

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

Facultad de Humanidades
Departamento de Inglés

**El tratamiento del léxico en función del desarrollo de la
competencia comunicativa del docente en formación del
área de las Humanidades**

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

YAQUELIN CRUZ PALACIOS

Holguín

2013

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

Facultad de Humanidades
Departamento de Inglés

**El tratamiento del léxico en función del desarrollo de la
competencia comunicativa del docente en formación del
área de las Humanidades**

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

Autora: Lic. Yaquelin Cruz Palacios, Asistente
Tutor: Prof. Titular, Lic. Rafael A. Rodríguez Deveza, Dr. C.

Holguín
2013

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Oriente, institución que me formó como profesional y me acogió como parte de su claustro.

A la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, centro que me abrió sus puertas, me forjó como maestra y me dio la posibilidad de superarme.

A mi tutor, Dr. C. Rafael A. Rodríguez Deveza, por su exigencia y sabios consejos, y porque a pesar de tantos avatares, jamás perdió la confianza en mí.

Al claustro de profesores del Doctorado Curricular Colaborativo, porque me abrieron el camino a seguir.

A mi esposo, porque sin su presencia constante, su apoyo incondicional y su fe en mis posibilidades, no hubiese llevado a feliz término esta tesis.

A mi hija, luz de mis ojos, por la madurez con que enfrentó este proceso, y por hacer de mí la madre más feliz del mundo.

A Rosa Ivis, amiga y compañera de empeños personales y profesionales, por haberme soportado todo este tiempo.

A mi madre y hermanos, porque a pesar de la distancia y las ausencias, siempre han estado cerca de mí.

A mis amigas de siempre, Rita, Yola, Mercy, Martha y Nidia, por su apoyo espiritual.

A mis compañeros del Departamento de Español-Literatura, por la solidaridad y estímulo brindados en los momentos más necesarios.

A los doctores Yurima Otero, Iosvani Hernández, Maricela Messeguer, Rudy Toledo y Sonia Ponce, por sus valiosos consejos y sugerencias.

A las bibliotecarias, por los servicios prestados durante el proceso doctoral, en especial a Tamara.

A los buenos corazones que confiaron en que podía llegar hasta el final y me alentaron. Imposible mencionarlos a todos. Llegue a ellos mi agradecimiento especial y deferente.

Muchas gracias.

DEDICATORIA

A Mirtha Clavería Palacios, que me inició en el hermoso arte de enseñar.

A mi bella Melissa, por existir.

A mi esposo, Reinaldo Curbelo, por estar siempre a mi lado, por su AMOR.

A mi madre, que sembró en mí el sentido del deber, de la honradez y de la justicia.

A mis estudiantes, porque son el resultado de nuestro trabajo.

SÍNTESIS

La tesis ofrece una solución científica, dentro de los marcos de la didáctica, al problema de la sinonimia y la antonimia en las condiciones del aprendizaje léxico en la formación inicial del docente en las universidades de ciencias pedagógicas. La investigación responde a la necesidad de superar las inconsistencias teóricas en torno a la conceptualización de la sinonimia y la antonimia, que limitan su tratamiento didáctico efectivo en función de la comunicación. En ella se presenta y fundamenta una concepción teórico-metodológica sustentada en una caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia que permite su contextualización al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aportan también premisas teóricas que condicionan su uso en dicho proceso. Ambos aspectos se concretan en la práctica mediante una metodología dirigida a operacionalizar los rasgos que distinguen a estas relaciones. Asimismo, se argumenta la naturaleza sistémica de los componentes estructurales de la concepción y se revelan las relaciones entre ellos.

Mediante la combinación del taller de socialización, la experimentación sobre el terreno y un estudio de caso, se obtienen evidencias sobre la pertinencia teórica de la concepción propuesta y la factibilidad de la metodología que de ella se deriva, en función de mejorar el desarrollo léxico de los estudiantes mediante las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia.

TABLA DE CONTENIDOS	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DEL LÉXICO Y DE LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES	12
1.1. Fundamentos lingüísticos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa	12
1.1.1. La sinonimia y la antonimia como procesos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje del léxico	16
1.2. Fundamentos sociopsicológicos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa	23
1.3. Fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa	29
1.4. Caracterización histórica del tratamiento dado a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades	35
1.5. Diagnóstico del tratamiento actual dado a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades	43
Conclusiones del capítulo uno	49

CAPITULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES	52
2.1. Fundamentos de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades	52
2.2. Componentes de la concepción teórico-metodológica. Su modelación	58
2.3. Metodología para introducir en la práctica la concepción propuesta	74
Conclusiones del capítulo dos	90
CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL AREA DE LAS HUMANIDADES	92
3.1. Valoración de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta a través del taller de socialización	92
3.2. Resultados de la aplicación del método de experimentación sobre el terreno	95
3.3. Resultados del estudio de caso	104
Conclusiones del capítulo tres	117
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

Introducción

Las transformaciones económicas, políticas y sociales que ocurren a escala mundial demandan de la Educación Superior cubana el perfeccionamiento del sistema de formación inicial de los profesionales. Dentro de las universidades existentes en Cuba, las de Ciencias Pedagógicas desempeñan un papel esencial en la formación de las nuevas generaciones. Su misión es egresar docentes identificados con la profesión, altamente calificados, capaces de pensar, sentir y actuar en correspondencia con los retos que impone el propio desarrollo social, así como instruir y educar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Un aspecto esencial para alcanzar los niveles formativos a los que se aspira en los estudiantes de las universidades de ciencias pedagógicas es el desarrollo de su cultura comunicativa e idiomática. (M. Ruiz 1999). Autores como R. Mañalich (2005); G. Ramos (2005); L. Mendoza (2005) también destacan la importancia de la lengua materna como una de las estrategias curriculares del proceso formativo de los estudiantes.

En las universidades de ciencias pedagógicas, las carreras que integran el área de las Humanidades (Lenguas Extranjeras, Español y Literatura, Marxismo Leninismo e Historia, así como Educación Artística) forman profesionales encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas que conducen al dominio de una lengua extranjera, de la lengua española, de la historia de Cuba y universal, así como de aspectos estéticos que contribuyen a enriquecer la esfera intelectual, espiritual y cultural de las personas. Según G. Ramos (2005: 12), el área de las Humanidades representa "...la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, en una interrelación dinámica entre los componentes personales y no personales del proceso de formación...".

Para educar en valores, para que se expliquen y argumenten hechos históricos y se aprecien los valores estéticos de una obra artística o literaria, resulta imprescindible el dominio de la lengua materna; por eso el

español aparece como asignatura de formación general en el primer y segundo año de las carreras que conforman esta área en las universidades de ciencias pedagógicas. Su objetivo es preparar a un profesional eficiente desde el punto de vista comunicativo, capaz de emplear con corrección y fluidez el idioma español en diversos contextos. Esto se fundamenta en el reconocimiento de la lengua como arma ideológica, instrumento de trabajo y vía fundamental de apropiación y expresión del conocimiento.

Aunque el modelo de formación de los estudiantes de las diferentes carreras del área de las Humanidades contiene entre sus objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa para llevar a cabo con éxito su actividad profesional, este fin no siempre alcanza los niveles deseados.

El diagnóstico realizado a estudiantes de las carreras del área de las Humanidades en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín y la observación de su desempeño comunicativo revelaron las siguientes insuficiencias:

- Niveles inadecuados de construcción y comprensión de textos, tanto orales como escritos.
- Limitaciones en el vocabulario empleado por los estudiantes. Ellas se evidencian en el empleo impreciso de las palabras y dificultades para comprenderlas en diferentes contextos, así como para utilizarlas en la elaboración de discursos coherentes, eficaces y adecuados a diversas situaciones comunicativas.
- Inexactitudes en el uso de las palabras de acuerdo con los diversos estilos funcionales, lo que evidencia improvisación y desconocimiento de las normas socioculturales que regulan el uso correcto de los vocablos, tanto en la transmisión como en la recepción de mensajes.
- Uso inadecuado del vocabulario técnico de las asignaturas, lo cual limita la apropiación del contenido de las diferentes especialidades.

Estas insuficiencias indican limitaciones en el aprendizaje del léxico, expresado en la falta de dominio de un vocabulario adecuado para expresar por escrito u oralmente las ideas generadas por los estudiantes en

diversos contextos. De ello se deduce que no siempre se aprovechan las potencialidades del léxico para el desarrollo de la competencia comunicativa, como exigencia transformadora que permite al estudiante insertarse en el sistema de relaciones interpersonales a escala social con un empleo eficaz del idioma.

En aras de encontrar una posible respuesta a la problemática anteriormente citada surgió la necesidad de profundizar en la teoría concerniente al desarrollo del léxico, en general, para constatar el tratamiento que desde la pedagogía se ha ofrecido al tema, concretamente en la Educación Superior.

Múltiples son los autores que han incursionado en investigaciones sobre el léxico. En el ámbito internacional se reconocen los trabajos de R. Carter y M. McCarthy (1988), P. Nation (1990, 2001), M. Baralo (2000), M. Lescano (2001), M. Giammatteo et al. (2001), M. Casas (2005), Gómez Molina (1997, 2001), M. Higuera (2004). En Cuba se destacan los investigadores M. T. Machado (1989), M. Causse (1998), I. Sálamo (1999), L. Cuba (2001), Y. Fonseca (2007), N. Franco (2008), P. Friman (2008), C. Pérez (2011). En general, estos autores reconocen la importancia del léxico y subrayan la necesidad de su enseñanza intencional para lograr un proceso de comunicación exitoso y ajustado a las necesidades de los hablantes.

Un acercamiento a la referida problemática desde la didáctica de la lengua revela el desarrollo de investigaciones encaminadas a encontrar soluciones a los múltiples problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Autores como E. García Alzola (1972), M. Ruiz (1995), D. Casanny (1994), R. Mañalich (1999, 2005), A. Roméu (2000), J. M. Montaña y Abello, M.R. (2010) han propuesto métodos, procedimientos y enfoques para la enseñanza de la lengua y la literatura, el desarrollo de las habilidades comunicativas y su influencia en el desarrollo integral de la personalidad. En sus trabajos, sin embargo, aunque aluden de una manera u otra al desarrollo del léxico, no se trazan entre sus objetivos concretar, desde el punto de vista didáctico, su tratamiento en función de una adecuada comunicación.

El estudio teórico realizado evidenció limitaciones en la didáctica de la lengua y la literatura expresadas en un tratamiento al léxico en general, sin especificar los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos necesarios para su desarrollo desde una perspectiva comunicativa. Ello permite afirmar que el tema del léxico ha sido abordado en las ciencias pedagógicas, pero su tratamiento desde esta arista resulta todavía limitado. En el contexto formativo de la Educación Superior, en particular en las universidades pedagógicas, no se han aprovechado suficientemente las posibilidades que el léxico ofrece para lograr la formación de profesionales más eficientes en el empleo del idioma.

Los presupuestos teóricos anteriores condujeron a desarrollar un estudio diagnóstico en el curso escolar 2007-2008, que tuvo como objetivo caracterizar el desarrollo léxico en estudiantes de las diferentes carreras que integran el área de las Humanidades en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín. Se tomó como muestra, además, a profesores y metodólogos vinculados al trabajo con la lengua materna en la Educación Superior.

De la triangulación de las fuentes y métodos del nivel empírico empleados en el estudio diagnóstico emergió como dificultad, de manera significativa y reiterada dentro de los aspectos contenidos en el estudio del léxico, el tratamiento a las relaciones léxico semánticas, en general, y en particular a las de sinonimia y antonimia. En esta dirección, las principales limitaciones detectadas fueron:

- Insuficiente concepción del texto como unidad lingüística fundamental para el análisis de estas relaciones léxico semánticas en los procesos de comprensión y producción textual.
- En el estudio de la sinonimia y la antonimia, no siempre se considera el estilo que exige la situación comunicativa y su correspondencia con lo que se quiere comunicar.
- El carácter espontáneo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas relaciones.

Estas limitaciones han traído como consecuencia la existencia de dificultades en el aprendizaje del léxico de los estudiantes, en particular en el empleo de los sinónimos y antónimos en el proceso comunicativo. Ellas están dadas en:

- Dificultades para establecer las redes sinonímicas y antonímicas que contraen en un texto las palabras, tanto por su contenido semántico como por su forma léxica.
- Insuficiente utilización de los sinónimos y los antónimos en situaciones comunicativas en las cuales es posible el uso contextual de los mismos
- Inexactitudes en el empleo de los sinónimos y antónimos en los diversos contextos de actuación en los que se desarrolla su proceso formativo.

A partir de las insuficiencias mencionadas con anterioridad, se desarrolló un estudio teórico orientado hacia la búsqueda de alternativas para solucionarlas. El mismo contempló la valoración de diversas fuentes relacionadas con las relaciones léxico semánticas y, dentro de estas, la sinonimia y la antonimia. Entre ellas se encuentran: S. Ullmann (1976), K. Müller (1983), J. M. González (1988-1989), M. Ruiz (1995), J. R. Gómez (1997), B. García (1997), M. Baralo (1997), C. Varo (2003), S. Gutiérrez (2004), M. Casas (2005), L. García et al. (2005), M. C. Garrido (2006).

Existe consenso entre los investigadores antes señalados en que la sinonimia y la antonimia son dos de las vías que permiten incrementar el léxico de los estudiantes y posibilitan expresar mejor los matices significativos de las ideas y estados de ánimos de las personas. Se consideran como procesos esenciales del lenguaje para expresarse con claridad, propiedad y precisión. Se fundamenta, además, que su uso en contexto propicia el dominio de un idioma y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Los resultados derivados del estudio teórico revelaron que existen divergencias conceptuales en la lingüística, en torno a ambas relaciones léxico semánticas. Algunos autores niegan la existencia de las mismas en el lenguaje: M. Breal (1921), L. Bloomfield (1979), V. Lamíquiz (1976) y otros aportan diversas definiciones y

concepciones de estos fenómenos en el plano teórico: S. Ullmann (1976), E. Coseriu (1981), C. Varo (1999), M. Casas (2005).

Estas inconsistencias teóricas, provenientes de la propia lingüística han limitado el tratamiento didáctico de la sinonimia y la antonimia. Las mismas se proyectan en dos direcciones: en primer lugar existe falta de consenso en la precisión de las características que deben presentar dos unidades léxicas para ser consideradas sinónimas o antónimas; y en segundo lugar, las definiciones existentes, aunque devienen punto de partida para el análisis de dichas relaciones léxico semánticas, resultan insuficientes al no revelar con exactitud los rasgos que ellas asumen, lo que limita su contextualización a la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en las diferentes disciplinas del área de las Humanidades.

Lo antes expuesto evidencia un divorcio entre la teoría lingüística existente en relación con la sinonimia y la antonimia y el tratamiento didáctico que se da a las mismas, de acuerdo con las características particulares que ambas asumen en el contexto específico donde tiene lugar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

El análisis de las fuentes consultadas reveló también que desde la didáctica de la lengua no se explicitan las relaciones que se establecen entre la sinonimia y la antonimia y el desarrollo del léxico. Tampoco se considera la incidencia de la sinonimia y la antonimia en el logro de una eficiente competencia comunicativa, como medios que permiten al estudiante hacer uso del lenguaje de manera precisa en diferentes contextos comunicativos. Son escasas, todavía, las propuestas metodológicas que, de manera coherente y sistemática, unifiquen las acciones en este sentido y orienten el trabajo con las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia en función de la comunicación, en el contexto formativo del docente del área de las Humanidades en las universidades de ciencias pedagógicas.

En general, el tratamiento a las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia, aunque abordadas desde las ciencias pedagógicas, resulta todavía insuficiente desde esta arista. En los trabajos consultados

no se pudo obtener una solución plena a la problemática abordada en la investigación, lo cual apunta hacia la reconsideración de las concepciones teórico-metodológicas existentes en torno al tema.

Los estudios realizados permitieron constatar las siguientes carencias teóricas que impiden el desarrollo coherente del proceso que se estudia:

- Inconsistencias en la conceptualización de la sinonimia y la antonimia desde una perspectiva tanto lingüística como didáctica.
- Insuficiente fundamentación didáctica para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa.
- La no existencia de propuestas específicas que posibiliten el desarrollo léxico del docente en formación inicial del área de las Humanidades desde el trabajo con la sinonimia y la antonimia.

Las limitaciones constatadas en la práctica y en el estudio teórico preliminar realizado revelan la necesidad de resolver la contradicción existente entre las potencialidades que ofrecen las relaciones de sinonimia y antonimia para el desarrollo léxico del docente en formación inicial del área de las Humanidades y las inconsistencias teóricas referidas a su caracterización desde una perspectiva linguodidáctica, que limitan su tratamiento adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con lo planteado, se determina como **problema científico** el siguiente: Insuficiencias en la concepción del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, no favorecen su desarrollo léxico como profesional pedagógico.

El **objeto de la investigación** se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Para ofrecer una posible solución al problema científico se concibe como **objetivo**: la elaboración de una concepción teórico-metodológica que favorezca el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. El

objetivo propuesto sitúa la investigación dentro del **campo**: el tratamiento a las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Para contribuir a la solución del problema científico y darle cumplimiento al objetivo de la investigación se formula la **idea a defender** siguiente: El desarrollo léxico del docente en formación del área de las Humanidades se favorece a partir del tratamiento a la sinonimia y la antonimia, expresado en las relaciones que se establecen entre principios de carácter didáctico, psicopedagógico y lingüístico, los rasgos linguodidácticos distintivos de la sinonimia y la antonimia, así como entre las premisas que condicionan su enseñanza-aprendizaje en contextos de desarrollo curricular y extracurricular, concretados en la práctica pedagógica mediante una metodología.

Para orientar la lógica a seguir en la investigación, se acometieron las siguientes *tareas científicas*:

1. Sistematizar los principales fundamentos teóricos relativos al léxico y a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.
2. Constatar el estado actual del desarrollo de la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.
3. Elaborar la concepción teórico-metodológica del tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia en la formación inicial del área de las Humanidades.
4. Valorar los resultados de la aplicación de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia a través de su metodología.

En el proceso de investigación se privilegia el paradigma cualitativo, y para su concreción, se emplean métodos teóricos, empíricos y de nivel matemático y estadístico que orientan la lógica a seguir. También se utiliza la triangulación de métodos, datos y fuentes.

Entre los **métodos teóricos** se emplea el trabajo con las fuentes, a través de los procedimientos análisis-síntesis, inducción-deducción, para valorar la información relacionada con el objeto y campo de

investigación y establecer relaciones lógicas esenciales en todo el proceso de la investigación. El *histórico-lógico*, posibilita procesar la información acerca del tratamiento dado a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, en el desarrollo histórico de la formación inicial del docente del área de las Humanidades y en la actualidad. Se utiliza el *método sistémico estructural funcional*, para la construcción de la concepción teórico-metodológica, la jerarquización de sus componentes y las interrelaciones entre ellos.

Como **métodos empíricos** se utiliza la observación participante del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, para determinar la preparación científica de los profesores y constatar qué variantes metodológicas emplean para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia; también, para comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos al estudiar las sinónimos y antónimos y la medida en que los incorporaban a su comunicación. Se aplica la *encuesta y la entrevista* individual a estudiantes y docentes de las carreras del área de las Humanidades, para recopilar información acerca del tratamiento dado a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. El *análisis de documentos oficiales y personales*, se emplea tanto para el estudio histórico-lógico, como para la valoración de las concepciones metodológicas existentes acerca del trabajo con la sinonimia y la antonimia y su contribución al desarrollo léxico de los estudiantes.

Se utiliza el *taller de socialización y la experimentación sobre el terreno*, para obtener criterios de factibilidad y validez de la puesta en práctica de la metodología, a partir de su aplicación. El *estudio de caso*, se emplea para corroborar la validez de los resultados de la experimentación sobre el terreno a través de la medición cualitativa de las transformaciones en los sujetos del proceso investigativo.

Métodos de la estadística descriptiva: Se emplea el cálculo porcentual en el procesamiento de la información obtenida con los métodos y técnicas empíricos aplicados.

La **contribución a la teoría** se expresa en una concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades que revela la

caracterización linguodidáctica de estas relaciones léxico semánticas y las premisas para su uso efectivo en función del desarrollo léxico del estudiante. El **aporte práctico** de la investigación consiste en una metodología que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia en función de la competencia comunicativa del docente en formación del área de las Humanidades.

La **novedad científica** se expresa en la orientación comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia y en las nuevas relaciones que se establecen en la concepción, entre los rasgos que distinguen a estas relaciones léxico semánticas desde el punto de vista lingüístico y didáctico y las premisas que condicionan su tratamiento en función del desarrollo léxico del docente en formación.

La investigación se encuentra en plena correspondencia con los objetivos de la educación cubana referidos al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. Las transformaciones educacionales que se llevan a cabo exigen de la escuela una mayor influencia sobre el pensamiento creador de los estudiantes donde la palabra, como su vehículo transmisor, desempeña un papel esencial; de ahí el empeño en propiciar su buen dominio, desde el punto de vista formal, semántico y comunicativo. Los resultados que se presentan ofrecen una respuesta concreta y aplicable en la práctica para mejorar, desde el trabajo con los sinónimos y antónimos, la competencia comunicativa del docente en formación inicial de las carreras del área de las Humanidades, como exigencia de la sociedad y aspiración a alcanzar en función de elevar la calidad de la educación en las condiciones actuales. En ello radica la actualidad y significación social de la investigación. La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo uno presenta los fundamentos teóricos del objeto y el campo de investigación y el diagnóstico del estado actual del problema. En el capítulo dos se argumenta la concepción teórico-metodológica y se propone una metodología para su materialización en la práctica escolar. En el capítulo tres se expone la valoración de la pertinencia y factibilidad de la concepción teórico-metodológica propuesta, a través de la utilización de los métodos: taller de socialización, la experimentación sobre el terreno y el estudio de casos.

**CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DEL LÉXICO Y DE LA SINONIMIA Y
LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES**

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DEL LÉXICO Y DE LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES

En este capítulo se precisan los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades y se particulariza acerca de las relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia, como categorías esenciales de la investigación. Se exponen los resultados del estudio acerca del tratamiento histórico dado a este tipo de relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y se presenta el diagnóstico del estado actual del problema.

En la investigación, estos fundamentos se conciben desde una perspectiva lógica (se toma el contenido que pertenece a la lingüística) y pedagógica (que adecua el razonamiento de esa ciencia a la del aprendizaje de sus contenidos por los estudiantes, en correspondencia con los objetivos de su formación). Se enmarcan dentro del campo de la lingüística, la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica. En su conjunto, estas ciencias aportan los elementos necesarios para el estudio del léxico en general y de la relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia, en particular, desde una perspectiva comunicativa.

1.1. Fundamentos lingüísticos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa

Para determinar los fundamentos lingüísticos esenciales en torno al léxico se realizó el estudio de diversas fuentes relacionadas con el tema. El estudio estuvo dirigido a precisar el tratamiento conceptual que ha recibido el léxico desde la perspectiva lingüística, analizar las unidades léxicas desde las dimensiones establecidas para su estudio y valorar el modo en que son tratadas estas unidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa.

El análisis de las fuentes consultadas reveló que el término *léxico* ha sido conceptualizado de diversas maneras. Por un lado, está la tendencia que reduce el concepto de *léxico* al sistema de palabras que conforman una lengua (F. L. Carreter, 1971; E. Martínez, 1973), y por el otro, aquella que lo define, de modo general, como “*el número de signos potenciales que un hablante (autor) tiene a su disposición y que un oyente (lector) puede tener como referencia*” (B. Malmberg, 1971:20). El carácter semiótico de esta definición permite que sea aplicada a cualquier sistema de signos. Para un número reducido de autores, *léxico* es sinónimo de *vocabulario* o se identifica como lexicón mental (M. Baralo, 2006).

De los criterios aportados por los diferentes autores consultados, se asume en esta investigación la definición de *léxico*, expuesta por M. J. Cervero y F. Pichardo (2000: 190): “Es el conjunto de todas las unidades léxicas de una lengua que están a disposición del hablante en un momento determinado y mediante las cuales se nombra, designa los objetos y procesos del mundo real”.

Se toma como referente esta definición porque en ella se reconoce, dentro del conjunto de unidades léxicas constitutivas de la lengua, no solo a los lexemas y las palabras, sino también al conjunto de expresiones idiomáticas o frases fijas (fraseologismos, frases hechas...,) con significado unitario, que remiten globalmente a un concepto y están vinculadas a la cultura de una comunidad, como parte de su saber lingüístico.

Dicha definición llevó a precisar también el término *vocabulario*, entendido este como una parte importante del léxico, formada por el conjunto de vocablos que se actualizan en la lengua oral y escrita en un acto de habla concreto. De ello se infiere que el término *léxico* es más general y engloba el significado de *vocabulario*. El conocimiento de esta distinción permite comprender mejor la estructura y funcionamiento del subsistema léxico de la lengua, como aspecto importante que posibilita la actuación comunicativa exitosa del hablante en un contexto dado.

El léxico forma parte de la competencia lingüística, concepto introducido por N. Chomsky (1957) en el

marco de su teoría generativo transformacional. Dentro de ella, el léxico desempeña un papel preponderante tanto por su valor referencial, al nombrar los objetos y procesos del mundo real, como por su valor inferencial, dado en las posibilidades de establecer una red de conexiones entre las unidades léxicas (sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, hiponimia (D. Marconi, 1997). Este valor inferencial es fundamental en la presente investigación y se relaciona con el conjunto de estrategias que el alumno utiliza cuando trata de comprender o producir palabras que desconoce.

La necesidad de incluir dentro de esta competencia además de los aspectos lingüísticos, factores cognitivos, psicológicos y socioculturales que dependen estrechamente de la estructura social en que se halla el hablante, lleva a extender la noción de competencia lingüística y especificarla a través del concepto competencia comunicativa (D. Hymes, 1972). De esta manera se tiene en cuenta la necesidad de conocer no solo las reglas gramaticales del sistema de la lengua, sino también las reglas de uso, de comportamiento de palabras, así como la capacidad para utilizarlas en la comunicación.

Desde esta perspectiva, el léxico implica tanto el conocimiento de los distintos significados de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, como las diversas estrategias para usarla con eficacia y adecuación.

Según J. Lahuerta y M. Puyols (1996), D. Cassany, et al (1994), M. Higuera (1997), J. R. Gómez (2004), M. Baralo (2005), el funcionamiento de la palabra en el acto comunicativo se manifiesta a partir de la integración de diferentes dimensiones. Desde el punto de vista de la pronunciación y la ortografía, dominar una palabra equivale a conocer los sonidos y fonemas que la componen, saber pronunciarla y escribirla correctamente, reconocer los elementos constitutivos de la misma, así como aquellos vocablos con los que puede relacionarse formalmente.

El valor sintáctico y semántico de la palabra se manifiesta, asimismo, en saber emplearla en contexto, conocer la categoría, sus regímenes verbales y todos los aspectos que regulan su uso sintáctico, además

de reconocer sus significados denotativos y connotativos y las relaciones que establece con otras palabras pertenecientes a su mismo campo semántico. Desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico, dominar una palabra significa utilizarla como parte de un texto en relación con un contexto para conseguir un propósito comunicativo determinado y usarla de forma adecuada en dependencia de su valor dialectal, del registro que se emplee y según las normas socioculturales establecidas en función de los parámetros de la situación comunicativa.

El reconocimiento de estas dimensiones permite que el léxico se identifique como una interfaz en la que se entrecruzan los distintos componentes de la estructura de la lengua: fonológico, morfosintáctico y conceptual, con aspectos pragmáticos y contextuales que determinan los significados únicos y específicos de cada pieza léxica (M. Giammatteo et al. 2001).

Se asume lo planteado por estas autoras en tanto reconocen que el léxico representa no solo fenómenos gramaticales, sino también discursivos, socioculturales y estratégicos que deben ser tenidos en cuenta en su estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se aprende el léxico de una lengua, se necesita dominar no solo el significado de las unidades léxicas y sus partes constitutivas, sino también la dimensión significativa que estas adquieren en los contextos lingüísticos en que pueden aparecer. La fusión de estos aspectos lingüísticos y extralingüísticos es la que permite el logro de una comunicación exitosa, por eso el léxico es entendido como manifestación de la competencia lingüística y condición necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa.

De los argumentos expuestos hasta aquí se derivan presupuestos esenciales para la elaboración de la concepción teórico-metodológica que se propondrá. Ellos son:

1. El léxico es un eje transversal de la competencia comunicativa y se relaciona con los componentes sociolingüísticos, discursivos y estratégicos de la misma. La enseñanza-aprendizaje del léxico debe

contribuir a que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado su valor para la interacción social.

2. El léxico es un entrecruzamiento sistemático de aspectos intralingüísticos (conceptuales y gramaticales) y aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos), que propician los usos efectivos de las unidades léxicas en diferentes contextos comunicativos.

El léxico se convierte, por las razones antes explicadas, en un aspecto imprescindible en la formación inicial del docente. Este profesional necesita del conocimiento léxico para lograr una comunicación efectiva, según sus necesidades y posibilidades de interacción social y de acuerdo con el contexto de uso, sus connotaciones o carga valorativa. Su dominio favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y a la vez los provee del conocimiento necesario de ese nivel de análisis lingüístico para transmitir los contenidos en las diferentes especialidades en las que se forman.

1.1.1. La sinonimia y la antonimia como procesos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje del léxico

La presentación de los resultados de este subepígrafe se ha organizado en dos momentos: en el primero se analiza la sinonimia, y en el segundo, la antonimia. Para ambos casos se toman como criterios de estudio los siguientes: problemas en su definición, clasificación y tratamiento didáctico recibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

De manera general, se reconoce a la **sinonimia** como un tipo de relación que se establece entre unidades léxicas distintas por su forma fónica, pero similares en el plano de la sustancia del contenido: S. Ullmann (1976), Y. D. Apresión (1974), Z. V. Carneado (1980), J. M. González (1988-1989), J. F. Pastora (1990), M. Casas (1999-2005), A. Curbeira (2003), , M. C. Garrido (2006), N. Campoy (2010). Este planteamiento, sin embargo, lleva muchas veces a asumir la sinonimia solo como la posibilidad de sustituir un vocablo por otro

en un contexto determinado, sin tomar en cuenta el grado de proximidad de los significados ni los matices diferenciadores que existen entre ellos.

El análisis de las fuentes referidas evidencia que los aspectos discrepantes relativos a la definición de sinonimia se reducen a la dicotomía que obliga a aceptar o rechazar la existencia de la sinonimia absoluta.

Por un lado están los autores que niegan la propia existencia del fenómeno sinonímico, por considerarlo innecesario en la lengua al ser fuente de confusión y ambigüedad: M. Breal (1921), L. Blomfield (1979), V. Lamíquiz (1976), S. Gutiérrez (1989), McCarthy (1995); por el otro, los que la defienden, aunque con reservas: Y. D. Apresian (1974), S. Ullmann (1976), J. Lyons (1980), E. Coseriu (1981), B. Pottier (1993), M. Casas (2005).

En la investigación, se asume el criterio de estos últimos que consideran un error negar completamente la sinonimia absoluta. Puede haber sinonimia absoluta siempre que los términos posean los mismos rasgos distintivos y puedan ser intercambiables en cualquier contexto sin variar su valor cognitivo y afectivo. Es decir, que el significado de las unidades léxicas que entran en la relación sea idéntico al igual que su distribución.

Por otra parte, si bien la sinonimia absoluta es un fenómeno poco habitual en la lengua, esta aparece con frecuencia en los vocablos de otros idiomas que coexisten con los términos nativos (estacionamiento-parqueo) y en la nomenclatura técnica (cefalea-dolor de cabeza). Según Ullmann (1976), el hecho de que los términos técnicos o científicos sean absolutamente neutrales, hace que puedan ser permutables en los mismos contextos sin que se observen diferencias significativas entre ellos. El problema está en querer inferir a partir de estos casos la identidad total del contenido semántico de los términos considerados.

Otra posición es la de B. García-Hernández (1997: 27), quien sostiene que “(...) *ni los sinónimos requieren, para serlo, coincidir plenamente en su contenido ni la menor diferencia entre ellos destruye la relación sinonímica. La sinonimia es tan solo una relación de semejanza, de afinidad significativa entre expresiones*

diferentes susceptibles de referirse a la misma realidad (...) lo accidental en la sinonimia es la identidad absoluta de significado”.

Este planteamiento es acertado, pues permite situar dentro de la definición de sinonimia, tanto a los términos semánticamente similares, como a aquellos de significado idéntico, aunque estos sean menos frecuentes en la lengua. Dos unidades pueden ser sinónimas, y por lo tanto conmutables, en unas secuencias y no en otras.

Desde esta visión, se distinguen dos tipos de sinonimia: la absoluta y la parcial. La primera se refiere a aquellas unidades léxicas que pertenecen a la misma categoría gramatical, tienen los mismos rasgos distintivos y pueden ser sustituidas en cualquier contexto sin alterar el valor denotativo del conjunto (*lenguas romances-lenguas neolatinas*). La segunda se manifiesta en aquellas unidades léxicas que presentan similitud en su contenido semántico y pueden ser intercambiables en determinados contextos, de acuerdo con las variantes léxico-semánticas que se actualicen en el discurso (*minúsculo, ínfimo, exiguo*).

