

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

**“EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA”.**

***TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR  
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.***

**AUTORA: MSc. Yoelvis González Martínez. P.A**

**Santiago de Cuba**

**2015**

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

**“EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA”.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR  
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

**AUTORA: MSc. Yoelvis González Martínez. P.A**

**TUTORA: Dra. C. Adia Gell Labañino. P.T**

**Santiago de Cuba**

**2015**

## **Agradecimientos**

*De manera muy especial a mi tutora, la Dra. Adia Gell Labañino, que compartió conmigo toda la sabiduría que durante su labor profesional y científica ha acumulado.*

*A todos aquellos que durante estos años me han brindado, hasta el último momento, su oportuno apoyo, en especial a mis compañeros del colectivo de Español de la Facultad de Educación Infantil por favorecer mi crecimiento profesional y personal.*

## **Dedicatoria**

*A mis hijos, Ernestico y Odette, por ser lo mejor que ha podido pasarme.*

*A un hombre especial, a mi Ernesto.*

*A mis seres queridos, por ayudar a mi existencia.*

*En especial a mi madre, por ser el impulso de esta meta, y a mi padre, donde quiera que esté.*

*“No hay arma más poderosa que las palabras”*

**Paulo Coelho (2013)**

## SÍNTESIS

El desarrollo exitoso del proceso de enseñanza – aprendizaje exige de un profesional que esté a tono con las transformaciones educacionales que ocurren hoy en Cuba. En la presente tesis se propone una estrategia didáctica sustentada en un modelo de igual naturaleza, que revela un sistema de relaciones dialécticas a partir de los subsistemas de interacción sociocultural y de orientación lingüística y dinamizado por un procedimiento para la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, lo cual permite materializar la concepción de la enseñanza y el aprendizaje desarrolladores.

En la lógica de la investigación se han empleado métodos teóricos y empíricos, entre ellos el análisis y la síntesis, inducción – deducción, histórico-lógico, hermenéutico, sistémico estructural y la modelación, así como la observación, encuestas, pruebas pedagógicas, criterio de expertos, taller de socialización y otros que a partir de la estadística descriptiva, permiten demostrar la pertinencia y factibilidad del modelo y la estrategia. Con estos aportes se ofrece una respuesta concreta a la contradicción existente entre las limitaciones de la didáctica de la lengua para el desarrollo del vocabulario y las exigencias formativas que requiere el Licenciado en Educación Primaria.

Se asumen para su fundamentación las concepciones de Vigostky, los clásicos del marxismo, así como de investigadores cubanos como: Castellanos, D; Roméu, A; Machado, T; Garriga, E; Sálamo Sobrado, I y Franco, M.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	Pág.1
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.</b>	Pág. 10
1.1 Fundamentación epistemológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.	Pág. 10
1.1.1 El vocabulario. Algunas consideraciones acerca de su didáctica y sistematización .	Pág. 18
1.2 Tendencias históricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, con énfasis en el tratamiento al vocabulario.	Pág. 29
1.3 Diagnóstico del estado actual que presenta la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria.	Pág. 40
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I	Pág. 43
<b>CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL TRATAMIENTO AL VOCABULARIO DE LOS ESTUDIANTES DE 1 AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.</b>	Pág. 45
2.1 Fundamentación teórica del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos	Pág. 45
2.1.1 Subsistemas del Modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación	Pág. 51

Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.	
2.2 Procedimiento para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.	Pág. 76
Conclusiones del capítulo II	Pág. 83
<b>CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL TRATAMIENTO AL VOCABULARIO DE LOS ESTUDIANTES DE 1 AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.</b>	Pág. 84
3.1. Fundamentación teórica de la estrategia didáctica.	Pág. 84
3.2. Características de la estrategia didáctica propuesta.	Pág. 87
3.3. Estrategia Didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos. Su estructura.	Pág. 88
3.4. Corroboración de la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica en la práctica escolar.	Pág.104
3.4.1 Valoración, a través del criterio de expertos, taller de socialización, grupo de discusión y prueba pedagógica del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos y la estrategia didáctica que permite su aplicación en la práctica.	Pág. 104
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III	Pág.117
CONCLUSIONES GENERALES	Pág.119
RECOMENDACIONES	Pág.120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## **INTRODUCCIÓN**

El Ministerio de Educación de Cuba ha orientado sus esfuerzos hacia el proceso de perfeccionamiento de las asignaturas en general y, particularmente, hacia las relacionadas con la enseñanza- aprendizaje de la lengua materna. Para asegurar lo planteado con anterioridad, desde hace varios cursos, la política educacional ha postulado la prioridad de la enseñanza de la lengua materna como un programa director, de modo que se contribuya a su uso correcto como instrumento fundamental de la comunicación. Por su parte, el Modelo del Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria plantea a los docentes los problemas profesionales a resolver y en este sentido indica la necesidad de que los estudiantes utilicen los diferentes recursos del lenguaje para la comunicación efectiva.

De igual forma, los documentos rectores para el trabajo metodológico de la disciplina Estudios Lingüísticos expresan como objetivo que los estudiantes logren: “Utilizar adecuadamente la lengua para la adquisición de conocimientos e interpretación de la realidad con riqueza y variedad léxica y como instrumento imprescindible del trabajo intelectual en cualquier aprendizaje, incluidos la práctica laboral y la investigación; así como en las relaciones que establezcan con la familia y las demás instituciones culturales con las cuales debe interactuar.” (Rodríguez, 2010).

El logro de lo anterior se hace posible en la medida en que se asuma el tránsito de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla, en la que adquieren importancia los estudios sobre el lenguaje, su didáctica y el tratamiento al vocabulario. Desde esta perspectiva o enfoque, una mirada a la bibliografía sobre el tema, demuestra que tal preocupación es hoy el centro de muchos debates, pero

resulta evidente que este interés por lograr el desenvolvimiento coherente en la expresión solo se alcanza con el trabajo sistemático por parte de los docentes.

En tal sentido pocas, pero muy valiosas han sido las investigaciones desarrolladas en torno a la temática del vocabulario. Así se revelan las recomendaciones ofrecidas por Turner Martí (1988). Se considera significativo que la Dra. Machado, T (1999) en su tesis doctoral, hace reflexiones de cómo el vocabulario queda reducido a un análisis mecánico de un conjunto de palabras de significados desconocidos. Se es del criterio que este, por supuesto, no debe ser el tratamiento didáctico que reciba este contenido. Sobresalen los estudios recientes realizados por Pérez Marqués, C (2005) sobre los índices de riqueza léxica en textos escritos por escolares de Plan Turquino y la Lic. Miyares, Eloína (2006) sobre el léxico activo- funcional del escolar cubano.

También se han tomado en cuenta las aportaciones de Franco Noa, M. (2008) quien ofrece una alternativa metodológica para el desarrollo del vocabulario contextualizada al II ciclo de la escuela primaria. Por su parte, Sálamo Sobrado (2011) realiza una propuesta metodológica para la enseñanza del vocabulario operacional en la secundaria básica que resultó de mucha importancia en la profundización de la temática.

Se reconocen, además, los estudios realizados en lenguas extranjeras, tal es el caso de González Rodríguez (2008), la cual propone una metodología basada en la adquisición de contenidos para el aprendizaje léxico de una lengua extranjera.

A pesar del esfuerzo de estos investigadores aún se evidencia insuficiente sistematización, desde la didáctica de la lengua, para brindar tratamiento al vocabulario de los estudiantes desde los componentes funcionales de la lengua, lo

cual no posibilita el logro de la independencia en la comunicación oral y escrita. Por otra parte, no ha sido abordado el papel de los contextos socioculturales en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes.

De lo anterior resulta evidente que estas investigaciones no han incursionado en la formación inicial del maestro primario, sin embargo, en ese contexto el diagnóstico fáctico efectuado con la aplicación de encuestas, entrevistas, observaciones a clases, así como el intercambio con especialistas en la temática revelan las siguientes insuficiencias:

- Pobreza de vocabulario de los estudiantes que impide el éxito en el trabajo con la lectura y la expresión escrita.
- Falta de fluidez en el discurso oral de los estudiantes, por cuanto se aprecian digresiones, uso de las llamadas “muletillas”; incluso, utilizan el silencio en muchas ocasiones en que no disponen de palabras.
- Limitaciones en la concepción teórica desde lo didáctico para ofrecer un tratamiento contextualizado al vocabulario.

Se declaran como principales causas de las insuficiencias presentadas las siguientes:

- No siempre los textos seleccionados por los docentes posibilitan la creación de nuevas unidades léxicas.
- Limitado tratamiento a las relaciones lexicales y las diversas posibilidades que ellas brindan para que los estudiantes amplíen su vocabulario;
- No siempre se estimula el trabajo con estrategias metacognitivas para aprehender vocabulario.

En correspondencia con lo antes referido, constituye el **problema científico** de esta investigación: insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, que limitan el desarrollo del vocabulario de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

Por lo que se establece como **objeto de la investigación** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española y se define como **objetivo** la elaboración de una estrategia didáctica que favorezca la sistematización del tratamiento al vocabulario, desde la perspectiva de la comprensión de textos, sustentada en un modelo de igual naturaleza, en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. Precisándose como **campo de acción** la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos en el primer año de LEP.

A partir de lo expresado se considera la siguiente **hipótesis**: La aplicación coherente de una estrategia didáctica sustentada en un modelo de igual naturaleza, que revele un sistema de relaciones dialécticas entre los subsistemas de interacción sociocultural y orientación lingüística y dinamizado por el procedimiento contextualización de relaciones lexicales, favorecerá la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos en el primer año de LEP.

Para el desarrollo de la lógica de la investigación se derivan las **tareas científicas** siguientes:

1. Fundamentar epistemológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.
2. Determinar las principales tendencias históricas que han caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria con énfasis en el tratamiento al vocabulario.
3. Diagnosticar el estado actual que presenta la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP.
4. Elaborar el modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.
5. Elaborar una estrategia didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP desde la perspectiva de la comprensión de textos.
6. Corroborar la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica propuestos.

La base metodológica de la investigación se sustentó en el método dialéctico materialista, como método general de la ciencia. Su aplicación se concretó en métodos propios de la ciencia pedagógica.

**Del nivel teórico:**

**Análisis – síntesis:** para la fundamentación teórica del objeto y del campo de acción de esta investigación, así como las caracterizaciones filosófica, psicopedagógica, sociológica y didáctico-lingüística de estos. Permite la revisión de documentos

normativos para constatar elementos esenciales de la organización, planificación y efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica.

**Histórico – lógico:** para la determinación de las principales tendencias históricas que caracterizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española con énfasis en el tratamiento al vocabulario de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

**Sistémico – estructural – funcional:** Con el objetivo de organizar el sistema de relaciones que se estudian para explicar el sistema, su unidad dialéctica y el funcionamiento de sus subsistemas.

**Hermenéutico – dialéctico:** Durante todo el proceso investigativo para el análisis profundo del problema científico y la determinación de los presupuestos epistemológicos, así como en la fundamentación de los aportes teórico y práctico.

**La triangulación de datos:** que permitió realizar el análisis inferencial de la información recopilada en la investigación a través de diferentes fuentes y métodos.

**Modelación:** Durante todo el proceso investigativo para descubrir y revelar las relaciones que se establecen en el modelo didáctico, la derivación del procedimiento y en la elaboración de la estrategia.

**Del nivel empírico:**

**Análisis de documentos:** para revisar todo lo abordado, en los documentos normativos, resoluciones y Orientaciones Metodológicas indicadas acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, con énfasis en el tratamiento al vocabulario.

**Observación:** Para comprobar el tratamiento que los docentes brindan al vocabulario dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de Práctica de la Lengua

Española, además para constatar las transformaciones luego de aplicada la propuesta.

**Entrevista:** Para comprobar el tratamiento didáctico –metodológico al vocabulario en el 1 año de la LEP. Además, para conocer si en los controles a clases realizados por las diferentes estructuras se ha constatado el tratamiento al vocabulario de los estudiantes.

**Pruebas Pedagógicas de entrada y de salida:** con el objetivo de efectuar la constatación inicial y final del nivel de desarrollo del vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP.

**Grupo de discusión y criterio de expertos:** Para corroborar la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica propuesta.

**Observación participante:** Para valorar los resultados de la aplicación parcial de la estrategia y el rediseño de las acciones propuestas.

**Taller de socialización:** para la presentación de los resultados parciales y finales y la confrontación y perfeccionamiento de los aportes, con el propósito de poder enriquecer y valorar la factibilidad de la aplicación de la estrategia sustentada en un modelo.

**Métodos y técnicas de la estadística descriptiva,** para el procesamiento de los datos obtenidos, derivados de la aplicación de los instrumentos, se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión, así como para la elaboración de tablas que permitieron comprender los resultados alcanzados.

Se escogió una población de 5 profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos y 29 estudiantes del primer año de la carrera. Se selecciona una muestra bajo el criterio intencional que coincide con la población declarada.

Como **contribución a la teoría**, se aporta un modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos que revela un sistema de relaciones dialécticas entre los subsistemas de interacción sociocultural y de orientación lingüística y dinamizado por el procedimiento contextualización de relaciones lexicales en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

Se considera como **aporte práctico** una estrategia didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria con etapas lógicas y flexibles, que da cuenta de las relaciones esenciales que se establecen entre el vocabulario y el componente funcional de la lengua, comprensión.

La **significación práctica** se aprecia en el favorecimiento de la actuación del maestro en formación cuando se toma en cuenta el desarrollo del vocabulario en adecuada articulación con el proceso de comprensión de textos, lo que permitirá el alcance de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

La **novedad científica** se expresa en las nuevas relaciones que tipifican la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de primer año de la LEP desde otra perspectiva que toma como referente el componente funcional de la lengua, comprensión; que logra el alcance de la proyección contextual comunicativa como cualidad principal y jerarquizadora; dinamizado el proceso en cuestión por el procedimiento contextualización de relaciones lexicales en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

La tesis se estructura en tres capítulos. En el primero se realiza la fundamentación epistemológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación

Primaria. Se analiza, además, el tratamiento didáctico del vocabulario en este contexto. Por otra parte, se determinan las principales tendencias históricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria con énfasis en el tratamiento al vocabulario y se cierra el capítulo, presentando el diagnóstico del estado actual de la sistematización del tratamiento al vocabulario en el 1. año de la LEP.

En el segundo capítulo se presenta el modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP desde la perspectiva de la comprensión de textos, así como el procedimiento contextualización de relaciones lexicales. En el tercer capítulo se aporta la estrategia didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria estructurada en cuatro etapas. Se ofrece, además, la corroboración de la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica en la práctica escolar.

## **CAPÍTULO I: Marco teórico contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.**

### **Introducción**

El presente capítulo aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, haciendo énfasis en el tratamiento al vocabulario, su sistematización desde la comprensión de textos. Se presenta además un estudio tendencial del proceso en cuestión. Se describe además, la situación actual del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

### **1.1.- Fundamentación epistemológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.**

Al penetrar en el término proceso de enseñanza- aprendizaje se señala que este constituye el objeto de estudio de la Didáctica, los profesionales de la Educación lo identifican y, por tanto, reconocen el carácter renovador de este para garantizar los cambios que se generan en el sistema educativo.

El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje, se describe por Addine (2004:8) como: un proceso pedagógico escolar que posee las características esenciales de este, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico por cuanto la interrelación maestro - alumno, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos. Mucho hay que decir, en el orden teórico, acerca de lo que abarca el término referido.

Este ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza con un marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en la que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando.

Al respecto se asume el criterio de Castellanos Simons, D. (2005: 33) quien lo registra como “un proceso sistémico de mediación de la apropiación individual de la cultura que tiene lugar en la institución escolar en función del encargo social y de las particularidades y necesidades educativas de los educandos”

De este modo se reconoce que la enseñanza es un proceso interactivo en el que participan profesor y estudiante así como en el contexto en el que los intercambios se producen. No sólo el profesor es protagonista de la enseñanza, sino que el profesor, estudiante y contexto participan activamente en ella. Esta concepción es asumida por considerarse que la enseñanza es un proceso interactivo que produce un aprendizaje en el contexto áulico entre los protagonistas.

Unido a lo expresado anteriormente, también se coincide con que este proceso de enseñanza –aprendizaje debe ser desarrollador en tanto posibilita en el sujeto la

apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización. Es la influencia del profesor y otros estudiantes la que hace la actividad del estudiante sea o no auto estructurante, o sea, la interacción es un elemento desencadenante en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos.

Esto presupone que la unidad básica del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador no sea la actividad individual del alumno en sí, sino la actividad articulada y conjunta del estudiante – estudiante y del profesor en torno a las tareas de aprendizaje.

En consecuencia con lo anterior, resulta pertinente un análisis epistemológico del objeto de la investigación, para advertir y comprender desde el punto de vista teórico, el comportamiento de esta esfera de la realidad. Para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocupa a esta investigación se hace necesario desentrañar los referentes teóricos que se asumen:

Desde el punto de vista **filosófico** se sustenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica e ideológica, establece la relación pensamiento lenguaje y ve el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas, lo que hace que la concepción filosófica se interrelacione con el enfoque histórico-cultural y sus criterios sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje, considerado por Vigotsky como la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultivada de la personalidad, que a su vez, cumple con dos funciones esenciales: intelectual y social. Razones por las cuales considera como ideas rectoras:

- El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas.
- La unidad dialéctica del contenido y la forma en el lenguaje, la dependencia del contexto de uso.

Siendo coherente con lo referido anteriormente se asume desde lo **psicopedagógico** el enfoque histórico – cultural y el aprendizaje significativo de Ausubel D. (2004).

Con énfasis la concepción vigotskiana, centra su interés en el desarrollo integral de la personalidad por cuanto es esta la que se comunica y aprende en un contexto interpersonal, social. Tiene en cuenta el carácter activo de los procesos psíquicos y el carácter social de la actividad humana, y considera el lenguaje como un sistema de signos que participa en la comunicación y la cognición, los que se producen en la actividad sociocultural; establece así, la interrelación entre la personalidad, la comunicación y la actividad.

Entiende el aprendizaje como un proceso interactivo, dialéctico, en el que intervienen los conocimientos, la experiencia y las vivencias del estudiante como sujeto activo, irreplicable, social y protagonista en el que se producen modificaciones en su actividad, por lo que tiene en cuenta la ley de la mediación y enfatiza en la zona de desarrollo potencial o próximo, en la relación pensamiento lenguaje, en la unidad del contenido y la forma y en la práctica como principio constructivo de la ciencia (Vigotsky, 1987).

De igual manera, toma en consideración el desarrollo como un proceso constructivo y de carácter activo, donde la enseñanza precede y conduce a este en la aprehensión, construcción y creación del nuevo conocimiento, y el estudiante es sujeto investigador, constructor activo de su propio conocimiento, condicionado por la mediación social. En este proceso se ponen de manifiesto las relaciones sujeto-objeto-sujeto y sujeto-sujeto.

Además se asume lo que Ausubel, D. (1999) reconoce como aprendizaje significativo. Se parte de coincidir, que lo anterior se expresa, cuando el estudiante es capaz de atribuirle un significado a lo que aprende, es decir, que establece relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprende y lo que ya conoce, por tanto compone significados, integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya posee para la comprensión de la realidad.

Además, para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario que el estudiante sea capaz de dar sentido a lo que aprende, la percepción que tiene sobre la relevancia de lo que hace. Por ello, el proceso de mediación que realiza el docente, debe estar centrado en intencionar y explicitar los propósitos que subyacen al aprendizaje de un determinado contenido, y en la riqueza de los intercambios comunicativos con sus estudiantes.

En estrecha relación con lo anterior, desde lo sociológico, se es consecuente con lo planteado por Meier (1984) el cual reconoce las diversas relaciones interpersonales que se dan entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo, las que para la autora de esta investigación constituyen un sistema de influencias que considera además las diferentes instancias de actuación social. Asimismo da cuenta que el desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio tiene lugar, por su contenido social, como una unidad dialéctica entre la objetivación (materialización) y la subjetivación (asimilación) de los contenidos sociales.

Como fundamento **didáctico lingüístico** se asume lo relacionado con el aprendizaje desarrollador (Castellanos, 2004), el cual refiere que la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje se aprecia cuando se convierte en un proceso activo,

vinculado con la vida, desarrollador de la inteligencia, que contribuye a la formación de cualidades y valores positivos de la personalidad.

En tal sentido, el proceso que se describe debe convertirse en una interacción dinámica de los estudiantes con el texto y de los estudiantes entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación, todo lo cual responde a los diferentes principios didácticos (Addine, 1999) y a los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir que muestran el objeto y fin de la educación que el siglo en curso demanda.

Se es del criterio que debe estimarse como sustento el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; que es “una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados”( Roméu, 2007: 24) .No obstante, a pesar de la necesidad de la aplicación de este nuevo enfoque, aún se observan insuficiencias para dirigir el proceso de enseñanza –aprendizaje desde esta nueva perspectiva.

Lo anterior, permite reiterar que, actualmente, constituye una necesidad la aplicación de un enfoque cognitivo-comunicativo y de orientación sociocultural para la enseñanza de la lengua, que involucre por igual a docentes de lengua y de todas las asignaturas, en general, tomando en consideración el papel que le corresponde a cada uno en el desarrollo sociocultural de sus estudiantes con carácter interdisciplinario y como señala la autora antes mencionada.

Para el logro de este propósito Roméu Escobar (2007) acertadamente ha redimensionado la nominación del término enfoque cognitivo, comunicativo y

sociocultural, para referirse a su concepción de la enseñanza de la lengua en el contexto actual del desarrollo de la ciencia. Considera que esta vía para la enseñanza del idioma debe enmarcarse en una lingüística centrada en el significado y el texto. Si se aplica convenientemente este enfoque se logrará la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural del estudiante, o sea, que esté preparado para usar adecuadamente el lenguaje en cualquier situación comunicativa.

Entre los principios planteados por esta autora está el carácter interdisciplinario y, a su vez, autónomo del lenguaje. Así se pone de manifiesto la relación con otras asignaturas y se revela el carácter instrumental de la lengua como herramienta o macroeje transversal para el desarrollo del conocimiento con un carácter intermaterias.

Para el profesor, ello significa, el establecimiento de regulaciones para los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tal realidad posibilita a los maestros en formación la organización y disposición en el proceso de comunicación de un discurso adecuado al contexto pedagógico. Por esta razón, resulta oportuno reconocer lo declarado por Roméu cuando aborda la necesidad de la aplicación de este enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de la integración de los tres enfoques principales que establece Van Dijk (2000:52):

“(…) los que se concentran en el discurso mismo, los que estudian el discurso y la comunicación como cognición y los que se concentran en la estructura social y en la cultura”. Estos enfoques están vinculados y conforman una tríada dialéctica.

La doctora Roméu y Van Dijk, ponen especial énfasis en lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural; sin embargo, no fue de su interés destacar las potencialidades de este enfoque desde lo profesional, para enseñar a enseñar lengua, lo cual desde

esta investigación, se convierte en condición fundamental en el logro de una formación profesional eficiente.

En esta determinación se tomaron como referentes las leyes de la didáctica que permiten la explicación, por un lado, de la necesidad de preparar al estudiante para su desenvolvimiento social en la que debe desempeñar un papel fundamental y subordinarse a los intereses y exigencias de dicho contexto social; y por otro, la relación entre los componentes del proceso docente-educativo, a partir de la unidad entre la instrucción y la educación.

Resulta conveniente concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en correspondencia con un contexto pedagógico específico en el cual se dé tratamiento a las situaciones particulares transformadoras de los modos de actuación de maestros en formación y profesores formadores. En este sentido, la actividad comunicativa es una forma esencial de la actividad humana manifestada mediante la interacción social con el empleo de diferentes lenguajes, valiéndose de códigos tanto verbales como no verbales para codificar los mensajes y transmitirlos por medio de diferentes canales.

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura se ponen de manifiesto estos rasgos inherentes a la actividad comunicativa; pues en medio de él, el maestro en formación debe adquirir- como parte de su actuación discursiva- todas las influencias educativas necesarias para operar con esos códigos de manera oportuna y adecuada; lo que revela la actitud de transmisión de conocimientos, valores, sentimientos y modos de actuación como expresión de sus intereses, expectativas y propósitos.

Todo lo anterior permite al docente formador la conducción de los maestros en formación de manera gradual y ascendente hacia el dominio y aplicación de la lengua con diferentes propósitos en los diversos contextos. Asimismo se convierte en un canal de análisis de los problemas de la lengua con una visión metodológica; pues es difícil hacer referencia a estos aspectos lingüísticos sin considerar los valores metodológicos que soportan su lógica de aprendizaje. Desde esta visión la amplitud del vocabulario de los estudiantes se connota como un aspecto importante para dicha actividad comunicativa.

### **1.1.1 El vocabulario. Algunas consideraciones acerca de su didáctica y sistematización.**

Algunos autores al abordar el concepto de sistematización enfatizan unos elementos más que otros, de acuerdo con los objetivos u objetos de sistematización que se planteen. En este sentido se advierten los que ponen acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia, otros acentúan su carácter de proceso productor de conocimientos.

Por otra parte, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica y sirve a objetivos de dos campos, por un lado apunta a mejorar la práctica, la intervención desde lo que ella misma enseña; y por otro, pone énfasis en enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad.

La concepción del mundo (o filosofía) dialéctica ha sido para el presente estudio de gran utilidad al pensar en la sistematización ya que esta busca conocer las prácticas de intervención en la realidad. En ellas es totalmente evidente y visible que el estudiante y el docente son actores de esas prácticas, que forman parte de lo que

quieren conocer y que desarrollan ahí una acción intencionada que buscan la transformación. De manera que al concebir a la sistematización como un proceso de producción de conocimientos sobre la práctica, se asume:

- La unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento: quien sistematiza proyecta producir conocimiento sobre su propia práctica, o sea, sobre sí mismo y su acción en el mundo, que transforman a su contexto y, a la vez, lo transforma a él mismo.
- La unidad entre el que sabe y el que actúa: quien sistematiza no busca sólo saber más sobre algo, sino ante todo, *ser y hacer mejor*, *el saber está al servicio del hacer*. Pero no a un "*hacer*" estrictamente tecnológico; un mejor hacer sólo es posible gracias a un mejor comprender, y esto incluye no sólo aquello sobre lo cual se interviene directamente, sino también los objetivos de esa intervención, incluyendo los de largo plazo. Es decir, se trata de que quien sistematiza haga explícito y se cuestione el sentido de su acción, la coherencia entre ésta y sus intenciones, que se pregunte sobre la direccionalidad de su actuar. Morgan (2007)

Para sistematizar la trayectoria de las investigaciones sobre vocabulario y en consecuencia con lo antes analizado se reconoce que la sistematización ha sido interés de muchos investigadores. Para Jara, citado por Borjas (2003:16), "la sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre sus

experiencias, descubren lo que aún no saben acerca de ellas, pero también se les revela lo que aún no saben que ya sabían”.

Jara (1994) propone tomar en consideración a la hora de sistematizar, un eje de sistematización, entendido este como el elemento que permite precisar el enfoque de la sistematización, indica desde qué aspecto se va a realizar la reconstrucción y la interpretación crítica de la experiencia. La delimitación del eje de sistematización permitirá, por su parte, concretar cuál será el hilo conductor, la columna vertebral de la sistematización o sea, el centro de atención que permitirá asumir al objeto desde una óptica específica.

