

**COMPETENCIA LÉXICA Y APRENDIZAJE. INTERRELACIÓN DE  
RESULTADOS DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LOS NIVELES  
MEDIO Y SUPERIOR**

MABEL GIAMMATTEO  
HILDA ALBANO  
MARÍA BASUALDO

Universidad de Buenos Aires

(Este artículo será publicado en *Filología*, vol. XXXIII, 1-2, 2000-2001)

# COMPETENCIA LÉXICA Y APRENDIZAJE. INTERRELACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR

## RESUMEN

En este trabajo trazamos un esbozo de las investigaciones que venimos desarrollando desde 1998, centradas en el léxico como la "herramienta cognitiva" que permite penetrar en diferentes dominios conceptuales y colabora eficazmente en la comprensión y producción de textos disciplinares. El análisis del cuerpo de datos recogido mediante diversas pruebas aplicadas en nivel superior y medio, no solo nos permitió identificar las principales dificultades léxicas con que los estudiantes llegan a la universidad, sino también plantear una propuesta para la enseñanza que considera conjuntamente el empleo instrumental del léxico y su función cognitiva como vehículo de conocimiento.

Palabras clave: competencia léxica – aprendizaje en niveles medio y superior - enfoque cognitivo – lingüística aplicada - comprensión y producción – textos disciplinares

## ABSTRACT

This paper is intended to be a draft of our research activities since 1998. The subject of our research is the lexicon as a “cognitive tool” that allows to get into different conceptual domains and that efficiently contributes to comprehension and production of academic texts. Analysis of data collected through several tests in the medium and high educational levels shows university students’ main difficulties with the lexicon. As a result, we’ve been able to make a proposal regarding to both lexicon use and its cognitive function as a vehicle of knowledge.

Keywords: lexical competence – learning in medium and high educational levels - cognitive approach – applied linguistics - comprehension and production – academic texts

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia léxica es parte fundamental del conocimiento lingüístico y su dominio efectivo resulta de gran importancia para el papel activo que desempeña la lengua en todo proceso de apropiación del saber. Y es que, como sostuvo Kovacci en su *Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes* (1996), el léxico es el módulo lingüístico que se relaciona más estrechamente con el conocimiento del mundo. Así, si bien de niños adquirimos con gran rapidez los vocablos esenciales de nuestra lengua, a lo largo de toda la vida, a través del léxico continuamos incorporando el conocimiento que vamos requiriendo para relacionarnos eficazmente con el entorno. Por eso, aunque el dominio léxico debe ser en todo momento preciso y adecuado, es en el ámbito disciplinar donde el ajuste lengua-mundo se vuelve absolutamente necesario, ya que la alta especificidad de los contenidos involucrados obliga a ser sumamente rigurosos en el manejo de los términos. A pesar de que, en general, se reconoce el papel fundamental del léxico en el proceso de aprendizaje, los numerosos diagnósticos que en nuestra investigación hemos efectuado (Proyectos UBACyT AF 011/1998.99; AF 028/ 2000 y F 080/ 2001-03) han confirmado que en las diferentes etapas de escolarización no se suele prestar atención suficiente a su desarrollo. Sin embargo, como también han demostrado los tests aplicados, el desenvolvimiento sostenido de esta competencia<sup>1</sup>, en estrecha relación con el resto de las habilidades comunicativas, no solo beneficia considerablemente la producción de los estudiantes, sino que se convierte en una “herramienta cognitiva” que les permite penetrar en las distintas esferas del saber.

### 1.1. EL LÉXICO EN EL TEXTO CIENTÍFICO

El discurso académico, que se manifiesta a través de clases, simposios, artículos de investigación, libros, manuales, etc., constituye el vehículo de comunicación de la comunidad científica. En este tipo de discurso, el lenguaje asume un papel determinante, ya que debe permitir el acceso a un discurso racional, con alto grado de abstracción, donde la sintaxis muchas veces está al servicio de operaciones lógicas e intelectuales. En cuanto al vocabulario, tanto la comprensión como la producción de estos textos implican el dominio de tres aspectos esenciales: 1) los términos disciplinares específicos, como podrían ser *isótopo*, *quark*, *dendrita* o *morfema*; 2) los sentidos particulares que algunos términos del lenguaje cotidiano pueden adquirir según las disciplinas, como es el caso de *articulación* en medicina o *sistema* en lingüística; y 3) el léxico que hemos denominado *operativo* porque se refiere a operaciones cognitivas, tales como *definir*, *caracterizar*, *argumentar*, *deducir*, etc., que son de uso indispensable en la actividad científica. Asimismo, a diferencia del léxico coloquial, que permite mayor imprecisión y amplitud semántica, el académico-científico, si bien con características particulares en cada ámbito de especialidad, en líneas generales exige un gran rigor en su expresión y tiende a ser formal, objetivo, económico y preciso.

En años recientes ha aumentado considerablemente el interés por el estudio de este lenguaje, tanto en lo que se refiere a la producción de artículos y trabajos por parte de investigadores formados, como en lo relativo a la competencia de los estudiantes. Un motivo para ello ha sido la comprobación cada vez más creciente de las repercusiones que en la labor científica general, y en la de los estudiantes en particular, acarrea el desconocimiento tanto de términos específicos como el otros más generales, del tipo de *teoría*, *hipótesis*, *refutación* o *argumentación*, cuya ignorancia o mala utilización puede llegar a comprometer el acceso a campos enteros del saber.

Frente a la repercusión mundial de esta problemática, en diversas universidades se ha comenzado a reflexionar sobre el tema y, para corroborar la magnitud de las dificultades, se han elaborado diagnósticos y pruebas en países tales como Italia, España, Alemania, Francia, Estados Unidos y Canadá. En este último, por ejemplo, la Universidad Laval, desde 1992 (Côté y Paquot: 1997), para medir el conocimiento que tienen del francés los estudiantes universitarios, aplica un test en el cual una de sus cinco secciones está íntegramente dedicada al léxico.

En Argentina, también el interés por esta problemática ha ido en aumento y, en las diferentes universidades, distintos equipos de investigación han abordado la caracterización del discurso científico y su relación con la comprensión lectora y las dificultades de producción de los estudiantes. En algunas de estas investigaciones, también se han contemplado los problemas léxicos desde distintos ángulos y en relación con diferentes ciclos de la enseñanza. Asimismo, esta preocupación ha rebasado el ámbito de la lingüística, como se puso de manifiesto recientemente en las “IX Jornadas de Articulación entre la Escuela Media y la Universidad”<sup>2</sup>, en las que especialistas y docentes de distintas áreas del saber coincidieron en señalar la dificultad de los estudiantes para manejar un vocabulario acorde con los estudios superiores y en la repercusión de esta problemática a la hora de comprender y **producir** textos disciplinares.

En nuestro caso particular, desde 1998 hemos estado dedicándonos específicamente a este tema. Inicialmente nos ocupamos de las dificultades que los alumnos de los inicios de la universidad tenían en relación con el léxico general y específico de las disciplinas que se encontraban estudiando. Luego, distintos miembros del equipo extendieron la investigación al último tramo de la escuela secundaria – el Polimodal - y de la Educación General Básica – EGB3 –<sup>3</sup> con el objetivo de corroborar el origen de las dificultades y su grado de incidencia en las etapas superiores. Los problemas que hemos ido detectando en todos los ciclos estudiados resultan coincidentes, en lo que al léxico se refiere, con lo que las últimas evaluaciones oficiales sobre el rendimiento escolar y algunos exámenes de ingreso a distintas universidades de la Argentina han puesto de manifiesto. Como consecuencia de estos diagnósticos, nuestros proyectos se han centrado en la importancia del léxico como elemento fundante para el aprendizaje y han procurado elaborar una propuesta general para su desarrollo, con aspectos específicos para cada ciclo, que considera conjuntamente el empleo instrumental del léxico y su función cognitiva como vehículo de conocimiento.