La distinción entre estos dos tipos de sinonimia es esencial para la presente investigación, pues se requiere determinar qué unidades léxicas son susceptibles de ser afectadas por esa relación; en qué rasgos hay que basarla; y en qué forma se va a establecer la relación sinonímica: si de identidad significativa o de equivalencia funcional. A partir de ahí, y sobre la base del contenido semántico de las relaciones que entran en juego, se establecen los rasgos que distinguen a cada unidad léxica para saber si efectivamente pueden funcionar o no como sinónimas.

Otro aspecto esencial para el estudio de la sinonimia consiste en la clasificación de las unidades consideradas como sinónimos. En la presente investigación, se asume la ofrecida por Y. D. Apresían (1974), quien ubica los sinónimos en cuatro grandes grupos.

1. *Sinónimos absolutos*: Palabras que tienen idéntico significado y pueden ser sometidas a la prueba de sustitución. Se incluyen aquí los términos científico-técnicos que, procedentes indistintamente del griego y del latín, coexisten en la lengua (*dentista-odontólogo*). También los vocablos que son préstamos de otras lenguas y que se emplean paralelamente con los vocablos propios del español (*buró-escritorio, almanaque-calendario, ascensor-elevador*).

2. *Sinónimos semánticos*: Palabras estilísticamente neutrales, que se diferencian entre sí por los matices de la significación fundamental o general de cada uno de ellos (*edificio-monumento*).

3. *Sinónimos estilísticos*: Palabras de igual significación que se diferencian entre sí por el matiz estilístico.

Este tipo se divide en dos subgrupos:

a) Palabras que se emplean solo dentro de los límites de determinada región, llamadas regionalismos (*cubo-balde, mamey- zapote*).

b) Palabras empleadas en la lengua literaria, escrita y hablada (*ornato-adorno, cabello-pelo, embriagado-borracho-curda*).

4. *Sinónimos estilísticos-semánticos*: Palabras que designan un mismo fenómeno de la realidad objetiva y que se diferencian tanto por su significación como por el matiz estilístico (*agrio-ácido, esposo-marido*).

Esta clasificación, además de reconocer la existencia de sinónimos absolutos en la lengua, da la posibilidad de incorporar dentro de cada uno de los grupos mencionados una gran cantidad de vocablos que en otras clasificaciones aparecían incluidos dentro de los sinónimos parciales, pero sin distinguir sus matices diferenciadores de tipo semántico y estilístico.

La sinonimia es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico por la riqueza comunicativa que le confiere a los textos. En la formación inicial del docente, en particular, su tratamiento adquiere un valor significativo, por la necesidad de que este estudiante amplíe su vocabulario de manera progresiva y efectiva, tanto el básico como el vocabulario técnico u operacional de las diferentes

asignaturas que cursa, no solo para comunicarse con mayor precisión y elegancia, sino en función de la actividad laboral que realizará en el futuro.

Saber establecer relaciones sinonímicas implica poder elegir la expresión más adecuada a cada situación comunicativa. Ello estará siempre en dependencia del conocimiento que como hablante se tiene de la posibilidad de por medio del mismo código lingüístico, pero con diferentes elementos, poder decir lo mismo de varias formas.

Una vez precisados los aspectos fundamentales relativos a la sinonimia, se analizan los criterios existentes en torno a la **antonimia**, los que se presentan a continuación.

Desde el punto de vista léxico, el recurso habitual para la expresión de ideas o pensamientos antitéticos es la antonimia, entendido como la oposición de significados. Su importancia en la lengua queda patente en las palabras de la investigadora C. Varo Varo: (1999:447). “(...) *en cuanto principio básico que gobierna la estructura de nuestras lenguas constituye la manifestación lingüística de una tendencia en el individuo a la polarización de sus percepciones de la realidad, como consecuencia de sus propias experiencias*”.

A diferencia de la sinonimia, existe consenso acerca de la existencia de los antónimos en la lengua. Sin embargo, aún persisten indefiniciones y ambigüedades en la caracterización del término. Esto se precisó mediante la consulta a diferentes fuentes: J. Lyons (1980), K. Müller (1983), S. Gutiérrez (1989), E. López (1994), E. del Teso (1996), C. Varo (1999), M. C. Garrido (2006), en las cuales se señala que la antonimia es una relación establecida entre unidades léxicas cuyo significado es incompatible en un mismo contexto. Los trabajos de estos autores, en general, enriquecen el concepto de antonimia al valorar el papel que desempeña esta relación léxica para la comunicación, pero no profundizan en aquellos aspectos que permiten distinguirla como un proceso que debe ser atendido, además, desde la clase.

El estudio teórico realizado revela que esta relación ha sido insuficientemente definida en los diccionarios de terminología lingüística. Se habla de antonimia, en un sentido amplio, como contraste entre elementos y en un sentido más estricto, como oposición gradual entre dos lexemas.

E. del Teso (1996) analiza los antónimos sobre la base de sus similitudes y diferencias semánticas. Este autor plantea que existe la antonimia, si dos términos tienen algo en común, si sus significados comparten al menos un sema. Es decir, que para que dos palabras sean antónimas sus significados han de coincidir en todos los semas menos en uno y ese sema diferencial es el que establece la oposición radical en el marco delimitado por los otros que son comunes. Por ejemplo, *caliente* y *frío* tienen en común el hecho de tratarse de temperaturas, y de diferente, el hecho de corresponder a distintos valores térmicos. Esa diferencia radical dentro de un marco común, permite que puedan ser términos comparables y, por tanto, considerados como antónimos.

Del planteamiento expresado por este autor se deduce la necesidad de entender, en primer lugar, en cuáles semas dos significados deben coincidir para dar la sensación de ser significados comparables. En segundo lugar, y de manera complementaria, qué propiedades o semas son capaces de establecer entre sí esa oposición radical que hace posible que dos términos se perciban como antónimos. De parejas como *muerto/vivo*, *padre/hijo* se suele decir que son antónimos, pero no siempre es evidente qué puede haber en común entre ellos que justifique que se le dé el mismo nombre de antónimos. Estos elementos no se toman en cuenta a nivel didáctico y muchas veces se pasan por alto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la antonimia.

A los efectos de la presente investigación, se asumen los tipos siguientes de antónimos, como resultado de la sistematización de los trabajos de J. Lyons (1980), E. del Teso (1996), M. Alvar (2003) y C. Varo (2003):

1. Antonimia como relación de *complementariedad* (la oposición es total; la afirmación de un término implica la negación de otro y viceversa: *muerto/vivo*)

2. Antonimia como relación de *contrariedad* (implica una gradación: caliente/frío/tibio),

Otro aspecto importante que se precisa en las investigaciones consultadas relacionado con el análisis de la sinonimia y la antonimia es la necesidad de distinguir en su estudio diferentes niveles de significación: *designación, significado, referencia y sentido*: J. M. González (1988-1989), C. Varo (2003), M. Casas (2005). Los dos primeros se ubican dentro de la lingüística de la lengua y los restantes, dentro de la lingüística del habla (lingüística del texto). Esta última hace énfasis en el papel de la pragmática como perspectiva que abarca todos aquellos aspectos interpretativos y comunicativos que van más allá de los valores de codificación lingüística.

En esta misma dirección se expresa M. C. Garrido (2006), quien plantea que para unificar el estudio de la antonimia y también de la sinonimia, se deben distinguir dos niveles fundamentales: el *significado* (contenido propiamente lingüístico, objeto de estudio de la semántica en el marco de una lingüística de la lengua) y el *sentido* (valor comunicativo, objeto de estudio de la pragmática y de los modelos textuales de corte referencial en el ámbito de una lingüística del habla)

La delimitación de estos dos niveles de significación es esencial para la investigación y se sustenta en la relación entre significado y sentido de las unidades léxicas expuesta por L. S. Vigotsky (1987). Estos conceptos permiten dar una explicación más acertada a los problemas que presenta el tratamiento didáctico a las relaciones de sinonimia y antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y comprender mejor su papel en la comunicación. Si en el análisis de un texto solo se tuviera en cuenta el significado lingüístico de las unidades léxicas, difícilmente se podrían establecer relaciones de tipo sinonímicas o antonímicas. De aquí se desprende la necesidad de tener presente en su análisis el sentido que adquieren estas unidades en un texto, así como otros factores extralingüísticos como son el contexto y los conocimientos de tipo cultural de los hablantes.

Se asume la distinción que establece M.C. Garrido (2006) entre sinonimia y antonimia de significado o de lengua y sinonimia y antonimia de sentido o de habla. Dicha distinción permite explicar mejor las relaciones de sinonimia y antonimia que se establecen entre los significados de las unidades léxicas, independientemente de cualquier realización contextual, así como aquellas relaciones que representan algún tipo de semejanza (sinonimia) u oposición (antonimia) entre diferentes unidades léxicas, debido al sentido que adquieren en un texto y al uso que de ellas se hace según el contexto que las contiene.

Los aspectos que han sido objeto de reflexión en este subepígrafe referidos a la sinonimia y a la antonimia evidencian que desde el punto de vista teórico no siempre ha existido unidad de criterio sobre los aspectos a tener en cuenta para el análisis de estas relaciones léxico-semánticas.

Los análisis desarrollados, conjugados con la experiencia práctica de la autora de esta investigación, así como de las evidencias empíricas determinadas acerca de la temática, permiten afirmar que las inconsistencias en torno a la caracterización de la sinonimia y de la antonimia afecta su nivel de aprendizaje y uso en la comunicación. La falta de precisión de los rasgos que distinguen a dos unidades léxicas para ser consideradas sinónimas o antónimas, limita la dirección acertada de estas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Por tanto, se requiere de una reconsideración de las concepciones teórico-metodológicas existentes relacionadas con la sinonimia y la antonimia, para lograr su tratamiento más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en función de mejorar el desempeño comunicativo del docente en formación.

1.2. Fundamentos sociopsicológicos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa

La concepción de la educación como fenómeno social basada en la preparación del hombre para la vida, tiene su punto de partida en los estudios relacionados con el comportamiento del sujeto en el medio social. Autores como M. Quintana (1993), A. Blanco (2001), A. M. González y C. Reinoso (2002) destacan que el

desarrollo del individuo, bajo la influencia de la educación y el medio, se manifiesta en la unidad dialéctica entre la subjetivación (asimilación) y objetivación (materialización) de los contenidos socialmente necesarios. Es a través del proceso de socialización que deviene personalidad, se transforma como ser humano, por medio de la actividad y de la comunicación y adquiere conductas y conocimientos básicos de la sociedad en que vive.

De ello se deduce la importancia de la educación en la formación de la personalidad del estudiante y, en particular, el papel de la lengua para contribuir a su desarrollo cultural. En tal sentido, T. Van Dijk (2000) refiere que los hablantes de una lengua no sólo conocen su gramática, sino que poseen una competencia comunicativa mucho más amplia, como miembros de una cultura. Por tal razón, la lengua -y dentro de ella el léxico como reflejo que es de la realidad histórico social-se convierte en un mediador instrumental para el desarrollo de una cultura general integral.

La sociedad como ente activo en el proceso de comunicación con sus coterráneos, hace suya la inmensa gama de vocablos que se incorpora al acervo cultural de cada individuo, en dependencia del entorno en que vive o se desenvuelve como profesional. Este fenómeno social es muestra del papel que desempeña la comunidad y la sociedad a favor del desarrollo de la lengua en el proceso de interrelación del individuo y de la comprensión de los fenómenos que le rodean.

La relación educación-sociedad, en su dimensión individual y social, se asume como un presupuesto esencial al enfatizar en el papel determinante de las condiciones socioeconómicas en el aprendizaje del léxico. La teoría de la reflexión de V. I. Lenin establece que el significado de las palabras es un reflejo de la realidad objetiva. Las palabras nombran cosas, acciones, cualidades y se adaptan a las necesidades de los hablantes. Durante este proceso, se favorece el desarrollo léxico y se logra una comunicación más acabada.

La enseñanza del léxico debe partir de las necesidades básicas y las motivaciones personales de los sujetos, en función de lograr una apropiación objetiva de las palabras que incorporen a su acervo personal. Cuanto más se acerque la palabra al contexto de que se trata, más motivación y necesidad de aprendizaje se logrará. M. C. Arce y J. Yuni (2002) precisan las relaciones entre el conocimiento léxico y las representaciones sociales. Ellos consideran que la existencia de un grupo social presupone que se compartan en su interior conocimientos, ideologías, normas y valores, es decir, las representaciones sociales que son connotadas a través de usos léxicos específicos.

Se asumen los planteamientos de estos autores en tanto se considera que las palabras hay que analizarlas en su constante desarrollo, en sus relaciones lingüísticas y en su uso por la sociedad. Cada fenómeno nuevo en la sociedad y en la actividad humana de forma general que pueda ser de importancia, se refleja en el vocabulario, por eso es necesario ver su desarrollo de forma íntegra sobre la base de los cambios sociales, políticos y culturales.

Esto conduce a la necesidad de tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, los aspectos extralingüísticos como componentes básicos para lograr una comunicación exitosa. Entre ellos se deben incluir la comunicación verbal y no verbal, la procedencia social, grupo social, interés individual, y otros aspectos vinculados a la cultura que necesita el estudiante para su desempeño diario en la sociedad y que se convierten en factores muy importantes en la satisfacción de sus necesidades comunicativas.

Estas consideraciones generales tienen su basamento en factores sociolingüísticos y psicológicos vinculados a la necesidad y motivación del individuo en cuanto a la incorporación de nuevas palabras y se aplican también al proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia, por el papel que dichas relaciones desempeñan en el desarrollo léxico del estudiante. Una concepción del tratamiento a la sinonimia y de la antonimia sustentada en estos aspectos permite reconocer estas relaciones léxico semánticas como un recurso sociocultural que contribuye al desarrollo léxico del estudiante y favorece su

competencia comunicativa como cualidad que debe ser potenciada en el transcurso de su formación, dada su trascendencia social e individual.

Desde el punto de vista psicológico, el enfoque histórico-cultural, fundado por L. S. Vigotsky (1987) y desarrollado luego por sus seguidores, constituye un marco teórico-metodológico adecuado para la comprensión del papel del léxico en la formación integral de la personalidad del educando ubicada en un medio social y en una época histórica concreta. Dicho enfoque se asume como fundamento de esta investigación

De manera particular, se asume la incidencia de las relaciones sociales en la formación de la individualidad, la interpretación marxista del lenguaje en su unidad indisoluble con el pensamiento, así como la relación entre significado y sentido de las unidades léxicas, que permiten revelar la importancia del lenguaje en uso y la variedad de vocablos que pueden utilizarse en situaciones comunicativas diversas.

Desde la posición vigotskiana se reconoce que el desarrollo del pensamiento verbal se logra mediante el empleo del significado de las unidades léxicas, el cual está sujeto a un proceso evolutivo. Si el lenguaje cambia, cambia también la estructura del significado y su naturaleza psicológica. El significado es una parte inalienable de la palabra que pertenece tanto al dominio del lenguaje como del pensamiento. Unido al significado, aparece el concepto de sentido, que está dado por factores afectivos y emocionales que dependen del contexto, los intereses y motivaciones del individuo (L.S. Vigotsky, 1966)

Estos aspectos son importantes para comprender el papel del léxico como subsistema abierto a todos los cambios y fenómenos que ocurren en el mundo real. Las palabras varían, se transforman o empobrecen su contenido semántico y sufren procesos peyorativos o meliorativos en el curso de su evolución. Pero además cambian de sentido según el uso que se les da y el contexto donde se utilizan, por eso hay que verlas en su constante desarrollo, en sus relaciones lingüísticas y en su uso por la sociedad.

De este enfoque se asume también que la educación conduce al desarrollo, de ahí la importancia de la relación entre aprendizaje del léxico y el desarrollo que alcanza el estudiante en la medida que emplea las palabras y las hace suyas de modo efectivo en el marco de la interacción con otros. La visión vigotskiana de la interacción como actividad humana y social está presente en sus ideas acerca de la unidad de lo cognitivo con lo afectivo y en el papel de la comunicación y su relación en el proceso de significación de las palabras.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento léxico se adquiere, fundamentalmente, en la interacción sociocultural como lugar de encuentro entre lo social y lo individual y donde se pone a prueba la competencia comunicativa del estudiante. En consecuencia, el léxico que se enseña sobre la base de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales contribuye a formar un estudiante más receptivo en el aprendizaje de la lengua y más eficiente desde el punto de vista comunicativo.

Desde esta perspectiva se asume la comunicación como categoría básica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendida como un proceso activo de interacción entre dos o más sujetos que se influyen mutuamente y en el que se produce un intercambio cognoscitivo-afectivo de finalidades y motivaciones con un carácter regulador (J. M. Márquez, 1999). Una comunicación dinámica, afectiva y desarrolladora entre profesor y estudiantes, construida a través de las interacciones de estos con el mundo (social y cultural) en el cual se desenvuelven, favorece el desarrollo léxico del estudiante y regula el uso de los sinónimos y antónimos como aspectos que propician la ampliación léxica.

En este sentido resultan también necesarios los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo y Situación Social de Desarrollo, considerados por L.S. Vigotsky (2000) como un todo único que condiciona el crecimiento individual y colectivo, así como los procesos de interacción y desarrollo que tienen lugar entre profesor- alumno y entre los propios estudiantes.

En la presente investigación, estos conceptos adquieren especial significación. Ellos permiten que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico el profesor opere en un espacio potencial, a través de acciones externas, sociales y de comunicación, para favorecer el desarrollo léxico individual del estudiante y que este crezca, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior. De este modo se aprovechan al máximo las posibilidades educativas que brinda cualquier situación de instrucción, para el trabajo con el léxico y con la sinonimia y la antonimia y se valoran las potencialidades de los alumnos para saber qué hacer con las unidades léxicas que aprenden y la manera en que pueden incorporarlas progresivamente a su comunicación en los diversos contextos sociales en que interactúan.

Los docentes en formación se encuentran en un período de desarrollo de su personalidad, en el que tiene lugar la consolidación de su sistema motivacional y cognitivo y el despliegue de sus potencialidades; presentan una estabilización en sus procesos psíquicos y fisiológicos y sus capacidades intelectuales están ya formadas, lo que les permite tomar decisiones por sí mismos. Su proyección profesional como futuros maestros los compromete no sólo a ser competentes comunicadores, sino a conocer todo el funcionamiento de la lengua y la relación entre sus componentes, pues suya será la responsabilidad de enseñarla posteriormente. El trabajo con el léxico adquiere, por ello, una importancia extraordinaria en este período, ya que es en este momento donde existen mayores posibilidades para lograr un aprendizaje significativo de las palabras, consolidar sus habilidades comunicativas y dirigir su atención hacia una posición más activa, reflexiva y de respeto hacia la lengua materna.

La psicolingüística sirve también de referente al estudio del léxico desde una perspectiva comunicativa. Al abordar su naturaleza ontológica, esta ciencia ofrece valiosos referentes acerca del proceso de incorporación léxica y explica el modo en que se procesan los significados. Los trabajos de A. Miranda (1993), M. Baralo (1997), M.J. Cuenca y J. Hilferty (2000), M. J. Cervero y F. Pichardo (2000), M. Higuera (2004), hacen referencia al modelo de rasgos, de prototipos y de redes semánticas. En ellos se destaca

que las palabras están organizadas en series de redes asociativas de diferentes tipos, de modo que el significado de una palabra viene dado por el conjunto de relaciones que establece con otras palabras de forma múltiple y sistemática.

Esta idea del léxico como una red de conexiones semánticas internas y externas que se organizan en campos temáticos, resulta de utilidad en la presente investigación, en tanto las relaciones de sinonimia y antonimia que en ella se analizan, facilitan la incorporación de nuevos vocablos en la mente y hacen posible su funcionamiento en el momento de identificarlas o emplearlas durante el proceso comunicativo.

El procesamiento léxico depende básicamente de interconexiones semánticas, de ahí que se necesite desarrollar de forma progresiva el procesamiento del caudal lingüístico que recibe activamente el alumno, para facilitar la comprensión y evocación de las nuevas unidades léxicas y su incorporación paulatina a la comunicación. Se comprende entonces la importancia del trabajo con las relaciones léxico semánticas a la hora de planificar la enseñanza-aprendizaje del léxico como una vía para favorecer la ampliación del vocabulario y el desarrollo de la competencia comunicativa del docente del área de las Humanidades en su formación inicial.

1.3. Fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva comunicativa

La naturaleza de esta investigación determinó la necesidad de buscar fundamentos teóricos que, desde la pedagogía y la didáctica, garantizaran los elementos esenciales para organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico dirigido a potenciar el trabajo con la sinonimia y la antonimia en función de favorecer la competencia comunicativa del estudiante.

Para la determinación de estos fundamentos se consultaron diversas fuentes referidas tanto a la didáctica general, como a la didáctica de la Educación Superior, pues la investigación se enmarca en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. Se analizaron, además, trabajos relacionados con la didáctica

particular para la enseñanza de la lengua, por tratarse del léxico como componente esencial para el desarrollo de la misma.

El estudio teórico realizado reveló que el actual modelo de formación de profesionales de la educación está sustentado en las siguientes ideas rectoras: la unidad entre la educación y la instrucción y su papel en el desarrollo de la personalidad del estudiante, la vinculación estudio-trabajo y de la teoría con la práctica (P. Horruitinier, 2006). Estas ideas rectoras son asumidas como presupuestos de la investigación y constituyen fundamentos pedagógicos para el análisis del léxico y de la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente de las carreras que integran el área de las Humanidades.

Desde el punto de vista pedagógico, el desarrollo léxico se asume como un proceso que se manifiesta en la acción comunicativa docente-alumno, alumno-alumno. Su concreción se advierte en la instrucción, educación y desarrollo, lo que favorece la educación integral del estudiante como ser social en el contexto de sus relaciones interpersonales, mediante un espacio común de comunicación en el que comparte necesidades, reflexiones, motivaciones y criterios.

Entre la instrucción-educación y el léxico se produce una relación dialéctica. La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos léxicos y de las habilidades para emplear sinónimos y antónimos de manera precisa en el acto comunicativo, debe desarrollarse de manera que proporcione al estudiante un significado social para su vida y le permita la regulación y la ampliación de sus relaciones en diferentes contextos, sobre la base de la incorporación paulatina de las unidades léxicas al proceso de formación y desarrollo integral de su personalidad.

La vinculación del estudio con el trabajo, traducida por otros autores a la vinculación de la escuela con la vida (C.M. Álvarez, 1996; F. Addine (2002) y de la teoría con la práctica garantizan, desde el currículo, los modos de actuación y las competencias que aseguran la formación de un profesional apto para su desempeño en la sociedad. Se trata de que el estudiante se apropie de los conocimientos léxicos que recibe y que los aplique

conscientemente para resolver necesidades comunicativas y sociales. En el caso específico de la formación de docentes, para resolver los problemas de la escuela; de ahí la necesidad de que maneje un bagaje léxico considerable, a fin de poder transmitir adecuadamente los conocimientos a sus futuros alumnos y desenvolverse en cualquier situación comunicativa que se presente.

Desde la pedagogía se asumen, además de los principios para la dirección del proceso pedagógico (F. Addine, 2002), el Enfoque Pedagógico Integral, el cual sustenta que "...la personalidad se forma y desarrolla en la actividad, mediante la comunicación, a partir de la interacción del sujeto con la herencia histórico cultural acumulada en un proceso de socialización que permite aprender de lo social y hacerlo individual..." (R. Pla, 2002: 13). Estos aspectos, en su conjunto, responden a la ley pedagógica básica que expresa la relación, socialmente determinada, entre los fines del proceso educativo, la determinación del contenido y la dinámica interna de la enseñanza aprendizaje en la educación de los alumnos. Lo anterior supone la formación de un docente que egrese educado en un modo de actuación en el que predomine la afición y el gusto por comunicarse.

Desde la didáctica, se asumen como referentes para la tesis el modelo de Diseño Curricular de Procesos Conscientes sustentado en la teoría didáctica expuesta por C. M. Álvarez de Zayas (1996), así como las leyes y principios generales de esta ciencia sistematizados también por este autor. La primera ley establece la relación del proceso pedagógico con el contexto social y la segunda, derivada de la anterior, fundamenta la relación entre los componentes personales y personalizados de dicho proceso, así como su sistema categorial: instrucción- educación, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo. Estos elementos se corresponden perfectamente con la naturaleza del objeto investigado.

Se asume también como fundamento de carácter didáctico la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora: D. Castellanos (2002), M. Silvestre (2002). El estudio del léxico debe concebirse como un proceso de cambio interactivo comunicativo, en el cual el estudiante se

responsabilice con la solución de tareas que satisfagan sus necesidades comunicativas en un marco de socialización y cooperación, le permitan autorregularse y experimentar cambios en su actitud y actuación en diversos contextos. Su aprendizaje ha de conducir a la formación de un estudiante activo y consciente en el aprendizaje de su lengua y ha de propiciarle la habilidad necesaria para el acto comunicativo en su esfera de actuación, de manera que pueda expresarse en forma oral y escrita con suficiencia, coherencia y precisión mediante el empleo adecuado de las unidades léxicas.

El desarrollo léxico, por tanto, representa un aporte a la formación del docente que se aspira egresar en las condiciones actuales, máxime en el área de las Humanidades donde se forman, entre otros, especialistas encargados de dirigir en el futuro la atención priorizada a la lengua en los diferentes subsistemas de educación.

Las concepciones asumidas reafirman la necesidad del abordaje didáctico del léxico desde otra perspectiva, y dentro de este, de la sinonimia y la antonimia como procesos que pueden ser trabajados de manera planificada y sistemática desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a favor de la comunicación. Las relaciones dinámicas entre los componentes de dicho proceso contribuyen al desarrollo del léxico y de la sinonimia y la antonimia, siempre que se logre una adecuada orientación comunicativa de los mismos y se propicie su desarrollo tanto desde la clase, como desde otros espacios en los que se manifiesta la formación del profesional de la educación.

Para alcanzar este objetivo se requiere de un enfoque, que a la luz de los más recientes aportes de la Lingüística del texto, la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis del Discurso, propicie una mayor reflexión sobre la función comunicativa del lenguaje y que se oriente a lograr que el estudiante se convierta en un comunicador eficiente, capaz de comprender y construir textos coherentes y de emplear los medios lingüísticos adecuados, de acuerdo con sus necesidades y en las diferentes situaciones comunicativas en las que interactúe. Esta nueva visión es el enfoque comunicativo: M. Canale y M. Swain (1980), M. Parra (1989), D.

Cassany et al. (1994), J. C Richards and T.S Rogers (1995), A. Roméu (1999), C. Lomas y A. Osoro (2003), que se asume en esta investigación como fundamento metodológico para el tratamiento al léxico y a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

La selección del enfoque comunicativo se justifica a partir de que el mismo permite reflejar los usos funcionales y comunicativos de las unidades léxicas tal y como se expresan en el discurso, según lo que se quiere significar y de acuerdo con el contexto en que tiene lugar la comunicación. Estos presupuestos implican integralmente la personalidad del alumno en el proceso pedagógico y el necesario desarrollo de su competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo concibe la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una posición funcional, a partir del propio acto discursivo del hablante, de sus intenciones comunicativas y de centrarse en el uso, lo que hace posible que los estudiantes sean competentes desde el punto de vista comunicativo (M. Parra, 1989, I. Domínguez, 2006). Así el léxico, la sintaxis y la pronunciación se convierten en medios para alcanzar este propósito.

Como complemento de este enfoque para la enseñanza-aprendizaje del español en Cuba, se emplea el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. El mismo "...parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación, (...) asume las concepciones de la escuela histórico-cultural acerca de la unidad pensamiento-palabra, la precedencia de la instrucción para lograr el desarrollo, fundamento esencial de una didáctica desarrolladora; tiene en cuenta las más recientes investigaciones de la lingüística del texto, que toman como objeto al discurso(...) y explican su naturaleza como proceso de interacción social" (A. Roméu, 2007:7).

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (A. Roméu, 2007) no entra en contradicción con los postulados esenciales que defiende el enfoque comunicativo y que se asumen en la presente investigación. Ambos enfoques, analizan a los sujetos en sus relaciones con los otros, desde sus valores,

sentimientos, costumbres y rol social; reconocen el contexto como aspecto básico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; el papel del profesor como facilitador de la comunicación; el papel del estudiante como ente activo del proceso de aprendizaje y se orientan al desarrollo de la competencia comunicativa, que atiende no sólo a reglas lingüísticas, sino también a las reglas socioculturales que rigen la interacción verbal, como objetivo rector de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y principal aspecto a alcanzar en el proceso de formación del profesional.

La competencia comunicativa (D. Hymes, 1972) tiene presente lo cognitivo, lo afectivo y lo social y parte de una concepción balanceada entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que conllevan a formar una personalidad más integral en los alumnos. Ella integra toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, biológico y afectivo tiene el estudiante, que se concretan en el medio sociocultural y se originan por sus necesidades comunicativas. Las necesidades individuales, los propósitos y expectativas, los rasgos de la personalidad del estudiante influyen mucho en el nivel que alcanza la competencia comunicativa. Son sus intereses y motivaciones, unidos al conocimiento fonológico, morfológico, léxico y sintáctico que posee de la lengua, los que le permiten convertirse en un comunicador eficiente.

La noción de competencia comunicativa y de sus dimensiones: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, propuestas por M. Canale y M. Swain (1980), adquiere un valor conceptual metodológico para la investigación. En la formación inicial del docente del área de las Humanidades, se debe atender a una visión integradora de la enseñanza de la lengua y atender la competencia comunicativa del estudiante. En este docente la lengua funciona como medio y fin al mismo tiempo, de ahí la necesidad de prepararlo para que asuma la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la escuela y para que aprenda a comunicarse con claridad y precisión, a partir de los diversos recursos léxicos que la lengua le ofrece.

En la medida que este estudiante domine las estructuras léxicas del idioma de manera sistémica y gradual, desarrollará la habilidad de enseñarlas en su futura labor. En este proceso es fundamental que comprenda

el contexto social en que tiene lugar la comunicación (la escuela, la familia, la comunidad), reconozca los valores sociolingüísticos de las unidades léxicas para que elija el nivel o registro de habla apropiado, las variantes de las expresiones más adecuadas a cada situación comunicativa y descubra las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras, entre ellas la sinonimia y la antonimia, para que pueda comprender y reproducir mensajes pragmáticamente adecuados.

El enfoque comunicativo revela el papel del léxico como eje transversal de la competencia comunicativa y su estrecha relación con las dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica de la misma. Desde este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico se enriquece en la formación inicial del docente al orientarse hacia el enriquecimiento cuantitativo y cualitativo del vocabulario, el estudio de los fraseologismos, el análisis de las relaciones de polisemia, homonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia y su empleo en enunciados estilísticamente diferentes y en situaciones comunicativas variadas.

1.4. Caracterización histórica del tratamiento dado al léxico y a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades

Para desarrollar el presente estudio histórico se examinaron fuentes especializadas que tratan el tema de la formación de profesores del área de las Humanidades en los institutos superiores pedagógicos, entre ellas: D. Miranda (2003), Y. Pérez (2005), R. Rodríguez (2005), P. Más (2008), También se valoraron los trabajos de E. García Alzola (1972), A. Roméu (1987), J. R. Montaña y M. Abello (2010), los cuales permitieron apreciar la evolución que ha tenido, en la escuela cubana, el tratamiento al léxico.

Los métodos de investigación aplicados, entre ellos, la consulta a fuentes orales, la entrevista individual y el análisis de documentos oficiales y personales, permitieron valorar críticamente los Planes de Estudios A, B, C y D y los modelos de formación por los que ha transitado el licenciado en educación de las especialidades Español-Literatura, Marxismo-Historia y Lengua Inglesa y Educación Artística (Anexos 1, 2, 3, 4 ,5).

Para llevar a cabo el análisis histórico lógico se tomaron como indicadores, en primer lugar, las posibilidades curriculares que ofrecían los planes de estudio para favorecer el trabajo con el léxico y con la sinonimia y la antonimia y en segundo lugar, el tratamiento didáctico a la sinonimia y la antonimia a partir de su sistematicidad, de la metodología empleada para este fin y de la organización de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del léxico en función de la comunicación.

En el estudio se precisaron cuatro etapas. Se asumió como criterio para la delimitación de las mismas el inicio de la implementación de los distintos planes de estudios por los que ha transitado la formación inicial del docente y, consecuentemente con ella, la de los estudiantes del área de las Humanidades. A continuación se analiza cada una de ellas.

Etapas I (1977-1981) Inicio de la formación del Licenciado en Educación en el área de las Humanidades

El año 1977 constituye un paso de avance significativo en la formación del personal docente del área de las Humanidades. Los pedagógicos alcanzan la categoría de institutos superiores y se da inicio a la Licenciatura en Educación en las especialidades de Historia y Ciencias Sociales, Español-Literatura y Lengua Inglesa, con estudiantes de duodécimo grado. El objetivo era garantizar los profesores necesarios para ejercer en todos los niveles de la escuela media. En esa misma fecha se pone en práctica el Plan de Estudio A, vigente hasta 1981, el cual precisa el nivel de ingreso con el bachillerato vencido, formula los objetivos, define las formas de culminación de estudio y fija la duración de las carreras en cuatro años.

