

Conocimiento léxico y desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios¹

HILDA ALBANO DE VÁZQUEZ

ADALBERTO F. GHIO

BEATRIZ HALL

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Lomas de Zamora

INTRODUCCIÓN

La investigación de la que da cuenta el presente artículo se originó en el problema de que numerosos alumnos de los cursos universitarios iniciales no construyen representaciones mentales adecuadas a partir de los textos bibliográficos recomendados por las cátedras. Este hecho, observado en los alumnos que cursaban la asignatura *Comprensión y producción de textos*, una de las materias de los cursos de nivelación destinados a los ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (años 1996, 1997 y 1998), constituyó el punto de partida de nuestra investigación.

Durante el desarrollo de esos cursos pudo comprobarse la dificultad que presentaban los alumnos para realizar una lectura comprensiva de textos expositivos de carácter académico, caracterizada por el uso de un léxico preciso y elaborado. Precisamente, las dificultades que la utilización competente tanto del léxico general como del específico planteaba en la comprensión condujeron a elaborar las siguientes hipótesis empíricas:

1) La ejercitación acerca de la precisión léxica del texto académico aumenta la competencia lectora y redundante en el mejoramiento de las actividades de reformulación.

2) La práctica reflexiva de estrategias de macroprocesamiento produce un aumento de la eficiencia en la recuperación del sentido.

¹ Los autores destacan los invaluables aportes realizados por la profesora Mirta Stern, quien participó hasta su fallecimiento en distintas etapas del proyecto de investigación que dio origen a este trabajo.

3) El reconocimiento de las características específicas de la situación comunicativa académica refuerza la elaboración discursiva tendente a lograr la objetividad de este tipo de texto, que requiere el necesario distanciamiento del emisor en relación con el objeto que se analiza.

Las tres hipótesis aparecen íntimamente relacionadas, ya que corresponden a variables que actúan conjuntamente en el proceso lector y responden al supuesto general de que cuanto mayor sea el procesamiento que el lector haga del texto, mayor será su probabilidad de comprender, recordar y recuperar la información textual.

Para corroborar nuestras hipótesis, elegimos como instrumento de evaluación una encuesta (Apéndice I) que se aplicó en mayo de 1999 a 211 alumnos que cursaban las materias de primer año (*Contabilidad Básica, Principios de Administración y Derecho Constitucional*).

Los primeros resultados de la encuesta evidenciaron que los alumnos ingresantes presentaban dificultades para diferenciar entre léxico general cotidiano y términos específicos propios del registro formal y escrito de carácter disciplinar académico. También presentaban dificultad para comprender textos que operan como una definición, por ejemplo, los referidos a verbos que denotan operaciones intelectivas tales como *definir, explicar, evaluar*.

Las profundas deficiencias observadas en los ingresantes al efectuar los ejercicios de la prueba suministrada —debidas a la falta de marcos conceptuales específicos, lo que impide relacionar información nueva con saberes ya adquiridos, hecho agravado por el desconocimiento del léxico general y las dificultades para incorporar el léxico específico— llevaron a tomar la decisión de extender la investigación a alumnos que se encontraban promediando la carrera y a otros que estaban a punto de egresar. El objetivo era evaluar las competencias para operar con el léxico general y el específico en la comprensión de textos de estudio. Dado que se trataba de establecer una comparación de resultados, se suministró a los egresantes la misma prueba. Esta fue aplicada a alumnos de tres cursos de materias del último año de estudios. Cabe señalar como dato relevante que aproximadamente el 80 % de esos alumnos se recibían con la aprobación de dichas materias. Los 70 alumnos egresantes a los que se les suministró la prueba pasaron a constituir el grupo testigo.

Asumimos para esta investigación un enfoque que aúna conceptos de Lingüística (textual y cognitiva) y del Análisis del Discurso, con una perspectiva funcionalista que se caracteriza por una propuesta metodológica centrada en los problemas del uso lingüístico. Entendemos que no se puede dar cuenta de los procesos de comprensión y adquisición de conocimientos a partir de un texto, mediante un enfoque centrado en este y en los conocimientos lingüísticos exclusivamente. La comunicación debe ser entendida como un sistema de transformación de la información en el que intervienen los participantes, sus conocimientos lingüísticos, sus conocimientos acerca del mundo, así como las determinaciones de la situación. El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enci-

clopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural (Cassany 1999).

Desde esta perspectiva, el texto es la unidad de análisis privilegiada. El texto es un mensaje acerca de la representación de una parte del mundo que un usuario se hace y transmite a otro, apoyándose en las representaciones socializadas por el lenguaje y la educación. Durante la lectura de un texto, los usuarios activan la representación del mundo que se han construido a partir de sus experiencias y sus aprendizajes. El contenido y la estructura de tales representaciones mentales tiene como determinantes el mundo y su estructura, las experiencias de la percepción y de la acción y los conocimientos acerca de la estructura del mundo. Por ello, las características estructurales del texto y de la significación construida a partir de él están determinadas tanto por *la organización del dominio* al que refiere el texto como por *las estructuras y operaciones cognoscitivas* puestas en juego por los interlocutores para construir la representación de ese dominio.

Así entendido, el texto se define como una secuencia de expresiones en la que subyace “un conjunto estructurado de conocimientos elaborados mediante representaciones internas de las unidades de niveles inferiores (oracional, sintagmático, léxico) según principios de relevancia y coherencia” (Garrido Medina 1991). Los elementos léxicos actúan como conjuntos de opciones que se realizan en el texto, teniendo en cuenta opciones anteriores. La información sobre el papel del conocimiento del léxico en la comprensión es crucial para entender la naturaleza del procesamiento lingüístico. Para Jackendoff (1992) el léxico constituye una interfaz en la que se produce el entrecruzamiento sistemático de los diferentes niveles de organización de la lengua.

Es en el texto donde el significado de un elemento léxico se vuelve preciso, debido a su relación con los demás. Se produce una interrelación entre los significados de las palabras que da como resultado la identificación precisa de cada una de ellas. Esto es producto de la coherencia, segunda norma de textualidad que, según de Beaugrande & Dressler (1997) [1981], “regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto”. La coherencia otorga una continuidad de sentido que resulta del ajuste entre los conceptos o las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo de los usuarios, emisores y receptores.

Según Cassany (1999), no basta saber descodificar las palabras según el valor semántico que les atribuye el diccionario, porque no dice nada de las intenciones con que las usan las personas. Para poder interpretar el sentido de cada “actuación verbal” es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario, lugar y tiempo, situación): el significado se construye a partir de esta asociación a tres bandas entre propósito comunicativo, contexto social y palabra.

El mensaje de un texto no es un contenido completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras; sólo existe en la mente del lector y del autor y se construye durante

el acto de lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo del lector y lo enunciado por el autor en el mismo. Frente al texto, el lector debe activar los conocimientos previos precisos para contextualizar la información. En el caso de que no disponga de información previa acerca de lo tratado o que el autor no aporte la necesaria información, la comprensión quedará disminuida. Por lo tanto, el mensaje de un texto nunca será el mismo para todos los lectores, pues cada persona posee diferentes conocimientos previos; incluso un único lector podrá interpretar de manera diferente un mismo texto, leído en fechas distintas, ya que sus conocimientos varían con el tiempo. El significado, según Cassany (*op. cit.*), existe solo en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto.

Para comprender el texto, el interlocutor tiene que activar una gran cantidad de conocimientos adicionales y puede verse obligado a dar grandes saltos conceptuales y dominar información que no se facilita de forma explícita. Los frecuentes huecos de significado que se producen durante el procesamiento de la información se rellenan acudiendo a la información contextual (Harris & Coltheart 1986). El contexto es “el que provee el marco interpretativo en el cual los significados asociados a las formas léxicas pueden ser evaluados” (Marslen-Wilson 1989). Harris & Coltheart (*op. cit.*) distinguen dos tipos de efectos contextuales:

- a) efectos del contexto general,
- b) efectos del contexto específico.

Los primeros ocurren en todo momento, ya que el interlocutor activa automáticamente sus conocimientos generales cuando procesa la información. Los efectos del contexto específico se producen, en cambio, cuando cierta información inicial contenida en el mensaje determina la comprensión de información posterior. Este proceso es frecuente y tiene una importancia radical si se toma en cuenta que la representación mental final que el sujeto construye del texto se ve muy mediatizada por la interpretación temprana del material procesado que se produce de forma automática y a gran velocidad. Este tipo de inferencias producidas por los efectos del contexto específico se realiza continuamente. En el proceso de comprensión, el sujeto utiliza un conocimiento estructurado y preexistente en su memoria. Se trata de estructuras que pueden entenderse como estructuras de datos que son activadas por patrones de entrada con los que guardan una estrecha relación.

Partiendo del concepto ya señalado de Jackendoff de que el léxico produce el entrecruzamiento sistemático de los diferentes niveles de organización de la lengua, consideramos las palabras no sólo como “herramientas comunicativas” sino también como “herramientas cognitivas” (Dunbar 1991), ya que juegan un papel esencial en el proceso de adquisición, creación y transmisión del conocimiento en cualquier área o dominio del saber, de modo que no solo son expresión externa del pensamiento, sino también instrumentos fundamentales para su desarrollo. Las palabras son entidades flexibles y precisas al mismo tiempo. Por un lado, la palabra es portadora de un sentido determinado y, por el otro, su sentido adquiere su verdadera dimensión en el con-

texto lingüístico en que aparece. Una palabra no proporciona un volumen fijo de información ni una parcela de material semántico que se desenvuelve de manera uniforme en el proceso de reconocimiento. Según Dunbar, la información contenida en una palabra se vuelve disponible de manera desigual, pues se apela a ella en diferentes grados y formas de acuerdo con las exigencias impuestas por la situación comunicativa.

