

Cuadernos de Investigación

de la Oficina de Puerto Rico y América Latina

Algunas especificaciones sobre
la relación entre las pruebas
de aprovechamiento de español
y las de razonamiento verbal

Dra. Amparo Morales



The College Board is a national nonprofit membership association whose mission is to prepare, inspire, and connect students to college and opportunity. Founded in 1900, the association is composed of more than 4,200 schools, colleges, universities, and other educational organizations. Each year, the College Board serves over three million students and their parents, 22,000 high schools, and 3,500 colleges through major programs and services in college admissions, guidance, assessment, financial aid, enrollment, and teaching and learning. Among its best-known programs are the SAT[®], the PSAT/NMSQT[®], and the Advanced Placement Program[®] (AP[®]). The College Board is committed to the principles of excellence and equity, and that commitment is embodied in all of its programs, services, activities, and concerns.

For further information, visit www.collegeboard.com.

La Oficina de Puerto Rico y América Latina (OPR/AL) desarrolla programas y servicios similares a los que se ofrecen en los Estados Unidos, pero especialmente diseñados para poblaciones cuyo vernáculo es el español. Estos programas están dirigidos a sistematizar los procesos de evaluación y admisión universitaria, fortalecer la orientación académica y personal y a promover la excelencia educativa. Entre nuestros programas más conocidos se encuentran: el Programa de Evaluación para Admisión Universitaria (PEAU), que incluye la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y las Pruebas de Aprovechamiento Académico (PACH), las Pruebas de Ingreso y Evaluación para el Nivel Secundario (PIENSE), el Programa de Nivel Avanzado, el Inventario CEPA (Conoce, Explora, Planifica y Actúa) y el *English Language Assessment System for Hispanics (ELASH)*.

Esta publicación está disponible, a un costo de \$5.00 cada ejemplar, en la Oficina del College Board, Banco Popular Center, Piso 15, Oficina 1501, Hato Rey, Puerto Rico. Puede solicitarla por correo; añada \$1.50 para franqueo.

Para comunicarse con nuestra oficina, puede llamar al (787) 759-8625 y a través de nuestro facsímil (787) 764-4306, o escribirnos a:

*The College Board
Oficina de Puerto Rico
y América Latina
P.O. Box 71101
San Juan, Puerto Rico 00936-8001*

PRESENTACIÓN

La Oficina de Puerto Rico y América Latina del College Board auspicia y lleva a cabo constantemente investigaciones sobre asuntos relacionados con nuestra misión de promover la excelencia educativa para todos los estudiantes y fortalecer la preparación y orientación para los estudios universitarios. En estas investigaciones participan miembros de la comunidad académica y personal de la Oficina quienes acopian información nueva o hacen uso del banco de datos que hemos acumulado durante más de treinta años de labor.

Muchas de estas investigaciones tienen un destino inmediato interno para constatar la validez de nuestros exámenes, fortalecer el proceso de desarrollo de los mismos, o comparar el desempeño de las poblaciones examinadas a través del tiempo. Otras responden a nuestro interés en estudiar temas más amplios y de importancia para la educación como, por ejemplo, los distintos factores que afectan la transición de la escuela superior a los estudios universitarios. Muy frecuentemente, los resultados de estas investigaciones permanecen inéditos o se reproducen en pocas cantidades, lo que impide que puedan conocerlos otros investigadores, docentes y administradores de nuestra comunidad educativa.

Los Cuadernos de Investigación de la Oficina de Puerto Rico y América Latina del College Board tienen como propósito fundamental dar a conocer los resultados de estas investigaciones y estudios. Deseamos promover el diálogo sobre los asuntos investigados. El College Board permite amplia libertad investigativa a los autores y sus conclusiones y opiniones no deben tomarse necesariamente como las nuestras.

Algunas especificaciones sobre la relación entre las pruebas de aprovechamiento de español y las de razonamiento verbal

Dra. Amparo Morales
Universidad de Puerto Rico



Oficina de Puerto Rico y América Latina

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1

Análisis estructural y lingüístico	1
Introducción	1
Nivel de dificultad	4
Estadísticas generales	7
Análisis factorial	9
Curva de puntuaciones por percentiles	12
Diferencias extremas	13

Capítulo 2

Explicaciones	16
Explicaciones internas	16
Explicaciones externas	19
Aprendizaje escolar	20
Conclusiones	22

Capítulo 3

Notas al calce	23
----------------------	----

Capítulo 4

Obras citadas	28
----------------------------	----

Capítulo 1

Análisis estructural y lingüístico

Introducción

Las pruebas de aprovechamiento utilizadas hoy día en cualquier disciplina se evalúan tanto con medidas psicométricas estructuralistas, como con las más abarcadoras lingüísticas y psicolingüísticas en el intento de probar su objetividad y confiabilidad. Actualmente, todos los especialistas son conscientes de que una prueba no puede ser un parámetro definitivo para medir las habilidades y los conocimientos adquiridos, pero también es cierto que nadie duda de la necesidad de utilizarla. Por ello, los exámenes y pruebas de cualquier disciplina se revisan continuamente. Respecto al lenguaje, se postula que las pruebas que tienen una visión abarcadora del conocimiento y uso del lenguaje parecen acercarse más a la relación entre competencia y actuación lingüística que las estructuralistas, más atomísticas, incluso que permiten recoger mejor la variabilidad implícita de las lenguas. Con todo, el hecho de que éstas descansen más en parcelas de la lengua medibles y cuantificables las hace, en cambio, que tengan mayor seguridad y objetividad. Desde luego, no se trata de medir sólo el conocimiento lingüístico, sino el uso de la lengua en la actividad comunicativa. No se cuantifica únicamente el caudal pasivo que pueda haber

adquirido el estudiante, que le permite interpretar conceptos y términos, sino su capacidad de procesar las diferentes formas y significados que se le presentan en los ejercicios para elaborar con ellos nuevos conocimientos e, incluso, detectar construcciones agramaticales de su lengua. Las pruebas estructuralistas, si están enriquecidas con ejercicios de lectura y piden procedimientos holísticos de interpretación global, parecen ser, desde luego, los mejores instrumentos con que cuentan los especialistas para realizar su labor de medición. Indudablemente, ésta es una labor de la que no se puede prescindir y las aproximaciones actuales cuentan con instrumentos muy efectivos para llevarla a cabo.

Las pruebas del College Board son de dos tipos: las que miden aptitud académica, por un lado, y aprovechamiento académico, por otro. Se aplican a distintas disciplinas: inglés, matemáticas y español. Las primeras evalúan la capacidad mental del estudiante de relacionar conceptos, procesar datos y generalizar información, es decir, sus habilidades creativas de procesamiento de información; las de aprovechamiento miden los conocimientos y

destrezas aprendidos y desarrollados tanto en la escuela, como fuera de ella. En general, hacen referencia a dos tipos de conocimiento: el implícito, relacionado con la adquisición natural, las primeras; y el explícito, asociado con la práctica y el aprendizaje, las segundas (Karmiloff-Smith, 1992) para la distinción de estos conocimientos.

Las pruebas de lengua que realiza el College Board para los estudiantes que finalizan la Escuela Secundaria responden a esta distinción. Han sufrido revisiones periódicas y se han ido enriqueciendo, según van surgiendo nuevas directrices educativas y lingüísticas. Tienen la visión integradora requerida por las nuevas corrientes didácticas y ofrecen (en sus pruebas) una amplia gama de ejercicios de comprensión de lectura y manipulación de textos, que, tanto con interpretaciones globales como con aspectos más específicos de los textos, motivan las reflexiones analíticas de los estudiantes. Todo ello sin descuidar, a su vez, parcelas más superficiales del conocimiento lingüístico de la lengua, que son importantes para medir las destrezas comunicativas en su lengua materna y el conocimiento adquirido a lo largo de la práctica escolar y de la propia experiencia. Desde luego, estas pruebas están apoyadas y avaladas por métodos estadísticos muy elaborados y precisos que aseguran su confiabilidad. No nos queremos detener en aspectos que no competen directamente a nuestro trabajo, sólo señalar que la práctica corriente en estos casos es que todos los ejercicios se sometan a validación estadística previa, antes de su uso en una prueba. Es por esto que las distintas versiones de las pruebas se desarrollan de forma paralela en cuanto a sus características psicométricas y en cuanto a sus especificaciones de contenido. Las puntuaciones a escala se calibran y equiparan mediante diversos métodos estadísticos **(1)**. Las escalas calibradas y equiparadas, a diferencia de los porcentajes, percentiles o puntuaciones brutas, permiten la comparación de los resultados entre diversas versiones de la prueba. Debido a ello, los comités que tienen a su cargo estos exámenes, partiendo de un esquema de puntos jerarquizados, pueden mantener la estabilidad de las pruebas, repitiendo un modelo uniforme en las diversas variantes anuales.

A raíz de una investigación realizada por el College Board (Morales 1991), en la que se demostró la inconveniencia de preguntas que sólo recogieran terminología gramatical superficial, se dejó de incluir este tipo de ejercicios de nomenclatura más o menos elaborada para insistir en los que favorecen la actividad creativa del estudiante. Con ello, los conocimientos y habilidades de los estudiantes se utilizan en ejercicios de reflexión y no de identificación de nombres memorizados **(2)**. Estas destrezas de manipulación de textos y reconocimiento de estructuras, muchas de ellas innatas, son las que guían hoy, también, la práctica escolar.

Como señalamos, en la batería de pruebas que tiene el College Board para medir destrezas y aptitudes se encuentran las de Razonamiento o Aptitud verbal y las de Aprovechamiento en español. Son pruebas separadas, que intentan medir capacidades diferentes **(3)**. Pero, a la vez, estos exámenes pueden estar muy relacionados entre sí en contenido porque tanto los ejercicios de Razonamiento verbal como los de Aprovechamiento en español descansan en las asociaciones que las unidades lingüísticas presentan entre significado y forma. Mucho más cerca del primero, el Razonamiento verbal (aunque para manifestarse tiene que utilizar la forma) y del segundo, el Aprovechamiento (aunque el uso y conocimiento lingüísticos no separen las formas de sus significados). Como punto de partida, parece a todas luces incuestionable que el conocimiento y buen manejo de la lengua ayudan a la ilación lógica del pensamiento y que éste se fundamenta en esa asociación estrecha entre el significado y las formas o estructuras que tiene para manifestarlo.

La validez de las pruebas descansa igualmente en su constructo, es decir, en el acotamiento ponderado de los aspectos de lengua que se van a medir. Los comités que tienen a su cargo estos exámenes parten de un esquema de puntos medibles y jerarquizados que permiten dar estabilidad a las pruebas y poder hacer variantes de ellas en distintos años, repitiendo el mismo modelo. Este esquema sufre las debidas revisiones periódicas como cualquier otra prueba.

En términos generales, los ejercicios de las pruebas descansan en dos ejes cognitivos fundamentales:

- a) el conocimiento pasivo que el niño ha ido acumulando a lo largo de su vida, mediante sus experiencias con adultos y sus prácticas escolares, que le proporciona un conjunto de representaciones mentales al que puede recurrir cuando lo necesita, y
- b) el activo o capacidad de procesamiento de datos, que le permite asociar conceptos, analizar rasgos, componer y descomponer conjuntos, evaluar expresiones, etc.

Las distintas categorías de las pruebas e, incluso, las diferentes preguntas que las componen, pueden descansar más en uno u otro tipo de conocimiento, pero, en general, como corresponde a su propia naturaleza, la de Aptitud descansa más en estas habilidades del segundo apartado b) y la de Aprovechamiento en las del primero. Aplicadas ambas clases de conocimiento a tareas posibles e intentando una jerarquización se podrían señalar las siguientes para Razonamiento verbal (Apéndice A):

1. Interpretación de lecturas
ideas o temas generales
interpretaciones específicas
2. Interpretación de textos con comparaciones
3. Parejas analógicas (4)
4. Interpretación de lecturas, dando opiniones o haciendo inferencias

En Aprovechamiento en español (Apéndice B), con preguntas más cercanas a las formas lingüísticas, pero que comparte algunas de las anteriores, las tareas más relacionadas con la gramática vendrían dadas del siguiente modo:

- Lingüísticas
Convenciones
ortografía (puntuación, acentuación, etc.)
concordancias (5)
formas verbales regulares e irregulares
nexos
referencias pronominales (6)

- Secuencia del discurso
secuencia de tiempos verbales (7)
secuencia de modos verbales (8)
formas de gerundio (9)

Lectura y análisis literario
tipos de discurso
recursos lingüísticos

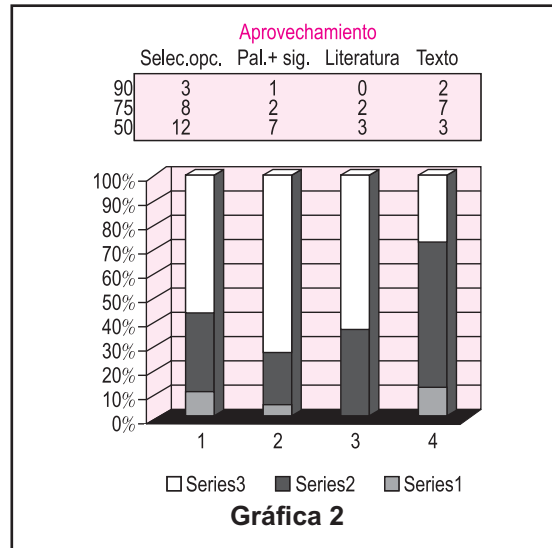
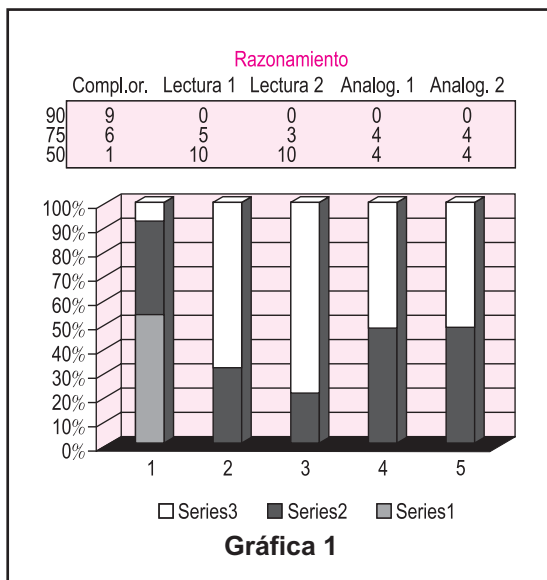
- a) De este esquema siempre resultarán más difíciles las preguntas que pidan enlaces semánticos elaborados. Hoy tenemos una imagen más clara de las relaciones entre las distintas unidades de la oración: el actual modelo *conexionista* indica que las neuronas del cerebro forman múltiples conexiones unas con otras (Brown 2000). Entonces la expresión de un individuo, niño o adulto, es consecuencia de muchos niveles de interconexión simultánea de neuronas, más que un proceso en serie aplicando una regla después de otra y, en este sentido, la dificultad estará dada por los enlaces o conexiones que, en una pregunta dada, deba hacer el escolar.
- b) El manejo de rasgos gramaticales, que las investigaciones de desarrollo del lenguaje ya hayan identificado como complejos y de adquisición tardía, serán igualmente más difíciles.
- c) Los ejercicios que midan expresiones en las que intervengan formas dialectales, que, aunque equivocadas, respondan a usos frecuentes de la comunidad puertorriqueña (y que, por lo tanto, formarán parte de la competencia lingüística de los estudiantes) ocasionarán mayor dificultad porque tendrán menos recursos para identificarlas como no apropiadas.
- d) Las preguntas que tengan fuertes elementos de distracción ocasionarán, también, mayor confusión en la selección de la respuesta.