## 1.2 COMPETENCIA LÉXICA Y APRENDIZAJE EN LOS NIVELES SUPERIORES DE LA EDUCACIÓN

Un concepto central para la lingüística actual es que el hablante<sup>4</sup> posee (de modo no consciente o subliminal) un conocimiento internalizado de su lengua, denominado *competencia*, que le permite primero adquirirla y luego comprender y producir según sus reglas, y que, suplementada por los aspectos pragmáticos pertinentes, hace posible su utilización en distintos contextos de uso. Esta competencia general incluye la *competencia léxica*, que implica el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, en función

del cual las palabras pueden ser eficazmente utilizadas por los hablantes.

En la investigación que hemos realizado se buscó relacionar la competencia léxica, no con la etapa de adquisición propia de la infancia, sino con el proceso continuo de su desarrollo, el cual es producto del aprendizaje a través de la educación sistemática, especialmente tal como se da en los ciclos superiores de la enseñanza. En estos niveles, como la mayoría de los estudiosos está de acuerdo en aceptar (Piaget 1983, Luria 1984, Vigotsky 1992), resulta sobremedida manifiesto que la palabra no es sólo un correlato externo del pensamiento, sino una herramienta fundamental para su crecimiento.

Desde la perspectiva lingüística, el léxico se concibe como una interfaz en la que se entrecruzan diferentes niveles, de modo que en todo ítem se reconoce “una correspondencia entre fragmentos bien formados de la estructura fonológica, sintáctica y conceptual” (Jackendoff 1990: 18). Pero, junto con estos aspectos intralingüísticos, para dar cuenta de los contenidos que transmiten las palabras no se pueden dejar de lado “los factores pragmáticos y contextuales que determinan los significados únicos y específicos de cada pieza léxica” (Varela 1993: 25). Así, cuando se inserta en el texto, cada palabra requiere de otras no sólo para precisar su significado, sino también para completar la significación de sus vecinas con las que se relaciona para ir construyendo conceptos cada vez más complejos e ir configurando la coherencia textual. Además, según los dominios disciplinares en que es utilizada, una misma palabra no solo puede variar completamente su significación o acepción, sino que también puede adquirir una valoración diferente. Así, por ejemplo, un término como *morfología*, cuyo significado básico es “estudio de las formas”, puede emplearse con acepciones específicas en distintas áreas - lingüística, arquitectura, medicina, etc. -. En cuanto a la valoración, podríamos tomar el ejemplo de *discriminación*, que en el ámbito científico general, con el significado de “separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra” (DRAE 1992: 760), se interpreta positivamente; en cambio, en las ciencias sociales, su sentido es negativo, ya que se aplica al “trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.” (L.c.).

El objetivo central que atraviesa nuestra investigación en lingüística aplicada y centrada en el desarrollo de la competencia léxica, es conducir al alumno al empleo de herramientas que le permitan manejar eficazmente el léxico en diferentes contextos de uso. La hipótesis general de la investigación ha sido que conocer las dificultades que los estudiantes enfrentan en su uso del léxico y tratar de entender la organización y funcionamiento del léxico mental, posibilita la elaboración de una propuesta didáctica que va más allá de la mera incorporación de nuevas piezas léxicas y propugna el desarrollo léxico integral de los estudiantes. Con tal fin, dentro de los proyectos se desarrollaron estrategias cognitivas y metacognitivas tendientes a lograr una mejor utilización de las unidades léxicas en los procesos de comprensión y producción<sup>5</sup>.

En este trabajo nos proponemos, en particular, un doble objetivo: en primer lugar, presentar una síntesis de las principales dificultades léxicas de los estudiantes, halladas en relación con los distintos aspectos estudiados en nuestra investigación, y, en segundo lugar, ofrecer algunos lineamientos generales para el tratamiento del léxico en los niveles superiores de la enseñanza.

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los materiales analizados provienen de encuestas lingüísticas especialmente diseñadas por el equipo del proyecto, que fueron aplicadas en diferentes instituciones de enseñanza de tres ciclos educativos – nivel superior (universitario y terciario), Polimodal y EGB 3 -. Para su análisis cuantitativo, los datos se ingresaron en bases de computación, y para su estudio cualitativo, los miembros del equipo elaboraron informes, que permitieron identificar problemas generales y específicos de cada ciclo y comparar los resultados entre instituciones y niveles de escolarización. En general, muchas de las dificultades observadas eran comunes a los distintos ciclos, aunque en cada uno de ellos se manifestaban en distinto grado<sup>6</sup>. Las encuestas que se aplicaron fueron las siguientes:

- I. ***Encuesta de competencia léxica para la universidad.***[Enc. I]<sup>7</sup>. Se aplicaron 2.179 pruebas a alumnos de los tramos iniciales de las Facultades de Ciencias Económicas y en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los encuestados debían resolver cuatro ejercicios: uno de apareamiento del ítem con su definición (A) y tres de completamiento en contexto oracional (B y C) y textual (D). Las pruebas de ambas facultades tenían una parte común - el ejercicio (A) y la primera parte de (B) -, que evaluaba el uso de términos del lenguaje científico general, tales como *hipótesis*, *fundamentar*, *teoría*, etc. El resto de la prueba - la segunda parte de (B) y los ejercicios (C) y (D)) - era específico para cada ámbito y se ocupaba del empleo del

vocabulario propio de cada una de las disciplinas encuestadas; se evaluaron, entonces, términos como, p. ej. , *inflación* o *liquidez* para Economía y *dialecto* u *homónimos*, respecto de Letras.

- II. **Encuesta sobre léxico específico en Letras [Enc. II]** Esta prueba, que se aplicó a un grupo de 100 estudiantes de Letras a los que se les había tomado la primera encuesta, buscaba evaluar el grado de incorporación de términos disciplinares previamente estudiados por los alumnos. Para ello se tomaron dos ejercicios de completamiento en contexto textual (A) y (B) y uno de producción (C), en el que se pedía elaborar una paráfrasis explicativa de la definición de un término específico, referido a un concepto esencial de la disciplina: el de *oración*.
- III. **Encuesta sobre léxico específico en Ciencias Económicas<sup>8</sup> [Enc. III]**. Se aplicó a 211 alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Estaba formada por seis ejercicios en los que los alumnos debían responder eligiendo la opción correcta de un conjunto de alternativas presentadas.
- IV. **Encuesta de competencia léxica para Polimodal [Enc. IV]**. Se aplicó a 412 alumnos del último año de este ciclo, pertenecientes a distintas escuelas estatales y privadas del conurbano bonaerense (3° año Polimodal) y de la Ciudad de Buenos Aires (5° año secundario). La prueba constaba de cuatro ejercicios. Los tres primeros, de apareamiento (A), de definición (B) y de completamiento (C), tenían como objetivo verificar el reconocimiento y utilización de lexemas aislados (A) y en contexto (B y C). En el último ejercicio (D), que era el único de producción, se pedía a los alumnos la paráfrasis de un fragmento textual. Este ejercicio permitía observar la utilización de lexemas operativos, ya que la consigna solicitaba “explicar y justificar” lo realizado.
- V. **Encuesta de competencia léxica para el tercer ciclo de EGB [Enc. V]**. Como extensión de la metodología, se aplicaron alrededor de 240 encuestas a alumnos de 8° y 9° de EGB<sup>9</sup>.
- VI. **Encuesta de competencia morfológica. [Enc. VI]<sup>10</sup>** Esta prueba se diseñó con una base común, adaptable a cada uno de los tres ciclos de enseñanza estudiados. Estaba formada por nueve ejercicios, cada uno de los cuales evaluaba distintos aspectos del conocimiento morfosemántico. El total de esta muestra asciende a 800 pruebas, que se distribuyeron del siguiente modo: a) Nivel superior: 231 encuestas, aplicadas en las universidades nacionales de Buenos Aires y Lomas de Zamora y en la privada "J. F. Kennedy"; y 142 en institutos de formación docente de Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires; b) Polimodal: 219 pruebas; y c) EGB 3: 208 pruebas. Las encuestas de Polimodal y EGB 3 se tomaron en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires (en 3° año Polimodal y 3° de EGB 3) y de la Ciudad de Buenos Aires (5° y 2° año secundario).