Los resultados derivados del análisis de este plan de estudio revelan que en esta etapa existían potencialidades curriculares para el desarrollo del léxico y, consecuentemente, de la sinonimia y de la antonimia. Ello se concreta en la inclusión en dicho plan de asignaturas que tratan la enseñanza de los componentes fundamentales de la lengua materna en las especialidades de Español-Literatura y Lengua Inglesa como parte de su formación general. Estas son: Lexicología y Semántica Españolas, Redacción Española y Práctica del Idioma Español; esta última, sin embargo, solo la recibía la especialidad de

Español. La carrera de Historia y Ciencias Sociales no contemplaba en su plan de estudio contenidos referidos al eje de lenguas.

Sin embargo, la concepción estructuralista que domina en este período la enseñanza de la lengua materna, genera que los contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales y léxicos) se traten de manera fragmentada, sin un verdadero enfoque de sistema. Se prioriza la descripción formal de las estructuras lingüísticas, en detrimento del desarrollo de las habilidades expresivas en los estudiantes, que establecen el modo de actuar de los hablantes para superar situaciones pragmáticas con éxito. Como consecuencia, también la enseñanza-aprendizaje del léxico se ve afectada, al tomar un carácter reproductivo y memorístico.

En los programas de asignaturas consultados se aprecia falta de precisión de orientaciones metodológicas acerca de cómo aplicar los conocimientos léxicos en función de la comunicación. Las referencias formuladas acerca de este tema son muy generales. El léxico, en comparación con otros componentes de la lengua, es relegado a un segundo plano. Las relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia no se analizan suficientemente como una vía para favorecer la ampliación del vocabulario y la precisión en las ideas que se transmiten.

En sentido general, esta primera etapa se distingue por un cierto nivel de sistematización en la formación del docente del área de las Humanidades, pero desatiende los saberes imprescindibles para comunicarse con eficiencia, lo que incide negativamente en el desempeño de este profesional. En cuanto al léxico, su tratamiento adquiere un carácter reproductivo, marcado por la memorización y descontextualización de las unidades léxicas. Se evalúa su desarrollo en los estudiantes a través de instrumentos concebidos desde una perspectiva tradicionalista, lo que no favorece su incorporación como recurso pedagógico imprescindible al quehacer profesional de una manera fluida y coherente.

Etapas II (1982-1989), Desarrollo incipiente del léxico

A partir de 1982 y como resultado del perfeccionamiento de las carreras que integran el área de las Humanidades, se introduce el Plan de Estudio B, el cual propone un nuevo enfoque en el sistema de formación práctico-docente, una mejor interrelación de la teoría con la práctica y hace más evidente el interés en los procesos comunicativos.

Como parte de las modificaciones a que se somete el plan de estudio B, se introduce la asignatura Práctica Integral del Idioma Español para todas las especialidades del área de las Humanidades, excepto para la carrera de Lengua Inglesa en la que se propone Comunicación Profesional. Esto abre un espacio mayor para el trabajo con el léxico en función de la comunicación, aun cuando se sigue sistematizando más la atención a otros componentes de la lengua, como la gramática, la expresión oral y escrita, la lectura y la ortografía.

Si bien en el plan B los inventarios léxicos recuperan un poco su protagonismo y se evidencia un mayor interés en su enseñanza, apenas se refleja la existencia de objetivos dirigidos al tratamiento específico del léxico como aspecto que debe ser trabajado, de manera intencionada y debidamente planificada en función del desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Prevalece aún una concepción estructuralista en la enseñanza de la lengua, la cual prioriza la descripción formal de las unidades léxicas sin considerar su significado y función en contexto, lo que limita su funcionalidad y esencia comunicativa.

Aunque el modelo del profesional de este plan contempla la necesidad de expresarse oralmente y por escrito con claridad, fluidez y precisión (MINED, 2000:7), en los documentos analizados y las entrevistas realizadas a los profesores se evidencia poca utilización en esta etapa de métodos activos en el trabajo con el léxico y escasa planificación de actividades docentes dirigidas a ampliar el vocabulario de los estudiantes. Tampoco se contempla la sistematización del trabajo con las relaciones léxico semánticas como una vía que propicia la comprensión y producción de textos orales y escritos.

La tendencia en esta etapa se expresa en el buen nivel de preparación académica de los estudiantes. Sin embargo, la ejecución de las clases centradas en el profesor, la espontaneidad en el trabajo con el léxico, así como la falta de acciones concretas dirigidas a ampliar el vocabulario de los estudiantes, tienen una incidencia negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Etapas III (1990-2009) Atención más personalizada al léxico en la formación del docente del área de las Humanidades

En esta etapa se pone en práctica, el Plan de Estudio C (1990-1991), sobre la base de un mayor alcance a las relaciones entre los componentes académico, laboral e investigativo. Su implementación estuvo marcada por el derrumbe del campo socialista que llevó a trazar nuevas estrategias para mantener las conquistas sociales y educacionales logradas por la Revolución.

El plan C declara como un objetivo rector del proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación adecuada con los participantes en el proceso pedagógico. Se mantiene la prioridad del estudio de la lengua materna, se precisan mejor los objetivos de las asignaturas y se reduce en algunas el número de horas.

La concepción que prevalece para la enseñanza de la lengua en este período se beneficia con el enfoque comunicativo. De una visión que abordaba los componentes tradicionales (expresión oral y escrita, lectura, gramática, ortografía y vocabulario) de forma aislada, se transita hacia una visión integradora de dichos componentes, que se concreta en la comprensión, análisis y construcción de textos y contribuye a elevar el papel de la lengua como medio de comunicación social humana. Desde este punto de vista, el trabajo con el léxico se ve favorecido y se orienta su estudio hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Un elemento significativo en esta etapa es la inclusión de la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Española en el primer año de todas las carreras pedagógicas. Ello representa un intento por desarrollar los recursos comunicativos necesarios en el ejercicio exitoso de la labor profesional del docente. A ello

contribuye, también, la implementación del Programa Director de Lengua Materna en el empeño por mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes.

Como resultado de las acciones puestas en práctica, mejoran los recursos expresivos de los estudiantes, aunque dependientes del nivel de dominio de los contenidos abordados y se da una atención más personalizada al trabajo con el léxico, que se enriquece con la incorporación de la terminología técnica de las asignaturas del plan de estudio.

La disciplina Práctica Integral de la Lengua Española adopta un carácter más integrador dentro del resto de las asignaturas del área de las Humanidades. Su objetivo es mejorar la competencia comunicativa del estudiante mediante el incremento de su caudal léxico y activar los procesos de comprensión y producción textual mediante el trabajo con las relaciones léxico-semánticas de sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia y paronimia. Sin embargo, el carácter espontáneo con que se enseñan estas relaciones y la escasa utilización de métodos productivos que motiven hacia su aprendizaje consciente en contexto, limita todavía su utilización como una vía efectiva para favorecer el desarrollo léxico del docente en formación.

La Universalización de la Educación Superior, que tiene lugar en el curso 2002-2003 confiere a la formación del personal docente un carácter inédito y exige un esfuerzo especial para garantizar su instrumentación exitosa. La presencialidad en el primer año intensivo combinada con la semipresencialidad de los años subsiguientes desde la microuniversidad y las sedes universitarias provocan la necesidad de modificación del Plan de Estudio C en todas las Licenciaturas en Educación y que se defina una nueva estructura de carreras pedagógicas, en particular para la atención a la Educación Media y Media Superior con la apertura de la carrera de Profesor Integral de Preuniversitario.

A partir de aquí, se interrumpe la formación de docentes en Español-Literatura y Marxismo-Leninismo e Historia e inicia la Licenciatura en Educación, Especialidad de Humanidades que fusiona los contenidos de las anteriores. Aunque se busca una formación más integral del profesional por área del conocimiento, de

algún modo se limita la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de estas asignaturas en la escuela y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Los esfuerzos por mejorar la competencia comunicativa del docente en formación se evidencian en el sistema de objetivos de las asignaturas del área de las Humanidades, con énfasis en los programas de Práctica Integral de la Lengua Española y de Español-Literatura y su metodología. En ellos se contempla *“el desarrollo de una actitud respetuosa hacia la lengua materna, para que la empleen con corrección y fluidez”* (J.M. Martínez y L. Criado, 2003:1).

El cumplimiento de estos objetivos requiere de una atención priorizada al componente léxico, que no siempre se logra en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. En la misma medida, no se alcanza una total coherencia en el trabajo con los sinónimos y antónimos en función de incorporarlos adecuadamente a la comunicación. Como resultado, se evidencian insuficiencias en el desempeño verbal del docente en formación, reflejadas en el empleo de un léxico no desarrollado a la altura de las necesidades básicas correspondientes con sus tareas profesionales.

Pese a ello, la puesta en práctica del Plan C muestra una intención más seria por abordar el estudio del léxico, a partir de resaltar su importancia como un elemento básico para el logro de una comunicación eficiente, pero con limitaciones propias de una insuficiente consolidación. En ello incide la falta de precisión de orientaciones metodológicas para dirigir la enseñanza-aprendizaje del léxico y el carácter tradicional academicista que se mantiene en el análisis de las unidades léxicas, que no permiten darle a este proceso un enfoque comunicativo-funcional en el ciclo de las asignaturas que contempla la formación del docente del área de las Humanidades.

Etapas IV (2009 hasta la actualidad) Especialización del profesor con énfasis en su desarrollo léxico y comunicativo

La reapertura, en septiembre del 2009, de las carreras Español-Literatura y Marxismo-Leninismo e Historia, fortalece nuevamente la formación del profesional de la educación en estas especialidades. Ese mismo año se instaura el Plan de Estudio D, ante la necesidad de egresar un docente capaz de comunicarse eficientemente en todos los ámbitos de actuación y de adoptar una actitud consecuente con las necesidades del país y el encargo social de la escuela. Este plan pone mayor interés en la concepción de la lengua como nodo de articulación en la concepción curricular de todas las carreras del área de las Humanidades y en el desarrollo de la competencia comunicativa del docente.

Con este Plan D, la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Española (en las carreras de Marxismo-Historia y Lengua Inglesa) sufre adecuaciones necesarias para ponerse a tono con las nuevas condiciones en que debe impartirse. Su estudio se extiende al segundo año con un ligero incremento de su número de horas. En la carrera de Español-Literatura, aparecen las Disciplinas Lenguaje y Comunicación, en el primer año, que integra los contenidos de Normativa y Práctica Integral de la Lengua Española. Ambas disciplinas asumen la enseñanza de la lengua centrada en los procesos de comprensión y construcción de significados y se orientan al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Aunque en las orientaciones metodológicas de estas asignaturas se particulariza el trabajo con las palabras claves y con las redes semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, paronimia), imbricado en los procesos de comprensión y construcción textual, no se aprovechan todas las potencialidades existentes para atender a este aspecto. El tiempo que se dedica al estudio de este contenido es insuficiente, lo que limita su tratamiento efectivo en función de una comunicación más eficaz.

Si bien se han dado pasos de avances significativos, aún la concepción que se sigue para la enseñanza de los contenidos lingüísticos en el área de las Humanidades sigue haciendo mayor énfasis en el aprendizaje de formas y estructuras, en detrimento de lo comunicativo, como aspecto primordial de la lengua, lo que trae aparejado un insuficiente desarrollo de habilidades comunicativas.

El análisis integrado de las regularidades expuestas para cada etapa, permite concluir que el componente léxico ha sido un tema insuficientemente tratado, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, en el desarrollo histórico de las carreras del área de las Humanísticas a través de los diferentes planes de estudios por los que ha transitado la formación de este docente. Su enseñanza-aprendizaje, aunque ha transitado de enfoques estructuralistas a posiciones menos formales, no siempre ha logrado sistematizar un estudio enteramente funcional de las unidades léxicas de un modo progresivo y planificado que permita determinar su papel en la comunicación. Tampoco las relaciones de sinonimia y antonimia han sido tomadas como una alternativa didáctica para ampliar el dominio léxico del docente en su formación inicial. Consecuentemente, no se ha sistematizado suficientemente su estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5. Diagnóstico del tratamiento actual dado a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en el área de las Humanidades

El estudio diagnóstico realizado tuvo como objetivo profundizar en el estado actual del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en el área de las Humanidades. El mismo abarcó, como población, a profesores y estudiantes de las carreras que integran el área de las Humanidades en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de Luz y Caballero” de Holguín.

La muestra intencional seleccionada estuvo constituida por 60 estudiantes de primer año: de Español Literatura (12), de Marxismo Leninismo e Historia (16), de Lengua Inglesa (22) y de Educación Artística (10). Se trabajó asimismo con 8 profesores de primer año que imparten asignaturas de Práctica integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación; 2 profesores de la Disciplina Didáctica de la Lengua Española y la Literatura y 2 jefes de departamento.

Se escogió, precisamente, el primer año por su carácter intensivo y porque es precisamente en este donde se deben sentar las bases para la formación y desarrollo de la competencia comunicativa, como necesidad básica para el desempeño profesional del docente.

En correspondencia con el objetivo del diagnóstico se determinó el contenido. Para ello se definieron los indicadores siguientes: a) Concepciones metodológicas referidas al léxico y a la sinonimia y la antonimia en los documentos que norman el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la formación inicial del docente de las carreras del área de Ciencias Humanísticas: Modelo del profesional, planes de estudio y programas, planes de clases y metodológicos de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Española, (Carreras de Marxismo-Historia y Lengua Inglesa), Lenguaje y Comunicación (Español-Literatura), b) Nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes al interactuar con la sinonimia y la antonimia, c) Tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Para su desarrollo, se aplicaron diversos métodos y técnicas del nivel empírico: el análisis de documentos, la observación no participante, la encuesta y la entrevista (Anexos 1-8). Los mismos permitieron obtener la información, que se procesó mediante el estudio analítico-sintético y la interpretación cualitativa y cuantitativa de los datos, durante los cursos escolares 2007-2008 y 2010 -2011.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del estudio diagnóstico desarrollado.

El análisis de los documentos normativos y personales dirigido a la determinación de las posibilidades de estos para favorecer el tratamiento metodológico al tema que se investiga reveló que existen potencialidades en los planes de estudios de las carreras del área de las Humanidades, así como en los programas de las disciplinas y asignaturas para el trabajo con la sinonimia y la antonimia. Las referencias a este aspecto del léxico, no obstante, son generales y no se aprecia una concreción en los objetivos de los diferentes documentos consultados.

En los modelos de formación de estos profesionales se especifica entre sus objetivos la necesidad del dominio y uso eficiente de la lengua materna y de educar al estudiante para la comunicación a partir del enriquecimiento progresivo de un vocabulario preciso y variado. Sin embargo, no se revela en los programas de las disciplinas y en los planes metodológicos acciones encaminadas a favorecer su tratamiento sistemático en el aula. Las relaciones de sinonimia y antonimia no siempre se asumen por los profesores como una alternativa para interactuar con las unidades léxicas.

No se detectaron durante la entrevista y el análisis de los planes de estudios la existencia de diseños metodológicos que proyectaran el trabajo con el léxico, mucho menos con la sinonimia y la antonimia. Por otro lado, en las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación el fondo de tiempo para la ejercitación de las unidades léxicas y de la sinonimia y la antonimia es limitado, así como el nivel de profundidad y sistematicidad con que se trata el contenido. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas se realiza, generalmente, de manera espontánea, según la experiencia de cada profesor y sin una concepción metodológica previa de cómo darle tratamiento en los diferentes textos, de acuerdo con las particularidades que las distingan.

En estas asignaturas existe la tendencia a diseñar tareas reproductivas para el estudio de la sinonimia y la antonimia. En las preparaciones de clases, solo el 30% orienta trabajar el contenido de forma contextualizada, a partir de tareas comunicativas que tienen dimensión real, en el ámbito escolar y social. Hay falta de precisión en los planes de clases y en sus orientaciones metodológicas de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes para el uso efectivo de sinónimos y antónimos en los procesos de comprensión y producción de textos y en los diferentes contextos de su actuación profesional.

La formación lingüística que se ofrece en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española no contribuye suficientemente a la apropiación de la metodología para la enseñanza del léxico y, consecuentemente, para la sinonimia y la antonimia. Su trabajo se limita a superar las insuficiencias con

que ingresan los estudiantes en el orden comunicativo y cultural y no se les ofrece explícitamente la didáctica para enseñar estas relaciones.

Para valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes al interactuar con la sinonimia y la antonimia y comprobar el modo en que incorporan estas relaciones a su comunicación, se aplicaron encuestas a los estudiantes y profesores (anexo 5, 6) y se procedió a la observación de clases (Anexo 7). En total se visitaron 20 clases: 6 en la asignatura Lenguaje y Comunicación y 14 en Práctica Integral de la lengua Española.

El 100 % de los profesores y los estudiantes reconoce positivamente el papel del léxico como premisa básica para una comunicación eficiente en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas y destaca la importancia de la sinonimia y la antonimia como vías que favorecen el desarrollo léxico. Consideran de medio el nivel de aprendizaje alcanzado al interactuar con las unidades léxicas. En las observaciones a clases, sin embargo, se aprecia un dominio bajo de esos conocimientos. Por lo general el profesor enfatiza en otros componentes de la lengua y no asume la enseñanza de estos como un sistema.

De los estudiantes encuestados, el 63% refiere tener dificultades, en general, para establecer los nexos que se manifiestan entre las unidades léxicas en un texto y para determinar los rasgos fundamentales que distinguen a las relaciones sinonímicas y antonímicas. No todos cuentan con estrategias de aprendizaje que les permitan operar con los sinónimos y los antónimos en los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.

El 62% de los docentes no demostró en su actuación poseer las herramientas teórico-metodológicas necesarias para materializar el tratamiento adecuado a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje como alternativa para fomentar el estudio del léxico.

En el tratamiento que recibe el léxico y la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, se aprecia el predominio de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista. Los instrumentos aplicados permiten constatar en el 92% de las actividades docentes, que

estas se imparten a partir de un objetivo rectorado por una habilidad comunicativa, pero solo en el 26% de las clases visitadas (26%) se evaluó de alto el trabajo con el léxico. Este se aborda como una finalidad accesoria en las clases. Su tratamiento se limita a la búsqueda de incógnitas léxicas en un texto y a la determinación del significado de las palabras como parte de la comprensión textual. Se observan en las clases, además, niveles medios de participación activa durante la resolución y discusión de las tareas docentes vinculadas a los conocimientos lexicales.

Lo antes mencionado se concreta en las demás categorías esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sistema de conocimientos tratado, aunque ha transitado de enfoques estructuralistas a posiciones menos formales, no ha logrado sistematizar un estudio enteramente funcional del léxico que permita determinar su papel en la comunicación. La tendencia en los docentes es a ofrecer orientaciones grupales y a no trabajar con suficiencia las individualidades, lo que afecta el desarrollo léxico y la socialización de los estudiantes en el propio proceso. Con respecto a la sinonimia y la antonimia, en ocasiones, se desaprovechan las potencialidades del contexto como fuente para su tratamiento efectivo en la comunicación y medio que permite establecer los vínculos entre una unidad léxica y otra y determinar su sentido en el texto. Tampoco se potencia el uso del diccionario como habilidad para el trabajo con este tipo de relaciones semánticas.

En la elaboración de las tareas referidas a la sinonimia y la antonimia, existe tendencia a lo reproductivo y lo descriptivo. En la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, de las 14 clases visitadas en las que se contemplaba este tema, 8 tuvieron ese carácter. Prevalecen actividades dirigidas a completar espacios en blanco y de selección múltiple. No se planifican tareas que estimulen al alumno a proponer o inferir el significado de los sinónimos y antónimos en contexto y en relación con la función que desempeñan en textos de diversas tipologías.

La participación de los estudiantes durante la resolución y discusión de tareas docentes vinculadas al trabajo con los sinónimos y los antónimos es limitada. El 58% tiene dificultades para establecer relaciones

sinonímicas y antonímicas en textos de diversas tipologías, y atender al sentido que adquieren las unidades léxicas en estos, así como para reconocer los rasgos esenciales que caracterizan a estas relaciones.

Los métodos tradicionalmente empleados no son desarrolladores. Tampoco favorecen al nivel requerido la búsqueda activa del conocimiento, ni estimulan la formación de conceptos. Los medios utilizados son pertinentes, aunque su empleo debe perfeccionarse con la aplicación de otras vías que favorezcan el aprendizaje cooperativo y la motivación del estudiante por conocer nuevos sinónimos y antónimos e incorporarlos a su comunicación. El sistema evaluativo, por su parte, se distingue por centrarse esencialmente en el profesor. Se carece de indicadores para determinar la manera en que el estudiante relaciona las nuevas palabras que aparecen en un texto con las ya conocidas y que se asocian por su forma, su significado o sus usos. Existe un restringido empleo de la evaluación mutua y la coevaluación, lo que no estimula posiciones reflexivas en los estudiantes acerca del resultado obtenido ni del proceso empleado para llegar a él.

La triangulación de los datos permitió precisar las regularidades siguientes:

- Se reconoce el papel importante del léxico en el aprendizaje de la lengua. No obstante, se tiende en la enseñanza a enfatizar otros componentes de la lengua, y no valorarlos como un sistema.
- Las relaciones de sinonimia y antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de léxico carecen de un tratamiento específico, sistemático y planificado, en las asignaturas del área de las Humanidades.
- La preparación teórico-metodológica de los docentes es insuficiente todavía para lograr un trabajo coherente con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.
- No siempre se utilizan métodos productivos ni se diseñan tareas docentes que favorezcan el uso efectivo de sinónimos y antónimos en la comunicación, en vínculo con los diferentes contextos de actuación del docente en formación.

- No se explicitan, en los programas, orientaciones metodológicas para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia, con una orientación comunicativa, lo que limita la dirección consciente del proceso estudiado.
- Existen insuficiencias en los estudiantes para descubrir los modos de agrupar y asociar las unidades léxicas y hacer uso de ellas, tanto en los procesos de comprensión-producción de textos, como ante una necesidad comunicativa determinada.
- El trabajo con la sinonimia y la antonimia se ve limitado en la práctica, debido a la ausencia de una concepción coherente que conduzca a su desarrollo, sobre la base de un conjunto de elementos teóricos que lo expliquen y los pasos que propicien su materialización.

Los resultados del diagnóstico al tratamiento de la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades evidencian dificultades que apuntan hacia la necesidad de perfeccionar el mismo, en el plano teórico y práctico. Las concepciones en que se desarrolla en la actualidad, a criterio de esta autora, no son suficientes para dirigir este proceso en función de lograr una adecuada comunicación. Es necesario profundizar en su estudio desde otras posiciones para generar nuevas y superiores transformaciones en la práctica pedagógica.

Conclusiones del capítulo uno

Los fundamentos lingüísticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sustentan el léxico como componente importante de la competencia comunicativa demuestran la necesidad de seguir profundizando en su estudio para mejorar el tratamiento a la sinonimia y la antonimia como procesos que contribuyen al enriquecimiento del vocabulario del estudiante y facilitan la comunicación.

Las relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia, en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades, han adolecido de un tratamiento sistemático y conscientemente planificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, tanto desde el punto de vista teórico como

metodológico en su desarrollo histórico y en la actualidad. El análisis epistemológico realizado reveló la existencia de carencias teóricas y metodológicas para comprender, explicar e interpretar su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, como una vía que favorece la competencia comunicativa de este estudiante en correspondencia con las exigencias de su modelo de formación.

El estudio diagnóstico desarrollado evidenció que existen limitaciones en el aprendizaje léxico de los estudiantes, en particular al interactuar con los sinónimos y antónimos. Esto dificulta el reconocimiento de su funcionalidad en el discurso y de sus potencialidades para el desarrollo de una comunicación más eficiente.

Los resultados a los que se llegaron en este capítulo corroboran la existencia del problema de la investigación y reafirman la necesidad de modelar una concepción que aporte nuevos elementos y relaciones para introducir mejoras en la práctica educativa y facilitar el desarrollo del léxico mediante el tratamiento a las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia.

CAPITULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES

CAPITULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES

En el presente capítulo se expone la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia como resultado principal de la investigación. Se precisan los fundamentos que la sustentan, se determinan los requisitos de su elaboración, se establecen sus componentes, así como las relaciones esenciales que se establecen entre de ellos.

2.1. Fundamentos de la concepción teórico-metodológica propuesta

El primer paso en la elaboración de la concepción consistió en precisar dicho término. Para ello se consultó el Diccionario Filosófico de M. Rosental y P. Iudin (1981:75) donde se plantea que: “Las concepciones son sistemas de ideas, conceptos, representaciones sobre el mundo circundante. Estas pueden abarcar toda la realidad como es el caso de las concepciones del mundo, o un espacio de la realidad como son las concepciones político-sociales, éticas, estéticas y científico naturales”. De aquí se infiere que toda concepción es una visión general como percepción de un proceso o fenómeno que permite discernir con madurez teórica y sagacidad su comportamiento.

Según J. Montoya (2005:51): “Una concepción teórica permite comprender y explicar el conjunto de los fenómenos, contribuye a conocer aristas reales de todo un sistema cognoscitivo y valorar los procesos históricamente determinados, además de ampliar y abundar en los conocimientos ya descubiertos y ofrecer, a la vez, nuevos elementos de significatividad”. La misma encuentra su explicación epistemológica en y a través de fundamentos, principios, conceptos y/o metodologías que facilitan el proceso para analizar

y comprender la realidad que se estudia reflejando su contenido y su carácter sistémico, donde se integran todos sus componentes y se determinan las relaciones pertinentes para ello.

Esta definición aporta otros aspectos esenciales a los planteados por M. Rosental y P. Iudin. En ella se hace referencia a la misma como un sistema de conceptos e ideas en el que se establecen nuevos elementos de significatividad y en el que se revelan relaciones, nexos y funciones diversas. A partir de aquí se construye el sistema coherente de componentes que estructura la concepción y explica las relaciones que se establecen entre ellos.

En tanto el tipo de concepción que se introduce es de carácter teórico-metodológico, resultó necesario precisar también este término. Entre los investigadores que analizan esta categoría se destacan K. Expósito (2002), S. Ponce (2004), I. Sánchez (2006), E. Aguilera (2007), H. Marrero (2007), N. L. Chernousova (2008), K. Noguerras (2008), R. Hernández (2008), M. Martínez (2009), I. Tamayo (2009), Y. Prieto (2010). Estos autores coinciden en que una concepción teórico-metodológica constituye una construcción teórica nueva a partir de ideas precedentes sobre un tema específico que se conceptualiza en término de sistema de ideas y conceptos y las relaciones entre estos, además de que contiene como componentes fundamentales: principios, categorías, premisas y recursos metodológicos.

En la presente investigación se asumen los criterios antes expuestos, en tanto la concepción que se diseña va dirigida a establecer nuevas ideas, desde el punto de vista teórico-metodológico, en torno a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades, para desarrollar el léxico, y consecuentemente, la competencia comunicativa.

La contextualización de los presupuestos analizados con anterioridad condujo a establecer que la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades es *una construcción que aporta nuevas posiciones teóricas y metodológicas para el trabajo con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del*

léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades en las universidades de ciencias pedagógicas, a partir de la precisión de sus componentes y de las relaciones que se establecen entre ellos.

La concepción tiene como fin transformar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia, desde las relaciones esenciales que la sustentan, en concordancia con los requerimientos que impone el modelo actual de formación del docente del área de las Humanidades, en el que se reconoce el papel activo del estudiante en el aprendizaje y la necesidad de formar un profesional integral, capaz de comunicarse eficientemente en diferentes contextos. Esto significa no solo que domine los conocimientos y habilidades necesarios para expresarse de forma oral y escrita, sino que esté preparado para valerse de la lengua como instrumento de desarrollo cultural e intelectual.

La concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades se fundamenta en la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica.

Su sustento filosófico particular radica en asumir el lenguaje como unidad de contenido-forma y considerar el origen, desarrollo y uso de las unidades léxicas en correspondencia con las necesidades de la comunicación social y del contexto en que se emplean.

Las bases sociológicas de la concepción están dadas en el reconocimiento de la función social de la escuela como institución que prepara al estudiante para la vida. De la Sociología de la Educación se asume que la enseñanza-aprendizaje es un proceso de socialización del individuo en el que este se apropia de los contenidos válidos de la comunicación y su objetivación, expresados en formas de conducta aceptables, que se revelan en las metas que la sociedad le establece y en los contextos de actuación del estudiante, insertado en el grupo, la escuela, la familia y la comunidad escolar como sistema de influencias que interactúa en la formación de su personalidad.

El desarrollo del léxico en los docentes en formación inicial del área de las Humanidades se fundamenta en la relación entre la educación y la transformación de la sociedad y el papel del educador como protagonista de ese proceso. Entre la educación y los objetos sociales se establece un nexo para que la personalidad se forme y se desarrolle, no sólo de acciones dirigidas hacia una finalidad del sistema educacional, sino en un amplio contexto social. La enseñanza del léxico en sí misma- y dentro de esta de la sinonimia y la antonimia- resulta una actividad social, porque contribuye a formar y desarrollar ideas más precisas en el estudiante y a potenciar los procesos de comprensión y construcción textual mediante las relaciones sociales que establece. Así se aprecia la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización.

La fundamentación psicológica parte de la asunción del enfoque histórico-cultural desarrollado por L. S. Vigotsky (1987) y sus seguidores, que aporta la comprensión de la individualidad de la personalidad en su relación con el contexto histórico cultural en que se desenvuelve, mediada por la comunicación. Se toman en consideración, dentro de este enfoque, las amplias potencialidades que tienen los estudiantes de aprender por sí solos con la ayuda de los docentes, en dependencia del entorno sociocultural de su desarrollo.

El enfoque histórico-cultural brinda el conocimiento de las características y cualidades de la personalidad del estudiante a partir de la comprensión de la situación social de desarrollo en que tiene lugar esta formación, a través de la actividad y la comunicación con otros. Se asume la concepción de enseñanza, aprendizaje y educación de L.S. Vigotsky (1987) quien fundamenta el papel de estos conceptos en el proceso de crecimiento y desarrollo integral de la persona, a partir de determinar la zona de desarrollo próximo.

Desde las ideas anteriores se explica que en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes de las carreras que integran el área de las Humanidades, el léxico adquiera una extraordinaria significación. Durante el citado proceso, el estudiante refuerza sus relaciones sociales, estabiliza los

motivos, intereses y puntos de vista propios, se va haciendo más consciente de su propia experiencia y de quienes lo rodean y recibe influencias que conducen a la ampliación de su caudal léxico.

Desde la perspectiva lingüística, la concepción se sustenta en las teorías del contexto y en los aportes de la lingüística textual: E. Bernárdez (1982), J. Bernal (1986), M. Parra (1989), T. Van Dijk (2000), que enfatizan en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significado en contexto que realiza el estudiante en su interacción con el medio. Ambas centran la atención en el texto y el discurso como unidades significativas de comunicación a partir de la visión funcionalista y comunicativa de la lengua, entendida en su uso y su efectividad comunicacional.

El empleo adecuado de sinónimos y antónimos tiene una intención definida y está en dependencia de una situación real, en la que el estudiante revela su pertinencia al expresar oportunamente mensajes adecuados derivados de sus necesidades objetivas de comunicación. En la concepción diseñada se asume la sinonimia y la antonimia como relaciones léxico-semánticas que se vinculan estrechamente con la comprensión y la producción textual, al ser estos procesos los que conforman la interacción del estudiante con la realidad y expresan su competencia comunicativa.

La concepción se nutre, asimismo, de la teoría sistémico-funcional (M. A. K Halliday, 1986; D. Butt, 2001), la cual permite analizar las unidades léxicas desde la perspectiva de cómo se usan estas para comunicarse. Esta teoría reconoce la importancia del texto en el estudio de las unidades léxicas y su relación con el contexto en que tiene lugar el proceso comunicativo. Así se garantiza un aprendizaje léxico contextualizado que posibilita al estudiante explorar en su mundo cultural y social y elegir adecuadamente los sinónimos y antónimos según el propósito comunicativo con que se emitan los mensajes, el entorno sociocultural en que se desarrollen y el aspecto volitivo-emocional de las personas implicadas.

La concepción se apoya, desde lo pedagógico, en los principios de la pedagogía cubana (F. Addine, 2002) y en el enfoque dialéctico-humanista del proceso pedagógico de carácter abierto, flexible y

multidimensional, que considera la unidad de lo afectivo-cognitivo, de lo instructivo y lo educativo en el desarrollo integral de la personalidad. Enfatiza, asimismo, en la sistematización de la enseñanza, en la relación entre la teoría y la práctica, en la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad como la base de la formación y el desarrollo de esta en la actividad y en el proceso de comunicación, así como en el principio del énfasis del área del significado por encima de la estructura que sustenta la atención metodológica priorizada al trabajo con los sinónimos y antónimos para la comprensión y producción de significados en correspondencia con la intención comunicativa.