Los criterios aportados por Jara se consideran acertados a propósito de esta investigación. Al asumirlos se precisa, entonces, que se trata de sistematizar la categoría vocabulario tomando como eje de esa sistematización al proceso de comprensión textual y las metodologías propuestas por diferentes investigadores, que sin lugar a dudas serán muy significativas para poder hacer valoraciones pertinentes de lo que ha ido aconteciendo tanto en la teoría como en la práctica pedagógica.

En esta sistematización resulta significativo el análisis de lo que han referido algunos estudiosos sobre la categoría vocabulario. Para Figueroa Esteva (1980: 21) el léxico es “el conjunto de todas las unidades lexicales: lexemas y lexías en general; y que opone al de vocabulario, al cual considera como el conjunto de lexemas o lexías nucleares”.

Sin embargo, para Franco Noa (2008:22), “el conjunto de palabras de una lengua, teniendo en consideración su valor semántico, constituye el vocabulario o léxico”.

Como se aprecia para este investigador no existe distinción entre léxico y vocabulario.

Al intentar resolver la dicotomía entre los términos léxico y vocabulario la autora de esta investigación precisa que son dos términos estrechamente relacionados entre sí; el léxico hace referencia al sistema de palabras que componen una lengua y las unidades que integran el léxico se denominan lexemas. De esta manera, cuando estas unidades virtuales de la lengua se actualizan en el discurso de un hablante, reciben el nombre de vocablos o palabras y el conjunto de los mismos conforman el vocabulario.

El vocabulario de una persona puede ser definido como el conjunto de palabras que son comprendidas por esa persona, o como el conjunto de palabras probablemente utilizadas por esta. La adquisición del vocabulario es un proceso muy complejo. La primera distinción que se debe hacer es entre vocabulario pasivo y vocabulario activo. El primero es el vocabulario que el sujeto entiende sin ayuda o con muy poca ayuda, pero que no es capaz de utilizar autónomamente. El segundo, es el vocabulario que el sujeto comprende sin problemas, pero que además, es capaz de utilizar cuando lo necesita y sin necesidad de ayuda.

Resulta evidente, por lo tanto, que el vocabulario más amplio de una persona es el vocabulario pasivo, y parece claro también, que si una persona no tiene una palabra “almacenada” en su vocabulario pasivo, difícilmente esa palabra podrá llegar a formar parte de su vocabulario activo. La bibliografía consultada evidencia que para la adquisición de un vocabulario tan amplio existen varias vías, pero todas dependen de un trabajo sistemático y continuo por parte del docente: leer mucho y todo tipo de

textos, extraer el significado a partir del contexto, utilizar el vocabulario aprendido, utilizar el diccionario son solo algunos de los mecanismos.

Se es del criterio que no puede hablarse de un estudiante con dominio de la lengua oral y escrita, si no se logra de antemano la competencia comunicativa, que conlleve al enriquecimiento del vocabulario, aspecto que merece una especial atención; y que fue advertido por el lingüista Figueroa Esteva (1982) cuando señala con acierto que preocupa la pobreza de vocabulario y las deficiencias en su enseñanza.

Con frecuencia se ha estimado que el tratamiento al vocabulario es privativo del Español u otras disciplinas de las Humanidades. Hay que extender su estudio a los diferentes contextos de aprendizaje, pues lo contrario traería como consecuencia un reducido espectro de conceptos, significados y sentidos que el estudiante pudiera utilizar en su comunicación.

Como principio fundamental para el trabajo con el vocabulario, se precisa que los docentes estudien de forma sistemática el vocabulario activo. De ahí que el trabajo, en este sentido, deba dirigirse a enriquecer este mediante la incorporación de palabras del pasivo al activo, así como de otras no conocidas por los estudiantes.

A partir del análisis anterior se considera necesario que el trabajo con el vocabulario, su enriquecimiento, deba ser una tarea sistemática y una preocupación permanente de los docentes, en aras de perfeccionar el lenguaje oral y escrito de los estudiantes. Se recomienda el uso de procedimientos para la creación de nuevas unidades léxicas, la formación de familia de palabras, el trabajo con la sinonimia, antonimia, homonimia y paronimia.

Es importante referirse a que el enriquecimiento del vocabulario no radica solo en la cantidad de vocablos conocidos, sino además en el dominio y uso de las diferentes

acepciones de las palabras. A partir de esta reflexión se impone que el personal docente para encauzar la enseñanza del vocabulario debe tener presente, a su vez, que las palabras no se encuentran aisladas ni en el acto comunicativo ni en la lengua misma, sino que se establece entre sí un indeterminado número de asociaciones, principio este que fue apuntado por Saussure, F. (1916.17) cuando expresó: “Un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos coordinados cuya suma es indefinida”

En la literatura lingüística sobre la teoría de los campos, según Carmenates Bedoya (2004), existe una gran variedad terminológica y también conceptual usadas para referirse al campo: campo semántico, campo léxico, campo léxico – semántico, campo lingüístico, campo de palabras, campo conceptual, grupo temático, grupo asociativo y otros.

Los campos asociativos, término que se asume para designar a esta red de asociaciones que circunda a la palabra, tienen una extraordinaria importancia en el desarrollo del pensamiento y su empleo en la enseñanza es eminentemente didáctico puesto que constituyen el procedimiento más racional y al mismo tiempo más atractivo para lograr que este trabajo no se convierta en un frío inventario de palabras, sino en procedimiento estructurado por el estudiante a partir de su propia visión del mundo y de la sociedad en que vive (Carmenates Bedoya,2004).

Por lo que desde esta sistematización se reconoce que, cada palabra se define o “significa” por su oposición a otra u otras dentro del contexto verbal y esta significación está dada, en un sentido lineal o sintagmático, por los morfemas que la constituyen, ya sean lexicales o gramaticales, por las relaciones sintácticas entre las palabras o lexemas; y, en un sentido más profundo, por las relaciones asociativas

paradigmáticas, que determinan la diferenciación o individualización del término frente a las series de signos relacionados con él en el sistema.

La enseñanza del vocabulario en la carrera Licenciatura en Educación Primaria ha estado permeada por métodos tradicionalistas, que van desde un inventario de vocablos en cada una de las asignaturas que debe trabajar el docente, porque constituyen términos de los cuales debe apropiarse el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta el análisis lexical realizado de forma mecánica sin que exista una reflexión de su uso en el texto o en un determinado contexto.

En otras ocasiones se ofrece el significado mediante un concepto de forma descriptiva en el empleo del vocablo sin que el significado sea contextualizado y se le enseña al estudiante a revelar su uso en este y no en otro contexto. El diccionario es el medio de enseñanza más recurrente para la obtención de la significación, pero alejado de la reflexión de su uso en el texto.

Resulta interesante para la autora los criterios vertidos por Sálamo Sobrado (2011:312) el que refiere la denominación de vocabulario operacional como “el sistema de vocablos necesarios y suficientes, usados interdisciplinariamente, que forman parte del metalenguaje de la ciencia y que el profesor y los estudiantes y el grupo emplean en la comprensión y construcción de textos académicos en el proceso enseñanza – aprendizaje”.

Lo expuesto anteriormente permite determinar en el análisis que el léxico no sólo es un repertorio de denominaciones más o menos abstractas; cada vocablo encierra dentro de sí connotaciones emocionales, afectivas, intencionales, valorativas que expresan la actitud del hablante, o de la comunidad en que está inserto.

En otro sentido, se reconocen como interesantes los métodos y enfoques que se emplean para el trabajo con el vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre ellos: El método de gramática-traducción (hasta finales del siglo XIX), el método directo (finales del siglo XIX y comienzos del XX), el método audio – lingual (1940-1950), el enfoque situacional (década de 1960), el enfoque comunicativo (década de 1970). En esta época surgen también el método natural y el de respuesta física total.

A pesar del esfuerzo de los investigadores aún existen carencias en el plano teórico-metodológico desde la lingüística y la didáctica, así como en la práctica escolar. Por lo que se impone que el tratamiento al vocabulario deje de ser incidental para ser planificado, de modo que en la asignatura objeto de estudio se aprovechen recursos diversos desde la comprensión de textos para el logro de este propósito. Si en este estudio de tesis el eje de sistematización se aprecia en la comprensión textual, se impone una profundización en la teoría sobre este particular, en la cual el análisis del tratamiento al vocabulario permita describir e interpretar lo que ha ido sucediendo al respecto.

En este sentido muchas investigaciones han incursionado en el proceso de la comprensión de textos. Por lo que resulta necesario expresar qué se entiende por comprender. Comprender “del latín *comprehendere*’ concebir (una idea)” (Corominas, 1995) es considerado por muchos autores sinónimo de entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Este concepto lingüístico ha sido definido por muchos autores, sin embargo, esta investigadora reconoce que la comprensión es un proceso de elaboración textual de carácter afectivo- cognitivo, flexible y placentero, en el que se atribuyen y producen nuevos significados, a partir del trabajo con el texto.

El MSc Garriga Valiente (2003:125) plantea: “La comprensión sólo se logra en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las relaciones sintácticas que existen entre estas y (re) construye el significado según su “universo del saber”. De lo anterior se infiere que la comprensión del texto se concreta cuando el lector logra integrar de forma global las ideas individuales, para de esta manera, arribar a la esencia de la significación de las palabras en el texto.

Para lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, el lector debe utilizar un sinnúmero de estrategias metacognitivas. Con la utilización de las estrategias metacognitivas, está en la capacidad de comprender el texto que estudia. Para lograrlo, se hace necesario que le dé significado a lo leído antes de procesar toda la información recibida del texto que analiza (oral o escrito), le atribuya significado al texto, a partir de sus saberes y experiencias, resultado de su interacción sociocultural y sea capaz de lograr que el conocimiento se transforme y complete con su propia valoración sobre el texto. De esta manera, la idea emitida forma una nueva idea, y sobre todo, será muy personal dicha construcción de lo leído anteriormente.

Para concretar lo anterior se impone el tránsito por los niveles de comprensión, sobre los cuales existen criterios divergentes. Entre ellos hay puntos de vista comunes y diferenciadores. La autora de esta investigación se adscribe al criterio de la Dra. Domínguez, I. (2010) la que identifica los niveles de comprensión de textos como:

- **Comprensión inteligente:** Tiene lugar en este nivel la captación del significado literal. A esta etapa se le denomina también etapa de traducción, que implica no solo captar lo que el texto significa sino también atribuirle significado a

partir de nuestros conocimientos, experiencia. En esta etapa, el lector capta los significados literales (lo que dice explícitamente), intencional o implícito (lo que dice entre líneas) y complementario (lo que necesita de los saberes que el lector posee: vocabulario, cultura, experiencias personales).

- **Comprensión crítica:** En este nivel el lector asume una actitud de aceptación o rechazo hacia el contenido del texto. Para ello opina, enjuicia, comenta, valora y toma partido a favor o en contra.
- **Comprensión creadora:** En este tercer y último nivel, el lector aplica el texto a otros contextos, ejemplifica y extrapola. Relaciona con otros textos que ya conoce e inserta esos significados a su universo del saber conectándolos entre sí de manera armónica.

A propósito de esa investigación se considera que el tránsito por estos niveles debe concretar el tratamiento del vocabulario, lo cual debe estimar las metodologías o algoritmos para el logro de la comprensión de textos, dentro de ellos el referido por Gassó, Ofelia (1999), en el cual se aprecian puntos de contacto con el sugerido por Roméu (1999). Garriga Valiente (2003) ofrece también una secuencia básica para el tratamiento de la comprensión que, sin constituir un esquema inflexible, resulta muy orientadora. Dicha secuencia es la siguiente:

1. Percepción del texto (audición o lectura).
2. Reconocimiento de las palabras claves.
3. Determinación de los núcleos semánticos o ideas principales.
4. Aplicación de las estrategias de comprensión.
5. Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación.

6. Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de párrafos, cuadros sinópticos, esquemas, etc.

A partir de lo analizado se revela que no queda totalmente explícito cómo realizar el tratamiento al vocabulario. Las diferentes aportaciones precisan sólo el trabajo con palabras claves o incógnitas léxicas.

Sin embargo, es frecuente la comprensión de la idea esencial de un texto sin que se comprendan todas sus palabras. Se reconoce que adquirir las estrategias para inferir significados a partir de las claves del contexto, no es fácil y requiere tiempo y esfuerzo.

Se connota así que las diferentes investigaciones no han reconocido el algoritmo para la comprensión de textos como una valiosa perspectiva que puede posibilitar el desarrollo del vocabulario de los estudiantes, a través del tránsito por los diferentes niveles de comprensión desde los cuales el docente tiene la posibilidad de incluir actividades de vocabulario.

Es significativo que en las clases de comprensión de textos, en este nivel de enseñanza, el docente selecciona como método el trabajo independiente, sin embargo se carece de un nuevo procedimiento, que posibilite intencionar el tratamiento al vocabulario de forma coherente.

Como se aprecia en estas valoraciones la bibliografía especializada consultada da cuenta de que son limitados los estudios que aporten un procedimiento orientador que precise particularizar al docente cómo trabajar el vocabulario desde los diferentes componentes funcionales.

## **1.2 Tendencias históricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria con énfasis en el tratamiento al vocabulario.**

En Cuba la historia de la formación de maestros primarios registra la existencia de escuelas normales hasta el triunfo revolucionario en el 1959. A partir de entonces se produce la apertura de aulas en los más apartados rincones del país. Se crea el plan de formación Minas de Frío – Topes de Collante – Tarará, además de las brigadas de maestros voluntarios Frank País García.

En 1968 se crean las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios, con entrada a partir del sexto grado, luego esas mismas escuelas en el año 1977 cambian el nivel de ingreso por noveno grado y en cada una de las diferentes concepciones de estos programas de formación la enseñanza de la lengua materna constituyó uno de sus objetivos esenciales, analizando los diferentes niveles de la lengua de manera independiente, prescriptiva y haciendo énfasis en el estudio gramatical.

Al escribir la historia de la educación en Cuba, específicamente de la formación de maestros primarios, se hace necesario considerar estos referentes históricos que constituyen elementos esenciales en el orden teórico y práctico, para el posterior análisis.

En el abordaje histórico se tuvieron en cuenta los criterios de investigadores como: Álvarez de Zayas C., (1994) quien ofrece un enfoque general del proceso docente-educativo. En este sentido, resulta interesante el reconocimiento por el autor referido de tres períodos de perfeccionamiento educacional después del Triunfo de la Revolución: el primero, que se prolongó hasta el Primer Congreso de Educación y

Cultura, (1971); el segundo, que concluyó en el Primer Congreso del Partido (1975) y el tercero, que continúa hasta hoy.

En este último período, se observa el establecimiento de los planes de estudio de la formación de maestros y las transformaciones significativas que se han introducido en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, sostenidas por el desarrollo de la ciencia Lingüística.

Por otra parte la Dra. Miranda Vázquez, A. (2005) aporta un estudio histórico de la formación de maestros primarios hasta 1958 y la Dra. Savón C. (2009), realiza un estudio diacrónico de la enseñanza de la lengua en los diferentes planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual resultó de gran valía en el desarrollo de esta tesis.

De ahí que, el análisis de las principales características de los planes de estudio A, B, C y D y las transformaciones significativas introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española constituyen los hitos que permitieron determinar y expresar las principales esencias del proceso que es interés en esta investigación. Para ello se establecieron los siguientes indicadores:

- Enfoques asumidos para la didáctica de la lengua.
- Tratamiento ofrecido al vocabulario en los diferentes programas de la lengua, desde la sistematización, según los planes de estudio.

Lo anteriormente expuesto, permite determinar en este estudio tres etapas:

**Primera etapa:** (1979 – 1990). Enseñanza de los contenidos lingüísticos, particularizando en el vocabulario, basada en enfoques tradicionalistas y estructuralistas.

**Segunda etapa.** (1991 – 2000). Enseñanza de los contenidos lingüísticos, particularizando en el vocabulario, basada en el enfoque comunicativo.

**Tercera etapa:** (2001 – 2014) Redimensionamiento del enfoque comunicativo en el cognitivo, comunicativo y sociocultural.

**Primera etapa.** (1979 – 1990). Enseñanza de los contenidos lingüísticos, particularizando en el vocabulario, basada en enfoques tradicionalistas y estructuralistas

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, permitió la aplicación de nuevos planes y programas en la enseñanza primaria, así como una nueva modalidad en la formación del maestro primario; en este caso se inicia la Licenciatura en Educación Primaria en 1979, a la cual se incorporaban los maestros de las escuelas formadoras de maestros primarios a partir del plan de estudio "A", en los Institutos Superiores Pedagógicos, en la modalidad de curso para trabajadores, lo anterior constituyó un nivel superior por cuanto garantizó la preparación científico-pedagógica y metodológica requerida por el maestro.

En la práctica se manifestó tratamiento al contenido siguiendo la lógica de la ciencia, se utilizaban como métodos fundamentales: el análisis y la descripción formal, funcional y semántica, que si bien contribuían al conocimiento de estos aspectos esenciales de la lengua, la concepción ofrecía al estudiante una visión desintegrada de las partes del sistema lingüístico sin recurrir a un carácter totalizador.

Este enfoque lingüístico en la didáctica de la lengua proporcionó al docente, el conocimiento de la lengua como sistema y su estructura (competencia lingüística), desarrolló además su capacidad de análisis. Sin embargo, dejó a un lado el discurso como realización material, individual y concreta de ese sistema. Por otra parte,

tampoco se declaró de forma explícita el desarrollo de competencias para el desempeño profesional: solo se consideró el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Desde esta óptica tuvo prioridad lo lingüístico, con el empleo en las clases de métodos esencialmente expositivos y reproductivos, lo cual limitó el enriquecimiento del vocabulario del maestro en formación.

A partir de 1988 los cambios cualitativos experimentados en la Educación Primaria referidos anteriormente, determinaron la necesidad de la formación de un maestro integral, preparado para asumir todos los grados de la enseñanza; lo que dio lugar al comienzo en 1988-1989 de la formación del maestro primario con un ingreso superior, doce grado, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en los Institutos Superiores Pedagógicos, en su modalidad diurna.

La carrera comenzó cuando estaba vigente el Plan B modificado; en el mismo, el estudio de la lengua materna aparecía expresado en las asignaturas: Práctica del Idioma, Fonética y Fonología Españolas; Gramática I y Gramática II, abarcadoras de los cuatro primeros semestres; a partir de tercer año se incorporaba la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Práctica del Idioma se consideraba el estudio de la lengua en sí misma, de una manera autónoma; su análisis se realizaba en función de su pertenencia a un conjunto de reglas y desde una perspectiva sincrónica. Se concibe el sistema lingüístico, estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales, funcionales y semánticos.

En el tratamiento al contenido, solo se tenía en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística. Por otra parte, la ejecución del proceso centrado en el

profesor incide negativamente en la formación del profesional. Los métodos empleados eran esencialmente productivos, con la finalidad de desarrollar habilidades en la lengua oral y escrita. Por supuesto, aún los estudios del enfoque comunicativo no habían sido implementado en la didáctica de la lengua materna en Cuba y, por consiguiente, no se reconoce el texto como unidad lingüística superior, de modo que la comprensión del mismo no constituye un contenido a considerar.

No obstante, el tratamiento al vocabulario aparece como contenido en la asignatura Práctica del Idioma, pero su didáctica presenta insuficiencias, pues solo se promueve como procedimiento la búsqueda de las relaciones entre las palabras fuera de todo contexto, haciendo énfasis en la precisión del significado de vocablos desconocidos.

En 1990 se transitó de una concepción metafísica que abordaba los componentes tradicionales de la enseñanza de la lengua (expresión oral y escrita, lectura, gramática, ortografía y literatura) de forma aislada y con un fin en sí mismos, hacia un enfoque comunicativo, que asumía una concepción integradora de dichos componentes, la que se concretó en los componentes funcionales de la lengua (comprensión, análisis y construcción de textos), que constituyen los procesos implicados en la comunicación. Tales avances fueron resultado del tránsito de una didáctica de la lengua a una didáctica del habla.

Se teorizó acerca de la concepción de cada componente funcional, su definición, su tratamiento metodológico y su jerarquización en la clase como componente priorizado o componente subordinado. Sin embargo, para el tratamiento al vocabulario no se ofrecieron nuevas consideraciones ni precisiones que permitieran al docente utilizar otros procedimientos para el trabajo sistemático con el vocabulario.

**Segunda etapa.** (1991 – 2000). Enseñanza de los contenidos lingüísticos, particularizando en el vocabulario, basada en el enfoque comunicativo.

En este período se producen cambios en la concepción general de la enseñanza de lengua, como resultado de la introducción del plan de estudio “C”(1991).

En la dinámica del proceso de enseñanza –aprendizaje de Práctica de Idioma, a pesar que durante los años 1989 – 1992 Roméu lleva cabo su investigación sobre el enfoque comunicativo, llama la atención el tratamiento por parte del docente a los contenidos lingüísticos relacionados con los componentes funcionales de la lengua porque sigue la lógica de la ciencia lingüística sin integración.

Se estudia la lengua por niveles atendiendo a su carácter de sistema; lo que facilita de cierto modo la adquisición de formas y estructuras lingüísticas; sin embargo, imposibilita la aplicación a diferentes situaciones comunicativas. En el programa se incluyen conocimientos de lexicología, pero su tratamiento se circunscribe al trabajo con la relaciones lexemáticas, a las cuales solo se destinaban seis horas clases.

En el curso 1995, de forma paralela al Plan de estudio C y como modalidad del mismo, se comenzó a aplicar el Plan de Estudio Especial Turquino, con el objetivo de preparar a los estudiantes procedentes de zonas montañosas, atendiendo a sus especificidades para que pudieran desempeñarse una vez egresados en las zonas rurales y de hecho contribuir al desarrollo sostenible e integral de las mismas.

El plan referido se basó en los principios del Plan C; pero en él se priorizaron los conocimientos requeridos para trabajar en este contexto. Se comenzó a impartir desde entonces el programa de la disciplina Lengua Española estructurado en dos asignaturas: Lengua Española I y Lengua Española II, las cuales agrupaban las cuatro asignaturas del plan anterior.

En cuanto al tratamiento del contenido se comenzó en la ejecución del proceso a hablar de enfoque comunicativo, aunque, sólo se hacía énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas y no en la competencia comunicativa integradora de lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo discursivo y lo estratégico.

No obstante, en la concepción de la disciplina se introdujeron cambios importantes, tales como: la reducción de asignaturas y el cambio de nombre, los cuales respondieron a la necesidad de concebir el estudio de la lengua como un todo.

Los docentes no siempre atendieron con énfasis el papel de la disciplina en la formación del futuro profesional; ni se estimó de manera sistemática los avances de la didáctica de la lengua, en lo referido a la integración de los componentes lingüísticos como una exigencia desde el pregrado, donde se incluyera el tratamiento contextualizado al vocabulario.

**Tercera etapa:** (2001 – 2014) Redimensionamiento del enfoque comunicativo en el cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el año 2001 – 2002 los estudiantes que ingresan en el 1. año reciben dos asignaturas: Práctica del Español, y Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria. La primera, va permitiendo un acercamiento a los presupuestos del enfoque comunicativo, al considerar como elementos fundamentales del estudio de la lengua: la comunicación, la codificación y la decodificación textual, así como el empleo de forma sistemática del método de análisis textual, que ha carecido de la profundización en contenidos lexicales.

En la enseñanza de los contenidos lingüísticos, algunos profesores continuaban haciendo su análisis en los límites de las oraciones aisladas y no en textos; se analizaron las estructuras al margen de la significación y el contexto; la

ejemplificación se realizaba con un solo texto, por lo que no se sistematizaba la diversidad de usos estilísticos funcionales.

A pesar de que el programa proyectaba el trabajo con los componentes funcionales, el tratamiento al vocabulario se realizaba de forma incidental e igualmente se ceñía a la determinación de significados de aquellas palabras que constituían barreras para la codificación y decodificación textual.

En el curso 2006 – 2007 reaparece la disciplina con el nombre de Lengua Española y Apreciación Literaria que transita por los años de primero a cuarto, a través de las siguientes asignaturas: Práctica Integral del Español, Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria I y II, y Apreciación Literaria. En ellas se hacía énfasis en la formación de un comunicador eficiente que lograra dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Lengua Española en la Escuela Primaria. Ya, en este momento, comenzó asumirse el trabajo con los diferentes componentes del enfoque comunicativo.

Aun cuando la didáctica de la lengua tiene como objeto de estudio la enseñanza de esta en función de los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados en diferentes contextos, y su objetivo es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, generalmente se limitaba a enseñar la lengua a través de ejercicios donde el estudiante debía responder o preguntar sobre el contenido de un texto, o pedirle que hablara o escribiera algo sobre un tema dado. Evidentemente, tal manera de pensar solo conduce a una concepción que estuvo presente en las primeras interpretaciones de lo que se daba en llamar enfoque comunicativo, cuando el interés se ponía en la enseñanza de funciones, y sólo se ejercitaban las estructuras lingüísticas necesarias para realizar cada función.

Sin embargo, el desarrollo vertiginoso alcanzado por la Sociolingüística, y la Pragmática suscitan la necesidad de la aplicación de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y del método de análisis discursivo funcional en la asignatura, el cual supera al anterior al integrar en el estudio de la lengua: los usos y estructuras, los procesos cognitivos y la interacción social.

Resultan importantes los aportes de otros investigadores que han enriquecido los estudios de la lengua bajo este enfoque, tales son los casos de: Cisneros Garbey, S. (1994), Savón Leyva, C (2009) Asimismo se reconocen los aportes de Gell Labañino, A (2003), Bravo Rodríguez, A (2003), Rodríguez Cosme, M (2008) Barthelemy Meriño, T (2010), Coca Vidal, A (2013) y Quesada González, A. (2014), entre otros.

A pesar de la profundización por estos investigadores en cuestiones de gran valor para esta tesis, no ha sido su intención reconocer cómo desde la comprensión de textos, primer componente funcional de la lengua, se puede favorecer el desarrollo del vocabulario en la formación inicial del maestro primario.

Con el surgimiento del plan D, en el curso 2010 – 2011, aparece en el plan de estudio la disciplina Estudios Lingüísticos. Es esta disciplina la encargada de atender de manera directa y especializada el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes de la carrera y de posibilitar el estudio reflexivo de la lengua atendiendo a sus características fonológicas, morfológicas y sintácticas.

Tiene como objetivo esencial formar en ellos patrones adecuados de expresión, tanto oral como escrita, que serán aplicados luego en el desempeño de su labor profesional, sobre la base de una sólida formación lingüística. La disciplina comprende cuatro asignaturas: Práctica Integral de la Lengua Española I y II, Fonética y Fonología y Gramática. Las dos primeras se orientan al desarrollo de la

competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual supone una atención particular a las macrohabilidades comunicativas: escuchar y leer, hablar y escribir.

En este último contexto emerge el proceso de enseñanza – aprendizaje del actual programa de Práctica Integral de la Lengua Española, nombre que recibe la asignatura. La cual cuenta con un total de 102 h en el curso, de ellas se dedican a la comprensión de textos 14 h y dentro de este contenido solo cuatro horas al trabajo con el vocabulario, lo que resta valor a esta temática tan importante en la formación inicial del maestro primario.