¿Pero cómo operan estas unidades en la llamada “memoria semántica”? La idea más importante es que las diversas unidades están organizadas de acuerdo con una red asociativa. En la teoría de Collins & Loftus (1975), por ejemplo, el sentido de una palabra está representado como un nódulo conceptual, que se halla conectado con otros nódulos. Cuando se accede a un nódulo, la activación se disemina o propaga a los nódulos conceptuales contiguos en el sistema. Esta excitación procede en un orden decreciente, que va de los nódulos más próximos al activado a los más alejados. Paralelamente, los diversos conceptos que subyacen a las palabras forman un sistema semántico, organizado en términos de similaridad semántica. Este sistema semántico debe diferenciarse del sistema *léxico*, que está formado por los *nombres* del concepto. Este último sistema se considera organizado a lo largo de líneas de similaridad fonémica.

Ahora bien, el conocimiento del léxico específico y de términos generales usados con significados especializados se relaciona fundamentalmente con el conocimiento de la estructura conceptual en la que se incluye cada término. La organización conceptual propia de cada tema o actividad supone una red en la que cada concepto tiene su lugar preciso y se relaciona con los demás términos de manera específica. Este ámbito coherente de conocimientos cumple la función de marco para conceptos específicos y sirve como contexto para la caracterización de una unidad léxica (Langacker 1987). Tales dominios cognitivos, pues, no solo derivan del significado, sino que pueden actuar como determinantes del mismo.

Así como no es posible disociar los aspectos estrictamente léxicos de los contextuales o pragmáticos, el conocimiento de los usuarios acerca del tópico constituye un todo con el conocimiento del léxico específico y ambos procesos de adquisición marchan inextricablemente unidos. Sin embargo, esto no supone una diferenciación irreductible entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento enciclopédico, lo que constituiría una simplificación que no permitiría intentar una explicación de los complejos procesos puestos en juego en la comprensión lectora y en la adquisición de conocimientos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Siendo el objeto de esta investigación el estudio de las dificultades que el uso del conocimiento de léxico general y específico plantea en la comprensión de textos académicos en alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.L.Z., nos propusimos analizar la competencia léxica de los sujetos en ese campo

y su relación con la comprensión y producción de esa clase de textos, a fin de establecer cuáles son los problemas que les presentan a los alumnos durante el procesamiento de la información textual y qué estrategias lingüístico-cognitivas deberían ser reforzadas para asegurar un mejor desempeño académico. Esta finalidad orientó la formación de un corpus de datos que permitiera el análisis y comparación de dicha competencia entre alumnos en distintas etapas de su formación universitaria.

Los datos obtenidos proceden de tres grupos: (a) el grupo que denominamos "ingresantes", constituido por 211 alumnos de las materias de primer año (*Contabilidad Básica, Principios de Administración y Derecho Constitucional*), (b) el grupo que denominamos "intermedios", constituido por 41 alumnos de la materia de segundo año *Lógica y Filosofía de las Ciencias* y (c) el grupo de "egresantes", constituido por 70 alumnos que cursan las últimas materias (*Planeamiento y Evaluación de Proyectos, Seminario de Práctica Contable y Seminario Jurídico-Contable*).

En una primera etapa centrada en la identificación de los niveles de competencia de los alumnos ingresantes y en la identificación de los problemas observados, se trabajó con un diseño exploratorio descriptivo que se aplicó (1) a la recolección de datos empíricos, (2) al análisis del material y la identificación de las dificultades y (3) al análisis cualitativo y cuantitativo para observar estadísticamente la correlación y variabilidad de respuestas. En la segunda etapa, los datos procedentes del grupo de ingresantes fueron comparados y contrastados con los datos correspondientes a los grupos de intermedios y egresantes, que actuaron como grupos de control a fin de establecer las diferencias cualitativas y cuantitativas entre la competencia de unos y otros.

Para la obtención de los datos se elaboró un instrumento de evaluación (Apéndice I), consistente en una encuesta que comprende seis pruebas diseñadas especialmente atendiendo a los propósitos del estudio. Las pruebas A y B se dirigen a comprobar el reconocimiento de lexemas descontextualizados a partir de sus definiciones, mediante el apareamiento de unos y otros. Mientras en A aparecen sustantivos abstractos como *hipótesis*, en B aparecen verbos de actividad intelectual como *definir*. La prueba C consiste en el reconocimiento del lexema necesario para completar la definición correspondiente, descartando los dos distractores que se agregan, para lo cual es necesario tener en cuenta las relaciones morfosintácticas y semánticas. Estas tres pruebas son cerradas, es decir, los sujetos deben responder eligiendo una opción entre las otras posibilidades presentadas.

Las pruebas D, E y F presentan fragmentos de discurso expositivo académico extraídos de un artículo de la especialidad². El ejercicio D propone la elección de un sinónimo adecuado de acuerdo con el contexto lingüístico, teniendo en cuenta correlaciones sintagmáticas de concordancia y relaciones de significado local y global, entre varios términos que representan acepciones posibles. La prueba E es la única que

² Villadeamigo, J. D. (1997), "Los hechos e ideas económicas y sociales, y el rol del Estado en la economía". En R. J. Ferrucci (coordinador): *Lectura de macroeconomía y política económica*, Buenos Aires.

contiene una actividad de extracción. En el apartado (a) se presupone la comprensión global y local del texto propuesto a fin de seleccionar la información temática requerida en la consigna, que incluye dos términos que actúan como “pistas” para la identificación del segmento textual correspondiente. El siguiente apartado apunta a que los sujetos identifiquen la función interoracional que se establece entre dos segmentos textuales, eligiendo una opción entre tres respuestas, de las que dos actúan como distractores. Finalmente, la prueba F plantea la elección e incrustación de nueve lexemas en los espacios en blanco de un texto, teniendo en cuenta relaciones de significado contextual. Se incluye al pie un conjunto de doce palabras entre las que figuran las nueve necesarias para completar el fragmento.

RESULTADOS

El recuento general de los resultados obtenidos (Apéndice II) permite establecer un notable aumento en el conocimiento del significado del léxico y el consecuente progreso en la comprensión de textos. Si se compara el total de respuestas acertadas de los alumnos de primer año con las cantidades correspondientes a los alumnos intermedios y a los alumnos egresantes, se observa un aumento progresivo de los porcentajes: 45%, 66% y 76%, respectivamente. Sin embargo, el progreso comparativo no es uniforme en todos los ejercicios: el cuadro 1 permite observar los porcentajes de respuestas correctas logrados por los tres grupos en cada uno de los ejercicios:

	Ingresantes	Intermedios	Egresantes
Ítem A	53%	63%	68%
Ítem B	44%	70%	80%
Ítem C	52%	63%	74%
Ítem D	50%	64%	81%
Ítem E a)	31%	34%	46%
Ítem E c)	21%	9%	37%
Ítem F	33%	56%	78%

Cuadro 1: Porcentajes de respuestas correctas

Estos números revelan que los progresos más acentuados de los grupos avanzados (intermedios y egresantes) con respecto a los ingresantes se produjeron en los ejercicios B, D y F: el primero, dirigido al reconocimiento del significado léxico descontextualizado y los otros, dos basados en un fragmento textual. Estos últimos, como ya se dijo, son ejercicios que proponen la selección y sustitución o inserción de términos del léxico general académico o de términos específicos en fragmentos textuales de cierta extensión, para lo cual se hace necesario atender a cuestiones de adecuación temático-pragmática, de coherencia semántica local y global y de cohesión semántico-gramatical.

Los otros tres ejercicios presentan resultados que indican menor progreso por parte de los alumnos avanzados. Los ejercicios A, C, y E muestran índices con menor diferencia relativa con respecto a los resultados obtenidos por los ingresantes. Los dos primeros, además, son los que arrojan mejores resultados por parte de este último grupo de alumnos. En cuanto a E, sus índices son muy bajos en todos los casos.

Si se atiende a los índices relativos de cada ítem con respecto a los demás, los ejercicios presentaron diferente grado de dificultad dentro de cada grupo, como lo muestran los cuadros 2, 3 y 4.

Ítem A	53%
Ítem C	52%
Ítem D	50%
Ítem B	44%
Ítem F	33%
Ítem E a)	31%
Ítem E c)	21%

Cuadro 2: Porcentajes ordenados en forma decreciente según los ingresantes

Ítem B	70%
Ítem D	64%
Ítem A	63%
Ítem C	63%
Ítem F	56%
Ítem E a)	34%
Ítem E c)	9%

Cuadro 3: Porcentajes ordenados en forma decreciente según los intermedios

Ítem D	81%
Ítem B	80%
Ítem F	78%
Ítem C	74%
Ítem A	68%
Ítem E a)	46%
Ítem E c)	37%

Cuadro 4: Porcentajes ordenados en forma decreciente según los egresantes

El ítem A, por ejemplo, que resulta el más accesible para los ingresantes, baja al tercer lugar en los intermedios y al quinto en los ingresantes. Algo semejante ocurre en el caso de C. En cambio, B y D resultan los dos ejercicios con mejores resultados en los intermedios y egresantes, contrastando con los resultados relativos entre los ingresantes. El caso de F y el de E son peculiares por motivos opuestos. El ejercicio F se mantiene en un nivel de bajo rendimiento en los ingresantes e intermedios y as-

ciende al tercer lugar en el caso de los egresantes. El ejercicio E, por su parte, se mantiene en el nivel más bajo en todos los grupos.

