



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: VIII Número: 1 Artículo no.:7 Período: 1 de Septiembre al 31 de diciembre, 2020.**

**TÍTULO:** El tratamiento del contenido léxico, de una didáctica sistémica a una didáctica discursiva en la formación de profesores de Español-Literatura en Cuba.

**AUTORES:**

1. Dra. Grechel Calzadilla Vega.
2. Dra. Marlen Aurora Domínguez Hernández.
3. Lic. Luis Daniel Sánchez Ravelo.

**RESUMEN:** La Didáctica de la Lengua en Cuba ha avanzado en las últimas décadas, a partir de la asunción del enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de sus contenidos, sintetizados en la concepción y aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que permite transitar de una didáctica sistémica a una didáctica discursiva. En el artículo se socializan los resultados de un estudio diacrónico de la evolución del tratamiento de los contenidos lingüísticos en la formación de profesores de Español-Literatura, que reveló inconsistencias en torno a la argumentación de las características linguodidácticas de las unidades léxicas, que atomiza su tratamiento y limita en la práctica un abordaje integrador de las estructuras lingüísticas en los procesos de significación a nivel discursivo.

**PALABRAS CLAVES:** Léxico, vocabulario, competencia comunicativa, tratamiento del léxico, estudio diacrónico.

**TITLE:** The treatment of the lexical content, of systemic didactics to discursive didactics in the Spanish-literature trainee teachers in Cuba.

**AUTHORS:**

1. Dra. Grechel Calzadilla Vega.
2. Dra. Marlen Aurora Domínguez Hernández.
3. Lic. Luis Daniel Sánchez Ravelo.

**ABSTRACT:** The Didactics of the Language in Cuba has advanced in the last decades, from the assumption of the communicative approach for the teaching and learning of its contents, synthesized in the conception and application of the cognitive, communicative and sociocultural approach, which allows to transit from a systemic didactics to a discursive didactics. The article socializes the results of a diachronic study of the evolution of the treatment of linguistic contents in the training of Spanish-Literature teachers, which revealed inconsistencies around the argumentation of the linguodidactic characteristics of lexical units, which atomizes their treatment and limits in practice an integrative approach to linguistic structures in processes of meaning at the discursive level.

**KEY WORDS:** Lexicon, vocabulary, communicative competence, treatment of the lexicon, diachronic study.

**INTRODUCCIÓN.**

En el periodo 2015-2019 se llevó a cabo en la Universidad de las Tunas, Cuba, la investigación titulada La disponibilidad léxica del profesor de Español-Literatura en formación de pregrado (Calzadilla, 2019), defendida como tesis doctoral.

En la referida investigación, se argumentó un modelo del tratamiento del contenido léxico, base para el diseño e implementación de la metodología para el tratamiento del contenido léxico en el proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos, que permitió validar la funcionalidad linguodidáctica de la disponibilidad léxica —resultado del tratamiento del contenido léxico, entendido como contenido linguodidáctico, núcleo de integración semántica, sintáctica y pragmática en el tratamiento discursivo-funcional de las estructuras lingüísticas—, como cualidad que singulariza el modo de actuación profesional pedagógico del profesor de Español-Literatura.

La investigación demandó realizar un estudio, que revelara las tendencias en la evolución diacrónica del tratamiento del léxico en el proceso de formación de este futuro profesional, de modo que la lógica investigativa exigió la sistematización teórica de resultados científicos relacionados, la consulta de documentos oficiales, además de la realización de entrevistas a profesores, que ofrecieron valiosos testimonios. Una síntesis de los resultados del estudio histórico realizado se socializa en este artículo.

En el estudio histórico se asumió, que aunque los antecedentes primigenios de la enseñanza de la lengua en Cuba se ubican durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, no es hasta la década de 1960, como consecuencia de las transformaciones generadas por el triunfo de la Revolución y a partir del conocimiento de la obra de Vigotski (1966), que se sientan las bases para asumir la enseñanza de la lengua desde una concepción marxista.

Es así, que en 1964 inició la formación emergente de profesores de Español de nivel superior para la Escuela Media; a partir de 1970, se delimitaron dos planes para la formación regular de profesores de Español; en 1972 se creó el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech; y, en el curso 1977-1978, surgió la carrera Licenciatura en Educación Español y Literatura, lo que

se consideró un importante hito en el desarrollo del proceso investigado, ya que constituyó un punto de partida en la búsqueda de una concepción coherente en la enseñanza de la lengua en Cuba.

Para la realización del estudio histórico se establecieron como criterios: el ciclo lingüístico en el diseño curricular, la concepción didáctica predominante y la concreción didáctica del léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En consecuencia, se determinaron tres etapas, teniendo en cuenta la evolución histórica y las transformaciones del campo en el objeto investigado, por lo que se considera pertinente aclarar, de inicio, que en el artículo se utilizan los términos léxico y vocabulario en su relación sinonímica, tal y como son denominados en las fuentes consultadas, aun cuando se reconocen sus diferencias y se toma partido al respecto.

## **DESARROLLO.**

La primera etapa en el análisis diacrónico se enmarcó entre los años 1977 y 1991, bajo la denominación general El léxico en una didáctica sistémica inmanente. En la argumentación de esta etapa se parte de considerar que el perfeccionamiento de la Didáctica de la lengua en Cuba no ha estado ajeno al desarrollo de otras ciencias, de modo que los enfoques que la han regido guardan estrecha relación con los resultados alcanzados en la Lingüística, de manera especial, aunque muchas veces con un desarrollo tardío respecto de esta.