Este trabajo es un análisis de la constitución o estructura interna de ambas pruebas, basado en los resultados obtenidos en el año 1998. Se analizan los resultados de los ejercicios de estas pruebas a la luz de las destrezas lingüísticas que piden y las inferencias posibles sobre las habilidades que necesitarían los estudiantes para contestarlas, contrastando todo ello con las medidas estadísticas que se aplicaron a los resultados. Se trata, pues, de un acercamiento doble: estadístico y teórico-lingüístico.

Se tienen en cuenta por un lado, los datos cuantitativos que ofrecen las fórmulas aplicadas a los resultados y, por otro, los aspectos lingüísticos y cognitivos que reflejan las preguntas consideradas, todo ello contrastado con los planteamientos actuales sobre la enseñanza escolar. Contamos con los copiosos datos estadísticos que produce el College Board en la ponderación y optimación de estas pruebas, cuyos resultados ha sometido a riguroso análisis cuantitativo (análisis factoriales, de regresión múltiple, de covarianza, etc). El estudio tiene, con estos recursos, una amplísima gama de instrumentos para evaluar la estructura de las pruebas en su conjunto.

Nivel de dificultad

Antes de discutir otros aspectos, presentamos el análisis del nivel de dificultad de las preguntas de cada una de las pruebas. La dificultad, en este primer acercamiento, es una medida simple, responde al porcentaje de respuestas correctas. Esta medida de dificultad implica que aún preguntas fáciles o poco complejas, como puede ser la elección de una forma verbal equivocada, como, por ejemplo, *traíste*, en lugar de *trajiste*, pueden caer en las difíciles, si fueron contestadas mal por una mayoría significativa de estudiantes (10).



En las gráficas 1 y 2 se presentan los resultados de ambas pruebas según las categorías de dificultad. Éstas corresponden: a) contestadas por un 50% o menos de estudiantes, b) por más de 51% hasta 75% y c) por más de 76%.

En la gráfica 1, la de *Razonamiento verbal*, con 60 preguntas, el mayor número de las bien contestadas se da en la categoría “Completar oraciones” (pregs. 1-8 y 31-38), que aparece en el primer lugar de la gráfica. En ella un 56% de estudiantes contestó bien de un 75% a un 90% de las preguntas. Esta categoría tiene como tarea seleccionar las mejores opciones –palabras– para colocarlas en contextos dados. Algunas de las preguntas son casos de compatibilidad combinatoria de palabras. Partimos de la base de que parte de la dificultad dependerá de la mayor o menor predictabilidad de las combinaciones (11). Algunos de estos ejercicios son casos de lo que hoy se nombra como “colocaciones”, es decir, combinaciones predecibles de palabras. Al estudiante se le pide, con ello, ponderar los rasgos semánticos de los términos y de los contextos. Tiene que manejar tanto las representaciones mentales almacenadas en su mente, como el sistema de procesamiento activo disponible para contrastar los rasgos semánticos de los términos en los distintos contextos.

Las categorías con mayor número de fracasos fueron las de lectura (sencilla y doble, 9-16, 39-45 y 17-22, 46-52, respectivamente). Corresponden a los grupos 2 y 3 de la gráfica. En ellas se les pide tipos variados de actos mentales: interpretar simplemente

partes de lo leído, sacar la idea general de la lectura, entender el significado específico de un término en contexto, hacer inferencias sobre el contenido del texto, etc. Indudablemente, es más costoso, por dificultad intrínseca o por la posible subjetividad que pueda intervenir: dar opiniones sobre la lectura y no meramente interpretarla (12). En ello estriba la dificultad de muchas de estas preguntas.

Las preguntas de la categoría Analogías (23-30 y 53-60), grupos 3 y 4 de la gráfica, recogen relaciones de sentido por pareja de palabras en una visión muy amplia de relaciones: causa/efecto, acción/resultado, miembro/clase, etc., bien para ofrecer parejas que mantengan la misma relación que el modelo o para colocar la conveniente en un contexto dado. Estos ejercicios pueden requerir, a su vez, el manejo de más de un rasgo semántico en la asociación, lo cual, como hemos dicho, obligaría al estudiante a prestar más atención y haría al ejercicio igualmente más difícil (13). Si concebimos los significados de las palabras como conceptos complejos con posibilidades diferentes de conexiones semánticas, serán más fáciles los ejercicios que manejen las relaciones o posibilidades más frecuentes y generales (14). Serán más difíciles, incluso, las que cambien alguno de los aspectos que sirven de marco de referencia a la relación conceptual (15).

Las preguntas de Aprovechamiento de español (50 en total) tienen los porcentajes más altos de fracaso en las categorías 2 y 3 de la gráfica 2. La primera de ellas, "Palabra y significado" (preguntas 24-33), asocia el significado con aspectos formales del discurso. La tercera, que recoge las preguntas sobre literatura y estilos (preguntas 34-38), pide al estudiante el reconocimiento del tipo de discurso, de figuras retóricas, clasificación de texto, significados específicos de términos, etc. en textos dados.

La primera categoría de estas pruebas, selección de uso correcto (1-23), está constituida por un grupo de preguntas muy variadas sobre uso lingüístico: el modo en la oración subordinada, el tiempo y aspecto verbal en distintos contextos, las irregularidades verbales, las concordancias, el uso de pronombres, etc. Ofrece, también, variado éxito. Más de la mitad de las preguntas no fue bien contestada, aunque la categoría presenta otras de mucho éxito. Todo depende del propio uso lingüístico del estudiante y de la capacidad que haya desarrollado en la distinción

de expresiones correctas o incorrectas (16). Tratándose, como es el caso, de faltas de concordancia, formas verbales irregulares, etc. sólo el uso cotidiano del español les debería permitir, en la mayoría de los casos, dar con la solución correcta. Cuando las construcciones agramaticales son menos explícitas o se trata de usos incorrectos que no han sido corregidos a tiempo, la dificultad, desde luego, aumenta.

El cuarto grupo de la gráfica corresponde a la categoría de *Texto con errores* (39-50) y ofrece preguntas relacionadas con aspectos formales de redacción. Se trata de una lectura que se somete a corrección; en otros ejercicios se hacen preguntas sobre su significado, etc.

Los ejercicios que resultaron más fáciles en Razonamiento verbal a los estudiantes facilitaban la interpretación porque el contexto era muy claro por responder a situaciones muy frecuentes o se trataba de parejas de colocaciones usuales (17). Los fáciles en Aprovechamiento en español eran del tipo de los que piden identificar las oraciones que no guardan relación con el contenido o identificar usos incorrectos relativamente notorios, y, también, casos de comprensión explícita (18). Las categorías de mayor dificultad, según se ha recogido en las gráficas, son la de interpretación de lecturas con doble texto en Aptitud verbal (tercera en la gráfica). En general, las difíciles de Aptitud exigen mayor atención por parte del estudiante porque a la comparación implícita de dos textos se añaden significados más específicos. Son preguntas con buenos elementos de distracción o cambios en el medio físico en que se establece la asociación semántica. La dificultad se acrecienta, especialmente, cuando se requiere opinión personal o se utiliza vocabulario menos frecuente (19). Las difíciles en Lengua son las que piden identificar y precisar aspectos formales de las unidades (concordancia, formas verbales irregulares, etc.). Algunas piden descripciones del tipo de discurso (categoría 2) o información literaria (categoría 3) (20). Todas ellas exigen el tipo de información que el estudiante podría haber obtenido aplicando cierto grado de reflexión o análisis espontáneo a los datos o recurriendo a los conocimientos adquiridos en la escuela sobre los fundamentos básicos de corrientes literarias y autores; o sobre las unidades lingüísticas y su uso. La labor escolar es particularmente importante en estos casos y el estudiante responderá según haya sido

su práctica. Parece incuestionable considerar que el conocimiento demostrado en el examen sobre obras literarias y autores será el obtenido en la escuela. En los ejercicios relacionados con el uso lingüístico, la situación es menos categórica, si bien el estudiante, con las lecturas que va realizando, puede darse cuenta de cuáles son las formas lingüísticas neutras: *trajiste* (no *traíste*), *cabrán* (no, *cabarán*), *anduvo* (no, *andó*), etc., que aparecen en la lengua escrita; también es cierto que en muchas ocasiones lo que se usa en su comunidad o familia es la forma equivocada. Si allí oye *traíste*, *andó*, *haiga*, *estábanos*, *demen*, etc, estas formas serán las que recogerá en su propio discurso. La escuela es, como se ha señalado tantas veces, la que tiene que elevar a lengua formal la lengua coloquial que se usa en la casa. En estos casos, como en los conceptos literarios, la labor escolar es imprescindible.

Como la dificultad calibrada es mucho más segura que simplemente el porcentaje de respuestas correctas, en las tablas 1 y 2 presentamos la equivalencia entre las distintas medidas en cuanto a los resultados obtenidos. En este caso específico se han establecido las mismas categorías con el índice de dificultad calibrado.

Aprovechamiento en español			
%	Delta obs.	Delta IRT	Escala calibrada dif.
8%-50%	18.2-13.0	19.2-13.3	800-512
51%-75%	12.9-10.1	13.2-10.6	508-378
80%-90%	9.6-7.8	10.1-8.3	352-266

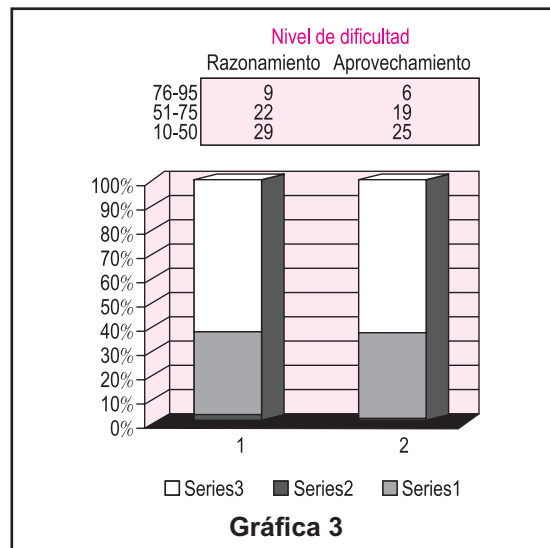
Tabla 1

Aptitud verbal			
%	Delta obs.	Delta IRT	Escala calibrada dif.
14%-50%	17.4-13.0	18.1-13.4	753-474
51%-73%	12.9-10.4	13.5-11.3	626-417
77%-92%	9.9-7.6	10.5-8.4	376-270

Tabla 2

Las tablas 1 y 2 presentan los resultados a la luz de las medidas estadísticamente ponderadas. Como se observa hay correspondencia entre los porcentajes de respuestas correctas, el Delta observado, el Delta calibrado y la Dificultad calibrada. Estos resultados aseguran, con toda objetividad, que los niveles de dificultad señalados son objetivos y confiables.

Aún con las diferencias que se han encontrado en los resultados de las pruebas de Aprovechamiento y de Razonamiento verbal, el hecho es que cuando se compara en términos globales la estructura de dificultad de ambas pruebas, se constata que es bastante similar. Así se ve en la gráfica 3. Un 46% de las preguntas de razonamiento verbal fueron contestadas correctamente por el 51% o más de los estudiantes. Un 36.66% de las de Aprovechamiento de español presentaron esas características.



Gráfica 3

La tabla 3, que ofrece los promedios en las medidas calibradas de los resultados de Aptitud y Aprovechamiento mantienen la misma relación de dificultad, presentando a Aprovechamiento con índices un tanto más elevados.

Puntajes promedio			
%	Delta obs.	Delta IRT	Escala calibrada dif.
51.70%	12.8	13	499.82
52.63%	12.7	13	485.17

Tabla 3

Los postulados en que se apoyan estos exámenes exigen uniformidad en su construcción, es decir, que todas las parcelas de lengua medidas tengan la misma jerarquía de niveles de dificultad. Además, requiere que, en cada uno de estos exámenes, los recursos utilizados para establecerla, sean los mismos. Tanto en unas pruebas, como en otras, dentro de cada una de las categorías o parcelas establecidas se ha tenido que ponderar de antemano

la gradación de dificultad utilizada. No siempre es posible la uniformidad total; la dificultad de la prueba se ve afectada, aun con los prerrequisitos estadísticos, por las particularidades personales y escolares de los grupos que se examinan. No hay que olvidar, además, que como se señalaba en los primeros párrafos, miden contenidos distintos y por tanto, tendrán que ser diferentes las habilidades mentales o conocimientos que piden a los evaluados. Así se han manifestado algunos especialistas, aunque, hoy por hoy, estos procesos mentales no estén claramente delimitados (Bialystock 1985, 1992, Cummins 1991, Krashen y Terrell 2000).