Se sustenta, además, en las leyes más generales de la didáctica abordadas por C. M. Álvarez de Zayas (1996) referidas a las relaciones del proceso pedagógico con el contexto social (vínculo entre escuela y sociedad) y a las relaciones dialécticas entre los componentes del proceso pedagógico. De este modo se ve al estudiante inmerso en un contexto socio cultural interactuando con otras personas que le aportan conocimientos y experiencias y ejercen influencias en su modo de actuación profesional.

Desde la didáctica de la Educación Superior, la concepción pone énfasis en el enfoque profesional pedagógico (H. Fuentes y I. Álvarez, 1998), así como en la concepción de enseñanza-aprendizaje desarrollador (D. Castellanos, 2002; M. Silvestre, 2002), que coloca en el centro de atención al estudiante activo, orientado hacia un objetivo, en interacción con otros y que persigue el desarrollo integral de su personalidad, mediante la estructuración de los componentes personales y personalizados del proceso.

Desde la didáctica particular para la enseñanza de la lengua materna, la concepción asume el enfoque comunicativo (M. Canale y M. Swain, 1980; M. Parra, 1989, M. Finocchiaro y C. Brumfit, 1989; J. C. Richards and T. Rogers, 1995; A. Roméu, 1999; C. Lomas y A. Osoro, 2003), pues sus principales postulados permiten dirigir el tratamiento a la sinonimia y la antonimia desde una posición funcional y revelar su papel en el proceso de la comunicación de acuerdo con lo que se quiere significar, la intención y finalidad del mensaje y los diversos contextos de interacción sociocultural en que se desenvuelva el estudiante.

Este enfoque, al considerar el desarrollo de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, favorece el estudio de las unidades léxicas y su comprensión, para garantizar su funcionalidad en el contexto social en que tiene lugar la comunicación.

Una vez expuestos los fundamentos de la concepción teórico-metodológica, a continuación se explican los componentes que la integran, así como las relaciones existentes entre ellos.

2.2. Componentes de la concepción teórico-metodológica. Su modelación

La concepción teórico-metodológica propuesta en esta tesis se modela desde evidencias empíricas y teóricas a partir de la determinación del problema científico enunciado. Mediante la aplicación del método sistémico estructural funcional se determinaron los siguientes componentes de la concepción: Un sistema de principios de carácter didáctico, psicopedagógicos y lingüísticos que rige este proceso; una caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia; premisas para dirigir su tratamiento en la formación inicial del docente del área de las Humanidades; los contextos de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia y una metodología.

Cada uno de estos componentes tiene una función específica en el tratamiento a la sinonimia y la antonimia. A partir de las relaciones que se establecen entre ellos se explica el papel de estas relaciones léxico-semánticas para lograr un mayor desarrollo léxico del docente en formación del área de las Humanidades.

La presencia de estos componentes facilita la solución de la contradicción fundamental de la investigación, la cual se expresa en la necesidad del aprovechamiento de la sinonimia y la antonimia para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico que garantice la concreción de las aspiraciones sociales en el proceso formativo del docente del área de las Humanidades y la existencia de limitaciones teórico-metodológicas para aprovechar este nivel de aprehensión de la realidad como componente del contenido léxico y favorecer, desde sus potencialidades, el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

A continuación se presentan los componentes.

Primer componente: El sistema de principios de carácter didáctico, psicopedagógico y lingüístico

En la concepción elaborada se asume que los principios son ideas centrales, conceptos generales, puntos de partida que establecen lo esencial en todo el proceso y constituyen el objeto de la teoría científica dada (P. V. Kopnin, 1980; F. Addine, 2002). Ellos cumplen una función gnoseológica, metodológica y práctica que rige la actividad y constituyen una guía que orienta la conducta del educador y el carácter de la actividad del alumno en el proceso docente-educativo.

Su función gnoseológica permite explicar el tratamiento a la sinonimia y la antonimia como relaciones que facilitan el desarrollo léxico del docente en formación del área de las Humanidades y favorecen, a la vez, su competencia comunicativa. De ello se deriva su función metodológica que establece la vía a seguir por el docente en la práctica para conducir el trabajo con estas relaciones léxico-semánticas de un modo más efectivo. Los principios que se asumen como uno de sus componentes de la concepción, son resultado de la sistematización teórica realizada por la autora de la presente investigación y de su contextualización al objeto y campo de la investigación.

Se parte de los principios generales para la dirección del proceso pedagógico (F. Addine, 2002), así como de los principios didácticos expuestos por C. M. Álvarez de Zayas y E. M. González Agudelo, 2002), que dan cuenta de las expresiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus relaciones, desarrollo y transformación. Se asumen, además, principios de la didáctica interactiva de las lenguas (Van Dijk, 2000; Acosta Padrón y J. Alfonso, 2011) al propiciar el análisis integral del texto en la unidad de forma, significado y función de las unidades léxicas en contexto.

Los principios que conforman el primer componente de la concepción son:

1. *De la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.* Destaca dos aspectos esenciales de la educación cubana: la vinculación con la vida y la

actividad que forma al hombre. Su utilidad en la concepción apunta hacia el uso de los sinónimos y antónimos para propiciar que el estudiante se vincule a la sociedad en la comunicación diaria, en los diferentes contextos donde desarrolla sus actividades y relaciones interpersonales, lo cual es una vía de desarrollo de su personalidad.

2. El enfoque profesional pedagógico. Desde este principio se atiende la necesaria relación que debe existir entre la formación del estudiante y las necesidades de su práctica social como futuro profesor. El desarrollo léxico es una premisa básica para el logro de la competencia comunicativa que debe poseer todo profesional de la educación; de ahí que la enseñanza de este componente sea esencial en su proceso formativo. El estudiante debe poseer riqueza en el vocabulario para comunicarse de manera eficiente tanto en su vida personal como profesional.

3. Del carácter consciente y activo de los alumnos. Mediante este principio se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda activa del conocimiento para propiciar la independencia cognoscitiva, así como la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo. El estudiante tiene que estar consciente de por qué y para qué aprende un sinónimo o antónimo nuevo, de qué le sirve y en qué contexto puede o no emplearlos en función de una comunicación más efectiva.

4. De la sistematización de la enseñanza. El mismo presupone el enriquecimiento del objeto lingüístico estudiado mediante la acción consciente y la actividad práctica. Los estudiantes deben saber no sólo como denominar la realidad y referirse a ella, sino tener conciencia de la utilidad de dichos conocimientos para desarrollar una adecuada comunicación. Este principio determina, además, la necesidad de concretar el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en todos los niveles organizativos del trabajo didáctico-metodológico desde el departamento, las disciplinas, las asignaturas y el colectivo pedagógico, con una lógica de continuidad, de modo sistemático, conscientemente y planificado.

5. *De la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.* En la concepción elaborada este principio demanda que para el trabajo con el léxico y con las relaciones de sinonimia y antonimia, se utilicen métodos que contribuyan a desplegar el papel activo del docente en formación, desarrollen su pensamiento lógico, su independencia y le propicien construir una orientación de su personalidad activo-transformadora mediante la ampliación gradual y progresiva de su vocabulario pasivo (para leer y escuchar) y de su vocabulario activo (para expresarse de forma oral y escrita) en los diferentes contextos socioculturales en los que interactúa.

6. *Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta.* Por medio de este principio se establece la necesidad de conocer el comportamiento lingüístico de los estudiantes, el vocabulario que utilizan para comunicarse, el medio social de donde proceden y la manera en que se relacionan con otros. Así se promueven las potencialidades individuales de cada estudiante y se logra la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

7. *De la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad:* Revela la implicación de la personalidad del estudiante como elemento vivo, activo en el proceso de comunicación mediante la actividad que realiza. La competencia comunicativa se evidencia en la expresión oral y escrita, en la comprensión auditiva y textual, en las que las relaciones de sinonimia y antonimia desempeñan un papel fundamental. Para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, de su capacidad para interactuar con otras personas sobre la base del respeto a sus opiniones, el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico debe concebirse con un intenso dinamismo comunicativo.

8. *De la competencia comunicativa como objetivo rector de la enseñanza de lengua:* Implica considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, y en específico en el de las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia, las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa; la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, como partes integrantes de la capacidad de comunicación, a

partir de las funciones que realizan las palabras en contexto. La concepción a elaborar pretende desarrollar un léxico preciso y variado, a través del uso adecuado de sinónimos y antónimos en los procesos de comprensión y producción de textos, para de esta forma favorecer la competencia comunicativa del docente en formación del área de las Humanidades como resultado de su interacción en diversos contextos.

9. *Del contexto como base para el análisis y producción de textos*: Este principio determina la relación existente entre el significado de la unidad léxica y el contexto que la hace entidad significativa. Es el contexto quien establece la forma léxica a utilizar según la función comunicativa que esta desempeña. Por medio de este principio se destaca que la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia debe enfocarse desde la perspectiva de su relación con el significado, el uso y el contexto. Debe atender, además, el status de los participantes, la ubicación temporal y espacial, el nivel de formalidad, el canal utilizado, entre otros parámetros del contexto, para su uso eficiente en la comunicación.

Los principios analizados con anterioridad determinan las ideas o normas que constituyen el punto de partida para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. Ellos cumplen una función lógico-gnoseológica pues permiten comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas relaciones léxico semánticas. Este proceso, sin embargo, requiere también de una base teórica contextual que favorezca la realización de esos principios, que es **la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y de la antonimia**, la cual se constituye en el segundo componente de la concepción.

Fue necesario realizar dicha caracterización a partir de que el análisis teórico desarrollado acerca de estas relaciones léxico-semánticas aportó que ambas se conceptualizan sólo desde la perspectiva del significante, sin privilegiar el significado como rasgo fundamental que permite establecer cuándo dos términos funcionan como sinónimos y antónimos, respectivamente: J. Lyons (1980), B. Pottier (1993), J.M.

González (1988-1989), E. del Teso (1996), C. Varo (1999), M.C. Garrido (2006). Tal inconsistencia limita al hablante a identificar, de manera contextual, cuándo se está en presencia de dos términos sinónimos y antónimos, es decir cuando una palabra es sinónima o antónima de otra.

La didáctica, al tomar como base lógica para sus análisis la conceptualización antes mencionada, traslada tales imprecisiones al proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, en general; y de estas relaciones, de manera particular. Esto conduce a que los estudiantes no usen o usen inadecuadamente los sinónimos y antónimos en diferentes contextos comunicativos.

Desde otro punto de vista, la didáctica no ha logrado contextualizar a su lógica el contenido lingüístico de la sinonimia y la antonimia, expresado en sus rasgos esenciales. Es decir, no se han precisado las características particulares que dichas relaciones léxico-semánticas deben tener para poder contribuir al desarrollo del léxico, y consecuentemente a la competencia comunicativa de los estudiantes del área de las Humanidades, en la universidades de ciencias pedagógicas.

Los aspectos antes mencionados demandan la precisión de los rasgos esenciales que caracterizan a ambas relaciones léxico-semánticas, desde una perspectiva linguodidáctica para su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico como recursos válidos para favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes en el área de las Humanidades.

La decisión de presentar esos rasgos esenciales en forma de una caracterización, tomó como punto de partida el planteamiento siguiente: *"...las definiciones no tienen importancia para las ciencias porque siempre resultan insuficientes (...) una breve indicación de los índices distintivos más generales y al mismo tiempo más característicos en la llamada definición, con frecuencia resulta útil e inclusive imprescindible, y no puede causar daño, siempre y cuando no exijan que la definición de más de lo que ella está en condiciones de expresar"* (F. Engels, citado por E.V. Shorojova, 1980:9).

Sobre la base de estos criterios, se decidió precisar los índices (rasgos) esenciales que caracterizan a la sinonimia y la antonimia como relaciones léxico-semánticas y permiten su contextualización al proceso de enseñanza-aprendizaje. La lógica seguida para realizar la caracterización se sustentó en lo planteado por J. Márquez (1999) y A. García et al. (2002). El análisis de estas fuentes permitió considerar como criterios a seguir para la caracterización de la sinonimia y de la antonimia, los siguientes:

- Analizar el objeto de estudio: Una vez identificadas las relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia, se descompusieron los aspectos integrativos de las mismas, en particular las conceptualizaciones existentes en torno a ellas, así como el tratamiento que han recibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y del desarrollo de la competencia comunicativa.
- Determinar la naturaleza de los rasgos esenciales del objeto que se caracteriza: La perspectiva de análisis desde la cual se enfoca el objeto estudiado en la presente investigación, determinó la selección de rasgos de carácter lingüístico y didáctico, los cuales conjugados dialécticamente conformaron la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia.
- Comparar con otros objetos de su clase: Se realizó un estudio comparativo de la sinonimia y la antonimia con el resto de las relaciones léxico-semánticas: la hiponimia, la polisemia, la homonimia y la paronimia, así como entre ellas mismas.
- Seleccionar los rasgos que las tipifican y distinguen de los demás objetos de su clase: La selección de estos rasgos consideró aquellos de carácter esencial, es decir, los que revelaron la naturaleza lingüística y didáctica de la sinonimia y la antonimia, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en los estudiantes del área de las Humanidades.
- Elaborar la caracterización: La misma consistió en una síntesis de los rasgos que distingue a cada una de las relaciones léxico-semánticas estudiadas.

En la caracterización se consideró, asimismo, el contexto del proceso formativo de los futuros profesores del área de las Humanidades y el Modelo del profesional de las diferentes carreras de dicha área (Ministerio de Educación, 2010). En ellos se explicita la necesidad de potenciar el trabajo con el léxico como posibilidad, no solo para comunicarse mejor, sino para poder transmitir en la práctica profesional los conocimientos léxicos adquiridos. Los sinónimos y antónimos aportan información necesaria para la mejor comprensión de un texto y contribuyen a su elaboración con la debida coherencia y cohesión.

La lógica seguida para la elaboración de la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia, descrita en párrafos anteriores, posibilitó la determinación de los rasgos esenciales que conforman dicha caracterización. El estudio desarrollado determinó que ambas relaciones léxico-semánticas comparten varios rasgos en común. Ellos son los siguientes:

- Tienen un carácter léxico semántico porque establecen relaciones entre unidades léxicas tanto desde el punto de vista de la forma como del contenido.
- Comparten algún sema, bien de semejanza u oposición.
- Se establecen entre unidades léxicas que pertenecen a la misma categoría gramatical.
- Se establecen entre las variantes léxico semánticas y no entre las unidades léxicas.
- Se manifiestan en una situación comunicativa concreta para facilitar el intercambio cognoscitivo-afectivo de motivaciones, intereses, intenciones y finalidades de los interlocutores que en ella participan.
- Son elementos cohesivos léxicos que facilitan los procesos de comprensión y construcción textual.
- Comparten dos niveles fundamentales de análisis: el significado y el sentido.
- Son vías para desarrollar el léxico de los estudiantes y su competencia comunicativa en los diferentes contextos de actuación personal y profesional.

Una vez establecidos los rasgos comunes de la sinonimia y la antonimia desde una posición linguodidáctica, se precisaron aquellos rasgos que, desde esa misma perspectiva, distinguen a estas relaciones léxico-semánticas. A continuación se explicitan los mismos para cada una.

Sinonimia:

- Es una relación de identidad o semejanza de significados entre unidades léxicas diferentes.
- Presenta un sema común, que carece de connotaciones funcionales o estilísticas determinantes, a partir del cual se establece la identidad o semejanza de significado entre las unidades léxicas relacionadas.
- Se establece entre unidades léxicas permutables en unos contextos y en otros no.
- Se expresa mediante dos tipos: absoluta (unidades léxicas totalmente intercambiables en un mismo contexto) y parcial (unidades léxicas intercambiables solo en un determinado contexto).

Antonimia

- Es una relación de oposición que se manifiesta entre unidades léxicas cuyos significados son contrarios, contradictorios o inversos.
- Presenta un sema diferencial a partir del cual se establece la oposición de significado entre las unidades léxicas relacionadas.
- Se expresa mediante dos procedimientos básicos: los léxicos y gramaticales.

El conocimiento de las características fundamentales que distinguen la sinonimia y la antonimia, desde una perspectiva linguodidáctica, facilita al docente dirigir conscientemente el tratamiento de estas relaciones léxico-semánticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. A los estudiantes, por su parte, les permite reconocer con mayor claridad cuándo están en presencia o no de una relación de sinonimia o antonimia e implicarse mejor en su proceso de aprendizaje. Ello le posibilita ir apropiándose de un vocabulario cada vez más preciso como medio para lograr una comunicación eficaz.

Determinados los elementos fundamentales que caracterizan la sinonimia y la antonimia, a continuación se presenta el tercer componente de la concepción: **las premisas**. Se consideró necesario establecer premisas para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza aprendizaje del léxico, en tanto en la bibliografía consultada no se encontraron fundamentos teóricos, debidamente explicitados, que sirvieran de sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en general, y al de la sinonimia y antonimia, en particular en el contexto de la educación superior pedagógica y en específico en el área de las Humanidades.

Las insuficiencias referidas en torno a los fundamentos teóricos que deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia han generado que no se singularice su tratamiento en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una de las vías para el desarrollo del léxico y de la competencia comunicativa del docente en formación de las carreras del área de las Humanidades. Como consecuencia de lo anteriormente planteado, el trabajo con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha caracterizado por su espontaneidad y falta de sistematización, sobre la base de la experiencia individual de los profesores que tratan esos contenidos.

La finalidad de las premisas es establecer las bases para el tratamiento a esas relaciones léxico-semánticas de modo que el estudiante pueda utilizar de manera consciente los sinónimos y los antónimos en función del desarrollo de su competencia comunicativa.

Para la elaboración de las premisas fue necesario partir de la conceptualización de dicho término. Se tomó como referencia, en primer lugar, la definición registrada en el Diccionario filosófico de M. Rosental y P. Iudin (1981:373), donde se consideran las premisas como: “los juicios o proposiciones de los cuales se extrae una nueva conclusión”. Se consultaron, además, otros investigadores como O. Calzadilla (2003), I. Hernández (2005), M. Martínez (2009), Y. Prieto (2010), J. Marrero (2012) e I. Lores (2013), quienes en

general señalan que las premisas son operaciones que condicionan un proceso determinado y sirven de base a una teoría.

El análisis de los referentes teóricos generales relacionados con la conceptualización de las premisas permitió precisarlas como un conjunto de generalizaciones teóricas derivadas del estudio sistematizado de un proceso y que constituyen soportes esenciales para su desarrollo, explicación y demostración. Sobre esta base, las premisas que se aportan en la investigación se consideran como generalizaciones teóricas que determinan las condiciones previas para establecer la lógica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en el área de las Humanidades y permiten la explicación y demostración de las funciones comunicativas que desempeñan los sinónimos y antónimos en diferentes contextos.

Una vez esclarecida la posición teórica a asumir en cuanto al término premisas, se procedió a realizar un estudio teórico dirigido a determinar la existencia o no de premisas que orientaran el trabajo con las relaciones léxico semánticas estudiadas. En las fuentes consultadas al respecto: E. G. Alzola (1972), M. González (1988-1989), D. Cassany et al. (1994), R. Nuñez y E. del Teso (1996), R. Mañalich (1999, 2005), M. Casas (1999-2005), A. Roméu et al. (2000), A. Curbeira (2003), M. C. Garrido (2006), R. Acosta y J. Alfonso (2011), no se encontraron premisas que pudieran cumplir la finalidad que se pretende alcanzar en esta investigación. Esto constituyó una evidencia de la necesidad de construirlas.

Las premisas que se establecieron fueron las siguientes:

1. La enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia presupone el dominio de sus rasgos esenciales.

Para usar adecuadamente los sinónimos y antónimos, los estudiantes deben conocer sus rasgos esenciales, y en correspondencia con ellos sus funciones comunicativas. El dominio de los rasgos que distinguen a las unidades léxicas para ser consideradas sinónimas o antónimas, favorece la dirección

acertada de estas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico como vías que favorecen su desarrollo y su empleo preciso, de acuerdo con la intención y la finalidad comunicativa del mensaje.

2. La unidad de análisis lingüístico fundamental para la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia es el texto.

Es en él donde estas relaciones léxico-semánticas funcionan plenamente como mecanismos de cohesión léxica. Mediante esta premisa se reconoce al texto como una red de información semántica en la que cada unidad léxica está vinculada a otra(s) por asociaciones y relaciones de diversa naturaleza. El desarrollo de actividades que permitan establecer conexiones semánticas sinonímicas y antonímicas en textos de diversa tipología facilita al estudiante categorizar, jerarquizar y clasificar los sinónimos y antónimos e incorporarlas conscientemente a su comunicación.

3. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia precisa para su análisis de la especificación entre el significado y el sentido como niveles de significación textual.

La relación entre el significado y el sentido de lo que el estudiante lee y comprende es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas relaciones. Las unidades lexicales se determinan en relación con el sentido y el significado de las palabras en un texto o en un determinado contexto. Esta premisa implica reconocer que la sinonimia y la antonimia se manifiestan como hechos de significado o de lengua (relaciones que se dan entre los significados de las unidades léxicas independientemente de cualquier realización contextual) y como hechos de sentido o de habla (relaciones sinonímicas o antonímicas que se establecen entre dos o más unidades léxicas según el contexto y los conocimientos de tipo cultural compartidos por los hablantes). De este modo, las realidades denotadas por las unidades léxicas relacionadas hacen que se puedan entender los sentidos derivados del texto como sinonímicos o antonímicos, al margen de que los significados de las unidades léxicas en cuestión puedan vincularse o no entre sí.

4. La planificación, sistematización, control y evaluación del tratamiento a la sinonimia y la antonimia ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico de manera consciente.

Esta premisa establece el carácter consciente y planificado del tratamiento a estas relaciones léxico-semánticas. Implica que no debe dejarse a la espontaneidad, sino que ha de ser potenciado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, como uno de sus componentes.

5. El desarrollo del léxico a través de las relaciones sinonímicas y antonímicas tiene lugar en dos contextos esenciales de actuación: el curricular y el extracurricular

Lo curricular no puede verse aislado de los diferentes contextos extracurriculares en los cuales tiene lugar el proceso formativo de los estudiantes (la comunidad, la familia, instituciones sociales, organizaciones políticas y de masas, etcétera). Para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia es necesaria la creación de tareas que propicien el diálogo, la interacción y que estimulen el interés por una adecuada comunicación en diversas situaciones, en correspondencia con el desarrollo léxico alcanzado por el alumno. El docente en formación de Humanidades debe aprender a operar en esos contextos curriculares y extracurriculares, así como ajustar el discurso a las demandas del interlocutor mediante el empleo de los sinónimos y antónimos adecuados a la situación comunicativa concreta en la que interviene.

Las premisas guardan relación con el sistema de principios y con los rasgos esenciales que caracterizan a la sinonimia y la antonimia. Ellas establecen relaciones de coordinación entre sí y a su vez se vinculan con los **contextos de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia**, como cuarto componente de la concepción.

Este se refiere a los escenarios básicos para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en función del desarrollo léxico del docente en formación del área de las Humanidades e incluye el contexto curricular y extracurricular en que se desenvuelve el estudiante. Se parte del supuesto de que las unidades léxicas y

las funciones comunicativas que estas desempeñan deben enseñarse a partir de un contexto, que es donde realmente adquieren su significado y uso.

Para lograr que los estudiantes se proyecten de manera positiva en los diferentes espacios en que interactúan y desarrollan sus actividades, es necesario enseñarlos a comunicarse desde el empleo de un léxico adecuado y preciso.

El contexto curricular establece, como escenario básico, a la clase como forma fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se materializa la relación objetivo-contenido-método, medios, formas de organización y evaluación. En ella el estudiante se pone en contacto con textos de diversas tipologías y a partir de la guía del docente, adquiere conocimientos y desarrolla habilidades para la comprensión de los significados de los sinónimos y antónimos según la función comunicativa que desempeñan y para su utilización exacta en los textos que construye sobre la base de sus necesidades comunicativas.

El contexto extracurricular, por su parte, establece como escenario básico los espacios de orden social relacionados con lo individual, familiar, comunitario y ambiental que intervienen directamente en el proceso de la comunicación y permiten a los estudiantes hacer uso de los sinónimos y antónimos teniendo en cuenta el contenido del mensaje que transmiten, los propósitos que persiguen, las características de los interlocutores, el grado de conocimiento del tema que se comunica y su posición en el sistema de relaciones con respecto al emisor.

Entre ambos contextos existe una relación de condicionamiento mutuo. Ambos le imprimen un carácter cíclico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia y se convierten en espacios de concreción para su tratamiento mediante las tareas docentes que se diseñan, orientadas desde la propia clase.

Entre los componentes de la concepción hasta ahora analizados se establecen relaciones dialécticas de dependencia y condicionamiento mutuo. El sistema de principios expresa su jerarquía en la función

gnoseológica y metodológica que desempeña en el funcionamiento de los restantes componentes de la concepción y es punto de partida para la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia; esta se apoya en el sistema de principios para ofrecer una nueva visión del fenómeno que se investiga.

La caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia, se convierte en núcleo teórico fundamental para el tratamiento didáctico a estas relaciones léxico semánticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico desde los rasgos esenciales que las distinguen. Ella deviene en síntesis teórica que cobra forma en el establecimiento de las premisas, las que contribuyen a superar las limitaciones en el trabajo con los sinónimos y antónimos y condicionan su empleo a favor de la comunicación en los diferentes contextos de actuación (curricular y extracurricular) en que se desenvuelve el docente en formación del área de las Humanidades.

Sin embargo, estos componentes no garantizan, por sí mismos, el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Ellos requieren de un recurso metodológico que los haga viable en la práctica pedagógica y facilite la transformación de dicho proceso, en concordancia con los requerimientos que impone el perfil del docente del área de las Humanidades.

Sobre la base de este supuesto se propone el quinto componente de la concepción: una **metodología** que concreta en la práctica pedagógica los resultados teóricos alcanzados. Esta metodología se convierte, a su vez, en el elemento dinamizador de la concepción. Debido a las características que la misma posee, y a las particularidades de las relaciones existentes entre los componentes que la integran, su explicación se desarrollará en el próximo epígrafe.

La relación dialéctica entre cada uno de los componentes de la concepción elaborada expresa la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico mediante el uso de sinónimos y antónimos en los diferentes contextos de la formación inicial del docente del área de las Humanidades, que se revela como **nueva cualidad** del proceso que se modela.

Esta nueva cualidad es entendida como la materialización en el profesor de la habilidad para dar tratamiento efectivo a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, en función de que el estudiante se apropie de los sinónimos y antónimos y los active con objetivos constructivos en el proceso comunicativo, al tener en cuenta los rasgos que los distinguen, su relación con el concepto que expresan, sus connotaciones y asociaciones léxico-semánticas y las premisas que condicionan su utilización según el nivel de formalidad, las necesidades comunicativas y el contexto en que se inserten.

La interrelación entre los principios, la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia, las premisas, los contextos curriculares y extracurriculares en que se desarrollan y su concreción en la práctica a través de la metodología, le confieren el carácter de sistema a la concepción teórico-metodológica elaborada y evidencian su sinergia. La jerarquización de sus componentes refleja relaciones de complementación y retroalimentación. Su estructura sigue criterios de totalidad. Ella no se reduce a la simple suma de sus partes, pues los componentes que la integran, a pesar de poseer propiedades determinadas y cumplir funciones específicas, solo alcanzan la finalidad para la cual han sido concebidos en su relación con los otros.

La recursividad como característica de la concepción, está relacionada con la totalidad y los elementos que conforman su estructura y frontera. Ella se limita como sistema a los marcos de la formación inicial del docente del área de las Humanidades y a la necesidad de su desarrollo léxico. Se determina como fuente para incidir en su desenvolvimiento: el tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia; dentro de ellas se realiza una caracterización linguodidáctica y se establecen premisas que condicionan su estudio y aplicación práctica en diferentes contextos para reducir la tendencia a la entropía. Las relaciones que se manifiestan entre los componentes de la concepción evidencian el carácter práctico de la metodología como criterio de la verdad; esto pone de relieve la autopoiesis del sistema.

A continuación, como se expresó en párrafos precedentes, se analiza la metodología que concreta los elementos teóricos de la concepción en la práctica pedagógica; y que le confiere el carácter metodológico a la concepción elaborada.

2.3. Metodología para introducir en la práctica la concepción propuesta

La metodología cumple dentro de la concepción una función transformadora, porque aporta la vía, el camino para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico desde el tratamiento a la sinonimia y la antonimia, teniendo en cuenta el sistema de principios, la caracterización linguodidáctica de estas relaciones léxico semánticas, las premisas que organizan su proceso de enseñanza-aprendizaje y los contextos en que pueden manifestarse en el marco de la formación inicial del docente del área de las Humanidades. Ella se convierte en un instrumento metodológico que orienta a los profesores de español cómo desarrollar la enseñanza-aprendizaje del léxico a partir del tratamiento a la sinonimia y la antonimia.

El término metodología ha tenido múltiples definiciones que incluyen desde elementos más generalizadores hasta los más particulares, en dependencia de la perspectiva desde la cual se aborde y la ciencia a la que tribute. Esto se aprecia en los trabajos de R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996), C. Álvarez de Zayas (1996), W. Domínguez (2002) y N. de Armas et al. (2011). Del análisis de los planteamientos expuestos por estos investigadores se deducen los rasgos fundamentales que caracterizan a una metodología:

- Responde a un objetivo de la teoría y/o la práctica educacional.
- Se sustenta en un cuerpo teórico (marco categorial, principios, premisas).
- Es un proceso conformado por etapas que incluye acciones o procedimientos, que ordenadas de manera particular y flexible, permiten el logro del objetivo propuesto.
- Tiene un carácter flexible, aunque responde a un ordenamiento lógico.

La metodología que se propone en esta investigación asume estos rasgos para su elaboración. Ella se concibe como una secuencia sistémica de etapas, cada una de las cuales incluye acciones relacionadas entre sí, que sirven de instrumento metodológico al profesor de español de las universidades de ciencias pedagógicas para dirigir científicamente el trabajo con los sinónimos y antónimos en función del desarrollo léxico del docente en formación del área de las Humanidades.

En el modelo del profesional de la educación se prevé la necesidad de que alcance un desarrollo adecuado de competencia comunicativa para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media y media superior con un alto nivel de profesionalidad. En este sentido, el léxico los provee del conocimiento necesario de ese nivel de análisis lingüístico para enseñar los diferentes contenidos que impartirá en el futuro.

La metodología se distingue por su carácter sistémico; cada una de las etapas que la conforman incluye acciones que son condicionantes y dependientes entre sí y se ordenan lógicamente de una forma específica. Cada etapa se relaciona con la que le antecede, refuerza la existencia de la otra y constituye un resultado de las relaciones que se establecen entre los componentes de la concepción. Es abierta y flexible, pues admite que el investigador reflexione desde su práctica sistemática en la que adecua las propuestas diseñadas a partir del análisis del contexto pedagógico en que se aplica la metodología y especialmente la situación social de desarrollo del estudiante, por ello da margen para la creatividad del docente.

Se caracteriza, además, por atender al carácter individual y diferenciado del aprendizaje del léxico, lo cual permite valorar la situación inicial de cada alumno y constatar las transformaciones que va experimentando en el proceso de aprendizaje de la sinonimia y la antonimia.

Su estructura comprende el objetivo general y cuatro etapas interrelacionadas, con sus respectivos objetivos específicos los cuales precisan qué se pretende lograr en cada una de ellas. Estas etapas son: 1) Preparación de los docentes para el trabajo con la sinonimia y la antonimia, 2) Diseño de tareas docentes

para el trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia, 3) Aplicación de las tareas docentes diseñadas, 4) Valoración de los resultados del trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia en función del desarrollo léxico de los estudiantes

Objetivo general: Contribuir al desarrollo del léxico del docente en formación del área de las Humanidades mediante el uso de sinónimos y antónimos en los diferentes contextos de su preparación y actuación profesional.

Primera etapa: Preparación de los docentes para el trabajo con la sinonimia y la antonimia

El **objetivo** de esta etapa va dirigido a capacitar teórica y metodológicamente a los profesores de español en los aspectos referidos a la sinonimia y la antonimia. Esta primera etapa comprende una sola **acción**, mediante la cual se discutirán con los profesores los aspectos esenciales relacionados con el léxico, la sinonimia y la antonimia, así como la nueva perspectiva para su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesta en la presente investigación.

La capacitación se desarrollará mediante dos talleres en los cuales se abordarán los contenidos esenciales referidos al léxico, la sinonimia y la antonimia, así como a la enseñanza-aprendizaje de los mismos en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. Para ello se elaboró un folleto contentivo de estos contenidos que sirve de material de consulta para los profesores de español (el mismo se adjunta de manera independiente al informe escrito de esta investigación).

El primer taller abordará el tema: “El léxico. Problemas teórico-metodológicos de su enseñanza-aprendizaje”. El segundo tratará la temática: “La sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Su tratamiento en la formación inicial del docente del área de las Humanidades”.

Ambos talleres cuentan con la siguiente estructura: tema, objetivo, aspectos a tratar, métodos, medios, orientaciones metodológicas y evaluación. La concepción metodológica de los mismos aparece desarrollada en el Anexo 9.