Así, durante décadas prevalecieron en la enseñanza de la lengua los enfoques normativo o prescriptivo, productivo y descriptivo, que condicionaron no solo la enseñanza de la gramática como componente históricamente más favorecido, sino que permearon el tratamiento de todos los llamados componentes de la lengua, entre los que se considera el vocabulario.

Para Roméu (2014, p. 35), en esta etapa “surge la contradicción entre lo establecido por la tradición y la práctica en la enseñanza de la lengua, y la escasa funcionalidad de los contenidos de los programas vigentes, que los hace objeto de sistemáticas críticas por parte de los docentes”. En este

contexto de coexistencia de enfoques didácticos, que condicionaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, concebida de forma sistémica inmanente, en los límites de la oración y desligada del uso, se gestaron y desarrollaron los planes de estudio A y B.

En el Plan de Estudio A (1977-1978) se garantizó la formación lingüística del profesor de Español y Literatura a partir de la inclusión del Área de lengua en el diseño curricular. La conformación del ciclo lingüístico garantizó, de forma general, la existencia de potencialidades curriculares para el tratamiento del vocabulario, junto a los demás componentes lingüísticos.

La enseñanza de la lengua en esta etapa estuvo marcada por la influencia del enfoque tradicional de corte normativo, matizado debido al auge que desde la primera mitad del siglo XX se produjo en las investigaciones lingüísticas —primero el estructuralismo y luego el generativismo, centrados ambos en la descripción formal de estructuras y reglas de reescritura, respectivamente, al margen del desarrollo de las habilidades comunicativas—, que condicionaron un tratamiento aislado y fragmentado de los contenidos lingüísticos.

El análisis del programa del Área de lengua y de la bibliografía orientada, permitió comprobar que el vocabulario se reconocía como uno de los componentes de la lengua, en especial vínculo con la gramática y la ortografía; se valoraba la necesidad de su incremento desde los objetivos; y se le relacionaba con la calidad de la expresión oral y escrita, en función del desarrollo de la comunicación interpersonal y profesional; sin embargo, se comprobaron limitaciones en las orientaciones metodológicas para el tratamiento específico de este contenido, que de manera general, se abordaba sin considerar las relaciones sistémicas intralingüísticas ni el valor de la información extralingüística que portan las unidades léxicas, como consecuencia de los enfoques imperantes; a la vez que las indicaciones sobre el empleo de métodos y procedimientos para su enseñanza, aprendizaje y evaluación resultaban restringidas.

En el sistema de conocimientos, el acceso al sentido mediante los enfoques semasiológico y onomasiológico, las relaciones lexicales y el abordaje de los componentes etnográficos del léxico se analizaban de forma limitada en función del desarrollo léxico, la precisión de las ideas y la producción discursiva; las posibilidades para el trabajo interdisciplinar resultaban insuficientes; se carecía de un enfoque investigativo para la solución de los problemas de aprendizaje, entre los que se encontraba el déficit léxico; y, la argumentación acerca del trabajo con el vocabulario resultaba menor en relación, sobre todo, con la gramática, la ortografía y la lectura, al igual que no se lograba un tratamiento integrador de tales estructuras.

Se considera positiva la inclusión en el currículo del estudio del latín, al incorporar conocimientos básicos de importancia para la preparación lingüística del profesor de Español y Literatura en formación, de manera general, y para la asimilación, comprensión y explicación de los fenómenos lexicales, en particular.

En resumen, durante la implementación del Plan de Estudio A se comprobó la carencia de un enfoque que garantizara la interrelación sistémica en el análisis de los contenidos lingüísticos, que deriva de la concepción estructuralista predominante en esta época. De esta realidad no estuvo exento el tratamiento del contenido léxico, desligado del contexto de uso y signado, de forma general, por la asistematicidad y la memorización.

Como parte del continuo perfeccionamiento del currículo entró en vigor el Plan de Estudio B (1982-1983), en el que el ciclo lingüístico continuó bajo el nombre de Área de lengua. Respecto del diseño curricular precedente, entre los principales cambios estuvo la añadidura al ciclo de la asignatura Historia de la lengua, con la intención de profundizar e integrar los contenidos lingüísticos, además de lograr un mayor vínculo interdisciplinario que favoreciera la formación integral del profesional, lo que contribuyó al tratamiento del contenido léxico al incorporarse al acervo del estudiante

conocimientos etimológicos, de lexicogénesis, transformaciones morfofonológicas y léxico-semánticas de las unidades léxicas y de su evolución diacrónica, que le permitirían explicarse con mayor claridad la conformación de su vocabulario.

Posteriormente, en el año 1987 se produjeron modificaciones a este plan de estudio, que no afectaron el diseño curricular del ciclo lingüístico, cuya concepción continuó caracterizada por la enseñanza de la lengua desde una perspectiva sistémica, desligada del uso y carente de una adecuada integración en el tratamiento de los contenidos. El análisis del programa del Área de lengua arrojó resultados similares al precedente; no obstante, como aspecto positivo se advirtió un mayor interés en el estudio del contenido léxico, debido a una mejor comprensión de su influencia en la comunicación, dado el auge a nivel internacional de los estudios comunicológicos.