### 3. PRINCIPALES ASPECTOS RELEVADOS

El análisis detallado de las pruebas se ha presentado de forma global y parcial en distintos trabajos ya publicados. Por eso, nuestro interés aquí es presentar algunas cuestiones generales, comunes a los distintos ciclos estudiados, que ponen en evidencia las principales dificultades léxicas con que los estudiantes llegan a la universidad. En consecuencia, los ejemplos seleccionados para esta exposición pertenecen, o bien a ingresantes en el nivel universitario y terciario, o bien a alumnos del último año de Polimodal.

#### 3.1. IMPRECISIÓN SEMÁNTICA

Aunque gran parte de la actividad académica descansa en el manejo preciso y adecuado del vocabulario, en cuanto a los significados, se observó que los estudiantes dominan un sentido general de las palabras, básicamente relacionado con el ámbito coloquial, a partir del cual las comprenden y utilizan, pero tienen problemas para precisar esos significados o para discriminar entre términos semánticamente colindantes. Esta dificultad surgió tanto en relación con ítems aislados a los que se pedía aparear con sus definiciones, como cuando debían explicar las diferencias entre lexemas de significado próximo en un contexto determinado. El primer problema se puede ejemplificar con el ejercicio (A) de ambas pruebas, de nivel universitario [Enc I<sup>11</sup>]

y Polimodal [Enc. IV<sup>12</sup>]: en la primera, los alumnos tendían a cruzar las definiciones de palabras de un ámbito semántico común, p. ej. "caracterizar" y "evaluar"; en la segunda, confundían las correspondientes a "caracterizar" y "describir" (v. Apéndice final<sup>13</sup>). En cuanto a lo segundo, en el ejercicio (B) de la encuesta de Polimodal, p.ej., los estudiantes tenían dificultades para explicar satisfactoriamente las diferencias entre términos como "comunica", "comenta" y "argumenta", en un texto como el siguiente: «[...] no comunica noticias ni relata acontecimientos públicos, sino que comenta y argumenta acerca de un tema de actualidad.[...].», en el que estas palabras claramente señalaban matices diferentes (v. texto completo en el Apéndice).

### 3.2. ASOCIACIONES SEMÁNTICAS DESVIANTES

Para analizar esta característica, íntimamente relacionada con la anterior, tomaremos los resultados del ejercicio (C) de la prueba de competencia léxica aplicada en la universidad [Enc. I] (v. Apéndice), en el que los alumnos debían completar un espacio oracional en blanco con una palabra que podía derivarse del contexto. En Letras, respecto de un enunciado como «*Se denominan.....aquellos pronombres que no definen al objeto al que se refieren*», se observó que, en lugar de la palabra esperada: *indefinidos*, se mencionaban

- otras clases de pronombres - *demonstrativos, personales, posesivos, relativos*, etc. -;
- los casos pronominales - *subjettivos, objetivos, terminales* -;
- palabras que guardan alguna relación con «pronombre» - *impersonales, objeto indirecto, deícticos, enclíticos, neutros*, etc.-.

De modo semejante, en la versión de esta encuesta aplicada en Ciencias Económicas, en lugar de *deflación*, en el enunciado: «*El proceso opuesto a la inflación es la.....*», entre las respuestas de los alumnos aparecían otros lexemas semánticamente próximos del campo de la economía - *estabilidad, estancamiento, hiperinflación, recesión* -.

Según vemos, entonces, las respuestas fallidas ponen en evidencia las asociaciones con que las palabras son almacenadas en el léxico mental, donde constituyen redes que se organizan en función de campos semánticos y relaciones de sentido (opuestos, superordinados, etc.). Para abonar esta hipótesis, traemos a colación dos ejemplos más del mismo ejercicio:

- en la versión de la prueba para alumnos de Letras, en lugar de insertar *homónimos*, en el enunciado «*Llámanse .....las palabras que se escriben igual, pero cuyo significado es diferente*», aparecen términos tales como *antónimos, sinónimos, parónimos*, que por ser cohipónimos de la palabra requerida, pertenecen a su mismo ámbito semántico.

- en la versión de Económicas, en lugar de la forma con prefijo negativo *devaluar*, que debían insertar en el enunciado: «*Bajar el valor de la moneda de un país es.....*», aparecen sus antónimos con prefijo positivo, como *sobrevaluar* o *superávit*, que también están dentro del ámbito semántico de la palabra correspondiente.

### 3.3. PREDOMINIO DEL VOCABULARIO GENERAL, COTIDIANO Y COLOQUIAL

En los distintos niveles, los mejores promedios de efectividad en la formación y reconocimiento de palabras alcanzados por los estudiantes siempre estaban en relación con las que pertenecían, dentro del vocabulario general, a un registro más informal y familiar, y no estaban usadas en sentido especializado; inversamente, los problemas se concentraron en los términos más cultos, específicos, abstractos o técnicos. Esta tendencia se puso en evidencia en distintos aspectos evaluados:

#### – **En la formación de palabras:**

En la encuesta sobre competencia morfológica [Enc. VI], el ejercicio (C) buscaba evaluar si los alumnos tenían no solo la capacidad para relacionar las partes que dan origen a una palabra compleja, sino también la de establecer su relación con el significado total que la palabra encierra. Para ello, en primer lugar se les solicitaba formar palabras existentes agregando a la base culta *-ferir* una serie de prefijos dada, lo que permitía formar un total de diez combinaciones: siete son palabras de la lengua - *preferir, diferir, conferir, inferir, interferir, proferir, transferir* -, y las otras tres no existen - *anteferir, disferir, sobreferir* -. En segundo lugar, solo para las existentes debían ubicar el significado en una lista paralela de definiciones.(v. Apéndice)<sup>14</sup>.

En la resolución de este ejercicio, el alto grado de efectividad alcanzado en el caso de *preferir* y *transferir* está claramente relacionado con la mayor frecuencia en el uso cotidiano de ambas palabras. Por otra parte, desde el punto de vista de su identificación, esto estaría indicando que en su reconocimiento no intervinieron procesos morfológicos y que se accedió a sus significados en forma directa.

Algo semejante se puede concluir de los datos que ofrece el caso de *diferir*. Asimismo, el interés del procesamiento realizado sobre este término radica en el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes accede solo a uno de los dos significados posibles entre los propuestos: el más familiar y corriente, equivalente a 'retrasar'. El bajo porcentaje de efectividad en el reconocimiento del otro significado de esta palabra: 'ser distinto', estaría relacionado con un almacenamiento que no tiene en cuenta la polisemia y que, fuera de contexto, solo permite acceder al significado más frecuente. De ser así, se confirma el supuesto de que estas palabras se guardan en el léxico mental como totalidades y que el significado adjudicado no es resultado del procesamiento morfológico de sus partes.

