

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Filología Española II
(Literatura Española)



LA EVALUACIÓN DEL LÉXICO

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Louis Adekitan Laourou

Bajo la dirección de los doctores

Juan Mayor Sánchez
Luis Alberto Hernando Cuadrado

Madrid, 2002

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA I

TESIS DOCTORAL

LA EVALUACIÓN DEL LÉXICO.

AUTOR: LAOUROU LOUIS ADEKITAN

DIRECTOR: Dr. JUAN MAYOR SÁNCHEZ

MADRID, 1994.

Para Rose, Luisito y Moumouni, la esperanza.

*"No basta dar pasos que algún día
puedan llevar a la meta, sino que
cada paso debe ser una meta, sin
dejar de ser paso".*

Goethe

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Juan Mayor Sánchez quien colaboró activamente en todos los pasos del trabajo. Su ayuda inestimable y buen hacer alivió el penoso trabajo de elaboración de esta tesis. Sus palabras de aliento y de ánimo fueron reconfortantes e iluminaron el largo camino recorrido hasta alcanzar la meta.

A Raúl Fernández, Teodoro Cardoso, María Eugenia Rodríguez, Carlos García García, Gregoria Monzón, Basilio Rodríguez, Paloma Rodríguez Monreal, Jesús Ángel Izquierdo y José Manuel Morillas España que hicieron más llevadera la realización de los aspectos prácticos del trabajo, mi agradecimiento para con ellos no tiene palabras.

A Ramón López y Fabien Nsundi Zala quienes programaron los "cerebros artificiales" para poder tratar estadísticamente la información.

A Lidia Santana Vega quien me hizo sugerentes observaciones sobre los tests psicolingüísticos.

A la Dirección del Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África que ha creado un entorno agradable para que mi vida fuera más grata.

Al alumnado universitario que pacientemente contestó los tests. Sin su colaboración la investigación no hubiese sido posible realizarla.

Por último, pero no por ello menos importante, a todos aquellos amigos que han estado cerca y me "han aguantado" en mis distintos estados de ánimo. Para todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

ABREVIATURAS

<i>Def</i>	Definición
<i>Rep</i>	Relación entre palabras
<i>Uf</i>	Uso funcional
<i>Uc</i>	Uso en contexto
<i>Porcent.</i>	Porcentaje
<i>Graf.</i>	Gráfico
<i>Suma C.</i>	Suma cuadrada
<i>GL</i>	Grado de libertad
<i>F</i>	Varianza
<i>MC</i>	Media cuadrada
<i>Signif. F.</i>	Nivel de significación
<i>L1</i>	Lengua materna

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN.	1
PRIMERA PARTE: REVISIÓN TEÓRICA.	
Capítulo I.- El lenguaje y la actividad lingüística.	6
Capítulo II.- La evaluación del lenguaje.	44
1.- Definiciones.	46
2.- Procedimientos y principios generales de la evaluación del lenguaje.	52
3.- Problemas de la evaluación del lenguaje.	56
Capítulo III.- El léxico.	
1.- Consideraciones generales sobre el léxico.	60
2.- Evaluación del léxico o del vocabulario.	79
3.- Diferentes tipos de tests sobre la evaluación del léxico y algunas críticas.	82
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	113
Capítulo I.- Elaboración de una prueba de evaluación del léxico.	118
Capítulo II.- Aproximación empírica.	124
1.- Objetivos de la investigación e hipótesis.	124
2.- Método.	125
2.1.- Sujetos.	125
2.2.- Material y procedimientos.	126
2.3.- Criterios de corrección.	126

3.- Análisis de los resultados.	127
Capítulo III.- Aplicaciones de esta prueba en diferentes ámbitos.	151
1.- Enseñanza del lenguaje.	151
2.- Enseñanza de la segunda lengua.	155
3.- Educación Especial.	161
CONCLUSIÓN.	169
APÉNDICES.	174
Apéndice I: Palabras seleccionadas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española	174
Apéndice II: Lista de las 100 palabras para el Test A	187
Apéndice III: Lista de las 100 palabras para el Test B	192
Apéndice IV: Palabras seleccionadas del Diccionario de Frecuencia	194
Apéndice V: Lista de las 100 palabras para el Test X	204
Apéndice VI: Lista de las 100 palabras para el Test Y	207
Apéndice VII: Lista de las 25 palabras para el Test Z	210
Apéndice VIII: Test A	213
Apéndice IX: Test B	232
Apéndice X: Test X	251
Apéndice XI: Test Y	270
Apéndice XII: Test Z	270
BIBLIOGRAFÍA.	308

INTRODUCCIÓN

La comunicación con los seres que le rodean posibilita al hombre dominar el mundo y satisfacer sus necesidades. La base de la comunicación humana reside, pues, en el hecho de la sociabilidad e indigencias humanas. Esta consiste en un acto mediante el cual un individuo establece con otro u otros un contacto que le permite transmitir una información. Por los diversos medios de comunicación, especialmente por la palabra, proyecta el hombre sus conocimientos, sus afectos y sus deseos en los demás, a la vez que los recibe. Y, para que la comunicación pueda producirse, se necesita un código, es decir, un conjunto limitado y moderadamente extenso de signos que se combinan mediante ciertas reglas conocidas por quien envía el mensaje y quien lo recibe: una lengua o un lenguaje.

De forma general, la lengua/ el lenguaje es un elemento básico de la interacción social; surge de la comunicación, pero la comunicación se desarrolla a partir del lenguaje. Como instrumento del comportamiento social (pensamiento y actividad), el lenguaje nos permite modificar la conducta de los demás; por lo que la palabra, principal unidad del lenguaje, no sólo se convierte en portador del significado léxico, sino también en la célula básica de la conciencia que refleja el mundo exterior.

El lenguaje es un tema complejo y difícil de estudiar, en parte a causa de su rico y variado simbolismo, capaz de expresar cualquier cosa, desde la simple forma de referirse a una abstracción a la de poder manejar un concepto polimorfo, y en parte porque juega un papel en la conducta humana que va desde potenciar el proceso del pensamiento y razonamiento a facilitar el

cultivo de las relaciones interpersonales. Todo esto resultaría insuficiente, si el lenguaje no tuviera una importancia decisiva para algo fundamental: para la invención, adquisición y transmisión de conocimientos.

La vitalidad de un lenguaje proviene de la vitalidad social y cultural de la comunidad a quien sirve: tanto más fuerte será el uno como potente será la otra. El lenguaje, lejos de ser una realidad inmutable, siendo como es un instrumento al servicio de los hablantes, irá adaptándose siempre a las necesidades de la comunicación. El lenguaje, tal como existe, está estructurado en un sistema de signos y, éste puede ser analizado en cuatro niveles: el fonológico, el morfológico, el sintáctico y el léxico. Este último nivel ocupará una atención especial en nuestra investigación. No obstante, existe una estrecha relación entre la sintaxis y la semántica ya que en las oraciones que forman un texto oral o escrito, los vocablos han de ser semánticamente compatibles. En otros términos, una persona que ha aprendido un lenguaje ha adquirido una cierta competencia de la que dispone para utilizarla en la comprensión y producción del lenguaje.

Entre lenguaje y comunicación se establecen relaciones de interdependencia, pero el lenguaje cumple funciones que no pueden reducirse a su mero uso comunicativo. Por lo tanto, cada palabra tendrá un valor según el lugar que ocupe en relación con otras unidades. Por ello, si se admite que el lenguaje es un sistema en el que todo es interdependiente, hay que considerar el léxico como un conjunto cuyos elementos deben relacionarse entre sí y formar subconjuntos, concatenados éstos, a su vez, los unos a los otros por

diferentes relaciones. Al fin y al cabo, se supone que la función básica del lenguaje es la comunicación del significado, lo que a menudo se define como la expresión de ideas.

Por otro lado, en todo proyecto educativo se plantean siempre tres cuestiones angulares acerca de la naturaleza del educando, del fin de la educación y de los medios educativos.

Se trata en este trabajo de medir el conocimiento que los sujetos tienen sobre el léxico ya que la evaluación se justifica por ser no sólo una tarea o una actividad, sino una función dentro del programa educativo. La evaluación está orientada a la toma de decisiones cuando suministra información sobre la medida, facilita y fomenta la autoevaluación, lleva a una buena enseñanza cuando revela los diferentes tipos de comportamientos; y, por lo tanto, cuando permite y fomenta el proceso cognoscitivo y el ejercicio de la incitativa individual. Con frecuencia es necesario adaptar o revisar el programa en función del grado en que el programa cumplió o no los objetivos, lo que a su vez exige la identificación de los objetivos, la expresión de los objetivos en términos de comportamiento mensurables, el diseño y administración de los instrumentos de medida, la comparación de los resultados obtenidos con los objetivos especificados y la información sobre las discrepancias entre los resultados obtenidos y los objetivos.

La investigación que nos proponemos realizar se sitúa en el marco general de los procesos de comprensión del lenguaje en general y de sus componentes en particular. El propósito de esta evaluación no es clasificar. Su

finalidad específica es identificar las dificultades de aprendizaje y determinar los medios para allanarlas. Tal como sucede con la mayoría de las situaciones de este tipo, debemos buscar varias concausas y no una causa única. Todo el que evalúa, incluso el que se limita a examinar actúa en función de unos criterios.

En virtud de todo lo anterior, nos hemos basado en la siguiente metodología:

- Consulta de la bibliografía reciente y adecuada sobre el tema;
- Revisión crítica de las distintas teorías sobre el lenguaje, la evaluación, el léxico o el vocabulario;
- Selección de la manera más objetiva posible las palabras que constituyen una muestra representativa y adecuada del total del vocabulario;
- Indagación de cómo los sujetos manejan el vocabulario, lo que conlleva elaborar una prueba de evaluación del vocabulario, seleccionando las palabras con criterios determinados;
- Aplicación a un grupo de sujetos para ver si la prueba funciona y para determinar el dominio o el nivel de conocimiento que tienen del vocabulario;
- Análisis de la utilidad de esta prueba en distintos ámbitos de la enseñanza del lenguaje.