Tanto el análisis de documentos como la aplicación de entrevistas permitieron comprobar la existencia de insuficiencias relacionadas con la utilización de métodos activos en el trabajo con el vocabulario, la planificación de actividades dirigidas a su desarrollo y a revelar su significación en la comunicación, y la sistematización del trabajo con las relaciones lexicales, como vías que propician la comprensión y producción textual, que estuvieron condicionadas por el desconocimiento o la limitada orientación de métodos y procedimientos superiores a los tradicionales que, por lo general, continuaban la vía de la memorización y búsqueda del significado y del sentido de las palabras en el diccionario o por el contexto (Álvarez, 1997).

*Grosso modo*, se puede resumir, que en esta primera etapa, a partir de la implementación del Plan de Estudio A la conformación curricular incluyó el tratamiento de los contenidos lingüísticos, aunque abordados desde un punto de vista descriptivo y asistemático, centrado en la caracterización de estructuras desde una perspectiva morfosintáctica, con un fin en sí mismas y en los límites de la

oración, desligadas del fin comunicativo que contempla su uso en diversos contextos de interacción comunicativa.

Como parte de las estructuras lingüísticas, el tratamiento del contenido léxico se caracterizó fundamentalmente por poseer limitaciones en cuanto a los conocimientos abordados, objetivos enfocados al desarrollo de las habilidades comunicativas, métodos y procedimientos específicos para su enseñanza, aprendizaje y evaluación, además del vínculo sistémico con los demás componentes lingüísticos.

Para Roméu (2014), “teniendo en cuenta las concepciones teóricas y epistemológicas que le servían de orientación, la enseñanza de la lengua no difería mucho de cómo se había estado desarrollando en los últimos treinta años”, se orienta “tanto la enseñanza del sistema de la lengua con un enfoque inmanente, como el desarrollo del lenguaje, pero sin revelar [sus] nexos” (p. 35); “prevaleció (...) la fuerte influencia de la enseñanza normativa y sistémico-estructural de la lengua, de base conductual, y (...) la ausencia de nexos entre los estudios lingüísticos y el aprendizaje de la lengua en uso, aunque en el plano teórico se asumía la concepción dialéctico-materialista del lenguaje” (p. 36); no obstante, se consideran aspectos positivos de la etapa la coherencia lograda en el diseño curricular y el reconocimiento del vocabulario como componente de la lengua, aunque no se lograra un abordaje integrador de las estructuras lingüísticas, lo que tributó a la preparación profesional del profesor en formación.

Entre los años 1992 y 2002 se enmarcó la segunda etapa del estudio histórico, denominada El léxico en el tránsito de una Didáctica de la lengua a una Didáctica del habla. Esta etapa se caracteriza por el comienzo de las paulatinas transformaciones derivadas de la asimilación de los presupuestos teórico-metodológicos del enfoque comunicativo, como paradigma comunicativo del que se desprende un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, que



comparten el objetivo de enseñar la lengua para la comunicación a través de actividades prácticas (Cassany, 1999), que caracterizan la Didáctica de la lengua durante la implementación de los planes de estudio subsiguientes.

En la investigación realizada se consideró que el enfoque comunicativo, en su sucesiva asimilación y contextualización en Cuba es nombrado enfoque comunicativo o comunicativo-funcional (1992), enfoque cognitivo-comunicativo (1996), y más tarde, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (2003), vigente en la actualidad.

En el lapso comprendido entre 1992 y 2002, Roméu (2007, p. 97) afirmó que el principal “problema metodológico que ha tenido que afrontar la didáctica del Español ha sido el énfasis que se ha puesto tradicionalmente en el sistema lingüístico y no en la comunicación, y en el desconocimiento de las necesidades comunicativas reales de los alumnos. (...), la enseñanza de la lengua (...) se ha reducido, en la mayoría de los casos, al aprendizaje formal (...) de la gramática y la ortografía”.

De esta afirmación se infirió, que en la evolución diacrónica de la Didáctica de la lengua, desde la etapa anterior se habían ido determinando aquellos aspectos que era necesario atender con prioridad. Ante tal situación, entre 1989 y 1990 se elaboraron nuevos programas de asignaturas para la carrera Español y Literatura; entre 1990 y 1992 Roméu dirigió la investigación Vías para la aplicación del enfoque comunicativo en la escuela; se publicó el material Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos (Roméu, 1992); en 1995 inició el Programa de la Maestría en Didáctica del Español y la Literatura; y, más tarde, se publicó el texto Taller de la palabra (Mañalich, 1999), recopilación de valiosos artículos que permitieron generalizar la nueva concepción de la enseñanza de la lengua.

En este contexto, entre 1992 y 2002 un grupo de investigadores liderados por Roméu arribó a importantes consideraciones teóricas acerca de la necesidad de un cambio en las concepciones que

regían la Didáctica de la lengua en Cuba, que estuvieran en correspondencia con el desarrollo alcanzado por las nuevas teorías lingüísticas, como consecuencia de la evolución de una Lingüística sistémica a una Lingüística discursiva.

Lo anterior repercutió paulatinamente en la Didáctica particular, en la que la asimilación de los nuevos presupuestos dio lugar al tránsito, en el plano teórico-metodológico, de una Didáctica de la lengua hacia una Didáctica del habla o del discurso, lo que representó un cambio radical en las concepciones que hasta el momento regían la enseñanza de la lengua aunque, según refiere Roméu (2014, p. 37), “no siempre seguidas de los cambios deseados en la praxis escolar”.