A partir de estos datos y tomando en cuenta que el principal objetivo de esta investigación es la identificación de los niveles de competencia de los ingresantes en el procesamiento de la información textual y el estudio de las dificultades de comprensión, la atención del equipo de investigación se centró en aquellos ejercicios que implican mayor compromiso de las operaciones y habilidades de comprensión textual, a partir del conocimiento léxico. Por otra parte, como ya se señaló anteriormente, los resultados centrados en los alumnos de primer año, obtenidos y analizados en la primera parte de la investigación³, ya indican que las dificultades con respecto al uso del léxico general y específico se agudizan en los ejercicios que, por estar basados en fragmentos textuales, obligan a poner en juego los conocimientos lingüísticos, discursivos y enciclopédicos necesarios para reconstruir el significado textual. Por tales razones, en el estudio comparativo de los resultados de los tres grupos, se tomó la decisión de focalizar el trabajo en los tres últimos ejercicios de la prueba.

Globalmente estimados, los resultados de la prueba D muestran una notable diferencia entre los ingresantes y los otros dos grupos. El 50% de coincidencia con la respuesta prevista por parte de los primeros asciende al 64% y al 81% en el caso de los alumnos intermedios y egresantes, respectivamente. Este ejercicio, que ocupa el tercer lugar en la calidad de los resultados con respecto a los otros, asciende al segundo lugar en el caso de los alumnos intermedios y al primero en el caso de los egresantes, a quienes, a juzgar por los resultados, les resultó el más fácil de resolver. En cuanto a los resultados particulares correspondientes a cada uno de los siete lexemas (Apéndice III), en todos los casos se registra una menor “dispersión” de respuestas para cada uno en los alumnos más avanzados y una diferencia neta a su favor. Incluso se observa ese progreso en los casos de los lexemas *depresión*, *sucedio* e *instauración*, en que los índices de aciertos de los ingresantes son menores al 50%. Sin embargo, en dos de estos casos (*sucedio* e *instauración*) los índices de acierto de los alumnos intermedios tampoco superan el 50% y en el caso de *depresión* apenas alcanza el 51%. En los egresantes se observa un aumento que oscila entre 40 y 44 puntos en los índices correspondientes a estos lexemas.

Con respecto a la prueba E, los resultados indican un “estancamiento”, ya que las diferencias entre los índices de logro de ingresantes, de intermedios y de egresantes son muy bajas en las dos actividades que la componen.

Finalmente, la prueba F ofrece resultados que muestran un avance mayor de los egresantes que el de los intermedios, con respecto a los ingresantes. Tomada en su totalidad, los ingresantes logran un 33%; los intermedios, un 56%; y los egresantes, un 78% de respuestas acertadas. Ello determina que este ejercicio, que se encuentra

³ Albano de Vázquez, Hilda *et al.* (2000): “Conocimiento del léxico general y del específico de alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas (U.N.L.Z.)”. *Anales de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, Vol. 1 (1999).

entre los tres peor contestados por los ingresantes e intermedios, se ubique entre los tres mejor contestados por los egresantes. En cuanto a los resultados particulares correspondientes a cada una de las posiciones que deben completarse para lograr un texto coherente (Apéndice III), se observa menor “dispersión” de respuestas en los alumnos avanzados que en los principiantes. Sin embargo en las posiciones 2d, 3b y 3c, los egresantes muestran igual e incluso mayor dispersión en las respuestas. Por otra parte, los resultados de la posición 1a dan el porcentaje de logro más alto, el 97%, de los egresantes en toda la encuesta, lo que significa una diferencia muy marcada con los ingresantes que solo alcanzan el 13% de aciertos. En la posición 3b, en cambio, el porcentaje de logros es muy bajo en ingresantes e intermedios: 16% y 17% respectivamente, y sube solo al 56% entre los egresantes, que representa el índice de logro más bajo de este grupo en esta prueba.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite establecer algunos factores que posibilitan o bien dificultan el procesamiento de los fragmentos textuales seleccionados. Es particularmente interesante el análisis de los “desvíos”, ya que evidencian los problemas que los sujetos encuentran en la tarea de comprender un texto y los procedimientos y recursos utilizados para intentar solucionarlos. Ello explica por qué el análisis hace especial hincapié en los desvíos numéricamente más importantes y más próximos a las respuestas correctas de acuerdo con el significado convencional de los elementos lingüísticos y la intención comunicativa que evidencia el autor del texto.

La prueba D, que parte de un fragmento textual extraído del artículo ya mencionado, se preparó con la intención de comprobar el conocimiento del significado específico del léxico general en contexto. Se seleccionaron siete palabras, que aparecen subrayadas y, además, encolumnadas debajo del fragmento. En otra lista paralela, se presentan los sinónimos correspondientes a las acepciones que cada una de ellas registra en el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española, 1992). Los alumnos deben identificar el significado apropiado teniendo en cuenta el texto transcrito, mediante el señalamiento de un término de la segunda lista que pueda actuar como sinónimo.

Con respecto al primero de los lexemas, el análisis comparativo de las respuestas de los tres grupos de alumnos permite establecer que en su mayoría los sujetos encuestados interpretan adecuadamente el infinitivo *transcurrir*, que aparece sustantivado por el determinante, así como el segmento textual que lo incluye: “...con el *transcurrir* del presente siglo...”. La opción más seleccionada es *curso*. No obstante, un grupo muy reducido, especialmente de ingresantes, lo interpreta como verbo y selecciona *siguió* u *ocurrió* como equivalente, ignorando el contexto. Esto casi no se da entre los alumnos de los otros dos grupos. Otras respuestas, que ofrecen un abanico de interpretaciones variadísimo no presentan interés para el análisis dado el carácter aleatorio con el que parecen haber sido seleccionadas.

En el caso de *significación* (...hechos de profunda y notoria *significación*...), los alumnos egresantes alcanzan uno de los índices de aciertos más alto de toda la prueba en los tres grupos: el 94% selecciona *importancia* como sinónimo. Los otros dos grupos también la seleccionan mayoritariamente. Entre las respuestas no aceptables de los ingresantes se observan dos que revisten interés. Veinte alumnos optan por *sentido* como sinónimo, que semánticamente es posible en ese contexto, pero no gramaticalmente, ya que los adjetivos precedentes están flexionados para femenino. La otra palabra seleccionada, *consecuencias*, puede incluirse en el contexto si se atiende solo al aspecto semántico, aunque no es equivalente a *significación*, pero tampoco concierne gramaticalmente al estar en plural. Estas dos opciones, que desatienden de modo tan manifiesto las restricciones morfosintácticas, aunque se adecuan semánticamente al contexto, constituyen los “desvíos” numéricamente más importantes y se dan, en menor medida, entre los alumnos más avanzados.

El tercer lexema subrayado del ejercicio es *seno*, que aparece en el contexto: “...los marcados desajustes experimentados en el *seno* de las economías nacionales...”. En los tres grupos prevalecen los que proponen *interior* como equivalente. Sin embargo, otra respuesta muy repetida es *regazo*, que indudablemente puede ser sinónimo de *seno* en otros contextos, pero no en este. El uso figurado del término escapa a la comprensión de estos sujetos y su interpretación parece tomar en cuenta el significado global del segmento de manera vaga y general, pero no la propiedad y precisión semántica de los términos en juego. Un número más reducido de ingresantes y de egresantes opta por el sinónimo *concauidad*, cuya inclusión en el contexto es imposible. Otras opciones seleccionadas, aunque no puedan actuar estrictamente como sinónimos de *seno*, atienden a las relaciones gramaticales y semánticas locales. Este tipo de respuestas lo dan alumnos de los tres grupos, con las diferencias cuantitativas habituales. Finalmente, un pequeño grupo de ingresantes opta por términos que no son aceptables en este contexto desde ningún punto de vista.

Los ejercicios del ítem D hasta aquí relevados permiten corroborar que el progreso registrado en las encuestas de los alumnos más avanzados está en relación con la mayor atención al contexto semántico y gramatical durante el procesamiento del léxico en la tarea de comprensión textual. Es notable que aun en aquellos casos en que no se cumple con el requisito de elegir un sinónimo, los alumnos avanzados seleccionan vocablos cuya inclusión en el lugar del término subrayado no infringe la coherencia local, aunque sí, en muy pocas ocasiones, la concordancia morfosintáctica. En estos dos grupos, casi no se dan casos como los que muestra el primer ejercicio de este ítem. Entre los ingresantes, en cambio, la desatención a todo tipo de relación contextual es más notoria. Creemos, pues, que el desarrollo de la competencia en la comprensión de textos es producto del avance en la carrera universitaria, en virtud de la progresiva familiarización con un vocabulario más extenso y específico, el mayor conocimiento de los rasgos estilísticos y discursivos de los textos académicos y la ampliación del conocimiento enciclopédico pertinente.

El cuarto término destacado en el texto de este ejercicio es *depresión*, en el contexto: “...la crisis de 1929 y la gran *depresión* económica que le sucedió...”. Este

es uno de los tres casos en que el índice de respuestas correctas de los ingresantes no supera la media, ya que sólo el 34% propone *desactivación* como sinónimo. En el grupo de alumnos intermedios y egresantes, el índice asciende al 51% y al 76% respectivamente. La opción elegida mayoritariamente por los ingresantes es *tristeza*, cuyo significado no es compatible en este contexto, ya que si bien una crisis puede dar lugar a un estado de ánimo en las personas, no es posible atribuirlo a una entidad abstracta como es *economía*. Esta despreocupación por las restricciones semánticas del contexto disminuye en el grupo de los alumnos intermedios y más aún entre los egresantes, quienes muestran, por lo tanto, un progreso en el procesamiento semántico del texto y, a la vez, un dominio mayor de ideas y conceptos más alejados de la experiencia vital concreta inmediata.