Para reflejar los resultados de nuestra investigación, hemos estructurado el trabajo en dos partes:

I.- Revisión teórica dividida en:

Capítulo I: El lenguaje y la actividad lingüística.

Capítulo II: La evaluación del lenguaje.

Capítulo III: El léxico

II.- Investigación empírica dividida a su vez en:

Capítulo I: Elaboración de una prueba de evaluación del léxico.

Capítulo II: Aproximación empírica.

Capítulo III: Aplicación de esta prueba en diferentes ámbitos.

Y, finalmente la Conclusión.

Quizás no lleguemos a aportar una solución definitiva al problema que atañe al léxico, pero quisiéramos aportar nuestra modesta contribución a las posibles soluciones de la cuestión tanto en lo que se refiere al desarrollo y al mejor conocimiento del lenguaje como en lo relativo a la mejora de los diferentes programas educativos.

PRIMERA PARTE:
REVISIÓN TEÓRICA

Capítulo I:

El lenguaje y la actividad lingüística

Nuestra historia tiene la ventaja, sobre muchísimas otras, de poder empezar por el principio.

Ante todo habla Dios, el cual, al crear el cielo y la tierra, dice : "Haya luz". Y sólo después de esta palabra divina "hubo luz" (Génesis, 1, 3-4). La creación se realiza mediante un acto verbal, y sólo al nombrar las cosas, que paso a paso va creando Dios, van adquiriendo éstas el estatuto ontológico que esa palabra les confiere¹.

Ser hombre es ser animal poseedor de *λογος* y la función del logos es intercambiar las palabras; "*διαλογος*", sea con un interlocutor, sea con nosotros mismos. Nace el lenguaje de la palabra interior que podemos expresar al exterior mediante una serie de procedimientos mecánicos que harán comprensible la razón interna, gracias a unos medios físicos cargados de intencionalidad y significatividad ².

Dada la gran necesidad de contar con programas más eficaces, que permitan enfrentarse a las grandes necesidades sociales que experimenta un país, la investigación evaluativa se va haciendo cada vez más importante como fuente de conocimientos y de directrices.

La evaluación, en su calidad de investigación aplicada, está consagrada al principio de la utilidad. Y, cuando se pretende abordar el estudio del lenguaje desde la psicología, hay tres aspectos que son relevantes: el que concierne a su estatuto teórico, a cómo se adquiere y se desarrolla, y por último, a cómo podemos evaluar esta adquisición.

A la complejidad del lenguaje, se suman todos los aspectos cognitivos y sociales con lo que está conectado, por lo que aún se hace más difícil su evaluación. Sin embargo, en la práctica, el problema de los déficits o retrasos en el lenguaje plantea la necesidad de evaluarlo, siendo ésta una demanda que hacen los profesionales que desean llevar a cabo una intervención adecuada.

Aprender a hablar implica aprender un determinado sistema de sonidos, una sintaxis y un vocabulario; pero reducir la capacidad lingüística sólo a esto es limitar demasiado el estudio del lenguaje porque no tiene en cuenta el contexto en que se realiza y que sirve para cambiar información, influir sobre el comportamiento de los demás, expresar estados de ánimo, emociones, etc...

El estudio del lenguaje no debe abordarse tomándolo como un conjunto de palabras, sino como un todo que permite la expresión oral o escrita del propio pensamiento, la forma final de la comunicación. El desarrollo del lenguaje se relaciona con el desarrollo simbólico mediante el cual se efectúa la comunicación de los pensamientos, las emociones y los deseos con ayuda de signos lingüísticos, gestuales o verbales.

El lenguaje es una función capital de la vida humana. Es privativo del hombre, ya que los animales tienen medios de expresión natural de sus emociones, pero carecen de lenguaje con el que el hombre significa, por la adopción al afecto de signos convencionales - orales, gráficos, mímicos, reales -, todo el mundo de las cosas y de sus propios actos con sus correspondientes valores.

Psicológicamente, el lenguaje es una función natural, aunque no sean naturales, sino convencionales los signos en que se determina.

Emprender un análisis concienzudo en el área del lenguaje es tarea que recaba el esfuerzo no ya del individuo aislado sino de todo un equipo especializado en cada una de las múltiples facetas que lo caracterizan: base biológica, estructura, percepción-producción, patología, didáctica, etc...). Estas y otras variantes fácilmente imaginables han sido tratadas de muy diversa manera, dependiendo de las ópticas teóricas de los analistas, lo que ha dado lugar a resultados también divergentes dentro de cada una de las facetas señaladas. El lingüista estudia los hechos empíricos de la adquisición viendo

el mejor modo de describir, transcribir y analizar los datos de acuerdo con las convenciones lingüísticas propias de su campo. Por otro lado tenemos al psicólogo, el cual se centra en hechos tales como atención, percepción, memoria, etc..., como base de su estudio.

El lenguaje es un modo de ver o ilustrar tales hechos. En realidad tanto el lingüista como el psicólogo, aunque difieran en la metodología, puedan aproximarse en su estudio. Y, el tema del lenguaje es indudablemente el punto de confluencia. Al psicólogo lo que le interesa fundamentalmente es entender el lenguaje no como instrumento para expresar algo, no como contenido de alguna otra cosa, no como indicador de algún otro proceso, sino como acción en sí misma. Es decir, el lenguaje como un acto de individuo en una situación determinada en un momento determinado y frente a otros individuos o eventos que lo circundan.

Según Claude Levi-Strauss

"El lenguaje es a la vez el hecho cultural por excelencia (distingue al hombre del animal) y es a través del cual se establecen y perpetúan todas las formas de vida social"³.

La lengua es siempre la expresión de una comunidad de intereses presentes, pero también el medio por el que se manifiesta en la conciencia de cada uno una historia común y se perfila en el horizonte de las esperanzas comunes en el seno de una colectividad. Por recordar lo esencial: a un niño dotado de la facultad del lenguaje humano se le ofrecen ciertos datos y él

construye una lengua, usando los datos para fijar los parámetros de la facultad del lenguaje. La lengua entonces asigna interpretaciones específicas a un campo ilimitado de expresiones lingüísticas.

En el caso del lenguaje, hay una facultad especial que es elemento central de la mente humana. Opera con rapidez de una forma que es común a la especie, produciendo un sistema de conocimiento rico y complejo, una lengua concreta.

El lenguaje es un elemento básico de la interacción social y se produce en una matriz sociocultural; existe correlación entre las variables lingüísticas y las sociales y se utiliza en diferentes contextos sociales. La conducta lingüística sólo puede explicarse si se la considera en su contexto interactivo y social pues descansa en la interacción entre la actividad del sujeto, el sistema lingüístico, el contexto comunicativo y cognitivo y el texto o discurso. Al propósito, Mayor (1983) afirma lo siguiente:

".....La actividad lingüística y la comunicativa no se reducen la una a la otra, sino que se solapan parcialmente e interdependen recíprocamente: el lenguaje es comunicación, pero no es sólo eso; la comunicación puede ser lingüística, pero también comunicación no verbal; la relación entre ambas actividades se puede definir estructuralmente como relación de intersección (algunos elementos, rasgos o componentes son comunes y otros son específicos de cada una de las actividades) funcionalmente como relación de mutua dependencia (dependencia recíproca, interacción) y genéticamente como relación de progresiva especificidad e interacción"⁴.

El lenguaje surge de la comunicación, pero la comunicación se desarrolla a partir del lenguaje. El lenguaje se convierte así en el instrumento básico del comportamiento social. El lenguaje se concibe como una actividad social más que como una actividad individual o como una combinación de ambas, siempre situada en un contexto, este sí, inequívocamente social. Se observa, sin embargo, una clara tendencia a tomar en consideración o subrayar el papel central del contexto social.

Karl Bühler, en esta misma línea escribe:

"La langue est un appareil d'orientation dans la vie communautaire là même où un sujet guide l' autre jusqu' à l'objet à percevoir et elle pilote les sens en éveil, ces sens au moyen desquels il entend et voit la situation présente et en cours d'effectuation"⁵.

Al considerar el lenguaje como una estructura mental que interviene en el análisis perceptivo, ello se desarrolla en el tiempo y requiere del oyente una integración de elementos sucesivos y evanescentes en unidades psicológicamente significativas.. No se debe olvidar que la forma genuina y primaria de comunicación verbal es la hablada. Esto implica que cuando el niño se pone (o lo ponen) a la tarea de aprender a leer, cuenta ya con un conocimiento de la lengua y un sistema de procesamiento lingüístico en funcionamiento, implementado en la modalidad auditiva. Lo que tiene que hacer ahora es adquirir un nuevo sistema de señales, así como las reglas que,

de forma más o menos directa, relacionan dicho sistema con el ya existente.

La lengua, pues, viene a ser la proyección primaria de ese conocimiento y, es en cierto modo, más explícita y eficaz.

El lenguaje es un fenómeno típicamente humano, a la vez que social, y además de mostrarse como un instrumento del pensamiento y de la actividad, siendo el lenguaje lo que habla de las cosas. Su importancia radica en ser un útil humano que nos sirve para realizar múltiples tareas y ordenar nuestro pensamiento, no sólo como elemento personal o individual, sino como elemento de comunicación interpersonal, existiendo unas formas universalmente aceptadas que le dan un carácter generalizador y unificador. Tanto desde el pensamiento como desde la sociedad, debemos procurar una comprensión del lenguaje en uso, pues la verdadera significación del lenguaje se extrae de su utilización.

También es una de las actividades humanas más complejas, debido al alto grado de evolución y especialización cerebral, siendo exclusivo del hombre. El lenguaje se materializa en los actos de habla que se caracterizan por la comunicación que pretende y que tiene una carga intencional manifiesta. Además, el desarrollo del lenguaje viene enunciado como potencial de significación, y es la expresión del pensamiento.

Comprender y producir el lenguaje no es solamente tener en cuenta los aspectos sintácticos o semánticos de la frase, sino tener también muy presente el contexto en el que se realiza, las intenciones del hablante y los efectos que su expresión producen en el oyente.