Estadísticas generales

2.1 Los resultados generales de las medidas estadísticas aplicadas se recogen en la tabla 4:

Estadísticas Básicas		
	Aptitud	Aprovechamiento
Media	455.42	449.91
Std. Error	0.71	0.56
Mediana	453	446
Std. Desv.	106.92	84.4
Skss.	0.56	0.8
Curtosis	0.59	0.377
Min.	200	203
Max.	774	752

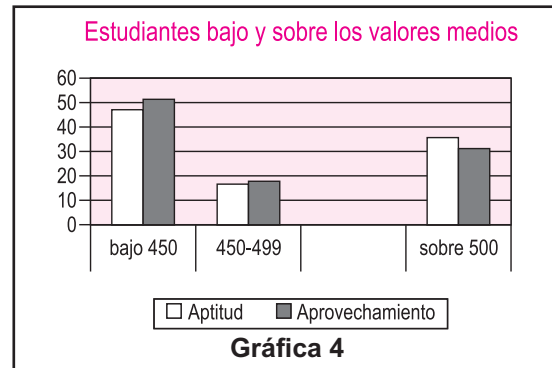
Tabla 4

Estos datos describen las características generales de las pruebas. La mayor distancia de resultados, aunque no muy significativa, se observa entre Aprovechamiento en español con 451.5 de promedio y Aptitud, con 460.8, datos que continúan manteniendo a la primera prueba con algo más de dificultad. En cuanto a los puntajes límite, la primera se mueve entre 200 min. y 784 max., frente a 200 min. y 774 max. en Aptitud verbal.

Estudiantes bajo y sobre los valores medios			
	bajo 450	450-499	sobre 500
Aptitud	47.6	17.09	35.29
Aprovechamiento	50.79	18.45	30.74

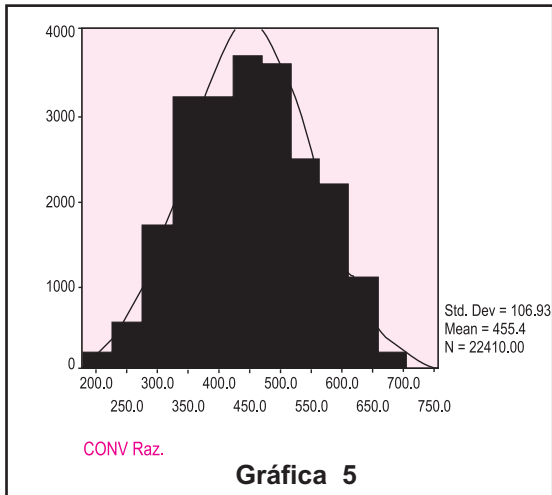
Tabla 5

La Tabla 5 presenta a Aptitud verbal con un 35.29% de estudiantes sobre los valores medios (450-499) y con valores bajo promedio al 47.60%. Aprovechamiento ha situado al 30.74% de estudiantes sobre valores medios similares y al 50.79% en los de puntajes bajo promedio. Como se observa en la gráfica 4 los valores medios (450-499) recogen mayor cantidad de estudiantes en Aprovechamiento.

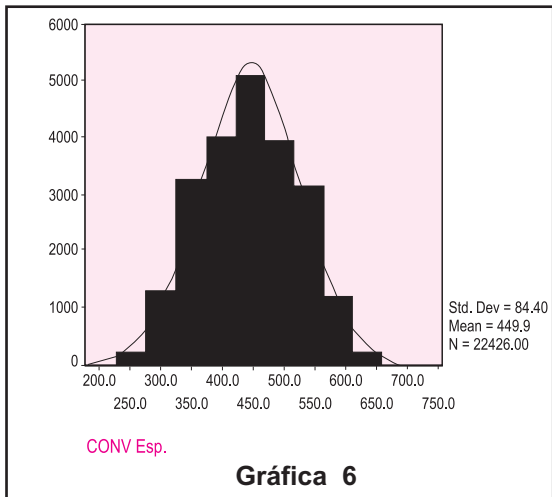


Los histogramas de las gráficas 5 y 6 completan la información sobre la distribución de puntuaciones. En ellas Aprovechamiento en español presenta la figura más cercana a la curva normal, la de resultados más homogéneos, con un rectángulo central de mayor cantidad de estudiantes. Aptitud verbal ofrece valores más dispersos en las áreas centrales, con cantidades representativas de estudiantes en los puntajes de 350 a 550. Los índices de *Skewness* caracterizan a Aprovechamiento como más simétrica que Aptitud (0.56 vs. 0.80) (21) y los de *Curtosis* señalan como menos alta a Aptitud (22). La altura está asociada con el mayor poder de diferenciación de los evaluados; por ello, esta primera impresión parece indicar que Aprovechamiento hace mejor ese trabajo al permitir que los promedios se sitúen en un perfil más amplio de resultados. Como vimos, Aptitud concentra el mayor grupo de examinandos en los valores centrales.

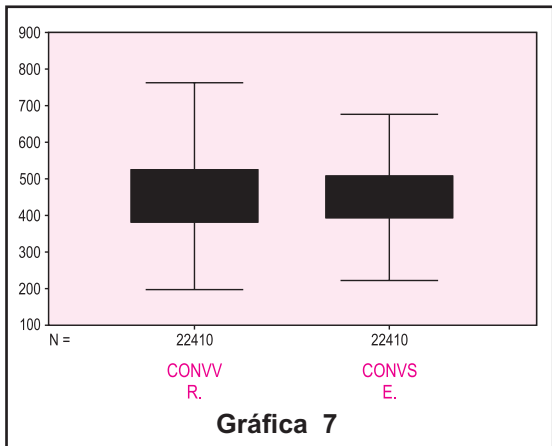
Los histogramas (gráficas 5 y 6) ofrecen resultados diferentes para las pruebas. Razonamiento verbal, efectivamente, muestra concentraciones en los valores medios y hace más achatada la curva. La dispersión general de los puntajes agrupados –no aislados, como en la tabla 4– es mayor en Razonamiento verbal, así se ve en la gráfica 7; por ello, se observa que cuando se tienen en cuenta conjuntos de puntuaciones, Aprovechamiento tiene fallas o ausencias en los valores extremos.



Gráfica 5



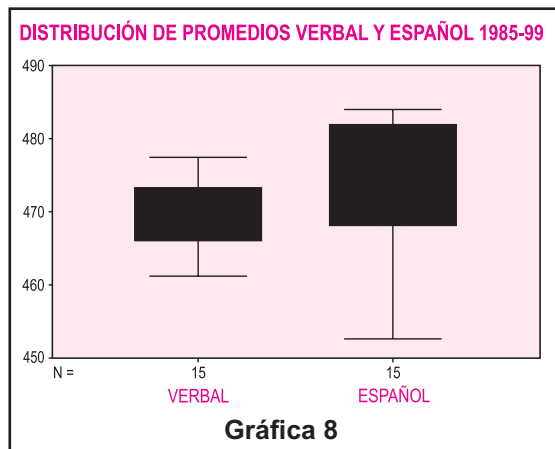
Gráfica 6



Gráfica 7

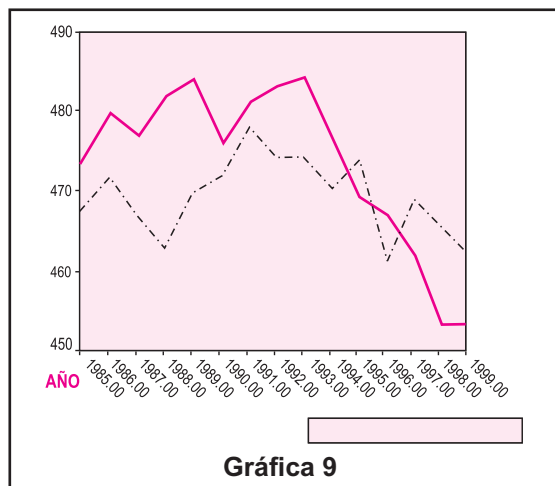
Estos datos, en general, reflejan menor discriminación de Aptitud verbal en los valores medios y mayor en los puntajes generales.

2.2 Estos mismos promedios, recogidos en los últimos quince años (de 1985 a 1999), permiten una interpretación más general y objetiva. La gráfica 8 muestra cómo los valores medios de Aprovechamiento manifiestan mayor variación a lo largo de los años. Esto indica que Aprovechamiento ha tenido menor estabilidad en los puntajes medios a lo largo del tiempo, a la vez que se ha dispersado más en las notas generales. Considerando estos datos cronológicos la estabilidad general es menor en las pruebas de Aprovechamiento, por lo que su confiabilidad es menor que la de Aptitud (23).



Gráfica 8

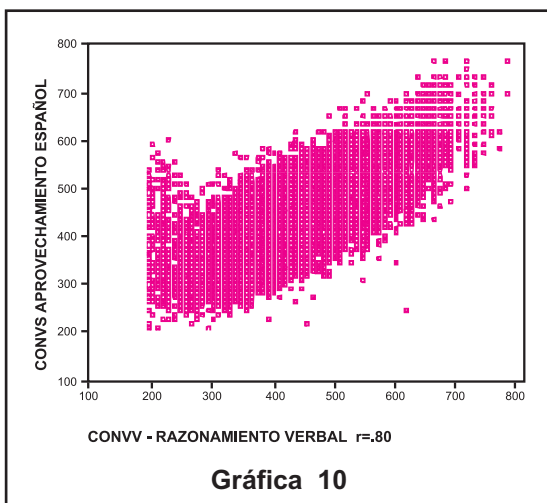
Estos mismos datos se vuelven a repetir en la gráfica 9.



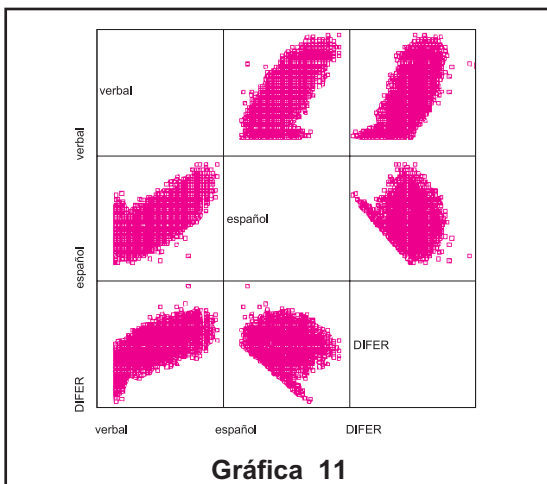
Gráfica 9

Todo indica, pues, que la estabilidad o confiabilidad es superior en la prueba de Aptitud Verbal.

2.3 Las correlaciones son otro tipo de medida estadística general que ayudan a completar las interpretaciones generales. En ellas se mide la relación interna entre las variables, es decir entre los puntajes. La gráfica 10 muestra la correlación entre ambas pruebas en el mismo año de 1998. La correlación es positiva con un índice alto de .801. Como se esperaba, hay mayor relación en los valores medios, los dos extremos (notas bajas y altas) muestran espacios con desvío o no correlacionados, con notas ausentes de una prueba respecto a la otra (volveremos a ello más adelante).



La gráfica 11 presenta las correlaciones de las pruebas con las diferencias que se establecen en ellas. Si bien la correlación es relativamente alta en Aptitud verbal (.614) ésta no se da en Aprovechamiento (.019)



A nuestro entender, estas diferencias responden al modo como se han presentado los datos y no ofrecen importancia significativa en la interpretación lingüística.

Análisis factorial

En términos generales, los análisis factoriales son análisis de varianza que agrupan las variables que se le presentan en conjuntos diferentes cuyos miembros comparten características similares. Son, pues, matrices de correlaciones. El resultado depende del número de variables, del tipo de variable y de la técnica utilizada en el análisis. En este caso la técnica que utilizó el College Board fue la de Levine (24).

Las variables son los resultados obtenidos en cada pregunta por cada uno de los estudiantes que tomaron las pruebas –más de 22 mil estudiantes– en el año 1998 (25). Se estipula que la reagrupación de las preguntas en factores refleja cierta asociación interna de los estímulos o tareas que procesan los estudiantes en esas preguntas así agrupadas. Dadas estas circunstancias, esto no se puede establecer a menos que se obtenga información específica sobre los procesos mentales desarrollados.

Los análisis factoriales, en este caso, se realizaron considerando tanto las pruebas de modo independiente, como manejando ambas en un sólo conjunto, a título de experimento. Los resultados de este último procedimiento mantuvieron en factores diferentes a las preguntas de ambas pruebas. Las preguntas de Aprovechamiento en español y de Razonamiento verbal no aparecieron recogidas en un mismo factor. Resultado significativo para los organizadores de estos exámenes porque demostraron, en principio, que estos exámenes, a pesar de su proximidad en contenido, no medían lo mismo. Se puede inferir con ello, como primer rasgo general y con todas las reservas implícitas en estos análisis, que las habilidades y estímulos que activan en los estudiantes las preguntas de ambas pruebas son diferentes.

El ordenamiento interno que hace el análisis estadístico de los factores no es un hecho al azar, sino que sigue una jerarquía de representatividad y, en cierto sentido, de liderazgo (26). Se estipula que

los factores seleccionados en primer lugar son los de mayor peso en la organización. En los últimos lugares, pueden aparecer los que tienen miembros menos integrados o los que repiten comportamientos de preguntas agrupadas en factores precedentes. A su vez, el índice que acompaña a cada pregunta mide el peso que tiene en el grupo. El índice inferior a .300 es ya poco significativo en este análisis. Desde luego, partimos de la base de que estos análisis necesitan corroboración con medidas posteriores y que siempre sus resultados se pueden afectar por las técnicas utilizadas (Carroll 1983, Kaatz 1985). La gran cantidad de medidas estadísticas utilizadas en el College Board, que prueban y reprueban pruebas, preguntas y resultados garantizan, en este caso, la confiabilidad de los datos.

Los resultados estadísticos del año 1998, que es el estudiado, han colocado en los primeros lugares factoriales las preguntas de Razonamiento verbal y es a partir del factor tres que aparecen las de Aprovechamiento en español (Tabla 6).