En el mismo segmento textual aparece el quinto lexema: *sucedió*. El verbo *suceder* presenta una forma transitiva, según la cual una persona o cosa sustituye, hereda o sigue a otra, y otra intransitiva que significa que un hecho se produce u ocurre. En el contexto en que aparece, el autor lo ha usado con el significado correspondiente a la forma transitiva, pero complementado con la forma pronominal *le*, que establece relación anafórica con *la crisis de 1929*. Este caso de leísmo (la forma correspondiente al complemento directo debería ser *la*) desorienta a gran parte de los encuestados y lo induce a interpretar el verbo como intransitivo acompañado por un dativo de interés pronominal, aunque no hay en el contexto inmediato un antecedente con el rasgo [+HUM] que permita la correferencia (Di Tullio 1997: 108). Ello explicaría por qué solo el 27% de los ingresantes interpreta el verbo como *siguió*. Entre los alumnos intermedios, el porcentaje aumenta solo al 44% y al 67% entre los egresantes. En este ejemplo se evidencia que la habilidad para inferir el significado previsto por el autor a partir del contexto aumenta en el transcurso de la carrera, pero subsiste en muchos la tendencia a echar mano de los conocimientos ya adquiridos y más familiares a expensas de la coherencia local del segmento, favorecido esto por la dificultad de procesamiento que presenta, lo que conduce a la interpretación aislada del lexema verbal. Este mecanismo se agudiza en el caso de las restantes respuestas que toman en cuenta el valor semántico del término en forma muy vaga y general, sin la necesaria atención a la información categorial y sintáctica, como en *heredar*, *consecuencias*, *contradicciones*, *curso*, etcétera.

Una reconstrucción hipotética de la interpretación del segmento realizada por varios sujetos de los tres grupos, pero en especial entre los ingresantes, en la que se combinan los significados atribuidos a los dos lexemas en cuestión daría por resultado que (a) y (b) son equivalentes:

- (a) ... la crisis de 1929 y la gran depresión que le sucedió; ...
- (b) *...la crisis de 1929 y la gran tristeza que le ocurrió;...

Al comparar ambos segmentos se aprecia mejor la inadecuación pragmática de la interpretación así como la vaguedad semántica que, si bien establece alguna relación con el significado del segmento, lo hace de una forma imprecisa y confusa, impropio del discurso académico.

La interpretación del sexto lexema, *implicancias*, que aparece en el contexto: “...las implicancias del nuevo rol desempeñado por los EE.UU. y el Reino Unido...”, no ofrece dificultades a los egresantes, ya que el 91% elige *consecuencias* como sinónimo. De los alumnos intermedios, el 73% coincide con esa interpretación. En el caso de los ingresantes, el índice llega solo al 50%, porque el resto de las respuestas se distribuye en una amplia gama, entre las que se destacan: *incompatibilidades*, *contradicciones* e *importancia*, que son compatibles semántica y categorialmente con el contexto, aunque en el caso de la última no se ha tenido en cuenta la presencia del determinante en plural. Las dos primeras, según el DRAE, consisten en acepciones en desuso o regionales del sustantivo *implicancias* casi desconocidas en nuestro ámbito. La elección parece estar guiada por la información categorial y los rasgos morfosintácticos, aunque no hay en el contexto específico información que avale dichas interpretaciones. Ellas solo son posibles presuponiendo un “hueco” en la información provista por el texto y su compleción con información procedente del contexto general. Para ello, los sujetos construirían un contexto *ad hoc* en el que se presenta un conflicto u oposición entre los dos países nombrados (los EE.UU. y el Reino Unido): en este mundo posible existen “incompatibilidades” o “contradicciones” entre ambos. Para esta interpretación, tampoco se toma en cuenta la necesaria presencia de un complemento preposicional encabezado por *entre* en el lugar que ocupa *de*. El conocimiento del significado que *implicancias* tiene habitualmente en el ámbito hispanoamericano o la posibilidad de inferirlo a partir del contexto, sumado al conocimiento de mundo acerca del papel unificado de ambos países en ese período, permite reconstruir el significado textual. Esta construcción de contextos generales *ad hoc* actuaría como un sucedáneo para el procesamiento de la información textual ante la falta de información compartida con el autor y explicaría la causa de las frecuentes interpretaciones “erróneas” en que incurren los alumnos menos expertos. La lectura del lexema en cuestión como *importancia*, además de ignorar las restricciones morfosintácticas del contexto, es un caso más de vaguedad semántica que también permite a los sujetos salir del paso.

El último lexema es *instauración* y aparece en el contexto: “...la *instauración* de los regímenes totalitarios en Alemania, Italia y España; ...”. La interpretación como *establecimiento*, la más aceptable entre las opciones aparecidas, muestra índices muy distintos entre los ingresantes (26%), los intermedios (32%) y los egresantes (70%). En los dos primeros grupos, la mayoría selecciona *restauración*, que resulta pragmáticamente inadecuada, aunque se adecue al contexto semántico-gramatical. En efecto, solo el conocimiento del significado preciso de *instaurar*, del que deriva *instauración*, o su inferencia, sumado al conocimiento de mundo que permita determinar los referentes históricos a los que el segmento textual señala, hace posible concluir que el sinónimo más ajustado es *establecimiento*. La selección de este último, además, implica reconocer la diferencia de significado del sustantivo deverbal como acción de *establecer* y como resultado de la misma, que indica el lugar o el local donde alguien se establece. Este último significado es más accesible y familiar (v. gr. “establecimiento comercial”) que el que alude a la acción e implica una nominalización más abstracta. En suma, la complejidad del procesamiento requerido por el segmento y la falta de in-

formación enciclopédica adecuada conducen a que gran número a alumnos, en lugar de activar el sistema semántico conceptual, active el sistema léxico que se organiza tomando en cuenta la similaridad fonémica (Collins & Lofths 1975). Ello explica la selección de *restauración* como sinónimo de *instauración*, pasando por alto las diferencias morfológicas y semánticas entre ambas palabras. De acuerdo con los resultados, entre los egresantes se encuentra una mayoría que puede sortear eficientemente estas dificultades de procesamiento, aunque subsiste un número considerable (30%) que opera de modo semejante a los sujetos menos expertos. Estos resultados revelan, como en otros ejercicios de la prueba, la dificultad de los sujetos para procesar segmentos textuales en los que intervienen nominalizaciones deverbales.

La prueba E, la única de extracción, apunta a evaluar mecanismos de comprensión de textos. Con tal objetivo, se transcribió un fragmento de un artículo de características similares a los textos que los alumnos deben leer desde el inicio de la carrera. La prueba presupone una tarea de comprensión global y local del texto a fin de hacer la correcta selección de los segmentos textuales que contienen la información requerida en la consigna, al tiempo que una correcta comprensión de la misma.

En primer lugar, se indicó a los alumnos la lectura detenida del fragmento y a continuación se dio la siguiente consigna: "Transcribir en columna los tres términos que mencionan los aspectos afectados en el período al que hace referencia el texto". Vale decir que en la consigna se indica numéricamente cuántos son los "aspectos" que deben señalarse y que esos tres términos refieren "aspectos afectados". Por último, se destaca que estos acontecimientos ocurrieron en un "período" señalado en el texto. La respuesta solicitada aparece en la primera oración del fragmento: "El *crecimiento de la producción*, el *empleo* y el *intercambio internacional*, manifestados nítidamente durante el *período dorado* de 1875 a 1914, se vieron muy *afectados* en los años de entreguerras en distintos puntos importantes del conjunto de los países avanzados" (subrayado nuestro).

Según Cassany (1999), siguiendo a Hayes, existen distintos tipos de lecturas dentro de la interpretación textual. Uno de ellos estaría relacionado con la interpretación de las instrucciones escritas. Este proceso de lectura, llamado "leer para comprender la tarea", presenta características y dificultades propias y consistiría en la transformación de un contexto empírico y público de escritura en una representación mental y privada de la misma. Para elaborar dichas representaciones el lector utilizaría experiencias previas de comunicación que pueda recuperar en su memoria a largo plazo, además de los datos empíricos de nuevo contexto. Otro tipo de lectura, llamado "leer para comprender textos", se refiere estrictamente a la lectura e interpretación de textos que se utilizan como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general. Por lo tanto, dado que este ejercicio exigiría por parte de los alumnos la puesta en práctica de estos dos tipos de lectura, los hemos tenido en cuenta para el presente análisis.

Los resultados obtenidos indican que un alto porcentaje de alumnos ingresantes no responde y que aproximadamente un 31 % lo hace correctamente. El número de respuestas consignadas por cada alumno es correcto en la totalidad de las muestras recogidas, aún en las respuestas incorrectas, por lo que podríamos decir que ninguno arroja dificultades en la comprensión numérica: todos responden tres términos.

En el análisis de las respuestas no adecuadas, observamos que un altísimo porcentaje dentro del número de respuestas incorrectas, responde el nombre de los tres países que ilustran el contenido de lo expresado en la primera oración: Reino Unido, Alemania y países balcánicos. Vale decir que los alumnos habrían fijado su atención en la referencia numérica indicada en la consigna, pero no habrían reparado en la reiteración del vocablo *afectados* que aparece tanto en la consigna como en la primera oración del fragmento. Es de destacar que, según Hamon (1982), “Los nombres propios históricos o geográficos [...] remiten a entidades semánticas estables, a las que no se trata tanto de comprender sino de reconocer en cuanto nombres propios...”. Por lo tanto, si tenemos en cuenta la elección de los tres nombres propios en las respuestas de los alumnos ingresantes, es posible deducir que los alumnos han desviado el camino en la elección de los términos solicitados apoyados en varios aspectos:

A) La coincidencia numérica: tres son los países nombrados en el texto y tres los “aspectos” solicitados en la consigna, lo que manifestaría el adiestramiento en estrategias relacionadas con elementos “contables” en el sentido de “poder ser contados” que permitiría remitir a elementos “concretos”.