Desde lo teórico metodológico se propone tener en cuenta los actuales criterios sobre la enseñanza de la lengua basados en un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que oriente la descripción y estudio de la lengua y prepara al estudiante para el intercambio social, que analice y comprenda mensajes orales y escritos y sea capaz de producirlos a partir de la diversidad de textos que se incluyen en el plan de estudio de la enseñanza primaria, de forma que sea portador de una competencia comunicativa que le permita saber, saber hacer y saber ser.

Se hace especial énfasis en aquellos tipos de textos que responden a una situación comunicativa concreta y en diferentes contextos los cuales obedecen a determinados modelos de desempeño.

Se incluyen contenidos donde se ve la lengua como un hecho sociolingüístico y se abordan según pertenezcan al sistema, al discurso o a diferentes tipos de textos. Para su estudio se parte de situaciones comunicativas concretas, de forma que sean relevantes, interesantes y le sean útiles para comprender, analizar y construir textos en diferentes registros idiomáticos.

Para el primer año se propone que se continúe la labor del nivel precedente en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas con una marcada orientación profesional, todo lo cual implica el trabajo sistemático dirigido a la comprensión de lo leído o escuchado y a la construcción de textos orales y escritos y por consiguiente, el cumplimiento de las normas ortológicas (articulación, pronunciación, entonación, acentuación), léxicas, morfológicas, sintácticas, ortográficas y caligráficas. Se insiste además, en el uso acertado del código paralingüístico.

En consecuencia con lo anterior, el sistema de habilidades revela la necesidad de desarrollar estrategias que contribuyan a la competencia comunicativa mediante el trabajo con los tres componentes funcionales del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos, de acuerdo con las características de la diversidad textual.

Por otra parte, los procedimientos para la creación de nuevas unidades léxicas, la formación de familia de palabras, el trabajo con la sinonimia, antonimia, homonimia y paronimia; si bien se incluyen en el programa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre los docentes ofrecen un tratamiento intencional, coherente y sistemático a estos contenidos.

De manera que, no siempre se favorece el desarrollo del vocabulario y, en correspondencia con esto, en las actividades de expresión oral y escrita se revela pobreza de vocabulario en los estudiantes, y en muchas ocasiones acuden al silencio cuando no cuentan con las palabras que permiten expresar una idea o un concepto.

A pesar de que este enfoque propone el trabajo con los tres componentes funcionales; no obstante, en la dirección el aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, desde el tratamiento a estos no se sistematizan los

contenidos relacionados con el vocabulario y a criterio de esta investigadora debe ser en ellos donde pueden recibir un justo tratamiento.

Las razones antes expuestas reflejan la necesidad de un constructo teórico que propicie ampliar el vocabulario del estudiante, pues a pesar de disímiles propuestas los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria aún presentan limitaciones en este orden que no permite una adecuada práctica profesional. En este sentido el análisis realizado permite revelar como tendencias fundamentales los tránsitos:

- Desde una orientación del tratamiento al vocabulario con un enfoque estructuralista, hacia una dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de este, con carácter de sistema, pero descontextualizando al nivel lexical y sin explicitar cómo favorecer el desarrollo del vocabulario en los estudiantes de la carrera LEP.
- Desde un enfoque comunicativo al redimensionamiento de este en enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, aunque sin lograr aún un tratamiento coherente e intencionado al vocabulario.

### **1.3 Diagnóstico del estado actual que presenta la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria.**

La investigación consideró como población y muestra a 29 estudiantes que constituyen la matrícula de 1. año del Curso Diurno de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba, sede central. Seleccionada bajo el criterio intencional. Estos estudiantes pertenecen a los siguientes municipios: Santiago de Cuba, 10 estudiantes; Palma, 3 estudiantes; III Frente, 3 estudiantes; Songo La maya, 1 estudiante; II Frente, 7 estudiantes y

Contramaestre, 5 estudiantes. Dentro de las características del lenguaje que más se revelan en estos alumnos está la pobreza de vocabulario, lo que implica dificultades para el trabajo con los diferentes componentes funcionales de la lengua.

Se trabajó con 5 docentes que han laborado en el año, en la impartición de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española. Todos con más de 20 años de experiencia, dos son Dr C, 3 con categoría de MSc. El 80 % ha realizado funciones metodológicas, como profesores principales de asignaturas y disciplinas.

Para lograr mayor precisión en las valoraciones realizadas se establecieron los siguientes indicadores:

- Nivel de desarrollo del vocabulario de los estudiantes.
- Sistematización del tratamiento al contenido del vocabulario.

En la prueba pedagógica de entrada (ver anexo 1) se constató que 11 estudiantes, el 37,9 %, conocían el significado de diferentes palabras, lo que da cuenta de que el resto no las ha incorporado a su vocabulario activo.

Se significa que solo 8 estudiantes, el 27,5 %, llegaron a determinar los sinónimos y antónimos de algunos vocablos. Por otra parte, 12 estudiantes, 41,3 % lograron la formación de nuevas unidades léxicas a partir de los procesos de composición y derivación, lo que demuestra la pobreza de vocabulario.

En la observación a clases (ver anexo 2), en 4 clases, que significan el 50 %, no se observa una adecuada selección de textos. Lo anterior, se fundamenta en que aún cuando contribuyen a elevar la cultura general de los estudiantes; estos no siempre se sienten motivados a penetrar en ellos. En este porcentaje de clases no se favorece la sistematización del tratamiento al vocabulario a partir de los vocablos que

aparecen en el texto, solo se constata la determinación del significado de palabras desconocidas.

Como potencialidad se precisa que en el 100 % de las clases se emplea el algoritmo para la comprensión de textos, sin embargo, no siempre las actividades que permiten el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de asimilación favorecen la ampliación del vocabulario. Otro aspecto positivo, es que se hizo notable la motivación de los estudiantes al enfrentar situaciones comunicativas significativas, lo que se logra con el adecuado empleo del método de trabajo independiente.

En la entrevista a los docentes (ver anexo 3) se corroboró que 4 de ellos, el 50 %, informa el significado de palabras desconocidas por los estudiantes, no apelan a la sistematización del procedimiento de la búsqueda por el contexto y a la búsqueda en el diccionario.

El 75 % de los docentes no concibe actividades coherentes para el trabajo con el vocabulario. Asimismo, este % de docentes no incluye en el diagnóstico inicial las fortalezas e insuficiencias de los estudiantes en el manejo del vocabulario.

El 100 % de la muestra plantea que no han recibido actividades metodológicas que demuestren el tratamiento al vocabulario desde la perspectiva del trabajo con textos.

En la encuesta a directivos (ver anexo 4) se corroboró que en los controles a clases realizados por ellos no se ha brindado un adecuado tratamiento al vocabulario de los estudiantes. Los argumentos brindados dan cuenta de que no se planifican actividades que favorezcan el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes. Expresan que no siempre se utiliza el diccionario para evacuar dudas sobre el significado de palabras; sin embargo, este medio de enseñanza y la precisión del

significado por el docente son las únicas vías que se utilizan para el tratamiento con el vocabulario.

Los resultados anteriores conllevaron a realizar las siguientes valoraciones:

- Existen limitaciones de orden cognitivo en los estudiantes para formar nuevas palabras a partir de los procesos de derivación y composición.
- Existen insuficiencias en la determinación de sinónimos y antónimos.
- En ocasiones, los textos seleccionados por los docentes no responden a las motivaciones e intereses de los estudiantes.
- Se sigue la lógica para el trabajo con la comprensión textual, sin embargo la sistematización del tratamiento al vocabulario no siempre ocupa un lugar importante, por lo que no se aprovechan las posibilidades que brinda este componente funcional para el desarrollo del vocabulario de los estudiantes.
- Con sistematicidad, en la determinación del significado de las palabras, no se toma en cuenta el procedimiento de búsqueda en el contexto y el uso del diccionario.
- Son escasas las actividades metodológicas que demuestren al docente cómo proceder para la sistematización en el tratamiento al vocabulario de los estudiantes.

## **CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I**

- La sistematización de los estudios acerca del tratamiento al vocabulario en la carrera que se investiga revela el empleo de métodos tradicionalistas, que van desde un inventario de vocablos en cada una de las asignaturas que debe trabajar el profesor, hasta el análisis lexical realizado de forma mecánica; sin

considerar la reflexión del uso de las palabras en el texto o en un determinado contexto.

- El análisis de los antecedentes históricos del proceso en cuestión, evidenció el movimiento del objeto de la investigación a partir de indicadores que permitieron determinar las tendencias principales desde el tránsito por diferentes enfoques de la enseñanza de los contenidos relacionados con el vocabulario.
- El análisis de los indicadores para el estudio del estado actual de la sistematización del trabajo con el vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP, facilitó advertir las limitaciones en lo cognitivo y en lo didáctico, lo cual no favorece operar con los recursos léxicos presentes en los textos con los que se trabaja.

## **CAPÍTULO II. Construcción epistemológica de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**

### **Introducción**

El capítulo se estructura en tres acápites, en el primero se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración del modelo didáctico. En el segundo se presentan y explican los subsistemas que conforman el modelo, así como las relaciones intrínsecas que se dan entre sus componentes. En el tercero se describe el procedimiento de contextualización de relaciones lexicales para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.

### **2.1 Fundamentación teórica del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**

El modelo que se propone constituye una representación simplificada de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española. Este facilita considerar algunas de las características esenciales

de dicho proceso, y realizar un análisis de ellas desde el punto de vista didáctico en el contexto de la formación inicial del maestro primario.

Se sustenta en el enfoque sistémico estructural funcional, que se fundamenta en la teoría general de los sistemas aplicable a la investigación de los procesos educativos de la práctica pedagógica. Se incorpora al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la unidad e interdependencia que existe entre sus componentes, sus identidades particulares y el sistema de relaciones que establecen entre ellos.

Se asumen desde lo teórico, categorías de la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy (1951) que sustentan la naturaleza estructural del modelo, como: sistema, subsistemas y componentes. Tales fundamentos contribuyen a modelar el proceso de sistematización del tratamiento al vocabulario en el 1. año de la Licenciatura en Educación Primaria con carácter totalizador, al revelar su principal regularidad a través de las relaciones que se establecen entre los subsistemas y componentes desde la dinámica del procedimiento que se propone.

Se parte de que este modelo didáctico constituye un sistema y este, desde el análisis – síntesis, se estudia a través de subsistemas interrelacionados. Los que, a su vez, se subdividen en componentes, que se dinamizan en un todo, a través del procedimiento propuesto en una relación didáctica que manifiesta la capacidad adquirida por el docente para dirigir el proceso de comprensión de textos haciendo énfasis en el nivel lexical para el desarrollo del vocabulario en los estudiantes correspondientes a la muestra.

En su concepción se reafirma el carácter dialéctico del proceso objeto de estudio para los estudiantes de 1año de la Licenciatura en Educación Primaria. En

consecuencia, resultan cualidades de orden superior inherentes al proceso como totalidad, que surgen y se relacionan desde la interacción de los componentes y subsistemas.

En esta dirección, se cumplen los principios para la sistematización del tratamiento al vocabulario dada su función lógico – gnoseológica, en tanto explican, organizan o fundamentan el modelo propuesto en la investigación. Este revela el carácter consciente y activo del estudiante al modelar el procedimiento que requiere el proceder didáctico de acuerdo con la Teoría General de los Sistemas.

Este modelo es una representación conceptual general global y simbólica, tanto explícita como implícita, del proceso que se modela. Permite analizar, diseñar, implementar y controlar los componentes esenciales de dicho proceso y las interrelaciones que se dan entre ellos, junto con las prácticas pedagógicas que le son pertinentes.

La autora de esta investigación asume que un modelo “es la representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría. Es un conjunto que representa a otro conjunto, constituye un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad, su función básica es ayudar a comprender las teorías y las leyes”. Ruiz, Ariel (2002:13).

Por otra parte, desde el capítulo anterior se han asumido referentes que serán tenidos en cuenta para el diseño del modelo.

- De Vigotsky el enfoque histórico – cultural, donde el aprendizaje es considerado como proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, como actividad social de producción y reproducción del conocimiento bajo

condiciones de orientación e interacción social y sus derivaciones al campo educativo;

- la consideración de los procesos de enseñanza y educación como guía del desarrollo, donde los niveles que alcanza el estudiante estarán mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituye en agente mediador entre el estudiante y la experiencia cultural que va a asimilar lo sociolingüístico, como un mediador en la relación esencial que se establece entre la educación y el desarrollo;
  - las consideraciones sobre el papel relevante que se le atribuye al medio social y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los otros, lo cual para Vigotsky se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana.
- El aprendizaje desarrollador (Castellanos, 2004), el cual reconoce la necesidad del proceso de enseñanza – aprendizaje como un proceso activo, vinculado con la vida, desarrollador de la independencia, que contribuye a la formación de cualidades y valores positivos de la personalidad.
- El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la Dra. Roméu, A. (2005) y colaboradores, constituye el recurso metodológico principal del proceso de comprensión de textos y que debe ser asumido en la asignatura PILE, de manera particular y a fin de esta investigación para el tratamiento al vocabulario.

- La teoría de la sistematización de Jara (1994), la cual reconoce un eje de sistematización, lo que para este estudio se revela en el proceso de comprensión textual.

Se considera que este modelo enriquece y perfecciona los presupuestos didácticos para la sistematización del tratamiento al vocabulario en el 1 año de la LEP como respuestas a las exigencias del Modelo de profesional y a los objetivos del programa de disciplina Estudios Lingüísticos, y en particular de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española.

El modelo que se propone da cuenta de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, como un sistema de procesos didácticos a través del cual el docente concibe y despliega un conjunto de acciones orgánicas concebidas desde la comprensión textual, donde se reconoce el valor de los contextos de interacción sociocultural que permiten al estudiante apropiarse de las herramientas y recursos necesarios para enriquecer su vocabulario de forma independiente.

Por lo que la sistematización permite al docente orientarse desde el conocimiento práctico hacia procesos de comprensión y explicación de las situaciones enfrentadas en la práctica, de este modo los conocimientos producidos orientan adecuadamente la acción futura, recurriendo a la teoría como un "instrumento" que aporte a esta comprensión y explicación.

En síntesis, el conocimiento de la práctica es situacional y está orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimientos que el docente dispone o al que recurre para informar y orientar su intervención.

El agente principal del proceso de sistematización es quien desarrolla la práctica y produce conocimientos sobre ella, al que hemos denominado, profesional de la acción. La manera en que se producen estos conocimientos permite realizar una serie de razonamientos que logran el tránsito desde una visión confusa de la compleja realidad en que se debe intervenir, a definir problemas y cursos de acción.

Este proceso de producción de conocimientos sobre el tratamiento al vocabulario no sucede de manera sucesiva -primero se conoce, luego se actúa sino simultánea, a través de procesos mediante los cuales se va conociendo al actuar, y reformulando la acción a partir de una mejor comprensión.

Al reconocer las insuficiencias que presentan los estudiantes en el desarrollo del vocabulario, el modelo articula los fundamentos teóricos asumidos y profundiza en las relaciones de naturaleza didáctica que se establecen entre los subsistemas que lo conforman, pero explicados a partir de la contradicción de tránsito que se da al interior de cada uno de ellos, para concretarse en una estrategia.

No obstante, este estudio sistémico – estructural no agota la interpretación del referido proceso, sino que debe estar acompañado de un enfoque totalizador, para el cual lo que en realidad resulta importante son las relaciones didácticas entre los subsistemas, más que la connotación de cierto sistema por sí mismo, como expresión de totalidad que se establece entre estos, pues además de interactuar entre ellos, también lo hacen con el todo.

### **2.1.1 Subsistemas del Modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**

El modelo didáctico considera un proceso donde se expresan dos subsistemas como expresión de sus movimientos internos:

- Subsistema de interacción sociocultural.
- Subsistema de orientación lingüística.

#### **Subsistema de interacción sociocultural.**

Con el subsistema interacción sociocultural se designa el movimiento de asimilación de los conocimientos lexicales en la relación con los contextos socio-interactivos, por lo que se significa que el desarrollo intelectual del estudiante no puede entenderse como independiente del medio social en el que ha estado inmerso. De ahí que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

En este sentido se advierte la naturaleza del estudiante como ser social. Las necesidades de relación interpersonal que surgen de la vida en sociedad lo impelen a la comunicación. Estas necesidades son variadas y de diversa índole, es decir cognitivas (trasmitir y recibir conocimientos; afectivas (comunicar sentimientos, emociones, valores, deseos); y biológicas (satisfacción de necesidades).

Se coincide desde este análisis que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual y que la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando

de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la internalización – plano intrapsicológico.

Por tanto, en las relaciones que se dan en este subsistema se debe significar la importancia del contexto y el papel de los participantes en la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativo-interpersonal-social. De manera que el proceso de comprensión textual como situación social-comunicativa es – en sí- una noción sociocultural, que no influye directamente en las estructuras verbales/discursivas, pero permite revelar la representación mental en cada estudiante de dichas estructuras.

Siendo consecuente con lo anterior en el ámbito de lo contextual el docente debe estimar la relación entre los componentes socioculturales, en los cuales se dinamiza el lenguaje. Como se aprecia, la aproximación desde lo funcional a la relación lenguaje – identidad y cultura señala una línea que se articula a la comprensión de la lengua en sus usos y en sus posibilidades dinamizadoras de los procesos socioculturales, en los cuales adquiere sentido de identidad el estudiante como individuo y como parte del grupo social, del cual es componente.

De lo expresado se infiere la importancia que adquiere la interacción entre el estudiante y los diferentes contextos socioculturales a propósito del estudio que se realiza de tesis. Si el léxico es una parte fundamental de la lengua y esta el sostén de todo intercambio sociocultural en lo anterior se concreta la relación solidaria que se establece entre el **conocimiento lexical anticipado** y la **planeación didáctica de la comprensión textual** de la cual resulta como cualidad el **vocabulario adquirido** que dinamiza y sintetiza esta relación.

Es válido señalar que el conocimiento es el proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica. El conocimiento de las unidades léxicas es el resultado del accionar del estudiante en diferentes contextos socioculturales. Por lo que el **conocimiento lexical anticipado** se aprecia en el conjunto de unidades lexicales que forman parte del vocabulario.

Si se parte de que el conocimiento es una unidad de reflejo sensorial y racional de la realidad, definición que sienta pautas por su concepción materialista, entonces esas representaciones organizadas de la realidad que tiene cada estudiante promueven la adquisición de unidades lexicales en tanto estas son las designaciones de aquellas y resultado de los conocimientos y contenidos de la cultura general que han sido asimilados por el estudiante en su interacción social.

Se pondera, de esta manera, que la actividad cognoscitiva del estudiante se va desarrollando en la misma medida que él ha ido conociendo el mundo, de manera que va atesorando conocimientos, experiencias; por lo que los diferentes contextos se han convertido en mediadores de carácter social.

Se reconoce, por otra parte, el valor de la teoría de la nominación, definida sucintamente, resulta el modo como los objetos de la realidad extralingüística reciben sus denominaciones. El uso en sentido restringido se utiliza para designar objetos sustanciales e intelectivos, pero en un sentido amplio su uso incorpora elementos no sustanciales de la realidad como son las cualidades, sentimientos, emociones del hablante en el acto discursivo.

En este sentido todas estas nominaciones hechas por el estudiante e incorporadas a su memoria logran la cultura general como una síntesis sistematizada de los saberes que le reportan una idea de sí mismo y del mundo a partir de la cual es más fácil entenderse, reflexionar críticamente, conducirse en la vida y seguir aprendiendo.

El potencial cultural del propio grupo social de origen, le ha servido al estudiante como microcontexto de sus primeros aprendizajes y está constituido por conocimientos, modales, normas de conducta puestos en acción, constituyéndose en una rica fuente de contenidos significativos, que una vez asimilados y comprendidos se convertirán en facilitadores de las transferencias de esos aprendizajes a otros contextos socioculturales más amplios.

Los procesos de transferencias de los aprendizajes que facilita el docente permite incorporar a las estructuras ideas precisas, claras, estables e integradoras, como la manera más eficaz de fomentar la transferencia. Debe reconocer que para desarrollar el vocabulario del estudiante tomará como punto de referencia el conocimiento lexical anticipado, entendido como, el que posee el estudiante que por pobre que sea siempre debe considerarse. Es partir de lo que él ya conoce aunque no siempre de una forma crítica, pero si experiencial, viva y rica. Su conocimiento lexical anticipado, se convierte así en un repertorio de objetos de enseñanzas y aprendizajes significativos que permite, una vez asimilados ser transferidos a otras culturas significativas.

Asimismo debe considerar la significación del contexto y el papel que este juega en la producción e interpretación de significados desde la comprensión del texto. De esta manera, el docente estimará que las estructuras discursivas verbales que son dominio del estudiante a partir de la interacción con los diferentes contextos

socioculturales deben constituir unidades de reconocimiento cuando el estudiante transita por el proceso de comprensión de textos.

De ahí que desde las primeras clases de comprensión de textos de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española se realice el diagnóstico oral y escrito del conjunto de unidades lexicales que forman parte de lo que para este estudio se ha dado en llamar conocimiento lexical anticipado como acumulación de significados antes del inicio del estudiante en la universidad y que constituye para el docente punto de partida en el trabajo con la comprensión de textos.

El **conocimiento lexical anticipado** desde el punto de vista sociocultural da cuenta que el desarrollo del vocabulario del estudiante está en correspondencia con su mundo, su entorno lingüístico, su estilo de vida, sus creencias, y el conjunto de experiencias adquiridas tanto en su vida social como familiar. Esta última constituye un contexto valioso desde el cual el estudiante va aumentando su vocabulario a partir de todo el mundo gnoseológico significativo que va siendo referente de su repertorio lexical. El papel sobre todo de los padres, es importante como también es importante el uso de todos los medios tales como, una biblioteca familiar; una colección de películas, vídeos y fotografías; los medios de comunicación que entran en casa, como los periódicos, las revistas, la televisión y las tradiciones y costumbres familiares.

El docente de manera heurística orientará al estudiante para que desde las tareas de aprendizaje transite con ese conocimiento lexical anticipado por las actividades de comprensión de textos que le permitirán ir adquiriendo un nuevo vocabulario. Por lo que tendrá en cuenta que desde las tareas de aprendizaje se promueva en el estudiante búsquedas, descubrimientos, reflexiones y generalizaciones sobre

aquellas incógnitas léxicas o palabras claves que constituyen barreras para el logro del primer nivel de comprensión textual.

Desde este acercamiento al texto el estudiante podrá elaborar redes semánticas, ideogramas, mapas conceptuales desde los cuales el docente puede desarrollar actividades para la sistematización del tratamiento al vocabulario tales como: simulación de situaciones comunicativas donde el estudiante actúe como orador, escritor, comentarista, entre otros roles. De lo que se trata es que estas tareas desarrollen en el estudiante la necesidad de ampliar su vocabulario e ir promoviendo un desenvolvimiento coherente en su discurso.

En una relación didáctica con este componente se aprecia **la planeación didáctica de la comprensión textual**, expresada como la proyección específica del docente en la dirección del proceso de comprensión textual, en la cual se pone de manifiesto su desempeño. Por lo que se reconocen las potencialidades del texto y en consecuencia con ello el logro del propósito de esta investigación.

Si esta es su esencia entonces el docente debe dirigir su atención hacia el reconocimiento de las unidades lexicales que constituyen hechos de focalización. Por lo que su fin será valorar la utilización de estas unidades por el autor del texto, así como la significación y el sentido que adquieren en él.

Para la planeación didáctica de la comprensión textual el docente partirá del diagnóstico del conocimiento lexical anticipado para ofrecer un tratamiento direccionado. Por lo desde el diagnóstico individual y grupal debe tener en cuenta el análisis diastrático de la lengua (capas sociales), por tanto los estudiantes no poseen las mismas experiencias y vivencias, a esto se suma las diferencias diatópicas (diferencias por extensión geográfica) y en consecuencia con ello debe ir

reformulando, en caso necesario, las tareas de aprendizaje. Esto estará en dependencia de las deficiencias y potencialidades del grupo en el manejo del vocabulario.

Por otra parte el docente debe relacionar el trabajo con el vocabulario con textos que signifiquen realidades históricas, nociones culturales, axiológicas que posibiliten en los estudiantes un mayor grado de selección lexical. En el proceso de planeación el docente seleccionará textos de variada tipología, incluyendo los textos virtuales por cuanto los temas que se revelan en ellos dan lugar al uso de los metalenguajes. De este modo, se ofrece la posibilidad de que el estudiante encuentre un vocabulario diverso, que sirva como referencia para la asimilación de nuevos aprendizajes lexicales.

Por su parte el docente se apoya en pistas que pueden dinamizar la clase y que se convierten en estrategias para que el estudiante pueda avanzar por los tres niveles de comprensión del texto, de manera que una palabra desconocida no constituya un obstáculo para ello. El trabajo con los campos asociativos es un recurso didáctico valioso que debe estimarse.

En este sentido resalta la importancia de las estrategias didácticas que pueden facilitar el desarrollo del vocabulario desde la perspectiva del tratamiento a este componente funcional de la lengua, de esta forma el trabajo con el vocabulario deja de ser mecánico y tradicional para que su análisis sea direccionado y apunte a que el estudiante descubra nuevos saberes que podrán ser incorporados a su inventario léxico.

Vale destacar que el vocabulario se ha venido trabajando como parte del contenido de la clase de Práctica Integral de la Lengua Española (PILE) dentro de la comprensión lectora, como un aspecto metodológico para el trabajo con ella. Su

planeación debe tomar en cuenta la necesidad de ampliar o redefinir el enfoque conceptual metodológico del contenido del vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de PILE, con la necesidad de satisfacer de manera coherente las exigencias pedagógicas del encargo social.

Por lo que se impone una nueva conceptualización, a partir de las necesarias articulaciones entre los avances contemporáneos de la ciencia lingüística y su proyección didáctica en la asignatura, es decir se debe apuntar a que el estudiante por un lado enriquezca su vocabulario y por otro connote la importancia que esto adquiere en su futura labor profesional donde deberá jugar un papel fundamental en la formación de escolares locuaces que puedan lograr comunicarse con fluidez, no solo en la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino fuera de él.

Si el objetivo de la enseñanza de la PILE es lograr un adecuado desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, leer, hablar y escribir; entonces las unidades del vocabulario son el soporte constructivo de las estructuras del discurso. En correspondencia con ello el trabajo con el vocabulario debe ser una dimensión axial que dinamice la clase de PILE, y por tanto su contenido rebasa los límites de la palabra y de la clase de comprensión de textos y se erige como un eje conductor de aquella.

En dependencia con esto podrán planificarse las tareas de aprendizaje que apuntarán, en primer lugar, a la lectura inteligente del texto tantas veces como se requiera, la cual no podrá lograrse sin la adecuada traducción de términos desconocidos, los que serán registrados por el estudiante.

Deberá el docente estimar durante su planeación cuáles pueden ser estas incógnitas lexicales a partir de las cuales podrá elaborar las tareas de aprendizaje y qué vocablos no

constituyen barreras, pero posibilitan la creación de nuevas unidades lexicales. El docente debe conocer qué contenido léxico será objeto de estudio en el aula y a partir de ahí realizar la planificación del aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- **Objetivos léxicos:** la clase de lengua debe orientarse a mejorar la comprensión y expresión del estudiante. Este necesita comprender las palabras de los textos que recibe. Por eso las actividades de vocabulario, no tienen sentido completo en sí mismas, sino que se supeditan a objetivos más globales y comunicativos.
- **Selección léxica:** determinar qué léxico debe adquirir el alumno es fundamental. Hay que seleccionar las palabras claves requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas relevantes que satisfagan las necesidades de los estudiantes.
- **Estrategias de aprendizaje:** para favorecer la adquisición y la consolidación del léxico se utilizan varias estrategias que servirán para aprender y para aprender a enseñar.