A las mismas consideraciones autorizan los casos de las palabras con menor efectividad: *conferir*, *inferir* y *proferir*. En primer lugar, su reconocimiento se dificulta por la menor frecuencia de uso, lo que permite suponer que los estudiantes no las cuentan entre los términos más conocidos de su competencia léxica, tanto emisora como receptora. En segundo lugar, la imposibilidad de un procesamiento morfológico a partir de sus componentes no les permite identificar sus significados – respectivamente 'conceder', 'sacar conclusiones' y 'articular sonidos' -, aunque estos aparezcan listados en la columna correspondiente. Solo cuando está almacenada en el lexicón en forma plena junto con su significado específico, puede una palabra ser efectivamente reconocida. De allí que las interferencias fónicas y/o semánticas se manifiesten en estos casos, produciendo entrecruzamientos diversos entre los significados de las palabras acerca de las cuales los estudiantes no tienen un conocimiento preciso, lo que no ocurre cuando los lexemas son muy conocidos. Así, aunque podrían vincularse por su similitud fónica, no se produce ninguna confusión entre *preferir* y *proferir*, ya que la primera es ampliamente reconocida, pero, en cambio, se asigna el significado de *interferir* a la menos conocida *inferir*, y también se producen interferencias entre *conferir/proferir*

#### – En la identificación de acepciones:

Ilustraremos este punto con dos ejercicios tomados de la prueba de Polimodal [Enc. IV]. En el ya mencionado ejercicio (B), en el que se solicitaba proponer un sinónimo para palabras en contexto, para el caso de "evaluación", casi un 50% de los estudiantes propuso "*prueba*", aunque el contexto en que se encontraba la palabra: «[...] *hace una interpretación y evaluación de hechos ya conocidos, de acuerdo a la orientación ideológica del periódico [...]*», claramente apuntaba al significado más general de 'estimación' (v. texto completo en el Apéndice).

En casos como éste, según ya hemos sugerido en un trabajo anterior (Giammatteo, Albano y Trombetta: 2003), el fallido se produce porque, al hacer una lectura lineal, el alumno interpreta la palabra aisladamente y recurre al significado que ha internalizado como más habitual, en lugar de extraerlo del sentido total del texto.

El último ejercicio (D) de esta misma encuesta, era de producción y contenía un fragmento textual que presentaba una dificultad mayor, ya que se trataba de un texto literario de marcado carácter metafórico. La consigna propuesta fue:

*Explicá brevemente el siguiente fragmento de El reino de este mundo (1949), de Alejo Carpentier, y justificá el comentario:*

*"[...] Se sintió viejo de siglos incontables. Un cansancio cósmico, de planeta cargado de piedras, caía sobre sus hombros descarnados por tantos golpes, sudores y rebeldías. Ti Noel había gastado su herencia y, a pesar de haber llegado a la última miseria, dejaba la misma herencia recibida. Era un cuerpo de carne transcurrida.[...]"*

La expectativa era producir una instancia de reflexión sobre el contenido ("*explicá*") y sobre la actividad realizada ("*justificá*")<sup>15</sup>. Como en los casos anteriores, los alumnos respondieron interpretando en función del sentido más concreto y también el más usual. Así, como muestran los ejemplos del corpus transcritos (1)-(2), las interpretaciones se orientaron a considerar "*herencia*", casi exclusivamente en relación con 'legar dinero o bienes materiales', sin advertir el sentido metafórico del texto:

1. "Habla sobre un hombre, el cual está y se siente viejo, cansado de tanto trabajar. Pero a raíz de ese trabajo, juntó dinero para dejarle a sus posteriores una gran herencia" (N8)<sup>16</sup>

2. “Ti Noel era un hombre viejo, el cual había trabajado toda su vida, pero ahora ya estaba cansado y no podía seguir asiendolo. *A pesar de que tenía una herencia nunca la había gastado y llego a viejo miserablemente*” (SM 2-23).

– **En vinculación con el área disciplinar:**

En cuanto al *nivel conceptual*, los estudiantes muchas veces no tienen en cuenta el marco disciplinar necesario para interpretar determinadas piezas léxicas. De este modo, consideran las palabras aisladas sin insertarlas en una red cognitiva más amplia que les permita establecer su verdadera dimensión textual en función de la disciplina.

En este punto utilizaremos para ejemplificar la prueba sobre léxico específico de Ciencias Económicas [Enc. III]<sup>17</sup>, en la cual el ejercicio (D) presentaba un fragmento textual extraído de un artículo especializado en temas de economía y política económica en el que había varias palabras subrayadas. Debajo del texto aparecían dos listas: la primera contenía las palabras que habían sido subrayadas en el texto y la otra incluía, para cada término de la primera, los distintos sinónimos correspondientes a las diferentes acepciones que cada una registra en el DRAE. Se solicitaba a los alumnos aparear cada palabra con el sinónimo apropiado (v. Apéndice). Uno de los lexemas que mostró un índice menor a la media de aciertos de la encuesta fue “*depresión*”, que, apareciendo en el contexto: «[...] *la crisis de 1929 y la gran depresión económica que le sucedió [...]*», tuvo como sinónimo predominante “*tristeza*”, lo que pone en evidencia que los alumnos no tuvieron en cuenta el contexto, que apuntaba al significado más técnico de la palabra como ‘desactivación’.

En esa misma prueba, algo semejante al caso anterior se observó con el lexema “*seno*”, que aparecía en el siguiente segmento textual: «[...] *los marcados desajustes experimentados en el seno de las economías nacionales [...]*». En este caso, entre los varios sinónimos propuestos —“*regazo*”, “*interior*”, “*concauidad*”, etc.—, los alumnos mayoritariamente se inclinaron por la forma “*regazo*”, que es el sinónimo apropiado en el uso general del término, pero que no respondía al uso contextual específico de la palabra, que para ese caso era ‘interior’.

### 3.4. DESATENCIÓN POR EL CONTEXTO

La desconsideración respecto del contexto va más allá de la desvinculación del ítem con el área disciplinar, que hemos ejemplificado en el apartado anterior. Al respecto, en líneas generales se advierte que los estudiantes no están entrenados para extraer la información que el contexto podría brindarles y, en consecuencia, no hacen inferencias para descubrir el significado de las palabras que no conocen o que adquieren valores determinados en contextos especializados. Este problema se puede ilustrar con el ya mencionado ejercicio (C) de la encuesta aplicada en la universidad [Enc I] (v. Apéndice), en el que se pedía completar cada espacio en blanco con una palabra que podía derivarse del contexto mediante *pistas* morfosemánticas. En las respuestas, los estudiantes mayoritariamente se inclinaron por responder con lexemas ya conocidos antes que a realizar una inferencia contextual, con la consiguiente dificultad de que los que no podían recuperar en su léxico mental el término, se veían obligados a dejar el espacio en blanco. Así, en la versión de esta prueba para Económicas, donde se pedía completar el enunciado: «*La reducción del precio de una cosa debido al uso o al paso del tiempo se conoce como .....*», sobre la respuesta derivable del contexto, “*depreciación*”, predominó la forma aprendida “*amortización*”. De modo semejante, en el cuestionario para Letras de esta misma encuesta, en el enunciado «*Se denominan ..... aquellos pronombres que no definen al objeto al que se refieren*», sólo una minoría produjo la inferencia correcta *indefinidos*, mientras que el resto omitió la respuesta, posiblemente por la dificultad en conseguir algún equivalente conceptualmente aceptable.

En algunas respuestas se observan inferencias parciales que no alcanzan a dar con el término exacto requerido por el contexto textual y disciplinar. En estos casos, la respuesta fallida se relaciona sólo con parte del enunciado del que debía derivarse. En la encuesta de Letras, p. ej., en lugar de completar “*bimembre*”, para el enunciado «*La oración que tiene dos partes se llama.....*», la inferencia parcial, que produce formas como “*binaria*”, “*binomio*” o “*bipartita*”, se refleja solo en el uso del prefijo. En la de Económicas, para el enunciado «*La reducción del precio de una cosa debido al uso o al paso del tiempo se conoce como.....*», en vez de la forma correcta “*depreciación*”, aparecen lexemas más coloquiales como “*oferta*” o “*rebaja*”, que sólo toman en cuenta la primera parte del enunciado (‘*la reducción del precio de una cosa*’) y dejan de lado la parte final, que explicita la causa (‘*debido al uso o al paso del tiempo*’).

### 3.5. INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS SUBJETIVOS O RELATIVOS AL CONTEXTO INMEDIATO

Esta tendencia se pone más en evidencia en los ejercicios donde los estudiantes tienen que explicar las palabras de un texto dado y demostrar su comprensión. En estos casos, como muestran algunas explicaciones producidas para el ejercicio (D) de la encuesta de Polimodal [Enc. IV] (v. Apéndice), muchas veces la imposibilidad de entender el texto lleva al alumno a dar interpretaciones teñidas de subjetividad (3-4) o que recurren al contexto cotidiano, por lo que pueden aparecer términos como, p.ej., "jubilado" (5), que no tienen nada que ver con lo que el texto plantea.