A la par de tales transformaciones, desde el año 1989 se comenzaron a producir nuevas modificaciones curriculares en la formación de profesores de Español y Literatura, que condujeron a la puesta en vigor del Plan de Estudio C (1990-1991), readecuado en 1995. En este plan de estudio el currículo del Área de lengua cambió a un diseño disciplinar, en el que se introdujo la disciplina Estudios Lingüísticos con un carácter integrador y sistémico, como eje esencial vertebrador de los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos organizados en asignaturas.

Derivado de todo lo anterior, entre los aspectos más relevantes estuvieron el comienzo de la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo o comunicativo-funcional, con el objetivo de desarrollar la competencia cognitivo-comunicativa; y la formulación de los principios teóricos y metodológicos en los que se debía sustentar la enseñanza comunicativa.

En este diseño, la permanencia en el currículo base de las asignaturas encargadas del estudio de los diferentes niveles lingüísticos, en correspondencia con la lógica de la ciencia; la incorporación de Estudios diacrónicos del Español como asignatura final del ciclo; y la posibilidad de elegir cursos optativos para garantizar la profundización o ampliación del contenido, contribuyeron de forma significativa al tratamiento del contenido léxico.

El análisis del programa de la disciplina (Matos *et al.*, 1990), de documentos normativos y de la bibliografía empleada permitió comprobar la existencia, aunque limitada, de orientaciones para el tratamiento del contenido léxico en las que se indicaba que el trabajo con las palabras requería que se tuviera en cuenta tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo, referido a la precisión en el uso, y que su didáctica comprendía la observación de la realidad como vía para el desarrollo léxico, el conocimiento de palabras nuevas en los textos, el trabajo con las relaciones lexicales, y otros.

El sistema de conocimientos incluyó el trabajo con las relaciones lexicales, los procedimientos onomasiológicos y semasiológicos, además de la caracterización de las unidades léxicas; sin embargo, en la práctica el tratamiento mantuvo un carácter asistemático y espontáneo, signado por limitaciones en la utilización de métodos productivos, lo que no favoreció adecuadamente el desarrollo del léxico. Esta situación se produjo, fundamentalmente, según el testimonio de profesores entrevistados, debido a una enraizada concepción tradicional en la enseñanza de la lengua y al no haberse asimilado aún, de forma general, las particularidades del nuevo enfoque didáctico.

Los objetivos generales de la disciplina fueron, también, cualitativamente superiores a los precedentes, entre los que destacan el estudio de los fenómenos presentes en el nivel lexical, a partir del carácter sistémico y social de la lengua, y su relación con el pensamiento; la caracterización léxica de la variedad cubana del español y su aplicación en la enseñanza; además del desarrollo de hábitos y habilidades para el trabajo independiente, en función de profundizar en los conocimientos lingüísticos. Entre los objetivos formativos destacaron el análisis de fenómenos lexicales y la construcción de textos a partir del conocimiento de las unidades léxicas; no obstante, de forma general, los objetivos continuaron enfocándose hacia el incremento del léxico.

En el Plan de Estudio C se introdujo el Modelo del Profesional de Español y Literatura (MES, 1990), entre cuyos objetivos generales figuró el desarrollo de habilidades comunicativas y la apropiación del modo de actuación profesional pedagógico, que lo distinguiera por el dominio y uso ejemplares de la lengua; y entre los objetivos por año académico, “el enriquecimiento progresivo de un vocabulario preciso y variado” (p. 15), tanto en la actividad académica como en la laboral-investigativa, lo que se valora como positivo.

Según documenta críticamente Roméu (2014, pp. 39-40), “la concepción fragmentada e inmanente, que no rebasa los límites de la oración y desconoce el texto como categoría lingüística, persistió en muchos programas”; sin embargo, se consideró que la selección y secuenciación del contenido léxico abordado son cualitativamente superiores respecto de los diseños anteriores, y que su organización respondió a una mayor coherencia en el ciclo lingüístico.

*Grosso modo*, en esta etapa la disciplina Estudios Lingüísticos se caracterizó por la aplicación de enfoques comunicativos, a partir de los cuales se fue transformando paulatinamente la Didáctica de la lengua hacia los usos discursivos. En estos enfoques, el tratamiento del contenido léxico se abordó teóricamente en función del desarrollo de la competencia comunicativa, aunque con las limitaciones de una insuficiente argumentación teórica y sistematización en la práctica, que condicionaron el análisis discursivo-funcional de este contenido y su integración con las demás estructuras lingüísticas.

El año 2003 marcó el inicio de la tercera y última etapa en la periodización del estudio del tratamiento del contenido léxico en la formación del profesor de Español-Literatura, que culminó en 2018 dado el cronograma seguido en la investigación, pero cuyas características continúan vigentes hasta la actualidad. Esta etapa, por tanto, se organizó bajo la denominación El léxico en una didáctica discursiva.

A partir del curso 1999-2000 comienzan a producirse transformaciones curriculares en la formación de profesionales en Cuba, entre las que estuvo la desaparición de las especialidades, lo que afectó la formación de profesores de Español y Literatura. Estos cambios condujeron a una readecuación del Plan de Estudio C (2002-2003).

En este contexto de transformaciones curriculares, a partir del año 2003, la Didáctica de la lengua entró también en un período de transformaciones en su argumentación teórico-metodológica. Se inició un proceso de sistematización de las ideas que servían de sustento al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, con fundamentos en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, la escuela histórico-cultural, la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, los enfoques comunicativos y la Didáctica desarrolladora.