En el proceso de comprensión se reconoce la actividad reflexiva realizada por los estudiantes y encauzada por el docente en su rol de facilitador, y muy relacionada con la elaboración de actividades colectivas en las que a su vez se propicia y favorece el desarrollo intelectual del estudiante desde lo individual hasta lo colectivo. Desde la planeación el docente concibe las tareas de aprendizaje que permitan al estudiante descubrir tanto los significados superficiales como profundos del texto, lo cual resultará más loable en la medida que los estudiantes luego de descifrar las incógnitas léxicas puedan hacer interpretaciones de los significados explícitos, implícitos y complementarios del texto e ir incorporando desde el segundo nivel de comprensión los nuevos vocablos aprehendidos.

Desde esta planeación el docente deberá ir sentando pautas para que el estudiante progresivamente amplíe su vocabulario y desarrolle un proceso de creación de nuevos significados con independencia.

De la relación referida entre los componentes conocimiento lexical anticipado y planeación didáctica de la comprensión textual resulta como cualidad el **vocabulario adquirido**, entendido este como el resultado en el desarrollo del vocabulario toda vez que el estudiante ha logrado conocimientos, en primer lugar, desde su interacción con la sociedad y la familia, posteriormente desde el contexto áulico.

No obstante, este vocabulario adquirido servirá como punto de partida para ir ofreciendo solución a las dificultades que se revelan en el discurso oral y escrito de los estudiantes como resultado del tratamiento metodológico a esta categoría lingüística, el cual requiere de un nuevo enfoque didáctico, de ahí que en esta investigación se reitera en el papel de la decodificación textual como recurso fundamental para el logro de la contextualización de las relaciones lexicales que se establecen entre los vocablos de la lengua.

Así, el vocabulario adquirido como cualidad es una condición necesaria que contribuye a la expresión de la dinámica del objeto, síntesis de la relación entre el conocimiento lexical anticipado y la planeación didáctica de la comprensión textual, de la cual resulta el subsistema de interacción sociocultural.

El tratamiento a la comprensión del texto permitirá al docente y al estudiante la profundización en aspectos lingüísticos conocidos en enseñanzas precedentes y los que va adquiriendo desde el proceso de comprensión, componente funcional de la lengua que tiene como propósito esencial discernir, descifrar lo expresado por el

autor del texto, aspecto que es factible de lograr desde la idea de ciclo que se propone en este estudio:

diagnóstico del conocimiento lexical anticipado- planeación didáctica de la comprensión textual – vocabulario adquirido.

Este último como resultado de una concepción del docente favorecedora de formas de organización que apunten al trabajo cooperativo, solidario en el que se produce el flujo y reflujo de conocimientos lexicales que sin lugar a dudas permitirá que el estudiante pueda realizar de forma auténtica el tránsito por los tres niveles de comprensión textual.

En correspondencia con lo antes referido, el vocabulario adquirido, como cualidad resultante de este subsistema, propicia la articulación sistémica en el tránsito al nuevo subsistema.

### **Subsistema de orientación lingüística.**

El subsistema de orientación lingüística comprende la relación que se produce entre la posición orientadora del docente, para establecer la relación sistémica entre los diferentes niveles de la lengua, advertida desde la planeación de la comprensión textual, y la asimilación por parte del estudiante de nuevos saberes lingüísticos, dentro de los que se advierten los conocimientos lexicales.

En este subsistema se reconoce la importancia de una adecuada conducción del docente como facilitador de la búsqueda de nuevos aprendizajes, entonces, como punto de partida, tendrá en cuenta la organización lógico-racional de los contenidos en las tareas de aprendizaje potencialmente significativas, a partir de los conocimientos previos específicos y del vocabulario adquirido por el estudiante en los diferentes entornos de interacción socio – cultural.

Por otra parte es importante la estimulación de los intereses que propicie la motivación intrínseca, de manera que el estudiante desee aprender significativamente, para que contribuya a la ampliación del vocabulario. En esencia, la significatividad revela un aprendizaje desarrollador a partir de la descodificación del texto, lo que resulta más loable a partir de la transferencia de saberes acumulados por el estudiante. Se trata de lograr el tránsito del conocimiento desde el nivel sensorial al racional, trabajar en función de la operacionalidad de la información que ofrece el texto. En lo que incide la orientación acertada del docente en los procesos de búsqueda, procesamiento y elaboración de la información.

El subsistema de orientación lingüística apunta, como su nombre lo indica a las estructuras y recursos verbales que son sustentos de los diferentes niveles de la lengua, en los cuales se significa el nivel lexical, su valoración y uso de acuerdo con las posibilidades didácticas del texto que serán reconocidas por el docente.

De este modo se manifiesta a partir de la relación entre el **conocimiento lexical ampliado** y la **integración de saberes lingüísticos** que se sintetizan en la **autonomía lexical** como cualidad superior.

**El conocimiento lexical ampliado** es resultado del trabajo sistemático y dinámico que va emprendiendo el docente desde la clase de PILE con el vocabulario adquirido por el estudiante. De esta manera revela un estadio superior en la sistematización del tratamiento al vocabulario se aprecia en el arsenal léxico de la lengua que es dominio del estudiante como resultado de la interacción lingüística en los diferentes espacios socioculturales y lo que ha sido capaz de ir incorporando desde el proceso de comprensión textual.

El diagnóstico sistemático será la vía que servirá al docente como medidor de esa amplitud léxica en tanto el estudiante posee un vocabulario anticipado que servirá como punta de partida para ir paulatinamente transitando de la lectura inteligente del texto a la lectura crítica, que se revierte en el tránsito de un vocabulario adquirido hacia un conocimiento lexical ampliado.

De ahí que el docente debe reconocer que el aula constituye un espacio de encuentro donde se revelen los elementos de la cultura y donde se conoce la cultura experiencial de los estudiantes derivada de los escenarios sociales, en los que hasta el momento del ingreso a la universidad han constituido los principales espacios de aprendizaje, principalmente en la familia, y de esta forma se debe brindar los conocimientos académicos relacionados y abiertos a la cultura vivencial del estudiante.

El docente favorece la ampliación del conocimiento lexical del estudiante a través del currículum que es la forma de organizar los contenidos que se adquieren de manera planificada y formal. Las experiencias vividas dentro y fuera del contexto áulico, así como el trabajo cooperativo, propician que el estudiante incremente el inventario de sus vocablos, en tanto van permitiendo la comunicación oral y escrita y la incidencia de todas las asignaturas en el cumplimiento de este propósito será favorable.

En este sentido el presente estudio pretende dar solución a la tendencia didáctica poco productiva de solo descifrar las incógnitas léxicas que se revelan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos, lo cual se aprecia como una entropía para alcanzar el objetivo propuesto. Las tareas de aprendizaje a resolver por el estudiante constituyen la esencia de la amplitud léxica.

Por tanto le corresponde al docente, como agente socializador del aprendizaje, apreciar desde el tratamiento al conocimiento lexical ampliado un nuevo componente, estrechamente relacionado denominado **integración de saberes lingüísticos**, lo que supone la combinación de los saberes acumulados por el estudiante como resultado de su interacción en los diferentes contextos socioculturales y su capacidad para integrar nuevos saberes que emanarán del texto.

Resulta importante esclarecer que el término saber halla su origen en el vocablo latino *sapĕre*. Se trata de un concepto que sirve para describir el hecho de conocer una determinada realidad, de estar instruido, de dominar una cierta disciplina, arte o actividad y de asimilar datos sobre algo. De ahí que, en numerosos contextos, se lo cite para expresar sabiduría.

Los saberes lingüísticos presuponen los conocimientos que tiene el estudiante de la lengua en sus diferentes niveles: fonológico, morfológico, lexical, sintáctico y textual que reafirma el carácter de sistema de la lengua y con los cuales puede hacer referencia al mundo extralingüístico y al lingüístico que emerge del texto sea cual fuese su tipología, que en la profundización en el nivel lexical, el docente no puede perder de vista la relación armónica y jerárquica que se establece entre todas las unidades lingüísticas.

En el proceso de comprensión, el estudiante interactúa con el texto a partir de relacionar sus conocimientos previos con la información procedente del texto objeto de comprensión y así llega a la construcción de los significados profundos del texto.

Se produce de este modo un proceso interactivo entre el estudiante, el texto, el autor y el contexto de producción de ese texto, mediado por la acción del docente. Los

estudiantes dan sentido a los significados superficiales construidos previamente a partir de su interrelación con lo que ya conocen.

Es condición que se propicie, además, la motivación hacia el texto, el conocimiento de las tipologías textuales. Esto facilita la decodificación lingüístico-cognitiva, como punto de partida para construir los significados superficiales y profundos del texto objeto de comprensión, los cuales aplicará posteriormente en otros contextos de actuación.

La interpretación de los significados superficiales del texto depende de los significados, las características del propio texto, los conocimientos previos y la vía que se utiliza para que el estudiante lo descubra. De este modo se integra con coherencia lo expresado por el autor con lo que ya conoce al respecto el estudiante. Para lograrlo, son necesarios los conocimientos sobre la forma de las palabras, el significado de las mismas, las reglas gramaticales, así como la experiencia personal y social acerca de la realidad ecológica, social, cultural e histórica del contexto que expresa el texto y el contexto donde vive.

Se sugiere que se tome como punto de partida la búsqueda de los significados de vocablos desconocidos primero por el contexto y luego por el diccionario u otros medios, incluyendo los digitales si fuera necesario con datos, hechos, inferidos del contexto o extraídos de su conocimiento del mundo, hasta que logra interpretar esos significados y construir nuevos significados que quedan registrados en forma de representaciones mentales en la memoria a largo plazo, para su posterior recuperación y aplicación en nuevos contextos o situaciones comunicativas.

El docente al ser consecuente con que uno de los fines de la enseñanza de la lengua es la comprensión de textos, debe propiciar las estrategias ligadas al vocabulario

para, entre otros aspectos, evitar la dificultad que consiste en continuar la comprensión deteniéndose ante cada palabra desconocida.

La posibilidad de comprender textos está relacionada, por una parte, con los procesos de la memoria y con la representación y utilización de los conocimientos conservados en ella. De igual forma, es necesario tomar en cuenta la posibilidad de construir verbalmente dichos conocimientos, lo que implica el dominio del léxico y de las reglas gramaticales, teniendo en cuenta su función.

Para comprender el texto el estudiante debe captar:

- La microestructura (relaciones locales)
- La macroestructura (relaciones globales)
- La superestructura esquemática o estructura de alto nivel. Es la relación más general que se puede encontrar entre las ideas de un texto.

En este proceso de comprensión y trabajo con el vocabulario resultan muy importantes las estrategias metacognitivas que permitan al estudiante captar y producir nuevos significados. Dichas estrategias se utilizan para que él decida cuándo comprende algo y para tomar medidas adecuadas en caso de que la comprensión no sea satisfactoria. Para ello son necesarias estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información.

Por otra parte, él ha de dar un sentido aproximado al vocablo con la ayuda del contexto; es decir, utilizar los índices lingüísticos y extralingüísticos para facilitar la inferencia del sentido de la palabra, siempre que considere que esta es importante para la comprensión del texto.

Se sugiere que para ello el docente comparta con el estudiante los siguientes recursos de aprendizaje:

- Al encontrar una palabra desconocida, hay que leer hasta el final de la frase. Esto permite decidir si la palabra tiene un significado relevante o no para la comprensión lectora.
- Si la palabra es importante, hay que releer la frase, procurando inferir el significado a partir del contexto.
- Si el contexto no permite una clara comprensión, hay que recurrir a un análisis de la palabra: prefijos, sufijos, raíz, entre otros (estrategia a utilizar con alumnos más avanzados).
- Si todavía no se comprende la palabra, se recurre al diccionario. El empleo del diccionario debe ser continuo; hay que enseñar cómo utilizarlo (procedimiento, ordenación, abreviaturas, estructura, anexos). El diccionario se utiliza durante el proceso de lectura y en cada una de las asignaturas objeto de estudio, no solo en el área de Lengua.
- Una vez comprendido el significado, hay que volver al texto para comprobar que tiene sentido. A veces la acepción que se selecciona en el diccionario no es la adecuada para el contexto donde se encuentra determinado término y hay que volver a buscar la adecuada.

En consecuencia, el estudiante debe concientizar que no es suficiente con haber leído, buscado en el diccionario o escuchado una palabra para conocerla; es necesario incorporarla al vocabulario. Conviene, entonces, que el docente incentive en los estudiantes la utilización de las nuevas palabras en oraciones o textos, en resúmenes o argumentaciones, que sepa integrar coherentemente los saberes lingüísticos en el discurso oral y escrito, por tanto el docente como primer evaluador

del aprendizaje debe reconocer con qué capacidad o no el estudiante integra estos saberes en los juicios que emite sobre ideas o mensajes del texto.

El estudiante debe apreciar el valor semántico de cada palabra para relacionarlas con las palabras anteriores y posteriores, y que en su encuentro con el texto debe reconocer las reglas que regulan la combinación de las unidades léxicas ya sean de nivel oracional o de discurso de las cuales se derivan actividades que atraviesan los diferentes niveles de comprensión.

Se debe reconocer, por parte del docente, la necesidad de concebir su clase a partir del trabajo colaborativo, el trabajo en equipos o dúos será muy conveniente, por cuanto los estudiantes que han adquirido más vocabulario, a partir de su interacción con los diferentes contextos socioculturales, podrán servir de mediadores para los otros y todos se sentirán motivados hacia la aprehensión de vocabulario.

Durante el proceso de comprensión textual el docente deberá sistematizar el trabajo con lo referido a la estructuración de los campos asociativos y tipos de relaciones entre las palabras, entre las que se encuentran:

- I. Por su relación con el referente (aspecto de la realidad a la que se alude), ejemplo:
  - a. Nombre de los objetos utilizados por el alumno: mesa, lápiz, goma, libreta, libro, cuaderno.
  - b. Cualidades relacionadas con el alumno: valiente, disciplinado, aguerrido, consagrado, voluntarioso, solidario.
  - c. Acciones relacionadas con el alumno: entrenar, practicar, estudiar, compartir.
- II. Por los procedimientos que intervienen en la formación de palabras:
  - a. Por derivación (procedimiento mediante el cual se crean nuevas palabras añadiéndole afijos: prefijos y sufijos al morfema lexical o lexema). Derivación

por prefijos: subdesarrollo, indispuesto, subtópico. Derivación por sufijación: humanismo, comunismo, internacionalismo.

- b. Por composición (procedimiento con que se crean nuevos vocablos, mediante la unión de dos o más morfemas lexicales o lexemas: paracaídas, pararrayos, paraguas.

III. Mediante la estructuración de familias de palabras (asociación de carácter léxico que establecen las palabras que poseen un mismo morfema lexical o lexema: patria, patriotismo, repatriado.

IV. Por su similitud ortográfica: hueso, huella, huelga.

V. Por el establecimiento de relaciones lexicales.

- a. Por sinonimia (relación que se establece entre palabras de significado parecido: desafío-duelo, supremacía-hegemonía, animar-exhortar)
- b. Por antonimia (relación que se establece entre palabras de significados opuestos: agresivo-pasivo, derrota-victoria)
- c. Por homonimia (relación entre palabras de una misma forma fónica, pero poseen diferentes significados y escritura: bate-vate, envasa-embasa, homófonos) o (relación entre palabras de una misma forma fónica y escritura, pero poseen diferentes significados: palma - árbol o parte inferior y algo cóncava de la mano, desde la muñeca hasta los dedos-).
- d. Por paronimia (relación entre palabras de pronunciación y escritura parecida, pero que poseen significados diferentes: (lesión-lección, acto-apto, calavera-carabela)

- e. Por hiponimia (relación que se basa en la inclusión de un término de significado más específico en otro de significado más general: argumentar, analizar, definir (habilidades)).

En correspondencia con lo explicado hasta aquí, la relación entre los componentes **conocimiento lexical ampliado e integración de saberes lingüísticos** se sintetiza en la **autonomía lexical** como cualidad superior.

**La autonomía lexical** es el resultado de un proceso mental que implica la capacidad para aplicar los conocimientos lexicales en situaciones comunicativas de forma independiente, esta independencia se logra una vez que el estudiante ha enriquecido su vocabulario, de este modo, queda expresada como la independencia progresiva del estudiante en la ejecución del proceso sea, para codificar o decodificar un texto.

En la actualidad, el objeto de la enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua, atiende al desarrollo de la «competencia comunicativa», habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Esta competencia es pluridimensional, es decir, la habilidad comunicativa no reside sólo en poseer un conocimiento de la lengua, sino también en una capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando se participa en una comunicación real.

Por lo que el estudiante dará muestra de la capacidad para usar todos los conocimientos léxicos de la lengua aprehendidos por él en cualquier contexto comunicativo. Se trata de que este se proyecte con autonomía para reconocer las incógnitas lexicales y poder operar con ellas. Se deben crear procedimientos estratégicos a partir de sus motivaciones y necesidades que le permitan avanzar en la comprensión textual.

A partir del conocimiento lexical ampliado el estudiante debe conocer las posibilidades que la lengua brinda para que seleccione de forma adecuada los medios lingüísticos lexicales de acuerdo a la situación, intención y finalidad comunicativas, lo cual le facilita alcanzar su competencia estratégica.

El docente apreciará la autonomía cuando el estudiante es capaz de adquirir estrategias para enfrentar palabras desconocidas e importantes, cuyo significado puede ser inducido a partir del contexto o utilizando estrategias para poder inferir datos sobre la forma gramatical de la palabra (categoría), sobre su aspecto semántico, sobre su valor sociolingüístico (registro).

En este nivel de sistematización de tratamiento al vocabulario el estudiante debe percibir no solo que no pueda trascender determinado significado del texto, sino que pueda identificar qué se lo impide, dígase: conocimiento del tema, dominio del vocabulario, identificación de pistas semánticas, precisión de las connotaciones que asumen las palabras o expresiones, insuficientes recursos lingüísticos, como camino de auto conocimiento que trasciende a otras situaciones y se convierte en instrumento de automedición y /o autoevaluación.

La autonomía lexical supone que el estudiante tome conciencia y autocontrol de su aprendizaje a través de la utilización de determinadas vías, reconocidas por él, que le permitan poder renovar y enriquecer su vocabulario personal, lo que se revierte en la calidad con que produce su comunicación oral y escrita, de aquí se deduce que el estudiante tenga nivel de autoconocimiento necesario para reflexionar y regular su actividad comunicativa en función de los recursos lexicales que necesita.

El estudiante estará en condiciones de crear nuevas unidades lexicales, las cuales son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como

mínimo tres elementos: el estudiante, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ello ligado a estrategias de aprendizaje que permitan el desciframiento de significados de las palabras, que brinde al estudiante la posibilidad de desarrollar las habilidades que lo lleven "aprender a aprender".

Desde esta óptica, el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de textos implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, proporcionar al estudiante el uso de estrategias que le brinden la opción de controlar y evaluar la ampliación de su vocabulario. Lo anterior lleva a analizar los tipos de contenidos lexicales que el docente debe tener presente al momento de enseñar a comprender textos.

El papel del docente en este proceso apunta a ofrecer al estudiante las herramientas necesarias que lo lleve al alcance de la autonomía lexical. Para ello, los contenidos de la enseñanza de la comprensión deben propiciar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se reconoce la actividad reflexiva realizada por el estudiante en contextos de comprensión textual y en otros que a partir de su autonomía podrán demostrar desarrollo de su vocabulario.

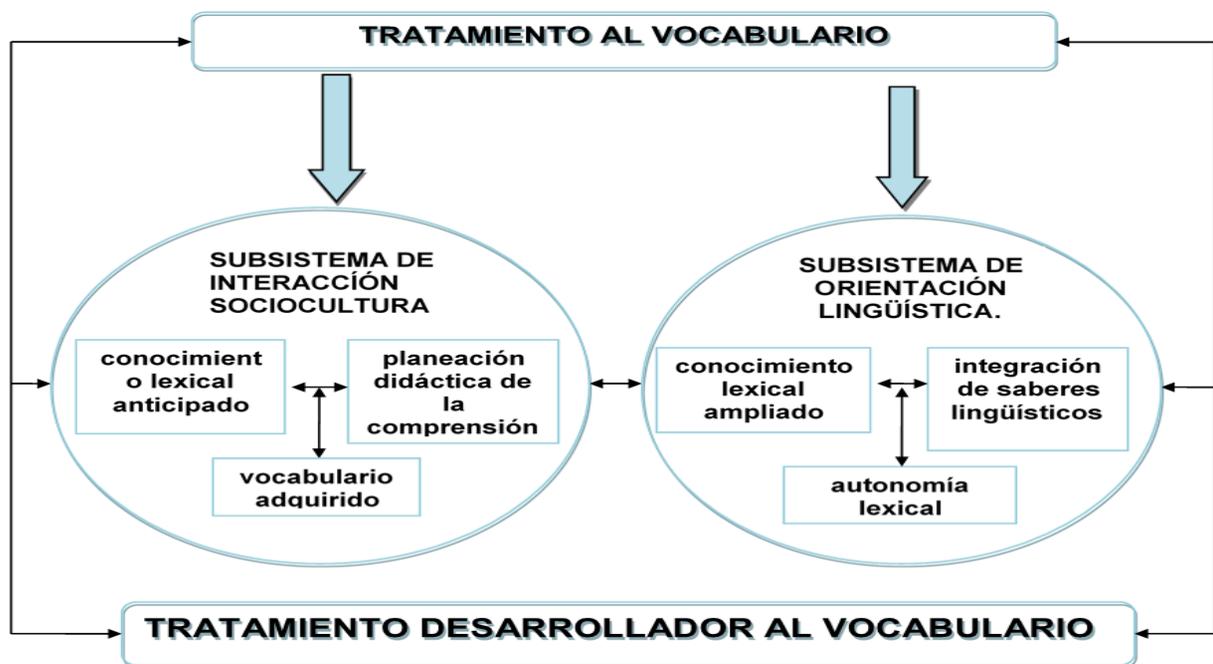
El estudiante usará estrategias metacognitivas para reflexionar sobre qué vocabulario ha adquirido, cuál no es de su dominio, cómo puede incorporar nuevas palabras a su vocabulario activo, es decir tomar conciencia y autocontrol de su amplitud léxica y de cómo puede por sí solo alcanzar la autonomía lexical. De ahí, que sienta la necesidad de adquirir vocabulario cada vez más. Lo anterior sería coherente con el último nivel de sistematización en el tratamiento al vocabulario.

En las relaciones que se establecen entre los subsistemas del modelo didáctico, el de interacción sociocultural y el de orientación lingüística, se revela que el desarrollo

del vocabulario del estudiante en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria tendrá en cuenta como recurso mediador al texto y las potencialidades que este brinda para que el estudiante adquiera estrategias que conlleven a la supervisión de la amplitud de su vocabulario.

Por lo que el estudiante podrá controlar cada paso que realiza y de manera autónoma puede sustituir las acciones planificadas por otras de mayor eficacia; lo expuesto depende de su acervo cultural y de lo que le han aportado los diferentes contextos socioculturales con los que ha interactuado.

**Gráfico del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**



El modelo didáctico precisa un sistema de relaciones que muestra la cualidad principal expresada en la **proyección contextual comunicativa** en la que la relación docente – estudiante – grupo adquiere alta significación. Por tanto para la

autora de la investigación resulta el proceso a partir del cual el docente proyecta acciones encaminadas a lograr en el estudiante independencia para desenvolverse en cualquier contexto comunicativo con un adecuado desarrollo de su vocabulario. El docente deberá lograr una cultura de reflexión en tanto, como agente facilitador del aprendizaje, reconducirá sistemáticamente la didáctica del nivel lexical de la lengua hacia el logro de un aprendizaje lexical autónomo, lo cual deviene alcance de la autonomía lexical.

El docente deberá actualizar el diagnóstico de cada alumno y del grupo en general para ir empleando de manera intencionada estrategias de aprendizaje que promuevan dicho alcance.

Se connota así que el estudiante adquiere capacidad para comunicarse en cualquier contexto de interacción sociocultural. Por lo que la autonomía lexical alcanzada gradualmente se erige como un ejercicio activo que refleja la necesidad de aprehender vocabulario cada vez más.

El docente debe asumir mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la determinación de objetivos para cada uno de los contenidos lexicales seleccionados, así como en la selección de formas de organización y técnicas a utilizar y finalmente en la evaluación de los objetivos que se propone. De manera que exigirá del estudiante más independencia cognoscitiva, autodisciplina, participación crítica, creatividad y madurez.

Para que el estudiante se proyecte en lo contextual comunicativo se le debe enseñar a ser más consciente sobre la forma cómo aprehende vocabulario y así poder

satisfacer sus necesidades en diversas situaciones comunicativas. De modo que para progresar en esa proyección el docente debe conducirlo hacia el logro de los siguientes propósitos:

- Aumentar la conciencia sobre su estado afectivo- motivacional, así como de las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando enfrenta las tareas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo de su vocabulario.
- Mejorar el conocimiento declarativo y procedimental con respecto a las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y lograr su experiencia en el control de las mismas.
- Favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos, logrando la transferencia de las estrategias empleadas a nuevos contextos comunicativos.

Por su parte, entre las cualidades resultantes de los subsistemas se manifiesta una relación de jerarquía y subordinación. A través de la cual se articula un subsistema con el otro, revelan su importancia y niegan la funcionabilidad de manera aislada, en tanto se aportan cualidades necesarias para el funcionamiento como un todo. Lo que revela la principal particularidad de este sistema al comprender su lógica interna en el tránsito a estadios superiores.

Lo anterior da cuenta de las relaciones sinérgicas (acción cooperativa) que se establecen entre los dos subsistemas y entre las cualidades resultantes de cada uno, en tanto se explica el movimiento y las transformaciones operadas en el proceso de

enseñanza aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española. Estos subsistemas revelan una interacción intrínseca, en la cual el proceso que se estudia es influenciado por los vínculos dinámicos que se establecen entre ellos, donde se advierte la necesidad de un procedimiento que promueva el uso óptimo del método trabajo independiente muy usado en las clases de comprensión de textos.

## **2.2 Procedimiento para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**

Algunos de los estudiosos de la didáctica general como Álvarez de Zayas (1994), Addine, F. (2002), subrayan que el procedimiento es el conjunto de acciones para conseguir la realización de operaciones, en este caso didácticas que facilitan la ejecución de tareas docentes, desde la orientación pedagógica para que se cumpla el objetivo.

No obstante, la autora asume lo referido por Rodríguez, A.C (2009:76), el cual entiende como procedimiento al “conjunto de operaciones lógicas prácticas o intelectuales que diseña el docente para que sean realizadas por los estudiantes y que los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos al concretar las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características del contenido.”