B) Los nombres de los tres países aparecen en negrita en el texto. Dato significativo si tenemos en cuenta que la negrita, en términos generales, dirige la atención del lector indicando lo más relevante del texto y produciendo una atención mayor en las palabras escritas de esta forma. En este caso, tal vez, los alumnos hayan recurrido a una práctica utilizada, por ejemplo, en el discurso periodístico.

C) Al mismo tiempo, la referencia “concreta” que poseen de por sí los nombres propios en contraste con el carácter abstracto que tiene el término “aspectos”.

Si esta evaluación es correcta, podríamos sostener que los alumnos han elegido el nombre de los países como respuesta utilizando distintas estrategias aprendidas, pero no han comprendido tanto la consigna como el texto.

Es de destacar que el porcentaje numérico de desaciertos en este ejercicio arrojado a partir de las muestras tomadas a alumnos intermedios y egresantes es el mayor comparado con los resultados de otros ejercicios realizados por los mismos grupos de alumnos. Probablemente esto se deba, en parte, a que solamente se han contabilizado como respuestas adecuadas aquellas en las cuales los tres términos fueron elegidos correctamente. No obstante, para el análisis que hacemos a continuación, hemos considerado cada una de las respuestas correspondientes a los tres términos solicitados.

Por otro lado, si bien al comparar el porcentaje de respuestas incorrectas de los alumnos ingresantes con el porcentaje de los intermedios y egresantes, numéricamente no se manifiesta un notable avance en las respuestas correctas, sí es notable el pro-

greso de selección realizado por el último grupo de alumnos evaluados. De la totalidad de las muestras extraídas, solamente se registran cuatro en las que los alumnos egresantes respondieron los tres países, por lo tanto, el porcentaje es prácticamente inexistente, de lo que se deduciría que los alumnos habrían alcanzado un progreso en el proceso de comprensión tanto de la consigna como del texto, en relación con lo expuesto en (a), (b) y (c).

Dentro de las respuestas incorrectas realizadas en las muestras de los alumnos intermedios y egresantes, resulta significativa la selección del término “desempleo” en lugar de “empleo”. Si bien la respuesta no es la correcta desde el punto de vista estricto, es posible convenir que la elección del antónimo del término correcto indicaría una focalización del área problematizada. El alumno, en este caso, reconstruiría un sentido, aunque no preciso, sí cercano al esperado. El “aspecto afectado” sería, según esta respuesta, el desempleo. Lo cierto es que el aspecto afectado según el texto, fue el “empleo”, pero podría decirse que el error consistiría en el reconocimiento del aspecto “gradual” del problema: si se afecta el empleo, aumenta el desempleo. La extracción del término “desempleo” sigue ajustándose a uno de los términos presentes en el texto. Ahora bien, la distracción hacia el término “desempleo” del texto podría estar motivada por el contexto inmediato del alumno en el cual la peor “afectación” que se sufre es el desempleo.

Otro dato en el que nos hemos detenido está relacionado con los casos en los cuales, en lugar de responder “intercambio internacional”, los alumnos ingresantes responden “deterioro global” que aparece en otra parte del texto como ejemplificación de las consecuencias producidas por los problemas que afectan al “crecimiento de la producción”, el “empleo” y el “intercambio internacional”, los tres aspectos que, como ya se ha señalado, constituyen la respuesta correcta. En cuanto a los otros dos grupos evaluados, esta selección incorrecta disminuye notoriamente. Por el contrario, la elección de respuestas se abre en un amplio abanico de índole diversa. Por ejemplo, en el grupo intermedio se repite la respuesta “agudización de conflictos sociales”; la selección de este sintagma podría indicar la construcción de una estrategia que establecería relación entre la connotación negativa que contiene “aspectos afectados” y el mismo carácter connotativo de “agudización de conflictos sociales”, lo que permitiría decir que los alumnos avanzados en la carrera establecen tipos de relaciones textuales en concordancia con su “conocimiento de mundo” diferentes de las manifestadas por los alumnos ingresantes, relaciones que permitirían dar cuenta de un progreso en la interpretación tanto de la consigna como del texto.

De modo que se advierte que los alumnos avanzados manifiestan un progreso en el ejercicio de la lectura entendida como proceso estratégico. Si tenemos en cuenta que este comportamiento es adquirido por frecuentación a lo largo de la práctica universitaria, podríamos afirmar que los alumnos ingresantes manifestarían una práctica de lectura entendida como proceso automático, probablemente adquirida en la etapa escolar previa a la universitaria.

Sin embargo, el correcto desempeño en la realización del ejercicio E(a) no se coincide con el manifestado en el ejercicio E(c). En este último, los alumnos debían determinar si la función de las oraciones 2 a 6 era la de *caracterizar*, *ejemplificar* o *resumir*. Mientras que el 21% de los ingresantes, resolvieron favorablemente el ejercicio, solo el 9% de los intermedios logró realizarlo, mientras que en el caso de los egresantes, el 37% lo hace correctamente.

Entre estos últimos se optó entre *ejemplificar* y *caracterizar* de manera casi equitativa: 37% y 31% respectivamente. Puede inferirse que al efectuar la prueba E(c), los alumnos ya habían internalizado los conceptos de *caracterizar* y *definir*, porque aparecen con su definición en la lista de verbos del ejercicio B, pero no el de *ejemplificar* pues no figura en esa prueba. Por lo tanto, operaron solo con los conceptos que supuestamente quedaron registrados en la memoria inmediata obviando *ejemplificar*, no presentado en ninguna de las otras pruebas de la encuesta. Sin embargo, cabe preguntarse por qué los alumnos eligieron mayoritariamente *caracterizar* en lugar de *resumir*. Podría ser que la elección respondiera a que consideraron *caracterizar* como el término conceptualmente equivalente a *ejemplificar* pero no a *resumir*.

La prueba F presenta un breve texto de economía política en el que los alumnos debían completar nueve espacios en blanco a partir de la selección operada sobre un conjunto de vocablos que figuran inmediatamente a continuación del ejercicio. Representa el nivel de evaluación de mayor complejidad que propone la encuesta y apunta a obtener datos significativos tanto sobre competencia léxica como sobre comprensión textual. Los vocablos sobre los que debían operar los alumnos se distribuyen en dos clases: un léxico general más concreto vinculado al campo de la economía: *empleo*, *precios*, *mercado*..., y un léxico general más abstracto, constituido por términos tales como *distribución*, *regulación*, *intervención*, *distorsiones*. Si bien la prueba confirma un alto grado de desconocimiento del léxico abstracto, no se ha registrado, sin embargo, una relación directa entre el tipo de léxico (concreto / abstracto) y la cantidad de desaciertos que presenta cada uno de los ítems evaluados. La hipótesis provisional que permiten inferir los datos obtenidos solo confirma que cuanto más abstracto es el léxico, más aumenta la variación en el tipo de errores en los que se ha incurrido, es decir, las respuestas desacertadas se distribuyen en un número mayor de clases alternativas.

En los ingresantes, los resultados confirman la presencia de serias dificultades en el procesamiento global de información y en el reconocimiento de la interdependencia semántica que existe entre los distintos enunciados del texto. En este sentido, las respuestas registran casos aislados de coherencia local pero no global. Persiste, a su vez, la tendencia a la omisión o descuido del contexto discursivo (eje sintagmático) como determinante del significado y el predominio de un proceso de interpretación metafórico, que se traduce, por ejemplo, en la sustitución por antonimia, como ocurre en la primera frase del texto (1a), donde, a pesar de aparecer dos veces el término *estabilidad*, los alumnos reemplazan en la respuesta el vocablo correcto *empleo* por

cambio. Este predominio de la metáfora (Lakoff 1987) como mecanismo cognoscitivo utilizado para procesar información abstracta a partir de conceptos más simples y concretos, enraizados en la experiencia cotidiana, señala una clara incidencia del conocimiento del mundo de referencia sobre las relaciones concretas de sentido que plantea el contexto verbal correspondiente al texto evaluado, lo cual condujo aparentemente en varios casos a establecer correspondencias epistémicas, a partir del traslado masivo de conceptos de un dominio a otro, que llevaron al error.

Entre los alumnos avanzados (intermedios y egresantes), los datos demuestran mayor comprensión y eficiencia en el “llenado” de los espacios vacíos del texto, debido a tres razones básicas. En primer lugar, estos alumnos apelan a la coherencia global del texto para decidir qué término corresponde insertar en cada lugar, es decir, tienen más en cuenta que el texto tiene como tema “las políticas predominantes en los países capitalistas”. En segundo lugar, los datos reflejan mayor conocimiento del dominio de saber específico, como demuestran las respuestas en la posición 3a, en que *intervención* y *regulación* alternan en un contexto que admite ambos términos, o en 2a, donde ocurre lo mismo entre *regulación* y *corrección*. Esto mostraría que entre estos alumnos la variación de respuestas es el resultado del conocimiento del tema y de las equivalencias semánticas de ciertos términos en el área específica de saber. En tercer lugar, al completar los espacios en blanco tienen más en cuenta las relaciones gramaticales que impone el entorno. Sin embargo, un número reducido de estos alumnos opera de manera semejante a la de los alumnos menos expertos.