Con la publicación del texto *Teoría y práctica de análisis del discurso*. Su aplicación en la enseñanza (Roméu, 2003b), se dan a conocer las concepciones de este enfoque didáctico, que se complementaron con los resultados del proyecto de investigación *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura en las carreras pedagógicas* (Roméu, 2003-2007). Como resultado de la evolución teórico-metodológica, además, se propuso un modelo de clase de excelencia de Español-Literatura (Roméu, 2003a); se profundizó en las categorías esenciales; y se precisaron las características, los criterios de textualidad y de clasificación tipológica.

A la par, los cambios curriculares derivaron en que, posteriormente, se implementara la formación de profesionales en perfiles terminales; de modo que, para los profesores en formación que se reorientaron a la especialidad Español-Literatura se readecuó gradualmente el plan de estudio. Entre las readecuaciones figuró la incorporación de contenidos del ciclo lingüístico que, si bien no

resultaron suficientes para garantizar la óptima preparación linguodidáctica de este profesional, sí contribuyeron a elevar la cultura general en este particular.

Más tarde, en el curso escolar 2009-2010, se aplicaron nuevas medidas dirigidas a mejorar la preparación de los profesores en formación, lo que condujo a una nueva readecuación curricular, el Plan de Estudio D (2009-2010), en el que resurgió la carrera de Licenciatura en Educación Español-Literatura.

De acuerdo con la concepción didáctica regente, se asumió la lengua materna como nodo de articulación vertical en la concreción curricular y se incluyó como objetivo priorizado la formación de comunicadores competentes; al adoptar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se asumió como categoría esencial el discurso y su tipología, se consideraron en su unidad dialéctica los procesos cognitivos y comunicativos en los que la lengua interviene, así como los llamados componentes funcionales, a saber, la comprensión, el análisis y la construcción de textos.

En este diseño curricular se mantuvo la disciplina Estudios Lingüísticos (Toledo *et al.*, 2010) en la que, como en los anteriores, el tratamiento del contenido léxico adoleció de una suficiente argumentación teórico-metodológica para lograr un proceso desarrollador; persistieron las limitaciones en el abordaje de conocimientos esenciales, fundamentalmente en lo que respecta a la caracterización de la variedad cubana del español; fueron insuficientes los métodos empleados para el desarrollo léxico; y la ausencia de bibliografía básica para el trabajo con las asignaturas Lexicología Española e Historia de la lengua, además de la disensión teórica respecto del reconocimiento del vocabulario como componente de la asignatura, contribuyeron significativamente a limitar su tratamiento.

Luego, en el curso 2011-2012 se produjeron modificaciones al Plan de Estudio D, que afectaron la organización curricular de la disciplina. En este diseño se incluyó el estudio de las vías de

formación y enriquecimiento del léxico; se abordaron los factores del contexto que influyen en las variaciones de significado y sentido; se tuvo en cuenta la unidad y diversidad del español en España, Hispanoamérica y de la variedad cubana; así como los cambios semánticos, transformaciones que se valoran como positivas.

Entre los objetivos generales de la disciplina se incluyeron desarrollar hábitos correctos de expresión oral y escrita; reconocer y explicar diferentes fenómenos lexicales en textos dados; y aplicar los conocimientos aprendidos relacionados con las vías para lograr el enriquecimiento del vocabulario; sin embargo, los objetivos se enfocaron generalmente hacia el aspecto cuantitativo, aun cuando se adolecía de suficientes orientaciones sobre la aplicación de métodos para evaluar el incremento.

Un aspecto de interés lo constituyó la declaración en las orientaciones metodológicas de la disciplina (Toledo *et al.*, 2012, p. 14), de que desde la asignatura Lexicología Española “ha de prepararse al futuro profesional en el tratamiento teórico y metodológico del léxico y del vocabulario, (...) para el análisis del vocabulario como una dimensión de la clase de Español, (...) como nodo de cohesión interdisciplinario, al tener en cuenta el trabajo con el vocabulario operacional, definido por Sálamo (2009) como el conjunto de palabras que constituyen términos propios del metalenguaje de cada ciencia”; sin embargo, aunque se reconoce que se incluyen particularidades del tratamiento del contenido léxico ausentes en diseños anteriores, no se explican suficientemente o se sugieren métodos para su tratamiento teórico-metodológico ni las especificidades del trabajo con el vocabulario operacional en el proceso investigado, teniendo en cuenta que la propuesta de Sálamo (2009) fue concebida y contextualizada en la Educación Secundaria Básica.

Se considera oportuno señalar, además, que en el Modelo del Profesional (MES, 2010, p. 15) los objetivos que apuntan a la incidencia del léxico en la comunicación se concretaron en “desarrollar una actitud cada vez más consciente de respeto y valoración hacia el idioma materno evidenciada en el enriquecimiento progresivo de un vocabulario técnico preciso y variado”, de modo que se continuó ponderando la necesidad del incremento y limitado al vocabulario técnico, a la vez que existieron pocas diferencias entre los objetivos formativos que permitieron percibir el tránsito cualitativo de un año académico a otro.

Recientemente, los cambios en el contexto socioeconómico internacional y nacional, junto al vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, exigieron realizar nuevas transformaciones curriculares en el proceso de formación de los profesionales en Cuba, que condujeron a que entrara en vigor el Plan de Estudio E (2016-2017).