La lengua se desarrolla en virtud de las leyes internas, diferentes de las que se dan en otros fenómenos sociales. Constituye un fenómeno muy complejo, de múltiples significaciones y multifuncional. Su función básica consiste en ser instrumento de comunicación, medio para objetivar el pensamiento, herramienta para llegar a conocer la realidad, recurso para fijar y conservar la experiencia.

En cuanto a las funciones del lenguaje, la función instrumental se caracteriza por la utilización del lenguaje para realizar acciones concretas, demandar objetos, pedir información o acción, y también como medio para que las cosas se produzcan. El lenguaje se nos presenta aquí como un instrumento para el control de la acción. Tiene como base satisfacer las necesidades del individuo, tanto las materiales como los gustos o los intereses personales. Otra característica que define la función instrumental es su capacidad para solicitar directamente acciones y que éstas se produzcan.

La función apelativa está en relación directa con el receptor del mensaje.

También se llama función conativa o injuntiva. Se da cuando el hablante pretende influir de algún modo sobre el oyente para provocar en él una reacción. Tiene su máxima exposición en el imperativo y en el vocativo.

La función metalingüística consiste en hablar del lenguaje utilizando el lenguaje. Está en relación directa con el código. La realizamos siempre que hablamos sobre el lenguaje. Se da especialmente en los diccionarios, en las gramáticas, en las clases de lingüística, etc... Se da, de igual forma, en el

aprendizaje de las lenguas.

La función poética está en relación directa con el mensaje mismo. Aquí la atención del creador recae sobre el mismo lenguaje.

La función reguladora permite utilizar el lenguaje como medio para modificar las conductas de los demás, elaborando las percepciones según los intereses personales. La función reguladora se utiliza también cuando alguien está moderando un diálogo o dirigiendo un debate o asamblea. Otra de las formas más características de la función reguladora se manifiesta cuando se utiliza como marcador no sólo del principio, sino también del final en una conversación o diálogo, mediante algunas reglas de cortesía que se establecen en una comunicación, atendiendo a diversos motivos implícitos.

La función interaccional se basa en la utilización del lenguaje como medio de relación entre las personas, actuación conjunta que une directamente el yo con los demás. Resulta muy importante, imprescindible, definir muy bien esta función porque subyace a todo proceso de comunicación lingüística; en toda expresión aparece una intencionalidad hacia los demás.

La función heurística permite utilizar el lenguaje como un medio de investigación sobre la realidad, para comprender las cosas o para una mejor interpretación del medio. La forma más característica, que mejor la refleja, es la imagen del niño preguntando a los otros el porqué de las cosas. La función heurística es la base de la expresión verbal, ya que permite una investigación activa sobre el lenguaje y sobre todo tipo de elementos, asimilándolos conceptualmente de una manera crítica, hace posible el elemento lúdico del

lenguaje, el juego con las palabras o las frases, al investigar nuevos aspectos y contenidos de la realidad lingüística.

La función personal tiene como referente el aspecto expresivo del lenguaje, manifestando la propia individualidad del hablante. Cada persona muestra sus peculiaridades en el lenguaje; mediante ellas hace pública su forma particular de utilizarlo, sus modos de expresión, ofreciendo lo que le es propio, afirmando su personalidad en oposición a los otros. Una forma específica de la función personal la podemos encontrar en los argots o en el modo especial de comunicación de un grupo definido por algún rasgo específico que busca la comunicación entre sus miembros sin que los demás los entiendan. La función personal está al margen del lenguaje que no quiere decir nada o se utiliza sin ninguna intencionalidad; es, en cambio, una forma de comunicación en la que se pone todo el sentimiento en lo que se dice y mediante la cual se expresa la mayor subjetividad.

La función imaginativa está muy vinculada al entorno del niño y representa el matiz lúdico del lenguaje, que permite dejar correr libremente la imaginación. Mediante ella se intenta crear una nueva realidad en la cual las cosas son como el hablante desea, frente a la realidad establecida. En la función imaginativa el sujeto parece evadirse de la situación comunicativa para desarrollar, de una manera creativa, un nuevo contexto modificándolo. Se trata de crear algo nuevo y distinto a las formas habituales de expresión. Este matiz de novedad es lo que verdaderamente diferencia la función imaginativa de otras funciones lingüísticas.

La función representativa resulta el medio más usual para manifestar y expresar las respuestas de una persona sin ningún tono implícito en la comunicación. Es la manera más aséptica de transmitir un mensaje; por eso tiene un gran peso específico en el lenguaje. Esta función resalta los aspectos informativos de la comunicación frente a otros que componen el acto lingüístico, y fundamentalmente la oposición se da con los elementos interaccionales y los intencionales.

Estas funciones son muy importantes ya que la evaluación del lenguaje va a ser funcional.

El lenguaje verbal incluye aspectos de comunicación humana que trascienden de las palabras propiamente dichas, reforzando y ampliando el mensaje expresado. El carácter no verbal de la comunicación está integrado por el movimiento corporal y su componente kinestésico, las características físicas invariables, el paralenguaje con la calidad de voz y las vocalizaciones, factores del entorno, manipulación del ambiente y un amplio etcétera que lo completa. La comunicación no verbal se encuentra en muchos aspectos de la vida social y en todo tipo de relaciones; es muy importante tenerla en mente a la hora de analizar cualquier mensaje; por eso, podemos describir la conducta no verbal en relación con la verbal desde los distintos puntos de vista como repetitiva, contradictoria, sustitutiva, complementaria, de acentuación, de regulación y otras variantes.

El lenguaje es un sistema organizado de respuestas que tiene la propiedad de ser convencional y ello incluye varias dimensiones: la

convencionalidad de tipo fonético, la convencionalidad gráfica, que a su vez produce la convencionalidad textual de la lectura, y la convencionalidad de tipo gestual: los gestos y expresiones. Cuando decimos que son convencionales queremos decir que, a menos que el individuo sea adiestrado especialmente por un grupo social a ejercitar las morfologías de comportamiento que implican estos sistemas, no aparecen por sí mismos en el desarrollo biológico. Se basa pues en las posibilidades de los sistemas biológicos de respuesta y es fundamentalmente un sistema de respuesta establecido socialmente.

Al hablar del lenguaje, hablamos de una forma de comportamiento que no guarda relación de necesidad con las características fisico-químicas de las circunstancias en que tiene lugar. El lenguaje como una forma de conducta convencional no está producido por la fisico-química del ambiente. Pero, en la medida en que es una convención, no es arbitrario en lo que respecta a su uso. Es decir, no es arbitrario en su funcionalidad porque una convención implica fundamentalmente una práctica compartida. Esta propiedad del lenguaje de ser conducta convencional es muy importante porque facilita un proceso que significa la posibilidad de que el comportamiento de un individuo ocurra en interacciones que están caracterizadas por propiedades fisico-químicas y eventos que son distintos a aquellos que están filogenéticamente programados para producir la actividad. Este proceso es un proceso gradual.

Basándonos en el trabajo de Mayor (1984:37-82)⁶ podemos afirmar que en el lenguaje puede distinguirse el lenguaje como ergon (producto) y

como energía (actividad); la lengua (producto social de la facultad del lenguaje, sistema de signos que expresan ideas) y el habla (acto individual); las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal y el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones; la competencia (conocimiento de la lengua, del sistema de reglas que relacionan representaciones fónicas con representaciones semánticas y que se articulan en las gramáticas) y la actuación (el uso concreto que el hablante hace de su competencia).

Para Hockett (1959), el lenguaje es un sistema de comunicación específico que posee unos determinados rasgos distintivos. Junto con Altmann elabora la lista de los rasgos distintivos que son:

- 1/ el canal vocal-auditivo
- 2/ la transmisión a distancia y la recepción direccional
- 3/ el desvanecimiento rápido
- 4/ la intercambiabilidad de transmisor y receptor
- 5/ la retroalimentación completa
- 6/ la especialización, es decir, la carencia de función biológica relevante
- 7/ la semántica, es decir, algunas formas lingüísticas tienen denotación
- 8/ la arbitrariedad
- 9/ el carácter discreto de cualquier mensaje lingüístico
- 10/ el desplazamiento en el tiempo y/o en el espacio

11/ la apertura, es decir, la productividad

12/ la transmisión de las convenciones lingüísticas

13/ la dualidad de patrones, es decir, la doble articulación

14/ la prevaricación, es decir, la posibilidad de decir algo falso o sin sentido

15/ la reflexividad, es decir, la capacidad para referirse al lenguaje utilizando el propio lenguaje

16/ la aprendibilidad, es decir, un hablante de una lengua puede aprender otra.

De estos rasgos, vienen implícitos los aparatos emisores y receptores, el medio material, la fuente de energía de la señal, los ruidos orientados, la garantía de lograr la comunicación, la efectividad directa, la percepción entre la señal lingüística y el objeto, la dependencia de la variabilidad lingüística de los grupos, la edad, el sexo, el repertorio de los mensajes en un sistema dado.

Reelaborando el planteamiento de Hockett, Osgood (1980) distingue los siguientes rasgos:

1/ la recurrencia no azarosa, es decir, la producción de diferentes formas físicas recurrentes de acuerdo con patrones que no se repiten al azar

2/ la reciprocidad, es decir, estas formas son producidas por los mismos organismos que las reciben

3/ el pragmático

4/ el semántico, es decir, el uso de estas formas se ajusta a reglas de referencia a eventos en otro canal

5/ el sintáctico, es decir, el uso de estas formas sigue reglas de combinación con otras formas en el mismo canal

6/ la productividad combinatoria, es decir, los usuarios de estas formas son capaces de producir indefinidamente un número finito de nuevas combinaciones). Añade otros rasgos para que un lenguaje pueda ser llamado lenguaje natural humano y que define como:

7/ el uso del canal vocal-auditivo, es decir, sirve para la producción y la recepción respectivamente

8/ la transmisión no direccional y la recepción direccional, es decir, al hablar se disemina el mensaje, al oírlo se selecciona

9/ la evanescencia en el tiempo

10/ el requerimiento de integración temporal, es decir, la distribución de las formas del mensaje en el tiempo requiere el almacenamiento y la integración temporal de la información

11/ la disponibilidad de un feedback efectivo, es decir, el hablante es capaz de oír el propio mensaje que produce

12/ la arbitrariedad en las relaciones forma / significado

13/ las formas que representan diferencias de significado son discretas y no continuas

14/ la organización componencial, es decir, un gran número de unidades en cada nivel de la jerarquía son analizables exhaustivamente como combinaciones cuasi simultáneas de relativamente pocas unidades en el nivel inmediatamente inferior

15/ la transferencia vía aprendizaje, es decir, los lenguajes humanos se transmiten a través de las generaciones por experiencia y no por herencia. Cualquier lenguaje humano puede ser aprendido por cualquier sujeto humano normal.