A partir de estas aportaciones y a propósito de esta investigación se señala que la enseñanza del vocabulario está lejos todavía de tener una gran difusión entre los investigadores, sobre todo en los estudios de lengua materna. Aunque mucho se ha hablado sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía de acceso

al conocimiento, en la práctica no siempre se ha tenido en cuenta su importancia decisiva para la comprensión y producción textual.

En consecuencia con ello su valor está en constituir un herramienta necesaria para que los estudiantes comprendan las palabras en diferentes contextos y para que puedan emplearlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a diferentes situaciones de comunicación. La importancia del vocabulario para lograr la lectura y escritura de un texto, tanto desde el punto de vista lingüístico, psicolingüístico, como pragmático constituye el motivo esencial para replantear la forma en que la didáctica de la lengua ha venido asumiendo su tratamiento.

Reconociendo la necesidad de este replanteamiento se propone en esta investigación el procedimiento **contextualización de relaciones lexicales** para la sistematización del tratamiento al vocabulario, entendido este como la planificación y orientación que realiza el docente hacia este último, en el que las vías que se proporcionen al estudiante y los recursos didácticos que se utilicen favorezcan la búsqueda sistemática y en espiral de nuevos conceptos y saberes lexicales que propicien un adecuado desenvolvimiento en las prácticas comunicativas.

Solo así se favorece un uso funcional de la lengua del estudiante atendiendo a la selección por este de los medios léxicos que tiene a su alcance y que podrá adquirir a través del proceso de comprensión textual.

Como procedimiento se sustenta en un método, como concepción más general. En este sentido, se tienen en cuenta la sistematización de los métodos tradicionales y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Tal es el caso del trabajo independiente imprescindible para que el alumno realice las tareas en

ambientes diversos y con la guía del docente interactúe con el resto de los alumnos y con el grupo en el que se desenvuelve.

El procedimiento que se propone se apoya en el método del trabajo independiente comúnmente empleado en las clases de comprensión de textos. El trabajo independiente es un método de enseñanza-aprendizaje que posibilita la organización de la actividad cognoscitiva independiente en la cual el alumno para buscar la solución de un problema se ve obligado a interactuar con las fuentes del conocimiento, mediante operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, deducción, inducción, comparación, generalización y abstracción).

Por lo que permite al estudiante adquirir conocimientos o formar habilidades, orientado, controlado y dirigido de forma relativa por el docente en correspondencia con la independencia cognoscitiva que haya alcanzado. Es un método que promueve en los estudiantes la actividad independiente, un método de cómo saber enseñar y cómo saber aprender para que los estudiantes adquieran y perfeccionen los conocimientos y formen interés hacia la asignatura, específicamente hacia la comprensión de textos dentro de la cual, sin lugar a dudas se puede ampliar su vocabulario.

El propósito instrumental del procedimiento de la **contextualización de relaciones lexicales** es favorecer el desarrollo del vocabulario de los estudiantes desde una nueva perspectiva que centra su atención en el texto.

Este procedimiento debe ser integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como vía lógica y práctica, a través del cual el estudiante personalice el contenido de enseñanza y desarrolle las estrategias de aprendizaje para el desarrollo del vocabulario desde la comprensión de textos, dentro y fuera del contexto áulico.

Lo anterior se concreta en el siguiente algoritmo:

### **1. Familiarización textual.**

Constituye el primer acercamiento del estudiante al texto. Este primer momento se caracteriza por el carácter motivacional, por cuanto el docente debe apreciar las motivaciones, intereses, necesidades y el nivel de conocimientos de los estudiantes, de manera que se propicie un vínculo emocional con el texto, lo cual va estimulando su imaginación, su actitud divergente, personalológica sobre la base de su universo del saber.

El profesor debe lograr la motivación para adentrarse en el texto, la cual se garantiza desde la orientación, de modo que el estudiante esté dispuesto a conocer de qué trata el texto, cuáles son sus ideas esenciales, qué información nueva le brinda, qué conoce acerca de él.

A partir del alcance de estas metas el docente debe orientar, al estudiante para que perciba el conjunto de sonidos que identifica perfectamente porque pertenecen a una lengua que conoce, capte su configuración fonológica, descubra la configuración morfosintáctica (relaciones entre palabras) y capte su configuración lexical semántica.

La familiarización con el texto debe propiciar, además de la motivación hacia el texto, el conocimiento de las tipologías textuales, así como los datos biográficos del autor y el contexto de producción del texto.

Esencial en este momento es la dirección del docente al descubrimiento de los significados implícito, explícito y complementario por el estudiante que le permita alcanzar el primer nivel de comprensión, como punto de partida para que comience a descubrir palabras desconocidas por él.

## **2. Lexicalización textual.**

Se da desde el proceso de planificación del docente que tendrá su consecutividad en la comprobación de los saberes lexicales que posee el estudiante. La vía para constatarlo emerge de las propias actividades de comprensión textual. Lo anterior coadyuva a que el tratamiento al vocabulario no sea un trabajo descontextualizado, si no que emerja de la propia integración de los saberes lingüísticos.

Para el logro de este fin un rol decisivo corresponde a las tareas de aprendizaje, a partir del texto, las cuales actúan como un elemento catalizador entre lo comunicativo y lo motivacional, dado su condición de célula básica del proceso de enseñanza aprendizaje ; tareas que deben ser concebidas en función de la estimulación motivacional, por lo que debe tenerse en cuenta al diseñarlas un conjunto de atributos que le son esenciales: interesantes, significativas, asequibles, instructivas, útiles, educativas, desafiantes, desarrolladoras, dinámicas, flexibles.

Las tareas de aprendizaje están asociadas a un determinado texto, que le da origen y que puede y debe ser de diverso tipo. El profesor debe seleccionarlo, de acuerdo con sus objetivos y contenidos de aprendizaje y elaborar las tareas en correspondencia con los niveles para su comprensión. En su conjunto, los procesos de significación que se conciben desde la tarea, deben conducir al establecimiento de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, por lo que los subsistemas de tareas requieren ser precisos y claros.

El docente debe reconsiderar que el estudiante domine los significados explícitos e implícitos en el texto, el análisis lingüístico de palabras y expresiones claves y la identificación y precisión de la intención y finalidad comunicativas, en pos de favorecer el desarrollo de los procesos de significación, lo que conducirá a que el

estudiante transite por todo un proceso de reflexión y análisis que le facilite la solución satisfactoria de las tareas.

Al elaborar las tareas de aprendizaje el docente incluirá todas aquellas relacionadas con el tratamiento al vocabulario, dígase aprovechar todas las posibilidades que brinda el texto para realizar el trabajo con los campos asociativos, de manera que el estudiante pueda incorporar palabras que no conoce y que en el intercambio con el grupo pueda acceder a ellas.

Por otra parte la búsqueda de significados por el contexto o con la ayuda del diccionario, el trabajo con las constelaciones lexicales y con todas las asociaciones que se pueden establecer entre las palabras serán recursos didácticos interesantes.

En este paso la comunicación asume un rol muy importante, al intensificarse las relaciones que se establecen entre docente orientador y el estudiante, estudiante - estudiante y estudiante - grupo. Se potencia así una relación afectiva que, por la naturaleza humana de todos los participantes, favorece el proceso de comprensión y con ello la ampliación del vocabulario.

Además este momento, aunque requiere de la dirección del profesor como guía y controlador de la actividad, su aplicación debe basarse en la elaboración de un sistema de actividades que contemple: el principio del incremento sistemático de la complejidad de las tareas de los estudiantes y el principio de incremento sistemático de la actividad y la independencia. Para el cumplimiento práctico del principio del incremento de la complejidad se pueden presentar tres vías:

1. Elevación de la complejidad a través del carácter y volumen del contenido de las tareas.
2. Elevación de la complejidad de la actividad intelectual de los estudiantes.

### 3. Elevación de la complejidad de la actividad práctica de los estudiantes.

El trabajo independiente debe concebirse como un sistema de actividades que se ajuste a los objetivos del año, asignatura o disciplina, que se corresponda con el sistema lógico de la estructuración del contenido y las bases teóricas de la asignatura, que su elaboración se tenga en cuenta sobre la base de la enseñanza problémica, y que se realicen a partir de las formas de organización del proceso: en grupos, parejas o individual.

### **3. Autocontrol lexical.**

En este momento el docente dirige su atención a la comprobación por parte del estudiante de sus propios resultados no como un hecho abstracto, sino la constatación de cómo es capaz de interactuar con la naturaleza del contenido aportado por el texto, de resolver las metas que este le exige. Permite autocontrolar hasta dónde él ha sido capaz de ensanchar su vocabulario. De esta manera estará en condiciones de utilizar las unidades lexicales apreñadas en otros contextos, tanto de comprensión como de construcción textual.

El estudiante deber utilizar estrategias de metacognición que le permitan regular, y supervisar su proceso comunicativo, reconociendo hasta dónde ha ampliado su vocabulario, si ha logrado su autonomía lexical o qué conocimientos le faltan para lograrla.

De acuerdo al propósito de esta nueva propuesta se requiere entonces, de la aplicación de una estrategia didáctica que con carácter sistémico e intencional asuma el desarrollo del vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos, la cual se enriquece con el procedimiento propuesto.

## CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

- A partir de los fundamentos teóricos asumidos, se diseña un modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario, que revela las relaciones didácticas que se dan entre los subsistemas del modelo a partir de los cuales se generan nuevas cualidades de este proceso.
- El desarrollo del vocabulario en los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria se concreta a través de dos subsistemas: de interacción sociocultural y de orientación lingüística, los cuales en su interacción exigen de un proceso de comprensión textual sistemático y planificado por el docente, en primer lugar, y luego, de la autonomía lexical lograda por el estudiante una vez que ha podido renovar y ampliar su vocabulario personal.
- El modelo didáctico reconoce el carácter instrumental de la asignatura Práctica Integral de Lengua Española, por lo que el tratamiento al vocabulario, a través del procedimiento de la contextualización de relaciones lexicales, contribuye a que el estudiante construya y arribe al conocimiento a través de la búsqueda y el descubrimiento de sus recursos personales, así como los del grupo para aprender, al mismo tiempo que constituye sujeto activo, en el proceso de su aprendizaje.

### **CAPÍTULO III. Estrategia Didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.**

En este capítulo se aporta la estrategia didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria estructurada en cuatro etapas. Se ofrece además, la corroboración de la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica en la práctica escolar partir del empleo de técnicas y métodos empíricos.

#### **3.1. Fundamentación teórica de la estrategia didáctica.**

Tomando como punto de partida el modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos la estrategia didáctica que se propone es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica integral de la Lengua Española.

En el terreno de las estrategias de enseñanza o enseñanza estratégica suele haber incongruencias en la nomenclatura que se utiliza para referirse a ellas. Términos como estrategias de enseñanza, estrategias didácticas, estrategias metodológicas,

estrategias didáctico-metodológicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje son utilizados para nombrar lo mismo. Sin embargo, existe consenso en considerar que cualquiera de los anteriores criterios se encamina a denominar diferentes maneras de enseñanza a las cuales les corresponden también disímiles formas de aprender.

Un intento de apresar los rasgos característicos de estas estrategias lleva a considerar que estas son “(...) secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos” (Addine Fernández y otros, 1999).

De aquí que sea la planificación educativa la que determina estrategias de enseñanza cuyos puntos de partida concretos están estrechamente relacionados con tomar en cuenta los conocimientos previos que los estudiantes poseen para equilibrar el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

Se asume que una estrategia didáctica es “la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto” (Reyzábal, M; 2008).

La estrategia que se propone se fundamenta en los presupuestos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural por cuanto el tratamiento al vocabulario, desde la perspectiva de la comprensión de textos, es un proceso intelectual e interactivo mediante el cual el estudiante obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo. Por ello, el análisis del

vocabulario permite que se activen y se adapten conocimientos al contexto de significación, los que funcionan en la memoria del usuario del texto.

Desde la perspectiva comunicativa, el lenguaje se define como un sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Para la apropiación de estos saberes es importante que el alumno amplíe su vocabulario, lo que coadyuvará al uso correcto del código lingüístico, al mismo tiempo evitará que en su comunicación se apoye en “muletillas”, divagaciones que reflejan pobreza de vocabulario.

Desde la perspectiva sociocultural se pondera que si el alumno logra desarrollar su vocabulario, a partir de las posibilidades que emergen desde los diferentes contextos socioculturales una vez que se enfrente al texto podrá vencer las incógnitas o barreras lexicales.

Asimismo, para la estructuración de la estrategia se tomaron en consideración los tres pilares del aprendizaje desarrollador referidos por Castellanos (2004), por cuanto la dinámica del tratamiento al vocabulario debe resultar un proceso activo, vinculado con la vida, desarrollador de la inteligencia; que contribuya a la formación de cualidades y valores positivos de la personalidad. Los textos que serán comprendidos por los estudiantes, a través de actividades que revelen el tratamiento al vocabulario, deben contribuir a la formación integral de su personalidad, al tránsito de la dependencia a la independencia y por último deberán promover aprendizajes para la vida.

Teniendo como premisa lo anteriormente referido, se propone una estrategia didáctica para perfeccionar la labor encaminada al desarrollo del vocabulario. A partir de los criterios analizados y los disímiles puntos de vistas para la dirección de la

enseñanza del vocabulario, se determinan como requisitos de la estrategia los siguientes:

- Estudio de los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos.
- Concepción del aprendizaje como un proceso interactivo: docente- alumno, alumno- alumno, alumno- grupo.
- Inserción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el tratamiento al vocabulario.

### **3.2. Características de la estrategia didáctica propuesta:**

Sistémica, porque la misma se concibe como un proceso organizado por etapas, direccionadas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al docente, como al estudiante. Se fundamenta, además, en un sistema de acciones, que conforma el proceso de enseñanza -aprendizaje del vocabulario.

Integradora, por las oportunidades que brinda al docente de poner en práctica un trabajo integral, que favorece la integración de todos los componentes funcionales de la asignatura objeto de estudio. Propicia el enfoque interdisciplinar, pues al fundamentarse en el carácter instrumental de la lengua, puede desplegarse desde las diferentes asignaturas que recibe el estudiante en primer año.

Sistemática, porque precisa de una práctica constante para el logro del objetivo propuesto.

Factible, puede ser aplicada sin que se realice cambio alguno en el currículo previsto para esta enseñanza, además de ser fácilmente puesta en práctica por su carácter objetivo y comprensible. Todos estos aspectos constituyeron la base para la elaboración de la estrategia, de manera que sirva como modelo constructivo al docente.

### **3.3 Estrategia Didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos. Su estructura.**

Objetivo General de la Estrategia Didáctica:

Ofrecer al docente herramientas didácticas para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la LEP.

Para el desarrollo de la estrategia didáctica se consideraron cuatro etapas definidas en orden jerárquico en: preactiva o de diagnóstico, planificación de actividades, ejecución de las actividades y postactiva o de evaluación.

#### **1. Preactiva o de diagnóstico.**

Objetivo: Diagnosticar las necesidades y potencialidades de los docentes para la sistematización del tratamiento didáctico al vocabulario desde el proceso de la comprensión de textos, y su desarrollo en los estudiantes de 1 año de la carrera de LEP.

La finalidad del diagnóstico en esta etapa está dada por:

- Diagnosticar la preparación teórica- metodológica de los docentes para asumir la didáctica del vocabulario.
- Comprobar las insuficiencias y logros alcanzados por los estudiantes en el desarrollo del vocabulario.

Para diagnosticar el modo en que los docentes conducen la didáctica para el tratamiento al vocabulario se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones e indicadores:

I. Acciones científico – didácticas.

Indicadores:

- Talleres científicos metodológicos para reflexionar sobre presupuestos científico-didácticos en la dirección del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1.año de LEP.
- Muestreo de las preparaciones de asignaturas para conocer cómo se concibe el tratamiento al vocabulario.
- Controles al proceso de enseñanza- aprendizaje para constatar cómo se desarrolla la didáctica para el tratamiento al vocabulario.

## II. Acciones socioculturales.

### Indicadores:

- Comprobación de la cultura lingüística del docente, a partir de la competencia comunicativa alcanzada (diferentes dimensiones).
- Determinación de los niveles de estimulación para acceder a vías de autosuperación y superación cultural que permiten perfeccionar su uso del idioma y de sus estudiantes.

Para el diagnóstico del nivel de desarrollo del vocabulario de los estudiantes se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones e indicadores, que han sido redimensionados a partir de lo aportado por Franco Noa (2008):

### I. Desarrollo del vocabulario del estudiante.

#### Indicadores:

- Amplitud o reducción del vocabulario para alcanzar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.
- Conocimiento de las relaciones lexicales.

### II. Comprensión del vocabulario.

#### Indicadores:

- Comprensión del significado de las palabras.
- Comprensión del texto por el dominio del vocabulario.
- Capacidad de seleccionar el vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa.

### III. Utilización de los recursos extralingüísticos.

#### Indicadores:

- Conocimientos de los elementos extralingüísticos que son potencialidades o barreras para favorecer o frenar el desarrollo del vocabulario.
- Evaluación del nivel de medios que posibilitan el enriquecimiento del vocabulario y el desarrollo sociocultural (TV, videos, computadoras, libros, publicaciones periódicas).

## 2. Planificación de actividades

**Objetivo:** Planificar las actividades para la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos.

En esta etapa se brindó la preparación a los docentes a través de diferentes talleres que en el orden científico metodológico, les permitió estar en condiciones para la planeación didáctica de la comprensión textual desde la cual se propicia la integración de saberes lingüísticos. Se produce un acercamiento a temas que posibilitan su preparación para dirigir el tratamiento al vocabulario.

Taller 1: Tema – Los campos asociativos. Una vía para la ampliación del vocabulario.

Taller 2: Tema – El tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual.

### Taller 1

Tema: Los campos asociativos. Una vía para la ampliación del vocabulario.

Objetivo: Reflexionar acerca de los campos asociativos como vía para la ampliación del vocabulario.

Al revisar la amplia bibliografía sobre el tema de los campos asociativos los diferentes autores los han nombrado indistintamente, así se encuentran terminologías tales como: campo semántico, campo léxico, campo léxico -semántico, campo lingüístico, campo de palabras, campo conceptual, grupo temático, grupo asociativo y otros.

### **¿Cómo se procedió?**

- Se dio inicio con la socialización de la siguiente idea:

“Los campos asociativos, término que se asume para designar a esta red de asociaciones que circunda a la palabra, tienen una extraordinaria importancia en el desarrollo del pensamiento y su empleo en la enseñanza es eminentemente didáctico puesto que constituyen el procedimiento más racional y al mismo tiempo más atractivo para lograr que este trabajo no se convierta en un frío inventario de palabras, sino en procedimiento estructurado por el alumno a partir de su propia visión del mundo y de la sociedad en que vive. Este axioma de las relaciones de las palabras reviste gran importancia para la didáctica de la enseñanza del vocabulario porque da lugar a los agrupamientos de los vocablos atendiendo a diferentes puntos de vista y, entonces las actividades pueden ser variadas y prácticamente innumerables” (Carmenates Bedoya, 2004).

- Se pidieron criterios acerca de lo expresado en la idea, lo cual permitió motivar la actividad.
- Por la extensión del tema, el taller se dividió en cuatro temáticas, según las relaciones que establecen las palabras:

- I. Por su relación con el referente.
- II. Por los procedimientos que intervienen en la formación de palabras.
- III. Mediante la estructuración de familias de palabras y por su similitud ortográfica.
- IV. Por el establecimiento de relaciones lexicales.

A partir de estas temáticas se conformaron, con los diferentes docentes, cuatro equipos. Cada uno debía profundizar en elementos conceptuales relacionados con la temática que le correspondió. Se facilitó la bibliografía a consultar. El equipo IV debía realizar y conducir un análisis profundo sobre las relaciones lexicales, por lo que tendría en cuenta los diferentes conceptos: Palabras sinónimas, antónimas, homónimas, parónimas, hipónimas, merónimas.

Seguidamente, se dio lugar a la exposición en el mismo orden de las temáticas. Mientras un equipo exponía, el resto se consideró auditorio, por lo que tuvo la responsabilidad de evaluar lo presentado por los ponentes. Finalmente, se utilizó la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Este taller tuvo la finalidad de elevar la preparación de los docentes noveles y otros no especialistas en Español. En la conformación de los equipos, se tuvo en cuenta que en cada uno hubiera un especialista, de manera que la actividad fue más fructífera y las temáticas pudieran ser debidamente ejemplificadas.

Se realizó una actividad práctica en la cual cada equipo tuvo que demostrar cómo a partir de la comprensión de un texto se puede realizar el tratamiento al vocabulario, teniendo como premisa la temática que le correspondía al equipo. Se efectuó la evaluación del taller a partir de la técnica del PNI.

## **Taller 2**

Tema: El tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual.

Objetivo: Analizar cómo ofrecer el tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos.

Para la realización de este taller se facilitó la exposición de la temática a uno de los docentes más experimentados, al que se le brindó la bibliografía y las ideas esenciales que debía abordar en una ponencia, la cual debía dejar muy bien precisados los siguientes presupuestos:

A pesar del reconocimiento casi general de la necesidad de enseñar vocabulario de una manera explícita, parece que la aplicación pedagógica de los estudios y descripciones sobre cómo se adquiere y aprende vocabulario es todavía una de las áreas que necesita ser más explotada.

El trabajo e interacción con los textos brinda una amplia posibilidad al estudiante para adquirir un amplio vocabulario y registro de voces; como actividad lingüística facilita un estudio detallado de las palabras, y contribuirá a que el estudiante obtenga conocimientos del funcionamiento de las mismas en las distintas variedades discursivas; por supuesto, acorde a las particularidades de su nivel de desarrollo cognitivo.

La selección de los textos debe responder a las siguientes premisas:

- Responder a intereses, motivaciones y preferencias de los estudiantes.
- Posibilitar la relación intra e interdisciplinaria.
- Contribuir a la interacción con las diferentes variantes discursivas.
- Coadyuvar a la formación integral de los alumnos.
- Potenciar el aprendizaje desarrollador.

Debió precisar que para la proyección del tratamiento al vocabulario se redimensionaron los algoritmos existentes para la comprensión de textos, de forma

tal que quede tácito el cómo desarrollar el vocabulario desde esta perspectiva. Se facilitó el siguiente algoritmo que la autora de la tesis propone:

1. Percepción del texto (audición o lectura)
2. Reconocimiento de las palabras claves.
3. Determinación de:
  - Palabras que conocen y usan en su comunicación diaria (vocabulario activo).
  - Palabras que ellos conocen, pero que no usan (vocabulario pasivo).
  - Palabras que no conocen y, por supuesto, no usan porque desconocen sus significados (vocabulario desconocido).
4. Determinación de los núcleos semánticos o ideas principales.
5. Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación. (Incluir actividades para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes).
6. Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de párrafos, cuadros sinópticos, esquemas, etc.

Para demostrar lo que se corresponde con el paso cinco, en relación con las actividades para el desarrollo del vocabulario de los estudiantes, se debía presentar un ejemplo de actividad que posibilitara el desarrollo del vocabulario desde esta nueva perspectiva.

Se puntualizó también que las actividades se seleccionan y diseñan para:

- Repasar vocabulario.
- Activar el vocabulario pasivo relacionado con el tema.
- Aprender formas o palabras nuevas o nuevos usos de palabras.
- Aprender nuevos significados de palabras.
- Consolidar y crear conexiones entre palabras conocidas y nuevas.

- Establecer y reforzar la confianza en el uso de palabras en distintos contextos gramaticales, textuales y sociales.
- Entender y familiarizarse con la estructura y formación de palabras.
- Fomentar el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Se debía presentar, además, la siguiente tipología de actividades, que pueden ser desarrolladas a partir del diagnóstico del grupo e interés del docente.

Para activar palabras conocidas:

- Completar textos (con espacios en blanco, dando la letra inicial de la palabra, con la estructura o forma de la palabra).
- Crear mapas de ideas semánticos (relacionados directamente con los textos).

Para conectar palabras nuevas con palabras conocidas:

- Completar parrillas / escalas / grupos de palabras.
- Tareas de sustitución de palabras (ej. sinónimos...)

Para presentar / aprender palabras nuevas:

- Colocaciones (con ayuda del diccionario).
- Textos con espacios en blanco y listas de palabras para seleccionar a partir de definiciones.
- Parrillas con características semánticas.

Para desarrollar el conocimiento morfológico:

- Completar palabras.
- Transformar palabras.
- Completar en oraciones / texto, por ejemplo, palabras con lexemas pero no afijos, etc.

Para desarrollar estrategias de aprendizaje:

- Actividades para desarrollar estrategias de adivinación.
- Actividades para memorizar / recordar palabras nuevas.
- Técnicas para descomponer palabras (lexemas, afijos...)

**¿Cómo se procedió?**

Al finalizar la exposición, y para provocar el debate en el taller, se escucharon los criterios de los participantes en torno a los aspectos presentados.

Para la evaluación del taller se aplicó la técnica del PNI.

Una vez capacitados los docentes en el dominio de herramientas didácticas, que favorecen el tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos se implementaron las actividades en la práctica educativa.

### **3. Ejecución de actividades**

**Objetivo:** Introducir en la práctica la propuesta de actividades para la sistematización del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos.

Este momento resultó vital, pues en él se produjo la interacción entre docentes y estudiantes y tuvo como escenario fundamental la clase, de ahí que se consideró necesario tener en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- Propiciar un ambiente socio-afectivo favorable, de respeto a la individualidad del estudiante y confianza en sus posibilidades, para la apropiación de los recursos didácticos que potenciarán el desarrollo del vocabulario.
- Utilizar diversidad de formas organizativas que generen el trabajo grupal y colaborativo.
- Crear situaciones de enseñanza- aprendizaje desarrolladoras que tomen en consideración la unidad de lo instructivo y lo educativo, lo cognitivo y lo afectivo.
- Emplear en todo momento, y dada la naturaleza del contenido, estrategias didácticas desarrolladoras que promuevan que el tratamiento al vocabulario transite por el algoritmo de la comprensión de textos de manera coherente.

- Promover en los estudiantes una alta motivación por el uso de recursos lingüísticos que contribuyan al desarrollo de su vocabulario como fichas de contenido, diccionarios, tarjetas, entre otros; que se integren de forma armónica a la formación y desarrollo de su cultura general integral.

Durante la ejecución de las tareas de aprendizaje el docente logró que el estudiante sintiera la necesidad y el compromiso por enriquecer su vocabulario, que descubriera en ello un objetivo fundamental para su futuro desempeño profesional y su crecimiento personal. Se realizaron acciones concebidas desde la planeación de la comprensión textual donde el estudiante aplicó el vocabulario adquirido en la solución de las tareas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje como célula dinamizadora del proceso de enseñanza aprendizaje se ejecutaron a partir de dos pautas fundamentales:

- La articulación orgánica entre el trabajo oral y escrito.
- Papel protagónico del estudiante.

En esta etapa se favorece el tránsito por los tres niveles de comprensión textual y durante su dinámica se va ampliando el conocimiento lexical del estudiante desde donde se integran los saberes lingüísticos. Durante este proceso el docente propició un ambiente socioafectivo favorable en la interacción alumno-grupo, el respeto a la individualidad para que el estudiante se apropiara de los recursos didácticos que permitieron el desarrollo del vocabulario.

