferentes carreras o disciplinas. La necesidad de apropiarse de los términos científico/técnicos es un factor decisivo para expandir la formación comprensiva de futuros profesionales, además del alto grado de motivación que puede resultar el hecho de combinar el estudio del idioma con la terminología propia de su carrera.

Todo ello conduce a afirmar la necesidad de un accionar coordinado para lograr los objetivos sociales y requerimientos de la formación del profesional. Los nodos potenciales y particulares de esta coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, como se ha expuesto, encuentran su realización en la relación competencia lingüístico-comunicativa y profesional, en el dominio de los contenidos básicos indispensables del objeto de la profesión y de las ciencias para la que se prepara. (Alberteris Galbán, Cañizares Hinojosa, y Revilla Sabín, 2016)

### Referencias bibliográficas

ALBERTERIS, GALBÁN, O., CAÑIZARES HINOJOSA, V., & REVILLA SABÍN, B. La profesionalización de la lengua inglesa en el marco de la integración de los centros cubanos de educación superior. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 2016, vol. 3, p 17

ALCINA, JUAN, A. Teaching and learning terminology: New strategies and methods. *Terminology (special issue)*, 2011, vol 15, no. 1, p.12-13

ALGAHTANI, M. The importance in vocabulary learning and how to be taught. *International Journal of teaching and Education*. 2015, vol. 3, p.23

BAKER, C. L. Some measurable characteristics of modern scientific prose. In e. al, *Contributions to English syntax and Philology* 1962, p. 21-43.

BAKER, M. Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: an anlysis of some rethorical terms. *Reading in a foreign language*, 1988, vol 4, p. 91-105.

BARALO, OTONELLO, M. Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE. *Conferencia presentada al III Encuentro Práctico de profesores de ELE*. Wurzburg. Retrieved 2020 [consultado 12 de septiembre 2020] Disponible from <http://www.encuentro-práctico.com/pdf06/baralo.pdf>

BARCROFT, J., & SOMMERS, M. Effects of Acoustic Variability on Second Language Vocabulary Learning. *Studies in second language acquisition*, 2005, vol 27, no 3, p. 387-414. [consultado 2 de septiembre 2020 ] Disponible Retrieved from [https://ww.researchgate.net/publication231845312/Effects of Acoustic Variability on Second Language Vocabulary Learning](https://ww.researchgate.net/publication231845312/Effects_of_Acoustic_Variability_on_Second_Language_Vocabulary_Learning)

BERENGUER ROMÁN, I., ROCA REVILLA, M., & TORRES BERENGUER, I. La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. (U. d. Centro de enseñanza Superior Hermanos Marañón, Ed.) *Dominio de las Ciencias*, 2016, vol. 2, no 2, p 25-31. [consultado 12 de octubre 2020] Disponible Retrieved, from <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/ind>



BERNE, I. J., & BLACHOWICZ, C. L. What reading teachers say about vocabulary instruction. (The reading teacher, Ed.) *Voices from the classroom*. 2008

BRINTON, D. M., SNOW, M. A., & WESCHE, M. B. *Content- Based Second Language Instruction*. (A. Harbor, Ed.) University of Michigan Press. 2004

BROWN, D. H. *Principles of Language Learning and teaching* (Quinta ed.). New York: Pearson Education. 2007

CABRÉ, M. T. *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamin. 1999

CANALE, M., & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching*. Applied Linguistics. 1980

CASPI, T., & Lowie, W. The dynamics of L2 vocabulary development: A case study of receptive and productive knowledge. *Revista Brazilian Linguist*, 2013, vol. 13, no.2, p 437-462. [consultado 10 de agosto 2020] Disponible Retrieved from <https://www.scielo.br/php?script=sciarttext&pid=S1984>

CHASTAIN, K. *Developing second language skills: Theory and practice*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich. 1998

Consejo Británico. *Face2face*. Cambridge. [consultado 12 de octubre 2020] Disponible Retrieved from British Council <http://www.cambridge.org/is/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/face2face-2nd-edition>

CORONA, CAMARAZA, D. *La enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad Cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 Aniversario de la Reforma Universitaria*. La Habana: Universidad de la Habana, Ed. Habana. 2002

COWAN, J. R. Lexical and syntactic research for the design of EFL reading material. *TESOL Quaterly*, 1974, no 8, p. 389-400.

DECARICCO, J. Vocabulary learning and teaching. In e. al, & M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching Eenglish as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heine Publishers. 2001

DEL TORO, CASTILLO, A. *Sistema de actividades para la enseñanza de vocabulario tematico en inglés para el 3er año de Licenciatura en inglés*. (Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello", Ed.) Matanzas. 2019

DEL VALLE-REUS, E. Proyecto para el enseñanza-aprendizaje del inglés con carácter semipresencial en la carrera de Contabilidad. (Universidad de Oriente, Ed.) *Anuario de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales* (Número especial), 2019, no.115. octubre 27, p.28

GÓMEZ, MOLINA, J. R. El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1997 no. 7, p. 69-94.