Debemos señalar que no todos los autores aceptan la sistematización de los rasgos que hace Osgood. Para unos, no hay diferencia entre lenguaje humano y sus diferentes sistemas de comunicación animal. Para otros, hay diferencia en cuanto que el lenguaje natural humano posee uno o varios rasgos que no poseen los restantes sistemas de comunicación. Coincide la mayoría en señalar como rasgo verdaderamente distintivo la reflexividad. No obstante, otros señalan el carácter simbólico, el proposicional, la recursividad, la doble articulación, la semánticidad o la sintacticidad.

Mayor (1977, 1980) considera que es la pluridimensionalidad el rasgo más característico del lenguaje porque integra en cierto modo a los otros. ¿En qué consiste entonces?

Como sabemos, todos los autores señalan la complejidad del lenguaje, rasgo que no aparece en las listas citadas, pero que tiene una relación estrecha con la doble articulación, la productividad, la organización jerárquica y componencial, la selección, la combinación y la diferenciación.

Desde estas perspectivas, se puede considerar el lenguaje como una realidad estructurada pluridimensionalmente.

Mayor subraya además no solamente la pluridimensionalidad del lenguaje sino del texto que es el producto acabado del mismo. A todo ello,

hay que añadir las dimensiones conductual, lingüística, textual del lenguaje y los múltiples factores que se van descubriendo a lo largo del tiempo. Por ello, consideramos que la pluridimensionalidad es el mejor rasgo distintivo del lenguaje (Véase el esquema del modelo pluridimensional de Mayor en la figura siguiente).

LA CONDUCTA LINGÜÍSTICA

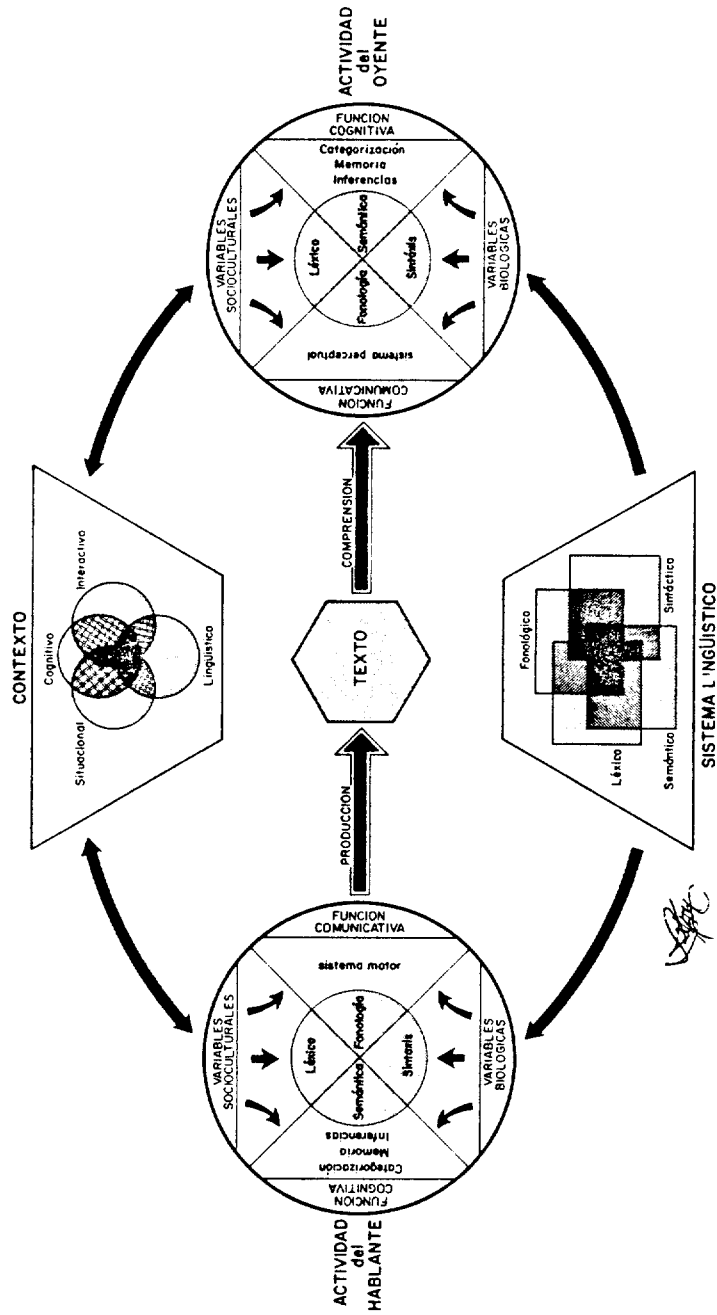


FIGURA 18: Modelo pluridimensional de la conducta lingüística.

Mayor, Juan: Psicología del Pensamiento y del lenguaje.
 Madrid, UNED, 1984, TOMO I, P. 73.

El lenguaje debe ser considerado en su complejidad real. Todas las teorías, por lo común, tratan de explicarlo. Pero los hechos de cultura son complejísimos. La primera dificultad al abordar tema tan fecundo como el del lenguaje está en acotar un terreno fértil en su inmensa y enmarañada vastedad, apartando todas las posibles ramificaciones que, al mismo tiempo que lo hacen inagotable, contribuyen a hacerlo confuso. La actividad comunicativa ofrece un aspecto fundamentalmente subjetivo, por cuanto el hombre utiliza el lenguaje como instrumento para sus fines.

La respuesta a la pregunta "¿Qué es el lenguaje?" depende de quien hace la pregunta (Halliday, 1975). Por eso, hay que interesarse en el lenguaje artístico, lenguaje como forma poética y dramática; como historia del lenguaje y cómo evolucionan las palabras, lenguaje en la cultura, cómo se usa en distintas sociedades o las propiedades del lenguaje. El lenguaje puede ser comunicación, ideas, código, sistema, convención, etc..

Cuando hablamos del lenguaje o de la conducta lingüística (término que utilizaremos indistintamente) debemos incluir la actividad del hablante y del oyente teniendo en cuenta sus condicionamientos, el conocimiento del mundo y del sistema lingüístico, los input y output, el texto o el discurso y los contextos comunicativo y cognitivo. Ninguno de estos aspectos puede faltar en cualquier actividad lingüística. Las relaciones entre ellos y su integración forman un sistema bien organizado.

Otros aspectos importantes que debemos tener en cuenta cuando analizamos el lenguaje son: el uso que hacemos de él, los fines, propósitos,

objetivos o metas que se proponen los hablantes y los oyentes cuando lo utilizan. No sólo la actividad lingüística incluye la recepción de estímulos y la producción de respuestas, sino la elaboración interna que lleva consigo un procesamiento de diferentes elementos, en distintos niveles, varias fases poniendo en juego diferentes procesos.

La actividad lingüística es una especie de actividad que consiste en manejar un sistema lingüístico en un determinado contexto para producir un texto o interpretar un texto con la ayuda del sistema lingüístico y a la luz de un determinado contexto. Esta actividad se lleva a cabo por un agente (sujeto), el "homo loquens", y puede ser analizada en diferentes niveles de complejidad (donde no entraremos en este trabajo) y desde diferentes perspectivas. El sujeto que actúa existe en cuanto que lleva a cabo una actividad y viene siendo el constructo y la realidad que sirve de soporte a la articulación de la competencia, la habilidad, la capacidad y el rendimiento que logra a través precisamente de esta actividad. El sujeto produce el texto y el sujeto comprende el texto. Por lo tanto, la especificidad del lenguaje está relacionada con la especial evolución de los sistemas periféricos, en particular del tracto vocal (Lieberman, 1984). La posibilidad de hablar permite considerar a la actividad lingüística como específica del hombre; eso hace que podamos hablar de su condicionamiento sociocultural. La actividad lingüística está condicionada socioculturalmente porque el contexto sociocultural es la atmósfera de toda actividad, relaciona al sujeto con su entorno sociocultural y se organiza intencionalmente para reaccionar o modificar el ambiente; porque

la actividad específicamente lingüística es de naturaleza sociocultural en cuanto que surge como consecuencia de la interacción social y es el resultado depurado de la actividad cultural (Mayor 1991), en cuanto que constituye un componente esencial de la realidad social y de la cultural, y en cuanto es un poderoso instrumento para llevar a cabo cualquier actividad social y cultural.

La realidad social y cultural son condicionantes determinantes de la actividad lingüística vinculados tanto a la función comunicativa y a la cognitiva de esta actividad lingüística. Por ello, Halliday (1978) afirma:

"El lenguaje es controlado por la estructura social y la estructura social es mantenida a través del lenguaje"⁷.

En una palabra, el lenguaje está condicionado socioculturalmente y la realidad sociocultural está condicionada por la actividad lingüística. El lenguaje es, por otra parte, producto de la socialización del hombre y su adquisición tiene lugar a través de una serie de interacciones sociales comunicativas.

Ghiglione entiende que el lenguaje es reflejo de otra cosa, reflejo

"de la pertenencia social del hablante, de sus características físicas y psicológicas" o "de los aprendizajes a los cuales ha estado sometido en los diferentes lugares de socialización por donde ha pasado"⁸.

El lenguaje es una forma de conducta social; como tal, creada y

moldeada por los seres humanos, desarrolla diferenciaciones internas que corresponden a los parámetros que caracterizan a los diferentes subgrupos que constituyen el sistema social.