El docente empleó el uso del procedimiento de contextualización de relaciones lexicales. Durante la ejecución de las actividades planificadas se sistematizó el tratamiento al vocabulario a través de concepciones novedosas a realizar por los estudiantes tales como:

- Activar el vocabulario pasivo relacionado con los temas que abordan los textos.
- Crear conexiones entre palabras conocidas y nuevas.
- Completamiento de textos con espacios en blanco y lista de palabras para seleccionar a partir de definiciones.
- Asociogramas.
- Formación de constelaciones semánticas.

En esta etapa la evaluación tuvo un enfoque sistémico procedimental que permitió al docente ir comprendiendo el avance hacia la autonomía lexical, los retrocesos o estancamientos de sus estudiantes a través de actividades exploratorias desde la comprensión textual, por tanto las tareas tuvieron un carácter diferenciador a partir de los resultados alcanzados en el diagnóstico.

Por otra parte las formas de organización brindaron la oportunidad de participación a todos los estudiantes lo que fue favorecedor de la equidad en el aprendizaje, la autoconfianza, la autoestimulación, el autoconocimiento de hasta dónde habían llegado y hasta dónde debían llegar en el dominio del vocabulario como recursos psicológicos que le permiten el logro de la autonomía. El docente estimuló el respeto al otro, la tolerancia para disminuir el miedo a equivocarse que puede inhibir la participación en la clase.

Las tareas de aprendizaje fueron graduadas de forma tal que se apreció el tránsito por los diferentes niveles de sistematización, es decir desde el trabajo con el conocimiento lexical anticipado hasta el logro de la autonomía lexical, aun cuando el alcance de esta última no logró los niveles deseados en todos y cada uno de los estudiantes.

A continuación se presentan ejemplos de actividades (Ver anexos 5 y 6) para el desarrollo del vocabulario desde esta nueva perspectiva.

### Actividad1

Completa el siguiente texto, apoyado en el texto icónico y en la lista de palabras.

Primeramente, localice en el diccionario la definición de cada vocablo de la lista.

\_\_\_\_\_, la obra más famosa de Leonardo da Vinci, sobresale tanto por sus \_\_\_\_\_ técnicas como por el misterio de su \_\_\_\_\_ sonrisa. La obra es un ejemplo \_\_\_\_\_ de dos técnicas—el *sfumato* y el claroscuro—de las que Leonardo fue uno de los primeros grandes maestros. El *sfumato* consiste en eliminar los contornos \_\_\_\_\_ y precisos de las líneas y \_\_\_\_\_ o difuminar éstos en una especie de neblina que produce el efecto de \_\_\_\_\_ en la atmósfera. En el caso de \_\_\_\_\_ el *sfumato* se hace evidente en las gasas del manto y en la sonrisa. El claroscuro es la técnica de \_\_\_\_\_ las formas a través del contraste de luces y sombras. En el retrato que nos ocupa las delicadas manos de la modelo reflejan esa modulación luminosa de luz y sombra, mientras que los contrastes \_\_\_\_\_ apenas los utiliza.

Encarta 2009



#### Lista de palabras

-cromáticos	-nítidos
-modelar	-diluir
-legendaria	-inmersión
-innovaciones	-consumado

- Resuma en un renglón la idea central del texto escrito.
- Expresa qué impresión le causó la apreciación de esta obra de arte.
- Leonardo da Vinci fue considerado un creador en todas las ramas del arte.

A partir de lo investigado sobre esta figura destaque cuáles de las siguientes pinturas pertenecen a él.

- La expulsión del Paraíso

- La Virgen y el Niño
- Adoración de los Magos
- Venus de Urbino
- La última cena
- El nacimiento de Venus

d. Reescriba el texto sustituyendo algunas de las palabras subrayadas por sinónimos.

e. Imagine que usted en su futura labor profesional, en el trabajo con textos descriptivos, quiere motivar su actividad con una descripción modelo del texto icónico presentado. Incorpore a su descripción los sinónimos anteriores.

## Actividad 2

Seguramente ha leído el hermoso libro La noche de Excilia Saldaña. A continuación le presentamos algunos fragmentos que pueden anticipar el valor de sus páginas.

- ¿Dónde vive Egoísmo?
- En casa de Soledad.
- ¿Y dónde vive Bondad?
- Dentro de ti misma.

- 
- Abuela, ¿has conocido la mentira?
  - Sí, es un dardo de vidrio que te hiere la mejilla...
  - “En la feria de la mentira siempre existen mercaderes de bajezas”.

- 
- Abuela, ¿qué es la envidia?

- La muerte lenta y terrible de los que no tienen vida.

\_\_\_\_\_

- Abuela ¿qué es la ternura?
- La caricia del rocío sobre la rosa desnuda.
- ¿Qué efecto produjo en usted la primera lectura del texto?
- ¿Ante qué tipo de texto está?
- ¿En qué forma elocutiva se ha apoyado la autora para comunicar el mensaje?  
¿Con qué intención lo hizo?
- ¿Qué sintió al leer cada una de las frases?
- En la primera estrofa la autora escribe con mayúscula tres sustantivos. ¿Son propios o comunes? ¿Por qué cree que los escribió de esa forma? Lea varias veces para que encuentre el sentido, según la intención comunicativa.
- Extraiga del texto el primer sustantivo de estos que aparece. Seleccione de los siguientes significados cuál le corresponde.  
\_\_\_ Expresión o manifestación contraria a lo que se sabe, se cree o se piensa  
\_\_\_ Inmoderado y excesivo amor a sí mismo, que hace atender desmedidamente al propio interés, sin cuidarse del de los demás.  
\_\_\_ Natural inclinación a hacer el bien.
- Escriba un antónimo de este sustantivo: \_\_\_\_\_
- Si tuviera que agrupar en una columna las palabras que encierran valores y virtudes de los hombres, y en otras las que constituyen cualidades negativas ¿Qué selección haría? Escriba el hiperónimo de estas palabras.
- Si se fija bien puede percatarse de que casi todos carecen de acento ortográfico.  
¿A qué lo atribuye?

- Analice los vocablos que constituyen virtudes. Determine si son primitivos o derivados. En caso de ser derivados escriba su palabra primitiva.
- Identifique en el texto el último sustantivo que expresa un sentimiento. ¿Qué opinión le merece? Clasifíquelo en simple o compuesto, primitivo o derivado, propio o común.
- Retome el sentimiento que más esté ligado a su personalidad. Defínalo oralmente. Incorpore en la definición palabras que a su juicio no sean conocidas por todos los estudiantes. Finalmente aclare cuál es el significado de las mismas; apóyese en el diccionario.

Se recomienda que, cuando se utilicen estas actividades, el docente debe garantizar los diccionarios de la lengua, de sinónimos y antónimos, y el etimológico; por cuanto su consulta es necesaria.

Paralelo a las acciones didácticas, se incorporaron actividades extradocentes y extensionistas que propiciaron situaciones de enseñanza- aprendizaje y promovieron la autonomía lexical en los estudiantes, las mismas formaron parte de la estrategia del grupo y pueden integrar la realización de mesas redondas, cine debates, concursos, entre otros.

#### **4. Postactiva o de evaluación.**

Objetivo: Evaluar las transformaciones operadas en el tratamiento didáctico al vocabulario, y su desarrollo en los estudiantes de 1º año de la LEP, a partir de la estrategia propuesta.

Esta etapa resultó fundamental, en tanto se concibe como proceso y resultado de la estrategia didáctica propuesta, encaminada en dos direcciones fundamentales:

- Transformaciones en el modo de actuación profesional de los docentes para el tratamiento didáctico al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos.
- Transformaciones en el nivel de desarrollo del vocabulario de los estudiantes, su repercusión en la autonomía lexical.

En ella se evaluaron las transformaciones operadas en docentes y alumnos. En los docentes la transformación en el modo de actuación para sistematizar el tratamiento al vocabulario desde la planeación didáctica de la comprensión textual. En los alumnos transformaciones en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes y su repercusión en el logro de la autonomía lexical. Se concibió a partir de la participación activa de los docentes, a través de la generalización de experiencias que fueron recopiladas en actividades realizadas en los límites del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Se emplearon tres procedimientos para la evaluación de los cambios operados: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, de cuya triangulación se derivaron los criterios cualitativos y cuantitativos que avalaron la efectividad del sistema de acciones didáctico – metodológicas que se integran en la estrategia.

La autoevaluación se desarrolló por los propios sujetos implicados, dígame docentes y estudiantes, responsabilizados con la ejecución de las acciones didáctico – metodológicas. La autoevaluación permitió acceder a un proceso autogenerado, mediante la evaluación que estos realizaron de su participación y las transformaciones que identifican en su modo de actuación, respecto al desarrollo del vocabulario. La coevaluación, como procedimiento colectivo de carácter crítico y reflexivo, propició el análisis de los logros alcanzados, como vía para mejorar y

perfeccionar las insuficiencias que persisten en el tratamiento didáctico al vocabulario y su desarrollo en los estudiantes.

### **3.4-Corroboración de la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica en la práctica escolar.**

Los resultados de la corroboración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia didáctica y el modelo propuestos, se obtienen a través del método de evaluación por criterio de expertos, previo a su implementación práctica. En él, además, se expresan los juicios valorativos del grupo de discusión y del taller de socialización acerca de la estrategia. A los que se añaden las valoraciones de los resultados de la prueba pedagógica de salida una vez implementados los aportes de la investigación en la práctica educativa.

#### **3.4.1 Valoración, a través del criterio de expertos, taller de socialización, grupo de discusión y prueba pedagógica del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos y la estrategia didáctica que permite su aplicación en la práctica.**

En función de valorar la pertinencia y factibilidad de los aportes en la práctica pedagógica del primer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, se recurre a los siguientes indicadores:

- Estructura del modelo didáctico y correspondencia con el proceso que se significa
- Concreción del modelo en la estrategia propuesta.
- Etapas y acciones de la estrategia didáctica.

- Posibilidades reales de aplicación y generalización en la práctica educativa.

### **A través del criterio de expertos**

La aplicación del método de evaluación por criterio de expertos se ejecutó a través de la metodología de la preferencia, utilizando el procedimiento siguiente:

#### 1. Precisión del objetivo para la aplicación del método:

El objetivo por el cual se aplica es: Evaluar la pertinencia de la concepción teórica y metodológica, así como la factibilidad de implementación que pudiera presentar en la práctica educativa la aplicación del modelo y la estrategia didáctica diseñada.

#### 2. Selección de los expertos:

De un total de 23 candidatos a expertos, seleccionados a partir del resultado de la actividad profesional e investigativa que realizan, fueron escogidos 20, sobre la base de su coeficiente de competencia (Anexos 7 y 8).

El grupo de expertos seleccionado estuvo integrado por:

- 7 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, con más de 10 años de experiencia en la docencia en las Disciplinas de la carrera de Licenciatura en Educación en las especialidades de Español – Literatura.
- 8 son Master en Didáctica del Español y la Literatura, con más de 10 años de experiencia como profesores de la Enseñanza Superior.
- 4 son Master en Educación, con más de 10 años de experiencia como profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos
- 1 es Master en Estudios Cubanos y del Caribe

#### 3. Ejecución de la metodología

Se parte de la elaboración del cuestionario (Anexo 9), que fue respondido, de manera individual, por cada experto. Los expertos, sobre la base de una escala

valorativa ordinal con valores desde 1 hasta 7, evaluaron cada uno de los aspectos apuntados.

Los resultados del ordenamiento realizado por cada experto a los diferentes aspectos del cuestionario (Anexo 9 y 10) arrojan que los elementos sometidos a su criterio fueron evaluados, por todos, con categorías entre 5 y 7. Por lo que se puede plantear que es probable que el modelo didáctico y la estrategia didáctica diseñada y su posible efectividad en la práctica educativa sean satisfactorios.

#### 4. Procesamiento de los datos

Con el fin de precisar el grado de concordancia en las valoraciones dadas por los usuarios, se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall, así como su significatividad estadística. El cálculo del coeficiente de concordancia de Kendall y su significación estadística (Anexo 11) se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 11.5.1 para Windows. Como el número de expertos es 20, el error de la estimación es de un 2,5 %, como se aprecia, pequeña, luego la decisión a partir de esta valoración puede considerarse confiable y válida.

El valor calculado del coeficiente de concordancia de Kendall  $K = 0,803$  indica que existe una buena concordancia entre los expertos con respecto a la efectividad de la estrategia didáctica, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, con un nivel de confianza del 99,9%, es decir, los juicios emitidos por los expertos concuerdan.

5. Conclusión: Resulta evidente la concordancia de los expertos en cuanto a la pertinencia del modelo y la factibilidad de la estrategia didáctica. Los que, a su juicio, evidencian calidad en su construcción teórico-metodológica, revelan la concreción del modelo en la estrategia propuesta y las posibilidades reales de

aplicación y generalización práctica, así como de su impacto. No obstante, resultan importantes las recomendaciones y sugerencias ofrecidas, que se expresan en:

- Propiciar, desde la descripción del modelo la visión didáctica de algunos componentes del primer subsistema, para su mejor interpretación y tipificar las relaciones que se establecen entre ellos.
- Realizar cambios en el orden didáctico pues existe una carencia que se manifiesta hoy en docentes y estudiantes en el dominio de aspectos esenciales para el desarrollo del vocabulario.
- Considerar la posibilidad de generalizar, a través de cursos de superación, las acciones de la estrategia para que sea sistematizada por docentes que no son de las disciplinas Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios.

#### **A través del taller de socialización.**

Para valorar la factibilidad y pertinencia de los aportes se desarrolló un taller de socialización, el que posibilitó sentar las bases de la comprensión de la necesidad de contextualizar el proceso objeto de estudio desde los agentes facilitadores.

Objetivos específicos:

- Sensibilizar los agentes facilitadores, a través de la reflexión y el intercambio acerca de los retos y exigencias del proceso objeto de estudio a la luz de los enfoques más actuales para la enseñanza de la lengua.
- Evaluar la pertinencia y factibilidad de los aportes de la investigación en función de potenciar la calidad del proceso que se estudia en el 1 año de la LEP.
- Demostrar la concreción práctica del procedimiento de contextualización de

relaciones lexicales y la estrategia didáctica propuesta.

- Promover la planificación, ejecución y evaluación de actividades para el tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual y su contextualización en otras asignaturas.

Para el desarrollo del taller se tuvo en cuenta como orientaciones metodológicas las relativas a su proyección con visión didáctico-metodológica para la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la LEP, en función de incidir en la comprensión de la necesidad de transformar su desempeño profesional. Por lo que, las actividades se estructuraron a partir de los contenidos curriculares que posibilitan el desarrollo del vocabulario, la preparación de los docentes y el diagnóstico.

En su estructura se definen el tema y el objetivo, además de declararse las orientaciones metodológicas, las formas de interacción y de evaluación grupal. Se desarrolló teniendo en cuenta tres momentos: Diagnóstico y Orientación, Construcción y sistematización didáctico-metodológica y Evaluación y retroalimentación metodológica. Su implementación se caracterizó por una acción participativa, dinámica y coherente; que propició la interdependencia positiva.

Para el Taller de socialización valorativa se anticipó el análisis teórico reflexivo de los aportes y se propició el debate y exposición de criterios, sugerencias y experiencias que se resumen desde lo:

Positivo:

- Los aportes de la investigación advierten, desde una visión diferente, las potencialidades de la comprensión de textos para el desarrollo de la autonomía lexical
- Reconocen la relación entre los subsistemas del modelo y su concreción

práctica y explicitan su pertinencia y necesidad para su desempeño profesional pedagógico.

- El procedimiento y la estrategia que se aportan facilitan la preparación de los docentes y favorecen la dirección del proceso que se estudia, concretando el modelo en la práctica. Son factibles las etapas y acciones de la estrategia didáctica, evidencian su coherencia con el modelo propuesto.
- Las acciones de la estrategia permiten aprovechar las posibilidades que brindan los diferentes contextos socioculturales con los que el estudiante interactúa y que se revelan como recursos vivenciales y motivacionales, a través de la significatividad de lo aprehendido en estrecha coherencia con lo nuevo que se va a aprender. De ahí la novedad del aporte práctico y su factibilidad.
- Se favorece la atención al aprendizaje desarrollador, significativo y cooperativo; así como la proyección hacia la transferencia de saberes en la relación estudiante – estudiante y estudiante – grupo.
- El taller transita de lo teórico a lo práctico demostrando la implementación de la propuesta y favorece la participación activa de los docentes en el diálogo interactivo. La propuesta, eleva el interés por la superación profesional y eleva la preparación didáctico – metodológica de los docentes para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje de PILE.

Negativo:

- Limitaciones en el orden teórico de los docentes que imparten la asignatura y que no son especialistas de Español, por lo que se exige un mayor grado de autopreparación profesional.

Interesante:

- La propuesta de un procedimiento que sirva para redimensionar el tratamiento al vocabulario desde los referentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- La estructura didáctica prevista para tratar los temas en el taller desde las formas de interacción, estimulación, exhortación y evaluación empleadas.
- Las actividades de demostración propuestas para el aprovechamiento de los recursos que brinda la diversidad textual, para el tratamiento diferenciado al vocabulario de los estudiantes.

Los participantes significaron la novedad de contar con una estrategia contextualizada al proceso objeto de estudio, así como la posibilidad de comprender su didáctica desde la mediación del texto a partir de los aspectos motivacionales, cognitivos y vivenciales en el aprendizaje. Reconocen sentirse preparados para impartir este contenido al contar con los elementos necesarios que le permitan dirigir el proceso de comprensión textual, intencionando el desarrollo de vocabulario.

En general, coinciden en señalar que la estrategia didáctica es coherente con el modelo y el procedimiento que lo dinamiza y contribuyó a transformar el estado inicial del desarrollo del vocabulario de los estudiantes, a partir de la preparación de los docentes. En consecuencia con lo expresado por los participantes en este taller, es evidente la pertinencia y factibilidad de los aportes que posibilitan el tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual.

### **A través del grupo de discusión.**

Los grupos de discusión, en los últimos tiempos, se están empleando con frecuencia. Se puede señalar que: “los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo” (Canales, M. y Peinado, 1994).

Para la realización del grupo de discusión se tuvo en cuenta el siguiente algoritmo:

1. Proyección y/u organización: planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2. Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3. Selección del moderador y relator
4. Determinación del lugar y fecha.
5. Adiestramiento del moderador.
6. Desarrollo del grupo de discusión.
7. Recopilación y análisis de la información.
8. Conclusiones.

Este algoritmo se concretó en las fases de:

- Diseño del grupo de discusión: se consideraron las características de los participantes, lo que fue decidido debido a la disponibilidad de tiempo. Se realizó con personas que mantienen colaboración profesional, y conocimiento del tema, de tal forma que existiera confianza, desde el principio; así no fue necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conocieran y se fuese estableciendo el rapport adecuado.
- Planteamiento de una sesión de discusión, a la cual los docentes acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no

llevaran ideas predeterminadas, ni elaboradas exprofeso para sus intervenciones. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse temas muy concretos se puede llegar a la redundancia en la discusión.

- Determinación de los participantes. Se seleccionó una muestra, mediante un muestreo de tipo intencional, de especialistas en Español de la Universidad de Ciencias Pedagógicas porque la muestra representativa de la población no se extrae de forma aleatoria (como en la encuesta estadística), sino de forma intencional: seleccionando a las personas según la relación que estas guarden con el objeto de estudio. Se tomó como criterio de selección que estuviesen vinculados, de manera profesional y científica, con el tema. En total participaron 4 profesores más el coordinador o moderador, además del investigador que, simplemente, se encargó de registrar la información.
- Se decidió que ese fuera el número total de participantes, porque el tamaño del grupo de discusión viene determinado por ser “lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista. Al plantearse un tema conocido por todos, y un número reducido de participantes todos tuvieron la oportunidad de hablar y expresar sus opiniones libremente, sin adherirse a las opiniones de los demás, aunque no estuviesen de acuerdo con las mismas.
- Desarrollo. Recopilación de la información. Se procedió a informar el objetivo de la realización del grupo de discusión. En este caso el objetivo general presidía la manera de proceder era la búsqueda de aspectos claves relacionados con el tratamiento al vocabulario.

Todos los profesores asistieron de manera voluntaria, la asistencia fue motivada por el interés en el tema de discusión, “los estímulos se encuentran en el interés por el tema que se va a discutir, las gratificaciones por trabajar en la reunión, las palabras del moderador de la reunión, el placer por la conversación, entre otros. Estímulos que, en la medida de lo posible, han de controlarse o, al menos, tenerse en cuenta” (Callejo, 2001).

Posteriormente se configuró la línea argumental o guión que se iba a desarrollar en la sesión de discusión. Para ello se tuvo en cuenta que el guión y los objetivos estuvieran estrechamente conectados, debido a que en estos se va a fundamentar el resto de la investigación. A partir del guión se determinó la selección de los entrevistados, del moderador, así como el estilo de la entrevista.

La línea argumental estuvo compuesta por cuatro preguntas generales, de carácter abierto. En algunas de esas preguntas se aconsejó al moderador los aspectos que se debían ir trabajando; en ningún momento se pretendió que fuesen preguntas cerradas que tuviesen que ser contestadas como tal, sino que respondieran, más bien, a la estructura de una entrevista individual semi-estructurada.

Debido a las pocas habilidades y destrezas con que contaba el moderador en la dirección de grupos de discusión, fue necesaria una sesión de adiestramiento, para que se pusiera en contacto con el tema de investigación y conociese en profundidad cada uno de los aspectos que se requerían con respecto a la información.

La guía de preguntas consistió en:

1. ¿Los aportes teórico y práctico revelan en su concepción los últimos enfoques para la enseñanza de la lengua? Fundamente

2. ¿Son pertinentes los temas propuestos para la preparación del docente en la dirección del tratamiento al vocabulario? ¿Por qué?
3. ¿Qué otros temas pueden coadyuvar a una mejor preparación de los docentes?
4. ¿Considera factible las acciones didácticas direccionadas a la preparación del docente y al desarrollo del vocabulario de los estudiantes?

Para recopilar la información procedente del grupo de discusión, se contactó con todos los docentes implicados, para poder tener conocimiento de su disponibilidad horaria. En segundo lugar, se concretó una cita, en un lugar, día y hora a la que todos y cada uno de ellos pudieran acceder; el grupo de discusión se puso en práctica en un tiempo y espacio neutral, para no perjudicar a nadie en su labor docente.

El moderador fue la persona encargada de tomar la iniciativa en el tema de conversación, así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad y configurarse formalmente cerca de la espontaneidad. El moderador debe ejercer el rol de la autoridad, por ello su simple presencia se puede entender como un cierto control, aunque en este caso, dicho control fue leve, debido a que el coordinador también mantenía relaciones cordiales con el resto de los participantes.

El investigador permaneció como relator, es decir, no participando en ningún momento de la conversación; y sí registrando todo el desarrollo de la discusión. El coordinador fue el encargado de dar apertura al tema, y plantear las cuestiones que eran de interés. Cuestiones que habían sido seleccionadas previamente, de tal forma que el moderador simplemente introdujo el tema de discusión y se limitó a reconducir y analizar la situación. En ningún caso la figura del moderador presionó para que el grupo de discusión alcanzara un consenso. (Aspecto determinante).

Una vez obtenida la información, se pasó a las valoraciones. En el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre una temática concreta.

El grupo de discusión se desarrolló en un ambiente agradable, a pesar de que existieron posturas divergentes. Los profesores actuaron con total naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica, de tal manera, que la intervención del coordinador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

**Análisis de la información procedente del grupo de discusión y elaboración del informe.** Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Descripción de aspectos coincidentes y divergentes.
2. Interpretación de estos aspectos.
3. Determinación de los presupuestos que se asumen a partir de valoraciones.
4. Elaboración del informe

**Resultados:**

La información obtenida permite corroborar que todos los participantes reconocieron que los aportes de la investigación son consecuentes con los presupuestos más actualizados para la enseñanza de la lengua. Por otra parte, se consideraron muy atinados los temas propuestos y se determinó la necesidad de incorporar un tema relacionado con los campos asociativos, por cuanto en la composición del colectivo que imparte la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española no todos los docentes son especialistas, el 50 % procede de la Enseñanza Primaria. El 100 % de

los participantes evaluaron factibles las acciones didácticas direccionadas a la preparación del docente y al desarrollo del vocabulario de los estudiantes.

No se realizan observaciones negativas y las diferentes reflexiones reconocieron la concreción del tratamiento al vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual.

### **A través de la prueba pedagógica de salida** (ver anexo 12)

Se constató que se ha alcanzado un adecuado desarrollo del vocabulario de los estudiantes, luego de aplicada la propuesta de actividades introducida en la tercera etapa de la estrategia. Los resultados evidencian que:

- El 86,7% de los estudiantes pudo determinar el significado de las palabras por el contexto, lo que asegura la incorporación de estas a su vocabulario activo.
- El 91,3% logró determinar los sinónimos y antónimos de diferentes vocablos.
- El 93,8% aplicó adecuadamente los procedimientos de formación de nuevas palabras.
- El 100% pudo crear constelaciones semánticas que como recurso didáctico refirmó las potencialidades que brinda para el enriquecimiento del vocabulario.

Los resultados obtenidos en la prueba pedagógica de salida evidenciaron un acercamiento a la autonomía lexical que han ido adquiriendo los estudiantes del 1 año de la LEP, una vez introducidas en la práctica las actividades planificadas. (ver anexo13)

Finalmente se expresan las transformaciones logradas a partir de la sistematización del tratamiento al vocabulario:

### **En los Docentes**

- Mayor motivación al trabajar el contenido vocabulario.

- Realizan el diagnóstico del conocimiento lexical anticipado con el empleo de dimensiones e indicadores.
- Evidencian mayor nivel de selectividad de los textos a trabajar en clase, por cuanto tienen presente la posibilidad de formación de nuevas unidades lexicales.
- En los controles a clases realizados se evidencia la sistematización del tratamiento al vocabulario con el empleo del algoritmo de contextualización de relaciones lexicales.
- Mayor dominio teórico de los contenidos de la lexicología.
- Promueven concursos de lectura y comprensión, construcción oral y escrita para posibilitar que los alumnos pierdan el temor a expresarse.

### **En los estudiantes**

- La autonomía lexical alcanzada ha favorecido la participación en mesas redondas, exposiciones de libros, festivales de clase en los que se muestra fluidez en la expresión oral.
- Mejores resultados en la comprensión de textos evidenciando en los diagnósticos y otras evaluaciones.
- Mayor conocimiento de las relaciones que se establecen entre las palabras por lo que en el discurso oral no se aprecian divagaciones y en el escrito no se revelan repeticiones de palabras.
- Se logra mayor participación en eventos científicos estudiantiles, en los cuales no se cohiben para expresar sus principales resultados.

### **CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III**

- Se sustenta la valoración del modelo didáctico y de la estrategia a partir de los criterios emitidos por los expertos consultados, los que coinciden en la calidad

de la construcción teórico – metodológica, así como en la pertinencia y factibilidad de su implementación práctica en el 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria.

- A través del taller de socialización se logró la introducción y valoración de la estrategia en la práctica educativa, así como se perfeccionó el tratamiento al vocabulario considerando al texto como recurso mediador en el 1 año de la LEP.
- A través del grupo de discusión se reconoce la pertinencia del modelo y factibilidad de la estrategia didáctica en la implementación parcial de esta en la práctica sustentada en el modelo, se confirma la hipótesis formulada al propiciar que los estudiantes de 1 año de la LEP desarrollen su vocabulario desde la perspectiva de la comprensión textual.