En esta tabla 6 se observa que las preguntas de razonamiento verbal (marcadas por **X**) y las de aprovechamiento de español (**O**), no aparecen en los mismos grupos, salvo tres excepciones marginales, (preguntas 23 y 50 de Aprovechamiento y 39 de Razonamiento, que pasaron a grupos de la otra prueba). La gráfica recoge, además, las preguntas de cada factor ordenadas según el porcentaje de éxito. En la parte de arriba, aparecen las contestadas bien por hasta el 95% de estudiantes y en la de abajo, las que sólo fueron bien contestadas por el 10%.

En este análisis factorial no sólo se han mantenido las dos pruebas en factores separados, sino que, también, las distintas categorías establecidas en las pruebas han aparecido bajo factores diferentes. El primero, que recoge la categoría de completar oraciones, con "Seleccione la mejor respuesta" (1-8 y 31-38) (grupo 1, en la gráfica) (27) se presenta estable, aunque deja fuera las preguntas 8 y 38, y recoge la 16 del grupo de interpretación de lectura. Los ejercicios 8 y 38, especialmente este último, tienen porcentajes de respuestas correctas más bajos

Análisis factorial

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
100							
95	XX						
90	XXXX				OO		
85	X		O		O		
80	XX		O				O
75	X				O		
70	XXX				OO		O
65	X	X	O		O		
60	X	XX	OOO	XX	OO		OO
55	XX	X	O	XXX	OO	X	O
50		X	O	XXX		O	OOO
45			O	XXX	O	O	OO
40	X	X		XXX		OOO	OO
35				X		OO	O
30		X		XX		OO	O
25		X		XO		O	
20							
15				X		O	

Conjunto de preguntas con puntuación promedio recibida

Razonamiento verbal = X

Aprovechamiento en español = O

Tabla 6

que los ejercicios de su categoría **(28)**. Tal como queda constituido el F.1 agrupa las preguntas con mejores resultados (de 92% a 54% de respuestas correctas) que tienen en común seleccionar el término que mejor se acomoda al contexto, entre las alternativas dadas. Muchas de ellas son colocaciones de relativa sencillez **(29)**.

El factor 2, recoge exactamente las preguntas de la categoría analogías (23-30) que de antemano aparecen como conjunto unido bajo ese lema. Su nivel de dificultad se mueve desde un 22% a un 65% de respuestas correctas y todas ellas tienen un peso significativo en el grupo. Piden las relaciones de sentido entre parejas de palabras. Las más difíciles exigen matizar más los rasgos semánticos de las parejas terminológicas o tienen fuertes elementos de distracción **(30)**.

Cuando se analizan las preguntas de estos primeros factores, vemos que responden en su mayoría a reflexiones sobre las relaciones de sentido entre palabras, bien para ofrecer parejas que mantengan la misma relación que el modelo o para colocar la conveniente en un contexto dado. Son ejercicios que miden la asociación entre los rasgos semánticos de las unidades o la compatibilidad entre parejas de palabras. En algunos de estos ejercicios se mide la idoneidad entre combinaciones de palabras, es decir, el uso de palabras en la compañía adecuada **(31)**. Los ejercicios propuestos son muy variados y miden todas las relaciones de sentido posibles, pero el proceso mental del estudiante podría ser bastante similar. Si la pregunta se mantiene en una sola perspectiva de asociación, su tarea consiste en calibrar los rasgos semánticos inherentes de la unidades que se le presentan en esa línea y medir su compatibilidad, para oponerlos o buscar similares.

El que estén bajo el mismo factor no quiere decir que las preguntas agrupadas juntas tengan el mismo grado de dificultad. Las hay de todos los niveles en todos los factores e igualmente en los dos de los que estamos hablando. El F1 y el F2 no presentan el mismo grado de dificultad. El primero recoge el conjunto de ejercicios que resultaron más fáciles para los estudiantes. Ambos ofrecieron el índice de correlación más alto entre factores, 0.901; y fueron los únicos factores que presentaron índices positivos y significativos en relación con la prueba total de Aptitud: 0.954 y 0.889, respectivamente.

Las preguntas de Aprovechamiento de español empiezan a aparecer en el factor 3 y, después, en el factor 5 y posteriores. Este F3 recoge las preguntas de la categoría “Errores de redacción” (39-50), (grupo cuarto en la gráfica). En conjunto son ejercicios con buenos resultados. Queda excluida de este grupo la pregunta 50, que pasa al F4 de Razonamiento verbal **(32)**. Son preguntas de redacción-contenido, piden corregir usos errados relativamente explícitos en una lectura, seleccionar entre los más apropiados o, incluso, dar una opinión sobre el significado de lo leído. Las de porcentaje más bajo de éxito son las más cercanas a la forma de la expresión, las que manejan relaciones puramente lingüísticas o formales de las unidades, no relacionadas con el significado **(33)**. Este es el único factor de Aprovechamiento que presenta correlación alta, aunque negativa, con otros factores, en este caso con F1 de Aptitud (- 0.905) y negativa, también, pero de índice menor, con F2.

El factor 4 recoge un grupo muy heterogéneo de preguntas de Aptitud de las categorías de Lectura sencilla y doble, con alguna otra de distintas categorías y dos de Aprovechamiento. Es un grupo poco representativo en cuanto al índice que acompaña a las preguntas. No presenta relación con algún otro factor pero sí una correlación muy baja con la prueba general de Aptitud.

Ya en el factor 5 y posteriores aparecen las preguntas de Aprovechamiento en español relacionadas con el buen uso gramatical. Aparecen recogidas en una sola categoría en la prueba, “Seleccionar uso correcto” (1-23) (primer grupo en la gráfica), que fueron escondidas en dos grupos factoriales (F5 y F6) y con poco peso en el grupo, es decir, con índices muy bajos. Se trata de ejercicios en los que el estudiante tiene que seleccionar las formas adecuadas en: secuencias temporales, uso del subjuntivo, determinadas formas verbales, acentuación, concordancias, etc. Las que tienen los porcentajes más bajos de éxito son las relacionadas con los aspectos más externos de la lengua, la pura forma: concordancias, puntuación y acentuación. Son, también, las de índice más bajo en el factor. Las preguntas relacionadas con literatura aparecen en el siete, también con un peso bajísimo.

El F5 presentó correlación promedio, pero negativa, con el F1 y F2. El factor 6 no mostró correlación con ningún otro factor. Sólo el F5

mostró correlación positiva con el conjunto de preguntas de Aprovechamiento (con índice de 0.748), el resto de factores presentaron índices medios y negativos con su prueba de Aprovechamiento. Como señalamos, los factores 1 y 2 de Aptitud mostraron fuerte correlación entre sí y con las pruebas de Aptitud, como conjunto.

Todo ello indica que la prueba de Aprovechamiento está constituida por variables independientes poco correlacionadas entre sí, en las que el comportamiento de una categoría o factor no depende del de otra. El F5 y, en menor medida el F3, dirigen en cierto modo el comportamiento de la prueba de Aprovechamiento. Son los factores más integrados. En la de Aptitud, claramente, el F1 y el F2 llevan el liderato en las pruebas así manejadas.

Las preguntas 23 y 50, del F6 y F3, respectivamente, de Aprovechamiento pasaron al F4 de Aptitud y la 39 del F4 de Aptitud, pasó al F6 de Aprovechamiento. La 50, con sólo 24% de respuestas correctas, es un ejercicio que pide la oración que mejor cierre un párrafo con opciones que requieren un juicio personal. Es un ejercicio, además, con un componente de distracción (34). La 23, con 8% de respuestas correctas, pide una pareja analógica, es un ejercicio de selección de la pareja terminológica adecuada (“colocación”), también con un buen elemento de distracción (35). Si bien la 50 pasó a un factor más similar, en términos de dificultad, (todas las del F4 son bastante difíciles); la 23 cambió a un factor muy semejante en dificultad a la del que había salido. Eso sí, las dos preguntas están más relacionadas con significado que con forma, pero Aprovechamiento presenta otras en las mismas circunstancias que se han mantenido junto a sus grupos (36). Pudiera ser que, en este caso, el perfil de opciones y resultados haya creado el esquema favorecedor del cambio. La pregunta 39, con 80% de aciertos, pide seleccionar la oración que no guarda relación con el contenido. Las preguntas de este tipo son fáciles y de las tres que aparecen en la prueba, las otras dos se han mantenido en su grupo (F3). En este caso ha pasado a un factor que tiene preguntas mucho más difíciles, lo cual indica que externamente nada justificaría el cambio (37).

Curva de puntuaciones por percentiles

Los perfiles que trazan estos percentiles, desde los promedios acumulados más bajos a los más altos, muestran una curva más empinada en Razonamiento verbal, que en aprovechamiento de español. El primero se mueve de 285, el más bajo, a 630 el más alto (con 345 puntos de distancia). A su vez, Aprovechamiento va desde 311 hasta 590, con 279 puntos de distancia entre los extremos. Esa diferencia es la que se ve representada por los distintos declives de las curvas (Gráfica 11, página 9).

Las diferentes puntuaciones promedio en percentiles (entre Razonamiento Verbal y Aprovechamiento de español) no se mantienen uniformes a lo largo de la curva, como se ve claramente en los dos extremos de la misma. Estamos refiriéndonos aquí a promedios acumulados, no a los individuales que aparecen recogidos como mínimo y máximo (Tabla 4, página 7). Si pensáramos en una curva teórica de resultados uniformes de la prueba, las diferencias de promedios se presentarían similares a lo largo de todos ellos, manteniendo las curvas paralelas con cierta ventaja para las notas de razonamiento, que obtienen un porcentaje de aprobación un tanto más alto. El resultado real, por el contrario, no sólo establece diferencias de distinto peso entre distintas porciones de las curvas, sino que cambia la dirección de las mismas. Esta situación nos obliga a considerar con cierto cuidado estos cambios de dirección en el perfil y sus posibles causas. En los extremos más bajos, Aprovechamiento de español tiene los promedios más altos y, al revés, en los extremos superiores de la curva, los promedios más altos son los de Razonamiento verbal. Es decir, para los estudiantes de promedios bajos son más fáciles ciertas preguntas de Aprovechamiento y a los de promedios altos, les resultan más difíciles también algunas preguntas de Aprovechamiento de español.

Las preguntas fáciles en Aprovechamiento, que favorecieron a los estudiantes de promedios más bajos y han provocado la disparidad en el perfil de las curvas, son las siguientes: 1, 2, 3, 24, 39 y 42, que resultaron fáciles, en general, para todos.

Estos ejercicios oscilan entre un 75% y un 90% de respuestas correctas y recogen, en su mayoría, casos muy parecidos: decisiones sobre usos gramaticales en oraciones en que las alternativas que se ofrecen delimitan con bastante claridad la opción correcta porque las otras construirían oraciones agramaticales de cierto grado de notoriedad. Son ejercicios en los que superficialmente el estudiante puede darse cuenta de las violaciones gramaticales, no tanto porque entienda su mecanismo ni las haya practicado en el aula, sino porque se perciben con facilidad por ser expresiones que “suenan mal” (38). Los otros casos son preguntas de comprensión de lectura en las que hay que seleccionar la oración “que no guarda relación con contenido”, destacada del resto también con cierta notoriedad porque resultaron muy fáciles para los estudiantes. Otros casos fueron correcciones de párrafo con errores crasos.

A los estudiantes que obtuvieron los mejores promedios les resultaron difíciles las preguntas de Aprovechamiento 23, 22, 33, 19, 50, 21, 20, 38, 32, 18 y 14 que oscilan entre un 8% y un 37% de respuestas correctas. Recogen ejercicios muy particulares. De las once consideradas, cinco están relacionadas con los usos verbales: tiempos verbales regulares o irregulares, los que han sido incapaces de identificar en verbos de uso corriente (*dormir, caber, financiar, satisfacer*) y usos de gerundio en los que tampoco se pueden identificar las expresiones normativas de simultaneidad. También aparecen casos de concordancia del sujeto con el adjetivo predicativo. Otras están relacionadas con aspectos formales del discurso o con el conocimiento literario (piden información sobre épocas o autores). Todas tienen en común que, a pesar de su sencillez, para obtener esos conocimientos, hubieran requerido cierta ayuda y práctica escolar adecuada. Hay que subrayar que la curva en percentiles permite inferir que los mismos estudiantes que no pudieron acertar estas preguntas fueron capaces de completar otras difíciles en las que se les requería mucho más conocimiento y atención mental. Nos referimos a las parejas de palabras asociadas entre sí por distintos vectores semánticos, que exigían mantener esa misma línea comparativa y a interpretaciones de lectura que necesitaban emitir juicios críticos y hacer inferencias, como son las 12, 22, 30, 38, 40, 45, 50, 58, 59 y 60 de Aptitud verbal, que están dentro de las

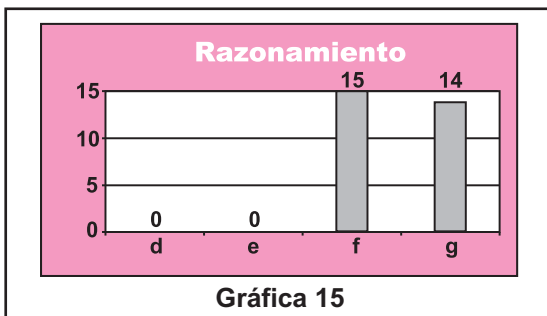
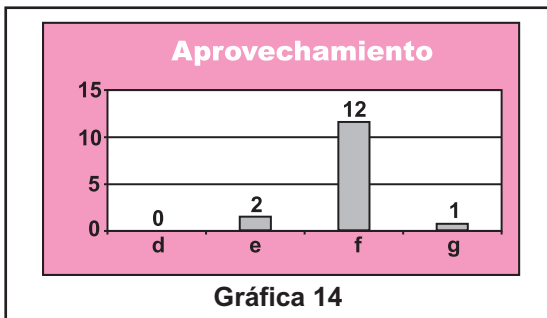
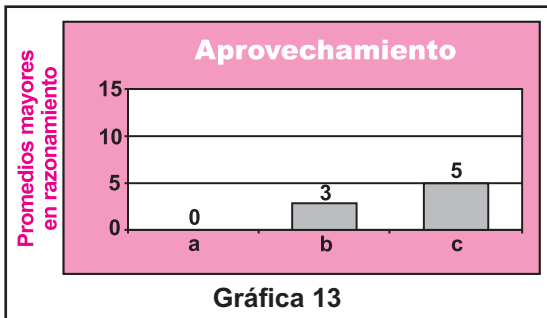
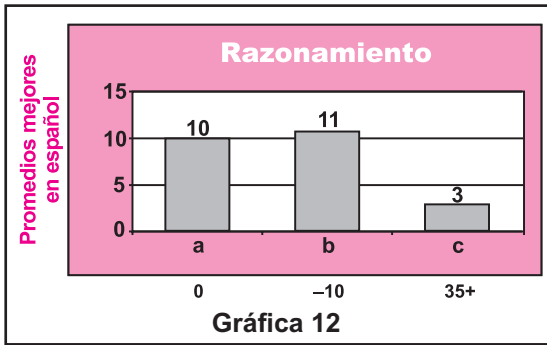
marcadas como difíciles y que, por aparecer arriba en la curva de percentiles, indican que fueron bien contestadas por, por lo menos, varios de los examinandos (39).