El lenguaje es comunicación aunque no sólo eso; está condicionado y orientado a posibilitarla. Contribuye poderosamente a su desarrollo. El lenguaje, como toda conducta es algo que se adquiere y también se puede perder y no lo podemos estudiar sin tomar en cuenta su aspecto de sistema organizado de elementos y reglas. El conocimiento del lenguaje incluye el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que sólo ampliando la competencia lingüística al ámbito sociolingüístico se puede dar cuenta del funcionamiento de los hablantes y de los oyentes como miembros participantes de una comunidad lingüística. Debemos considerar este desarrollo desde el punto de vista unificado ya que la competencia no termina de desarrollarse y que las funciones y los procesos están interrelacionados. La competencia juega un papel central en la actividad lingüística porque el procesamiento lingüístico es un procesamiento cognitivo y en estrecha relación con el proceso cognitivo no lingüístico. Sin embargo, el concepto de la competencia, tal como lo introdujo Chomsky y como alcanzó todo su prestigio en virtud de su imponente rendimiento, se refiere al conocimiento de un hablante/oyente ideal, ideal porque sus expresiones no sirven sino a un objetivo: el de estar bien formadas. El concepto de la competencia sólo podría ser aceptable, o incluso fecundo desde el punto de vista psicológico, si se renunciase a describir al poseedor de este conocimiento desde la base de esa

antropología inhumana de la que partía Chomsky para describir a su hablante/oyente ideal; lo que significaría también entender de una nueva manera y completamente distinta la relación entre competencia y actuación.

El lenguaje, ese intermediario en toda percepción humana, cumple en el ser humano todo el complejo trabajo de analizar y sintetizar la información que llega a su poder, ordena el mundo percibido por el ser humano, codifica las impresiones. Es por ello que la palabra, principal unidad del lenguaje, no sólo se convierte en portador del significado léxico, sino también en la célula básica de la conciencia que refleja el mundo exterior.

El lenguaje es siempre la expresión de una comunidad de intereses presentes, pero también el medio por el que se manifiesta en la conciencia de cada uno, una historia común y se perfila en el horizonte de las esperanzas comunes. Por sus estructuras, el lenguaje no sólo permite dar al pensamiento humano una forma coherente, ya que los contactos humanos se establecen siempre en una lengua, sino que constituye una condición necesaria de la organización social.

Aunque la influencia ejercida por Saussure es inmensa en la Ciencia del Lenguaje, podemos recordar brevemente diversas tendencias en las cuales, en medio de muchas oscuridades seudofilosóficas, encontramos intuiciones de gran interés como en el conductismo, la mediación, el mentalismo, la teoría de la maduración, las teorías cognitivas y las sociológicas.

El conductismo se desarrolló expresamente como una escuela en oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo de William

James y el Grupo de Chicago. La idea básica del conductismo era convertir la psicología en una ciencia objetiva. Como precursores de esta corriente tenemos a Mckeen Cattell y a William McDougall.

En Rusia surgió un objetivismo aún más radical con Sechenov, seguido por Pavlov y Bekhterew.

Los conductistas sólo admitían los hechos que se podían observar objetivamente. Watson se basó fundamentalmente en los famosos hallazgos de Pavlov, afirmando que las palabras son simplemente una respuesta verbal: cuando estamos pensando, estamos en realidad hablando para nosotros mismos. Las emociones son para él una respuesta glandular, y todo el comportamiento podría ser explicado por la fórmula de estímulo-respuesta.

De las variadas versiones del behaviorismo⁹ o conductismo, la de Skinner (1957) es la más simple tratando de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo y respuesta. Las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin necesidad de que intervengan variables tales como el significado u otras leyes gramaticales. Pero añade, a diferencia de Watson, el refuerzo. Es decir, introduciendo la recompensa como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos.

De acuerdo con Skinner, todo comportamiento verbal primario requiere la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo al hablante por lo que ha dicho, lo cual lleva consigo que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido

estímulo. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no; pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta. Puesto que el habla es una respuesta motora, Skinner agrupa las palabras sobre la base del comportamiento con el que están asociadas, y señala que el proceso de aprendizaje en el hombre es esencialmente el mismo que en los animales. Muestra una mayor preocupación por la adecuación de los enunciados verbales del contexto. No obstante, en lo que afecta a la cuestión de las habilidades gramaticales, se remite a los mecanismos o leyes generales del aprendizaje asociativo. En virtud de tales mecanismos, el hablante aprende no sólo el significado de las palabras del idioma, a base de asociar etiquetas verbales con objetos y situaciones del ambiente (Belinchón, 1992, p. 242), sino también a construir mensajes a base de establecer interconexiones entre palabras. El conductismo skinneriano ofrece una explicación de la conducta verbal que rechaza la reificación de constructos lingüísticos y cognitivos como los de significado, proposición, intención, conocimiento e incluso el concepto mismo del lenguaje. Propone caracterizar estas nociones en términos de las relaciones funcionales existentes entre un conjunto de respuestas aprendidas y las condiciones estimulares que las controlan. Nadie puede negar que ciertamente hay imitación en el aprendizaje de la lengua, y que ésta es básica. En realidad, la teoría de Skinner y sus seguidores no tienen en cuenta apenas para nada las nociones actuales de las teorías morfológica, fonémica, sintáctica, etc...

En cuanto a Osgood, su teoría de la mediación constituye el auténtico

polo opuesto de la concepción clásica de la teoría de la conducta. Levanta su teoría del significado efectorial, partiendo de la reformulación mediacional de Hull - de 1930 a 1943 - (Mayor, 1984. p. 163). Postula unas entidades mentales no observables en la explicación del comportamiento verbal; no admite la distinción entre un conocimiento abstracto del lenguaje, formado por reglas y representaciones exclusivamente lingüísticas, y unos procesos destinados a aplicar ese conocimiento a la comprensión y producción de enunciados verbales. Según él, el comportamiento verbal se explica mediante un mecanismo asociativo de estímulos y respuestas, es decir, de mediadores representacionales encadenados que constituyen fragmentos de la respuesta total manifiesta (Osgood, 1980). Estas cadenas internas de estímulos y respuestas fragmentarias se encuentran representadas en el sistema cognitivo, que sirve de mediador entre los sistemas perceptivo y motor, y constituyen los significados de los mensajes verbales que interpretamos y transmitimos a nuestros interlocutores. las representaciones que median entre los estímulos y las respuestas verbales son de naturaleza semántica. Para Osgood, el significado de un término no es más que un fragmento del proceso total de respuesta que suscita el referente del mismo (Osgood, Suci, Tannembaun, 1976). Osgood se centra en los elementos aislados que son las palabras sin considerar para nada su inserción en el discurso total. Si consideramos la realidad como elaboración del grupo social para lo que los objetos van adquiriendo su propia fisonomía y no como agregación de elementos preexistentes y autónomos, habremos de considerar inaceptable el

planteamiento metodológico de Osgood, ya que resulta excesivamente atomista (Izquierdo, Francisco Meix, 1982, p. 24). El reduce todas las dimensiones significativas a la potencia, la actividad y la evaluación, con la cual la innegable creatividad del lenguaje en el seno de la comunidad humana queda reducida.

Hay muchas palabras que no tienen referente, y difícilmente pueden ser estímulo para una respuesta concreta. La realidad, y en concreto la estructura del lenguaje, nos impele a buscar un punto de vista más complejo que el que nos ofrece esta teoría porque ella, aparte de hacer distinción entre el animal y la persona, no cuenta con etapas de desarrollo y no distingue claramente entre comportamiento lingüístico y otros tipos de comportamientos.

Resultado de la insatisfacción con el enfoque de Skinner, y en general con las teorías conductistas, surge en contraposición una visión del lenguaje como algo innato.

El mentalismo ve a la mente humana como la única fuente de conocimiento, frente a los empiristas que opinan que todo el conocimiento deriva de la experiencia. Considera que todos nacemos con un número de facultades específicas que juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacitan para actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente. El mentalismo está constituido por tres componentes fundamentales:

- la noción de los datos lingüísticos primarios (habla adulta)
- los principios generales de la lengua o estructuras que son que

sirven para deducir los universales lingüísticos existentes en los datos primarios

- el habla del niño.

A partir de determinados presupuestos teóricos de Chomsky enunciados en la existencia de una facultad innata en el hombre para la adquisición del lenguaje, se puede postular que todos nacemos con una capacidad especial para el lenguaje, que éste no se aprende por medio de la imitación de la lengua de su entorno, sino que aprenden el lenguaje por estar expuestos a él y por usarlo como medio de comunicación social.

El argumento que defiende el mentalismo no es generalizador puesto que no se puede postular el innatismo como base explicativa en la adquisición del lenguaje con el que se enfrenta el ser humano y, tampoco hay algo establecido para demostrarlo.

En cuanto a Lenneberg, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades en el hombre y en otros animales. Al respecto, Lenneberg dice:

"La aparición del lenguaje consiste en un despliegue gradual de capacidades; es una serie de acontecimientos generalmente circunscritos que tienen lugar entre el segundo y tercer año de vida . Ciertos hitos importantes del habla se alcanzan conforme a una secuencia fija y una cronología relativamente constante"¹⁰.

Tal maduración orgánica no supone en principio un innatismo lingüístico sino que es base de adquisición mediante la interacción del medio ambiente. El que el medio ambiente sea factor importante no es para el autor decisivo. Sin negar que el lenguaje sea un instrumento muy útil en la vida social, dicha utilidad no ve que sea un factor desencadenante del habla del niño, puesto que el ambiente mismo se encarga de satisfacer sus necesidades vitales.

En el campo de las teorías cognitivas, podemos resaltar a tres eminentes figuras como Piaget, Vygotski y Luria.

El papel que desempeña el lenguaje en nuestro desarrollo cognitivo continúa acaparando nuestra atención. Piaget sostiene que el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo; en cambio para Luria, Vygotski y la Escuela Rusa es un agente principal para dicho desarrollo.