La capacitación de los profesores de español de la Disciplina Lenguaje y Comunicación que laboran con los docentes en formación del área de las Humanidades no debe culminar una vez que los talleres han sido desarrollados. El tratamiento a los contenidos analizados en ambos talleres tiene su continuidad en el sistema de trabajo metodológico de dicha disciplina y puede hacerse extensivo a otros profesores de la misma que trabajen con los docentes en formación pertenecientes a otras carreras de la universidad.

Esta temática también debe tener su continuidad mediante la actividad postgraduada. Se deben concebir y desarrollar entrenamientos de postgrado para otros profesores de español, perteneciente a disciplinas como: Estudios Lingüísticos y Didáctica de la Enseñanza del Español y la Literatura.

El análisis sistemático e integrado de los contenidos abordados en los talleres, así como mediante las otras formas de superación mencionadas con anterioridad debe elevar el nivel de preparación de los profesores de español para tratar los contenidos referidos al léxico, y de manera específica a la sinonimia y la antonimia.

Segunda etapa: Diseño de tareas docentes para el trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia

Esta etapa es un seguimiento lógico de la que le antecede. En la primera se capacita a los profesores de español en lo referido a las principales posiciones teórico-metodológicas acerca del léxico, en general, y de la sinonimia y la antonimia, en particular. En esta segunda etapa, el **objetivo** se dirige a orientar a los profesores acerca de cómo concebir las tareas que tratarán ambas relaciones léxico semánticas, en función del desarrollo del léxico.

Para cumplir con este objetivo se precisa de una sola **acción**: diseñar las tareas docentes para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Como primer paso para el diseño de las tareas docentes se consultaron fuentes bibliográficas que tratan el tema desde una perspectiva didáctica: A. Labarrere (1996), C. M. Álvarez de Zayas (1996, 1999, 2001), M. R.

Concepción y F. Rodríguez (2005), R. Rodríguez (2005). Estos autores consideran la tarea docente como la célula del proceso docente-educativo en la que se concretan los componentes y leyes de este proceso y se cumple con la condición de no poder descomponerse en partes a riesgo de perder su esencia que es la naturaleza social de la formación del profesional.

En este sentido, la tarea docente permite el cumplimiento del objetivo y la organización del proceso con lo que se logra que el estudiante se instruya, eduque y desarrolle. Asimismo, posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y de la antonimia se individualice en cada estudiante de acuerdo con sus motivaciones e intereses y en dependencia de su propio desarrollo intelectual. Con su aplicación se logra la transformación integral del estudiante, el que se aspira que tenga un adecuado desarrollo de su léxico y de su competencia comunicativa como resultado de las exigencias planteadas por la sociedad.

El tratamiento a estas relaciones léxico semánticas se propicia desde la integración de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo permite determinar qué se persigue con cada tarea docente, así como el papel desempeñado por ellas en los diferentes niveles estructurales del proceso. Al integrar los componentes del proceso, la tarea docente se convierte en el exponente principal de su contradicción esencial, la que tiene lugar entre el objetivo que se pretende alcanzar y el método utilizado por el estudiante para lograrlo. Asimismo, cada tarea incluye un contenido, de ella emanan los medios que se deben emplear en su solución y las formas de evaluación que se corresponden con los objetivos planteados.

Las tareas docentes diseñadas promueven la vinculación del contenido teórico de la sinonimia y la antonimia con la actividad práctica que realiza el estudiante. De este modo se facilita el desarrollo de sus habilidades comunicativas y profesionales, la reflexión colectiva, la autorreflexión, la retroalimentación constante sobre su desempeño comunicativo en los diferentes contextos en que tiene lugar su labor; y la existencia de un clima sociopsicológico que motive e inspire seguridad y confianza en el desarrollo de las relaciones interpersonales desde el trabajo con los sinónimos y antónimos.

En la presente investigación se ofrece una tipología de tareas docentes, las cuales se orientan a establecer las funciones comunicativas que desempeñan los sinónimos y los antónimos en la comprensión y elaboración de un texto. Para su concreción, el profesor deberá considerar el sistema de principios que se asumen en la concepción, la determinación de los rasgos esenciales de la sinonimia y la antonimia, las premisas que condicionan su tratamiento, así como los contextos de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia, los cuales posibilitan su contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Dichas tareas han sido diseñadas de modo que propician el vínculo entre lo curricular y lo extracurricular, lo que posibilitará al docente comprobar la efectividad del aprendizaje de la sinonimia y la antonimia en los estudiantes, a partir de las experiencias obtenidas por ellos en el ámbito sociocultural. La clase permite el vínculo con lo social y, a su vez, se nutre de ello. Lo social ha de entenderse como las relaciones que establecen estudiantes y docentes con el resto de los agentes de la escuela y de la comunidad que la rodea.

Las tareas se distinguen por ser flexibles y dinámicas, lo que implica que cada profesor podrá enriquecerlas o modificarlas de acuerdo con las características psicológicas de los estudiantes, de sus conocimientos previos y desarrollo intelectual. Tienen, además, un carácter transformador, pues promueven cambios en los estudiantes que los conducen a alcanzar niveles superiores en su formación y lograr el cumplimiento de los objetivos planteados.

La metodología para la presentación de la tipología de tareas es la siguiente: especificación del título de la tarea, descripción de la misma y exposición de sus variantes (en el caso que así sea).

Entre las tareas que conforman la propuesta ofrecida se plantean tareas reproductivas por modelo, productivas y creativas; aunque generalmente, en una misma tarea se presentan varios tipos en calidad de pasos para el logro del resultado final. Las mismas aprovechan las potencialidades que ofrecen las

asignaturas de Práctica Integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación en el primer año de las carreras del área de las Humanidades, para favorecer el trabajo con los sinónimos y antónimos a partir de su funcionalidad en diferentes textos. Ello pone de manifiesto su diversidad, así como otros espacios en los que puede interactuar el estudiante.

Cada una de las tareas docentes que conforman la tipología propuesta ha sido distinguida con un nombre que expresa cuál es el objetivo esencial de la actividad que van a desarrollar los estudiantes. Ellas han sido concebidas por niveles para su mejor comprensión. En cada uno de estos niveles se describe la tarea y se dan variantes en los casos que lo requiera. Dichas tareas están orientadas a establecer las funciones comunicativas que desempeñan estas unidades en la comprensión y elaboración de un texto. A continuación se presenta la tipología de tareas docentes elaborada.

Tipología de tareas docentes para el primer nivel

Este nivel incluye tareas dirigidas a que los estudiantes precisen los rasgos esenciales que caracterizan a la sinonimia y la antonimia. Para el mismo se recomienda emplear las tareas docentes siguientes:

1. Incluyendo lo excluido

Descripción: Consiste en ofrecer a los estudiantes varias palabras (sinónimos o antónimos) extraídas de un texto. Sobre la base de los rasgos esenciales de estas relaciones léxico semánticas se le pide que incluyan otras palabras del texto que son sinónimas o antónimas de las ya presentadas a ellos. Una vez realizadas las inclusiones, los estudiantes deben argumentar las razones que justifican tales inclusiones.

Variantes de la tarea:

- Presentar algunas características esenciales de un sinónimo antónimo y pedirles a los estudiantes que seleccionen de una lista que se les ofrece aquellas que consideran que faltan por ser incluidas.

- Presentar algunas características esenciales de un sinónimo antónimo y pedirles a los estudiantes que completen la caracterización del tipo de relación léxico semántica que se esté analizando, sin el apoyo de una lista que contenga el resto de estas características.
- Variante de la empleada por R. Rodríguez (2005). Consiste en dar una situación de aprendizaje en la que aparecen sinónimos y antónimos empleados en un contexto específico. Sobre esta base inicial, se les pide a los estudiantes que propongan otros posibles contextos en los que las unidades léxicas presentadas se puedan utilizar y que argumenten sus respuestas.

2. Excluyendo lo incluido

Descripción: El nivel más sencillo se encuentra en presentar sinónimos y antónimos y señalar una serie de características esenciales y no esenciales de los mismos. Se añade, además, la base de la clasificación y se pide a los alumnos que sobre esa base, excluyan las propiedades no esenciales. Como la base de la clasificación que se asumió en la presente investigación para elaborar la caracterización de la sinonimia y la antonimia es de carácter linguodidáctico, esta tarea puede establecer tres bases de clasificación: una que incluya los rasgos lingüísticos, otra los didácticos u otra que incluya ambos tipos de rasgos. La selección de la base de la comparación dependerá de las características particulares de los estudiantes a los que se aplique esta tarea.

Variantes de la tarea:

- Una variante más compleja es la presentación de varias características (tanto esenciales como no esenciales) de los sinónimos y antónimos y solicitar que se eliminen aquellos aspectos que no son esenciales. En este caso, no se le ofrece ninguna base para la clasificación por lo que los estudiantes deberán seleccionar una, argumentar su selección y posteriormente justificar las exclusiones que realizan.

4. ¿Qué la distingue de las demás?

Descripción: Se pide a los estudiantes que caractericen a una unidad léxica comparándola con otra similar u opuesta por su significado (sinónimo o antónimo) dentro de un texto. Aquí se aplican los procedimientos de clasificación y comparación. Este tipo de tarea puede asumir diversas formas, entre las que se encuentran: preguntas, el completamiento de tablas y acrósticos que resuman las propiedades esenciales de la unidad léxica en relación con otras, iguales o diferentes.

Variantes de la tarea:

- Utilizar el proceso inverso, es decir, presentar las características de la unidad y solicitar que se extraigan de un texto ejemplos y contraejemplos que cumplen (o no) con esas propiedades y argumentar sus respuestas.
- Presentar a los alumnos diferentes ejemplos de unidades léxicas y orientarles que formen grupos con ellas a partir de determinados criterios que ellos deben seleccionar.

Tipología de tareas docentes para el segundo nivel

Las tareas de este nivel se dirigen a establecer las relaciones que se dan entre las diferentes partes de una unidad léxica, así como entre ésta y otras unidades que se encuentran en un texto. Su ubicación se genera por el hecho de que todas las unidades léxicas empleadas en un texto establecen ciertas relaciones para cumplir determinadas funciones (representar la experiencia y presentar un punto de vista, una actitud hacia algo o hacia alguien).

Este nivel integra al primero y sienta las bases para resolver los otros tipos de tareas que le continúan. La precisión de los rasgos esenciales de los sinónimos y antónimos constituye una condición indispensable para la solución de las tareas de este nivel. Son precisamente esas características sustanciales las que permiten posteriormente interactuar con las diferentes unidades y determinar cuáles de ellas están más estrechamente relacionadas y en qué consisten dichas relaciones.

La tipología que se recomienda emplear en este segundo nivel es la siguiente:

1. Estableciendo relaciones

Descripción: Esta tarea constituye una variante de la empleada por R. Rodríguez (2005). Se presentan dos unidades léxicas incluidas en un texto y se orienta a los estudiantes que determinen las relaciones sinonímicas u antonímicas que guardan entre sí.

Variante de la tarea:

- Un mayor grado de complejidad de la tarea consiste en ofrecer a los estudiantes otros posibles contextos en los que pueden emplearse algunos sinónimos y antónimos y pedirles que, de acuerdo con esos contextos, determinen qué otras unidades léxicas podrían relacionarse con ellas, bien de manera sinonímica o antonímica.

2. Precisión de relaciones

Descripción: en esta tarea se les pide a los estudiantes que seleccionen de un texto las unidades léxicas que estén más estrechamente relacionadas, bien por semejanza o por oposición. Aquí se pueden emplear textos de diferentes tipologías estructurados sobre la base de las relaciones de sinonimia y antonimia.

Tipología de tareas docentes para el tercer nivel

En este nivel, las tareas deben centrarse en los aspectos que condicionan el empleo de sinónimos y antónimos en un texto. Estas tareas poseen un grado superior de complejidad, pues en ellas se integran los resultados de las dos tareas anteriores. Ellas conducen al alumno no sólo a considerar el texto del cual se derivan los análisis iniciales de las unidades léxicas, sino otros contextos en los cuales estas podrían ser utilizadas. Esto presupone que el estudiante determine cuándo, cómo y para qué propósitos comunicativos se utiliza un sinónimo o un antónimo.

La tipología que se sugiere utilizar en este nivel comprende las tareas siguientes:

1. Alternativas de uso

Descripción: Se ofrece a los estudiantes una serie de sinónimos o antónimos y se les pide que argumenten en qué situaciones comunicativas pueden emplearse, así como que ilustren mediante un texto dichas situaciones.

Variantes de la tarea:

- Realizar el proceso inverso, es decir, ofrecer a los estudiantes determinadas situaciones comunicativas para que determinen, a partir de ellas, algunos de los sinónimos y antónimos que podrían emplearse.
- Un nivel superior se halla en ofrecer a los estudiantes una serie de sinónimos o antónimos y pedirles que de acuerdo con el significado y un contexto específico, jerarquicen aquellas unidades léxicas más cercanas a los sinónimos o antónimos dados.

2. ¿Qué sucedería si...?

Descripción: Se presenta a los estudiantes una situación para que deduzcan las consecuencias que de ella se pueden derivar. En esta tarea se le muestra al estudiante un texto que contenga algunas unidades léxicas marcadas (pueden estar subrayadas, en negritas, o ambas). Se expone que se pretenden cambiar algunas circunstancias relacionadas con el texto tales como su intención comunicativa, la persona a la que va dirigida, entre otras posibilidades. Sobre la base de estos aspectos, se pide a los estudiantes que expongan la forma en que dichos cambios afectan a las unidades léxicas destacadas. De ser necesario deberán sustituir estas por otros sinónimos u antónimos. Se exige, además, la fundamentación de sus respuestas.

Variantes de la tarea:

- Presentar un texto a los estudiantes en el cual aparecen palabras repetidas y preguntar si es una repetición necesaria o no, según la intención comunicativa. Las respuestas que se ofrezcan deben ser argumentadas. En el caso en que se considere como innecesaria la repetición, se pide que sustituyan la unidad léxica repetida (un sinónimo o antónimo) por otra equivalente en significado y que se adecue al contexto en que se está utilizando.

- Determinar aquellas unidades léxicas (sinonímicas o antonímicas) que podrían emplearse en un cierto contexto, a partir del conocimiento de las características de un individuo, o un grupo social, y los espacios naturales y sociales en los que se desenvuelve. Este tipo de tarea permite descubrir características afines, contrarias o complementarias entre un personaje y su espacio.

3. Sustituyendo elementos

Descripción: Se presenta un texto a los estudiantes y se pide que se sustituyan ciertas unidades léxicas (estas deben estar destacadas en negrita, subrayadas o en cursiva) por otras que conduzcan a establecer cambios en las características de los sujetos o fenómenos incluidos en él, en las propiedades del texto o de una parte de él, así como en su estructuración. Los estudiantes deben argumentar las sustituciones realizadas y explicar qué cambios se generan a partir de ellas.

Variantes de la tarea:

- Sustituir unidades léxicas señaladas en un texto por otras que se ofrecen al estudiante para que elija las que considere más adecuadas según la intención y contexto en el que se emite el mensaje.
- Sustituir o transformar acciones, características, propiedades de un individuo (lugar, persona, cosa) para ejercer diferentes efectos: Seriedad/comicidad; tristeza/alegría; agrado/desagrado

4. Construcciones creativas

Descripción: Esta tarea exige independencia y creatividad para su realización por parte de los estudiantes. Ella implica, además, conocimiento y dominio del significado y uso de los sinónimos y antónimos. Su principal finalidad es la construcción de textos mediante los cuales los estudiantes demuestren el uso funcional de las relaciones léxico semánticas estudiadas.

Para ello se presenta un texto de carácter sugerente que propicie la ampliación o creación de otro texto. Puede partirse de una proposición subrayada en el texto o de una obra literaria que haya concluido con un final sugerente o abierto que el estudiante pueda seguir desarrollando. Se le puede indicar que una vez construido el

texto, seleccionen aquellas unidades léxicas esenciales que le han dado continuidad a la historia precedente y que expliquen en qué medida esas unidades que ellos utilizaron se relacionan con esa historia previa.

Variantes de la tarea:

- Redactar una historia que justifique o no el carácter aparentemente contradictoria de una proposición que aparece subrayada en un texto.
- Presentar a los estudiantes varios sinónimos o antónimos que correspondan a un eje temático común y a partir de ellos pedirles que construyan un texto. Se les solicita que expliquen el contexto en que se han empleado esas unidades léxicas y en qué medida estas contribuyeron a la construcción eficaz de ese texto.
- Valorar un aspecto, narrar un hecho o describir un espacio o fenómeno, mediante el cual se aporten diferentes puntos de vista acerca de lo que se habla o escribe.

Las tareas de este nivel están dirigidas a sistematizar la forma en que se concretan la sinonimia y la antonimia en los textos. Ellas conducen al estudiante a la elaboración de un texto y a la posterior explicación de la utilización de esas relaciones léxico semánticas incluidas en él. Para ello se integran los aspectos tratados en los niveles anteriores, es decir, la fundamentación se sustenta a partir de los rasgos esenciales que caracterizan a la sinonimia y a la antonimia, las relaciones que se establecen entre las palabras y los aspectos que condicionan el empleo de las mismas. Este último tipo de tareas se puede vincular con el componente laboral e investigativo y a partir de estos detectar las principales dificultades (desde el punto de vista del uso de los sinónimos y antónimos) que se presentan en los estudiantes para comunicarse adecuadamente en los diversos contextos de actuación en los que se desenvuelve.

Tercera etapa: Aplicación de las tareas docentes diseñadas

Mediante esta etapa se llevan a la práctica pedagógica las tareas docentes diseñadas en la etapa anterior. Su aplicación posibilita desarrollar el léxico de los estudiantes mediante el tratamiento a las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia durante la comprensión y construcción de textos.

El **objetivo** de la etapa es orientar a los profesores acerca de cómo operar durante el proceso de aplicación de las tareas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. La misma consta de una sola **acción**, consistente en aplicar en la práctica escolar las tareas docentes diseñadas, sobre la base de una serie de orientaciones metodológicas.

Las tareas docentes diseñadas se contextualizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación que reciben los estudiantes del área de las Humanidades en el primer año. La primera es común a las especialidades de Marxismo-Leninismo e Historia y Lengua Inglesa, y la segunda se concreta en las carreras de Español-Literatura y Educación artística. Ambas asignaturas están orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de estas especialidades y favorecen, a partir de los contenidos que abordan, el trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia en función de la comunicación.

Para la aplicación de las tareas docentes se recomienda a los profesores atender las **orientaciones metodológicas** siguientes:

- Propiciar la participación activa de los alumnos, como protagonistas del proceso, con el empleo del aprendizaje cooperativo y colaborativo, que propicie la relación responsable y respetuosa entre ellos.
- Establecer un clima sociopsicológico favorable, de confianza y respeto mutuos entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos.
- Discutir con los estudiantes el estilo de trabajo a seguir para el estudio del léxico y destacar la novedad y utilidad que éste tiene para su desarrollo y profesional (según los objetivos del año y de la asignatura en la que se desarrollarán los análisis léxicos).
- Orientar correctamente las tareas docentes. El lenguaje debe ser claro, preciso, sin palabras rebuscadas ni repeticiones innecesarias. Se debe dejar bien claro el objetivo de la actividad y verificar si todos los alumnos lo han comprendido.

- Combinar el trabajo individual con el colectivo (en dúos, tríos o pequeños grupos, en dependencia de las posibilidades que emanen del contenido de la tarea). Una vez concluido el tiempo acordado con los estudiantes para la resolución de las tareas, se presentarán los resultados ante toda el aula, y se procederá a su discusión.
- Emplear métodos de carácter problémico tales como: la conversación heurística, la búsqueda parcial, la exposición problémica y el investigativo, así como técnicas de carácter participativo.
- Combinar el control grupal de las tareas docentes con el individual, en dependencia de las características de la tarea orientada.
- Ser flexibles al aplicar las tareas docentes. Deben realizarse las adecuaciones necesarias en dependencia de los resultados concretos que se van alcanzando durante esta etapa de aplicación.
- Tratar al error desde una posición preventiva. Deben preverse las posibles áreas en las que el estudiante puede cometerlos. Para ello se sugiere considerar las fuentes que pueden originar el error, y sus causas, tanto desde el punto de vista lingüístico como didáctico.

Con la aplicación de estas tareas docentes se pretende que los estudiantes apliquen en su actividad comunicativa los conocimientos relativos a la sinonimia y la antonimia que han sido tratados durante todo el proceso. Dicha aplicación ha de ser consciente; los alumnos deben de ser capaces de conocer los aspectos esenciales que concretan el uso de los sinónimos y de los antónimos a partir de sus rasgos fundamentales y de la función comunicativa que desempeñan en los textos. Su proyección profesional como futuros maestros los compromete no sólo a ser comunicadores competentes en la lengua, sino a profundizar en estos aspectos, pues en ellos está la responsabilidad de enseñarla posteriormente.

Cuarta etapa: Valoración de los resultados del trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia en función del desarrollo léxico de los estudiantes

El **objetivo** de la etapa está dado en valorar cómo se han tratado las relaciones de sinonimia y antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. La misma implica el control sistemático y la retroalimentación constante de los resultados que se van obteniendo durante el diseño y aplicación de las tareas docentes, para establecer los ajustes pertinentes.

Las **acciones** a desarrollar en esta etapa son las siguientes:

- Valorar la preparación alcanzada por los docentes para desarrollar el léxico de los estudiantes mediante la sinonimia y la antonimia. Esta acción puede llevarse a cabo mediante el intercambio con los profesores en los colectivos de asignatura y disciplina. La revisión de las preparaciones de sus asignaturas, visitas de control a las actividades docentes que desarrollan, así como encuestas y entrevistas con los estudiantes.
- Valorar sistemáticamente el nivel de desarrollo léxico alcanzado por los estudiantes mediante el tratamiento a la sinonimia y la antonimia. Para ello, el profesor deberá tener en cuenta en qué medida los estudiantes son capaces de reconocer los rasgos esenciales de la sinonimia y antonimia, de establecer relaciones con otras unidades léxicas en el texto, de conocer los contextos en que se pueden emplear, y cómo estos aspectos desarrollan sus habilidades para comprender y construir textos (los indicadores para evaluar el desarrollo léxico mediante la sinonimia y la antonimia se presentan en el anexo 10).
- Diseñar nuevas acciones sobre la base de los logros y deficiencias detectadas. Esta acción va dirigida tanto a profesores como los estudiantes. Para los primeros se deben analizar qué nuevas acciones de superación se requieren para complementar su preparación con vistas a que dirijan de manera más eficiente el desarrollo del léxico mediante el tratamiento a la sinonimia y la antonimia. En el caso de los estudiantes se deben determinar las áreas en que han tenido mayores logros y dificultades, qué tareas les han resultado más complejas, cuáles han sido resueltas parcialmente o no han podido ser solucionadas. Este análisis debe conducir al establecimiento de nuevos niveles de ayuda y el diseño e implementación de nuevas tareas docentes.

Esta acción particular le confiere un carácter cíclico a la metodología pues permite su continuidad y ejecución en el tiempo y facilita una atención individualizada a los logros y dificultades, tanto de profesores como de estudiantes.

Una vez conformada la concepción teórico-metodológica de la investigación, se procedió a su implementación para determinar su factibilidad y pertinencia de aplicación en la práctica educativa. Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo siguiente.

Conclusiones del capítulo dos

El análisis de los principales postulados teóricos y metodológicos sobre el tratamiento a la sinonimia y la antonimia, permite la elaboración de una concepción teórico-metodológica que revela los componentes y relaciones que se establecen entre ellos para desarrollar dicho proceso en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades.

Los fundamentos teóricos analizados y sus relaciones dialécticas permiten determinar, desde el sistema de principios que se asume, los rasgos linguodidácticos esenciales que distinguen la sinonimia y la antonimia, así como las premisas que condicionan su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

La concepción elaborada incluye una metodología que contribuye a resolver las limitaciones presentes en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, al proveer a los docentes de un instrumento para dar tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia. Esta metodología consta de cuatro etapas que incluyen acciones dirigidas a perfeccionar el trabajo con la sinonimia y la antonimia en función del desarrollo léxico del docente del área de las Humanidades durante su formación inicial.

**CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO
A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS
HUMANIDADES**

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL TRATAMIENTO A LA SINONIMIA Y LA ANTONIMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES

A partir de las consideraciones teóricas de la concepción, que tiene su concreción en la metodología es preciso disponer de elementos de juicio, que permitan juzgar si los resultados científicos alcanzados son viables en la práctica pedagógica. En este capítulo se presenta la valoración de la pertinencia y factibilidad de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del profesional del área de las Humanidades, obtenida de la aplicación de los siguientes métodos: el taller de socialización, la experimentación sobre el terreno y el estudio de casos.

3.1. Valoración de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta a través del taller de socialización

El desarrollo del taller se sustentó en la valoración de las opiniones emitidas por los participantes, los cuales expresaron sus puntos de vista acerca de la concepción teórico-metodológica elaborada para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

La organización seguida fue la siguiente:

- Elaboración de una síntesis de la investigación que contiene los elementos teóricos esenciales del tratamiento a la sinonimia y la antonimia, y la metodología para su concreción en la práctica.
- Entrega a cada participante de una copia del informe con diez días de antelación a la realización del taller, a fin de que pudieran efectuar los análisis que estimaran necesarios. En correspondencia con ello, se

elaboró una guía de entrevista (Anexo 11). Del mismo modo, se le anexaron las normas de trabajo en grupo que se sugería adoptar en el transcurso del taller, con la solicitud de ponderar su pertinencia a fin de asumirlas o modificarlas.

El taller se realizó en la fecha acordada con la asistencia de 11 de los 13 especialistas convocados: ocho (8) de la disciplina Lenguaje y Comunicación, dos (2) asesores para el trabajo metodológico de dicha disciplina y el responsable del Programa Director de Lengua Materna en el área de las Humanidades. Estos se seleccionaron por su experiencia en el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior. Los pasos que se siguieron fueron:

- Palabras de agradecimiento y aprobación de las normas de trabajo.
- Exposición, por parte de la investigadora, de la lógica del trabajo investigativo desarrollado en torno a la concepción teórico metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia.
- Debate, con intercambio de opiniones y reflexiones, acerca de los contenidos presentados y su pertinencia, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Se pudo consensuar el conjunto de fortalezas y debilidades de los resultados sometidos a análisis.
- Lectura y aprobación del informe de relatoría, que obtuvo la opinión favorable de todos los participantes.

Los participantes en el taller estimaron oportuno pronunciarse a favor de considerar la concepción del tratamiento a la sinonimia y la antonimia como pertinente a los efectos y los propósitos para la que fue concebido. Entre los juicios expresados que confirman tal afirmación se encuentran los siguientes:

- La mayoría de los participantes consideran que la concepción teórico metodológica elaborada puede aplicarse en la formación inicial de las carreras del área de las Humanidades, pues se corresponde con los objetivos y fin expresados en el modelo de formación del profesional de la educación (2010), dirigidos a la formación de un docente capaz de comunicarse eficientemente en todos los contextos.

- Los participantes afirman que la concepción propuesta garantiza, desde su estructuración y las relaciones esenciales que en ella se expresan, el tratamiento a la sinonimia y la antonimia. En su opinión, los presupuestos teóricos se exponen de forma clara y precisa y existe correspondencia entre las denominaciones dadas a los componentes de la concepción con el contenido expresado en cada uno de ellos. En específico, sugieren precisar mejor los principios didácticos que se asumen dentro de la misma.
- La caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia revelada en la investigación, así como las premisas elaboradas para el tratamiento a estas relaciones léxico semánticas llama la atención de los participantes en el taller por su valor explicativo y metodológico y se consideran adecuadas para los fines que fueron concebidas.
- La metodología para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia se consideró pertinente en cuanto a la congruencia de la estructura y el contenido de la misma, con los elementos de la teoría que la sustentan. Dos valoraciones se orientaron a precisar con más exactitud tales relaciones.
- Los participantes expresan que las etapas y acciones de la metodología, además de estar fundamentadas teóricamente, guían la práctica y favorecen la preparación teórica de los docentes para transformar su manera de pensar y hacer en la optimización del trabajo didáctico-metodológico para el estudio de la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, aunque requiere de esfuerzo y dedicación.
- Según los participantes, la metodología contribuye a disminuir las limitaciones teórico-metodológicas existentes en el tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia, al ofrecer vías para su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, pero requiere de más especificación para que profesores de otras asignaturas en el área de las Humanidades puedan hacer uso de ella.

Otras reflexiones de los participantes están enfocadas hacia la necesidad de precisar mejor los indicadores para la valoración de los resultados en la cuarta etapa de la metodología. Sugieren, asimismo, la planificación de cursos de postgrado relacionados con el aprendizaje léxico en general, pues estos elementos no se abordan suficientemente en los programas de formación profesional de docentes.

Los especialistas que formaron parte en el taller se pronunciaron positivamente acerca de su organización, la cual favoreció el trabajo grupal en un clima psicológico positivo. En las conclusiones, como momento de cierre y generalización, se produjeron intervenciones, cuyo común denominador fue el reconocimiento del valor de pertinencia de las etapas de la metodología sometida al análisis. No se registran pronunciamientos objetantes de su aplicabilidad, razones estas que afianzan la aceptación que tiene- entre el grupo de profesionales reunidos en la actividad- lo puesto a su consideración.

Los criterios emitidos por los participantes en el taller, de forma general, fueron valiosos al evaluar los resultados. Sus reflexiones, así como la información obtenida de la aplicación de la entrevista (Anexo 11), permiten valorar la pertinencia de la concepción y revelar sus posibilidades y limitaciones. No obstante, para determinar con más exactitud su factibilidad se procedió a obtener otras evidencias a partir de la puesta en práctica de la metodología mediante el método de experimentación sobre el terreno.

3.2. Resultados de la aplicación del método de experimentación sobre el terreno

La aplicación de la metodología resultó de vital importancia en esta investigación, al permitir obtener criterios de su factibilidad a partir de las evidencias surgidas de la propia práctica donde se realizó. Su implementación tuvo lugar mediante el empleo del método de experimentación sobre el terreno. La selección de este método se sustentó en los siguientes aspectos: su carácter participativo, en los agentes esenciales directamente relacionados con la formación del profesional (estudiantes, profesores, y directivos) y en su carácter autoevaluativo.

La experimentación sobre el terreno transitó por varios momentos que fueron considerados en la aplicación de la propuesta, sobre la base de los seis pasos que proponen las investigadoras M. Colás y L. Buendía (1994). Estos fueron: Exploración y análisis de la experimentación, 2) enunciado del problema, 3) planificación de la implementación, 4) realización de las acciones diseñadas, 5) presentación y análisis de los resultados, y 6) interpretación-conclusión-toma de decisiones. De esta manera la metodología tiene su concreción en todos los momentos de la experimentación sobre el terreno. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

En la primera etapa del uso del método, denominada exploración y análisis de la experimentación, se seleccionaron por muestreo intencional los docentes, estudiantes y directivos a los cuales se sensibilizó sobre la existencia de la problemática en la carrera donde se aplica la metodología y se prepararon en relación con el tema de la sinonimia y la antonimia.

La implementación de la metodología se realizó en la carrera de Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, durante el curso 2010-2011, específicamente en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española. Dicha carrera se distingue por poseer un claustro estable y de experiencia profesional. Los estudiantes de la especialidad están identificados con su profesión y, aunque en ellos la lengua no funciona como un fin en sí misma, sí reconocen su importancia como medio fundamental de cognición y comunicación y vía esencial que les permite poder transmitir los conocimientos adquiridos a sus futuros alumnos de un modo más adecuado. La atención del grupo está a cargo de una profesora, graduada de la especialidad de Historia, con resultados positivos en la labor formativa con sus estudiantes.

Del universo de estudiantes con que cuenta la carrera antes referida (99), se seleccionó como muestra, de manera intencional, el grupo de primer año (Plan D), conformado por 24 estudiantes. De ellos, (10) son hembras y quince (14) varones, con edades que oscilan entre los 18 y 19 años. Se consideró como criterio

de selección las insuficiencias en el aprendizaje léxico que poseían los estudiantes. La información se obtuvo a través del intercambio con sus profesores y el muestreo realizado a las evaluaciones de aprendizaje que le fueron aplicadas. La aplicación de encuestas a estudiantes y profesores (Anexo 5 y 6), al igual que la observación participante (Anexo 7) a diferentes actividades docentes permitieron ampliar el conocimiento inicial de cada uno de los estudiantes y las características del grupo en general, en relación con el empleo que hacían de sinónimos y antónimos. Las principales insuficiencias identificadas se concentraron en los aspectos siguientes:

- Identificación de los sinónimos y antónimos de acuerdo con su significación en el texto.
- Determinación de los rasgos esenciales que los distinguen.
- Sustitución de una palabra por su sinónimo en un texto.
- Empleo de los sinónimos y antónimos de manera precisa de acuerdo con la intención comunicativa, el contexto y los participantes implicados en el proceso de comunicación.

