



Universidad Nacional de Lomas de Zamora
INVESTIGACIONES

**FORTALECIMIENTO PARA LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS
DE INVESTIGACIÓN**

INFORME FINAL

Denominación del proyecto:

*El desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos
expositivos a nivel universitario (área de Ciencias Económicas)*

Director del Proyecto:

Lic. Hilda Albano de Vázquez

Codirectores:

Prof. Adalberto F. Ghio y Prof. Mirta Stern

Equipo de investigación:

Prof. Beatriz Hall

Facultad:

Ciencias Económicas



CAPITULO I

Resumen

Las dificultades observadas en alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas para construir representaciones mentales adecuadas, a partir de la lectura de textos bibliográficos proporcionados en el curso de nivelación, constituyó el punto de partida de la investigación. La carencia de marcos conceptuales que permitan relacionar la información nueva con saberes ya adquiridos, lo que se traduce en desconocimiento del léxico general empleado con valor instrumental en la comunicación académica y dificultades para incorporar el léxico específico se daba como hecho reiterativo en la competencia de los alumnos. El objeto de esta investigación, pues, fue a) identificar los niveles de competencia de los ingresantes en el procesamiento de la información, que implica mayor compromiso de las operaciones y habilidades de comprensión textual y en el conocimiento del léxico general y específico; b) determinar 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; 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). El cuerpo de datos de los ingresantes fue comparado y contrastado con los 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. La metodología utilizada es la propia de un diseño exploratorio descriptivo. Teniendo en cuenta los dos momentos que conforman la investigación, se propusieron procesos metodológicos en relación con cada uno. En el primero, centrado 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, centrada en los niveles de competencia obtenidos por alumnos más avanzados, el mismo diseño se afectó 1) a la recolección de nuevos datos, 2) al análisis cualitativo y cuantitativo para observar estadísticamente la correlación y variabilidad de respuestas y su relación con los datos del grupo de ingresantes y 3) a la interpretación de los datos a la luz del marco teórico y



a la elaboración de conclusiones que impliquen una propuesta metodológica. 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.

Los resultados obtenidos permiten 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 intermedios y a los egresantes, se observa un aumento progresivo de los porcentajes: 45%, 66% y 76%, respectivamente. El estudio comparativo de los resultados de los tres grupos, focalizado en los tres últimos ejercicios de la encuesta, 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*. 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. En consecuencia, creemos que una propuesta de intervención pedagógica debería tomar en cuenta lineamientos básicos, a partir del reconocimiento de la eficacia de un adiestramiento que intente favorecer y acelerar la adquisición de la competencia lecto-comprensiva de los alumnos ingresantes, imprescindible para un buen desempeño como estudiantes universitarios.



CAPITULO II

Introducción

Esta investigación 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, debido a la carencia de marcos conceptuales que permitan relacionar la información nueva con saberes ya adquiridos, lo que se traduce en desconocimiento del léxico general empleado con valor instrumental en la comunicación académica y dificultades para incorporar el léxico específico. Las dificultades observadas 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, en los 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. Las dificultades que la utilización competente tanto del léxico general como del específico planteaba en la comprensión condujeron a elaborar las siguientes hipótesis empíricas:

- a) La ejercitación acerca de la precisión léxica del texto académico aumenta la competencia lectora y redundante en el mejoramiento de las actividades de reformulación.
- b) La práctica reflexiva de estrategias de macroprocesamiento produce un aumento de la eficiencia en la recuperación del sentido.
- c) El reconocimiento de las características específicas de la situación comunicativa académica refuerza la elaboración discursiva.

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, debido a la falta de marcos conceptuales, 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 su competencia tanto en la comprensión de un texto como en la capacidad para operar con el léxico general y el específico. 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.

En este segundo momento de la investigación, destinada a confrontar los relevamientos efectuados entre ingresantes y egresantes se trató de determinar los aspectos problemáticos más significativos con el fin de poder esbozar propuestas para los docentes destinadas a orientar la tarea de conducir a los alumnos para que adquieran una eficiente competencia en la comprensión y producción de textos expositivos académicos como al uso preciso del léxico en general.

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 el texto 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 enciclopédicos, 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 (1990: 18) 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 y 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 rellena acudiendo a la información contextual (Harris y 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 y 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, lo abordamos considerando 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 contexto 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 and 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 (Langaker, 1987). Tales dominios cognitivos, pues, no solo derivan del significado, sino que pueden actuar como determinantes del mismo.

Así como no es posible dissociar 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.