1. "Este fragmento habla de la vida. Desde el comienzo hasta el fin. *Porque así lo entendí. Porque cada uno ve las cosas a su manera. Yo soy feliz con mi asqueroso cuerpo*" (E9-10).
2. "Un hombre en la ruina por haber gastado su herencia, golpeado por las circunstancias de la vida. *Pienso que puede tratarse de un hombre de esta época el cual sufre por los golpes y caídas que ofrece la vida y el mundo*" (N6).
3. "Se trata de un hombre viejo del mundo de hoy (*un jubilado*), que ha sufrido mucho a lo largo de su vida. *Cuando dice que ha gastado su herencia, se refiere a la vida que le han dado sus padres, y cuando dice que deja la misma herencia, se refiere a sus nietos*" (CNBA 2/4-17).

Casos semejantes también se plantean en el ejercicio (G) de la encuesta de competencia morfológica aplicada en institutos terciarios [Enc. V], en el que los alumnos tenían que explicar el significado y valor contextual de dos palabras: *uniformización* y *democratizar*, contenidas en el siguiente fragmento (v. Apéndice):

#### *El mercado hace cultura*

*Los nuevos amos del mundo pretenden transformar la cultura en una mercancía como las demás, es decir, aplicarle las mismas reglas que a cualquier otro producto, suprimiendo los tradicionales sistemas de protección. De este modo, el mercado llevaría a una extraordinaria uniformización cultural que sólo es expresión fiel de las preferencias promedio del gran público. Al contrario, una producción cultural no comercial y de élite simplemente preconiza la preservación de un mundo que solo es un lugar de exclusión social y de privilegios. Por lo tanto, si bien la ley de la oferta y la demanda no es perfecta, registra los gustos del público y tiende a democratizar la cultura.*

Así, algunos alumnos produjeron respuestas donde aparecían palabras que remitían a conceptos no pertinentes no incluidos en el texto (7)-(8), y apreciaciones subjetivas no requeridas por la explicación (9) (señalados en negrita en los ejemplos).

7. *uniformización: quiere decir que quieren que se hable en su mayoría un solo **idioma**, el que habla la mayoría de la gente, ej.: **inglés**.*  
*Democratizar :se refiere a que la gente puede decidir qué idioma hablar o a qué cultura pertenecer [4].*
8. *En que en realidad la información real de un sistema de gobierno o educativo es para unos pocos no todos tienen el mismo derecho que los demás **a mi entender** son los que pueden informarse **comprar un diario** o estudiar **clase media alta** cosa que la **clase media baja** no, y no todo... el sistema de información [17].*  
*Ahora, democratizar **pienso** que tiene que ser general para todos tanto pobres como ricos.*
9. *Porque las personas pueden expresar lo que sienten y me he basado a lo que uno puede decir lo que está hablando [19].*

### 3.6. ESCASA O NULA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Esta habilidad fue específicamente testeada en dos ejercicios de la prueba de competencia morfológica [Enc.VI]. El ejercicio (E) proporcionaba a los encuestados una lista de palabras inexistentes en español – lo que se aclaraba en la consigna – y les pedía que justificaran si esas palabras podían llegar a ser aceptables o no en un futuro. Asimismo, se pedía que, en caso afirmativo, dieran un significado posible para cada una de las formas que consideraran aceptables. Las palabras sobre las cuales los alumnos debían pronunciarse eran : \*lapicería, \*vnrniko, \*infravivir, \*puertamente, \*infeo, \*vejestitud.

Aquí nuevamente, como se analiza en Basualdo y Gubitosi (2002) y Gubitosi (2003), las dos palabras cuya aceptabilidad les resulta más fácil de explicar a los estudiantes son \*lapicería, para la que mayoritariamente proporcionan el significado de 'lugar donde se venden lapiceras' e \*infravivir, que

interpretan como 'vivir por debajo de las condiciones aceptables'. No obstante, respecto de esta última resultan frecuentes las alusiones a la realidad social del país. Respecto de \**infeo* y \**vejestitud*, la mayoría se pronuncia en contra de su aceptabilidad, pero basa sus afirmaciones en razones tales como «*No me gusta*» [457]; «*Suena mal*».[466] \**Vrniko* es mayoritariamente rechazada por razones fonológicas, con respuestas del tipo de «*Porque no se puede pronunciar bien*» [508] y pocos llegan a respuestas técnicamente correctas como «*La suesión de consonantes vrn no corresponde al español*» [475]. Por último, en cuanto a \**puertamente*, muy pocos pueden explicar la incompatibilidad entre la clase de palabra y el sufijo.

El otro ejemplo para este problema pertenece a la prueba de competencia morfológica tal como se aplicó a un grupo de estudiantes de Magisterio. Para estos alumnos, al ejercicio cuyo texto-fuente hemos transcrito en § 3.5. supr., en el cual, se pedía la explicación de "*uniformización*" y "*democratizar*", se agregaba una pregunta adicional, ya que también se les pedía dar una explicación de los procedimientos seguidos para elaborar sus respuestas (v. Apéndice). En términos generales puede afirmarse que los encuestados, futuros docentes, no se mostraron conscientes de las estrategias que empleaban y parecían no advertir con precisión sus propios procesos cognoscitivos. Así, por un lado, surgieron respuestas, como las presentadas en (7)-(9) supr., que no tenían en cuenta el texto con el que debían operar y en las que los alumnos evidenciaban un proceso de comprensión inferencial predominantemente basado en el contexto extratextual y en sus esquemas previos de conocimiento de mundo. Por otro, aunque muchos aseguraban haber procedido recurriendo al significado total del texto o a los segmentos inmediatos a los términos que debían ser explicados, el cotejo de sus respuestas con las explicaciones producidas mostró que casi un 50% manifestaba lo que creían haber realizado antes que lo efectivamente habían hecho. Así, a modo de ejemplo, en el caso siguiente (10), pese al procedimiento que el estudiante explica en la primera parte, las definiciones que propone no concuerdan con el sentido de los términos que implica el texto:

10. *Primero leí la totalidad del texto, luego releí el párrafo donde se encuentra la palabra subrayada y, finalmente, interpreté de acuerdo a mi criterio. Porque me pareció la manera más práctica para entender mejor la palabra subrayada.*

*uniformización: Seleccionar de la cultura lo que más sea preferido por las personas. Es decir, formar una cultura unificada, igual para todos.*

*democratizar: Poder elegir.[10]*

#### 4. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS ESTUDIADOS

El panorama planteado resulta por sí mismo suficientemente descriptivo de la situación que predomina en los dos ciclos de la enseñanza específicamente relevados en este trabajo – Polimodal y nivel superior -. No obstante, nos interesa poner de relieve aquí algunas consideraciones generales extraídas de los aspectos más salientes de la investigación realizada, las cuales, según creemos, podrían ser útiles a la hora de realizar planificaciones didácticas o elaborar materiales de capacitación en lo que a léxico se refiere:

- **La “resistencia del significado” a ser modificado, extendido o especificado.** El comportamiento que muestran los estudiantes, y que se evidencia sobre todo en las respuestas en las que, aunque no respondan al contexto, eligen, p.ej., “*tristeza*” como sinónimo de “*depresión*” o “*prueba*” para “*evaluación*”, refleja el dicho popular según el cual «la primera impresión es la que cuenta». Formulada de manera más técnica, esta hipótesis sostiene que las entradas del léxico mental responden a prototipos conceptuales muy firmes, los cuales, una vez establecidos, resultarían resistentes al cambio (Giammatteo, Albano y Trombetta 2003). En esta perspectiva, la incorporación de nuevas acepciones para los lexemas supone vencer la “resistencia” que opone el significado ya establecido para acomodar el nuevo en el lugar correspondiente a la palabra en el léxico mental.