Las dos profesoras seleccionadas para aplicar la metodología cuentan con más de 20 años de experiencia en el ejercicio de la profesión en la educación superior como profesoras de Práctica Integral de la Lengua Española. Tienen excelentes resultados en el trabajo con la lengua materna y gozan de prestigio entre los estudiantes por el nivel de creatividad que manifiestan en sus clases, además de su responsabilidad y compromiso con la profesión de educar. Tienen conocimiento acerca del problema investigado y están sensibilizadas con la necesidad de transformar la situación del tratamiento a la sinonimia y la antonimia desde la asignatura que imparten.

La implementación de la metodología enfrentó algunas barreras en la etapa inicial de su desarrollo. Estas consistieron en su propia novedad para tratar al léxico y en particular a la sinonimia y la antonimia. Si bien la metodología no demandaba modificaciones en los fundamentos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en esta asignatura, la misma exigía cambios en las formas de pensar a la hora de

trabajar este componente de la lengua. En un primer momento, las profesoras manifestaron inseguridad para poner en práctica la metodología, pero luego se identificaron con el cambio y expresaron sus deseos para que el proceso transcurriera satisfactoriamente.

Otro obstáculo, al inicio de la investigación, fue el limitado aprovechamiento, en la asignatura de Práctica Integral de la Lengua Española, de las potencialidades que ofrecen las relaciones léxico-semánticas- entre ellas las de sinonimia y antonimia- para ampliar el caudal léxico del estudiante y favorecer a través de su utilización el desarrollo de la competencia comunicativa. Las profesoras que imparten la asignatura, no siempre logran sistematizar el trabajo con estas relaciones léxico semánticas de modo que el estudiante pueda incorporarlas a su comunicación de manera precisa en los diferentes contextos de actuación profesional en los que participa. En ello incide, además, las pocas horas que se dedican en el programa a esta temática.

En la segunda etapa del método denominada enunciado del problema, y una vez seleccionados los estudiantes y las profesoras de español que llevarían a cabo la implementación de la metodología, se realizó una reunión metodológica donde participaron, además de ellos, la representante del Programa Director de Lengua Materna en el área de las Humanidades y dos profesores del colectivo pedagógico de primer año de la especialidad de Marxismo-Leninismo e Historia. Luego, se presentaron los resultados del estudio diagnóstico realizado por la investigadora que corroboraron la existencia del problema planteado y se presentó la metodología elaborada como posible alternativa de solución al mismo. Se explicó el por qué de la investigación y la estructura y funcionamiento de la metodología. De esta manera quedaron implicados todos en la puesta en práctica de la misma.

En la tercera etapa denominada planificación de la implementación, se elaboró el cronograma de aplicación de las cuatro etapas de la metodología y se precisaron los agentes responsables de su puesta en práctica, las fechas, los horarios, los espacios, los participantes y los recursos necesarios para acometer las

acciones. Se particularizó en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los objetivos dirigidos al tratamiento de la sinonimia y la antonimia. Luego se presentó la metodología concebida y se entregó en soporte digital la tipología de tareas docentes diseñadas para su utilización en las clases de Práctica Integral de la Lengua Española. La planificación y diseño de la aplicación de la metodología contempló todo el curso escolar 2010-2011.

La selección de esta asignatura- común para el primer año de las especialidades de Marxismo Leninismo e Historia y Lengua Inglesa en el área de las Humanidades-se realizó sobre la base del criterio de que en ella se concretan los objetivos del modelo del profesional. Los mismos están dirigidos a formar un docente integral, altamente calificado, respetuoso de su lengua materna y eficiente en los procesos de producción y comprensión de significados. Esta asignatura prevé, además, la necesidad de incrementar el caudal léxico del estudiante, tanto el general como el de la especialidad y trabajar en función de que este amplíe su vocabulario activo. Es, por tanto, una excelente vía para favorecer el trabajo con el léxico, sobre todo a partir de las relaciones léxico semánticas de sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia, homonimia, entre otras.

En la cuarta etapa de la experimentación sobre el terreno denominada realización de las acciones diseñadas, los participantes en el proceso de aplicación, con la conducción y asesoría de la investigadora, se dieron a la tarea de cumplir con el cronograma previsto en la etapa anterior y, con ello, quedaron materializadas las cuatro etapas de la metodología, proceso iniciado en el mes de octubre y finalizado en junio. Esta etapa implicó la elaboración de los registros, relatorías y la realización de las observaciones, según se previó en la metodología. Ella fue la etapa más extensa de la experimentación realizada.

Seguidamente se exponen los resultados obtenidos durante la aplicación de la metodología. Para una adecuada organización de la exposición, se analizarán por separado cada una de las etapas.

La **primera etapa** de la metodología, tal y como se previó, estuvo dirigida a la preparación de los docentes para garantizar el trabajo con la sinonimia y la antonimia. Tuvo como objetivo capacitarlos en los aspectos teóricos y metodológicos referidos a la sinonimia y la antonimia para que pudieran dirigir su tratamiento de manera más acertada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Ello implicó la explicación de los fundamentos de la concepción teórico-metodológica, de sus componentes y de las relaciones entre ellos. Se realizó una encuesta a los docentes para conocer la forma de capacitación que requerían (Anexo 8). Luego de obtenidos los datos, se adoptó el taller como forma de capacitación para explicar la concepción teórico-metodológica.

Se planificaron y desarrollaron dos talleres (Anexo 9). Ellos contribuyeron a que las profesoras seleccionadas para la implementación de la metodología se sintieran más orientadas y consideraran estar mejor preparadas para impartir el contenido relacionado con el desarrollo del léxico mediante el tratamiento a la sinonimia y la antonimia.

Como parte de la preparación metodológica requerida, la investigadora, de conjunto con la jefa de colectivo de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, analizó los objetivos y las recomendaciones metodológicas que aparecen en el programa, referidas a la sinonimia y la antonimia como vías que favorecen la ampliación del caudal léxico de los estudiantes. El trabajo con este tipo de relaciones se inserta en el tema II del programa: El proceso de comprensión de textos, donde se les da atención limitada como medios de cohesión léxica en diferentes textos.

En correspondencia con los contenidos que se estudian en el programa de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española y con los nuevos elementos que se aportan en la concepción teórico-metodológica propuesta, se formuló un objetivo general para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia: Expresarse de manera oral y escrita, a partir del empleo adecuado de los sinónimos y antónimos en un texto de acuerdo con los contextos específicos en los que transcurre la comunicación.

Además del nuevo contenido que se aporta (la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia y la antonimia, las premisas que condicionan su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contextos de desarrollo de la sinonimia y la antonimia), el docente debe considerar las normas de uso o convenciones sociales que regulan y garantizan el empleo de sinónimos y antónimos de acuerdo con las exigencias del contexto, de la intención, de los registros socioculturales y de la situación comunicativa en la que esté insertado el estudiante.

Para continuar la capacitación se preparó también a las profesoras que implementarían la metodología a través del trabajo metodológico. El mismo transitó por una reunión metodológica, una clase demostrativa y una abierta. En ellas se trataron las formas para el trabajo con estas relaciones desde el vínculo entre el sistema de principios, la caracterización linguodidáctica realizada, las premisas y los contextos de desarrollo de la sinonimia y la antonimia. De esta manera se comprendió mejor su empleo y se explotaron aún más sus potencialidades para el desarrollo del estudiante.

Una vez capacitadas las profesoras se procedió a ejecutar la segunda etapa de la metodología. En ella se diseñaron las tareas docentes para el tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia como concreción de los rasgos que las distinguen y teniendo en cuenta su función comunicativa en diferentes contextos. Se tuvieron en cuenta las actividades elaboradas por la autora. En ellas se materializó la relación de lo curricular y extracurricular a partir del desarrollo de las actividades en uno y otro contexto, lo que permitió al docente comprobar la efectividad del aprendizaje, relacionado con la sinonimia y la antonimia, a partir de las experiencias obtenidas por los estudiantes en el ámbito sociocultural.

En la tercera etapa, se aplicaron las tareas docentes diseñadas. Se tomó como contexto la clase de Práctica integral de la Lengua Española en primer año de la especialidad de Marxismo Leninismo e Historia. Las actividades elaboradas contribuyeron a que se perfeccionara el desarrollo léxico de los estudiantes mediante el tratamiento a la sinonimia y la antonimia.

Durante el proceso de aplicación de las tareas docentes, se consideró importante el compromiso de los estudiantes para resolver las mismas (atención, participación, disciplina, asistencia a las actividades docentes y extradocentes). Se controló, además, la calidad de las respuestas expresadas por ellos, la flexibilidad ante las críticas formuladas por el profesor y el resto de los estudiantes, así como los aportes realizados a las discusiones desarrolladas. La creación de un ambiente psicológico favorable en la clase fue esencial también para que los estudiantes disfrutaran el aprendizaje de los sinónimos y antónimos. Cada tarea empleada se concibió con el objetivo de estimularlos a pensar, actuar y sentir en función de su actividad comunicativa. Aquí fue importante considerar también lo que ya sabían para determinar qué necesitaban aprender con respecto a la sinonimia y la antonimia.

Otro elemento que se tomó en cuenta fueron los intereses y las necesidades de los estudiantes al seleccionar los textos con los que se trabajaría, de modo que estos resultaran auténticos y significativos para ellos. Se sugirió la utilización de algunos de los textos que aparecen recogidos en el folleto elaborado por la autora de la investigación para el trabajo con la sinonimia y la antonimia. La concepción seguida en el trabajo permitió la recogida sistemática de información y el inmediato tratamiento correctivo de las dificultades detectadas, así como la estimulación de las potencialidades de los estudiantes.

En la cuarta etapa se procedió a la síntesis de la valoración de los resultados del trabajo con las relaciones de sinonimia y antonimia en los estudiantes, luego del diseño y aplicación de las tareas docentes. Se tomó en cuenta para ello el registro y la relatoría sistemática de lo ocurrido. La observación de la participación activa del estudiante en las actividades también fue esencial en esta valoración. Los resultados alcanzados se obtuvieron a partir de criterios elaborados para ello (Anexo 10). También se aplicó una entrevista a los docentes luego de aplicada la metodología. (Anexo 11).

Los diferentes cortes evaluativos realizados durante el proceso de implementación de las tareas docentes permitieron determinar las áreas en que los estudiantes tuvieron mayores logros y dificultades, qué

actividades les resultaron más complejas, cuáles fueron resueltas parcialmente o no pudieron ser solucionadas. De este modo se propició el establecimiento de nuevos niveles de ayuda y el diseño e implementación de nuevas tareas docentes.

Los resultados obtenidos revelaron en los estudiantes un uso más preciso de la sinonimia y de la antonimia, al percibir con mejor claridad los rasgos esenciales que distinguen a estas relaciones y hacen posible su incorporación efectiva a la comunicación. En general, estos pudieron explicar la funcionalidad de los sinónimos y antónimos en diferentes textos de acuerdo con el contexto en que se insertaban y en relación con la intención comunicativa. Las tareas docentes diseñadas entrenaron a los alumnos a relacionar las palabras por sus similitudes o diferencias, los estimularon a precisar los significados de palabras que desconocían, así como a utilizar el diccionario en las clases y fuera de ella.

En la quinta etapa de la experimentación sobre el terreno se desarrollaron las acciones referidas a la elaboración del informe y presentación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de cada una de las etapas de la metodología. Para la obtención de la información necesaria se utilizaron la observación participante y notas de campo tomadas por la propia investigadora. También se observó el desempeño de los participantes y la efectividad de sus interacciones. Se elaboraron las regularidades de la aplicación y se llegó a las conclusiones de la experimentación sobre el terreno. Los resultados se exponen a continuación:

- Fue significativa la preparación didáctica lograda por los docentes para desarrollar el léxico, mediante el tratamiento a la sinonimia y de la antonimia.
- Las tareas docentes desarrolladas se proyectaron hacia el reconocimiento de los rasgos esenciales que distinguen la sinonimia y la antonimia y hacia el reconocimiento de su funcionalidad en los textos como una alternativa de solución para mejorar el desempeño comunicativo del estudiante.

- Los métodos empleados en las tareas docentes diseñadas, tanto curriculares como extracurriculares, propiciaron el trabajo con los sinónimos y antónimos y facilitaron al estudiante su incorporación paulatina a la comunicación.

En la última etapa de aplicación del método, la interpretación, conclusión y toma de decisiones la investigadora, con la colaboración de los participantes, procedió a la socialización de los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología. Las profesoras encargadas de la implementación de la metodología, en el intercambio final con la investigadora, manifestaron sentirse satisfechas de los avances evidenciados en los estudiantes luego de aplicadas las tareas docentes y de los cambios en sus modos de actuación a la hora de emplear los sinónimos y antónimos en diversos contextos.

Los resultados anteriormente expuestos evidencian la pertinencia de la metodología que materializa la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, lo que contribuye a resolver las limitaciones teórico-metodológicas en el aprovechamiento de estas relaciones para el desarrollo léxico del estudiante.

Para revelar con mayor exactitud en qué medida la metodología propuesta atendía de manera individualizada las potencialidades y dificultades de los estudiantes al emplear los sinónimos y antónimos, se llevó a cabo un estudio de casos. Dicho estudio facilitó un análisis minucioso de los sujetos que constituyeron el centro de atención en el proceso de intervención y permitió corroborar los resultados de la experimentación sobre el terreno a través del análisis cualitativo de las transformaciones de los sujetos en el proceso investigativo.

3.3. Resultados del estudio de casos

Para el desarrollo del estudio de casos se consultaron las propuestas de varios autores: M. P. Colás y L. Buendía (1994), G. Rodríguez et al. (2004), R. Rodríguez (2005), M. Salazar (2008), Martínez (2009). Se tomó como referente el algoritmo metodológico empleado por R. Rodríguez (2005), por responder a las

particularidades de la presente investigación. La metodología empleada facilitó un análisis minucioso de los sujetos que constituyeron el centro de atención en el proceso de intervención y favoreció la descripción de las principales transformaciones ocurridas en estos.

El estudio de caso aplicado fue múltiple. El mismo transitó por los siguientes momentos: contexto de la investigación, identificación del caso, recopilación de la información, profundización inicial del caso, transformación del caso después de aplicada la propuesta, interpretación de la información obtenida y toma de decisiones.

A partir del diagnóstico fáctico que se desarrolló en las carreras del área de las Humanidades en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero” de Holguín, se identificaron un conjunto de irregularidades en el tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia que limitaban el desarrollo léxico del docente en formación de esta área de estudio. Lo antes mencionado determinó la ejecución del trabajo en este centro de estudios universitarios, conjugado con el conocimiento de las características particulares de las carreras, los profesores y los estudiantes que ingresan a las mismas. Esto condujo a la identificación de los casos objeto de estudio para valorar la medida en que los estudiantes se apropiaban de las características esenciales de los sinónimos y antónimos y los incorporaban a su comunicación. En este momento se precisaron las fuentes que facilitaban la información.

La selección de los casos se originó en el propio proceso de acceso de la investigadora al escenario donde se implementó la metodología propuesta: la carrera de Marxismo Leninismo e Historia. A los estudiantes del grupo de primer año en el cual se desarrolló el estudio se les advirtió de la presencia de otra persona en el aula durante las clases y se les aclaró que esta fungiría como ayudante de la profesora para brindarles la ayuda que ellos requirieran en el proceso de resolución de las tareas docentes.

Se eligieron tres estudiantes de primer año los cuales evidenciaron rendimientos diferentes al estudiar la sinonimia y la antonimia. Uno de ellos se caracterizó por requerir ayuda para responder las tareas

asignadas. Los otros dos presentaron rendimientos similares, pero uno necesitó menores niveles de ayuda para solucionar las tareas. En sentido general, evidenciaba menos dificultades que el otro. La distinción de los problemas que presentaron los estudiantes se realizó en cada una de las tareas diseñadas; se precisó cuáles de ellas resultaban más complejas para cada estudiante y, de manera particular, qué aspectos las convertían en difíciles para los mismos.

En la recopilación de la información, como segundo momento del estudio de caso se precisaron los métodos empleados sobre la base de que permitieran obtener datos objetivos, sistemáticos, válidos y confiables acerca de cómo tenía lugar en los estudiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia al interactuar el estudiante en diferentes contextos. Para ello se consideró que debían permitir el acceso a esa información de manera natural, como parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje para minimizar la presencia de factores subjetivos que distorsionaran los datos obtenidos.

Se obtuvo la información mediante la entrevista, la encuesta, la observación participante (Anexos 4, 5, 6,7).

El proceso de análisis de la información se realizó a todo lo largo de la aplicación de las tareas docentes diseñadas. Esto permitió la recogida sistemática de datos y el inmediato tratamiento correctivo a las dificultades detectadas, así como la estimulación de las potencialidades de los estudiantes.

Para la profundización inicial del caso se tomó en cuenta la caracterización del estudiante, en cuanto a: datos generales, estado de salud y desarrollo físico, b) aspecto familiar: tipo de familia, composición del núcleo familiar, relaciones interpersonales, situación económica, c) aspecto social: relaciones con los vecinos, integración revolucionaria, participación en las actividades políticas y de masas, d) aspecto pedagógico: rendimiento académico, actitud y comportamiento ante el estudio, la familia, el grupo, la escuela y la sociedad, e) logros que alcanza en el saber, hacer, ser y convivir, a partir del empleo que hace

de la sinonimia y la antonimia, f) modos de actuación profesional pedagógico, en correspondencia con los saberes apprehendidos desde el contenido que aporta la sinonimia y la antonimia para su trabajo futuro.

La interacción entre la investigadora y los estudiantes permitió establecer un clima abierto, de cooperación y de aceptación. Los datos obtenidos, así como las interpretaciones realizadas de los casos, fueron discutidos con los estudiantes. Este proceso garantizó una evaluación de la credibilidad de la información y las conclusiones a las que se llegaban durante la puesta en práctica de la metodología.

Una vez precisada la estrategia metodológica seguida para el estudio de los casos, se presenta a continuación el resultado de los mismos.

Caso 1. A.M.O.

Estudiante femenino de 18 años de edad. Convive con su mamá y su hermana menor en una zona rural del municipio Urbano Noris. Tiene una especial afinidad con su papá, que es profesor de geografía en el nivel medio, pero la ausencia de este en el núcleo familiar limita un tanto sus relaciones y la influencia positiva que puede ejercer sobre su hija. Los criterios obtenidos del análisis de su expediente acumulativo en el preuniversitario la avalan como una estudiante disciplinada, respetuosa y muy preocupada por sus estudios. El documento oficial antes mencionado también revela que su estado de salud es normal. Mantiene buenas relaciones con sus familiares y compañeros de estudio.

Ingresa a la universidad proveniente de un preuniversitario en el campo. La estudiante solicitó la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad de Marxismo Leninismo e Historia en primera opción. Al interrogarla al respecto manifiesta que su aspiración es ser maestra. Su vocación se constata durante el tiempo que dura la intervención, por su actitud e interés en mostrar un uso adecuado de la lengua materna. Antes de aplicar la propuesta se profundizó en la situación del caso, mediante los datos obtenidos de los métodos utilizados. Al realizar la caracterización inicial, se precisó que la estudiante tenía un léxico limitado. Se evidenció en ella una tendencia a generalizar las unidades léxicas, lo que denotó falta de

precisión en las ideas que expresaba. Utiliza mucho los términos: algo, hice, cosa, importante en enunciados que aceptan un sinónimo de los mismos. Por ejemplo: “Hice (realicé) todos los ejercicios en una hora”, “¿Por qué no quitas (excluyes) ese detalle del texto?”, “el arroz es una cosa (un alimento) indispensable para la comida”.

A esta estudiante le resultó difícil determinar los rasgos esenciales que caracterizan a la sinonimia y la antonimia, por lo que no siempre puede establecer adecuadas relaciones de tipo sinonímicas y antonímicas en los textos, sobre todo cuando se trata de sinónimos contextuales. Determinó solamente las relaciones de tipo estructural entre las unidades léxicas sin especificar las relaciones funcionales que establecen con otras en el texto, por lo que necesitó de algunos niveles de ayuda para resolver las tareas planteadas. En la Tampoco revela con suficiencia el empleo de sinónimos y antónimos como mecanismos de cohesión léxica y ajustados a los factores pragmáticos de la comunicación. En el transcurso del estudio fueron superadas estas limitaciones.

Sobre la base de los datos obtenidos en la caracterización inicial, el proceso de intervención con esta alumna estuvo dirigido a sistematizar el empleo de criterios funcionales al trabajar con las unidades léxicas, y en particular, con los sinónimos y antónimos para determinar cómo contribuían estos a la comunicación. La idea era hacer notar a la estudiante que la función de un sinónimo o antónimo varía según lo que se quiere significar o la intención comunicativa, lo que está determinado por el estilo del texto en su relación con el contexto.

Para ello se emplearon diferentes niveles de ayuda en los distintos momentos del proceso de intervención. Los primeros niveles de ayuda que inicialmente se brindaron a la estudiante se distinguieron por demostrar la lógica de solución de las tareas mediante la realización de un ejemplo. Se le presentó un texto (El niño y la cebra, de Sbel Silvestein), sencillo por el contenido que expresa, el cual está concebido sobre la base de una relación de antonimia. Se seleccionaron del texto los términos de la comparación: blanco/negro,

ruidoso/tranquilo, bueno/malo, triste/alegre y a partir de ellos se analizan los rasgos esenciales que permiten identificarlos como antónimos. Ante este tipo de estímulo, la estudiante reacciona positivamente y es capaz de resolver el resto de los incisos. En el transcurso del estudio fue superando sus limitaciones.

Un elemento positivo que se consideró para proyectar el trabajo con la estudiante fue que poseía ciertas habilidades para la comprensión textual. Este aspecto facilitó la comunicación entre él y la profesora, así como el diseño de niveles de ayuda a partir de un texto. Estas ayudas se brindaron en las tareas pertenecientes al primer nivel del sistema, pues los términos empleados en ellas, así como el conocimiento de los rasgos esenciales de una unidad léxica, resultaban indispensables para el trabajo con las otras tareas del sistema.

Durante el proceso de intervención, se apreció que la estudiante asume paulatinamente una posición funcional en el trabajo con los sinónimos y antónimos; es capaz de identificar estos dentro de un texto y de reconocer sus rasgos más elementales en la medida que se le aplican ejercicios del primer nivel. Esto conlleva a ir reduciendo los niveles de ayuda y elevar el nivel de complejidad de las tareas orientadas. No obstante, en la segunda parte de la intervención, fue necesario asistir a la estudiante en la resolución de algunas tareas correspondientes al segundo y tercer niveles que demandaban un análisis más profundo de los sinónimos y antónimos, sobre todo cuando se trabajaban a nivel textual.

Al orientar a la estudiante que determinara las relaciones sinonímicas y antonímicas que guardaban entre sí dos unidades léxicas incluidas en un texto (Nivel II, Tarea 1: Estableciendo relaciones), necesitó de un primer nivel de ayuda para hacerlo.

La aplicación de las tareas correspondientes al tercer nivel del sistema de tareas docentes evidenció que la estudiante no dominaba plenamente las posibles situaciones comunicativas en las que podían emplearse los sinónimos y antónimos. Las tareas que demandaban realización de cambios para lograr comunicar una idea correctamente fueron resueltas con dificultad. Sus mayores limitaciones estuvieron dadas en que

durante el análisis de algunos textos, no logró precisar de manera sistemática las unidades léxicas que resultaban esenciales para comprender la idea principal del texto estudiado. Consecuentemente, le resultaba difícil localizar un sinónimo o antónimo para proceder a su sustitución en el texto. Esto se hizo evidente en la aplicación de la tarea Sustituyendo elementos. En el Poema “XXX”, Versos sencillos de José Martí, se le solicitó que sustituyera el verbo echa por un sinónimo y determinara si transmitía el mismo efecto:

Echa (deposita, arroja) el barco, ciento a ciento,

Los negros por el portón...

Las valoraciones formuladas acerca de la estudiante se comprueban con los otros miembros del grupo. Existe consenso entre ellos acerca de que la misma había logrado alcanzar un nivel superior en comparación con el que inició el curso. Sus compañeros la valoraron como “... estudiosa y preocupada.”. Estos criterios coincidieron con las interpretaciones hechas por la profesora y la investigadora a partir de los datos obtenidos.

La caracterización final arrojó que la estudiante había logrado transitar hacia una fase más avanzada en el trabajo con los sinónimos y antónimos, una vez que dominó los rasgos linguodidácticos que distinguen a la sinonimia y la antonimia y tomó conciencia de los posibles contextos en que pueden ser utilizadas. En la resolución de las tareas de mayor complejidad se mantuvo en un nivel medio. Una de sus dificultades fue que no siempre argumentaba con claridad por qué se empleaban algunos sinónimos y antónimos en un cierto contexto comunicativo. Esta limitación se resolvió a partir de la aplicación de diferentes niveles de ayuda.

Luego de completada la intervención se concluye que la estudiante todavía presenta potencialidades por desarrollar; se requiere de una mayor integración y sistematicidad en el análisis de la sinonimia y la antonimia desde una perspectiva textual. Este fue un aspecto que, aunque tendió a mejorar en la etapa

final de la intervención, requirió de la presencia de varios niveles de ayuda. Al final, se constata un aumento de la calidad en el componente léxico del lenguaje.

Caso 2. A.M.C.

Sujeto femenino de 19 años de edad, natural de Gibara. Convive con sus padres, los cuales trabajan. Es hija única. Proviene de un preuniversitario en el campo. Sus resultados académicos fueron buenos en esta etapa. En su expediente acumulativo se constata que es una estudiante responsable, disciplinada, aunque algo introvertida. Se precisa, además, que no sufre de ningún tipo de enfermedad. Mantiene excelentes relaciones con sus compañeros.

La estudiante solicita entrar al pedagógico como primera opción. Su prioridad era cursar Historia, que se estudia en la Universidad de Oriente, pero el hecho de tener que alejarse de su familia la hizo desistir. Al preguntarle por qué había optado por la carrera pedagógica, respondió: "... la profesión de maestro no me desagrada y es otro chance que tengo para estudiar historia que siempre me ha gustado". A pesar de no evidenciar una posición definida en cuanto a su vocación por ser maestra, mantiene una actitud positiva durante su permanencia en el centro. Demuestra interés tanto por las asignaturas de la especialidad como por las de formación general que recibe, entre ellas el español.

Los métodos aplicados revelan en esta estudiante grandes potencialidades en cuanto a alcanzar niveles altos de desarrollo al estudiar las unidades léxicas. Sobre la base de los resultados obtenidos de la caracterización inicial, las primeras actividades que se le asignaron en la etapa de intervención se centraron en la orientación de trabajos extraclases que la condujeran al estudio de varias fuentes bibliográficas relacionados con los conceptos de sinonimia y antonimia y sus características esenciales. Dichas tareas fueron discutidas en los horarios de consulta y de ellas se derivaron otras de carácter más práctico mediante las cuales tuvo que ejemplificar y demostrar las ventajas y desventajas del uso de la sinonimia y la antonimia para el desarrollo de una comunicación eficiente.

Las tareas que se asignaron a la estudiante alcanzaron mayores niveles de complejidad que las del resto de sus compañeros de aula, en la medida que se comprobaba que podía resolverlas con facilidad. Se evidenció en ella claridad en el manejo de los conceptos de forma y función, lo que le permitió establecer relaciones funcionales entre las palabras en un texto dado. De esta forma, cuando se pedía a algunos estudiantes que excluyeran las características no esenciales de los sinónimos y antónimos que eran objeto de estudio (Nivel 1, tarea 2: Excluyendo lo incluido), a ella se le solicitaba que hiciera lo mismo y que, además, incluyera los aspectos esenciales de estas unidades. Se le exigía también que precisara los criterios que había tomado en consideración para realizar la actividad.

En relación con el segundo nivel del sistema de tareas docentes, la estudiante evidenció maduración en sus respuestas. Se observó que aplicaba con certeza los rasgos de la sinonimia y la antonimia para precisar las relaciones que se establecían entre las unidades léxicas. Este hecho condujo a elevar el nivel de complejidad de las tareas. Lo antes mencionado se concretó, por ejemplo, en pedirle que además de precisar las relaciones, las ordenara jerárquicamente y que añadiera otras posibles relaciones (Nivel 2, tarea 2: Precisión de relaciones).

Se apreciaron en este nivel del sistema respuestas muy originales que trascendieron los propios marcos esperados y que demostraron su capacidad para asimilar los nuevos conocimientos relativos a la sinonimia y la antonimia.

En cuanto al tercer nivel del sistema, la estudiante realizó correctamente las tareas que se le asignaron. Las mismas estuvieron dirigidas a la sustitución de sinónimos o antónimos en algunas de las unidades léxicas incluidas en un texto y la argumentación de las transformaciones realizadas. Se emplearon, además, tareas que demandaban el análisis de un texto y la precisión de las unidades que resultaban esenciales para su adecuada comprensión. Estas tareas, consideradas como elementales para el tercer nivel del sistema, no ofrecieron grandes problemas para la estudiante.

Al aumentar la exigencia de las tareas, por ejemplo, la propuesta de nuevas funciones comunicativas de los sinónimos y antónimos derivadas de las unidades léxicas estudiadas, se necesitó ofrecer algunos niveles de ayuda. Las dificultades detectadas en ella se refieren a la falta de dominio del término situación comunicativa. Para contrarrestar estos problemas, se retomó el término función y se presentaron ejemplos de tareas que incluían situaciones donde algunos sinónimos y antónimos ya estudiados expresaban una idea diferente (Nivel 3, tarea 1: Alternativas de uso, variante 1 y 2). A partir de otras situaciones comunicativas, se le pidió, además, la búsqueda de palabras claves esenciales para establecer una adecuada comunicación en las mismas mediante las relaciones de sinonimia y antonimia que en ella se establecían.

Al revisar la libreta de Práctica Integral de la Lengua Española de la estudiante, se obtuvieron evidencias de su sistematicidad en el estudio y del desarrollo paulatino que iba alcanzando al resolver tareas de mayor envergadura que las asignadas al resto de sus compañeros. Al minimizar la información en la orientación de las tareas, se apreció la creatividad de la estudiante al construir textos en los que revelaba un uso apropiado de la sinonimia y la antonimia como recursos de cohesión léxica.

Por ejemplo, en la tarea: ¿Qué sucedería si....? perteneciente al tercer nivel, se solicitó a la estudiante, en una de sus variantes, que ampliara la descripción de individuos en espacios naturales y sociales utilizando una relación de contraste (tristeza-primaveral). El resultado obtenido fue el siguiente texto:

Amalia, con ojos tristes y húmedos, bajó cabizbaja y con pasos lentos hasta la orilla de la playa. El azul intenso del mar que se perdía en el horizonte, el oleaje cálido y suave que bañaba sus pies desnudos y la hermosa vegetación del lugar, la hizo olvidar por un momento los problemas con su novio. Después de contemplar por largo rato el entorno que la rodeaba, respiró más tranquila y aliviada. Entonces regresó a la cabaña.

Este resultado evidenció el desarrollo verbal alcanzado por la estudiante. La misma logró realizar las actividades cada vez con mayor nivel de independencia y calidad; el uso de sinónimos y antónimos se hizo más exacto y preciso y pudo incorporarlos de manera gradual y progresiva al proceso comunicativo.

El rendimiento mostrado por la estudiante durante el desarrollo de la intervención determinó que se le asignaran tareas que trascendieran el marco de la práctica comunicativa de la lengua española. En este sentido, se le orientó que precisara las principales dificultades lingüísticas que presentaban sus compañeros de clase al estudiar los sinónimos y antónimos. Para ello, se le indicó la revisión de algunos trabajos extraclases y la identificación de los aspectos positivos o negativos presentes en ellos. Se le pidió, además, que ofreciera sugerencias acerca de cómo resolver las dificultades detectadas.

El estudio de este caso reveló las potencialidades de la estudiante para el trabajo con la sinonimia y la antonimia. Los pocos niveles de ayuda que recibió se dirigieron a precisar estos términos y no demandaron un trabajo excesivo con la estudiante. La misma mostró habilidades para relacionar nuevas palabras con otras ya conocidas y asociarlas, tanto por sus similitudes como por sus diferencias de significado o uso. Esto la conduce a materializar una transformación en su comportamiento comunicativo, que se evidencia al poder expresarse adecuadamente, de acuerdo con la naturaleza de las diversas situaciones comunicativas y mediante el empleo preciso de los sinónimos y antónimos, lo que le permitirá servir como modelo lingüístico a sus alumnos en su futuro quehacer profesional.

Caso 3. R.G.M.

Estudiante masculino de 19 años, del municipio Holguín. Vive con su abuela, por quien muestra un gran respeto. Su situación económica es regular. El expediente refiere bajo rendimiento académico, conducta inestable e inmadurez con manifestaciones impropias de la edad. En ocasiones, descuida sus estudios y necesita ser requerido por ello. Las relaciones con sus compañeros de grupo son buenas. El estudiante

elige entrar al pedagógico en tercera opción. Su comportamiento revela desmotivación por la profesión de maestro.