CONCLUSIONES

La investigación dio por resultado una serie de características del procesamiento léxico y textual de los alumnos ingresantes que a continuación se enuncian sintéticamente:

- A) Falta de entrenamiento para extraer inferencias contextuales a partir de las “pistas” que ofrece el texto.
- B) Desatención al eje sintagmático como contexto sintáctico de comprensión de un lexema.
- C) Escasa utilización del contexto para reducir la polisemia.
- D) Desatención a las unidades mínimas de sentido que conforman las palabras y que originan su significado léxico, especialmente, en el caso de las nominalizaciones deverbales y de los sustantivos abstractos en general.
- E) Procesamiento del léxico abstracto mediante traslados de conceptos desde dominios de saber más familiares a otros más alejados de la experiencia cotidiana, lo que conduce a errores de interpretación.
- F) Dificultad para comprender las definiciones de diccionario en sí mismas, entendidas como textos breves de alta densidad semántica.
- G) Dificultad para comprender y operar a partir de consignas.

H) Dificultad para reconocer términos técnicos o específicos propios del registro formal y escrito que caracteriza los textos académicos.

I) Concomitantemente, tendencia a sustituirlos por términos pertenecientes al léxico general cotidiano.

J) Desatención a los indicadores textuales (relaciones anafóricas) que contribuyen a la coherencia.

K) Identificación léxica en el marco de estrategias de lectura extractiva.

Como se desprende del capítulo precedente, los alumnos más avanzados en sus estudios muestran, en términos generales, una mayor eficiencia en el procesamiento textual sobre la base de un mejor desempeño en cada una de las habilidades enumeradas más arriba. Ello permite extraer la conclusión general de que *la adquisición de conocimientos de un área específica del saber incide en el eficaz manejo del léxico tanto general como específico, lo cual coadyuva a la mejor comprensión lectora*. Como ya señaláramos, el desarrollo de dicha competencia parece ser el resultado del adiestramiento progresivo que el propio recorrido curricular produce en los alumnos avanzados en la carrera, quienes paulatinamente se familiarizan con un vocabulario más amplio y específico, adquieren mayor dominio de las características estilístico-temáticas de los textos académicos y amplían su conocimiento de mundo. Esto último se manifiesta, por ejemplo, como un mayor dominio de las equivalencias semántica de ciertos términos en el área específica de saber.

En consecuencia, creemos que una propuesta de intervención pedagógica debería tomar en cuenta lineamientos básicos, a partir del reconocimiento de la eficacia de un entrenamiento que intente favorecer y acelerar la adquisición de la competencia lecto-comprensiva de los alumnos ingresantes, imprescindible para un buen desempeño como estudiantes universitarios. En primer lugar, toda ejercitación dirigida a los alumnos que ingresen a la universidad debería familiarizarlos con estrategias y procedimientos que favorezcan esa comprensión lectora a través de actividades específicamente preparadas con ese fin. Los ejercicios creados para la obtención de datos en esta investigación resultarían un buen punto de partida para proyectar nuevas actividades de dificultad creciente, cuya resolución y discusión con docentes orientadores sería de gran efectividad, ya que suponemos que muchos alumnos que no resuelven sus dificultades iniciales en forma más o menos rápida en los primeros cursos de la carrera se ven obligados a abandonar sus estudios universitarios prematuramente. Por otra parte, asumimos que el entrenamiento específico en procesamiento del léxico general y específico resulta pertinente para dicho mejoramiento. Por eso, además de los cursos específicos que podrían proyectarse, los docentes de las primeras materias deberían focalizar la atención de sus alumnos en la relación entre conocimiento del léxico, conocimiento del dominio de saber y comprensión.

Finalmente, el análisis y la reflexión acerca de las características estilístico-discursivas de la comunicación académica también permitiría acelerar el proceso de adquisición de la competencia necesaria para el logro de un mayor número de estudiantes que se desempeñen eficazmente como receptores de conocimientos, paso previo e indispensable para el desarrollo de un pensamiento crítico que coadyuve efi-

cazmente en su desempeño dentro de lo que se ha dado en llamar la “sociedad del conocimiento”.

Lomas de Zamora, 8 de febrero de 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, R. DE & W. U. DRESSLER (1997 [1981]): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- COLLINS, A. M. & E. F. Loftus (1975): “A spreading activation theory of semantic processing”. *Psychological Review* 82, 407-28.
- DI TULLIO, A. (1997): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- DUNBAR, G. (1991): *The cognitive lexicon*. Tübingen: Gunter Narr.
- GARRIDO MEDINA, J. (1991): *Elementos de análisis lingüístico*. Madrid: Fundamentos.
- HAMON, Ph. (1982): “Un discours contraint”. En AA.VV.: *Littérature et réalité*. Paris, Édition du Seuil.
- HARRIS, M. & M. COLTHEART (1986): *Language processing in children and adults*. London: Routledge & Kegan Paul.
- JACKENDOFF, R. (1992): *Languages of the mind*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. (1987): *Foundations of cognitive grammar*, vol. I: *Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press.
- MARSLEN-WILSON, W. (ed.) (1989): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

APÉNDICE I

¿Podrías completar los cuadros siguientes según las consignas proporcionadas?

A) Coloca sobre las líneas de puntos que preceden a los términos ubicados en la columna izquierda los números correspondientes a sus respectivas definiciones, que aparecen a la derecha:

PALABRAS	DEFINICIONES
... Hipótesis	1) Conjunto organizado de ideas que tratan de explicar un fenómeno.
... Corolario	2) Acción, actividad o servicio que puede cumplir o es propio de cualquier cosa o elemento.
... Teoría	3) Suposición o supuesto. Explicación razonable de cierta cosa que se admite provisionalmente como punto de partida para una investigación.
... Sistema	4) Afirmación o conocimiento que es consecuencia clara e inmediata de algo demostrado o establecido antes.
... Función	5) Cualidad de las cosas cuyas partes se relacionan todas unas con otras de modo que constituyen un conjunto con unidad y sin contradicciones.
... Coherencia	6) Conjunto organizado de elementos interrelacionados e interdependientes.

CODIFICACION

A1 ___/0

A2 ___/0

A3 ___/0

A4 ___/0

A5 ___/0

A6 ___/0

- B)** Coloca sobre las líneas de puntos que preceden a los términos ubicados en la columna izquierda los números correspondientes a sus respectivas definiciones, que aparecen a la derecha:

PALABRAS	DEFINICIONES
. . . . Explicar	7) Dar precedentemente por sentada, cierta, una cosa o idea a fin de poder tratar otra relacionada con la primera.
. . . . Evaluar	8) Considerar tan solo lo esencial de un asunto o materia.
. . . . Definir	9) Determinar las propiedades particulares de una persona o cosa de modo que se distinga claramente de las demás.
. . . . Resumir	10) Exponer cualquier materia, doctrina o texto con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles.
. . . . Presuponer	11) Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa.
. . . . Caracterizar	12) Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa.

CODIFICACION

B1 ___/0

B2 ___/0

B3 ___/0

B4 ___/0

B5 ___/0

B6 ___/0

- C)** Inserta en cada oración la palabra correspondiente

1) Al conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial se lo llama _____ (Proyecto – Planificación – Proceso)
2) _____ (Objetivo – Tendencia – Variable) es la propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines.
3) La _____ (Proyección – Racionalización – Administración) implica organizar la producción o el trabajo de manera que aumente los rendimientos o reduzca los costos con el mínimo esfuerzo.
4) _____ (Hegemonía – Heterogeneidad – Monopolio) es la supremacía que un Estado ejerce sobre otros.
5) _____ (Dividendos – Abundancia – Superávit) es el exceso del haber o caudal sobre el debe u obligaciones de la caja.
6) Al descubierto que resulta comparando el haber o caudal existente con el fondo o capital puesto en la empresa se lo llama _____ (Déficit – Pérdida – Carencia).

CODIFICACION

C1 ___/0

C2 ___/0

C3 ___/0

C4 ___/0

C5 ___/0

C6 ___/0

D) Entre las palabras de la columna de la derecha se encuentran sinónimos que pueden sustituir los términos subrayados en el texto, y que aparecen en la columna de la izquierda. Escribí al lado de cada término de la izquierda el número de la palabra que puede actuar como sinónimo:

<p>Los cambios en la realidad económica, social y política que tuvieron lugar con el <u>transcurrir</u> del presente siglo se manifestaron en diversos hechos de profunda y notoria <u>significación</u>. Entre ellos pueden tenerse en cuenta: la Primera Guerra Mundial; los marcados desajustes experimentados en el <u>seno</u> de las economías nacionales, durante la década del '20; la crisis de 1929 y la gran <u>depresión</u> económica que le <u>sucedió</u>; las <u>implicancias</u> del nuevo rol desempeñado por los EE.UU. y el Reino Unido en la economía y las <u>finanzas</u> internacionales de entre guerras; la Revolución Rusa de 1917; la <u>instauración</u> de los regímenes totalitarios en Alemania, Italia y España; la Segunda Guerra Mundial, etc.</p> <p>(Adaptado de: Villadeamigo, José D. 1997, <i>Los hechos e ideas económicas y sociales, y el rol del Estado en la economía</i>, en Ferrucci, Ricardo J. (coordinador), <i>Lectura de macroeconomía y política económica</i>, Buenos Aires)</p>	
<p>... transcurrir</p> <p>... significación</p> <p>... seno</p> <p>... depresión</p> <p>... sucedió</p> <p>... implicancias</p> <p>... instauración</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. concavidad 2. consecuencias 3. contradicciones 4. curso 5. desactivación 6. establecimiento 7. heredar 8. importancia 9. incompatibilidades 10. interior 11. ocurrió 12. regazo 13. restauración 14. siguió 15. sentido 16. tristeza