## CONCLUSIONES GENERALES

- Los fundamentos teóricos analizados, así como la determinación de las principales tendencias históricas que han caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria permitieron acometer las acciones necesarias para el diseño del aporte teórico de la investigación.
- El diagnóstico fáctico y el inicial permitieron corroborar las insuficiencias que se presentan en el vocabulario de los estudiantes y las limitaciones que, en el orden didáctico, presentan los docentes para su sistematización.
- Como parte del modelo didáctico, constituyen elementos novedosos de la sistematización del tratamiento al vocabulario los componentes que lo conforman, y las cualidades resultantes *vocabulario adquirido y autonomía lexical*, las cuales sintetizan el sistema de relaciones solidarias que se establecen entre ellos. De este entramado de relaciones se advierte como cualidad principal la *proyección contextual comunicativa*.
- Sobre la base del modelo didáctico propuesto y de los presupuestos teóricos se diseña una estrategia didáctica para la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1. año de la LEP desde la perspectiva de la comprensión de textos contentiva de diferentes etapas que permiten su instrumentación práctica.
- La corroboración realizada a través del criterio de expertos, el grupo de discusión, el taller de socialización y los resultados del diagnóstico final, permitió constatar la pertinencia y factibilidad de los aportes en la práctica educativa.

## RECOMENDACIONES

- A partir de valorar los resultados obtenidos en este estudio, se considera pertinente promover otras investigaciones que revelen la esencia del proceso de sistematización del tratamiento al vocabulario desde los componentes funcionales análisis y construcción textual y extender la interpretación de las relaciones esenciales del modelo propuesto sobre la base de la didáctica de la lengua materna y la práctica laboral, de manera que posibilite una mejor formación del maestro primario.
- Reconceptualizar la didáctica para el tratamiento al vocabulario en otros años de la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria, través de las diferentes formas del trabajo metodológico, teniendo en cuenta las posibilidades que se revelan en el trabajo con el componente comprensión de textos.
- Incluir en la formación post-graduada de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria esta nueva reconceptualización.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acosta, R. y Alfonso, J. (2007). Didáctica interactiva de lenguas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Acuña López, J (2008). Sistema de actividades para la comprensión de textos escritos en 5to y 6to grados de la escuela. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Santiago de Cuba.
- Addine Fernández, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico, en Compendio de Pedagogía. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, Fátima /y/ otros (1999). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). (Material en soporte electrónico).
- Addine, F. (comp.). (2004). Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguayo Sánchez, A (1910) Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. Habana: Imprenta Comas y López.
- Alcoba Rueda, S. (2004). Léxico y nuevas tecnologías. Incorporación on – line de léxico culto español (LEXCEL). Español Actual (Madrid).
- Afanasiev, I. V. G. (1981). Fundamentos de los conocimientos filosóficos. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Madrid: Arco/Libros.
- Álvarez Álvarez, L (1996). La lectura ¿Pasividad o dinamismo? Educación 89/septiembre- diciembre.
- Álvarez de Zayas, C. (1994). La escuela en la vida. La Habana: Editorial Mercadu.

Álvarez de Zayas, C (1990): Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: Edit. E.N.P, C.

Anderson y Pearson (1984). Citado en La comprensión lectora. Disponible en URL: <http://www.monografias.com/trabajos21/compression-lectora/compression-lectora.shtml>. Consultado. 2013, marzo 6.

Andrés Arango, Carlos: Competencias Comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en práctica /<http://www.monografía.com>. Consultado. 2013, febrero 12.

Arias Leyva, G. (2010). La escuela y la formación de lectores. En Re (novando) la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

Arias Leyva, G. (2004). Hablemos de comprensión lectora. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Artola González, T. (1989): La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva. Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 42. No. 2. Madrid.

Atoc Calvo, Pablo: Los niveles de la comprensión lectora, Disponible en URL: [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=4000&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=4000&a=articulo_completo). Consultado. 2014, julio 10.

Austin, J. (1982). Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, D. (2004). Teoría del aprendizaje significativo. En Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta.

- Báez M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Báez Villalón, M. (2008). Estrategia de superación científico-metodológica dirigida a garantizar la preparación de los docentes de 1. grado para el tratamiento a la comprensión y producción de textos. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Baiwir E. (2013). *Lexicographie et Informatique:oui, mais...*XIII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.
- Balmaseda Neyra, O y Rodríguez, S. (1995): Determinación del nivel de legibilidad de textos: una herramienta automatizada para desarrollar habilidades en la comprensión. "Pedagogía 95". La Habana.
- Barthelemy Meriño, T (2010). La cultura de la exposición oral. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Báxter, E. (2003). La escuela y el problema de la formación del hombre. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bello, Z. y Casales, J. C. (comp.). (2004). *Psicología Social. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Beltrán, F.: "Desarrollo de la competencia comunicativa", (documento en línea) <http://www.universidadabierta.edu.mex/> 2001. [Consultado: 12 julio. 2015].
- Bermúdez, R. y Pérez, M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Bermúdez, R., García, V., Marcos, V., Pérez, L., Pérez, O. Y Rodríguez, A. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su factibilidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bermúdez Serguera, R. (2003). Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de las habilidades básicas en la Educación Superior. En Revista Cubana de Educación Superior. No 1. La Habana.
- Bermúdez Petitón, L. I (2008). Vías didácticas para la dirección del proceso de comprensión de textos literarios por los escolares de 1. ciclo. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Blachowicz, C. y Fisher, P. (2006). *Teaching Vocabulary in All Classrooms*. 3<sup>rd</sup> edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Bravo Rodríguez, Á. (2003). Análisis de textos en el 5to y 6to grados como alternativa metodológica para la enseñanza-aprendizaje con un enfoque comunicativo. Tesis en opción al título académico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Callejo, J (2001): El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calzado, D. (2004). Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, en Didáctica. Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupo de discusión en Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Casa Gómez, M. (2005). Relaciones significativas, relaciones semánticas y relaciones léxicas. Madrid: Lingüística español actual.

- Castellanos B, Fernández A M, Livina J M, Arencibia V, Hernández R (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Carmenates Bedoya, I y Hernández Agüero, M (2004). Español Comunicativo en la Cultura Física. ISCF "Manuel Fajardo". Ciudad de La Habana: Editorial Deportes.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G.: Enseñar lengua, Editorial Grao, Barcelona, España, 1994.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castellanos, D [et. al]. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- Castellanos, D (2004). Aprendizaje y Desarrollo. En Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cardentey, J., Pupo, R., Fabelo, J., Núñez, J. (et- al). (2005). *Lecciones de Filosofía Marxista- Leninista*. Tomo II. La Habana: Editorial Félix Varela. Chávez, J.A.
- Suárez, A, Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos, M. V (2004). La Investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chobak, R. (s f). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional de Comahue. Buenos Aires. Recuperado:< <http://www.unrc.edu.ar/publicar/>> (consultado 12 de julio de 2015).

Cifuentes, R. (2011). "La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias" en: Revista Decisión, número 28. México: CREFAL.

Cisneros Garbey, S (1994). Precisiones teórico-metodológica del significado atribución para la enseñanza de Lengua Materna. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P. "Frank País García". Santiago de Cuba.

Coca, A. (2011). Consideraciones sobre el proceder estratégico para la comprensión de un texto escrito desde la Lingüística del texto. En Comunicación Social en el siglo XXI vol. 1 Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

Colectivo de Autores (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de Autores (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Colomer, T. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Comprensión lectora. Disponible en URL: [http://es.wikipedia.org/wiki/Comprensión\\_lectora](http://es.wikipedia.org/wiki/Comprensión_lectora). Consultado. 2010, octubre 14.

Comprensión lectora. en URL: [http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica\\_de\\_la\\_Lengua/Comprensión\\_Lectora](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica_de_la_Lengua/Comprensión_Lectora). Consultado. 2013, julio 3.

Colectivo de autores, (2004) Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Corominas, J (1995): Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Edición Revolucionaria.

Cuba Vega, L y Cabrera, E. (2013). El léxico de estudiantes sinohablantes de español. Estudios preliminares. XIII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.

De Saussure, F (1978): Curso de Lingüística General. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Desarrollo de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura.

Disponible en URL: <http://www.monografias.com/trabajos17/desarrollo-habilidades-metacognitivas/desarrollo-habilidades-metacognitivas.shtml>.

Consultado. 20140, marzo 3.

Diosdene Adame, M y Escudero Vinent, M. (2013). Práctica Integral de la Lengua Española y su incidencia en los procesos formativos –comunicativos de los futuros profesionales de la carrera Humanidades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. XIII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.

Domínguez García, I. (2010). Comunicación y texto. Ciudad de la Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Domínguez, I. (2010). *Comunicación y discurso*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Domínguez, I (2012). Lenguaje y comunicación. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Domínguez, M. (2009). Para una contribución a la lingüística histórica cubana o la literatura al revés. En La Siempreviva, revista literaria No. 6. La Habana: Ed. José Martí.

Dottrens, R (1973): La enseñanza de la lengua materna. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Dubois, J (1983): Diccionario de Lingüística. Madrid: Editorial Alianza S. A.

Dyan Setlak, N. (2013) Incidental vocabulary acquisition versus intentional vocabulary learnig through extensive Reading: pilt study. XIII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.

Eco, Umberto (1985). Retórica e ideología. En Texto y Contexto, tomo 1. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

Eco, Umberto (1976). El signo. Barcelona: Labor.

Eco, Umberto (1988). Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen.

Efe, Agencia. (2010). Manual de español urgente. Disponible En: <http://www.manualdel espanolurgente.html>. Consultado. 2015, junio 19.

English reading comprehension skills for ESL EFL learners. Disponible en URL: [http://esl.about.com/od/englishreadingskills/English\\_Reading\\_Comprehension\\_Skills\\_for\\_ESL\\_EFL\\_Learners.htm](http://esl.about.com/od/englishreadingskills/English_Reading_Comprehension_Skills_for_ESL_EFL_Learners.htm). Consultado. 2015, mayo 12.

Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado / Entrevista a Carlos Lomas, reconocido especialista español en didáctica de la lengua y la literatura. – Disponible en: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>. -- Consultado. 2008, mayo 18.

Esteve, O, Arumi, M., Cañada, M.(2006). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario. Facultad de Traducción e Interpretación Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, URL. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/belles12/PDF/art05.pdf>. Consultado, julio 22.

Estrada, M. (1998). Diseño de una estrategia didáctica para la comprensión lectora. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Santiago de Cuba.

Fernández, A (2003). Comunicación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figuroa Arencibia, V. J (2000). Semiótica e interdisciplinariedad en Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figuroa Esteva, M. (2003). La lingüística sistémica de los precursores decimonónicos al universalismo jakobsoniano. Volumen I: De los precursores a la glosemática. Universidad de Sonora División de Humanidades y Bellas Artes Hermosillo: Editorial Unison. Sonora.

Figuroa Esteva, M (1980). Principios de organización del lenguaje, estudio liminal. La Habana: Editorial Academia.

Figuroa Esteva, M (1982). Problemas de teorías del lenguaje. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Figuroa, E. (2014). La comprensión del texto cinematográfico. Tesis en opción al título académico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.

Franco Noa, Miguel (2008). Alternativa metodológica para la preparación de los docentes en el tratamiento al vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en el sexto grado de la Enseñanza Primaria. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba.

Franco Noa, Miguel (2007). Una alternativa para el trabajo con el vocabulario escolar desde el contexto de la microuniversidad. Actas X Simposio internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba

Fuentes, H. y Álvarez, I. (2002). Dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior. Universidad de Oriente. CEES "Manuel F. Gran". Material en soporte magnético. Santiago de Cuba.

Fuentes, H. (2005). El proceso de investigación científica desde un pensamiento sistémico dialéctico hermenéutico. Universidad de Oriente. CEES "Manuel F. Gran". Material en soporte magnético. Santiago de Cuba.

García Alzola, E (1982). Comprensión de lectura. Test elaborado por E. García Alzola. La Habana: Imprenta de Relaciones Públicas y Prensa. Ministerio de Cultura

García Alzola, E (1992). Lengua y Literatura. Su enseñanza en nivel medio. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. (Compilador) (2009). Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García, G (2004). Profesionalidad y Práctica Pedagógica Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Griffiths, Carol and Parr, Judy M. (2001) *Language Learning Strategies: Theory and Perception*. ELT.
- García, V: (1982). La palabra fantasma del lenguaje. En antología de la lexicología española. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Garriga Valiente, E.A (2003). El tratamiento de los componentes funcionales en Acerca del Español y la Literatura. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gassó, O (1999): Una experiencia sobre la comprensión de textos. En Taller de la palabra. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gel Labañino, A. (2003). La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercero y cuarto grado de la escuela rural. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Gilbert Pérez, R (1995): Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. Infancia y Aprendizaje. No. 72. España
- González Rey, F (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, A. M. y Reinoso C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, A. y Gallardo, T. (2007). Los métodos y técnicas cualitativos de investigación. En Investigación educativa. Universidad Nacional "San Agustín" de Arequipa. Perú: Editorial Feijo.

- González, L y María Jesús Sánchez (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, nº 9, ISSN 1578-3820, 105-115.
- Grass Gallo, É. (2003): *Textos y abordajes*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramos Romero, G. (2003). *Las concepciones pedagógicas que fundamentaron la práctica educativa en Santiago de Cuba durante la república neocolonial (1902-1958)*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Gray, William (1957): *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. UNESCO.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Hatch Evelyn y Cheryl Brown (1986). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández, J. M. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual*. En (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, V. M. y Matos E. C. (1999). *El enfoque funcional de la competencia comunicativa*. En *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Jakobson, R (1988). *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jara, O (1994): *Para Sistematizar Experiencias*, 1ª. Ed. San José: Alforja.
- Jiménez Santiago, M. (2009). *Expresión y comunicación*  
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8497715187> .Consultado. 2015, julio 4.

Klingberg, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. La Habana: Pueblo y Educación.

Labarrere Reyes, G. y Valdivia, G. (1988). Pedagogía. Ciudad de La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Lau Apó, F (2012). Validación de los planes de estudio de las carreras pedagógicas en Cuba. En Revista Congreso Universidad. Vol. I, No. 2, 2012, ISSN: 2306-918X. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

Levels of comprehension. Disponible en URL: <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/303.htm>. Consultado. 2013, abril 30.

Lorié, O. (2008). Modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García. Santiago de Cuba.

Lotman, Y (1979): Semiótica de la cultura. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lomas, C (1999). ¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras? Barcelona: Editorial Paidós.

Lomas, C y A. (1993) Osorio: El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona: Editorial Paidós.

Machado, María, T, (1999): La efectividad del trabajo con el vocabulario. En Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Maestría en Ciencias de la Educación (2006). Módulo II, Primera Parte. Material Base. Curso Metodología de la investigación y calidad de la educación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Maestría en Ciencias de la Educación (2006). Módulo I, Segunda Parte. Material Básico. Curso Bases de la Investigación Educativa y Sistematización de la Práctica Pedagógica, Ciudad Habana Editorial: Pueblo y Educación.

Mañalich, R. (comp.) (2005). Didáctica de las Humanidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martí Pérez, J (1975): Cuadernos de Apuntes No. 8 en Obras Completas. Tomo 21. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martínez Rodríguez, M.Á. El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. <http://www.reddie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.pdf>  
(Consultado: 2 de enero de 2012)

Matos Rivera, E y Homero Fuentes, G (2004). El Informe de Tesis: un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones. Santiago de Cuba, CEES "Manuel F. Gran"

Matos Rivera, E (2004). Aproximación didáctica a la lógica del proceso de investigación científica y la construcción del texto científico. Centro de Estudio de Educación Superior Universidad de Oriente.

Matos Rivera, E (2007). Ejes epistémicos de la construcción científica. Centro de Estudio de Educación Superior. Universidad de Oriente.

Matos Rivera, E (2006). Lo Epistemológico en la lógica del proceso investigativo. Centro de Estudio de Educación Superior. Universidad de Oriente.

Matus Lazo, R: Grandes hitos de renovación lexical .En el nuevo Diario\_files/unnamed- (Consultado 15 julio 2015).

Mayor, J (1993). Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos. p. 66-87. Intervención Psicopedagógica. Madrid: Ediciones Pirámide, SA.

Meier, Artur: Sociología de la Educación. La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 1984.

Ministerio de Educación Superior: Plan del Proceso Docente de la Carrera Licenciatura en Educación. Primaria Plan D, curso 2012-2013.

Ministerio de Educación (2011). Objetivos y prioridades en la formación integral del educando. En Seminario Nacional para educadores (segunda parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ministerio de Educación. Modelo del Profesional Plan de Estudio D", 2010.

Ministerio de Educación (1990). Caracterización de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (1991). Transformaciones en los planes de los ISP a partir del curso 1991-1992. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (1990). Plan de estudio C. Carrera Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Miranda Vázquez, A. (2005). Evolución histórico-pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba de 1898 a 1958. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

Miranda y Cruz, T (2010). El currículo en la Educación Superior. Material de estudio de la Maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma Tomás Fría, Potosí, Bolivia.

Miyares, E (2006). Léxico activo- funcional del escolar cubano. Ciudad de Santiago de Cuba: Editorial Centro de Lingüística Aplicada.

- Montaño, J. R. (2012). Postgrado Leer, comprender y construir textos de todas las áreas curriculares y asignaturas escolares: tarea de todos. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Montaño, J. R. y Abello A. M. (2010). (Re) novando la enseñanza- aprendizaje de la lengua española. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Muñoz, M. T (2006). Implicancias de la metacognición en el proceso educativo. En Revista Electrónica
- Murueta, M. E. (2005). Capacidad intelectual y niveles de metacognición simultánea en la teoría de la praxis. [s. l.]. En Línea. Recuperado< <http://www.monografias.com>> (Consultado 12 de julio 2015).
- Navarro Duarte, M (2008). Sistema de ejercicios dirigido al desempeño de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en el 2do grado de la escuela primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- López-Mezquita Molina, M (2007). *Disponible en* <https://books.google.com/cu/books?isbn=8436944534>. Consultado. 2015, junio 24.
- Lendone, E. Introducción del aprendizaje cooperativo. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajo14/entornosvirt.shtml>. Consultado. 2015, julio 25.
- Ortiz Torres, Emilio: "Una comprensión epistemológica de la comunicación" [en línea] <http://www.monografias.com/trabajos5/comep/comep.shtml> [consulta mayo, 2004] 30.

- Otero, J (2000). Comprensión de textos educativos y su investigación. Alcalá de Henares: Edición Universidad de Alcalá de Henares.
- Padró, L. (2000). "La enseñanza del léxico". En Revista Educación Nro.100. mayo-agosto. La Habana.
- Parra, M (1992). La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito, en Revista "Encuentros", III Simposium de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife.
- Parra, M (1989). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Bogotá: Universidad Nacional.
- Pastora Herrero, J. F (1990): El vocabulario como agente de aprendizaje. Madrid: La Muralla.
- Pavot Vargas, G (2008). Propuesta de actividades para potenciar la habilidad comprensión de textos desde la concepción del aprendizaje desarrollador en la asignatura Lengua Española. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Pinilla Díaz, S Metodológica (2005): Aprendiendo a sistematizar la experiencia: Proyecto pilotos en la subcuenca de Hules y Tinajones. Academy for educational development. AED. Panamá.
- Pérez Daza, M (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. En Innovación y Experiencias Educativas. ISSN1988-6047.
- Pérez Marqués, C.M (2005). "Índices de riqueza léxica en textos escritos por escolares de Plan Turquino" [CD-ROM]. La Habana: En Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor". IV Conferencia Internacional de Lingüística.

Pérez Marqués C, Quintana Polanco, M, Ruiz Miyares L (2013). Desarrollo del léxico en escolares de primaria. Ejercicios para su perfeccionamiento. Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba.

Pérez Morejón, O. (2013) A historical view to the process of teaching and learning of English. Its importance for the treatment of vocabulary. En Revista Mendive. RNPS 2057/ISSN 1815-7696

PsicologíaCientífica.com.pp.15(EnLínea).Recuperado<<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicología>> (Consultado 15julio 2015).

Quesada González, A. (2011). La comprensión de textos escritos: un paseo a través de su historia. Revista IPLAC. No. 4 julio-agosto. ISSN 1993-6850 RNPS No. 2140. Cuba.

Quesada González, A (2014) Modelo didáctico de transición por los niveles de comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española para escolares del 2do. ciclo de la Educación Primaria. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Manzanillo.

Ramos G. (2008). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes históricos en la investigación pedagógica. En Compendio de artículos científico-pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista Sagarra Blez. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Santiago de Cuba. (Material digitalizado).

Reyzábal Rodríguez del Castillo, M. A (2008). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Centro de Ciencias e investigaciones Pedagógicas. Material digital.

- Rico Montero, P. (2003). Zona de desarrollo próximo. Procedimiento y tareas de aprendizaje. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
- Robb, M. (2013) Productive and perceptual feature of stuttering in biligual speakers. Conferencia magistral. XIII Simposio Internacional Comunicación Social. Santiago de Cuba.
- Rodríguez Cosme, M (2008). La oralidad: Una vía para el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares del II ciclo de la escuela rural. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Rodríguez Fernández, C.A (2009)). Modelo Pedagógico de la formación de la competencia comunicativa de los docentes en formación desde la extensión universitaria. Tesis en opción al título académico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Santiago de Cuba.
- Rodríguez Vives, M y otros (2010). Programa de la disciplina “Estudios lingüísticos” de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Rodríguez. L. (2007). Lectura, comprensión, cultura: el largo camino de la escuela. En Español para todos, otros temas y reflexiones acerca del Español y su enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2010). Curso de Lectura y comprensión. En Universidad para todos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. et al. (2006). Español para todos. Más temas y reflexiones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A (1999): Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media en Taller de la palabra. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A et. al (2011): Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A et. al (2007): El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosental, M. y Y Judin, (1981): Diccionario filosófico. La Habana: Editora Política.
- Sálamo Sobrado, I (2011). La enseñanza del vocabulario operacional en la secundaria básica. En Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A (2002). Metodología de la investigación. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Savón Leyva, C (2009). Concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del licenciado en educación primaria Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Segura, M.E. (2011). Teorías psicológicas y su influencia en la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? México: Ediciones CEIDE.

- Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres, A. (1997). "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica", en Santibáñez, E. & Álvarez, C. "Sistematización y producción de conocimientos". Santiago de Chile: Ediciones CIDE.
- Turner Martí, L (1988): Cómo ampliar la comunicación en los niños de las zonas rurales. La Habana: Editorial libros para la educación.
- Ullman, S. (1968). Semántica, introducción la ciencia del significado. Madrid: Editorial Aguilar.
- Van Dijk, T (2001). "Algunos principios de la teoría del contexto". En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela.
- Van Dijk, T (2000). El discurso como interacción en la sociedad" En: El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T (2000). El estudio del discurso. En: el discurso como estructura y proceso. Barcelona.
- Van Dijk, T (1983) La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T (1984): Texto y contexto. Madrid: Cátedra VALLE LIMA
- C. Alberto D (2007). Metamodelos de la Investigación Pedagógica. Ciudad de la Habana.
- Vasco, C. (2008). "Sistematizar o no, he ahí el problema" en: Revista Internacional Magisterio, número 33. Bogotá: Magisterio Editorial.

Vigostky, Lev. S (1981). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, Lev. S (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vila I. (2005). La participación del emisor y receptor en la actividad de reflexión sobre los usos lingüísticos. Hablar en clase. España: Laboratorio Educativo.

Villalón García, L G y otros (2004). Perspectivas actuales de la formación del docente en Cuba. Santiago de Cuba: Editorial Cátedra ISBN959-242-083-1.

Zilberstein, J (2000). Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

Prueba Pedagógica de Entrada.

Objetivo: Comprobar el estado actual del desarrollo del vocabulario en los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria.

Estimado estudiante: la siguiente comprobación permitirá valorar el desarrollo de tu vocabulario. Esperamos que alcances resultados satisfactorios.

Lee detenidamente el siguiente texto:

“Se da por base al amor un elemento que en el matrimonio no es capaz de sostenerlo: la simpatía física.- La rápida impresión externa preside casi exclusivamente a las vehementes expresiones y graves promesas que se han hecho condiciones indispensables del amor.- Y ¡hay tanta diferencia de gustarse- a amarse! Debe hacerse- salvo malicia- lo que hacen ciertos indios del estado de Veracruz- tomarse a prueba. Vivir bajo el mismo techo .Ir juntos al arroyo. Cargar juntos las leñas. Oírse y conocerse.- Y si la simpatía definitiva de las almas no sanciona la atracción pasajera de los cuerpos- separarse. El equilibrio de las condiciones de los cónyuges, y su mutuo conocimiento, son en el matrimonio las únicas condiciones de ventura.- Lo demás es jugar la vida a cara o cruz.”(Martí, 1975)

1-Selecciona el significado adecuado de la siguiente palabra según el contexto.

base

\_\_\_ Lugar donde se concentra personal y equipo, para, partiendo de él, organizar expediciones o campañas.

\_\_\_ Conjunto de personas representadas por un mandatario, delegado o portavoz suyo.

\_\_\_ Fundamento o apoyo principal de algo.

\_\_\_ En el juego del béisbol, cada una de las cuatro esquinas del campo que defienden los jugadores.

2-Escribe el sinónimo y antónimo de los siguientes vocablos según se te indica.

sostenerlo

pasajera

a) sinónimo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

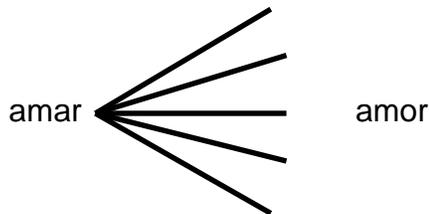
b) antónimo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Los procedimientos de formación de nuevas palabras te ayudarán a enriquecer el vocabulario. Realiza las actividades que se te piden.

a. Completa la siguiente familia de palabras:



b. Escribe una palabra compuesta de cara -----.

c. Escribe una palabra derivada de capaz-----

## **Anexo 2**

Guía de observación a clases.

Objetivo: Constatar el tratamiento que ofrecen los docentes al vocabulario desde el proceso de comprensión de textos.

Tema de la clase: -----

### **Indicadores:**

1. Selección de textos que motiven a los estudiantes a penetrar en ellos y a profundizar en temas de la cultura general.
2. Desarrollo del vocabulario de los estudiantes a partir de los vocablos que aparecen en los textos seleccionados.
3. Algoritmo para la comprensión de textos.
4. Énfasis en el tratamiento al vocabulario desde las tareas de comprensión de textos.
5. Empleo del método del trabajo independiente para enfrentar las tareas de aprendizaje.

### **Anexo 3**

#### Entrevista a docentes

Objetivo: Valorar la preparación didáctico-metodológica de los docentes para ofrecer un tratamiento adecuado al vocabulario en el 1. año de la Licenciatura en Educación Primaria.

#### Cuestionario

1. En algún momento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura que usted imparte aparecen vocablos desconocidos por los estudiantes. Cuál(es) de las vías siguientes usted escoge para determinar el significado de estos.
  - a) \_\_\_ Información por el profesor.
  - b) \_\_\_ Búsqueda en el diccionario.
  - c) \_\_\_ Determinación por el contexto.
2. ¿Qué actividades usted planifica para el desarrollo del vocabulario de los estudiantes?
3. ¿Considera en el diagnóstico de sus estudiantes las dificultades o potencialidades en el desarrollo del vocabulario?
4. ¿Se han concebido actividades metodológicas departamentales o de disciplinas para demostrar el tratamiento al vocabulario de los estudiantes?