- **La existencia de redes semánticas entre los lexemas.** Uno de los aspectos más interesantes de las respuestas fallidas analizadas es que ponen en evidencia las asociaciones con que las palabras son almacenadas en el léxico mental. Según hemos corroborado, estas constituyen redes que se organizan en función de campos semánticos y relaciones de sentido entre los lexemas. Si bien en nuestro corpus, estas asociaciones han sido fuente de desvíos (cf. §3.2), su implicación para la didáctica del léxico es que estas relaciones pueden ser aprovechadas para la incorporación de nuevos términos en un doble sentido:

· desde la perspectiva léxica, no resulta conveniente que las nuevas piezas léxicas ingresen en forma aislada;

la mejor manera de incorporar los items es tomar conciencia de las relaciones de equivalencia, oposición, inclusión y jerárquicas que contraen con otros ya existentes en el léxico mental.

- desde la perspectiva disciplinar, los términos de las diferentes especialidades no pueden ser incorporados mediante listas, sino que, por el contrario, resulta indispensable establecer redes conceptuales que faciliten su fijación y hagan posible su reconocimiento y utilización en las combinaciones y contextos adecuados. Al respecto, Drum y Konopak (1987: 78) sostienen que

[...] los estudiantes pueden tener dificultades en la comprensión de nuevas áreas temáticas debido a ausencias en el vocabulario necesario para apoyar esa comprensión. *Posiblemente no se encuentre clarificado el marco conceptual subyacente, lo que convierte a cualquier vocabulario aprendido en unidades aisladas y no en una red nodal apoyada sobre una estructura.* (Sin énfasis en el original.)

- **La pertinencia del contexto para la interpretación de los ítems léxicos.** La palabra aislada y considerada en sí misma es solo una abstracción que resulta del análisis del lingüista. La realidad de la palabra es su uso en los textos, lugar desde donde genera complejos procesos de comprensión, los cuales, en gran medida, dependen del conocimiento del mundo. Cuanto menos familiares y más alejados sean los conceptos que las palabras transmiten, mayor trabajo exigirá su interpretación. Para considerar integralmente la palabra, Dunbar (1991) propone tener en cuenta tanto la interacción contextual como la combinación y la dependencia entre los elementos. Para el citado autor (op.cit: 21), el conocimiento del mundo opera sobre las entradas léxicas de los lexemas para relacionarlos unos con otros entre sí y con el contexto. Por lo tanto, «[...] el significado de una palabra no es un conjunto fijo de propiedades que se activa como un todo cada vez que la respectiva palabra es activada», sino que lo que se pone en uso depende del contexto. Asimismo, para Marslen-Wilson (1986; cit. en Dunbar 1991: 25), muchas veces nuestra interpretación de un lexema sirve para reconocer otros vecinos, de modo que «el contexto provee un marco interpretativo estructurado contra el cual los sentidos asociados con diferentes formas de palabras léxicas pueden ser evaluados». En consecuencia, estos prestigiosos autores, así como los resultados de nuestras propias investigaciones nos autorizan a sostener que la consideración del contexto no puede ser aleatoria y que muy tempranamente los estudiantes deben ser entrenados en una lectura *interactiva*, que les permita operar con el texto. Esta capacidad implica que, además de seguir la exposición, deben ser capaces de poder extraer y relacionar la información de los diferentes niveles textuales y ser capaces de cruzar los datos allí presentes con los conocimientos enciclopédicos previos.

- **La necesidad de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas.** Lo expuesto en el punto anterior nos lleva al aspecto central de nuestra propuesta: el aprendizaje léxico es una habilidad compleja cuyo desarrollo no debe centrarse en palabras particulares, sino en la incorporación de *estrategias*. Según van Dijk (1985: 59)

[...] las estrategias proveen medios fáciles, rápidos y flexibles para manejar vastas y complejas cantidades de datos textuales y comunicativos. No están sujetas a niveles o unidades específicas, pero son capaces de procesar varias clases de datos a la vez, produciendo hipótesis provisionales de interpretación.

En relación con el funcionamiento de las estrategias, Peronard (1998) sostiene que la comprensión es un proceso de interacción entre la información que se recoge de los datos formales presentes en el texto y la que el sujeto tiene almacenada en el cerebro, con la finalidad de construir una interpretación coherente de lo percibido. En consecuencia, en el terreno textual, las estrategias deben abarcar desde los niveles microtextuales inferiores: la comprensión de las palabras y sus conexiones sintagmáticas locales, a niveles macroestructurales que incluyen el contexto global, pero no pueden detenerse allí, sino que deben avanzar hacia la incorporación de los conocimientos previos.

En Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001), hemos desarrollado una propuesta de estrategias múltiples que dan cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico, por un lado, los aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos) y, por el otro, los aspectos intralingüísticos entre los que destacamos los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológicos y sintácticos).

La propuesta presentada, si bien tiene una amplia base empírica de sustentación, asienta su planteo básico tanto en la estructura lingüística como en las posibilidades comunicativas que los elementos del sistema permiten, pero va más allá al establecer una base cognitiva que da cuenta, a través de las estrategias

postuladas, de cómo se interrelacionan y proyectan en el texto los aspectos considerados. Se plantea, entonces, como plurifuncional y abarcadora para incentivar el desarrollo y uso eficaz del léxico en los niveles superiores de la enseñanza. (Op.cit.: 62)

No obstante, en relación con individuos adultos y frente a la necesidad de superar carencias como las expuestas, creemos indispensable no solo apelar a los aspectos estratégicos cognitivos, sino también instruirlos para que puedan ejercer una práctica reflexiva que les permita ejercitar el “monitoreo” de sus actividades. En este sentido es importante destacar que, si bien el ‘monitoreo activo’ de los procesos mentales puede darse espontáneamente, también puede estimularse a través de una incentivación consciente orientada a desautomatizar su organización y desarrollo, que es a lo que apunta nuestra propuesta. Por otra parte, coincidimos con Peronard (1998), para quien no solo es pertinente el nivel de conciencia que los sujetos tienen acerca del control de sus propios procesos cognitivos, sino también su capacidad de verbalizarlos. Según creemos, entonces, la adquisición de esta conducta “metacognitiva”, que les permita explicar y/o justificar las tareas que ejecutan, sin duda rebasará el ámbito específico de la competencia léxica y beneficiará la capacidad comunicativa general de los estudiantes.

## 5. A MODO DE CIERRE Y CONCLUSIÓN

Los aspectos considerados llevan a una conclusión general: para que la enseñanza sea efectiva debe ser un proceso consciente en el cual el estudiante asuma un rol activo que le permita controlar su praxis.

En el caso del vocabulario, si bien durante toda la escolarización se necesita ir ampliándolo, en los estudios superiores este proceso se acelera y enfrenta al estudiante con una doble necesidad: a) incorporar nuevos términos especializados y b) adquirir nuevos significados para términos ya conocidos, que muchas veces pertenecen a un doble registro: general y técnico. En función del tipo de dificultades que hemos detectado, es evidente que este desarrollo se verá empobrecido si se realiza sobre bases endeble y sin haber internalizado las estructuras de pensamiento correspondientes. Es decir, la actividad reflexiva o el sentido crítico difícilmente surgirán por sí solos o como simple consecuencia de procesos superiores o complejos, sino que se asientan en niveles aparentemente más elementales o básicos, como es el léxico. Por esto su desarrollo debe ser incentivado y puesto en relación con el resto de las habilidades lingüísticas, comunicativas y de pensamiento.