CAPITULO III

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 alumnos¹ 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; 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).

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. La metodología utilizada es la propia de un diseño exploratorio descriptivo. Teniendo en cuenta los dos momentos que conforman la investigación, se propusieron procesos metodológicos en relación con cada uno. En el primero, centrado 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, centrada en los niveles de competencia obtenidos por alumnos más avanzados, el mismo diseño se afectó 1) a la recolección de nuevos datos, 2) al análisis cualitativo y cuantitativo para observar estadísticamente la correlación y variabilidad de respuestas y su relación con los datos del grupo de ingresantes y 3) a la interpretación de los datos a la luz del marco teórico y a la elaboración de conclusiones que impliquen una propuesta metodológica.

Para la obtención de los datos se elaboró un instrumento de evaluación (Apéndice I),

¹ Esta cantidad constituye el 10% del total de ingresantes del año lectivo 1999.



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 otras. 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 especialidad.² La selección fue realizada por el equipo de investigación con el asesoramiento de docentes de la carrera, con el fin de establecer un nivel de dificultad de comprensión acorde con las expectativas de una cátedra universitaria. 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 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 apartado b), que propone establecer la relación entre tres aspectos del tema textual y los casos puntuales que el fragmento ofrece como ejemplos a continuación, no fue tomado en cuenta en el análisis debido a la dificultad que presentó en el momento del recuento de respuestas, ya que los sujetos encuestados, en su mayoría, o no respetaron la consigna y relacionaron una palabra con varios aspectos simultáneamente o no respondieron. Estos resultados aconsejaron al equipo desestimar este ejercicio después de evaluar que se hacía necesario una revisión integral del mismo en instancias futuras del trabajo. El apartado c) apunta a que los sujetos identifiquen la función internacional 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.

La selección del léxico para estas pruebas estuvo precedida de una consulta realizada a algunos docentes de las materias de primer año que se interesaron por el proyecto y ofrecieron generosamente su colaboración aportando al equipo de investigación listados de términos específicos y de vocabulario general de uso frecuente en el ámbito disciplinar de sus asignaturas. Tales listados fueron analizados y comparados por el equipo con el objeto de establecer un corpus léxico representativo. Antes de la elaboración de la encuesta definitiva se ensayaron ejercicios tentativos con la colaboración de esos mismos docentes a fin de orientar la recolección de los datos. Estas actividades preliminares se pusieron en práctica en cursos a su cargo durante el segundo cuatrimestre del año 1998. La recolección de los datos definitivos correspondientes a los ingresantes se realizó en sus cursos del año 1999.

El dominio léxico seleccionado se caracteriza por pertenecer al léxico general, no especializado y que no incluye términos técnico-científicos. En el caso de los vocablos incluidos procedentes del campo de la economía, ellos se hallan plenamente incorporados al léxico general. Se trata de palabras de mediana frecuencia en la lengua escrita que forman parte de la

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.



lengua estándar, mínimamente afectadas por la variación social y no marcadas estilísticamente. Los latinismos que aparecen (*superávit* y *déficit*) están plenamente incorporados al vocabulario de los medios periodísticos.

Desde el punto de vista de los campos léxicos a los que pertenecen las palabras seleccionadas, en las pruebas A, B y parte de la C se trata especialmente de un vocabulario abstracto, que concierne sobre todo a la vida intelectual, es decir que designa relaciones, cualidades, operaciones o procesos que no son de naturaleza sensible. Casi todos los verbos denotan operaciones del pensamiento o del discurso y lo mismo es válido en el caso de los sustantivos, los cuales están referidos a desarrollos intelectuales o a los discursos que los expresan. El recorte de esta categoría general de sentido apunta a evaluar específicamente la competencia léxica requerida para abordar un discurso expositivo-argumentativo, organizado por el despliegue lógico de un razonamiento de tipo científico o didáctico, como el que se utiliza en los cursos de primer año de la universidad.

En el caso de las pruebas D, E y F, el campo semántico de referencia lo proporcionan los distintos fragmentos del texto ya mencionado. Dentro de este dominio, la prueba D opera solo con palabras pertenecientes al léxico general, no marcadas por ningún sema proveniente del campo económico, mientras que las pruebas E y F trabajan sobre un dominio mixto, recortado sobre la base del léxico general y sobre un campo léxico específico referido a la vida económica.