En este diseño curricular, en el proceso de la formación de profesores de Español-Literatura, se mantiene la disciplina Estudios Lingüísticos, que de manera general, responde a una mayor coherencia en su organización respecto del diseño precedente, aunque con limitaciones que afectan el tratamiento integral del contenido linguodidáctico y el contenido léxico en particular.

Entre las limitaciones destacan la disminución del fondo de tiempo, consecuentemente con los criterios de esencialidad en los contenidos, la potenciación del protagonismo y autopreparación del estudiante, y la reducción y/o la eliminación de asignaturas esenciales.

Este último aspecto, relacionado con la eliminación del currículo base de la asignatura Historia de la lengua, se valora como significativamente negativo dada la importancia del estudio de la evolución diacrónica de la lengua para asimilar, comprender y explicar los contenidos lingüísticos que caracterizan el español panhispanico, con énfasis en la variedad cubana, cuestiones esenciales en la formación linguodidáctica del profesor de Español-Literatura.



El análisis del programa de la disciplina (Toledo *et al.*, 2016) permitió comprobar, que de manera general, se mantienen las mismas limitaciones advertidas durante la implementación del plan de estudio precedente. Como parte del contenido se orienta el estudio de las unidades del nivel lexical como soporte de las unidades discursivas y el enriquecimiento del vocabulario, a través de la lexicogénesis y el trabajo con las relaciones léxicas, y se considera que el dominio de una mayor cantidad de registros funcionales proporciona al profesor en formación herramientas que usará en la (de)codificación de mensajes en diversas situaciones; no obstante, se adolece de una suficiente argumentación teórica para el tratamiento integrador de las unidades léxicas con las demás estructuras lingüísticas.

Entre los objetivos figura valorar el uso de la lengua, como vía de expresión de conocimientos y vehículo de interacción sociocultural; aunque persisten limitaciones en las orientaciones teórico-metodológicas que guían acerca de la utilización específica de métodos y procedimientos para el tratamiento del léxico que necesita ir asimilando, reteniendo y recuperando el profesor de Español-Literatura en formación en las distintas situaciones comunicativas a las que se enfrente.

Del mismo modo, se mantiene la orientación de que “debe prepararse al futuro profesor para su intervención pedagógica en el tratamiento del léxico de los estudiantes mediante la clase” (Toledo *et al.*, 2016, p. 17), pero tampoco en este caso existen orientaciones específicas para lograr su efectiva preparación.

Tanto en el Modelo del Profesional (MES, 2016) como en el programa de disciplina (Toledo *et al.*, 2016) se concibe la enseñanza del contenido léxico como el incremento del vocabulario, como hecho aditivo y no en la conexión de la relación pensamiento-lenguaje propia de la producción del discurso.

Igualmente, existen limitaciones en la aplicación del método de análisis discursivo-funcional, ya que el tratamiento de las estructuras lingüísticas lexicales no se realiza desde una adecuada perspectiva sistémica, que conduce a ubicarlas en el centro del análisis, sino que en ocasiones se realiza de manera formal y superficial, sin considerar las relaciones intralingüísticas y extralingüísticas que estructura este contenido.

Resultan escasas, a su vez, las orientaciones y experiencias de utilización de otros métodos de análisis pertenecientes a la Didáctica particular, que se convierten en procedimientos del método general de análisis, como son el análisis fonológico, el gramatical, el lexical, el estilístico, el lexicogenésico, por ejemplo.

Durante la implementación del Plan de Estudio E la Didáctica de la lengua continúa respondiendo al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que propone el tratamiento de las estructuras lingüísticas abordadas de modo que se haga comprensible su papel en los procesos de significación a nivel discursivo; no obstante, con frecuencia la concepción que se sigue en la práctica no conduce a favorecer lo comunicativo como finalidad de la enseñanza de la lengua, debido en gran parte a que no se realiza un adecuado análisis de tales estructuras hasta lograr revelar su funcionalidad en el discurso, aspecto que constituye una regularidad en la etapa que se analiza.

Al entrevistar al respecto a profesores de la disciplina, argumentaron que este enfoque describe teóricamente que el trabajo con los componentes funcionales integra el tratamiento de las estructuras lingüísticas, pero en la práctica la mayor atención se dedica al trabajo con estos, lo que atomiza el abordaje de los componentes lingüísticos y afecta su necesario análisis integrador, en función de revelar la funcionalidad de estas estructuras en el discurso; recalcaron, además, que el contenido léxico necesita de una secuencia didáctica específica para su enseñanza, aprendizaje y evaluación, en interrelación con los demás componentes lingüísticos, con los aspectos

extralingüísticos, y con los componentes didácticos y funcionales que estructuran el proceso investigado.

Añadieron, también, que no es posible realizar un análisis integrador de las estructuras lingüísticas cuando antes no se logran describir en esencia, en lo que resulta esencial la descripción de sus rasgos lingüísticos y didácticos, de modo que no es posible explicar la funcionalidad de dichas estructuras en los textos en que se insertan y donde adquieren su verdadera significación discursiva, sin haber profundizado en su definición, características y relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas tanto sistémicas como discursivas, donde las unidades léxicas resultan centrales como elementos que pertenecen tanto a la lengua como al habla.

Igualmente, convinieron en manifestar que, a partir de las limitaciones en la argumentación didáctica ofrecida, se favorece parcialmente el tratamiento del contenido léxico, en tanto este por lo general depende de la voluntad, la preparación y la experiencia del profesor y no de su planificación didáctica.