Otro punto que hay que tener en cuenta en el análisis es que las diferencias entre las curvas de Razonamiento verbal y Aprovechamiento de español son más significativas cuantitativamente en los promedios más altos. En éstos la diferencia es de 40 puntos, mientras que en los bajos es de sólo 26. En ese sentido, lo que dicen los datos es que son más significativas las diferencias entre los estudiantes de buenos puntajes que las que se reflejan en los de promedios centrales e, incluso, bajos y que, por lo tanto, hay que observar con más cuidado el comportamiento académico de estos estudiantes de buenos promedios.

Las explicaciones de todos estos casos pueden ser bastante complejas y ameritan verlas desde distintos puntos de vista. Interpretadas desde la perspectiva lingüística, esta dificultad para identificar unidades de uso corriente en el discurso, por parte del estudiante brillante, debe de ser motivo de gran preocupación para los educadores. Seleccionar a *cabarán* como forma normal de la lengua y a *durmamos* como incorrecto, por aquellos estudiantes que han contestado muy bien el examen y han sabido procesar con eficacia la información semántica de otras preguntas, no puede indicar otra cosa que deficiencias en el aprendizaje formal.

Diferencias extremas

Las tablas 7 y 8 ofrecen otro tipo de datos. Se trata de las llamadas diferencias extremas que presentan los resultados, por pregunta, de los estudiantes que obtuvieron los promedios extremos (mayor y menor) en las dos pruebas analizadas: Razonamiento verbal y Aprovechamiento en español del año 1998. Se encontraron 56 estudiantes que presentaban estas diferencias máximas con las más altas en Aprovechamiento y 59 estudiantes de las mismas condiciones, con las notas más altas en Aptitud. En las gráficas 12, 13, 14 y 15 se presentan los porcentajes correspondientes a estos comportamientos.



Resulta significativo que 16.66% de las preguntas de Aptitud no fueron contestadas por ningún estudiante de los que tenían mejores notas en Aprovechamiento y 18.33% fueron contestadas por sólo 10 estudiantes. Únicamente un 5% de las

preguntas de Aptitud fue respondido con éxito por 35 o más de los mejores estudiantes en Aprovechamiento.

Cuadro muy diferente presentan los que obtienen los promedios más altos en Aptitud. En ellos no hubo casos de preguntas de Aprovechamiento que hubieran sido mal o no contestadas por todo el grupo; además, sólo 6% de las preguntas de Aprovechamiento fueron contestadas por 10 o menos estudiantes. El 8.77% de las preguntas fue contestado correctamente por 35 o más estudiantes.

Estos resultados muestran que los estudiantes con mejores puntajes en aptitud son, a su vez, los de mejor ejecutoria general. En ese sentido, la prueba de Razonamiento verbal clasifica mejor a los estudiantes que la de Aprovechamiento: los buenos en ella, son buenos en todo, aseveración que no se puede hacer de la otra.

En cuanto a los estudiantes, y dado que se dan las siguientes circunstancias: se trata de la ejecución de los mismos estudiantes –los 22, 420 que tomaron las pruebas en el año 1998–, que la dificultad de los ejercicios está controlada con anticipación por las medidas correspondientes, y que según se comprobó en la tabla 4 éstos eran muy similares. Estos resultados muestran deficiencias inexplicables en conocimiento gramatical. Son inexplicables porque, a la luz de la habilidad mental de los sujetos, deberían haber sido adquiridos estos conocimientos.

Las diferencias extremas vuelven a demostrar la independencia de ambas pruebas. Los resultados permiten inferir nuevamente que se trata de exámenes complementarios de medición, asociados con diferentes tipos de conocimiento o habilidades. En este sentido, podemos decir que las diferencias encontradas en la curva de percentiles alcanzan mayor significado, puesto que son los estudiantes talentosos, en general, los que forman parte del grupo que falla en ciertas preguntas de Aprovechamiento en español.

Estos resultados señalan deficiencias serias en el aprendizaje escolar. Éste parece no haber cumplido con su cometido si consideramos que no ha sido capaz de crear en el estudiantado un cuerpo estable de conocimientos gramaticales y destrezas comunicativas que fueran a la par con su habilidad analítica. Algo así como decir que no se les ha dado a

los estudiantes lo que su capacidad mental les hubiera permitido adquirir.

Para evaluar esta situación en su justa perspectiva, se analizaron los ejercicios involucrados en estas diferencias extremas. Las preguntas más difíciles en Razonamiento verbal para los de mejores promedios en Aprovechamiento fueron: 1, 6, 8, 9, 16, 19, 28, 29, 30 y 32. Estos ejercicios se mueven entre el 50% y 60% de respuestas correctas **(40)**. Las más fáciles en Aptitud, para este grupo con promedios más altos en Aprovechamiento, fueron: 3, 33 y 36, que resultaron fáciles también para el otro grupo y, en general, fáciles para todos. La 3, con 81% de respuestas correctas en general, pide la asociación de una forma con su significado en un contexto semántico claro. La 33 y la 36, con 85% y 73% de respuestas correctas,

respectivamente, requieren determinar el significado en contexto en parejas de oraciones con rasgos semánticos claros **(41)**.

Las preguntas difíciles para todos, pero que resultan especialmente significativas para los que obtuvieron los mejores promedios en Razonamiento fueron 21, 22 y 23. Son ejercicios ya marcados como difíciles, con dificultad calibrada de 625, 763 y 800, respectivamente, que han salido a relucir en párrafos anteriores. Se trata de distinguir usos de gerundio, identificar la forma correcta de un verbo irregular de bastante uso y de una “colocación” léxica en la que el distractor ejerció, inexplicablemente, una presión fuerte **(42)**.

Capítulo 2

Explicaciones

Los análisis indican que las pruebas de Aptitud verbal y Aprovechamiento en español son pruebas independientes que, aunque relacionadas, no miden lo mismo. En cuanto a su validez y confiabilidad las medidas estadísticas las presentan a ambas como muy similares, con un nivel un tanto mayor de confiabilidad en Aptitud verbal, que se manifiesta más estable a lo largo de los años.

Cabe la posibilidad de que estas características sean esporádicas y que sólo se den en este año 1998. En ese sentido las propiedades señaladas a lo largo del trabajo, obedecerían a usos esporádicos del año 1998, pero los informes que hemos podido comparar de otros años, por ejemplo, el de 1992, muestran datos estadísticos generales muy similares. Los análisis futuros tendrán la última palabra.

Las diferencias encontradas en el perfil estadístico de ambas pruebas pueden obedecer a muchos factores. Entre ellos, debemos considerar el propio contenido de ambas pruebas e, incluso, la repercusión que tiene el aprendizaje escolar en estas diferencias.

Las primeras, que podemos considerar explicaciones internas, provienen de los factores relacionados con el propio contenido de la materia que se prueba, que diferencian estos dos aspectos

del funcionamiento lingüístico, en términos de ciertos principios cognitivos de la adquisición y desarrollo del lenguaje, según los modelos lingüísticos que dan cuenta de él.

Las explicaciones más externas proceden de aspectos relacionados con los propios estudiantes que toman las pruebas y lo que se le enseña en su preparación escolar.

Explicaciones internas

El significado de las unidades léxicas y las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, asociadas al Razonamiento verbal, han sido tradicionalmente relacionados con la habilidad cognitiva natural de los estudiantes y su capacidad de procesamiento de datos. Si bien el niño necesita refuerzo formal, que según las aproximaciones docentes más comunicativas (Gairus & Redman, 1986) vayan señalando el vocabulario en contexto y vayan desarrollando su capacidad de análisis para ver el papel que juegan ciertas relaciones semánticas en la creación de la textualidad, lo cierto es que con la lectura y la conversación cotidiana, puede ir configurando por sí mismo las representaciones léxicas básicas.

En ese proceso intervienen, tanto aspectos semánticos como puramente gramaticales, pero en cuanto a su adquisición y dominio, el funcionamiento morfológico de las lenguas, asociado a la prueba de Aprovechamiento en español, requiere apoyos más específicos que le permitan al educando reconocer y distinguir aspectos lingüísticos más superficiales y menos motivados. El estudiante tiene que haber adquirido, en este caso, cierto hábito de reflexión y atención cuidadosa de los textos, que será la labor que le permitirá identificar la formas adecuadas en los distintos contextos (secuencia verbal en oraciones subordinadas, variación modal, uso de las preposiciones, tiempos irregulares).

Esa doble faceta: desarrollo y adquisición natural vs. aprendizaje escolar es la que desarrollaremos aquí, a la luz de los resultados de las pruebas del año 1998. Si bien es verdad que los procesos de adquisición y aprendizaje son propios de la didáctica de la lengua, también es cierto que han evolucionado en los últimos años hasta formar parte de las ciencias lingüísticas cognitivas. Los modelos lingüísticos actuales, con sus grandes avances teóricos, han proporcionado un soporte poderoso a la educación (43). Además de propiciar mejor comprensión del propio aprendizaje, la ha enriquecido con el estudio cuidadoso de los mecanismos universales de simplificación, recogidos tanto en la enseñanza de las lenguas segundas, como en los procesos de criollización y de convivencia lingüística; y ahora extendidos a la adquisición de la lengua materna (44). Hoy el desarrollo del lenguaje cobija, con planteamientos muy similares, perspectivas que hace unos años parecían opuestas; y se ha creado una visión profunda y unitaria de los problemas del aprendizaje. Si ya desde la década de los ochenta se reconciliaba la psicología del lenguaje con la teoría lingüística, los modelos cognitivos de proceso y los lingüísticos de competencia, de nuestros días (Chomsky 1981, 1995), pueden considerarse similares en muchos de sus aspectos e, incluso, pueden manejarse como complementarios: la interpretación de la adquisición como proceso creativo de selección se ha hecho extensiva a ambos (Piatelli-Palmarini 1980, Frazier & de Villiers, 1990) y guarda íntima relación con los funcionalistas constructivistas. Ya nadie duda de que en la adquisición de la lengua hay ciertos principios universales innatos y, también, hay

coincidencia en cuanto a que el individuo, en el aprendizaje posterior, no se limita a recibir el conocimiento, sino que es un ente activo en la construcción del mismo. Esta concepción ha traído como consecuencia cambios importantes en el enfoque de la enseñanza, que ahora está más que nunca interesada en ese proceso activo del aprendizaje (Liceras 1993:12).

El modelo de competencia, que puede ser más o menos cercano al innatismo chomskiano, propone que el niño no necesita aprender lo que es innato e independiente de la experiencia; pero sí tiene que aprender, en cambio, otros aspectos de dominios lingüísticos más específicos. Según Karmiloff-Smith (1992, 1994) el niño fijará los parámetros particulares de la gramática de su lengua en un proceso continuo de reconfiguración. El aprendizaje sistemático es el que le dará al estudiante la habilidad analítica necesaria para llevar a cabo las tareas lingüísticas no innatas que están relacionadas, en mayor medida, con la idiosincrasia de su lengua: particularidades estructurales y funcionales, irregularidades verbales, y gran cantidad de vocabulario que irá adquiriendo con sus matizaciones, según el contexto (45). Postulados comprensibles si partimos de la base de que en el dominio de un idioma hay que diferenciar las destrezas comunicativas básicas (BICS), de otras más abstractas y elaboradas (CALP) (Cummins 1991) (46). Estas últimas son las que le permiten desarrollar conversaciones menos ligadas a la situación de habla espontánea, entender a cabalidad textos escritos y redactar cartas o documentos, entre otras destrezas (47).

El modelo cognitivo, por otro lado, nos habla de unas habilidades comunicativas que el niño va desarrollando de modo natural, de acuerdo con las distintas fases de su desarrollo. A determinada edad, aún no fijada en términos muy precisos, surge la capacidad de análisis y abstracción que le permite prestar más atención a la lengua por sí misma. Esta época coincide con mayores destrezas de lectura y escritura. Es un período clave en el desarrollo del niño. Todos los modelos de adquisición han señalado que el niño ya está hábil para recibir conocimientos que requieran más atención y control (48).

Apoyándose en las primeras perspectivas innatistas, la enseñanza de lenguas extranjeras puso en práctica, hace unos años, las llamadas

metodologías naturales o comunicativas, que pronto se extendieron a la enseñanza de la lengua materna. Esta metodología practicaba actividades escolares “comunicativas” favorecedoras, según los autores, del procesamiento subconsciente de los datos sin refuerzo sistemático de instrucción explícita (Krashen y Terrell 1983). Según este modelo el lenguaje tiene una representación semántica universal que el niño utiliza en la adquisición. Esta es la que le provee las relaciones semánticas y pragmáticas fundamentales entre acciones, agentes y pacientes, por ejemplo, entre semejanzas y diferencias de entidades.