CODIFICACION			
D1 ___/0	D2 ___/0	D3 ___/0	D4 ___/0
D5 ___/0	D6 ___/0	D7 ___/0	D8 ___/0

- E)** 1- Leer detenidamente el siguiente párrafo perteneciente al texto de Villadeamigo, José D. (1997) (*op. cit.*):

El crecimiento de la producción, el empleo y el intercambio internacional, manifestados nítidamente durante el período dorado de 1875 a 1914, se vieron muy afectados en los años de entreguerras en distintos puntos importantes del conjunto de los países avanzados. En el Reino Unido, durante la década del '20, fueron notorios los problemas que aquejaron a la producción industrial. El pronunciado aumento del desempleo y la agudización de los conflictos sociales (de los cuales la prolongada huelga del carbón es un ejemplo) conformaron una situación de deterioro global en los planos económico y social. En Alemania, la quiebra del orden monetario y la hiperinflación, los serios problemas de la producción y el desempleo imperantes durante varios años de la misma trasuntan, también, un panorama de crisis y conflicto. En los países balcánicos, donde la desmembración del antiguo imperio austrohúngaro generaba serias dificultades, las distorsiones eran profundas y se expresaban en los planos monetario y productivo. Además, está la separación del enorme ex imperio ruso del concierto de las naciones capitalistas.

2. Realizar las siguientes actividades:

- a) Transcribir en columna los tres términos que mencionan los aspectos afectados en el período al que hace referencia el texto.
- b) Relacionar con flechas las palabras de la columna de la derecha con los términos de la columna de la izquierda.

producción	huelgas
empleo	desmembración política
intercambio	ruptura del orden monetario
	hiperinflación
	desocupación
	conflictos sociales

c) Marcar con una cruz cuál es la función de las oraciones 2 a 6, en conjunto, con respecto a la primera:

- 1) Caracterizar la situación presentada en la primera oración.
- 2) Ejemplificar lo expuesto en la primera oración.
- 3) Resumir la idea que aparece en la primera oración.

F) Completá cada espacio en blanco con una de las palabras propuestas más abajo:

A partir de la finalización de la Segunda Guerra, las políticas económicas predominantes en los países capitalistas establecieron tres nuevos objetivos:

1. La estabilidad económica, expresada en el pleno _____ y la estabilidad de los _____.
2. La _____ de las distorsiones en la _____ del ingreso y sus efectos inconvenientes (pobreza y _____, achicamiento del _____, etc.).
3. Una consecuente _____ estatal en la economía mediante la _____ fiscal, la _____ liberal de la política económica y, en particular, de la pública.

(Adaptado de: Villadeamigo, José D. 1997, *Los hechos e ideas económicas y sociales, y el rol del Estado en la economía*, en Ferrucci, Ricardo J. (coordinador), *Lectura de macroeconomía y política económica*, Buenos Aires).

PALABRAS: (1) *cambio* – (2) *distribución* – (3) *bienes* – (4) *marginación* – (5) *empleo* – (6) *precios* – (7) *corrección* – (8) *política* – (9) *intervención* – (10) *mercado* – (11) *regulación* – (12) *visión*.

CODIFICACION

F1 ___/0 F2 ___/0 F3 ___/0 F4 ___/0 F5 ___/0 F6 ___/0
F7 ___/0 F8 ___/0 F9 ___/0 F10 ___/0 F11 ___/0 F12 ___/0

Apéndice II

Totales de respuestas correctas de alumnos ingresantes e intermedios:

	Ingresantes		Intermedios		Diferencia
	Total: 211	%	Total: 41	%	
<i>Ítem A</i>					
Hipótesis	192	91	38	93	2
Corolario	33	16	14	34	18
Teoría	158	75	24	58	-17
Sistema	130	62	31	76	14
Función	79	37	26	63	26
Coherencia	77	36	21	51	15

Ítem B

Explicar	90	43	30	73	30
Evaluar	96	45	29	70	25
Definir	83	39	28	68	29
Resumir	108	51	29	70	19
Presuponer	85	40	30	73	33
Caracterizar	97	46	27	65	19

Ítem C

Proceso	178	84	38	92	8
Tendencia	109	52	27	66	14
Racionalización	23	11	11	27	16
Hegemonía	87	41	23	56	15
Superávit	130	62	34	83	21
Déficit	130	62	23	56	-6

Ítem D

transcurrir-curso	166	79	37	90	11
significación-importancia	151	72	36	88	17
seno-interior	134	64	28	68	5
depresión-desactivación	72	34	21	51	17
sucedió-siguió	57	27	18	44	17
implicancias-consecuencias	105	50	31	76	26
instauración-establecimiento	55	26	13	32	6

Ítem E

a) prod. empl. e interc.	66	31	14	34	3
c) Ejemplificar	44	21	4	9	-12

Ítem F

empleo	27	13	14	34	21
precios	132	63	34	83	21
corrección	55	26	26	63	37
distribución	64	30	27	65	35
marginación	129	61	37	90	29
mercado	64	30	19	46	16
intervención	58	27	18	44	17
política	33	16	7	17	1
visión	74	35	23	56	21

Totales de respuestas correctas de alumnos ingresantes y egresantes:

	Ingresantes		Egresantes		Diferencia
	Total: 211	%	Total: 70	%	
<i>Ítem A</i>					
Hipótesis	192	91	63	90	-1
Corolario	33	16	27	39	23
Teoría	158	75	42	60	-15
Sistema	130	62	60	86	24
Función	79	37	47	67	30
Coherencia	77	36	46	66	29
<i>Ítem B</i>					
Explicar	90	43	55	79	36
Evaluar	96	45	54	77	32
Definir	83	39	55	79	39
Resumir	108	51	60	86	35
Presuponer	85	40	55	79	38
Caraterizar	97	46	57	81	35
<i>Ítem C</i>					
Proceso	178	84	61	87	3
Tendencia	109	52	54	77	25
Racionalización	23	11	32	46	35
Hegemonía	87	41	64	91	50
Superávit	130	62	60	86	24
Déficit	130	62	41	59	-3
<i>Ítem D</i>					
transcurrir-curso	166	79	64	91	13
significación-importancia	151	72	66	94	23
seno-interior	134	64	54	77	14
depresión-desactivación	72	34	53	76	42
sucedió-siguió	57	27	47	67	40
implicancias-consecuencias	105	50	64	91	42
instauración-establecimiento	55	26	49	70	44
<i>Ítem E</i>					
a) prod. empl. e interc.	66	31	32	46	14
c) Ejemplificar	44	21	26	37	16

Ítem F

empleo	27	13	68	97	84
precios	132	63	61	87	25
corrección	55	26	49	70	44
distribución	64	30	58	83	53
marginación	129	61	66	94	33
mercado	64	30	56	80	50
intervención	58	27	44	63	35
política	33	16	39	56	40
visión	74	35	48	69	34

Apéndice III

Resultados de la encuesta a los alumnos ingresantes

Ejercicio A

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Teoría	157	75	52	24	2	1	Corolario 29 , coherencia 8, hipótesis 12, función 3
2	Función	79	38	126	59	6	3	Coherencia 44, sistema 41, corolario 40, hipótesis 1
3	Hipótesis	192	91	17	8	2	1	Teoría 10, corolario 5, coherencia 1, función 1
4	Corolario	33	16	173	82	5	2	Función 91, coherencia 33, teoría 26, sistema 18, hipótesis 5
5	Coherencia	77	36	130	62	4	2	Corolario 84, sistema 16, función 19, teoría 8, hipótesis 3
6	Sistema	130	62	75	36	6	2	Coherencia 43, función 13, corolario 12, teoría 6, hipótesis 1

Ejercicio B

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
7	Presuponer	85	40	121 *	58	5	2	evaluar 78, definir 17, explicar 13, resumir 8, caracterizar 5
8	Resumir	108	52	98	46	5	2	explicar 69, definir 13, evaluar 7, presuponer 4, caracterizar 5
9	Caracterizar	97	46	111	53	3	2	definir 66, explicar 18, evaluar 15, presuponer 7, resumir 5,
10	Explicar	90	43	116	55	5	2	Presuponer 35, caracterizar 33, resumir 23, definir 21, evaluar 3, explicar 1
11	Evaluar	96	45	110	53	5	2	caracterizar 30, presuponer 43, resumir 32, definir 4, explicar 1
12	Definir	83	40	123	58	5	2	caracterizar 41, resumir 31, presuponer 28, explicar 17, evaluar 6,

Ejercicio C

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Proceso	178	84	29	14	4	2	proyecto 16, planificación 13
2	Tendencia	109	52	99	47	3	1	objetivo 95, variable 4
3	Racionalización	23	11	185	88	3	1	administración 170, proyección 15
4	Hegemonía	87	41	112	53	12	6	monopolio 107, heterogeneidad 5
5	Superávit	130	62	70	33	11	5	abundancia 37, dividendos 33
6	Déficit	130	62	70	32	11	15	pérdida 55, carencia 15