CAPITULO IV

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 de E son peculiares por motivos opuestos. El ejercicio F se mantiene en un nivel de bajo rendimiento en los ingresantes e intermedios y asciende 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 investigación, que fueron oportunamente informados y publicados, 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, o bien a inferirlos a partir del texto. 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*, *sucedió* e *instauración*, en que los índices de aciertos de los ingresantes son menores al 50%. Sin embargo, en dos de estos casos (*sucedió* 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 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.



CAPITULO V

Discusión

El análisis de los resultados permite establecer algunos factores que posibilitan o bien dificultan el procesamiento de los fragmentos textuales seleccionados. Por ese motivo, los indicadores estadísticos son interpretados a la luz del encuadre teórico antes reseñado, proponiendo una explicación de los logros o de los desaciertos que se manifiestan en las encuestas. Resulta 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 transcripto, 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 entrenamiento “natural” que supone el 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 los 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 a 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 segmento, lo hace de una forma imprecisa y confusa, impropio del discurso académico. Estos rasgos, por otra parte, son característicos de la producción discursiva escrita de gran parte de los alumnos menos expertos, como los miembros del equipo pudieron comprobar durante el dictado de los Cursos de Nivelación.

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 ofrecen 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 completamiento 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, sólo 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 información 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 y 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 cuantos 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 autor 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, responden 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 progreso 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, o bien, de una inversión de causa consecuencia: si se ve afectado el empleo, como consecuencia de ello, se produciría “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 diverso. 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 adiestramiento 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 condice 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.



CAPITULO VI

Conclusiones

La primera parte de la investigación dio por resultado una serie de características del procesamiento léxico y textual de los alumnos ingresantes que fueron expuestos en el Informe de Avance y 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 de información abstracta a partir de conceptos más simples y concretos, enraizados en la experiencia cotidiana, mediante traslados de conceptos de un dominio de saber a otro que conducen al error 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) Dificultades para reconocer relaciones de causa-consecuencia en el texto, lo que llevaría a invertir la relación entre los fenómenos aludidos.

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 adiestramiento 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, todo entrenamiento dirigido 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 eficazmente en su desempeño dentro de lo que se ha dado en llamar la "sociedad del conocimiento".



CAPITULO VII

Bibliografía consultada

- AITCHISON, J. (1992 [1989]), El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística, Madrid, Alianza.
- AITCHISON, J. (1994), Words in the mind, an introduction to the mental lexicon, Blackwell,
- ALMARAZ, J.; CARRETERO, M. Y P. FERNÁNDEZ BERROCAL (1995), "Comprensión, modularidad y memoria: una introducción", en M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Berrocal (eds.), Razonamiento y comprensión, Valladolid, Editorial Trotta.
- BEAUGRANDE, R. DE Y W. U. DRESSLER (1997 [1981]), Introducción a la lingüística del texto, Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D. (1999), Construir la escritura, Barcelona, Paidós.
- CHAROLLES, Michel (1991), "Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration", en Pratiques, N° 72.
- COSERIU, E. (1977), Principios de semántica estructural, Madrid, Gredos.
- CÔTÉ A. y PAQUOT A. (1997), "Quels mots les étudiants doivent-ils connaître à leur entrée à l'université?". En Auger J. et Rose Y (réd.) Explorations du lexique. Quebec: CIRAL, pp. 107-119.
- CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999), Introducción a la lingüística cognitiva, Barcelona, Ariel.
- DÍAZ ROJO, José Antonio (1997), "Revisión de la concepción tradicional de la terminología científica desde una perspectiva diacrónica", en La història dels llenguatges iberorromànics d'especialitat, Barcelona, IULA, 15-17 de mayo de 1997.
- DUNBAR, G. (1991), The cognitive lexicon, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- ECHEVERRÍA et al. (1987), "Disponibilidad léxica en Educación Media", RLA, 25, 55-115.
- ECHEVERRÍA, M. (1993), "Estructura de un perfil de competencia léxica", RLA, 31, 55-66.
- GARRIDO MEDINA, J. (1991), Elementos de análisis lingüístico, Madrid, Fundamentos.
- GEERAERTS, D. (1991), "Grammaire cognitive et sémantique lexicale", en Communications, 53: 17-50.