Efectivamente, el lenguaje tiene una representación semántica universal que el niño utiliza en la adquisición y que favorece la interpretación y producción de las construcciones lingüísticas. Van Naerssen (1978) y Andersen (1986) trataron de probar la existencia del universal de base semántico-pragmática que favorecía el desarrollo del lenguaje; pero está comprobado que las habilidades innatas no son suficientes para dominar todas las estructuras y particularidades de su lengua. Los idiomas pueden ser muy diferentes y específicos en sus manifestaciones externas. Por ejemplo, en todas las lenguas es natural que los actores o agentes de las oraciones que construimos, estén representados por seres animados: son los sujetos que hacen las acciones (Luis corre) e, incluso, que otra entidad se vea afectada (Luis pinta la pared). Pero el estudiante tiene que darse cuenta también que junto a los rasgos semánticos hay marcas formales sintácticas y éstas deben ser aprendidas con cierto cuidado. Así entenderá que en verbos, como gustar, molestar, etc., el sujeto se reconoce por las marcas (Me gustan las flores), el inglés, por el contrario, codifica al humano afectado como sujeto (I like flowers). No en balde en las pruebas realizadas hasta ahora, una de las preguntas con porcentaje alto de fallas era la que pedía señalar el sujeto en “Te molestan los ruidos”. La mayoría de los estudiantes subrayaba te (49). Se ha comprobado a la saciedad que cada lengua formaliza distintos aspectos de los rasgos subyacentes comunes a todas y los codifica, además, de modo diferente. Basta observar los ordenamientos oracionales de los distintos idiomas, las marcas particulares que pueden acompañar a las unidades, etc (50). Este reconocimiento de las características propias de la lengua materna constituye un cuerpo complejo de

particularidades que sobrepasa los rasgos innatos compartidos por todas y debe ser descubierto en sus propios términos. Es el que ha obligado a los pedagogos a reinsertar la gramática en las clases de lengua y es uno de los aspectos a los que tiene que prestar más atención la escuela. Por ello, es que el promotor de esta perspectiva natural haya reconocido en sus últimos trabajos, que el modelo puede crear desequilibrios pedagógicos al perderse el componente gramatical de la competencia comunicativa (Terrell 1991). Hay que pensar en la gran cantidad de hechos lingüísticos particulares que tiene que aprender el hablante de español. Además de los más superficiales y visibles, como irregularidades verbales, concordancias complejas y usos pronominales, se hallan los más profundos, como la modalidad oracional, la presuposición y su manifestación en la oración, el aspecto, la anáfora, etc. En el campo léxico, basta que pensemos en las redes de rasgos semánticos que establecen los términos. A los rasgos proptotípicos o centrales, hay que añadir poco a poco con lecturas, ejercicios y uso del diccionario, los periféricos y más específicos. Por ejemplo, un término como escuela estará asociado al concepto de ‘edificio o institución de aprendizaje’ en su interpretación básica adquirida naturalmente por el niño, pero ya no tanto ‘grupo de artistas que comparten un estilo’ o ‘grupo especial de una universidad’, incluso, ‘método compartido’, estas acepciones necesitan práctica escolar cuidadosa. Un término como doctor podrá asociarlo el estudiante fácilmente con enfermera en un ejercicio porque son términos frecuentes y naturales del discurso para los cuales se tienen los mecanismos innatos apropiados, no necesitan práctica escolar. Por eso, cuando se han sometido a prueba en algunos experimentos, han mostrado escasa variación entre individuos. No sólo eso, sino que no resultan buenos “predictores” de habilidad lingüística (Hunt 1985). Diferente sería, por ejemplo, la pareja doctor y estetoscopio.

Lo que nos están indicando estos resultados es una situación muy especial. Aparentemente, la porción más fiable de la prueba, y la que ofrece las contestaciones de mayor éxito, es la que descansa en los conocimientos adquiridos de modo natural en el transcurso de su crecimiento intelectual normal. Es decir, en gran medida, el estudiante para contestar las preguntas de las pruebas del College Board se vale de los frutos obtenidos de su propio proceso

natural de desarrollo y la mayoría de ellos no ha alcanzado, a juzgar por los resultados, el desarrollo léxico más complejo y específico que exige el ingreso a la universidad. Igualmente, parece valerse de estos conocimientos naturales de asociación de palabras, de retención de las formas más oídas y de intuiciones personales obtenidas en sus lecturas habituales para contestar las preguntas de orientación más lingüística. Este tipo de conocimiento es el que se refleja en los primeros grupos de preguntas establecidos por los factores estadísticos. La práctica orientada a medir con cuidado contextos y formas, a comparar y calibrar la idoneidad de soluciones formales parecidas, los ejercicios dedicados a matizar significados léxicos, etc. parece no haberse recibido con provecho. Por ello es que las preguntas que exigen ese tipo de refuerzo no sólo obtienen los porcentajes más bajos de éxito, sino que no han podido formar un conjunto estable de conocimiento. En ese sentido, hay una correlación íntima entre las pruebas de aprovechamiento de español y las de razonamiento verbal, el análisis refleja en este primer acercamiento a los datos, aunque aún hay otros muchos factores estadísticos que medir, que, por el momento, ambas descansan en ese conocimiento natural. Este conocimiento “natural” de los estudiantes, que no es suficiente para distinguir a cabalidad formas verbales, elegir entre usos lingüísticos más específicos establecer concordancias de cierta complejidad, es el mismo conocimiento insuficiente que les impide diferenciar matices en la exposición y la argumentación de las lecturas de la prueba y, en general, les dificulta comprender el sentido de lo que leen. El estudiante carece de una práctica de análisis que, separándose un tanto de los rasgos de significado, le permita ver la lengua como organismo sujeto a unas reglas y con cierta independencia en el manejo de las mismas. Esta práctica es la que por encima de los rasgos semánticos de un verbo como gustar asociado a un ser humano (‘experimentador’) que sufre el proceso y a un tema que lo produce involuntariamente, existen unas reglas sintácticas que establecen quién lleva las marcas de concordancia; también, que, por ejemplo en una situación muy distinta se diga: “le regaló un obsequio a todos los presentes” con un le, ya gramaticalizado y sin variación, por la práctica habitual y natural de decir así las cosas y en el que está el enlace referencial con a todos los presentes el que se explicaría mediante un análisis oracional

escolar. Esas reflexiones que establecen las características sintácticas de nuestra lengua son las que hubieran ayudado al estudiante a resolver muchas de las preguntas que no pudo contestar.

Explicaciones externas

Ejemplificación del español

Las investigaciones realizadas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje prueban, igualmente, que hay muchos fenómenos de adquisición tardía y otros que necesitan atención especial. Hay que considerar la gran cantidad de hechos lingüísticos particulares que tiene que aprender el hablante de español (51). Además de los más superficiales y visibles, como irregularidades verbales, concordancias complejas, usos pronominales, etc. se hallan los más abstractos, como la modalidad oracional, (52).

Las investigaciones de adquisición realizadas en Puerto Rico y en el mundo hispánico, en general, aunque no muy numerosas, ofrecen resultados que permiten trazar ciertas direcciones en el desarrollo de ciertos fenómenos lingüísticos. Además, identifican, y eso es lo importante, las unidades que presentan mayor dificultad. La investigación pionera de Gili Gaya(1972) sobre las formas verbales fue seguida de otras, que, aunque no muy numerosas, ofrecen resultados que permiten establecer ciertas direcciones. En Gili Gaya (1972) quedó demostrado el lento desarrollo de algunas formas verbales. Si bien el autor encontró uso adecuado del subjuntivo en construcciones adverbiales con “para que”, “después que”, “cuando” y en verbos de volución, en niños de 4 a 7 años, otros casos mostraron adquisición mucho más tardía. Morales (1978) encontró que el modo subjuntivo no se manejaba bien en las oraciones condicionales con niños de mayor edad. Resultados esperables si pensamos que en las condicionales está involucrada una secuencia temporal compleja en la que el eje temporal del hablante maneja simultáneamente los rasgos de pasado y futuro (Villamil 1985, 1991, Rodríguez 1989, Morales 1978, 1991) (53). Así pues el niño muy pronto puede decir (ejemplos recogidos de Morales 1978):

“Quiero que José venga conmigo a casa” pero ya no le son tan fáciles otras que involucran uso del subjuntivo y secuencia temporal compleja:

“Luisito había hecho la asignación antes de que su amigo hiciera / hubiera hecho el trabajo”

“Su mamá le habría regañado si hubiera contestado mal a la maestra”

En este caso ya no se trata sólo de que las digan mal, sino de que no las produzcan y no alcancen nunca el repertorio de formas que les ofrece su sistema lingüístico.

Los resultados obtenidos en las comunidades bilingües en las que las investigaciones han querido medir la dificultad de dominar ciertas estructuras, ofrecen resultados aprovechables. Blake (1983, 1991) lo demostró con niños mexicanos de Texas. García y Terrell (1974), también con mexicanos, y Lantolf (1978), con niños y adultos puertorriqueños de Rochester, en estudios de selección de modo demostraron que los rasgos semánticos del verbo influían en la selección adecuada del modo, los verbos que presentaban rasgos semánticos y pragmáticos conflictivos, ofrecían soluciones menos satisfactorias. Los ejemplos eran (Lantolf, 1978:208-9):

“Se alegró de que no llovió”

“Dudo de que van a estar muy felices con ese regalo”

En esa dirección, Blake (1983) señalaba que el rasgo de “futuridad” que tienen los verbos de volición motivaba a los niños desde muy temprano a utilizar el subjuntivo en ellos; sin embargo necesitaban más tiempo para dominar los factores de irrealidad y duda particulares de cada verbo (54).

Igualmente las investigaciones sobre la adquisición y manejo de las oraciones de relativo indican que algunas son difíciles de adquirir (Morales 1978), especialmente las que no son de sujeto u objeto y necesitan preposiciones ante el relativo (ejemplos de textos infantiles):

“los hombres iban con unas palas, que con ellas iban a hacer agujeros...”

“y no se veía nada, sólo montones de basura en que su gran altura impedía ver lo que había detrás”

Echevarría (1978b) midió la comprensión de oraciones pasivas reversibles y oraciones con ordenamiento OVS, con ciertos verbos específicos y comprobó que hasta los 10 años, edad límite del estudio, estas construcciones aún no eran bien comprendidas (Echevarría 1978b):

Hay, pues, muchos aspectos gramaticales que requieren atención sistemática, incluso en el nivel escolar avanzado. Los casos que hemos presentado no son ejemplos esporádicos sino que se repiten con cierta sistematicidad. Reflejan parcelas de la lengua que necesitan atención especial. Como mostraron Echevarría (1978) y Rodríguez (1989), las deficiencias en ellas acarrearán dificultades en la comprensión de las lecturas diarias de clase. La práctica sistemática es indispensable en estos casos. Desde luego, la mayor dificultad la tendrán los contextos en los que los rasgos del entorno hagan menos obligatoria y clara la forma verbal, como los contextos de secuencia verbal compleja en los que intervengan factores pragmáticos. Éstos, a falta de esa práctica sistemática, permitirán la aparición de los mecanismos universales de simplificación, que, como recursos comunicativos, están siempre latentes en las lenguas y operan en situaciones deficitarias: bien en la adquisición de la segunda lengua o cuando hay lagunas en el aprendizaje de la primera. No hay que olvidar que el niño comienza a utilizar la lengua con las formas menos marcadas, el infinitivo e indicativo, en ese orden (Gili Gaya, 1972; Villamil, 1985; Morales, 1987, 1991). Esas formas verbales estarán siempre disponibles a los usuarios como estructuras por omisión (de “default”) cuando faltan otras más especializadas. A ellas recurren los hablantes en situaciones especiales de adquisición lingüística incompleta, lenguas en contacto, criollización y otras.

Aprendizaje escolar

Para que el aprendizaje sea efectivo y el estudiante pueda adquirir los conocimientos lingüísticos requeridos en la universidad y utilizar la lengua con cierta seguridad y fluidez, se necesitan tareas formales específicas, que, además, de las tradicionales de lectura y escritura, le obliguen, con

ejercicios apropiados, a prestar atención a hechos lingüísticos particulares. Es lo que se ha nombrado “atención selectiva a las formas”. Las tareas se conciben, según los educadores y especialistas actuales, como ejercicios de manejo de datos (exploitation) que estimulan y refuerzan las habilidades analíticas del estudiante, de un modo similar a como lo harían los cálculos matemáticos, no como repeticiones de nombres o memorización de conceptos (Karmiloff-Smith, 1992; Bialistik 1991, 1994). Se persigue, con ello, que las representaciones mentales básicas, más o menos innatas y naturales, se configuren y estructuren, siguiendo los distintos niveles de complejidad que tienen los hechos y perfeccionando la gramática que ha estado configurando. Esa evolución depende de la oportunidad que tengan los individuos de poner en juego sus dotes analíticas.

Hay tareas poco creativas, que manejan percepciones globales o aspectos no relevantes de los hechos lingüísticos, como son las que hacen referencia a la terminología gramatical en identificaciones de categorías básicas. Éstos sólo ejercitan la memoria del estudiante y no refuerzan su capacidad de análisis, ni ejercitan su atención y control. Las que manejan de modo intencional aspectos significativos del uso de la lengua son las preferidas por los educadores actuales. Suelen ser de tipo inductivo en las que el estudiante descubre las reglas de funcionamiento de las unidades lingüísticas de los ejercicios que se le asignan o tiene que detectar si en una forma particular ha aplicado dichas reglas. Estos ejercicios se apoyan en la premisa de que cierto nivel de complejidad intelectual favorecerá la habilidad para asimilar la información y crear los conceptos requeridos. Pensemos en una práctica escolar de elección múltiple en la que el estudiante tiene que elegir entre los nombres desiderativa, aseverativa, interrogativa, etc. ante una oración interrogativa dada. Por mucho que haya acertado en la identificación, no es gran cosa lo que ha aprendido, sólo un nombre. Mucho más provechosa sería una práctica en la que frente a una oración aseverativa (“Luis puso el carro en la marquesina”, por ejemplo) el escolar tuviera que formular distintas preguntas (“¿Quién puso el carro en la marquesina?”, “¿Dónde puso Luis el carro?”, “¿Qué puso Luis en la marquesina?”, etc.). Ésta sería una práctica que, además de facilitarle la adquisición del término, le haría reflexionar sobre

las unidades que se utilizan en la pregunta (pronombres y adverbios), los cambios de orden de las unidades en la oración y la función de la pregunta en el discurso. Esta es la manipulación lingüística que necesita el estudiante. De este modo la instrucción formal se ve como el instrumento que facilita el desarrollo natural del lenguaje.