Las principales dificultades que evidencia el estudiante en su caracterización inicial conducen a la presencia de niveles muy bajos al concretar el estudio de las unidades léxicas. Con respecto a la sinonimia y la antonimia, manifiesta problemas para determinar los rasgos linguodidácticos fundamentales que las caracterizan, lo que limita el establecimiento de relaciones funcionales adecuadas entre las palabras en un texto. Se aprecia en él desconocimiento de términos elementales de la gramática que crean barreras comunicativas para resolver las tareas asignadas, al no reconocer uno de los rasgos de la sinonimia y la antonimia: “se establecen entre unidades léxicas que pertenecen a la misma categoría léxico-gramatical”. Ello implica que un sinónimo del adjetivo “viejo” debe ser otro adjetivo y no un sustantivo.

Sobre la base de estos resultados, el proceso de intervención se dirigió básicamente a reconceptualizar los diferentes unidades léxicas que iban apareciendo en los textos. Para ello se consideró la experiencia previa del alumno mediante la discusión del significado de las palabras que se empleaban en la orientación de las tareas. Se le aplicaron tareas del primer nivel dirigidas a determinar las características esenciales de un sinónimo antónimo. Por ejemplo, se le presentaron varios sinónimos o antónimos extraídas de un texto. Sobre la base del análisis de los rasgos esenciales que los distinguen, debía incluir otras palabras del texto que funcionaran como sinónimas o antónimas de las ya presentadas a ellos. Esta tarea, a pesar de que no presentaba un alto nivel de complejidad, requirió de niveles de ayuda al estudiante. En la medida que se fue avanzando en la intervención del caso, se apreciaron avances en el estudiante en la resolución de las tareas de este nivel.

De manera particular, las tareas del tercer y cuarto niveles apenas pudo solucionarlas, a pesar de suministrársele varias ayudas. Al inicio de la aplicación de las tareas correspondientes a estos niveles, mostró poca receptividad y con un bajo nivel de motivación, debido a las dificultades que presentaba. Se

procedió entonces a estimularlo mediante la aplicación de otras variantes de tareas más simples (Nivel I, tarea 3: ¿Qué la distingue de las demás?), que incluían juegos, acrósticos y sopas de palabras donde aparecían sinónimos y antónimos. De esta forma se familiarizaba con ellos y podía localizar vocablos cuyos significados desconocía o de los cuales no tenía claridad total.

En otro momento, se le presentó un texto y se le pidió que sustituyera los elementos subrayados por algunas expresiones que se le ofrecían sin que se afectara el sentido del mismo y que luego redactara un final para la historia en no menos de seis líneas. El texto fue:

La casa estaba ubicada en el centro del bosque. En la casa vivían unos hombres de aspecto misterioso. Esos hombres no cesaban de viajar del bosque a la ciudad y de la ciudad al bosque. Daba miedo verlos. Todos los días los hombres traían algo. Un día descubrí lo que pasaba...

Aunque en la resolución de esta tarea no se alcanzaron los niveles esperados, sobre todo en dar un final adecuado a la historia, el estudiante pudo reconocer las claramente las categorías a la que pertenecían algunas de las palabras subrayadas y a partir de ello, seleccionar el sinónimo más adecuado entre los que se le daban para sustituirlo en el texto.

Poco a poco el estudiante fue alcanzando una mayor independencia en la realización de las tareas docentes; se motivó más por las clases y su participación en estas se hizo más activa en la medida que se daba tratamiento a los sinónimos y antónimos. Fue capaz de insertarse junto a sus compañeros en la elaboración de situaciones comunicativas en las que se reflejaran los posibles usos de los sinónimos y antónimos e incluso de dramatizar algunas de ellas en la clase. Incluso disminuyó el empleo de vocablos vulgares en sus expresiones cotidianas que le permitieron ser más aceptada por el resto de sus compañeros.

Al interpretar la información obtenida del estudio de casos, mediante los instrumentos y las técnicas aplicadas, se corroboran avances en los estudiantes durante la resolución de las tareas docentes

diseñadas. En general, estos experimentaron satisfacción al sentirse ayudados en la realización de las tareas. Valoraron mejor el papel de los sinónimos y antónimos para lograr una comunicación más eficiente y fueron capaces, aunque todavía con algunas limitaciones, de utilizarlos en situaciones comunicativas diversas de acuerdo con sus intereses y necesidades comunicativas.

Los elementos de análisis aportados por los diferentes métodos de investigación empleados, confirman los siguientes aspectos:

- La necesidad de trabajar en pos de desarrollar el léxico del docente en formación desde su ingreso a la universidad; de dirigir la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española hacia un tratamiento más específico a la sinonimia y la antonimia, sobre la base de un conocimiento más exacto de las particularidades de su enseñanza-aprendizaje y su contenido.
- La posibilidad de instrumentar la metodología propuesta a partir de las condiciones actuales de la formación inicial del docente del área de las Humanidades, no solo en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española, sino también en otras del Plan de Estudio, por cuanto posee la lógica interna y la coherencia que le posibilita realizar la contribución para la cual fue concebida.

Conclusiones del capítulo tres

Los resultados de la aplicación de los métodos: taller de socialización, experimentación sobre el terreno y el estudio de caso, avalan la pertinencia y factibilidad de la concepción teórico-metodológica para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el contexto de la formación inicial del docente del área de las Humanidades, siempre que se cumplan los requerimientos didácticos expresados en la articulación de la teoría y la práctica pedagógica.

Las evidencias obtenidas son ilustrativas de las potencialidades de la metodología para transformar el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en diferentes contextos, como herramienta útil que dimana de la

consistencia teórica de sus soportes a partir de la concepción que la hacen congruente con las posiciones epistemológicas sostenidas en la tesis.

La coherencia entre los componentes estructurales de la concepción y la utilidad de la tipología de tareas docentes diseñadas son fortalezas para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, los cambios ocurridos en el comportamiento comunicativo de los estudiantes y el interés de los docentes por generalizar las experiencias, luego de la implementación de la metodología, son argumentos a favor de la viabilidad de la concepción teórico-metodológica.

CONCLUSIONES

El estudio de la bibliografía especializada y de la práctica pedagógica permiten corroborar que aún no son

suficientemente aprovechados, en el contexto de las universidades pedagógicas, los referentes teóricos (lingüísticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos) para el trabajo con la sinonimia y la antonimia y con las unidades léxicas en general, desde una perspectiva comunicativa que favorezca el desarrollo de un profesional más eficiente en la diversidad de contextos en los que interactúa.

La sistematización teórica realizada sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico y la atención a este desde el trabajo con la sinonimia y la antonimia facilitaron la determinación de las inconsistencias teóricas y la contradicción fundamental existente. Ello condujo a que se presentara una concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades.

La concepción teórico-metodológica resulta novedosa a partir de la asunción de principios lingüísticos, sociopsicológicos y pedagógicos, de la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y antonimia que se ofrece, de las premisas que condicionan el empleo de estas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, así como de los contextos de desarrollo de las mismas. Estos aspectos le confieren singularidad a la propuesta realizada. En ella se describen y explican las relaciones existentes entre los elementos que la integran, hecho que le concede igualmente singularidad.

La concepción elaborada contiene una metodología que, como componente de ella, permite introducir en la práctica pedagógica los resultados teóricos alcanzados. Esta se estructura en cuatro etapas, cada una de las cuales comprende acciones particulares que posibilitan su implementación y facilitan el trabajo con estas relaciones léxico-semánticas en el proceso formativo de los estudiantes del área de las Humanidades.

Los resultados obtenidos de la aplicación parcial del método de experimentación sobre el terreno, así como del taller de socialización y el estudio de caso confirman la pertinencia de la concepción diseñada y la metodología propuesta para conducir el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial

del docente del área de las Humanidades en función de su desarrollo léxico.

RECOMENDACIONES

1. Divulgar, por las vías pertinentes, los resultados defendidos a fin de ponerlos a disposición de la comunidad científica y pedagógica, de modo tal que se facilite su enriquecimiento e introducción en la práctica social.
2. Desarrollar en el Departamento de Español-Literatura investigaciones relacionadas con las relaciones léxico semánticas de hiponimia, polisemia, homonimia y paronimia, las cuales podrían ampliar el tratamiento al léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades de las universidades de ciencias pedagógicas.
3. Realizar otras aplicaciones de la metodología para obtener nuevos criterios acerca de la factibilidad de la misma. Los resultados que se revelen permitirán obtener evidencias empíricas que confirmen los aspectos positivos de la misma y realizar las adecuaciones necesarias para su mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta Padrón, R. (2000). El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna. Instituto Superior Pedagógico, Pinar del Río, Cuba.
2. Acosta Padrón, R. y Alfonso, J. (2011). Didáctica Interactiva de lenguas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Addine Fernández, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. _____. (compil.) Didáctica: teoría y práctica (2004). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Aguilera Pupo, E. (2007). Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
6. Aguirre Raya, D. A. (2005). La competencia comunicativa del profesional de enfermería. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Comunicación, La Habana.
7. Aitchison, J. (1987). Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon, Oxford, Basil Blackwell, (1994), 2ª edition.
8. Alcoba Rueda, S. (2004). "Léxico y nuevas tecnologías. Incorporación on-line de léxico culto español (LEXCEL)". En Revista Español Actual, 82: 23-36. Madrid: Arco/ Libros.
9. Alvar Ezquerro, M. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Madrid: Arco/Libros.
10. Álvarez Álvarez, L. y Barreto Argilagos, G. (2010). El arte de investigar el arte. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
11. Álvarez de Zayas, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. MES. La Habana.
12. _____. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Academia.

13. Álvarez de Zayas, C. M. y González Agudelo, E. M. (2002). Lecciones de didáctica general. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
14. Álvarez de Zayas, R. M. (1997). Los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. En Hacia un currículum integral y flexible. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente
15. Apresián, Y. D. (1974). Semántica léxica. Medios sinonímicos de la lengua. Moscú.
16. Araya, Kattia. (2001). "La enseñanza del léxico en los programas de estudio de Español del Tercer Ciclo (1971-1995)". En Káñina, (Costa Rica), Volumen XXV (2): 37-59.
17. Arce, María del C. y José Yuni (2002). "El léxico en la construcción del conocimiento". En Tercera Jornada de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades UNCA (Universidad Nacional de Catamarca).
18. Armas Ramírez, N de y Alberto Valle Lima (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Auxiliadora Becerra, M. (2001). Lexique et situations de communication: une Vision Didactique. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba (enero).
20. Ayala Ruiz, M. E. (2008). La interdisciplinariedad como principio en la formación del profesor integral de preuniversitario en Humanidades. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
21. Ayestas Páramo, M. E. (2006). "Sinonimia léxica en Centroamérica". En: El Nuevo Diario, Managua, martes 16 de Mayo de 2000. (Consultado: marzo/2010).
<http://www.elnuevodiario.com.ni/archivo/2000/mayo/16-mayo-2000/variedades/variedades3.html>].
22. Azcoaga, Juan E. (2003). Del lenguaje al pensamiento verbal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

23. Bao Pavón, L. (2004). Una concepción didáctica dirigida a desarrollar los intereses cognoscitivos, profesionales y sociales de los estudiantes para el estudio de la Historia de Cuba en la Educación Superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
24. Baralo Otanelli, M. (1997): "La organización del lexicón en lengua extranjera". En Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón N° 14. Vol. 1: 59-73. Madrid: Universidad Complutense.
25. _____. (2000). "La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa". En Actas del XI Congreso ASELE.
26. _____. (2005). "La competencia léxica en el marco común europeo de referencia". En Revista CARABELA, 58: 27-48. Madrid: SGEL.
27. _____. (2006). "El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua". En Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Sevilla: 148-153.
28. Beltrán, F. (2004). "Desarrollo de la competencia comunicativa". Disponible en:
[http:// www.universidadabierta.edu.mex/2001](http://www.universidadabierta.edu.mex/2001). (Consultado: febrero/ 2007).
29. Bermúdez A, R. y Rodríguez, B. M. (1996). "Teoría y Metodología del aprendizaje". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
30. Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Bernal Leongómez, J. (1986). Antología de lingüística textual. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
32. Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.
33. Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
34. Bloomfield, I. (1979). Language. Nueva York: G. Allen&Unwind.

35. Bonorino, M. P. y M. Cuñarro. (2000). "Diagnóstico del dominio léxico en el ingreso a los estudios superiores". En Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata (soporte digital).
36. Bréal, Michel. (1921). Ensayo de semántica. La ciencia del significado. París.
37. Butt, D. et al (2001): Using Functional Grammar. An Explorer's Guide, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.
38. Caballero Velázquez, E. (2010). La estimulación de los componentes sociopsicológicos de la comunicación en los estudiantes de preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
39. Callejas Opisso, C. (2009). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como Lengua Extranjera (ELE) en el curso superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ICCP.
40. Calzadilla González, O. (2003). Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
41. Calzado Lahera, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
42. Campoy Garrido, N. (2010). "Relaciones semánticas entre las palabras: hiponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios de sentido". En Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/08/ncg.htm. (Consultado: junio/2011)
43. Canale, M. y M. Swain. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En Applied Linguistic, vol.1, no.1, 61-69.

44. Carneado Moré, Z. V. (1978). "Casos de la sinonimia entre los fitónimos cubanos", en Anuario L/L #9, Ciudad de La Habana, Editorial Academia de Ciencias.
45. Carneado Moré, Z. V. (1980). "En torno a los problemas generales de la sinonimia". En Colección de artículos de Lingüística (pp. 110-130). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
46. Carter, R., y M. McCarthy (1988). Vocabulary and language teaching. New York. Longman.
47. Casas Gómez, M. (1999). Las relaciones léxicas. Tübingen: Niemeyer (Soporte digital).
48. _____. (2005). Relaciones significativas, relaciones semánticas y relaciones léxicas. En Lingüística Español Actual (Madrid) XXVII (1): 5-30.
49. Cassany, D., Martha Luna y Gloria Sanz. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Grau.
50. Castellanos Simons, D. (2002). Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
51. _____. (2004). Aprendizaje y Desarrollo. En Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
52. Causse Cathcart, M. (1998) El léxico como reflejo de factores socioculturales en la barriada santiaguera Los Hoyos: Estudio sociolingüístico. Tesis de Maestría Universidad de Oriente.
53. Cervero, M.J. y F. Pichardo (2000) Aprender y enseñar vocabulario, Madrid: Edelsa.
54. Chapelle, C. A. (1998): Some notes on Systemic-Functional Linguistics. Disponible en: www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html. (consultado: abril/2005)
55. Chávez Rodríguez, J. (2008). Didáctica de los problemas universales de hoy. En Revista Electrónica Varela. Villa Clara.
56. Chávez Rodríguez, J. y otros (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

57. Chernousova, L. (2008). La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
58. Chomsky, N. A. (1957). Estructuras sintácticas. México: Editorial siglo XX.
59. Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Ediciones ALFAR.
60. Concepción García, R. y Rodríguez Expósito, F. (2005). Consideraciones sobre la elaboración del aporte teórico de la tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Universidad de Holguín. (Soporte Digital).
61. _____. (2005). Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Holguín: Ediciones Holguín.
62. Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya-Instituto. Cervantes-MEC.
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521. Consultado: noviembre/2008.
63. Coseriu, E. (1966) «Structure lexicale et enseignement du vocabulaire». En B. Pottier, Actes du premier colloque international de Linguistique appliquée, p.p. 175-217.
64. _____. (1981). "Introducción al estudio estructural del léxico". En Principios de semántica estructural, Madrid: Gredos.
65. Cruz López, H. (2008). Concepción teórica para evaluar la calidad de la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de lengua inglesa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
66. Cruz Palacios, Yaquelin (2007). "Folleto científico-metodológico de Lexicología para las sedes pedagógicas de Holguín". I Taller Nacional de Proyectos de Investigación. En CD-R Evento CENFOLAB 2007. ISBN 978-959-18-0381-8.

67. _____. (2007). "Consideraciones acerca de la competencia comunicativa en el nivel universitario". Holguín, 20-22 de junio. En CD-R Evento Taller Internacional de Pensamiento social. ISBN 978-959-18-0352-8.
68. _____. (2010). "El léxico y su enseñanza en lengua materna en función de la competencia comunicativa". En Sello Editor Educación Cubana del MINED. CD-R IX Taller de Comunicación Educativa, Camagüey, mayo/2010. ISBN 978-959-18-0572-0.
69. _____. (2010). "El tratamiento del léxico en el contexto universitario". III Taller Nacional de Pensamiento Social. Holguín, 21-22 de junio. (memorias del evento).
70. _____. (2011). "El léxico: su enseñanza desde una perspectiva comunicativa". Revista Comunicación Social en el siglo XXI, Vol. I. Centro de Lingüística Aplicada, CITMA. Santiago de Cuba. ISBN 978-959-7174-13-4
71. _____. (2012). "El léxico: su importancia para la comprensión y la producción textual". Revista Electrónica Luz. Edición 48, Año XI, 2012, II Época. Edición especial dedicada al Día del Idioma español. ISSN: 1814-151X.
72. _____. (2013). "La comunicación: incidencia en la formación del profesional de la educación". Revista Ciencias de Holguín, Vol. 19, No 2. (abril-junio): 113-125. Indexada en Latindex. ISSN 1027-2127
73. _____. (2013). "El aprendizaje léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva". Revista Ciencias de Holguín, Vol. 19, No 3 (julio-septiembre):128-136. Indexada en Latindex. ISSN 1027-2127
74. _____. (2013). "La sinonimia y la antonimia: problemas en torno a su definición". Revista Islas 55 (172), enero-abril. Villa Clara. ISSN 0047-1542
75. _____. (2013). "Consideraciones acerca del léxico y estrategias para su aprendizaje". Revista Islas 55 (173), mayo-agosto. Villa Clara. ISSN 0047-1542

76. Cruz Piñol, M. (2004). "El léxico en el aula de español como lengua extranjera: recursos en internet para la elaboración de actividades". Carabela, 56. Disponible en:
<http://CVC-cervantes.es/obref/marco/cvc-mer.pdg>. (Consultado: junio/2007).
77. Cuba Vega, Lidia E. (2001). Índices de riqueza léxica en escolares de Ciudad de La Habana. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social, 22-26 enero, Santiago de Cuba. Editores Centro de Lingüística Aplicada y Universidad de Málaga.
78. Cuenca, M^a. J. y J. Hilferty (2000). Introducción a la Lingüística Cognitiva. Barcelona: Edit. Ariel S.A.
79. Cuñarro, M. y María P. Bonorino (2006). El uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico en la definición. Universidad de Buenos Aires (Material en soporte digital).
80. Curbeira Cancela, A. (2003). Lecturas de semántica I. La Habana: Editorial Felix Varela.
81. _____. (2007). Introducción a la teoría del lenguaje. La Habana: Editorial Felix Varela.
82. Domínguez García, I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción del texto escrito. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
83. Domínguez Rodríguez, W. (2002). Una metodología para favorecer la formación del valor en escolares primarios del segundo ciclo mediante las potencialidades axiológicas de la obra martiana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín.
84. Expósito Rodríguez, K. (2002). Una concepción teórico-metodológica para conducir el desarrollo del relato creador en los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
85. Fernández González, A. M. (1996). La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.

86. Fernández Rodríguez, K. (2006). La dirección de la formación de la cultura laboral en los adolescentes de secundaria básica. Una concepción pedagógica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
87. Ferrer Díaz, M. (2005). Metodología para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigida a la enseñanza de la comunicación oral y escrita en la formación inicial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara.
88. Figueredo Escobar, E. (2005). Fundamentos psicológicos del lenguaje. Santiago de Chile: Instituto de investigaciones y perfeccionamiento e innovaciones internacionales.
89. Figueroa Estévez. M. (1982). Problemas de teoría del lenguaje. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
90. _____. (1983). La dimensión lingüística del hombre. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
91. _____. (1988). Principios de organización del lenguaje: estudio liminal. La Habana: Editorial Academia.
92. Finocchiaro, m. y Brumfit, C. (1989). The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice. La Habana: Edición Revolucionaria.
93. Fonseca Arranz, Y. (2007). "El conocimiento léxico y su trascendencia sociocultural". En Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 22-26 enero del 2007. Centro de Lingüística Aplicada.
94. _____. (2011). "Procedimientos metodológicos para la determinación de los aspectos relevantes del léxico". En Comunicación Social en el siglo XXI, volumen I. Santiago de Cuba, Centro de Lingüística Aplicada.

95. Fonseca Arranz, Y. y Frey Vega (2007). "Internacionalización del léxico y competencia léxica. Implicaciones socioculturales". En Revista Electrónica. Ciencia en su PC, RNPS 1829, Indexada en Latindex, No 4 ISSN: 1027-2887.
- Disponible en: <http://www.santiago.cu/cienciapc/numeros/.../articulo6.htm>. (Consultado: febrero/2009).
96. Forneiro, R. (2007). Universalización de la educación superior pedagógica: Modelo pedagógico de formación docente. La Habana: Editorial. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación.
97. Fortaleza Fernández, R. et al. (2004). La creación del léxico médico: una aproximación desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional. Acimed.
- Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/Aci7vol12-3-04/aci08304.htm>. (Consultado: abril/2009).
98. Franco Noa, M. (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 6to grado de la Enseñanza Primaria. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba.
99. Friman Martínez, P. (2008). La formación de la competencia léxica de idioma inglés en los dependientes de tiendas del turismo. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Holguín.
100. Fuentes González, H. Y Álvarez Valiente, I. (1998). Dinámica del proceso docente educativo de la Educación Superior: Capítulo IV. Sistema de conocimientos. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
101. Fuentes González, H. y Matos Fernández, E. (2006). El proceso de investigación científica. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior.
102. ----- (2006). Lo sistémico y lo holístico-configuracional, dos teorías de un mismo paradigma. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior.

103. Gainza Lastre, L. M. (2008). Estrategia metodológica para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa integral de los profesores en formación de la especialidad de lengua inglesa. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, Camagüey.
104. Galán Sánchez, P. J. (2000). El uso de la antonimia en el libro I de los *epigramas* de Marcial. En EMERITA. Revista de Lingüística y Filología Clásica (EM) – LXVIII 2, pp. 307-327.
105. Galisson, R. (1979). Lexicologie et enseignement des langues. Paris : Hachette.
106. Gallardo López, T. (Compil.). (2010). Problemas pedagógicos de la educación superior contemporánea. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas: Editorial Feijoó.
107. Galperin, P. Ya. (1982). Introducción a la Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
108. García Alzola, E. (1972). Lengua y Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
109. _____ et al. (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
110. García Batista, G. (Compil.). (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
111. García Corona, L. et al. (2005). Una variante metodológica para el trabajo con la sinonimia en Secundaria Básica (material en soporte digital).
112. García Gutiérrez, A. et al. (2002). Estructura, indicadores y niveles de evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales. Departamento de Formación pedagógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas, Holguín.
113. García-Hernández, B. (1997). “Sinonimia y diferencia de significado” En Revista Española de Lingüística, 27, 1, 1- 31.
114. García O., J. (2001). La didáctica en el marco de las Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISPEJV.

115. García Pardo, M. A. (2008). Ejercita y aprende con verbás. Un cuaderno para el aprendizaje del vocabulario básico en la formación del profesor general integral de secundaria básica. Tesis en opción al Grado Académico de Máster en Educación. ISP "Enrique José Varona Pera". La Habana.
116. García Pers, D. (1976). Didáctica del idioma español: primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
117. Garrido Rodríguez, M^a del C. (2006). "Sinonimia y antonimia: significado y sentido". Actas del XXXI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Universidad de León. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>. (Consultado: marzo/2009)
118. Giammatteo M. et al. (2001). "Competencia léxica y aprendizaje: interrelación de resultados de investigación realizados en nivel medio y superior". En Revista de Filología, Vol. XXXIII, 1-2, Universidad de Buenos Aires.
119. Giammateo M.; H. Albano; A. Trombetta & A. Ghio. (2001). Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje del léxico. En Revista Español Actual 76: 61-69. Madrid: Arco Libros, S.L.
120. _____. (2006). "Estrategias léxico-cognitivas para acceder a los textos. Una propuesta metodológica para su enseñanza en la educación básica". En RLA: Revista de Lingüística teórica y aplicada (Material en soporte digital).
121. Gómez Molina, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". En Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE) 7: 69-93. Madrid: Universidad de Alcalá. (Material en soporte digital)
122. _____. (2001). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EPFC). II Congreso Internacional de Español para fines específicos. Universidad de Valencia. Centro Virtual Cervantes. (Material en soporte digital)

123. _____. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica" y "Los contenidos léxicos". En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dirs.). Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: Editorial SGEL.
124. González Martínez, Y. (2011). El desarrollo del vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos. En Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3, N° 28 Disponible en: www.eumed.net (Consultado: julio/2011).
125. González Martínez, J. M. (1988-1989). "La sinonimia: problema metalingüístico". En Anales de Filología Hispánica, Vol. 4, 193-210.
126. González Maura, V. et al (2001). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
127. González Rey, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
128. _____. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
129. González Soca, A. M. y Reinoso Cápiro, C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
130. Guillén Prieto, L. (2008). La clase taller: una alternativa didáctica para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer año intensivo de la carrera de Ciencias Humanísticas. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación, Holguín
131. Gutiérrez Ordóñez, S. (1989). Introducción a la semántica funcional. Madrid: Síntesis.
132. _____. (2004). De pragmática y semántica. Madrid: Arco/Libros, S.L.
133. Halliday, M.A.K. (1986). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económico.

134. Hernández Torres, I. (2005). Concepción didáctica para la enseñanza de la lecto-escritura en escolares con deficiencias auditivas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
135. Herrera, M. y González, N. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de la educación superior. En <http://www.educajob.es.htm>. (consultado: marzo/2004).
136. Higuera, M. (1997): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros". REALE, 8, 35-49.
137. _____. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico". En Carabela 56, 5-25.
138. Horrutiñier Silva P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.
139. Hymes, D. H. (1972). Competencia comunicativa. Editorial Pride and J. Holmes.
140. Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje enseñanza de segundas lenguas. En Atlantis, Vol. XXIV, 2 (junio):62- 149.
141. Klimberg, L. (1978). Introducción a la didáctica general. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
142. Kopnin, P. V. (1983). Lógica dialéctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
143. Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. (2001). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
144. Lahuerta, J. y M. Pujol (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En C. Segoviano (ed.): La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Madrid: Iberoamericana; p.p. 117-129.
145. Lamíquiz, V. (1976). Lingüística española. Sevilla.
146. Lara Pérez, F. (2006). Metodología para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las personalidades históricas en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara.
147. Lázaro Carreter, F. (1971). Diccionario de términos filológicos. Madrid: Editorial Gredos.

148. Léia Ramos, I. (2000) Competência comunicativa oral dos alunos na língua inglesa no ensino fundamental no ceefmar em imperatriz. Tese apresentada para obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação. Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Imperatriz.
149. Lescano, M. (2001). "Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la enseñanza general básica". En Revista de Filología, Vol. XXXIII, 1-2. (Consultado: abril/2009). Disponible en: <http://elenet.org/articulos/filologia%C3%Adamarthalescano2004.pdf>.
150. _____. (2006). "Desarrollo de la competencia léxica desde un enfoque cognitivo y discursivo". XI Congreso de la sociedad Argentina de Lingüística.
Disponible en: <http://usuarios.vtr.net/~global/littera.htm>. Consultado: abril/2009)
151. Lomas, C. y A. Osoro. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Paidós.
152. López Hurtado, E. (1994). "El concepto de antonimia en los diccionarios lingüísticos". En Pragmalingüística, 2, 301-318.
153. López, J. A. et al. (2006). Metodología de la investigación educativa. Desarrollo del proceso investigativo. Parte III. La Habana (Soporte digital).
154. López M. y otros. (2003). Las categorías fundamentales de la pedagogía y sus relaciones mutuas. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
155. Lores Leyva, I. (2013). Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
156. Lyons, J. (1980). La semántica. Barcelona: Editorial Teide.

157. Machado Durán, María T. (1989). Modelo para el trabajo con el vocabulario en la asignatura Español-Literatura de la Secundaria Básica. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
158. Machado Durán, María T. (1999). "La efectividad del trabajo con el vocabulario". En R. Mañalich (compil.). Taller de la palabra (pp. 10-50). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
159. Malmberg, B. (1971). Lingüística estructural y comunicación humana. Editorial Gredos, Madrid.
160. Mañalich, R. (Compil.). (1999). Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
161. _____. (2005). Didáctica de las humanidades. Selección de textos. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación.
162. Marconi, D. (1997): La competencia léxica, Madrid, Antonio Machado Libros.
163. Márquez Marrero, J. (1999). La comunicación pedagógica Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
164. Marrero Silva, H. (2007). El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
165. Martínez Amador, E. (1973). Diccionario de uso del español. Madrid: Alianza Editorial S.A
166. Martínez Cepena, M. (2009). La educación estética del escolar con necesidades educativas especiales por retraso mental leve. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
167. Más Sánchez, P. R. (2008). La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
168. Matanzo Vicens, G. (1991). Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo7 a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños (Tesis doctoral), Puerto Rico. En REALIA, 6/1996 (Soporte digital).

169. Marrero Zaldívar, J. R. (2012). El desarrollo de la educación estético-literaria en estudiantes de preuniversitario. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
170. McCarthy, M. (1995): "What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? En Studies in English Language and Linguistics. I, 233-249. Universidad de Valencia.
171. Medina Betancourt, A. (2004). Modelo de competencia metodológica del profesional de Inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del nivel medio. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Holguín.
172. Mendoza Portales, L. (2005). Formación humanística e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. Material básico para la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana.
173. Miguel García, M^a L. (2005). "La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. En Revista de Didáctica Marco ELE, 1. (Soporte digital).
174. Ministerio de Educación. (2000). Conceptos esenciales a profundizar en trabajo de perfeccionamiento de los planes de estudio de las carreras pedagógicas. (Material impreso). La Habana, Cuba.
175. Ministerio de Educación (2003). Caracterización de la profesión. Carrera de Licenciatura en Educación: Profesor Integral de Preuniversitario en Humanidades. La Habana, Cuba.
176. Ministerio de Educación. (2003). L. Criado Chazarra y Martínez, J. M. Práctica Integral del Español: Programa. La Habana, Cuba.
177. Ministerio de Educación. (2010). Direcciones principales para el trabajo educacional para el curso 2010-2011, La Habana. Cuba.
178. Miranda, Divina (2003): La Historia del Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Impresión Ligera. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín,

179. Miranda García, A. (1993). "Modelo teórico de lexicón mental". En Cauce, Revista de filología y su didáctica, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 16: 91- 100.
180. Montaña Calcines, J. R y A. M. Abello Cruz (compil.) (2010). (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación.
181. Montaña Calcines, J. R. (2011). La enseñanza-aprendizaje de las Humanidades en el siglo XXI: retos y perspectivas. Curso 74. Pedagogía 2011. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
182. Montero Leyva, M. (2008). La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de profesores generales integrales de secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
183. Montoya Rivera, J. (2005). La Contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
184. Morante, R. (2005). "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo del léxico". En Revista REDELE, N. ° 4 (soporte digital).
185. Moreno Ramos, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura No. 31, p. 75-85.
186. _____. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. PRIMAVERA. Revista Electrónica Interaccional, 11. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf>. Consultado: junio/2009).
187. Muller, Karin (1983). "Acerca de la consideración de la polisemia en el estudio de la sinonimia y de la antonimia". En Anuario de Artes y Letras, Santiago de Cuba: Facultad de Artes y Letras de la Universidad de Oriente.

188. _____. (1983). "Algunas observaciones acerca del análisis componencial y los campos lexicales, la sinonimia y la antonimia, los objetivos de dimensión en español". En Anuario de Artes y Letras, Santiago de Cuba: Facultad de Artes y Letras de la Universidad de Oriente.
189. Muñoz González, I. y Muñoz Muñoz, L. (2000). El tratamiento de las relaciones lexicales para el perfeccionamiento de la ortografía. Trabajo de Diploma, Camagüey.
190. Murillo Rojas, M. (1999). "La enseñanza del vocabulario en la educación general básica: propuesta metodológica". En Káñina (Costa Rica), XXIII (2):117-127, jul.-dic.
191. Nation, P. Nation, Paul (1990). "What is involved in learning a word?" Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, Mass. Newbury House: 29-50.
192. _____. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge. CUP
193. Navarro Sánchez, A. (2004). Relaciones semánticas entre las palabras: hiponimia, sinonimia, polisemia, homónima y antonimia. Los cambios semánticos. En Aldadis.net La Revista de Educación, 10, Septiembre / 2006.
194. Nocado León, I. et al. (Compil.). (2005). Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
195. Noguera Núñez, K. (2008). La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
196. Núñez Ramos, R. y Del Teso Martín, E. (1996). Semántica y pragmática del texto común. Madrid: Editorial Cátedra.
197. _____. (1997) ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?, Colección Pedagogía 97, Palacio de las Convenciones, La Habana.