Piaget está interesado en el comportamiento humano. La organización interna, la función invariable y la interacción entre el organismo y el medio ambiente son frecuentes en su concepción del hecho lingüístico. El desarrollo del conocimiento tiene como fuente la acción. Para Piaget, no hay que buscar la fuente de las operaciones mentales en el lenguaje, porque entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensorimotrices encargados de organizar la experiencia. Junto al lenguaje se desarrollan lo que Piaget denomina **símbolos** que son un sistema de significantes más individual y más motivado. Al preguntarse si la

función simbólica es la que engendra el pensamiento o el pensamiento el que engendra la formación de la función simbólica, Piaget contesta:

"[...] como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil"¹¹.

De esta forma, el lenguaje esta condicionado por la inteligencia, pero al mismo tiempo es necesaria toda la inteligencia para que el lenguaje sea posible; es decir, el lenguaje debe verse dentro del contexto del desarrollo cognitivo como un todo. Las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas. Esto quiere decir que el lenguaje es una segunda rama del desarrollo. El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo ya que marca el progreso de las etapas más que las determina. Por eso, según Piaget, el desarrollo ocurre no a través del lenguaje, sino a través de la acción y los resultados de esta acción.

Frente a la tesis de Piaget, Vygotski y Luria entienden que el lenguaje permite al niño actuar sobre el mundo exterior, organizar su acción y regular su comportamiento y que la

"palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad

y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción"¹².

La palabra para la Escuela Rusa tiene una función básica, no sólo porque ella expresa una correspondencia con un objeto del mundo externo, sino porque éste atrae, aísla, generaliza las señales percibidas y las relaciones con ciertas categorías.

Para L. S. Vygotski, el habla juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales y que el método básico de analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores estriba en investigar cómo se reorganizan los procesos mentales bajos la influencia de la interacción lingüística.

Tanto Piaget como Vygotski prestan una atención especial al papel desempeñado por la comunicación en el desarrollo del pensamiento. El lenguaje tiene dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos internos de uno mismo. Ambos sistemas utilizan el mismo código lingüístico. Distingue además Vygotski dos planos distintos dentro del habla; es decir, el papel semántico del habla y el aspecto fonético de la misma, cada uno de ellos con sus propias leyes.

En cuanto a Luria A. R., el lenguaje no sólo es un medio de generalización, sino que al mismo tiempo la fuente del pensamiento; es decir, el lenguaje adquiere una función regulativa y tiene el poder de coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento. Para Luria, el habla, que es reflejo de la actividad objetiva, influye directamente en la formación de

la actividad humana; el lenguaje introduce un nuevo principio de actividad nerviosa - la abstracción - y con ello la generalización de las señales precedentes, elevando los procesos mentales hasta un nuevo nivel.

Entre las diferentes posiciones que invocan a Firth, se constituyó un grupo cuya posición fue expuesta por Halliday donde la descripción lingüística consiste en ligar los hechos lingüísticos (el texto) a las categorías teóricas, a través de diferentes relaciones de abstracción y de la forma establecida por la teoría misma. La actividad lingüística se considera en tres aspectos, de acuerdo con tres tipos de organización: material, estructural, contextual; paralelamente, se distinguen tres niveles: sustancia, forma (subdividida a su vez en dos niveles: gramática y léxico), que consiste de la organización de la sustancia en acontecimientos significativos, dentro de la estructuración interna y, el contexto. Haciendo distinción esencial entre gramática y léxico, él define la primera como el dominio de las selecciones cerradas y, el léxico como el de las selecciones abiertas. Las entidades gramaticales funcionan sólo en el interior de un sistema cerrado mientras que las léxicas son un término dentro de un sistema.

Entre gramática y léxico no hay, sin embargo, un corte tajante, sino una diferenciación gradual. Las entidades léxicas son objeto de selecciones diferentes a las selecciones gramaticales. En el léxico no existe una escala de rango, ni una jerarquía de unidades. Pero la clase constituye el puente entre gramática y léxico, puesto que numerosas clases gramaticales están constituidas por entidades que no pueden describirse exhaustivamente en la

gramática y deben ser tratadas, por eso, como entidades léxicas. Se trata de distinguir gramática y léxico, y lógicamente no gramatical de no léxico, sin pensar que lo que no es gramatical debe ser necesariamente no formal.

Halliday define el lenguaje como una semiótica social. El lenguaje es ciertamente para él, pero no absolutamente necesario para el desarrollo conceptual de la persona. Basa su teoría en elementos esenciales como el texto, la situación, el registro, el código, el sistema lingüístico y la estructura social. Halliday rechaza el lenguaje como un sistema autónomo cuya adquisición depende de unas facultades lingüísticas innatas. Difiere de las cognitivas en el énfasis puesto en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social. Su teoría se basa en factores lingüísticos, en un sistemismo y en un marco teórico sociológico.

En cuanto al relativismo lingüístico de Whorf, su teoría se basa en el modo de ver la realidad externa y de formularla. Su tesis nace de su contacto con las lenguas amerindias, cuya estructura le hizo pensar que el pensamiento no era tal vez un proceso independientemente universal, sino que dependía de cada lengua concreta. Esto quiere decir que nuestra visión del mundo depende de la lengua de cada uno. Ciertamente el lenguaje refleja la cultura de unos hablantes pero no determina la visión que dichos hablantes poseen del mundo externo.

El lenguaje como habilidad para comprender y expresar intenciones como de respuesta y como proceso de codificación/descodificación de mensaje con finalidad de transmitir a otro un mundo de significaciones implica

una multiplicidad de habilidades de orden cognitivo.

El lenguaje, fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y la actividad, es el más importante medio de comunicación.

Como la vida y la actividad sociales están estrechamente unidas al lenguaje o a los signos, todas las definiciones del lenguaje están unidas a un determinado nivel, a un aspecto determinado y a una concepción o a una teoría determinada. El fenómeno del lenguaje aparece como:

- un fenómeno peculiar que no tiene analogía importante en el mundo animal (Chomsky, Lenneberg y otros);
- sistema semiótico de tipo peculiar, como sistema convencional de signos;
- código primario que consta de un inventario de signos y reglas combinatorias;
- sistema de reglas;
- medio de comunicación;
- estructura sui generis;
- forma, no substancia, como álgebra de signos (Escuela de Praga);
- instrumento u órganos con función expresiva, deíctica y apelativa;
- forma social objetiva (Vierkandt, Weisgerber);
- realidad inmediata del pensamiento (Marx);
- acto y expresión de la inteligencia teórica (Hegel);
- medio para el desarrollo del pensamiento, medio de la imaginación

consciente y del pensamiento operativo;

- forma de conducta / actividad social, como medio fundamental de la dirección de la actividad;

- medio y forma de la ordenación social.

Las definiciones del lenguaje intentan abarcar varios aspectos o niveles o funciones del mismo, poniendo de relieve un punto determinado.

Para Bloomfield, el lenguaje es la totalidad de enunciados que pueden hacerse en una comunidad lingüística.

Carnap considera un lenguaje, por ejemplo, el inglés, como un sistema de actividades o, más bien, de hábitos, o sea, disposición para ciertas actividades entre los miembros de un grupo.

En el sentido de Klaus y otros, el lenguaje es el sistema de signos verbales que sirve al proceso del pensamiento y el conocimiento, y que hace posible la comunicación, fijación y transmisión de la experiencia y del saber.

Martinet considera el lenguaje como medio de comunicación por el cual el hombre, de forma específica en cada comunidad, analiza su experiencia según unidades que poseen un contenido semántico y una expresión sonora.

Chomsky considera el lenguaje de forma teórica como una serie finita o infinita de enunciados finitos, formados por una serie finita de elementos, una serie de objetos formados de elementos, encadenados entre sí por una operación llamada concatenación.

Para S. J. Schmidt (1971:38) hay que considerar dos características

fundamentales del lenguaje:

- el carácter del lenguaje como sistema estructural, acentuado desde Saussure, y el carácter del lenguaje como forma dirigida de actividad con eficiencia intersubjetiva, recalcado por la lingüística de información antropológica y la filosofía del lenguaje.

Según el Círculo de Praga, se tiene que distinguir entre un lenguaje teórico o de formulación (el que, usando palabras-términos y frases-juicio, tiende a la comunicación precisa y unívoca de significados y conceptos) y un lenguaje situacional o práctico, constituido por los actos comunicativos fundados en elementos extralingüísticos complementarios.

El lenguaje no es una forma de representación más, entre otras formas comparables de representación, como el dibujo o la plástica. El lenguaje es una de las actividades humanas más complejas y elaboradas, y necesaria para la comunicación y el conocimiento y, por otra parte, su desarrollo es específico, no reductible ni supeditable al desarrollo de otros aspectos de la evolución psicológica infantil, aunque esté íntimamente relacionado con otros aspectos, como el cognitivo y el social.

Otra problemática es la relacionada a la identidad o distinción entre el pensamiento y el lenguaje. El lenguaje, en ciertas manifestaciones comunicativas precede o es independiente del pensamiento, pero a medida que éste se va desarrollando se van posibilitando la aparición y el desarrollo de ciertas actividades lingüísticas; a partir de cierto momento se condicionan y potencian mutuamente.

Las categorías de la lengua se corresponden con las del pensamiento y no pueden separarse de la realidad. El hombre ha designado con un determinado complejo de sonidos las cosas, los objetos de la realidad objetiva, al reflejarse éstos en su conciencia. Los pensamientos resultantes se unen bajo el concepto de sustancia, y en la lengua se expresan por medio del sustantivo con las formas gramaticales de caso que le son inherentes y que traducen las relaciones. Las acciones que tienen lugar en la naturaleza también se reflejan por medio de la conciencia del individuo. Se unen gracias al concepto de proceso, concepto que se expresa por la palabra, la cual posee el significado de la acción. Lo mismo ocurre con las características de las cosas.