Junto al testimonio ofrecido por los profesores entrevistados, lo anterior se comprobó en el análisis y crítica de fuentes teóricas, que permitieron verificar que, a partir de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural comienza a producirse una disensión teórica respecto del reconocimiento del vocabulario como componente linguodidáctico, rasgo que perdura en lo adelante y que condiciona el tratamiento del contenido léxico; por ejemplo, en los inicios de la aplicación del citado enfoque documentos normativos del MINED (2004, p. 1) orientan que “los [llamados] contenidos tradicionales de las asignaturas de lengua materna que aparecen en los programas (lectura y comprensión, ortografía, vocabulario, gramática, expresión oral y escrita, y literatura) pueden agruparse en los llamados 'componentes funcionales'”.

De otra parte, Machado (2008, p. 13) al referirse a los componentes de la asignatura Español-Literatura enumera: “lectura, expresión oral y escrita, gramática, vocabulario y ortografía”; y, más adelante, Abello *et al.* (2014, s/p) reconocen como “tradicionales contenidos de lengua (lectura, gramática, ortografía, vocabulario, expresión oral y escrita)”. Como se advierte, en los tres casos se reconoce al vocabulario; sin embargo, una vez sistematizado este enfoque didáctico, al referirse a los avances teórico-metodológicos que han caracterizado la Didáctica de la lengua, Roméu *et al.* (2013, p. 7) plantean que se ha transitado de una concepción “que aborda los componentes tradicionales de la asignatura, separados unos de otros (lectura, expresión oral, expresión escrita, gramática, ortografía y literatura) (...) hacia una concepción integradora, que focaliza los componentes funcionales en los que la lengua interviene”.

La misma autora afirma que “La concepción tradicional de la enseñanza de la lengua establece una compartimentación de los llamados componentes de dicha enseñanza, a saber: la lectura, la expresión oral, la expresión escrita, la gramática, la ortografía y la literatura, para los cuales se trazan objetivos y contenidos propios” (Roméu, 2014, p. 37). Como se aprecia, en la argumentación ofrecida el vocabulario no se reconoce explícitamente como componente de la lengua, de modo que se infiere como condición preestablecida.

Del análisis anterior, del que solo se plasman algunos ejemplos, se deriva que a partir de la consolidación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural no existe una posición teórica uniforme en torno al reconocimiento del vocabulario como componente de la asignatura, lo que acarrea la persistencia de limitaciones en la argumentación teórica ofrecida, que condiciona en la práctica un insuficiente tratamiento del contenido léxico, signado por fisuras teórico-metodológicas que se resumen en una insuficiente argumentación de las características linguodidácticas de las unidades léxicas, que atomiza su tratamiento y no contribuye a que se realice un abordaje integrador

de las estructuras lingüísticas a nivel discursivo en los procesos de significación en que estas se actualizan y donde adquieren su funcionalidad discursiva, lo que afecta la preparación profesional del profesor de Español-Literatura.

En el análisis de los fundamentos del citado enfoque didáctico (Roméu, 2007) se comprobaron, además, discretas menciones al contenido léxico en las dimensiones cognitiva, comunicativa y sociocultural, insuficientes si se tiene en cuenta que las tres dimensiones incluyen 152 indicadores. Esto trae como consecuencia que, a pesar de los aciertos indiscutibles de este enfoque didáctico, específicamente en lo que atañe al tratamiento del contenido léxico persisten limitaciones que conducen, con no poca frecuencia, a la espontaneidad y la asistematicidad.

Lo anterior contribuye a que, una vez egresado, el profesor de Español-Literatura presente limitaciones en el desarrollo de su DL, que inciden directamente en su formación como comunicador competente y modelo lingüístico, a la vez que carencias en su preparación linguodidáctica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de Español-Literatura en el eslabón de base de la profesión.

En resumen, esta tercera etapa se caracterizó por transformaciones en las concepciones de la enseñanza de la lengua, como resultado de la implementación del nuevo enfoque didáctico. Aunque existe consenso en valorar la importancia del contenido léxico, dadas las limitaciones antes referidas su tratamiento resulta asistemático y dependiente de la experiencia y preparación profesional del profesor, ya que por lo general se tiende a considerar este aspecto como una condición preestablecida y no como resultado de la planificación didáctica.

## **CONCLUSIONES.**

El análisis del tratamiento del contenido léxico en el proceso enseñanza-aprendizaje de las estructuras lingüísticas, en la formación del profesor de Español-Literatura, permitió determinar las

tendencias generales de su evolución diacrónica. En este sentido, y en correspondencia con los criterios seguidos: el ciclo lingüístico en el diseño curricular, la concepción didáctica predominante y la concreción didáctica del léxico en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, se determinó que:

De un diseño curricular general para el área de lengua, en el que el ciclo lingüístico contó con variaciones graduales en su selección y secuenciación, en la inclusión y permanencia de asignaturas que tratan el contenido léxico, se transitó a un diseño curricular disciplinar, que responde a una mayor organización sistémica, aunque con insuficiencias relacionadas con la simplificación y/o eliminación de asignaturas esenciales para el tratamiento de este contenido, que condicionan que aún no se logre la correspondencia necesaria entre las orientaciones teóricas y su tratamiento en el currículo.

De una concepción didáctica sistémica inmanente, en la que convergen los enfoques prescriptivo, productivo y descriptivo, que conciben el tratamiento del contenido léxico como parte de los componentes lingüísticos; se transitó a una concepción didáctica que responde a enfoques comunicativos, carentes de una suficiente caracterización linguodidáctica de las unidades léxicas, que limita el abordaje integrador de las estructuras lingüísticas a nivel discursivo en los procesos de significación en que estas se insertan, lo que condiciona que aún no se logre en la práctica un coherente y desarrollador tratamiento del contenido léxico.