198. Oster, Ulrike. (2009). "La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica". *PortaLinguarum*, 11 (enero). (Consultado: septiembre/2011).
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf.
199. Parra, Marina (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*. Universidad Nacional, Bogotá.
200. _____. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, La Habana.
201. Pastora Herrero, J. F (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla. Madrid.
202. Pérez Daza, M. (2010). "Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula". En *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, No. 36, noviembre, 2010, España.
203. Pérez Marqués, C. M. (2011). "Disponibilidad léxica de los escolares de Guamá en tres centros de interés". En *Comunicación Social en el siglo XXI*. Vol. 1, p.p. 80-84. Centro de Lingüística Aplicada, CITMA. Santiago de Cuba.
204. Pérez Rodríguez, Gastón et al. (2002). *Metodología de la investigación educacional. Primera Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
205. Pérez Sarduy, Y. (2005). *El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de lengua inglesa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
206. Pla López, Ramón. (2000). *El perfeccionamiento de los modos de actuación docente. Una necesidad para elevar la calidad de la educación en el siglo XXI* / Ramón Pla López. Ciego de Ávila: I. S. P. Manuel Ascunce.

207. _____. (2002). Modelo del profesional que necesita la escuela cubana en el siglo XXI. Ciego de Ávila: I. S. P. Manuel Ascunce.
208. Ponce Reyes, S. (2004). Concepción teórico-metodológica integradora para el diagnóstico psicopedagógico de los niños de cero a tres años de edad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.
209. Pottier, B. (1993). Semántica general. Madrid: Editorial Gredos.
210. Prieto López, Y. (2010). La estimulación de la comunicación educativa en el proceso formativo del escolar primario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
211. Pupo Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
212. Quintana Cavanis, J.M. (1993). Sociología de la Educación. Madrid: Editorial Dykinson.
213. Rabiones N. y M. O Castillo Rangel. (1997). Principios del análisis y desarrollo de los conocimientos lexicales. En Estudios de Comunicación Social. La Habana: Editorial Academia, p. 9-14.
214. Ramos Serpa, Gerardo. (2005). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. En Revista Pedagógica Universitaria. Vol. X. No. 4. p. 12
215. Reinoso Cápiro, C. y otros (2011) Alternativas metodológicas para la formación de estrategias de aprendizaje en los estudiantes del magisterio. Curso 53. Pedagogía 2011, Sello Editor Educación Cubana, La Habana.
216. Reyes Díaz, M. F. (2000). Enriquecimiento de la competencia léxica. Análisis estadístico (Tesis doctoral), Palmas de Gran Canaria. Disponible en: www.ulpgc.es.(consultado: junio 2001).
217. Rial Hernández, M. C. (2008). Identidad cultural y lenguaje popular. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias Sociales y Axiología, Holguín.
218. Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

219. Richards, J. C. and Rogers, T. (1995). "Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary". The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge.
220. Rodríguez Deveza, R. A (2005). Concepción teórico-metodológica para la formación de las generalidades gramaticales en la carrera de Lengua inglesa. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
221. Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (2004): Metodología de la investigación cualitativa. La Habana: Editorial Félix Varela.
222. Rodríguez Peñate, M. (2008). La enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial de profesores generales integrales de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV.
223. Rodríguez Pérez, L. (2003). La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas. Curso impartido en Pedagogía, La Habana.
224. Rodríguez Rivero, Y. (2007). Modelo Teórico-Metodológico para el Perfeccionamiento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Química General". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara.
225. Rojas Porras, M. (2004). Desarrollo de la madurez léxica: Propuesta metodológica para el sexto año de la Educación General Básica. Informe de investigación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
226. Rojas Villar, María X. (2003). Metodología para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario con enfoque comunicativo, en la escuela rural de montaña. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara.
227. Roméu Escobar A. (1987). Metodología de la enseñanza del español, t. I y II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

228. _____. (1994). "Comunicación y enseñanza de la lengua". En revista Educación, 83, sept.-dic., 2-7.
229. _____. (1999). "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media". En R. Mañalich (compil.). *Taller de la palabra* (pp. 10-50). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
230. _____. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
231. _____ et al. (2000). Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
232. Rosental, M. y P. Iudin (1981). Diccionario filosófico. La Habana: Editora Política.
233. Rubinstein, S. L. (1967). Principios de Psicología General. La Habana: Editorial Revolucionaria.
234. Ruiz Gutiérrez, A. (2004). Modelo pedagógico para el desarrollo de habilidades profesionales en la enseñanza de la lectura de los estudiantes de la carrera de Profesor de Preuniversitario. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Félix Varela.
235. Ruiz Iglesias, M. (1995). La enseñanza-comunicativa de la lengua y la literatura. México: Ediciones ENAES.
236. _____. (1999). Didáctica del enfoque comunicativo. Instituto Politécnico Nacional. México
237. Sálamo Sobrado, I. (1999). El vocabulario: un reto para la interdisciplinariedad en el séptimo grado de Secundaria Básica. Tesis en opción al título de Máster en Educación, La Habana.
238. _____. (2011). "La enseñanza del vocabulario operacional en la secundaria básica". En Didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana (soporte digital).
239. Salazar Salazar, M. (2008). La investigación cualitativa en la pedagogía. Retos y perspectivas -Curso Preevento- Tercera Jornada Científico Metodológica del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación. ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín.

240. Sales Garrido L. M. (2005). "El currículo de lengua y la competencia comunicativa en la carrera de Pedagogía Especial". En Revista Varona No. 41 julio – diciembre.
241. San Mateo Valdehita, A. (2005). "Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos". Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: BIBLIOTECA VIRTUAL 3005, número 3. Primer semestre.
242. Sánchez Suárez, I. (2006). La educación para la sexualidad en la atención a los escolares adolescentes con trastornos de la conducta. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.
243. Saussure, Ferdinand de. (1970). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Edición Losada S. A.
244. Shorojova, E.V. (1980). Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. La Habana: Editorial Orbe.
245. Silvestre Oramas, M. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
246. Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J. (2001). Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
247. Tamayo Rodríguez, I. (2009). Potencialidades formativas del pensamiento de Fidel Castro Ruz para el desarrollo de la identidad cultural del maestro primario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
248. Toledo Costa, A. (2007). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

249. Treville, M.C. (2001). "Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique". En C. Cornaire y P. M. Raymond, Regards sur la didactique des langues secondes. Québec: Les éditions logiques, 271-294.
250. Ullmann, Stephen (1976). Semántica. Introducción a la ciencia del significado. Barcelo: Ediciones: Aguilar.
251. Van Dijk T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós.
252. _____. (2000). "El discurso como interacción en la sociedad". En El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II (comp.), 19- 66. Barcelona: Editorial Gedisa.
253. Varo Varo, C. (1999). "Aportaciones de la lingüística cognitiva para una clasificación de la antonimia léxica" en Estudios de lingüística descriptiva y comparada. Sevilla: Kronos, 447-453.
254. _____. (2003). La polaridad en el lenguaje. Cádiz. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
255. Villalón García, G. (2004). Perspectivas actuales de la formación del docente en Cuba. Santiago de Cuba: Editorial Cátedra.
256. Vivanco, V. (2001). "La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos". Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 12 (177-187), Madrid (Material soporte digital).
257. Vigotsky, L. S. (1966). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Edición Revolucionaria.
258. _____. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico -Técnica.
259. _____. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona edición Crítica, Biblioteca de Bolsillo.
260. Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? ICCP. La Habana.

ANEXO 1

Revisión de documentos.

Análisis de los Planes de Estudios A, B, C y D por los que ha transitado la formación de profesores del área de las Humanidades.

Objetivo: Analizar en qué medida las asignaturas del plan de estudio contribuyen al trabajo con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Guía para la revisión de documentos

- 1- Potencialidades que ofrece el Plan de Estudio para el trabajo con el léxico.
- 2- Determinación de las asignaturas y disciplinas del primer año, que por su contenido, puedan contribuir al trabajo con la sinonimia y la antonimia.
- 3- Exigencias que se le plantean a las asignaturas de este año en relación con las habilidades comunicativas.
- 4- Tratamiento didáctico a la sinonimia y la antonimia a partir de:
 - Sistemática.
 - Estrategias empleadas para este fin.
 - Organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia.

ANEXO 2

Guía para el análisis de los programas de las disciplinas y asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española y de Lenguaje y Comunicación.

Objetivo: Analizar las orientaciones que se ofrecen en este documento para el trabajo con la sinonimia y la antonimia tratar la sinonimia y la antonimia.

Guía de análisis

5- Proyección del trabajo con la sinonimia y la antonimia en los objetivos de las disciplinas.

- a) Papel que desempeñan estas relaciones léxico semánticas en el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas.
- b) Nivel de prioridad que se le concede a la sinonimia y la antonimia para la enseñanza-aprendizaje del léxico
- c) Nivel de sistematización que se proyecta en cada una de las unidades que conforman el programa para el trabajo con la sinonimia y la antonimia durante el aprendizaje del léxico.

2- Organización del sistema de conocimientos.

- a) Principios lógicos y pedagógicos seguidos. Su correspondencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

3- Orientaciones metodológicas

- a) Precisión de las orientaciones para el trabajo con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico:
 - Métodos, técnicas o procedimientos que se sugieren para su tratamiento.
 - Sistema de actividades (sistematicidad y novedad de aquellas dirigidas al trabajo con la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.
 - Formas de evaluación propuestas para determinar el dominio léxico alcanzado por los estudiantes y la manera en que incorporan la sinonimia y la antonimia a su comunicación.

ANEXO 3

Guía para el análisis de los planes de clases de los profesores de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de Lenguaje y Comunicación.

Objetivo: Valorar el tratamiento que reciben las relaciones de sinonimia y antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Guía de análisis

1- Aspectos organizativos del trabajo con el léxico.

- a) Materiales docentes que sirven de apoyo para estudiar el léxico. Sus características.
- b) Frecuencia con que se tratan los aspectos lexicales.

2- Concepciones metodológicas utilizadas para el trabajo con el léxico.

- a) Características esenciales.

3- Tipología de tareas empleada para el trabajo con la sinonimia y la antonimia.

- a) Características.
 - Sistematicidad.
 - Novedad.
 - Variedad.

4-Trabajo independiente

Tareas diseñadas para el trabajo con la sinonimia y la antonimia.

- Sistematicidad
- Novedad.
- Variedad.

ANEXO # 4

Encuesta a Jefe de Departamento de Español-Literatura la Facultad de Humanidades

Objetivo: Caracterizar los factores que inciden en el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente.

Indicadores:

1. Existencia de orientaciones metodológicas para dirigir el proceso el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente.
2. Nivel de preparación de los docentes y otros especialistas para ofrecer el tratamiento adecuado a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.
3. Métodos que se utilizan para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en dicho proceso

Guía de la entrevista

Estamos realizando una investigación dirigida a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Para ello necesitamos su colaboración y que nos brinde la información solicitada.

1. Relacione los documentos que norman y orientan metodológicamente el trabajo con el léxico en la formación inicial del docente.
2. ¿Cuál es la preparación que se ofrece a los profesores para desarrollar el léxico de los estudiantes desde el tratamiento específico a este componente?
3. Opina que son suficientes los recursos metodológicos existentes para que los docentes contribuyan al tratamiento efectivo del léxico de los estudiantes.

ANEXO 5

Encuesta aplicada a profesores de la disciplina Lenguaje y Comunicación.

Objetivo: Determinar qué criterios poseen los profesores en lo referido al nivel de aprendizaje del léxico de sus estudiantes.

Estimado (a) profesor (a):

Estamos desarrollando una investigación dirigida a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Como parte de este trabajo, le solicitamos que responda el presente cuestionario el cual tiene como objetivo determinar sus puntos de vistas en relación con el nivel de aprendizaje de sus estudiantes al trabajar con los aspectos lexicales del español, en particular la sinonimia y la antonimia. La sinceridad a la hora de emitir sus criterios resulta esencial para nuestro trabajo. Le agradecemos por adelantado su cooperación.

Muchas gracias.

Datos generales

- 1- Categoría docente: _____
- 2- Grado científico o título académico: _____
- 3- Años de experiencia en la Educación Superior: _____
- 4- Disciplina(s) en la(s) que labora: _____
- 5- Asignatura(s) que imparte: _____

Cuestionario

1- ¿Qué papel considera usted que cumple el léxico en el aprendizaje de la lengua?

- a) Muy importante _____
- b) Importante _____
- c) Medianamente importante _____
- d) Poco importante _____
- e) No importante _____

1.1- Fundamente su selección.

2- ¿Cómo valora usted el nivel de aprendizaje de sus estudiantes en lo referido al conocimiento léxico que poseen?

- a) Alto _____ b) Medio _____ c) Bajo _____

3-¿Posee criterios objetivos acerca de cómo sus estudiantes incorporan a la comunicación las unidades léxicas estudiadas, en particular los sinónimos y antónimos?

Sí_____ Parcialmente_____ No_____

a) Explique

4- ¿Considera que está preparado para contribuir al aprendizaje léxico de sus alumnos?

Sí_____ No_____ Argumente

5-En la enseñanza de la sinonimia y la antonimia en particular:

a) ¿Toma en cuenta la función comunicativa que desempeñan estas unidades en el texto?

Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

b) ¿Insiste en el uso de la palabra precisa o permite el uso de una más genérica?

Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

c) ¿Da los posibles significados de la palabra?

Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

d) ¿Anima al estudiante a que averigüe el significado de la palabra:

Buscando en el diccionario Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

Usando el contexto Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

e) ¿Presenta la palabra dentro del grupo semántico?

Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

f) ¿Sitúa la palabra nueva en una escala ya conocida? (por ejemplo, 'templado' en la escala de mayor a menor temperatura)

Siempre_____ A menudo_____ Rara vez_____ Nunca_____

6- Señale otros métodos que utiliza en clases para el trabajo con la sinonimia y con la antonimia.

ANEXO 6

Encuesta aplicada a los estudiantes del área de las Humanidades en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín

Objetivo: Determinar los criterios valorativos de los estudiantes en cuanto al nivel de aprendizaje que ellos poseen acerca del léxico.

Estimado(a) estudiante:

Estamos desarrollando una investigación para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del léxico. Necesitamos de su colaboración para responder las siguientes preguntas. Agradecemos por adelantado su cooperación y esperamos poder contar nuevamente con su ayuda en caso de que fuese necesario.

Muchas gracias.

Datos generales

1- Carrera: _____

2- Año que cursa: _____

Cuestionario

1- ¿Qué papel desempeña el léxico en su aprendizaje?

a) Muy importante _____

b) Importante _____

c) Medianamente importante _____

d) Poco importante _____

e) No importante _____

1.1- Fundamente su selección

2- ¿Considera que las actividades que el profesor realiza en clase contribuyen a mejorar su nivel de aprendizaje léxico? Argumente su respuesta.

3- Al estudiar las unidades léxicas usted es capaz de:

- a) _____ Determinar qué elementos componen su estructura.
- b) _____ Utilizarlas adecuadamente en nuevas situaciones comunicativas.
- c) _____ Determinar en qué contextos comunicativos pueden emplearse.
- d) _____ Establecer los nexos y relaciones existentes entre las diferentes unidades léxicas que estudia
- e) _____ Memorizarlas en relación a otros sinónimos y antónimos

4- ¿Cómo autovalora su nivel de aprendizaje en lo referido a la sinonimia y la antonimia?

Alto _____ Medio _____ Bajo _____

5- ¿Le anima el profesor a averiguar el significado de una palabra?

Buscando en el diccionario: Siempre _____ A menudo _____ Rara vez _____ Nunca _____

Usando el contexto: Siempre _____ A menudo _____ Rara vez _____ Nunca _____

6-La preparación que recibió en el primer año intensivo para el trabajo con sinónimos y antónimos la cataloga de:

Alta _____ Media _____ Baja _____

ANEXO 7

Guía de observación a clases

Objetivos:

- 1- Determinar la dinámica de trabajo con los aspectos lexicales de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2- Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes al trabajar con los aspectos lexicales, en particular las relaciones de sinonimia y antonimia.

Indicadores de la observación

INDICADORES	A	M	B
- Formulación de los objetivos en término de habilidades comunicativas			
- Utilización de métodos y procedimientos que propicien el carácter interactivo y dialógico de la clase.			
- Diseño de tareas docentes, con diferente nivel de complejidad para el trabajo con la sinonimia y la antonimia y concretadas en diferentes tipos de textos.			
- Evaluación integral que contemple el desarrollo del léxico mediante el trabajo con sinónimos y antónimos			
- Desarrollo de un ambiente comunicativo favorable en la clase mediante la orientación, resolución y control de las tareas.			
- Nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación con la sinonimia y la antonimia			
-Atención a las diferencias individuales y grupales en la propia actividad docente.			

Escala valorativa

Nivel de desarrollo alto: si se demuestra un dominio excelente en la dirección comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la clase y se orienta adecuadamente el trabajo con los sinónimos y

antónimos cumpliendo con los requisitos cualitativos de complejidad y flexibilidad, en la ejecución de las tareas que realizan los estudiantes, en correspondencia con sus posibilidades.

Nivel de desarrollo medio: si se demuestra dominio en la dirección comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la clase y se orienta el trabajo con los sinónimos y antónimos cumpliendo con los requisitos cualitativos de complejidad y flexibilidad, en la ejecución de las tareas que realizan los estudiantes, pero estos presentan algunas dificultades para el trabajo con los sinónimos y la antónimos.

Nivel de desarrollo Bajo: no se demuestra dominio para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes presentan dificultades para el trabajo con los sinónimos y los antónimos.

ANEXO 8

Encuesta a profesores que imparten Práctica Integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación en 1er año de la Facultad de Educación Media Superior.

Objetivo: Constatar el nivel de concientización de los docentes del primer año, acerca de la necesidad de preparación para el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Consigna: Estamos realizando una investigación dirigida a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Necesitamos de su colaboración. De antemano muchas gracias

Muchas gracias.

Datos generales:

Especialidad: _____

Años de experiencia: _____

1. Marque la frecuencia de realización de las actividades de preparación que realiza vinculadas al trabajo con el léxico

	Frecuencia de realización		
Actividades	Sistemática	Ocasional	Nunca
Cursos			
Talleres			
Conferencias especializadas			
Debates científicos			
Entrenamientos			
Autopreparación			
Preparación metodológica			
Otros			

2. Señale las causas que le impiden el desarrollo de estas actividades y su incorporación a las mismas.

Preparación_____

Tiempo_____

Asesoramiento_____

Motivación _____

Organización_____

Otras_____ ¿Cuáles?

3. ¿En qué aspectos específicos de la enseñanza- aprendizaje del léxico considera usted que necesita prepararse? Señale en orden de preferencia

_____ Manejo de la bibliografía activa acerca del léxico.

_____ Rediseño de las actividades docentes con enfoque comunicativo.

_____ Aspectos metodológicos específicos para el tratamiento a las relaciones léxico-semánticas.

_____ Dirección comunicativa de la enseñanza-aprendizaje del léxico.

4. ¿Qué forma de superación considera que debe utilizar para profundizar en el estudio acerca del léxico?

Menciónelas en orden de preferencia: ____ curso ____ diplomado ____entrenamiento ____ talleres ____ conferencia ____seminario ____ autopreparación ____ otras. ¿Cuáles?

ANEXO 9

Talleres para la capacitación de los profesores

La preparación de los profesores encargados de implementar la metodología para el trabajo con las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia se desarrolla mediante el taller. Este ofrece amplias posibilidades para el trabajo grupal, y es *“un tipo de forma de organización que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que, en él, se trata de salvar la dicotomía que se produce entre la teoría-práctica; producción-trasmisión de conocimientos, habilidades y hábitos”* (Calzado Lahera, 2004:27).

En los talleres se abordan los contenidos esenciales referidos al léxico, la sinonimia y la antonimia, así como a la enseñanza-aprendizaje de estas relaciones en la formación inicial del docente del área de las Humanidades. Su objetivo fundamental está dirigido a preparar teórica y metodológicamente a los profesores de español que imparten las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española y Lenguaje y Comunicación en el primer año de las carreras del área de las Humanidades, para implementar la metodología dirigida al trabajo con la sinonimia y la antonimia en función del desarrollo léxico del docente en formación.

Taller 1: El léxico. Problemas teórico-metodológicos de su enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: Contribuir al desempeño profesional de los docentes de español mediante el conocimiento del léxico y su aplicabilidad teórico-práctica, a fin de desarrollar las habilidades necesarias para detectar y solucionar problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de este componente de la lengua, acorde con las exigencias actuales del proceso de formación del profesional en las universidades de ciencias pedagógicas.

Contenidos a tratar:

- ✓ El léxico. Su manifestación en el proceso de formación del profesional pedagógico.

- ✓ El léxico. Dificultades metodológicas y de contenidos que se presentan en su enseñanza.
- ✓ La dirección comunicativa de la enseñanza-aprendizaje del léxico.
- ✓ Las relaciones léxico-semánticas de sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia e hiponimia como vías para el desarrollo del léxico del estudiante.

Taller 2: La sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Su tratamiento en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Objetivo: Preparar a los profesores en los contenidos teóricos referidos a la sinonimia y la antonimia para dirigir su tratamiento de manera más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Contenidos a tratar

- ✓ El desarrollo léxico del estudiante mediante la sinonimia y la antonimia: Principios que rigen este proceso.
- ✓ La caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia mediante la determinación de sus rasgos esenciales.
- ✓ Las premisas que condicionan el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.
- ✓ Los contextos de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la sinonimia y la antonimia.
- ✓ El trabajo con la sinonimia y la antonimia a través de las tareas docentes diseñadas.

Orientaciones Metodológicas para ambos talleres.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y del tratamiento a las relaciones de sinonimia y antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, requiere de una preparación científica y metodológica por parte del profesor. Los talleres propuestos, en su conjunto, se caracterizan por el desarrollo de acciones de preparación que implican el ascenso a niveles superiores de

actuación consciente del profesor para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico a partir del dominio de los rasgos que distinguen la sinonimia y la antonimia, las premisas que condicionan su tratamiento y los diversos contextos de desarrollo en que se manifiestan. Su realización como forma de capacitación implica la estimulación y motivación para solucionar los problemas de los estudiantes en el uso correcto de los sinónimos y antónimos en sus contextos de interacción.

Los talleres ofrecen el modelo de actuación profesional a seguir para mejorar el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades. En los mismos se presenta a los participantes cuáles deben ser los conocimientos, motivaciones, habilidades que se requieren para llevar a cabo este proceso de manera efectiva en función del desarrollo léxico del estudiante. Asimismo, se explican cada uno de los aspectos teóricos contentivos de la sinonimia y la antonimia y se demuestra cómo darle salida desde la clase mediante la tipología de tareas docentes que ha sido diseñada para ello.

En el desarrollo de los talleres se precisan los métodos, medios y técnicas que favorecen el desarrollo léxico de los estudiantes mediante el trabajo con los sinónimos y los antónimos en el marco del aula y fuera de esta. Se sugiere el empleo de métodos productivos, participativos, que propicien el carácter dialógico e interactivo en la actividad y que integren lo instructivo-educativo y lo cognitivo-afectivo, en correspondencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que se trata de alcanzar; entre ellos están la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo. Asimismo, se prevé la selección de medios de enseñanza a partir de acciones visuales que permitan el desarrollo de un ambiente comunicativo favorable para el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva sobre el modo de actuar de los profesores, a fin de comprometerlos con la solución de los problemas metodológicos relacionados con el tratamiento a estas relaciones léxico semánticas en el proceso de enseñanza del léxico.

En el primer taller se hace énfasis en los problemas actuales en torno a la enseñanza-aprendizaje del léxico como premisa básica para la comunicación eficiente en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas y se abordan las dificultades metodológicas y de contenidos que se presentan en su enseñanza en la formación inicial del docente de las carreras del área de las Humanidades.

En el segundo taller se reflexiona acerca de los contenidos teóricos relativos a la sinonimia y la antonimia como parte de la concepción teórico-metodológica que se elaboró para su tratamiento efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Se parte de considerar los principios que mayor incidencia tienen en la enseñanza de estas relaciones léxico semánticas, a partir de reconocer el valor que poseen para la comunicación. Asimismo se presentan los rasgos linguodidácticos que las caracterizan, así como las premisas para su desarrollo en los diferentes contextos de actuación del profesional de la educación.

Para profundizar en el contenido de los talleres los profesores podrán utilizar como material de apoyo el folleto elaborado por la autora de la investigación contentivo de los aspectos fundamentales en torno al léxico, en general, y a las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia, en particular.

Para el primer taller se sugiere consultar, entre otras bibliografías, los siguientes títulos: **Metodología de la enseñanza del Español** de A. Romeu (1989), **Didáctica del enfoque comunicativo** de M. Ruiz (1999), **Enseñar lengua** de D. Cassany (1994), **Semántica** de S. Ullmann, (1976), **El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica** de J.R. Gómez (1997), **El vocabulario como agente de aprendizaje** de J.F. Pastora (1990), **Relaciones semánticas entre las palabras** de A. Navarro (2004), **Enseñar lengua desde un enfoque léxico** de J. Moreno (2004), **Claves prácticas para la enseñanza del léxico** de M. Higuera (2004), **(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura** de J.R. Montaña y A. M. Abello (compil.) (2010), **Didáctica interactiva de lenguas** de R. Acosta y J. Alfonso (2011).

Para el segundo taller se pueden utilizar entre otros textos, los siguientes: **Los campos lexicales, la sinonimia y la antonimia, los objetivos de dimensión en español de K. Muller (1983), Semántica de S. Ullman, (1976), La sinonimia: problema metalingüístico de M. González (1988-1989); El concepto de antonimia en los diccionarios lingüísticos de E. López Hurtado (1994), Relaciones lexicales de M. Casas Gómez (1999), Sinonimia y antonimia: significado y sentido de M.C. Garrido (2006), Relaciones semánticas entre las palabras de A. Navarro (2004), Sinonimia y diferencia de significado de B. García-Hernández (1997).**

Es necesario sensibilizar a los docentes implicados y constatar si están en condiciones de asumir la metodología. Una vez adquiridos los conocimientos sobre la teoría acerca del léxico y las relaciones de sinonimia y antonimia, podrán proponer soluciones a los problemas detectados en su enseñanza-aprendizaje, analizar las posibilidades de aplicación de las propuestas sugeridas y de reflexionar acerca del grado de capacitación adquirido durante los talleres.

Evaluación:

La metodología fundamental que se seguirá en los talleres consiste en la presentación teórica de los temas, el intercambio de opiniones y la comprobación de las lecturas recomendadas. La evaluación se realizará de dos formas: la autoevaluación y la coevaluación, durante todo el desarrollo de los talleres teniendo en cuenta los siguientes indicadores.

- Asistencia y puntualidad a las actividades.
- Participación activa, reflexiva y calidad de las intervenciones en los debates.
- Motivación e interés por los temas que se ofrecen.
- Manejo crítico de la bibliografía indicada, la búsqueda de nuevas fuentes, capacidad interpretativa
- Dominio de los contenidos.
- Evolución en el desarrollo de las habilidades para el trabajo con los sinónimos y antónimos.

El tratamiento a los contenidos analizados en ambos talleres tiene su continuidad en el sistema de trabajo metodológico de la disciplina Lenguaje y Comunicación. El mismo se concreta en un conjunto de acciones que incluya todas las formas de trabajo que le permitan a los docentes sistematizar el trabajo con las relaciones léxico semánticas de sinonimia y antonimia en función del desarrollo léxico de los estudiantes (reunión metodológica, clases metodológicas, demostrativas, abiertas, de comprobación).

Estas formas de trabajo metodológico entrenarían a los docentes en la implementación de los pasos de la metodología y posibilitarían medir y evaluar hasta qué punto se han apropiado de ella para llevar a cabo el tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico con la calidad requerida. El control a esta forma de preparación de los docentes se realizará a través de las observaciones a clases y a la práctica laboral, entrevistas a docentes y estudiantes y la revisión de documentos.

Para un nivel mayor de individualización los talleres cierran con la autopreparación del docente que se concreta fundamentalmente en la preparación individual de su asignatura y en el plan de clases. Ello contempla la planificación previa de las acciones que se desarrollarán referidas a la determinación de los aspectos básicos del contenido relativo a la sinonimia y la antonimia a abordar en cada clase, la dosificación del tiempo asignado para el trabajo con este tipo de relaciones en textos de diversa naturaleza, la elaboración de las tareas docentes a utilizar y la evaluación integradora del proceder de los estudiantes al emplear los sinónimos y antónimos.

ANEXO 10

Indicadores para la evaluación de los niveles de desarrollo alcanzado en el empleo de sinónimos y antónimos

1. Determinación de los rasgos esenciales de las unidades léxicas sinonímicas y antonímicas.
2. Determinación de las relaciones (sinonímicas o antonímicas) existentes entre las partes de una unidad léxica, y entre ésta y otras unidades incluidas en un texto.
3. Determinación de las regularidades que condicionan el empleo de un sinónimo o antónimo
4. Determinación del nivel de concreción alcanzado por los estudiantes a la hora de emplear los sinónimos y antónimos en diferentes contextos.

Indicadores	Niveles de desarrollo alcanzado		
	Alto	Medio	Bajo
Indicador 1	Demuestra un excelente dominio en la determinación de los rasgos linguodidácticos que revelan la función comunicativa que desempeñan los sinónimos y antónimos dentro de un texto y argumenta de forma clara y precisa los rasgos seleccionados como sustanciales.	Determina los rasgos linguodidácticos de la sinonimia y la antonimia, pero argumenta pobremente las funciones comunicativas que desempeñan sinónimos y antónimos.	No alcanza a delimitar todos los rasgos de la sinonimia y la antonimia y excluye las funciones comunicativas que desempeñan en un texto
Indicador 2	Establece de forma clara y precisa las relaciones entre las unidades sinonímicas y antonímicas desde la perspectiva de sus funciones comunicativas en el texto y argumenta las relaciones funcionales que se establecen entre las unidades gramaticales.	Determina de forma precisa las relaciones entre las unidades sinonímicas y antonímicas desde las funciones que establecen en los textos, pero ofrece argumentos vagos sobre estas relaciones que tienen lugar entre en los textos.	Determina solamente las relaciones de tipo estructural entre las unidades sin especificar las relaciones funcionales que establecen con otras en el texto
Indicador 3	Determina las regularidades que condicionan el empleo de sinónimos y antónimos en un contexto concreto para cumplir	Determina las regularidades que condicionan el empleo de sinónimos y antónimos en un contexto concreto, pero sin	No puede establecer qué aspectos determinan el empleo de sinónimos y antónimos en un texto para cumplir una cierta función

	cierta función comunicativa y las argumenta de manera clara y precisa.	argumentar de manera precisa los aspectos el por qué de su uso en un cierto contexto.	comunicativa.
Indicador 4	Utiliza los sinónimos y antónimos apropiados para cumplimentar de forma clara y precisa la función comunicativa deseada y es capaz de argumentar con suficiencia el por qué de su selección. Aplica correctamente los conocimientos en la solución de los problemas metodológicos de su actividad profesional.	Utiliza los sinónimos y antónimos de manera precisa para cumplir una función comunicativa específica, pero argumenta vagamente su empleo. Aplica correctamente los conocimientos en la solución de los problemas metodológicos de su actividad profesional	Utiliza los sinónimos y antónimos de manera imprecisa, creando barreras comunicativas que imposibilitan la comprensión del texto elaborado. No es capaz de aplicar los conocimientos en la solución de los problemas metodológicos de su actividad profesional.

ANEXO 11

Guía de la entrevista aplicada a profesores para buscar consenso en cuanto al grado de relevancia de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades.

Compañero, con el objetivo de valorar la pertinencia de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en la formación inicial del docente del área de las Humanidades, le solicitamos que responda las preguntas de esta entrevista con la sinceridad que los caracteriza. Agradecemos de antemano su colaboración.

Nombres y apellidos.....

Calificación profesional, grado científico o académico:

Profesor..... Nivel de enseñanza.....

Licenciado.....Especialista.....

Máster.....Doctor.....

Años de experiencia docente y/o en la investigación.....

1. Conocida la estructura y funcionamiento de la concepción teórico-metodológica del tratamiento a la sinonimia y la antonimia en el proceso formativo del docente del área de las Humanidades, diga si considera que la misma tiene posibilidades de ser aplicada, de acuerdo con las características del proceso formativo de la escuela actualmente. ¿Por qué?

2. Después de haber conocido los componentes que conforman la concepción ¿qué comentarios le merecen, desde el punto de vista de su fundamentación teórica, especialmente lo relacionado con la caracterización linguodidáctica de la sinonimia y la antonimia y las premisas elaboradas para su tratamiento desde los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en el área de las Humanidades?

3. ¿Cree asequible la forma en que se denominan las etapas de la metodología y las acciones que la conforman? Ejemplifique.
4. ¿Considera que con la metodología propuesta se da respuesta a las limitaciones teórico - metodológicas que tenían anteriormente los profesores de español para dar tratamiento a la sinonimia y la antonimia como vía para el desarrollo del léxico de los estudiantes y su competencia comunicativa? ¿Explique por qué?
5. ¿En la metodología se tiene en cuenta la preparación de los principales actores involucrados en el proceso formativo? ¿Cómo se refleja esto?
6. ¿Considera que la metodología contribuye a una transformación en el comportamiento comunicativo de los estudiantes del área de las Humanidades desde el tratamiento a la sinonimia y la antonimia? Argumente.
7. Desde la perspectiva de lo propuesto en la concepción teórico-metodológica, ¿considera que la sinonimia y la antonimia desde su tratamiento adecuado y con una orientación comunicativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje contribuyen al desarrollo léxico de los estudiantes en diferentes contextos comunicativos? Argumente.