La parte léxica de la palabra, es decir, su composición fónica referible a la cosa, al objeto, al fenómeno, al proceso, se halla condicionada por la función social, comunicativa, de la lengua. En cuanto a la forma de la palabra, ésta se halla condicionada no sólo por el propio objeto, por el proceso, sino además por el carácter del pensamiento como forma de reflejo adquirida por este fenómeno en la conciencia del individuo y expresada por medio de la lengua. Pues, el contenido del pensamiento viene determinado por la realidad, que tiene existencia objetiva. Puesto que el lenguaje y el pensamiento son fenómenos sumamente complejos, ver en ellos únicamente conceptos confrontados - forma y contenido - equivaldría a simplificar y limitar el significado, la función y el papel de la lengua y del pensamiento en el proceso cognoscitivo. La lengua es un medio de comunicación, un medio para transmitir el pensamiento. Los pensamientos del hombre se hallan

condicionados por la realidad. Con ella se corresponde también, por ende, la lengua como forma de expresión del pensamiento. El pensamiento refleja la realidad, la lengua es la forma de expresión del pensamiento: ésta es la correlación entre lengua, pensamiento y realidad. Con ello, sin embargo, no terminan las complejas relaciones que existen entre los tres fenómenos.

Capítulo II:

La evaluación del lenguaje

Evaluar es una palabra elástica que se extiende para abarcar muchas clases de juicios. La gente habla de la evaluación de ejecución de la tarea, por parte de un trabajador, de evaluación de un guión cinematográfico, de evaluación del potencial de ventas de un nuevo producto, etc...

La evaluación se desarrolló originalmente como una estrategia para encontrar grandes soluciones a los problemas sociales, pero ésta ha resultado ser una aventura decepcionante y aleccionadora. El consenso ideológico inicial asumió que la solución para los problemas educativos se encontraba en la utilización de la metodología apropiada, que por entonces significaba medición cuantitativa de resultados empleando diseños experimentales, cuasi experimentales o análisis muestral.

Al hablar hoy de evaluación en cualquier campo y particularmente en el mundo educativo, no hacemos sino intentar dar respuesta a una cuestión que todo educador y toda organización educativa tiene planteada: cómo mejorar el rendimiento de los Centros y del Sistema Educativo, cómo verificar la eficacia de la educación (Anderson, C., 1969).

La intervención de la Administración en el campo de la educación, servicios sociales, vivienda, rehabilitación, etc..., hizo más perentoria la necesidad de evaluar dichas intervenciones. Los diseñadores observaron defectos en la forma con que los educadores enfocaban sus tareas evaluativas, y al construirlos trataron de conceptualizar los procedimientos de la evaluación de modo que los evaluadores pudiesen actuar correctamente. Los teóricos de la evaluación de finales de los sesenta y principios de los setenta

querían orientar a los educadores y facilitarles sus experiencias evaluativas. Muchas de las evaluaciones educativas que se han llevado a cabo durante los últimos años fueron elaboradas a partir de uno de los planes de evaluación propuestos por hombres tales como Michael Scriven, Robert Stake y Daniel Stufflebeam (Popham, James, 1980, p. 31). Aunque es cierto que la mayoría de los modelos de evaluación propuestos se diseñaron para orientar a los evaluadores educativos, algunos han tenido más éxito que otros.

La evaluación es una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos.

Es un proceso integral, sistemático, gradual que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en la conducta del alumno, la eficacia de los métodos y técnicas de enseñanza, la capacidad científica y pedagógica de los profesores, la adecuación de los programas y los planes de estudios y todo cuanto pueda incidir en la calidad de la educación. Como el proceso mismo de la educación, la evaluación debe respetar y adaptarse a un ordenamiento secuencial, gradual y progresivo de las actividades del aprendizaje.

Es una actividad sistemática y continua, como el mismo proceso educativo. Es un subsistema integrado dentro del propio sistema de enseñanza. Tiene como misión principal recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto. Ayuda a mejorar el propio proceso, y dentro de él,

a los programas. Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos. Eso implica determinar el valor de algo, así como definir cuáles son los conocimientos válidos del sistema educativo.

Por evaluación podemos entender todo intento de calificar un proceso o un producto individual con moldes o estructuras libres del subjetivismo puro, pero repletas de intersubjetividad. Es decir, cuando un hombre cualquiera habla de cualidades personales de otro está expresando el resultado de evaluaciones, aunque puedan reducirse a la simple comprobación de existencia de cualidades.

Por otro lado, la evaluación del lenguaje y el desarrollo de instrumentos de medida plantea todavía numerosos interrogantes. Frecuentemente nos enfrentamos al problema de encontrar un instrumento fiable de medida, que puede registrar una evolución en el tiempo y que no sólo nos dé unas cifras, sino que a la vez permita un análisis cualitativo del lenguaje. Por ello, las herramientas de la investigación se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar.

1.- Definiciones.

La evaluación es una parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje: es el proceso de obtención de información y de uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones.

Evaluación significa elaboración de juicios acerca del valor, con algún propósito, de ideas, tareas, soluciones, métodos, material, etc.. Involucra el uso de criterios y normas para valorar el grado en el que los particulares son

precisos, efectivos, económicos o satisfactorios. Los juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos, y los criterios pueden ser aquellos determinados por el estudiante, o bien aquellos que le son dados (Bloom, 1956, p. 185).

Hadji Charles en su libro **L'Evaluation, règles du jeu**¹³ define la evaluación de la siguiente manera:

"Evaluer peut signifier entre autres: vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis... Vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence). Situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible; juger (la valeur de)".

Y, finalmente resume su definición en estos términos:

"L' acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc..) par le moyen d' une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport"¹⁴.

La evaluación, pues, es un elemento permanente en toda situación de aprendizaje y, en cuanto tal, implica bastante más que la aplicación de unas pruebas objetivas o algún tipo de medida.

Constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad, y como todo juicio, se apoya en una comparación. Comparación y juicio son, pues, los componentes esenciales de la evaluación, su núcleo conceptual. Como la comparación exige dos términos, para evaluar precisamos la determi-

nación de la instancia o modelo con la cual se ha de comparar la realidad objeto de evaluación, es decir, el patrón o criterio.

Puesto que existe cierto desacuerdo o cierta controversia acerca de la naturaleza del lenguaje, las estimaciones sobre el desarrollo del lenguaje y rendimiento de cualquier sujeto deben indicar explícitamente cómo se realizaron esas estimaciones, es decir, si se midieron la producción o la comprensión, o ambos. Resulta difícil determinar el punto en el que una prueba deja de medir principalmente capacidades de lenguaje y comienza a evaluar capacidades intelectuales. El lenguaje y la inteligencia están estrechamente relacionados. No existe concordancia acerca del punto en el que terminan las capacidades lingüísticas y comienzan las intelectuales. Por lo tanto hay que considerar hasta qué punto estamos realmente evaluando capacidades intelectuales.

Evaluar significa medir resultados, efectos o realizaciones usando algún tipo de instrumento formal (test, cuestionario, etc...) que produce información susceptible de ser comparada con una escala estandarizada.

La evaluación como criterio de realización consiste en el proceso de especificación o identificación de metas, objetivos o criterios de realización, medición de los productos y comparación de los datos obtenidos con el criterio previamente establecido. Por ello estamos de acuerdo con Mayor cuando nos propone desde un punto de vista global, que la evaluación de la actividad lingüística debería:

- tener por objetivos, tanto la clasificación de los sujetos de acuerdo

con normas estadísticas, como la descripción y medición de las actividades lingüísticas de los mismos de acuerdo con criterios previamente establecidos, siendo éste prioritario sobre aquél;

- enmarcarse en un programa de intervención, entendiendo por tal la actividad intencional, procesual y compleja que tiene por objeto la adquisición o recuperación u optimización de las habilidades lingüísticas que permitan al sujeto producir o comprender el lenguaje de su comunidad para poder expresar sus necesidades y pensamientos, e interactuar con las personas de su entorno ;

- ser considerada, no sólo como actividad aplicada, sino como una actividad científica que exige atenerse a las normas y criterios del método científico.

Si evaluamos la conducta lingüística, estamos obligados a identificar, mediante una criba, cuáles son los sujetos que pueden tener problemas con el lenguaje. Establecer luego la línea base conductual implica evaluar los componentes estructurales del lenguaje en relación con la comprensión y la producción, y cómo los sujetos coordinan estos sistemas cuando presentan intenciones comunicativas. Eso exige determinar el nivel de desempeño lingüístico de los sujetos evaluados en relación con una norma, a fin de determinar quienes pueden necesitar una evaluación más completa; determinar el nivel evolutivo del sujeto en relación con las funciones evaluadas. Ello supone determinar descriptivamente las características del lenguaje del sujeto y especificar su significado desde una perspectiva evolutiva, lo que

obviamente tiene implicaciones importantes para la planificación de la intervención. Y, determinar en caso de haberse aplicado algún programa de tratamiento, si se han producido cambios y, en caso afirmativo, cuáles.

En cuanto al contenido de la evaluación, si lo que se pretende es que los resultados sirvan de base para planificar la intervención, parece lógico evaluar aquellas variables que puedan estar causando las alteraciones observadas.

La evaluación se considera necesaria para poder tomar decisiones y rendir cuentas. No es simplemente una estrategia que atribuya valores a las actividades, ni un proceso que describa lo que ocurre. El problema de la evaluación debe contribuir a mejorar los procesos de comprensión y producción así como al desarrollo de las capacidades humanas.

Para la evaluación es esencial conocer el sistema lingüístico. Existen diversos aspectos estructurales y funcionales del sistema que se deben evaluar.

En el aspecto fonológico, se puede observar la capacidad articulatoria del sujeto. Eso permite determinar la capacidad productiva y los problemas relativos con el mecanismo del habla o la ausencia de desarrollo del sistema de reglas fonológicas. Y, dada la complejidad del sistema fonológico, cualquier trastorno debe ser analizado con el resto del sistema lingüístico. Tampoco faltan los tests fonológicos, los tests de articulación y los de discriminación de sonidos (Véase el Capítulo dedicado al léxico, punto 3).