Se ha postulado, en ocasiones, que la práctica escolar está en cierto sentido desviada, que al niño se le enseña lo que puede aprender por sí solo y, no, lo que es responsabilidad del maestro enseñar. Aplicado esto a la escuela lo que se señala es que algunas prácticas escolares son de poca utilidad para el aprendizaje porque se pueden aprender sin ayuda. Por ejemplo, la relación léxica entre *doctor* y *enfermera* puede verla el niño por su propia experiencia; no así, en cambio, la de *doctor* y *estetoscopio*. En cuanto a los aspectos gramaticales insistir sólo en la terminología produce los mismos resultados.

Una evaluación escolar preliminar que hicimos hace unos años fue decisiva para ver la dinámica que se establecía en las clases de (idioma) lengua de la mayoría de las escuelas de la zona metropolitana (escuelas de nivel secundario). Los resultados aparecen recogidos en Morales (1991). Se comprobó que, en gran parte de las escuelas, la clase de lengua se reducía a repetir conceptos básicos: partes de la oración, tipos de oraciones, etc. e identificar los nombres de algunas unidades. Eran prácticas superficiales y ocasionales, del tipo que acabamos de describir. La práctica consistía en repetir términos (55). No encontramos práctica activa, uso del diccionario, etc.

Pudiera ser que la inclinación por los modelos “comunicativos” de enseñanza de lengua han contribuido al desafecto que experimenta el componente morfosintáctico. Se ha creído que la adquisición del lenguaje está garantizada y, por lo tanto, que las prácticas gramaticales escolares no son tan necesarias: el estudiante irá conociendo su lengua al hablarla y mediante los repasos de lectura y escritura habituales. Como se ha comprobado, por los exámenes de ingreso a la universidad y las posteriores ejecutorias de los universitarios, esa metodología sólo les provee un nivel comunicativo de lengua oral suficiente para el intercambio cotidiano con sus pares, pero no para conversaciones

más formales ni para la redacción de trabajos universitarios.

El peligro es que si se desatienden las prácticas formales en el afán de promocionar la comunicación en el aula, se pierde la reflexión hacia la lengua y se mantiene y alimenta una fluidez verbal que nunca será capaz de resolver las dificultades de una competencia lingüística fosilizada.

Conclusiones

En términos generales, las preguntas más difíciles de razonamiento exigen que el estudiante pueda interpretar lecturas de cierta complejidad y con léxico poco frecuente, comprender analogías abstractas con buenos elementos de distracción, comparar lecturas que requieren atención personal. Esas preguntas pudieron ser contestadas por los estudiantes más capacitados, los mismos que no fueron capaces de identificar la corrección de formas como: *durmamos* y *satisfizo* y la incorrección de *“caberán”* ni *“financea”*. El que resulten más difíciles estas cuestiones gramaticales del aprovechamiento del español para los estudiantes aventajados no puede indicar más que deficiencias en el aprendizaje escolar. Deficiencias que tienen explicación en los principios básicos del desarrollo del lenguaje y su adquisición, como se ha señalado en páginas anteriores. Contrario a las relaciones semánticas entre unidades, que por la propia característica del desarrollo hacen más natural su adquisición, no hay que olvidar que el significado se anticipa a las formas, los aspectos morfosintácticos y especialmente, los morfológicos necesitan práctica “externa” sistemática. En este sentido es conveniente distinguir entre los ejercicios o preguntas para cuya solución el alumno no necesita más que su mente y su mecanismo de procesamiento de datos; de los que, *sine qua non*, necesitará un refuerzo externo, un aprendizaje formal. La práctica de su lengua coloquial informal no es suficiente para detectar estas diferencias formales, por el contrario, una amplia parcela de las relaciones semánticas básicas las puede adquirir el niño por sí mismo.

El ordenamiento de preguntas establecido en el análisis factorial indica, pues, que la prueba se muestra más consistente en las preguntas relacionadas con el significado de las palabras y con las

relaciones de sentido que se establecen entre ellas, que en las destrezas de tipo formal, relacionadas con el uso correcto de la lengua. Éstas han podido crear un conjunto estable de conocimiento, ya que partimos de la base de que la mente humana tiene la propiedad de procesar y asimilar los datos que se le presentan y de que esa propiedad pertenece al estadio general de los universales lingüísticos.

Sin ejercicios formales especiales los niños pueden adquirir los conceptos que acompañan a la realidad que les rodea y establecer las relaciones correspondientes entre ellos. Por el contrario, para el dominio gramatical cabal el niño tendrá que abstraer de todos los usos del adulto y de sus lecturas el funcionamiento del sistema. Esta tarea es compleja, requiere mucha más atención, y se ve debilitada en muchas ocasiones porque a la variación natural de las expresiones de los individuos, se añadirán los usos no normativos que éstos puedan emitir. Para que esta función se pueda llevar a cabo con satisfacción, se necesita la escuela, que es la entidad niveladora por excelencia. Para Chomsky (y educadores más tradicionales, diríamos nosotros) uno de los motivos por los que se enseña gramática y lengua en la escuela es el de extender el rango de situaciones en las cuales el conjunto de habilidades y conocimientos que ha desarrollado el niño pueda ser puesto en uso y a prueba (Strozer 1994: 172). La necesidad de ese refuerzo especial se ve reflejado en las preguntas de literatura; en ellas se comprueba la poca estabilidad que reflejan en los análisis estadísticos estas destrezas de sólo memorización.

Ante la falta de sensibilidad para detectar anomalías sintácticas, irregularidades verbales y faltas de concordancia cabría pensar que las representaciones mentales que van formando los estudiantes pueden estar incompletas o erradas y, con ello, que su capacidad de interpretación se vea muy limitada. El razonamiento verbal en la interpretación de textos depende de la integración de la información de las palabras en la estructura oracional, y ésta en la secuencia y estructura del discurso. El fallo en uno dificulta el funcionamiento del otro. Aun con los reparos que se pueden poner a esa dependencia mutua entre Aptitud y Aprovechamiento, los datos indican que la primera podría verse afectada por las deficiencias en el conocimiento de la estructura gramatical. Tal vez lo difícil en este caso es establecer la prueba que mida directamente esa dependencia.

Capítulo 3

Notas al calce

1. Los índices estadísticos utilizados son muy variados; además del porcentaje de respuestas correctas para cada pregunta se obtiene: el índice biserial, el delta observado y calibrado, el índice de error, la dificultad observada y la dificultad calibrada. Estos índices se obtienen al manejar los resultados que presentan las cuatro opciones que se ofrecen al estudiante en cada una de las preguntas. Como se acostumbra en estos casos, todas las preguntas o ejercicios utilizados en una prueba han sido probados en exámenes anteriores y sólo cuando se asegura su validez, pasan a formar parte de las preguntas disponibles.
2. Desde 1991, cuando se presentaron los hallazgos de la revisión de la prueba de Aprovechamiento en español y la investigación de su enseñanza en algunas escuelas de la zona metropolitana, se dispuso no utilizar más preguntas en las que sólo se pidiera el nombre de categorías lingüísticas. Esto fue así porque se comprobó su ineficacia para medir conocimiento lingüístico. Eso no quiere decir, desde luego, que no se utilice aún hoy en día en muchas escuelas como práctica única.
3. Aun siendo diferentes los conceptos, pueden relacionarse con los de adquisición y aprendizaje, que algunos modelos ven como diferentes. Adquisición es la habilidad desarrollada, usando las situaciones comunicativas naturales y contando con la gramática universal. Aprendizaje es desarrollar un conocimiento consciente de las reglas de la gramática.
4. Los ejercicios de analogías miden la habilidad del estudiante para reconocer las relaciones lógicas entre los conceptos. Este tipo de ejercicio requiere que el estudiante identifique la relación entre el par de palabras del enunciado (en mayúsculas) y seleccione la alternativa con el par de palabras que contenga una relación similar. Algunas de las relaciones analógicas son: la causa y el efecto (niebla y opaco); lo general y lo particular (mamífero y ballena) y la parte y el todo (rueda y automóvil). Las parejas analógicas piden combinaciones de palabras que responden a distintos tipos de asociación de rasgos semánticos entre unidades léxicas.

5. Los fenómenos de concordancia se pueden medir con casos muy variados: en el sintagma nominal, nombre con adjetivo; y, en la oración, verbo con sujeto o éste con adjetivo predicativo. La posición de las unidades, los complementos que pueda tener y la característica de que, por ejemplo, el nombre sea colectivo o partitivo pueden variar la dificultad del ejercicio.
6. Las referencias pronominales incluyen tanto la identificación de los referentes de variantes pronominales (clíticos), como la de los relativos.
7. Las secuencias de tiempos verbales están relacionadas con la subordinación en subjuntivo. Se trata de la regla tan repetida de que si la oración matriz está en pasado, la subordinada debe estarlo también. Así será más aceptable “Ella *quería* que tú *fueras*”, que “Ella *quería* que tú *vayas*”. Suponemos que el adolescente, en la escuela o fuera de ella en las lecturas, habrá adquirido ese uso.
8. La variación modal es un fenómeno muy discutido en la actualidad porque en muchas comunidades hispánicas se ha detectado el paso del subjuntivo a indicativo. Es uno de los rasgos que caracteriza a las comunidades bilingües. El niño tiene dificultad en adquirir el subjuntivo de determinadas construcciones, por ello es una buena medida de evaluación, siempre que no se trate de casos extremos. Así oraciones, tipo medio, como “Luis espera que Juan viene”, “Pepe duda que Juan viene” o similares, resultan buenos casos para los ejercicios.
9. El gerundio es una construcción muy problemática que tiene usos anglicados muy marcados. Es decir, muy repetidos por textos y maestros. Por ello, además de las lecturas, que habrán orientado al escolar, la misma práctica escolar debe haberlo alertado sobre los usos aceptables. Se incluyen en los ejercicios los usos de gerundio en función adjetiva restrictiva y los gerundios de posterioridad en contraste con usos aceptables. En el caso de los gerundios de posterioridad los ejercicios deben incluir construcciones muy marcadas.
10. Esta identificación de *difícil* se corresponde de un modo bastante aproximado con las otras medidas utilizadas en la evaluación, como la de dificultad calibrada, por ejemplo. Las diferencias más marcadas estriban en que el orden establecido por la dificultad calibrada cambia, en algunas ocasiones, un lugar la posición establecida por los porcentajes de respuesta correcta.
11. Muchas de estas asociaciones caen dentro de la categoría de colocaciones “combinación predecible de entradas léxicas”, cuyo conocimiento va adquiriendo el niño paulatinamente: “asar el pollo” y no “asar el pan”, “inauguración de un edificio” y “botadura de un barco”.
12. Los ejercicios que piden hacer inferencias de lo leído son más difíciles porque a la dificultad implícita de obtener la respuesta apropiada, se añade cierta subjetividad en cuanto a la opinión que se pide. Ésta puede ser más personal.
13. Debido a que detrás de cada palabra no hay un significado permanente, sino un sistema multidimensional de enlaces (situacionales, contextuales y conceptuales) la identificación de la pareja adecuada puede incluir varias clases de rasgos diferentes.
14. A esto obedece que ante un ejemplo como estatua, a pesar de que la palabra asociada sea erigir, los escolares puedan seleccionar inaugurar, que es la que oyen más a menudo.
15. Las más difíciles de esta categoría exigen matices más cuidadosos de rasgos semánticos, porque pueden cambiar el medio físico de la comparación (ejemplo, frente a ojo/visión requerir aire/vida, etc.)
16. Los conceptos de corrección o incorrección, muy tradicionales y claros para los estudiantes, remiten a las construcciones que el hablante considera adecuadas para el contexto y que, por lo tanto, él usaría.
17. Los ejercicios más fáciles en Aptitud verbal fueron, según el orden de dificultad: 32, 31, 3, 2, 1, 33, 4, 20 y 5, que se mueven de un 91% de

respuestas correctas a 73%; es decir desde 263 de dificultad calibrada a 376. En este caso nos llamó la atención el porcentaje de respuestas correctas que obtuvo la pregunta 5, que hacía planteamientos abstractos sobre funcionamiento de las nociones y que, por su abstracción y formalidad, es un tipo de discurso muy alejado del estudiante.