En función del panorama aquí planteado, solo la activación de mecanismos cognitivos y metacognitivos conscientes hará posible la internalización de mecanismos que permitan superar la *resistencia* del significado conocido tanto a una ampliación como a una reducción o variación. Se propone así conducir a los estudiantes a un proceso de “*extrañamiento* o desautomatización” que les permita identificar las diferencias pertinentes a distintos contextos y áreas disciplinares. Pero para que estos procedimientos sean eficaces deben su acceso debe ser inmediato, por eso la educación sistemática, a lo largo de todos sus ciclos, tiene que encargarse de ir familiarizando a los estudiantes con procedimientos inferenciales, de distinto grado de complejidad y niveles de abstracción creciente, que les permitan el reconocimiento de *pistas* o señales contextuales. De este modo podrán ir adquiriendo la habilidad o destreza que necesitan para operar con las palabras. Así, frente a las que no conocen, tendrán, primero, que apelar al contexto escrito, pero también al extralingüístico y deberán, entonces, intersectar los conocimientos de ambos dominios, enfrentando la polisemia, por un lado, y su reducción o limitación, por el otro. Deberán recurrir, en primer término, el significado de la palabra que cada uno tiene internalizado, si es que conocen alguno, y si no, tendrán que apelar a los datos contextuales. En este sentido no hay un contexto único sino que deben considerarse varios: a) el interno o la morfología de la palabra; b) el externo, en cuanto a las conexiones que la palabra establece sintáctica y semánticamente con otras; c) el que proporciona el significado global o tema del texto; d) el extratextual, es decir su conocimiento de mundo.

Esta orientación no excluye ni descarta el método mnemónico ni la consulta a fuentes autorizadas, como, por ejemplo, el diccionario. De acuerdo con lo expuesto, ninguna estrategia representa por sí sola la solución para facilitar el aprendizaje del vocabulario, ya que cada una pone en funcionamiento diferentes procesos cognitivos que interactúan entre sí. En nuestras investigaciones, por ejemplo, quedó manifiesto que los alumnos con mejor desempeño léxico superior producían textos con mayor conciencia de la situación retórica, manejo más preciso y conceptual del vocabulario, empleo pertinente de metalenguaje, y revelaban una adecuada comprensión lectora y mayor sentido crítico. Nuestra propuesta apunta a la integración consciente y sistemática del entrenamiento léxico con otras habilidades cognitivas con las que interactúa, de modo que constituya un fundamento sólido para incorporar nuevos conocimientos.

Según creemos, resulta evidente que un entrenamiento temprano, sostenido y orientado por una práctica y un proyecto educativo coherentes, es el que resulta más efectivo. Sabemos, sin embargo, que la realidad educativa suele estar alejada de estos parámetros ideales; no obstante, consideramos que, aún aplicando esto criterios en niveles más tardíos, es decir en el acceso al nivel superior, el trabajo sobre la competencia léxica puede igualmente colaborar eficazmente en la adquisición de conocimientos y redundar en un mejoramiento del aprendizaje.

MABEL GIAMMATTEO  
HILDA ALBANO  
MARÍA BASUALDO

Universidad de Buenos Aires

(Este artículo será publicado en *Filología*, vol. XXXIII, 1-2, 2000-2001)

#### OBRAS CITADAS

- ALBANO, H., A. GHIO, M. STERN Y B. HALL, 1999-2000. "Algunas dificultades léxicas en alumnos universitarios ingresantes", *Anuario de Lingüística Hispánica XV- XVI* (en prensa).
- ALBANO, H., A. GHIO, M. STERN Y B. HALL, 2002. "Conocimiento del léxico general y del específico de alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas (U.N.L.Z)". *Moenia* 9 (en prensa).
- BASUALDO, M., 2000. "Evaluación de resultados de una encuesta sobre competencia léxica en potenciales ingresantes a la Universidad". En *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata, formato CD-rom.
- BASUALDO, M. Y P. GUBITOSI, 2002. "Influencia de la competencia léxica y morfológica en los procesos de microargumentación. Observaciones a partir de una encuesta aplicada en el nivel polimodal". En *Actas del Congreso Internacional "La Argumentación"*, Buenos Aires, formato CD-rom.
- CHOMSKY, N., 1965. *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, The MIT Press.
- CÔTE, A. Y A. PAQUOT, 1997. "Quels mots les étudiants doivent-ils connaître à leur entrée à l'université?". En Auger J. et Y. Rose (éds.), *Explorations du lexique*, Quebec, CIRAL; 107-19.
- DIJK, T. VAN, 1985. "Strategic discours comprehension". En T. Balmer (Ed.). *Linguistics dynamics: discourse, procedures and evolution*, Berlin, De Gruyter, 29-84.
- DRUM Y DONOPAK, 1987. "Learning word meaning from context". Cap. 5 de Mc Keown, M. y M. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DUNBAR, G., 1991. *The cognitive lexicon*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO Y A. GHÍO, 2002. "Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario", *Lenguas Modernas*, vol. 28- 29 (en prensa)..
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO Y A. TROMBETTA, 1999-2000. "Léxico mental e inferencia morfo-semántica", *Lenguas Modernas*, vol. 26-27, 245- 267.
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO Y A. TROMBETTA, 2003. "La inflexible flexibilidad de las palabras". En Pérez M. e I. Doval Reixa (eds), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, traducción y bilingüismo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 109-116.
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, A. TROMBETTA Y A. GHÍO, 2001. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", *Revista Español Actual*, vol. 76, 61-69.
- GIAMMATTEO, M. Y M. BASUALDO, 2002. "Desempeño léxico y producción escrita en la escuela media. Análisis comparativo", *Cultura y Educación* 15 (1), 29-45.
- GUBITOSI, P., 2003. "La competencia morfológica en los procesos de microargumentación. Análisis de producciones de estudiantes de nivel medio", *Interlingüística* 14, Universidad de León: 527-539.
- JACKENDOFF, R., 1990. *Semantic structures*, Cambridge, MIT Press.
- KOVACCI, O., 1996. *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- LESCANO, M., 2004. "Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B", *Filología* XXXIII, 2000-2001.
- LURIA, A., 1984. *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Visor.
- PERONARD, M., 1998. "Experiencia y conocimiento metacognitivos". Cap. XVIII en Peronard Thierry, M., L. Gómez Macker; G. Parodi Sweis; P. Núñez Lagos (eds.), 265-278.
- PIAGET, J., 1983. *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992. *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- VARELA, S., 1993. "Líneas de investigación en la teoría morfológica". En: Varela S. (ed.), *La formación de palabras*, Madrid, Taurus, 13-29.
- VYGOTSKY, L., 1992. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

## NOTAS

1. Según se corroboró en Giammatteo y Basualdo (2003: 35) para el nivel Polimodal, “los estudiantes en los que el desempeño léxico general era superior, también mostraban mayor precisión en la elección de sinónimos y paráfrasis, mejor comprensión lectora y capacidad de redacción de textos, expresión de juicios críticos y adecuación a la situación comunicativa e, inclusive, también solían presentar menos errores de ortografía y una mejor presentación en cuanto a orden y prolijidad”.
2. Realizadas en Centro Cultural San Martín de Buenos Aires, del 28 al 29 de octubre de 2003.
3. La experiencia realizada en 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> años de EGB 3 se describe en Lescano: 2004, en este mismo volumen.
4. Para Chomsky (1965), quien ha formulado esta teoría, la competencia corresponde a un hablante-oyente ideal.
5. La propuesta de estrategias se expuso en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghío (2001)
6. Además de las pruebas lingüísticas, todas las encuestas solicitaban datos socioculturales de los estudiantes (sexo, edad, estudios previos, etc), de los que no nos ocuparemos aquí.
7. Las encuestas I, II, IV) y V) corresponden a los Proyectos *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios*» (UBACyT AF-011/1998-1999) y *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (UBACyT AF 28/2000), dirigidos por M. Giammatteo.
8. La encuesta III) pertenece al Proyecto *Comprensión y producción de textos con aplicación al léxico específico del área de Ciencias Económicas* (FEPI 1998), dirigido por H. Albano.
9. Cf. nota 3.
10. Estas encuestas corresponden al Proyecto *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F 080), dirigido por M. Giammatteo.
11. Esta encuesta y su análisis pormenorizado se puede consultar en Giammatteo, Albano y Trombetta (1999-2000).
12. Esta encuesta se analiza en Basualdo (2000).
13. De las distintas pruebas, en el Apéndice figuran solo aquellos ejercicios que son considerados en el presente trabajo.
14. Estos datos están tomados de Giammatteo, Albano y Ghío (2002).
15. En Giammatteo y Basualdo (2003) se tipificaron las respuestas de los estudiantes según el grado de comprensión lectora puesto en evidencia en los textos producidos por los estudiantes de los distintos colegios estudiados.
16. Los ejemplos transcritos respetan la ortografía y puntuación de los textos originales de los estudiantes. Las letras y/o números al final de cada ejemplo remiten a la codificación interna del corpus.
17. El análisis completo de esta encuesta se encuentra en Albano, Ghío, Stern y Hall: 1999-2000 y 2002 .