- GIAMMATTEO M., H. ALBANO y A. TROMBETTA (1999a), "Léxico mental e inferencia morfo-semántica", *Lenguas Modernas* 26, Chile (en prensa).
- GILABERT, R. y E. VIDAL-ABARCA, "El significado de las palabras: conocimiento, procesos e instrucción", en M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Berrocal (eds.), *Razonamiento y comprensión*, Valladolid, Editorial Trotta.
- GUILBERT, Louis (1973), "La spécificité du terme scientifique et technique", en *Langue Française* 17, p. 5/17.
- HAMON, Philippe (1982), "Un discours contraint", in *Littérature et réalité* (ouvr. collectif), Paris, Edition du Seuil.
- JACKENDOFF, Ray (1996), *Languages of the mind*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- JAKOBSON, ROMAN (1967), *Essais de Linguistique Generale*, Paris, Minuit.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF, George (1987), *Woman, fire and dangerous things*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald (1987), *Foundations of cognitive grammar*, vol. I: Theoretical Prerequisites, Standford, Standford University Press.
- LAVINIO, C. y A. SOBRERO (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Scandici (Firenze), La Nuova Italia.
- LYONS, J. (1997 [1995]), *Semántica lingüística. Una introducción*, Barcelona, Paidós.
- MARCONI, Diego (1997), *Lexical competence*, Cambridge, The MIT Press.
- MARSLLEN-WILSON, W. (ed.), (1989), *Lexical Representation and Process*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- RASTIER, F. (1991), *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF.
- SÁNCHEZ, M.; J. ORRANTIA RODRÍGUEZ y J. ROSALES PARDO (1995), "La intervención educativa en la comprensión de textos: más allá de la instrucción en habilidades cognitivas", en M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Berrocal (eds.), *Razonamiento y comprensión*, Valladolid, Editorial Trotta.
- SCHREUDER R. and G. B. FLORES D'ARCAIS (1989), "Psycholinguistic Issues in the Lexical Representation of Meaning", en W. Marslen-Wilson (ed.), *Lexical Representation and Process*, The MIT Press.
- TANENHAUS, M. K. and G. N. CARLSON (1989), "Lexical Structure and Language Comprehension", en W. Marslen-Wilson (ed.), *Lexical Representation and Process*, The MIT Press.
- VÉLIZ, M. et al.(1987), "Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media", en *Estudios Filológicos*, 27, 59-71.
- VYGOTSKY, L. (1992 [1934]), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.



CAPITULO VIII

Productos

ARTÍCULOS PUBLICADOS:

- ✓ “Conocimiento del léxico general y del específico de estudiantes ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas (U.N.L.Z.)”, por Hilda Albano, Adalberto Ghio, Mirta Stern y Beatriz Hall. Publicado en *Anales de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, Vol. 1 – 1999.
- ✓ “Algunas dificultades léxicas en alumnos universitarios ingresantes”, por Hilda Albano, Adalberto Ghio, Mirta Stern y Beatriz Hall. En prensa.
- ✓ “El desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos expositivos a nivel universitario: incidencia del léxico general y específico (Área de Ciencias Económicas)”, por Hilda Albano, Adalberto Ghio, Mirta Stern y Beatriz Hall. Resumen presentado a la Secretaría de Investigaciones de la U.N.L.Z. para su publicación.

COMUNICACIONES A CONGRESOS:

“Léxico, conocimiento de mundo y comprensión lectora”, ponencia en preparación para presentar en las Segundas Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua, en Bariloche, del 2 al 4 de mayo de 2001, Organiza: Centro de Lingüística Aplicada, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.

ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN:

Se realizaron dos presentaciones de los resultados y se hicieron algunas propuestas metodológicas para orientar a los docentes en la conducción de sus alumnos en la lectura de textos académicos, en la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.L.Z., en julio y en noviembre de 2000.



CAPITULO IX

Otras Actividades

1. FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS:

En primer término, se capacitó a la profesora Beatriz Hall, ejecutora del proyecto, como investigadora.

Previo a la toma del test, se han realizado encuentros con docentes de las tres materias en las que se iban a recoger los datos, a fin de interiorizarlos del alcance de la investigación. Al mismo tiempo, estas reuniones sirvieron para recoger opiniones y sugerencias respecto de textos y selección del léxico específico de cada disciplina, material que fue tenido en cuenta en la elaboración del test. En estas reuniones previas se acordó con los docentes que, como transferencia de los resultados obtenidos, recibirían una propuesta respecto de cómo orientar a los alumnos en el manejo del material bibliográfico (resumen de textos), uso del léxico específico, elaboración de una exposición oral o escrita, etcétera. Concluida la primera etapa de la investigación, hemos comenzado, de acuerdo con lo antes mencionado, con reuniones informativas para transmitir los resultados parciales.