18. Como preguntas más fáciles en Aprovechamiento en español se recogieron las siguientes: 1, 2, 42, 39, 3, 24, 47 y 43 con un porcentaje de respuestas correctas que va de 90% a 75%, es decir, de 266 de dificultad calibrada a 378.
19. Las preguntas más difíciles en Aptitud verbal fueron, en orden de dificultad, las siguientes: 38, 59, 60, 58, 40, 45, 22, 30, 50, 12 y 29, que se mueven desde un 14% de respuestas correctas a 34%, es decir, desde 753 de dificultad calibrada a 599. En general, presentan vocabulario poco frecuente que obliga a prestar mucha atención a la lectura.
20. Las preguntas difíciles de Aprovechamiento en español fueron, en orden de dificultad, en esta prueba: 23, 22, 33, 19, 50, 21, 20, 38, 18, 14 y 32 que comprenden de un 8% de respuestas correctas a 37%, es decir, de 800 de dificultad calibrada a 583.
21. La *Skewness* es una medida de asimetría. La curva es simétrica cuando el índice es menor de 0.3.
22. La *Curtosis* refleja la elevación o aplastamiento de una distribución cuantitativa. El índice mayor de 0.363 indica que es aplastada y no diferencia bien entre individuos. El índice menor de 0.263 es una curva alta.
23. Confiabilidad es una cualidad estadística necesaria para cualquier prueba. Se compone de cuatro propiedades: consistencia, estabilidad, replicabilidad y repetibilidad. Es tanto como decir que se mide un atributo de un modo sistemático repetido (traducción nuestra) (Walsh y Betz, 1995: 49)
24. Entre los modelos para ponderar los resultados de las pruebas se encuentran los tradicionales de Levine y Tucker. Ambos se aplican a todas las pruebas del College Board. Es importante subrayar que los resultados de ambas operaciones han resultado muy similares a lo largo de los años.
25. Debido a problemas de última hora aparecen recogidos, exactamente, 22,410 estudiantes en las de Aptitud verbal y 22,420 en Aprovechamiento en español.
26. El análisis factorial puede ofrecer información importante sobre la consistencia del contenido que se mide. Los factores agrupan a sus miembros, basándose en sus características y le asignan un índice de correlación o peso (“loading”), dependiendo del nivel de explicación que reciba la variable no va de ese factor.
27. Las palabras de este grupo son ejercicios que piden colocar palabras en contextos de características semánticas tan transparentes que hacen las asociaciones casi predecibles.
28. La pregunta 8, con 52% de respuestas correctas y la 38, con 14%, eran las más difíciles de su categoría. El ejercicio 8 maneja un término (el verbo *quiebra*) que, tal vez, por ser de poco uso como verbo, hace que dos de las soluciones erradas alcancen un número mayor de selecciones. Ambas preguntas pasan al factor 4, la 38 con un peso inferior a .300.
29. Pertenecen a la categoría “Seleccione la mejor respuesta” que en la prueba está escindida en dos partes. Exigen del estudiante colocar la palabra adecuada en el contexto dado. Entre las más fáciles se encontrarían las más repetidas en el discurso general de la comunidad: nominar/candidato, venerable/anciano, inauguración/edificio, acervo/cultural, etc.
30. Las preguntas 29 y 30, que aparecen entre las más difíciles, son el tipo de analogía que cambian el eje de la relación semántica.
31. Nos referimos al tipo de colocación ya nombrada, es decir asociaciones semifijas de unidades léxicas (véase nota 29).

32. Es un ejercicio difícil que pide crear el final de una lectura. Dado el carácter de la pregunta, la gama de posibles respuestas es más amplia y eso la hace un tanto subjetiva y más difícil.
33. Los ejercicios más difíciles en Aprovechamiento en español fueron aquellos en los que los escolares no tenían rasgos semánticos en que apoyarse, eran preguntas relacionadas con aspectos de forma gramatical, sintáctica o morfológica.
34. La pregunta 50 presenta, además, un fuerte elemento de distracción en la opción que ofrece una especie de moraleja y buen consejo de los que se acostumbra poner al final de las narraciones.
35. El estudiante va aprendiendo poco a poco, con lecturas y experiencia, qué combinaciones de palabras son posibles. En ocasiones, la mayor frecuencia de uso que pueda tener una palabra en particular la hace preferible, aunque no guarde relación exacta con la pareja. Eso pasó con la pregunta 23.
36. De antemano sabemos que la distinción entre forma y significado no es categórica en la lengua. Los ejercicios obligatoriamente reflejarán esa situación.
37. En su comportamiento interno la opción correcta fue seleccionada por el 28% de los estudiantes, las otras opciones alcanzaron 27, 21, 12 y 9.
38. Son las preguntas que hemos dicho que suenan mal cuando se oyen; aun sin tener conciencia de cuál es el error, la expresión es rechazada.
39. Como hemos señalado, una de las parcelas del español más compleja pudiera ser la del sistema modal, las alternancias de subjuntivo/indicativo y subjuntivo / infinitivo., los rasgos aspectuales, la anáfora, etc, pero igualmente, resultan difíciles para nuestros estudiantes los rasgos formales externos que no han sido practicados en la escuela (concordancias, tiempos verbales irregulares, acentuación) y los datos de análisis e información literaria.
40. Entre las diez preguntas más difíciles de Aptitud para los mejores en Aprovechamiento se encuentran cinco (1, 6,8,9 y 29) que están clasificadas como fáciles o que son de dificultad promedio (266 de dificultad calibrada a 493)
41. Las preguntas 33 y 36 responden a las características propias de términos muy usados por los medios de comunicación.
42. Los ejercicios 21, 22 y 23 de Aprovechamiento fueron difíciles para todos. Obtuvieron 625, 763 y 800, respectivamente, de dificultad calibrada en general.
43. Movimientos más cercanos a los modelos constructivistas no se alejan del generativo-cognitivo, sino que parecen describir más lo esencial en dos direcciones: el lenguaje se ve como actividad cognitiva y afectiva a la vez, y la estructura formal se ve acompañada de las funciones que desempeña en la integración social y comunicativa.
44. Se ha considerado como un proceso de fosilización de la gramática, la no producción de construcciones difíciles: determinadas estructuras de subjuntivo, pasivas e impersonales, relativas explicativas y pronominales, etc. Es una estrategia de inhibición.
45. Se parte de la premisa de que nacemos con una capacidad lingüística que nos predispone a una percepción sistemática del lenguaje. El desarrollo del niño se efectúa con hipótesis continuamente revisadas y reformuladas que le permiten la construcción de un sistema internalizado.
46. Relacionados con estos conceptos están los de lenguaje contextualizado y descontextualizado. En el primero el contexto provee parte del significado que se quiere transmitir (con gestos, indicaciones, etc.) y el segundo, hace referencia al lenguaje que se aprende en la escuela. El lenguaje planeado o descontextualizado ha recibido mucha atención en los últimos años. Se trata de un lenguaje de estilo cuidado en el que los hablantes utilizan recursos lingüísticos elaborados y precisos (Biber 1988). Hay una asociación directa entre

- escuela y literalidad y algunos autores ven los problemas escolares actuales, en que los niños utilizan las estrategias de lengua oral en sus trabajos escritos, como consecuencia directa de la falta de práctica de esos recursos.
47. Precisamente donde se recogen, en mayor medida, las deficiencias lingüísticas es en la lengua escrita. Constituyen ya un lugar común las quejas de los profesores universitarios respecto a los exámenes que no se entienden y las monografías sin sentido.
 48. Según Piaget, hay un tercer estado en el desarrollo de los niños que comprende de los siete a los doce años, llamado la edad de la razón, en el que el niño está más preparado para manejar números y lógica. En el cuarto estado, que empieza a los doce, la abstracción y la capacidad de investigar todos los aspectos de un problema sistemáticamente forman parte de los atributos infantiles.
 49. Hacemos referencia a las pruebas escolares desarrolladas por las entidades educativas oficiales del país.
 50. Como dice Slobin (1994:152) contrario a la hipótesis natural, los niños usan el orden objeto-sujeto con más frecuencia que los adultos (27% vs. 21%).
 51. La concordancia temporal que establece el español en las subordinadas con subjuntivo exige que las formas verbales de la oración matriz se correspondan en tiempo con las de la oración subordinada. Esta norma ofrece contextos de variación que se muestran más débiles en la ejecución y los hace difíciles. La aparición de sujeto léxico con verbo en infinitivo es otra parcela difícil del español, las referencias anafóricas, etc. A todo ello hay que añadir los comentarios de la nota 40.
 52. Las descripciones del subjuntivo recurren a rasgos formales y/o semánticos, porque, por un lado, existen casos de clara subcategorización léxica de algunos verbos, los optativos; pero en otros contextos parecen ser los rasgos semánticos, el significado de irrealidad o probabilidad que éstos presenten, los rectores. En los primeros casos estamos ante reglas obligatorias, que según los trabajos de adquisición y desarrollo del español, el niño maneja pronto con facilidad. Pero no todos los usos del subjuntivo obedecen a reglas obligatorias, existen construcciones adverbiales y adjetivas y gran cantidad de otras construcciones que se guían por factores semánticos o pragmáticos. Éstos ofrecen mayor dificultad y variabilidad en la adquisición.
 53. Hadlich (1974), en su clasificación de rasgos del sistema verbal en español, marca al potencial como [+ pasado] [+ futuro]. El hablante se coloca en el pasado para hablar del futuro.
 54. Frente a la teoría formal del subjuntivo que lo ve como modo que depende del verbo que lo determina y que ha tenido expositores de gran prestigio como Bello, los partidarios de la interpretación semántica lo ven como motivado por la actitud mental del hablante que se refleja en los rasgos de duda, temor, probabilidad, etc. del contexto. En este grupo se encuentran Gili Gaya (1964); Hooper y Terrell (1975), que prefieren hablar de la presuposición del hablante acerca de lo que se dice en la oración subordinada y Suñer y Padilla (1987), que le asignan al verbo matriz el rasgo [+ voluntad], pero continúan aceptando una interpretación semántica. Véase Rivero (1977) para una interpretación pormenorizada de la teoría de Bello.
 55. En la investigación de Morales (1991) se recogían, incluso los mismos repasos en las escuelas: lo, artículo neutro y los adverbios terminados en -mente. Estos casos aparecían recogidos igualmente en las pruebas de competencias lingüísticas que realiza el Departamento de Educación.

Capítulo 4

Obras citadas

Barriga Villanueva, Rebeca. 1985-1986. “La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años”. NRFH 34, 108-55.

Bialystok, E. “Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency”. En E. Bialystok (ed.) Language processing in bilingual children (114-140) Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Bialystok, E y E. Bouchard. 1985. “Toward a Definition of Metalinguistic Skill” Merrill-Palmer Quarterly, 13:3 (229-251)

Biber, D. 1988. Variation across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Blake, Robert. 1983. “Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12. Bilingual Review/Revista Bilingüe 10, 21-32.

Blake, Robert. 1991. “La adquisición del subjuntivo: intersticio entre la sintaxis y la pragmática”. En H.López Morales (ed.) La enseñanza del español como lengua materna (231-42) Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Bloom, Paul. 1993. Language Acquisition. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.

Brown, Douglas H. 2000. Principles of Language Learning and Teaching. 4ª ed. Longman: Pearson Education.

Bruce, J. and M. Weil. 1996 (1972). Models of teaching. 5ª ed. Boston: Allyn & Bacon.

Cazden, C.B. y P. Beléndez Soltero. 1983. The acquisition of Spanish as a first language. NIE Document Resume ED 2344615.

Corder, S.Pit. 1981. Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, Carol. 1969. The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, Noam 1981. Lectures on government and binding. Dordrecht: Foris.

Cummins, J. 1991. “Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children”. En E. Bialystok. Language processing in bilingual children, 70-89. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Frazier, L. y J. de Villiers. 1990. Language processing and language acquisition. Dordrecht: Kluwe.

Hadlich, R. 1974. Gramática transformacional del español. Madrid: Gredos.

Harman, H.H. 1976. Modern factor analysis. 3ª ed. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Hunt, E. 1985. "Verbal ability" En R.J.Sternberg (ed.) Human abilities: An information processing approach, 31-58. Nueva York: Freeman.

Karmiloff-Smith, A. 1986. "From metaprocess to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data". Cognition, 28, 95-147.

Karmiloff-Smith, A. 1992. Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA; The MIT Press.

Krashen, Stephen. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. y T. Terrell. 2000 (1983). The natural approach. England: Pearson Education.

Lantolf, J.P. 1978. "The variable constraints on mood in Puerto Rican-American Spanish". En M. Suárez (ed.) Contemporary studies in Romance Linguistics. 193-217. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.

Liceras, Juana. 1993. La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos. Ed. por J. Liceras. Ottawa: Dovehouse Editions Inc.

Melles, Gavin. 1997. "Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical" Hispania 80.4 (848-858).

Morales, A. 1978. "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna" BAPLE VI, 2, 87-106.

Morales, A. 1991. "Funciones básicas y formas verbales en la adquisición del lenguaje" En H. López Morales (ed.) La enseñanza del español como lengua materna, 243-58. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Morales, A. 1991. Las pruebas de aprovechamiento del español: estructura y función. Copia mecanográfica.

Morales, A. 1998a "Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunos casos particulares" Revista de Estudios Hispánicos, 24,1 (255-272).

Morales, A. 1998b. "Acerca de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela puertorriqueña" REALE, 9 y 10 (107-123).

Morales, A. 1999. "Bilingüismo y planificación lingüística en Puerto Rico" En. J. Matluck y C. Solé (eds.) Simposio Internacional de la Lengua Española: pasado, presente y futuro. Austin, TX: Univ. de Texas.

Piattelli-Palmarini, M. 1989. "Evolution, selection and cognition: from 'learning' to 'parameter-setting' in biology and the study of language" Cognition 31, 1-44.

Pérez Leroux, Ana T y W. R. Glass. 1997. Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol I, Sommerville: Cascadilla Press.

Pousada, A. 1996. "Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma" TESOL Quarterly, 30,3 (499-510).

Rodríguez Fonseca, Leonilda. 1989. "Comprensión de la oración subordinada condicional" Asomante 37:1-2, 171-80.

Schneider, W. y R.M. Shiffrin. 1977. "Controlled and automatic human information processing. I: Detection, search, and attention" Psychological Review, 81, 214-41.

Schweers, C.W. 1995. Planning for language education in Puerto Rico: The dilemma of bilingualism" Language Quarterly 33, 3-4 (205-223).

Selinker, L. 1972. "Interlanguage" IRAL: International Review of Applied Linguistics, 10, 209-31.

Slobin, Dan I. 1994. "Universal and particular in the acquisition of language. En E.Wanner y L. Gleitman (eds.) Language Acquisition. The State of the Art. 128- 172. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Strozer, Judith R. 1994. Language Acquisition after Puberty. Washington DC: Georgetown Univ. Press.

Terrell, Tracy. 1991. "The role of grammar instruction in a communicative approach" Modern Language Journal 75.1 (52-63).

Terrell, T., Gómez, E. y J. Mariscal. 1980. "Can acquisition take place in the classroom?" En Scarcella et al. (eds.) Research in Second Language Acquisition Rowley, Mass.: Newbury House.

Villamil, B. 1985. Desarrollo de las categorías tempo-aspectuales en niños puertorriqueños entre las edades de 1,0 a 3,2 años. Tesis de maestría, Universidad de Puerto Rico.

Villamil, B. 1991. "La adquisición de aspecto y tiempo en niños puertorriqueños entre las edades de 1;10 a 3;2 años". En H. López Morales (ed.) La enseñanza del español como lengua materna (199-212) Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Walsh, Bruce W. y N. E. Betz. 1995 (1985) Test and assessment. N.J. Englewood Cliffs: Prentice Hall.



Oficina de Puerto Rico y América Latina