De una concreción didáctica del contenido léxico, que establece la interrelación entre los componentes didácticos y lingüísticos, que lo reconocen; se transitó a una concreción didáctica que precisa la orientación comunicativa de los componentes didácticos y orienta el tratamiento de las estructuras lingüísticas en función de los componentes funcionales, aunque signada por fisuras teórico-metodológicas que limitan la adecuada articulación entre los componentes didácticos,

funcionales y lingüísticos, de manera que se favorezca el desarrollo de la disponibilidad léxica, a la vez que la preparación linguodidáctica del profesor de Español-Literatura en formación.

Tales tendencias permitieron, junto a la indagación teórica (Calzadilla, Domínguez y Valledor, 2018a) y empírica (Calzadilla, Domínguez y Valledor, 2018b) realizadas, argumentar un modelo del tratamiento del contenido léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos, donde se concibe la centralidad de las unidades léxicas para poder asimilar, comprender y describir las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se establecen entre las estructuras del sistema lingüístico, y las que estas contraen con los aspectos extralingüísticos, lo que permite la explicación de cómo funcionan discursivamente a partir del análisis, la comprensión y la construcción de los textos en que se inscriben.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Abello A. M. *et al.* (2014). El mundo y la cultura mediados por la lengua. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Álvarez, L. (1997). Programa de curso de posgrado Didáctica del español. Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.
3. Calzadilla, G. (2019). La disponibilidad léxica del profesor de Español-Literatura en formación de pregrado (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
4. Calzadilla, G., Domínguez, M. A. y Valledor, R. F. (2018a). Reflexiones epistémicas en torno al tratamiento didáctico del léxico en la formación inicial de profesores de Español-Literatura. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año V, Nro 2, enero de 2018.  
<http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200003713-abf44acecb/18.1.15%20Reflexiones%20epist%C3%A9micas%20en%20torno%20al%20tratamiento.....pdf>

5. Calzadilla, G., Domínguez, M. A. y Valledor, R. F. (2018b). Consideraciones en torno al tratamiento didáctico del léxico en la formación inicial de profesores de Español-Literatura. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, Vol. III, Año 2018, Número 2, abril-junio. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/issue/view/115>
6. Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. En *Lingüística y Literatura*, 36-37(11-33). Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany\\_enfoques.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1)
7. Machado, M. T. (2008). *Sistema léxico: reconceptualización de su estructura, unidades y funciones*. Ciudad de La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
8. Mañalich, R. (Comp.). (1999). *Taller de la palabra*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. Matos, L. *et al.* (1990). *Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Plan de Estudios C. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura*.
10. MES. (2016). *Modelo del Profesional. Licenciatura en Educación. Español-Literatura*. La Habana.
11. MES. (2010). *Modelo del Profesional. Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Curso diurno (4 años) y Curso Por Encuentros (4 años y 5 años)*. La Habana.
12. MES. (1990). *Modelo del Profesional. Licenciatura en Educación. Español y Literatura*. La Habana.
13. Mined. (2004). *Precisiones con relación a las clases de las asignaturas de lengua materna (pp. 5-7)*. En *Seminario Nacional para Educadores*. Ciudad de La Habana.



14. Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. En VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 58, pp.32-46, enero-junio, 2014. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
15. Roméu, A. (2007). La escuela cubana de enseñanza de la lengua: una mirada desde nuestras raíces (pp. 89-123). En Revista Bimestre Cubana de la Sociedad Económica de Amigos del País, No. 27, julio-diciembre, Vol. CII, La Habana, Cuba.
16. Roméu, A. (2003a). Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Roméu, A. (2003b). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Roméu, A. (1992). Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
19. Roméu, A. *et al.* (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Sálamo, I. (2009). Diseño de una estrategia metodológica para la preparación en la enseñanza del vocabulario operacional del profesor de secundaria básica (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
21. Toledo, A. *et al.* (2016). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Plan de Estudios E. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.
22. Toledo, A. *et al.* (2012). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Plan de Estudios D (modificado). Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.
23. Toledo, A. *et al.* (2010). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Plan de Estudios D. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

24. Vigotski, L. S. (1966). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Edición Revolucionaria.

### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. Grechel Calzadilla Vega. Licenciada en Filología (Universidad de La Habana) y Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Las Tunas). Jefa del Departamento de Español-Literatura y Profesora de la Disciplina Estudios Lingüísticos de la Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

Correo electrónico: [grechel@ult.edu.cu](mailto:grechel@ult.edu.cu)

2. Marlen Aurora Domínguez Hernández. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y Doctora en Ciencias Filológicas (Universidad de La Habana). Profesora Titular y Consultante de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, La Habana, Cuba. Miembro de la Academia Cubana de la Lengua. Correo electrónico: [marlen@fayl.uh.cu](mailto:marlen@fayl.uh.cu)

3. Luis Daniel Sánchez Ravelo. Licenciado en Educación Español-Literatura (Universidad de Las Tunas). Profesor de la Disciplina Estudios Lingüísticos de la Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: [luisdaniel@ult.edu.cu](mailto:luisdaniel@ult.edu.cu)

**RECIBIDO:** 4 de mayo del 2020.

**APROBADO:** 19 de junio del 2020.