2. PRESENTACIONES DE PONENCIAS

A continuación se detallan presentaciones de ponencias, publicaciones de trabajos y asistencia a eventos relacionados con el tema de esta investigación por parte de miembros del equipo:

- ✓ Albano de Vázquez, H. (1998), "El resumen de textos de carácter expositivo", en *Letras*, 37- enero-junio de 1998: 19-29.
- ✓ Albano de Vázquez, H. (1999), "Resultados de un estudio sobre redacción y léxico disciplinar". Expositora en el encuentro: Proyecto UBACyT, Fi 011. Instituto de Filología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 30 de noviembre.
- ✓ Albano de Vázquez, H. (1999), expositora en el Congreso Internacional "La Gramática: Modelos, Enseñanza, Historia", organizado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Comunicación presentada en colaboración con M. Giammatteo y A. Trombetta: "Contexto y recuperación textual". Buenos Aires, 1999.
- ✓ Albano de Vázquez, H. (2000), expositora en el Coloquio "Lectura y Escritura" de la Cátedra UNESCO, organizado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., Buenos Aires, 27 y 28 de noviembre de 2000.



- ✓ Albano de Vázquez, H. (2000), expositora en el VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística “Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo”, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Título de la comunicación realizada en colaboración con M. Giammatteo, A. Trombetta y A. Ghio: “Algunos supuestos teóricos de una investigación sobre dominio léxico”. Mar del Plata, 20 – 23 de setiembre de 2000.
- ✓ Ghio, A. (1998), asistente al “Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura”, organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la U.B.A., Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre.
- ✓ Ghio, A. (1999), asistente al Congreso Internacional “La gramática: Modelos, Enseñanza, Historia”, organizado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., Buenos Aires, 4-7 de agosto.
- ✓ Ghio, A. (2000), expositor en el Coloquio “Lectura y Escritura” de la Cátedra UNESCO, organizado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., Buenos Aires, 27 y 28 de noviembre de 2000.
- ✓ Ghio, A. (2000), expositor en el VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística “Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo”, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Título de la comunicación realizada en colaboración con M. Giammatteo, H. Albano y A. Trombetta: “Algunos supuestos teóricos de una investigación sobre dominio léxico”. Mar del Plata, 20 – 23 de setiembre de 2000.
- ✓ Giammatteo, M., H. Albano de Vázquez y A. Trombetta (1999), “Léxico mental e inferencia morfo-semántica”, *Lenguas Modernas* (Chile), 26, 1999 (en prensa).
- ✓ Giammatteo, M., H. Albano de Vázquez y A. Trombetta (1999), “Propuesta metodológica y resultados preliminares de una investigación en lingüística aplicada”. En *Actas del VI Simposio Internacional sobre Comunicación Social*, Santiago de Cuba, 1999, pp. 235-242.

3. PROYECTO DE TESIS DOCTORAL.

La Lic. Hilda Albano de Vázquez, directora de esta investigación, ha presentado el proyecto de tesis doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los profesores Adalberto F. Ghio y Beatriz Hall, codirector y ejecutora de este trabajo respectivamente, se encuentran cursando la Maestría en Análisis del Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

4. PROYECTO UBACYT AF 028

El presente trabajo de investigación está íntimamente vinculado con el proyecto UBACyT AF 028: “El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios



superiores”, dirigido por la Prof. Mabel Giammatteo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



CAPITULO X

Evaluación del Equipo Docente

Integrantes:

Adalberto F. Ghio y Mirta Stern (codirectores)

Evaluación:

10 (diez)

Fundamentación:

Sólida formación académica en lingüística y amplio dominio de bibliografía específica que se pone de manifiesto tanto en la elaboración acertada y precisa de resúmenes y traducciones, como en la construcción del marco teórico necesario para sustentar el análisis e interpretación del cuerpo de datos. El carácter de investigadores formados de ambos codirectores se pone de manifiesto en el rigor metodológico y óptimo criterio para formular sugerencias que contribuyen, positivamente, al avance y consolidación del proyecto. Excelente disposición para el trabajo en equipo.

Integrante:

Beatriz Hall (ejecutante)

Evaluación:

10 (diez)

Fundamentación:

Como investigadora en formación manifiesta un constante interés y disposición para capacitarse en la especialidad. Revela un adecuado manejo de la bibliografía específica. Su interés por capacitarse le permite capitalizar las sugerencias que se le dan respecto del trabajo que realiza. Se integra con muy buena disposición a las actividades del equipo.

Lomas de Zamora, 8 de febrero de 2001.