GRUSS, J. Games as a tool for teaching English vocabulary to young learners. (D. o. World Higher School for foreign Languages, Ed.) *World Scientific news Polland*, 2016, vol. 53 no. 2. [consultado 12 de octubre 2020] Disponible doi:EISSN 2392-2192

HALLIDAY, M. A. *Explanations in the functions of language*. London: Edward Arnold. 1973

HIGGINS, J. J. Hard facts. *ELT Journal*, 1966, p 55-60.

HYMES, H. D. On communicative competence. In *Sociolinguistics* (Ed.). Harmondsworth: Penguin. 1972

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2000

LEWIS, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications. 1993

LÜNING, M. Aprendizaje creativo del vocabulario en la enseñanza del léxico español como lengua extranjera: Homenaje a Anton. (I. Bemmerlein, & C. Segoviano, Eds.) *Revista Iberoamericana*, 1996, p. 130-139.

Ministerio de Educación Superior. *Documento base sobre el Perfeccionamiento de la enseñanza del inglés (proyecto)*. Habana. 2016

-. Estrategia para el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés. *Taller Nacional sobre estrategia para el perfeccionamiento del idioma Inglés en la Educación Superior cubana*. Matanzas: Universidad de Matanzas, 4-7 abril. 2016

-. *Planes de estudio. Premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio E*. La Habana; Ed. MES, 2018

MOHD, HAYAS, K. Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 2009, p. 353-367. [consultado 8 de octubre 2020] Disponible Retrieved from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/...2009/23\\_aplicaciones\\_10.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/...2009/23_aplicaciones_10.pdf)

NATION, P. Best practice in vocabulary teaching and learning. In J. Richards, & W. *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. USA: Ed. Ronandya 2002

NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013

NAZAR, R. Distributional analysis applied to terminology extraction: First results in the domain of Psychiatry in Spanish. *Terminology*, 2016, vol 21, no. 2, p.151-179.

PERIÑÁN-PASCUAL, C. The underpinnings of a composite measure for automatic term extraction: The case of SRC. *Terminology* 2015, vol.21, no. 2, p.151-179.

QUIROGA, CABALLERO, M. V. Algunas consideraciones acerca de la enseñanza del inglés con Fines Específicos (IFE) en el contexto cubano. (Centro de Linguística Aplicada, Ed.) *Revista Comunicación Social: Retos y perspectivas*, 2015, vol. 7, no. 1, 12 p .34

REDSTON, C., & CUNNINGHAM, G. *Face2face Elementary Student's Book* (Segunda ed.). Cambridge: Oriental Press. 2016

RICHARDS, J. C. *The role of vocabulary teaching* (Vol. 10). TESOL, Quarterly. 1976

RICHARDS, J., & ROGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2007

ROBINSON, P. *ESP (English for specific purpose)*. Oxford: Pergamon Press. 1980

RODRIGUEZ, DÍAZ, S. Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 2010, vol 8, no. 12, p. 233-253. [consultado 12 de agosto 2020] Disponible Retrieved from <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112/68>

SÁNCHEZ RUFAT, A. Rasgos de las competencia léxica del verbo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 2014, no 17. [consultado 12 de julio 2020] Disponible Retrieved from <http://www.nebrija.com/revista-linguística/rasgos-de-la-competencia-léxica-del-verbo>

SCHMITT, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000

SCHMITT, N., & MCCARTHY, M. *Vocabulary: Description, acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997

SPLUNDER, F. V., & DÁVILA PÉREZ, D. G. (). Attitudes towards English in Cuban Higher Education. Recent developments and challenges. *4th International Conference on Higher Education advances*, 2018, p. 126-127 Valencia.

TAKEFUTA, J., & TAKEFUTA, Y. *Development of course ware for teaching vocabulary to Japanese students*. Chiba: Chiba University. 1996

- TERRELL, T. D. *The natural approach; Language acquisition in the classroom*. 1983
- THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited. 2002
- VIGOTSKY, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. In *Selección de lecturas de Psicología de las Edades*, Habana: Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. 1988, vol. 3, p. 58.
- VIVANCO, CERVERO, V. La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, no. 12, p. 177-187. [consultado 1 noviembre 2020] Disponible Retrieved from <http://www.encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>
- Vocabulario. [consultado 13 de junio 2020] Disponible [significados.com](http://www.significados.com): <https://www.significados.com>
- WARING, R. Basic principles and practice in vocabulary instruction. *The language Teacher*, 2002, vol. 26, no. 7. [consultado 12 de octubre 2020] Disponible Retrieved from <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/waring>
- WILKINS, D. P. *Introducción al libro de texto*. Innovations. 2002
- WOODWARD-KRON, M. More than just jargon: The nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for academic purpose*, 2008, vol. 7, no. 4, p. 234-249.
- YANG, H. A new technique for identifying scientific/technical term and describing. *Literary and linguistic computing*, 1986, p. 93-103.
- ZIMMERMAN, B. C. *Historical trends in second language vocabulary instruction*. Cambridge: Second language Vocabulary acquisition, Cambridge University Press. 1994