Ejercicio D

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Transcurrir	166	79	35	16	10	5	Siguió 16, ocurrió 8, consecuencias 4, importancia 1, establecimiento 1, sentido 2, regazo 2, contradicción 1
2	Significación	151	71	42	20	18	9	sentido 20, consecuencias 16, ocurrió 2, tristeza 1, concavidad 1, siguió 1, curso 1
3	Seno	134	64	60	28	17	8	regazo 28, curso 9, concavidad 6, sentido 5, establecimiento 4, importancia 4, consecuencia 2, tristeza 1, desactivación 1
4	Depresión	72	34	119	56	20	10	tristeza 85, concavidad 11, consecuencias 10, contradicciones 4, incompatibilidades 2, regazo 2, establecimiento 1, importancia 1, interior 1, ocurrió 1, sentido 1
5	Sucedió	57	27	142	67	12	6	ocurrió 132, heredar 3, consecuencia 3, concavidad 1, regazo 1, contradicciones 2
6	Implicancias	106	50	78	37	27	13	incompatibilidad 25, importancia 20, contradicciones 9, establecimiento 5, restauración 4, regazo 4, sentido 4, desactivación 3, heredar 2, ocurrió 1, siguió 1
7	Instauración	55	26	118	56	38	18	restauración 76, concavidad 11, desactivación 7, consecuencias 5, regazo 4, contradicciones 2, importancia 3, incompatibilidad 3, sentido 2, heredar 1, ocurrió 1, tristeza 1, interior 1, curso 1

Ejercicio E a)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>
66	31	81	38	64	30

Ejercicio E c)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
44	21	69	33	98	46	caracterizar 39, resumir 30

Ejercicio F

		<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	a.	27	13	155	73	29	14	Cambio 114, mercado 33, bienes 3, distribución 2, precios 1, regulación 1, política 1
	b.	132	63	53	25	26	12	Mercado 29, bienes 17, distribución 3, empleo 3, política 1
2	a.	55	26	115	55	41	19	Política 28, distribución 29, regulación 21, marginación 13, visión 11, intervención 12, mercado 1
	b.	64	30	101	48	46	22	Regulación 35, Corrección 20, política 18, visión 11, intervención 8, marginación 7, cambio 1, empleo 1
	c.	129	61	35	17	47	22	Empleo 11, política 6, bienes 5, mercado 2, cambio 2, intervención 2, corrección 1, visión 3, regulación 2, precios 1
	d.	64	30	92	44	55	26	Empleo 84, precios 4, política 1, bienes 1, cambio 1, corrección 1
3	a.	59	28	108	51	44	21	Distribución 28, regulación 25, política 22, corrección 17, visión 5, marginación 4, cambio 3, mercado 3, empleo 1
	b.	33	15	134	64	44	21	Intervención 61, regulación 38, distribución 14, visión 11, corrección 8, marginación 2
	c.	74	35	89	42	48	23	Política 32, regulación 16, intervención 12, distribución 10, corrección 8, marginación 7, bienes 3, empleo 1

Resultados de la encuesta a los alumnos intermedios

Ejercicio A

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Teoría	24	58	16	39	1	3	coherencia 6, corolario 7, sistema 2, hipótesis 1
2	Función	26	63	14	34	1	3	corolario 12, teoría 1, sistema 1
3	Hipótesis	38	92	2	5	1	3	teoría 1, coherencia 1
4	Corolario	14	34	25	61	2	5	coherencia 11, teoría 11, hipótesis 1, función 2
5	Coherencia	21	51	19	46	1	3	corolario 5, función 6, teoría 3, sistema 4, coherencia 1
6	Sistema	31	76	8	19	2	5	función 6, corolario 2

Ejercicio B

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
7	Presuponer	30	73	10	24	1	3	evaluar 4, explicar 3, definir 2, caracterizar 1
8	Resumir	29	70	11	27	1	3	caracterizar 5, evaluar 3, definir 2, explicar 1
9	Caracterizar	27	65	13	32	1	3	definir 7, explicar 3, resumir 2, evaluar 1
10	Explicar	30	73	10	24	1	3	resumir 8, evaluar 1, caracterizar 1
11	Evaluar	29	70	11	27	1	3	presuponer 8, caracterizar 2, definir 1
12	Definir	28	68	12	29	1	3	caracterizar 4, presuponer 2, explicar 3, evaluar 2, resumir 1

Ejercicio C

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Proceso	38	92	2	5	1	3	proyecto 1, planificación 1
2	Tendencia	27	66	13	31	1	3	objetivo 13
3	Racionalización	11	27	28	68	2	5	administración 23, proyección 5
4	Hegemonía	23	56	15	36	3	8	monopolio 15
5	Superávit	34	83	4	9	3	8	abundancia 3, dividendos 1
6	Déficit	23	56	13	32	5	12	pérdida 12, carencia 1

Ejercicio D

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Transcurrir	37	90	2	5	2	5	consecuencias 1, ocurrió 1
2	Significación	36	88	3	7	2	5	consecuencias 2, sentido 1
3	Seno	28	68	9	22	4	10	regazo 7, establecimiento 1, curso 1
4	Depresión	21	51	18	44	2	5	tristeza 13, concavidad 2, consecuencias 2, sentido 1
5	Sucedió	18	44	23	56			ocurrió 21, curso 2
6	Implicancias	31	76	7	17	3	7	importancia 3, incompatibilidad 2, desactivación 1, regazo 1
7	Instauración	13	32	18	44	10	24	restauración 15, desactivación 1, concavidad 1, contradicciones 1

Ejercicio E a)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>
7	17	34	83

Ejercicio E c)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
4	9	12	30	25	61	caracterizar 9, resumir 3

Ejercicio F

		<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	a.	14	34	25	61	2	5	cambio 22, mercado 3
	b.	34	83	6	15	1	2	mercado 5, bienes 1
2	a.	26	63	13	32	2	5	visión 4, política 5, regulación 4
	b.	27	65	12	30	2	5	política 7, marginación 1, regulación 4
	c.	37	90	1	2	3	8	bienes 1
	d.	19	46	18	44	4	10	empleo 17, cambio 1
3	a.	18	44	20	48	3	8	política 9, regulación 6, distribución 2, visión 3
	b.	7	17	31	75	3	8	regulación 18, intervención 10, distribución 2, visión 1
	c.	23	56	13	32	5	12	política 5, intervención 6, regulación 2

Resultados de la encuesta a los alumnos egresantes**Ejercicio A**

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Teoría	42	60	25	35	3	5	coherencia 2 , corolario 20, hipótesis 3
2	Función	47	67	17	24	6	9	corolario 7, teoría 1, sistema 4, coherencia 5
3	Hipótesis	63	90	5	7	2	3	Corolario 2, función 1, teoría 2
4	Corolario	27	38	37	53	6	9	teoría 18, función 14, coherencia 4, , hipótesis 1
5	Coherencia	46	66	18	25	6	9	corolario 8 , función 3 , teoría 5 , sistema 2
6	Sistema	60	86	8	11	2	3	Coherencia 7, función 1

Ejercicio B

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
7	Presuponer	55	78	14	20	1	2	evaluar 12, caracterizar 2
8	Resumir	60	86	7	10	3	4	explicar 4, definir 2, presuponer 1
9	Caracterizar	57	81	11	16	2	3	explicar 5, evaluar 2, presuponer 1, definir 2, resumir 1
10	Explicar	55	78	11	16	4	6	Definir 7, presuponer 2, caracterizar 2
11	Evaluar	54	77	14	20	2	3	presuponer 10 , resumir 1, caracterizar 2 , definir 1
12	Definir	55	78	13	19	2	3	caracterizar 5 , explicar 4, resumir 3, evaluar 1

Ejercicio C

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Proceso	61	87	7	10	2	3	planificación 4, proyecto 3
2	Tendencia	54	77	14	20	2	3	objetivo 14
3	Racionalización	32	46	36	51	2	3	administración 31 , proyección 5
4	Hegemonía	64	91	2	3	4	6	monopolio 1, heterogeneidad 1
5	Superávit	60	86	7	10	3	4	abundancia 4 , dividendos 3
6	Déficit	41	59	26	37	3	4	pérdida 20, carencia 6

Ejercicio D

	<i>Lexemas evaluados</i>	<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	Transcurrir	64	91	1	2	5	7	ocurrió 1
2	Significación	66	94	2	3	2	3	sentido 2
3	Seno	54	77	15	21	1	2	regazo 7, concavidad 3, sentido 3, establecimiento 1 , curso 1
4	Depresión	53	76	10	14	7	10	tristeza 8, concavidad 1, consecuencias 1
5	Sucedió	47	67	22	31	1	2	ocurrió 21, curso 1
6	Implicancias	64	92	3	4	3	4	Concavidad 1, contradicciones 1, incompatibilidades 1 ,
7	Instauración	49	70	17	24	4	6	restauración 17

Ejercicio E a)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>
32	46	38	54

Ejercicio E c)

<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
26	37	27	38	17	25	caracterizar 22, resumir 5

Ejercicio F

		<i>Correctas</i>	<i>%</i>	<i>Incorrectas</i>	<i>%</i>	<i>S/C</i>	<i>%</i>	<i>Sustituciones erróneas</i>
1	a.	68	98	1	1	1	1	cambio 1
	b.	61	87	8	12	1	1	mercado 7, bienes 1
2	a.	49	70	18	25	3	5	regulación 10, visión 6, política 2
	b.	58	83	11	16	1	1	política 5, regulación 4, marginación 1, mercado 1
	c.	66	94	3	5	1	1	Cambio 2, precios 1
	d.	56	80	7	10	7	10	cambio 3, precio 1, empleo 1, regulación 1, intervención 1
3	a.	44	63	25	36	1	1	regulación 14, política 5, distribución 2, corrección 1, mercado 1, cambio 1, marginación 1
	b.	39	56	30	43	1	1	regulación 15, intervención 9, corrección 2, distribución 2, empleo 1, mercado 1
	c.	48	68	19	27	3	5	Corrección 5, intervención 4, regulación 5, política 3, distribución 1, marginación 1