## APÉNDICE

### [ENCUESTA I (LETRAS Y ECONÓMICAS)]

#### [ Ejercicio A]

**UNÍ CON FLECHAS CADA PALABRA DE LA PRIMERA COLUMNA CON LA DEFINICIÓN QUE LE CORRESPONDE EN LA SEGUNDA COLUMNA**

PALABRAS	DEFINICIONES
1) <i>Caracterizar</i>	• Exponer tan solo lo esencial de...
2) Comentar	• <b>Estimar, apreciar.</b>
3) <i>Evaluar</i>	• Emitir opiniones acerca de...
4) Fundamentar	• <b>Determinar las propiedades particulares de...</b>
5) Resumir	• Exponer la razón principal o motivo de...

#### [ Ejercicio C]

### LETRAS

**COMPLETÁ CADA ESPACIO EN BLANCO CON UNA SOLA PALABRA**

1) La oración que tiene dos miembros se denomina _____.
2) El proceso opuesto a la composición se llama _____.
3) Llámense _____ a las palabras que se escriben igual, pero cuyo significado es diferente.

4) Se denominan \_\_\_\_\_ aquellos pronombres que no definen al objeto al que se refieren.

5) Las palabras que un personaje teatral pronuncia cuando está solo en escena constituyen un \_\_\_\_\_.

### ECONÓMICAS

#### COMPLETÁ CADA ESPACIO EN BLANCO CON UNA SOLA PALABRA

1) El proceso opuesto a la inflación es la \_\_\_\_\_.

2) Bajar el valor de la moneda de un país es \_\_\_\_\_.

3) Cuando una sola empresa controla el mercado y fija los precios, constituye un \_\_\_\_\_.

4) La reducción del precio de una cosa debido al uso o al paso del tiempo se conoce como \_\_\_\_\_.

5) Cuando un mercado se da sus propias reglas de funcionamiento, se dice que está \_\_\_\_\_.

[ENCUESTA III (ECONÓMICAS)]

#### [ Ejercicio 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:

Los cambios en la realidad económica, social y política que tuvieron lugar con el transcurrir del presente siglo se manifestaron en diversos hechos de profunda y notoria significación. Entre ellos pueden tenerse en cuenta: la Primera Guerra Mundial; los marcados desajustes experimentados en el seno de las economías nacionales, durante la década del '20; la crisis de 1929 y la gran depresión económica que le sucedió; las implicancias del nuevo rol desempeñado por los EE.UU. y el Reino Unido en la economía y las finanzas internacionales de entreguerras; la Revolución Rusa de 1917; la instauración de los regímenes totalitarios en Alemania, Italia y España; la Segunda Guerra Mundial, etc.(Adapt. de: Villadeamigo, J. (1997), "Los hechos e ideas económicas y sociales, y el rol del Estado en la economía". En Ferrucci, R. (coord.), *Lectura de macroeconomía y política económica*, Buenos Aires.

. . . . transcurrir	Concavidad
. . . . significación	Consecuencias
. . . . <i>seno</i>	Contradicciones
. . . . <i>depresión</i>	Curso
. . . . sucedió	<b>Desactivación</b>
. . . . implicancias	Establecimiento
. . . . instauración	Heredar
	Importancia
	Incompatibilidades
	<b>Interior</b>
	Ocurrió
	regazo
	restauración
	siguió
	sentido
	tristeza

[ENCUESTA IV (POLIMODAL)]

#### [Ejercicio A]

Uní con una línea cada palabra de la columna de la izquierda con su correspondiente definición.

Refutar	Definir una cosa dando una idea general de sus partes o propiedades.
Describir	Impugnar o rebatir algo con razones.
Caracterizar	Valerse de la razón para juzgar una cosa.
Parafrasear	Determinar los atributos peculiares de una persona o cosa de modo que claramente se distinga de las demás.
Razonar	Reproducir un texto con otras palabras.

**[Ejercicio B]**

**Explicá brevemente o da un sinónimo de los términos y expresiones subrayados en el siguiente texto:**

**Artículo editorial:** artículo periodístico, llamado también *artículo de fondo*. Se caracteriza porque no comunica noticias ni relata acontecimientos públicos, sino que comenta y argumenta acerca de un tema de actualidad. Hace una interpretación y evaluación de hechos ya conocidos, de acuerdo a la orientación ideológica del periódico.

**[Ejercicio D]**

**Explicá el siguiente fragmento de *El reino de este mundo* (1949), de Alejo Carpentier, y justificá el comentario:**

“[...] Se sintió viejo de siglos incontables. Un cansancio cósmico, de planeta cargado de piedras, caía sobre sus hombros descarnados por tantos golpes, sudores y rebeldías. Ti Noel había gastado su herencia y, a pesar de haber llegado a la última miseria, dejaba la misma herencia recibida. Era un cuerpo de carne transcurrida.[...]”

[ENCUESTA VI (TERCIARIO)]

**[Ejercicio C]**

En la siguiente tabla:

- a) armá agregando la terminación *-ferir* tantas palabras como sea posible
- b) colocá en los recuadros la letra correspondiente al significado de la palabra formada. (Alguna puede tener más de uno.)

1. Pre-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	a. Elegir sobre otro
2. Ante-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	b. Ser distinto
3. Con-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	c. Articular sonidos
4. In-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	d. Sacar conclusiones
5. Di-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	e. Obstaculizar
6. Dis-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	f. Conceder
7. Inter-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	g. Pasar de un lugar a otro
8. Pro-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	h. Retrasar
9. Trans-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
10. Sobre-----	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

**[Ejercicio E]**

¿Cuáles de las palabras de la lista de abajo te parece que podrían ser aceptables en español? Justificá tu respuesta afirmativa o negativa. (De las que te parecieron aceptables podés dar el significado que les correspondería).

	<b>Aceptable</b>	<b>(Sí/No)</b>	<b>Porque</b>
1.	lapicería	-----	-----
2.	vrniko	-----	-----
3.	infravivir	-----	-----
4.	puertamente	-----	-----
5.	infeo	-----	-----
6.	vejestitud	-----	-----

**[Ejercicio G]**

1. Explicá de acuerdo con el texto el significado de las palabras subrayadas.

**El mercado hace cultura**

Los nuevos amos del mundo pretenden transformar la cultura en una mercancía como las demás, es decir, aplicarle las mismas reglas que a cualquier otro producto, suprimiendo los tradicionales sistemas de protección. De este modo, el mercado llevaría a una extraordinaria uniformización cultural que sólo es expresión fiel de las preferencias promedio del gran público. Al contrario, una producción cultural no comercial y de élite simplemente preconiza la preservación de un mundo que solo es un lugar de exclusión social y de privilegios. Por lo tanto, si bien la ley de la oferta y la demanda no es perfecta, registra los gustos del público y tiende a democratizar la cultura.

*uniformización*:.....  
.....  
*democratizar*:.....  
.....

**PREGUNTA ADICIONAL PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

2. ¿En qué te has basado o qué procedimientos has seguido para explicar el significado de las palabras subrayadas en el texto anterior y por qué?

.