## **Anexo 4**

Encuesta a directivos.

Objetivo: Constatar si en los controles a clases realizados se ofrece tratamiento al vocabulario de los estudiantes.

Profesor(a) principal de asignatura o disciplina:

Esta encuesta ayudará a contribuir al tratamiento del vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria. Lea detenidamente cada una de las preguntas y recuerde que su colaboración será de mucha utilidad.

Cuestionario:

1. ¿En los controles a clases realizados usted ha observado que los docentes ponen énfasis en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes?

sí\_\_\_\_ no\_\_\_\_

2. Si la respuesta anterior es afirmativa, seleccione cuáles de estas vías se utilizaron.

\_\_\_ Búsqueda de significados en el diccionario.

\_\_\_ Determinación de sinónimos o antónimos de algunos vocablos.

\_\_\_ Actividades de estudio independiente donde los estudiantes construyan textos utilizando vocablos que eran desconocidos por ellos.

\_\_\_ Precisión por el profesor de los significados de vocablos desconocidos

\_\_\_ Utilización de vocablos para formar otros a través de los procesos de composición, derivación o formación de familia de palabras.

## **Anexo 5**

Respuestas de la actividad 1 de la estrategia didáctica.

La Gioconda, la obra más famosa de Leonardo da Vinci, sobresale tanto por sus innovaciones técnicas como por el misterio de su legendaria sonrisa. La obra es un ejemplo consumado de dos técnicas —el sfumato y el claroscuro— de las que Leonardo fue uno de los primeros grandes maestros. El sfumato consiste en eliminar los contornos nítidos y precisos de las líneas y diluir o difuminar éstos en una especie de neblina que produce el efecto de inmersión en la atmósfera. En el caso de La Gioconda el sfumato se hace evidente en las gasas del manto y en la sonrisa. El claroscuro es la técnica de modelar las formas a través del contraste de luces y sombras. En el retrato que nos ocupa las delicadas manos de la modelo reflejan esa modulación luminosa de luz y sombra, mientras que los contrastes

### **Datos de interés**

Mona Lisa

El retrato de Mona Lisa (1503-1506, Louvre, París), más conocido como La Gioconda, era la obra preferida de Leonardo da Vinci. Existen muchas teorías sobre la identidad de la modelo y el significado de su enigmática sonrisa. (Enciclopedia Encarta 2009)

- La expulsión del Paraíso (italiano Masaccio, pintó en el siglo XV)
- La Virgen y el Niño
- Adoración de los Magos
- Venus de Urbino (italiano Tiziano, pintó en 1538)
- La última cena
- El nacimiento de Venus (italiano Sandro Botticelli, en 1482)

## **Anexo 6**

### Muestra de actividades

#### Actividad 1

Lea el siguiente texto y empareje las palabras destacadas con las definiciones brindadas:

El concepto de sexualidad comprende tanto el impulso sexual, dirigido al goce inmediato y a la reproducción, como los diferentes aspectos de la relación psicológica con el propio cuerpo (sentirse hombre, mujer o ambos a la vez) y de las expectativas de rol social. En la vida cotidiana, la sexualidad cumple un papel muy destacado ya que, desde el punto de vista emotivo y de la relación entre las personas, va mucho más allá de la finalidad reproductiva y de las normas o sanciones que estipula la sociedad.

Además de la unión sexual y emocional entre personas de diferente sexo existen relaciones entre personas del mismo sexo que, aunque tengan una larga tradición, han sido hasta ahora condenadas y discriminadas socialmente por influencias morales o religiosas.

(Tomado del texto Entrena y Ganarás)

1. Pena que una ley o un reglamento establece para sus infractores.
2. Seleccionar excluyendo. // Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad.
3. Esperanza de realizar o conseguir algo. // Posibilidad razonable de que algo suceda
4. Conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo
5. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos

6. Tener gusto, complacencia y alegría de algo. || Sentir placer, experimentar suaves y gratas emociones.

- a. Localice en el 1. párrafo un homófono. Fundamente su respuesta.
- b. Extraiga la primera palabra clave del texto y clasifíquela en primitiva o derivada, simple o compuesta, propia o común. Explique su clasificación.
- c. Resuma el contenido del texto en tres renglones.
- d. Comente el último párrafo del texto anterior.
- e. ¿Cómo contribuye con su actuación a una sexualidad más plena y saludable?

## Actividad 2

La lengua es un sistema de comunicación formado por un conjunto de elementos (fonemas, morfemas, palabras, oraciones y textos) que se oponen y relacionan entre sí, siguiendo unas reglas. Con estos elementos se crean mensajes que transmiten un contenido. Como decíamos, la lengua se manifiesta de forma oral y escrita.

Lo ideal sería que todos hablásemos una misma lengua para podernos entender, pero no ocurre así porque cada comunidad ha adoptado la suya propia. Según donde hayamos nacido hablaremos español, inglés, chino, ruso, árabe, etc. y los sonidos, las palabras y las reglas de nuestra lengua serán diferentes de las de los demás idiomas.

(Enciclopedia Encarta 2009)

En el texto anterior se usa mucho la palabra 'lengua' pero no es la única palabra que se usa para referirse al sistema de comunicación humana, ejemplo: idioma, lenguaje, dialecto, habla; aunque no todas las palabras tienen la misma extensión de sentido.

Ejemplos de usos especiales:

## Lenguaje

Se ha estudiado mucho el lenguaje de las abejas

En ese país los políticos sólo parecen entender el lenguaje de las armas.

El lenguaje basic es un lenguaje que se usa para programar una computadora.

Esta es una expresión típica del lenguaje poético.

1. Complete las siguientes oraciones con la palabra más adecuada de entre las mencionadas arriba. Si parece haber dos posibilidades fíjese en el género de las palabras vecinas.
  - a. Con las terribles heridas que ha sufrido, los médicos no saben todavía si recuperará el \_\_\_\_\_.
  - b. Está estudiando el \_\_\_\_\_ de una comunidad indígena.
  - c. Siendo tan técnico el \_\_\_\_\_ jurídico a veces resulta totalmente comprensible.
  - d. Para fomentar la integración europea, cada niño debe tener la posibilidad de aprender en el colegio por lo menos otros dos \_\_\_\_\_ europeos aparte de su \_\_\_\_\_ materna.
  - e. Otra especie que tiene \_\_\_\_\_ fascinante es el delfín.
2. Identifique en el texto palabras hipónimas. Determine su hiperónimo.
3. Analice las palabras lengua, idioma, lenguaje, dialecto y habla.
  - a. Precise cuáles de ellas establecen una relación más estrecha a partir de su estructura.
  - b. Clasifíquelas en primitivas o derivadas.

## Actividad 3

Una actividad interesante es la elaboración de constelaciones semánticas (Pastora Herrero, 1990). Esta actividad favorece también la capacidad de jerarquizar y clasificar los diferentes conceptos. Se asume lo propuesto por esta autora, aunque se parte del trabajo con el componente comprensión. Pueden ser elaboradas por equipos, en parejas o de forma colectiva. Puede constituir una actividad de la clase o se puede orientar como trabajo independiente. En esta actividad deben estimularse los estudiantes que formen las mayores constelaciones.

En la formación de las constelaciones aparecerán palabras que pueden ser presentadas por un estudiante y que no sean conocidas por otros estudiantes. Este es un momento de socialización, por tanto se indicará la búsqueda de significados en el diccionario, precisión de sinónimos, antónimos; y se desarrollarán ejercicios de construcción textual que permitirán su incorporación al vocabulario activo.

Las constelaciones se forman o establecen teniendo en cuenta varios tipos de relación semántica, que son los siguientes:

1. Sinonimia, ejemplo: inseguro, dudoso, vacilante, incierto.
2. Antonimia, ejemplo: orgullo, humildad
3. Composición, ejemplo: corre corre calles
4. Derivación, ejemplo: regla, regir, reglamento
5. Asociación, ejemplo: conferencia, disertante, auditorio
6. Extensión, ejemplo: orquesta, violín, clarín

Lee detenidamente el siguiente texto:

La familia es el grupo social básico creado por vínculos de parentesco o matrimonio presente en todas las sociedades. Idealmente, la familia proporciona a sus miembros protección, compañía, seguridad y socialización. La estructura y el papel de la familia

varían según la sociedad. La familia nuclear (dos adultos con sus hijos) es la unidad principal de las sociedades más avanzadas. En otras este núcleo está subordinado a una gran familia con abuelos y otros familiares. Una tercera unidad familiar es la familia monoparental, en la que los hijos viven sólo con el padre o con la madre en situación de soltería, viudez o divorcio.

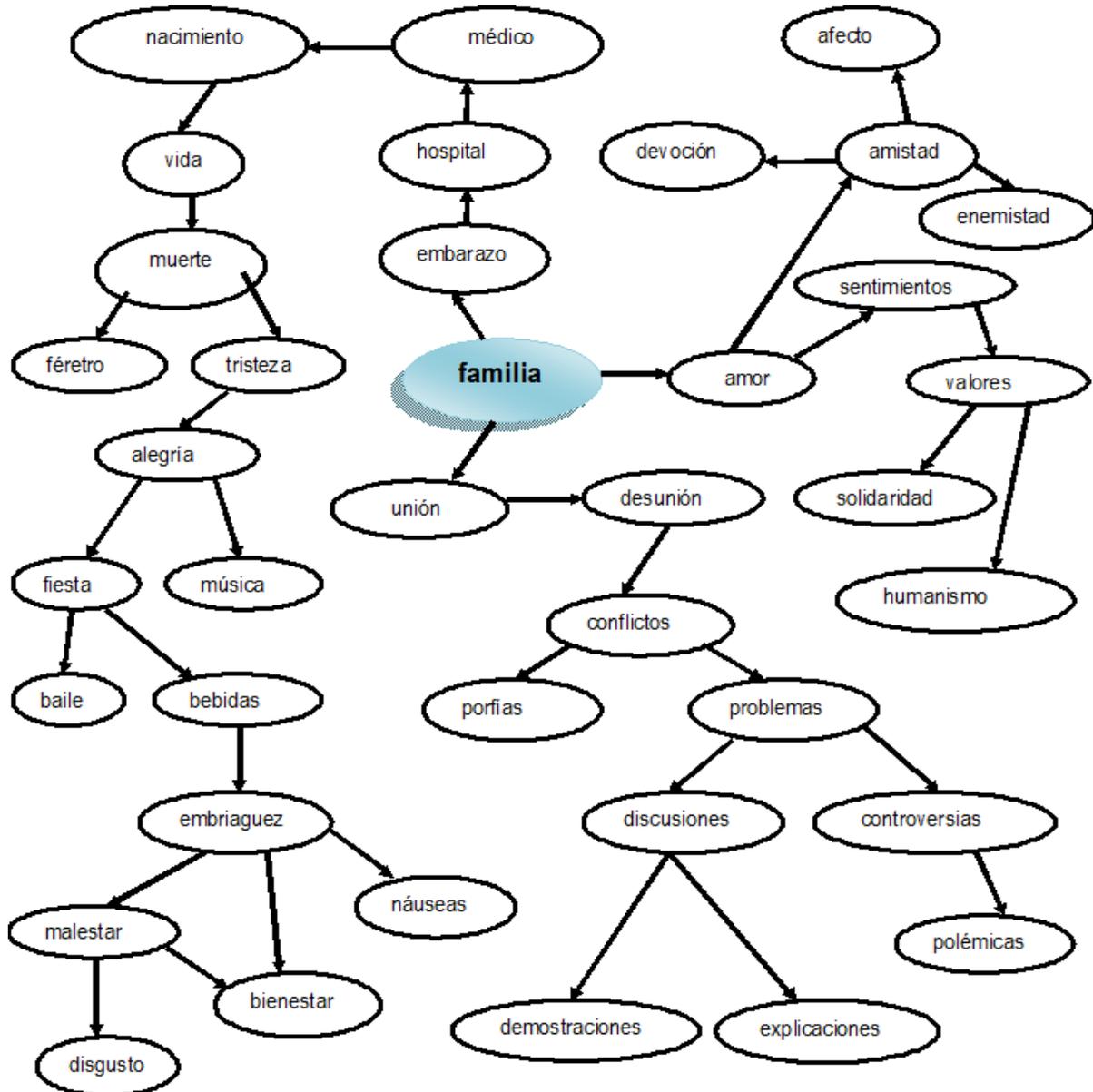
(Enciclopedia Encarta 2009)

1. ¿Qué importancia usted le concede a la familia?
2. En el texto aparece un grupo de vocablos que le permitirá continuar ampliando su vocabulario. Complete con lo que se le pide.
  - a. Palabra primitiva de soltería \_\_\_\_\_
  - b. Familia de palabras de grupo



- c. Dos palabras derivadas de hijo: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_
3. Escriba un título al texto.
4. Extraiga las palabras claves. Escoja una y forme una constelación.
5. Explique el tipo de relación que se establece entre los vocablos de la constelación.

Muestra de cómo puede quedar la constelación de esta actividad:



#### Actividad 4

Lea el siguiente texto y responda lo que se le pide.

En 1989 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas **aprobó** la Convención de los Derechos del Niño, que **exige** que todas las medidas adoptadas por un Estado en relación con los niños debieran tener como consideración **fundamental** favorecer los intereses del menor. La Convención **proporciona** a los niños los mismos derechos fundamentales y libertades públicas que tienen los adultos en la mayoría de los países desarrollados, exige una **protección** para los niños contra toda clase de maltrato y pide para estos un nivel de vida adecuado, una buena formación, asistencia sanitaria e incluso **diversión**. La Convención no es directamente ejecutoria, pero los gobiernos que la firman y ratifican deben presentar informes sobre el progreso efectuado en el cumplimiento de tales objetivos, a un comité de las Naciones Unidas dedicado a **velar** por los derechos del menor.

(Encarta 2009)

1. Identifique qué vocablos en el texto responden a las siguientes definiciones.
  - a. Mejorar, ayudar, amparar: \_\_\_\_\_
  - b. Tomar resoluciones o acuerdos con previo examen o deliberación:  
\_\_\_\_\_
  - c. Apropiado a las condiciones, circunstancias: \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es la idea esencial del texto?
3. Exprese cómo Cuba respeta lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño.
4. Reescriba el texto sustituyendo las palabras destacadas por un sinónimo.

5. Investigue cuál es la agencia especializada de la ONU dedicada a la defensa de los derechos de la infancia. Resuma aspectos importantes de la labor que esta realiza.

## Anexo 7

Encuesta para determinar el coeficiente de competencia de candidatos a experto

Nombre y apellidos:

\_\_\_\_\_.

Categoría docente: \_\_\_\_\_.

Categoría científica: \_\_\_\_\_.

Años de experiencia: \_\_\_\_\_.

Compañero(a):

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto al grado de relevancia de un modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.

Por lo que necesitamos antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación “evaluación por criterio de expertos”, determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por esta razón le rogamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

1. Marque con una cruz (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimientos sobre el tema “Modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos”. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterio sobre un modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos. Para ello marque con una cruz (X), según corresponda, en A (alto), M (medio) o B (bajo).

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
1. Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.			
2. Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).			
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.			
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros.			
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
6. Intuición.			

Muchas gracias por su cooperación y por las molestias que le hayamos ocasionado.

**Anexo 8.** Resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos a experto

EXP	GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CRITERIOS								
	1	2	3	4	5	6	K <sub>a</sub>	K <sub>c</sub>	K <sub>media</sub>
1	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	1	0.8	0.9
2	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	1	1	1
3	A(0.3)	M(0.2)	A(0.05)	A(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	0.7	0.8	0.75
4	A(0.3)	A(0.5)	M(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	0.7	0.8	0.75
5	M(0.3)	M(0.5)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	1	0.4	0.7
6	M(0.2)	A(0.4)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	M(0.05)	0.8	0.8	0.8
7	A(0.2)	A(0.5)	M(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	0.9	0.9	0.9
8	A(0.3)	A(0.4)	A(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	0.9	0.8	0.85
9	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	1	1	1
10	M(0.2)	A(0.3)	M(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	0.7	0.7	0.7
11	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	1	0.9	0.95
12	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	A(0.05)	1	0.9	0.95
13	M(0.2)	M(0.5)	A(0.05)	B(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	1	0.8	0.9
14	A(0.3)	A(0.5)	M(0.05)	M(0.05)	B(0.05)	A(0.05)	1	0.9	0.95
15	A(0.3)	M(0.2)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	A(0.05)	0.7	0.8	0.75
16	A(0.3)	A(0.5)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	A(0.05)	1	0.8	0.9
17	M(0.2)	M(0.2)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	0.7	0.6	0.65
18	A(0.3)	A(0.5)	A(0.05)	M(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	1	0.9	0.95
19	M(0.3)	M(0.4)	A(0.05)	B(0.05)	M(0.05)	A(0.05)	0.9	0.8	0.85
20	B(0.2)	A(0.3)	M(0.05)	B(0.05)	B(0.05)	M(0.05)	0.7	0.7	0.7

El coeficiente de competencia promedio de los 20 expertos seleccionados es

$$K_{media}=0.845$$

**Anexo 9.** Cuestionario para realizar por los expertos la evaluación del modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.

Compañero(a):

La presente encuesta forma parte de la investigación realizada por la profesora MSc. Yoelvis González Martínez, en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, la cual está relacionada con un modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos.

Teniendo en cuenta que usted es ampliamente conocedor del referido proceso, la autora considera que sus conocimientos pueden ser de mucha utilidad por lo que lo selecciona como experto para evaluar los resultados teóricos y prácticos de esta investigación, y le pide que ofrezca sus ideas y criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta el modelo y la estrategia didáctica, tanto en su concepción teórica y metodológica como la que pudiera presentar al ser aplicados en la práctica educativa, a partir de valorar los aspectos que se relacionan a continuación según la escala valorativa con las categorías: 7, 6, 5, 4, 3, 2, y 1 ordenándolos de manera decreciente, asignando el número 7 al aspecto (o los aspectos) que usted considere que mejor se revelan o se manifiestan en estos resultados, el número 6 al siguiente y así sucesivamente hasta el número 1.

I. Sobre el modelo didáctico

¿Cómo evalúa la pertinencia de los subsistemas que estructuran el modelo didáctico de la sistematización del tratamiento al vocabulario de los estudiantes de 1 año de

la Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva de la comprensión de textos?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
BIEN CONCEBIDO	HARIA CAMBIOS	HARIA ADICIONES	HARIA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

1. ¿Cómo evalúa la estructuración de las relaciones que dan lugar a la cualidad vocabulario adquirido?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
BIEN CONCEBIDO	HARIA CAMBIOS	HARIA ADICIONES	HARIA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

2. ¿Cómo evalúa la estructuración de las relaciones que dan lugar a la cualidad autonomía lexical?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
BIEN CONCEBIDO	HARIA CAMBIOS	HARIA ADICIONES	HARIA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

3. ¿Cómo evalúa la relación que se establece entre los subsistemas del modelo?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
BIEN CONCEBIDO	HARIA CAMBIOS	HARIA ADICIONES	HARIA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

4. ¿Cómo evalúa la solución de la contradicción dialéctica existente entre las limitaciones de la didáctica de la lengua para la sistematización del tratamiento al vocabulario y las exigencias formativas que requiere el Licenciado en Educación Primaria, a través del modelo propuesto?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
BIEN CONCEBIDO	HARIA CAMBIOS	HARIA ADICIONES	HARIA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

## II. Sobre la estrategia didáctica

1. ¿Cómo evalúa el nivel de aplicabilidad de la estrategia en la formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria, y los elementos que brinda la misma al docente?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

2. Su puesta en práctica permite el desarrollo del vocabulario de los estudiantes de 1 año de la Licenciatura en Educación. Primaria.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

3. Correspondencia con los objetivos del Modelo del Profesional.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

4. Nivel científico y actualidad de la propuesta.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

5. Actualidad de la bibliografía consultada.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

6. Criterios sobre la triada del nivel de actualización, científicidad y creatividad, así como los aspectos que favorece la implementación de la estrategia.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

7. Factibilidad de su generalización en otros años de la carrera.

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

Escala valorativa:

7: Excelente.

6: Muy bueno.

5: Bueno.

4: Medianamente bueno.

3: Regular.

2: Insuficiente.

1: No tiene valor alguno.

**Anexo 10.** Ordenamiento realizado por cada uno de los expertos a las preguntas del cuestionario

EXPERTOS	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
2	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
3	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
4	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
5	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
6	5	6	5	6	7	6	6	5	6	7	6	6
7	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
8	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
9	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
10	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
11	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
12	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
13	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
14	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
15	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
16	5	5	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
17	6	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
18	5	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6	6
19	5	6	6	6	7	6	7	6	6	7	6	7
20	5	6	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6

**Anexo 11.** Cálculo del coeficiente de concordancia de Kendall y su significación estadística

**PROCEDIMIENTO PARA REALIZAR LA PRUEBA DE HIPÓTESIS:**

**1.- HIPÓTESIS ESTADÍSTICA:**

**H<sub>0</sub>:** los expertos no concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada.

**H<sub>1</sub>:** los expertos concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada.

**2.- PRUEBA ESTADÍSTICA:**

La variable está medida en una escala ordinal y se realiza un análisis horizontal a más de dos grupos dependientes para decidir si provienen de la misma población y la hipótesis concierne a la medición del grado de acuerdo entre evaluadores, por lo que se utiliza una prueba de hipótesis no paramétrica para K muestras dependientes, es decir, el coeficiente de concordancia de Kendall.

**3.- NIVEL DE SIGNIFICACIÓN:**  $\alpha = 0,01$

**4.- DISTRIBUCIÓN MUESTRAL:**

Para  $K > 3$  puede considerarse que la distribución muestral se aproxima a la distribución  $\chi^2$  con  $K - 1$  grados de libertad.  $\chi^2_{(\alpha; k-1)} \approx \chi^2$

**5.- REGIÓN DE RECHAZO:**

$RC = \{\chi^2 \in \mathfrak{R}; \chi^2 > \chi^2_{(\alpha; k-1)}\}$  ó si  $p \leq \alpha$ , entonces se rechaza  $H_0$ , es decir se acepta

$H_1$

Si  $p > \alpha$ , entonces se acepta  $H_0$

## 6.- CÁLCULO Y TOMA DE DECISIÓN:

### Estadísticos descriptivos

Preguntas	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Pregunta 1	20	5,05	,224	5	6
Pregunta 2	20	5,95	,224	5	6
Pregunta 3	20	5,95	,224	5	6
Pregunta 4	20	6,05	,224	6	7
Pregunta 5	20	6,85	,366	6	7
Pregunta 6	20	6,00	,000	6	6
Pregunta 7	20	6,05	,224	6	7
Pregunta 8	20	5,95	,224	5	6
Pregunta 9	20	6,05	,224	6	7
Pregunta 10	20	6,85	,366	6	7
Pregunta 11	20	6,00	,000	6	6
Pregunta 12	20	6,05	,224	6	7

Media es 6,06

### Estadísticos de contraste

<b>N</b>	<b>20</b>
<b>W de Kendall</b>	<b>,803</b>
<b>Chi-cuadrado</b>	<b>176,689</b>
<b>gl</b>	<b>11</b>
<b>Significación asintótica</b>	<b>,000</b>

La probabilidad asociada al valor de **W = 0,803** para  $\chi^2 = 176,689$  es **p = 0.000**

Como **p <  $\alpha$**  ; entonces, se rechaza  $H_0$ , por lo que hay evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 99%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, los expertos concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada. Como la media de los datos medidos en una escala de 1 a 7 es 6,06, se puede afirmar que no solo los expertos concuerdan en sus juicios sino además que emitieron juicios valorativos positivos sobre el modelo y la estrategia.

## Anexo 12

### Prueba Pedagógica de Salida

Objetivo: Comprobar el desarrollo del vocabulario alcanzado por los estudiantes luego de aplicada la propuesta de actividades, concebida en la tercera etapa de la estrategia.

Estimado estudiante la siguiente comprobación permitirá valorar el desarrollo alcanzado en tu vocabulario. Esperamos que alcances resultados satisfactorios.

Lee detenidamente el siguiente texto:

Parecía que el *Apóstol* iba a morir en el año de su centenario, que su memoria se extinguiría para siempre, ¡tanta era la afrenta! Pero vive, no ha muerto, su pueblo es fiel a su recuerdo; hay cubanos que han caído defendiendo sus doctrinas, hay jóvenes que en magnífico desagravio vinieron a morir junto a su tumba, a darle su sangre y su vida para que él siga viviendo en el alma de la Patria. ¡Cuba, qué sería de ti si hubieras dejado morir a tu *Apóstol*! Terminó mi defensa, pero no lo haré, como hacen siempre todos los letrados, pidiendo la libertad del defendido; no puedo pedirla cuando mis compañeros están sufriendo ya en Isla de Pinos ignominiosa prisión. Enviadme junto a ellos a compartir su suerte, es concebible que los hombres honrados estén muertos o presos en una República donde está de presidente un criminal y un ladrón. A los señores Magistrados, mi sincera gratitud por haberme permitido expresarme libremente, sin mezquinas coacciones (...). Queda todavía a la Audiencia un problema más grave: ahí están las causas iniciadas por los setenta asesinatos, es decir, la mayor masacre que hemos conocido; los culpables siguen libres con un arma en la mano que es una amenaza perenne para la vida de los ciudadanos. En cuanto a mí, sé que la cárcel será dura como no lo ha sido nunca

para nadie, preñada de amenazas, de ruina y cobarde ensañamiento, pero no la temo, como no temo la furia del tirano miserable que arrancó la vida a setenta hermanos míos. *Condenadme, no importa, la historia me absolverá.*

Castro, Fidel. *La historia me absolverá*

1. Selecciona el significado adecuado de la siguiente palabra según el contexto.

Audiencia:

\_\_\_ Procedimiento por el cual quien ha sido perjudicado en un juicio en el que no participó tiene la facultad, en ciertos casos, de reabrirlo.

\_\_\_ Tribunal de justicia colegiado y que entiende en los pleitos o en las causas de determinado territorio.

\_\_\_ Número de personas que reciben un mensaje a través de cualquier medio de comunicación.

2. Escribe el sinónimo y antónimo de los siguientes vocablos según se te indica.

gratitud

perenne

a) sinónimo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) antónimo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Los procedimientos de formación de nuevas palabras te ayudarán a enriquecer tu vocabulario. Realiza las actividades que se te piden.

a. Completa la siguiente familia de palabras:

morir



b. Escribe una palabra derivada de

**dura** \_\_\_\_\_ **furia** \_\_\_\_\_

c. Escribe la palabra primitiva de **ignominiosa** \_\_\_\_\_

4. Elabora una constelación a partir de la palabra **vida**.

### **Anexo 13**

Tabla comparativa de los resultados obtenidos en las pruebas pedagógicas de entrada y de salida.

<b>Contenidos evaluados</b>	<b>Prueba pedagógica de entrada</b>	<b>Prueba pedagógica de salida</b>
<b>Conocimiento del significado de palabras</b>	37,9%	86,7%
<b>Determinación de sinónimos y antónimos</b>	27,5%,	91,3%
<b>Formación de nuevas unidades léxicas</b>	41,3%	93,8%