En el nivel sintáctico, se evalúa las principales estructuras de la frase y

las relaciones de orden de los componentes dentro de esas estructuras como por ejemplo los modificadores, los pronombres, las preposiciones, las oraciones simples, las compuestas, etc... En este aspecto, se puede aplicar los tests tanto de comprensión (el Northwestern Syntax Screening Test de Lee y colaboradores), como los de comprensión (Test de Comprensión Auditiva del lenguaje de Carrow, etc...).

En el nivel léxico, evaluamos el significado léxico, el significado de las palabras dentro de las oraciones, la amplitud del vocabulario. Los tests lexicales que se refieren a la producción de vocabulario son el MPLI (Inventario de Lenguaje con Dibujos de Michigan), o a la comprensión del mismo, como el Peabody, que también utiliza dibujos (Mayor, 1987).

Tratando del aspecto semántico, la evaluación recae sobre el estudio del significado general de las frases donde hay que tener en cuenta los contextos en que se dan, la situación.

Al evaluar la conducta lingüística del sujeto, es necesario evaluar el rendimiento tanto en relación con la comprensión como la producción. Hay que evaluar por lo tanto la capacidad auditiva del sujeto. Eso nos permite anticipar algunas dificultades relacionadas con el sistema sensorial. Entre los tests de producción de habla señalaremos el de Bankson, entre los de comprensión auditiva destaca el TAACL de Carrow.

En conclusión, lo que tenemos que hacer o preguntarnos siempre es:

- ¿Por qué estamos evaluando?
- ¿Qué es lo que vamos a evaluar?

- ¿Cómo vamos a evaluar?

Dado que educadores y psicólogos se interesan ante todo en aquellas mediciones que pueden servir de base a la evaluación, merece la pena contestar brevemente esas tres preguntas.

En la determinación de lo que queremos evaluar, la información que vayamos a obtener ha de ser relevante para el tipo de juicio que pretendamos emitir (por ejemplo, la determinación del nivel de vocabulario de los alumnos como base para juzgar su nivel de conocimiento).

La definición de lo que deseamos evaluar en términos de comportamiento (por ejemplo, la capacidad para definir una palabra, escoger sinónimos correctos para las palabras utilizadas en los distintos contextos, etc..).

La selección de situaciones adecuadas a la observación de los resultados. Se trataría de seleccionar palabras que se prestasen a la observación del comportamiento o preguntas que pudiesen aclarar el comportamiento que nos interesa. Por ello, hemos elaborado una serie de tests con muestras amplias y representativas para que las inferencias basadas en los resultados suministren un índice preciso de su nivel de vocabulario. La puntuación se basaría en el número de palabras para las que se ha escogido las respuestas correctas.

2.- Procedimientos y principios generales de la evaluación del lenguaje.

Se pueden dividir en cuatro categorías básicas los procedimientos de

evaluación 15:

- Tests estandarizados
- Escala de desarrollo
- Tests no estandarizados
- Observación conductual

En estos procedimientos se incluyen todos los modelos disponibles para evaluar la conducta verbal. Cada procedimiento tiene su propio ámbito de aplicación en función de los sujetos y las conductas que se van a evaluar, así como del objetivo de la evaluación.

Un test estandarizado es aquel que ha sido aplicado a gran número de sujetos de distintas poblaciones; resulta válido atendiendo a los criterios externos de validez, y posee datos normativos que permiten realizar comparaciones según las puntuaciones de la escala y las equivalencias de edad en la evaluación individual del sujeto (por ejemplo el ITPA "The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities - Kirk y McCarthy, 1968"; el PPVT "Peabody Picture Vocabulary - Dunn, 1965").

La escala de desarrollo refleja los principales logros a lo largo del período de desarrollo con el objetivo de determinar el nivel evolutivo específico del sujeto. Las virtudes y defectos de estas escalas dependen de los logros evolutivos que se toman como muestra y de su capacidad para discriminar los diferentes niveles evolutivos. En general existe dos tipos: en el primer caso, se recurre a una persona que informa - normalmente uno de los padres - y con los datos proporcionados por él se reúne la información

relacionada con la escala. en el segundo tipo, se indica al sujeto que realice determinadas tareas que reflejan una de las conductas específicas que se muestrea en la escala.

Los tests no estandarizados tienen aparentemente la validez suficiente como para aplicarlos a la evaluación de diversos aspectos del sistema lingüístico, pero estos procedimientos permiten cierta flexibilidad en su aplicación y se pueden modificar de acuerdo con las características del sujeto. Como ejemplos, mencionaremos algunos:

Environmental Language Inventory (ELI) de MacDonald y Nickols, 1974.

Environmental Language Intervention Strategy (ELIS) de MacDonald y Blott, 1974; MacDonald, 1975.

La observación de la conducta es fundamental en toda la evaluación. Es un método que puede utilizarse en contextos naturales, no estructurados. El instrumento más eficaz es la escucha y observación atenta de la conducta verbal. La mayoría de los datos sobre la producción lingüística se han conseguido gracias a la cuidadosa observación de esa conducta y a los procedimientos de registro. Como ejemplo, tenemos el Language Assessment Remediation and Screening Procedure (LARSP) de Crystal, Fletcher, Garman, 1976.

Desde la perspectiva de la instrucción, el lenguaje es un instrumento decisivo para el desarrollo del curriculum en la escuela y para el desarrollo cognitivo del escolar. Por lo tanto, hay que situar el uso del lenguaje en sus

contextos naturales y desarrollar las habilidades metalingüísticas y metacomunicativas.

Evaluar el lenguaje supone, pues, determinar el nivel de eficiencia en habla, lengua y comunicación, en función de los nexos que establece con todas las variables, y especificar en qué medida está alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos concomitantes al problema lingüístico.

La evaluación puede llegar a convertirse en uno de los mecanismos más poderosos de control social y educativo; por lo tanto debe fundamentarse en :

- preguntas sobre el sentido y el valor de las realidades objeto de evaluación, con el fin de orientar la recolección de las evidencias y elaborar las apreciaciones;

- mediciones cuantitativas y análisis estadísticos que contribuyen a comprender las realidades evaluadas;

- determinar y aclarar qué es lo que ha de evaluarse; de evaluación;

- la utilización apropiada de las técnicas de evaluación, lo que requiere una clara conciencia de sus limitaciones y de sus puntos fuertes;

- considerar que es un medio para un fin y no un fin por sí mismo;

- proponerse como objetivo la precisión, ya que cuanto más precisos seamos al juzgar, más eficaces seremos para dirigir el aprendizaje;

- perseguir, como propósito principal, el mejorar el aprendizaje.

3.- Problemas de la evaluación del lenguaje.

La evaluación del lenguaje plantea una serie de problemas. Como han mencionado Mayor y Gallego (1984), esos problemas se deben, entre otras cosas, a la inexistencia de normas claras y precisas, a la complejidad y amplitud del lenguaje, a la dificultad para obtener y analizar los datos empíricos, etc... Para resolverlos se han elaborado numerosos y muy diferentes tests.

Esta diversidad obliga a

- decidirse por un test general o por varios específicos;
- optar por pruebas elaboradas de acuerdo a normas estadísticas o por pruebas construidas de acuerdo con criterios claramente establecidos.

A su vez, en el proceso de construcción de una prueba de evaluación del lenguaje es necesario, como en toda tarea científica,

- integrar la evaluación con el fin o el propósito de la intervención;
- diseñar la evaluación;
- formular hipótesis;
- controlar las variables;
- recoger los datos;
- analizar los datos e interpretarlos.

Se debe tener también en cuenta la relación entre el examinador y el examinado, la relación emocional interpersonal, el precisar el material que se va a utilizar en la evaluación, el especificar todos los elementos y componentes lingüísticos del sistema lingüístico que se van a tomar en

consideración, el tomar en cuenta el grado de normalidad o de anomalía del sujeto, el evaluar tanto la habilidad lingüística como la competencia cognitiva (test de inteligencia), y el definir claramente el objeto de evaluación.

Para evaluar certeramente los distintos aspectos de la actividad lingüística, sería imprescindible abordarlos en todas sus dimensiones.

Como en cualquier situación de exploración, el análisis del lenguaje sólo es posible si el canal comunicativo que permite la manifestación del lenguaje está abierto. Ello equivale a afirmar que es preciso que la relación fática entre examinador y examinado se establezca de forma positiva. La falta de nexo comunicativo puede invalidar la exploración, por lo que es preciso que emisor y receptor compartan elementos de un mundo común. Un análisis lingüístico debe tener como punto de referencia el proceso evolutivo. El contexto sociocultural en que se desenvuelve un sujeto es importante para el significado diferencial del contenido y uso lingüístico analizado. Las características lingüísticas y culturales del entorno o del grupo sociocultural propio van sin duda a quedar reflejadas en la producción verbal de un sujeto.

Al evaluar el lenguaje exploramos, pues, de forma simultánea aspectos conceptuales, emocionales, comunicativos y lingüísticos. Analizamos en parte aquello que el sujeto conoce, lo que desea expresar y el qué y cómo lo expresa, así como las estrategias comunicativas que es capaz de usar. La exploración del lenguaje debe, pues, situarse en su contexto multidimensional o comprensivo.

Como la finalidad de la evaluación, es mejorar los planes generales

de intervención lingüística educativa y especialmente la comunicación, el evaluador del lenguaje debe fijarse en cada caso los objetivos que se persiguen en función de los sujetos y las situaciones.

Las preguntas de por qué, qué, cómo evaluar deberían ser previas a la planificación de cualquier prueba sobre el lenguaje. a fin de delimitar con precisión el análisis del lenguaje. Evaluamos la conducta lingüística para determinar la línea base de funcionamiento, y en consecuencia para detectar a los sujetos con alteraciones potenciales del lenguaje. La evaluación del lenguaje debe analizar la conducta lingüística en su contenido, forma y uso. Con frecuencia se adoptará el enfoque más ecléctico, extrayendo de los diferentes modelos aquellos procedimientos o constructos que parezcan más útiles. Es evidente que para él que construye modelos de evaluación resulta difícil suscribir la frase de Polonio, "ni prestes ni tomes prestado".

Evaluar el lenguaje, evidentemente, es algo más complejo que aplicar una prueba, por actualizada que esté conceptual y técnicamente. La evaluación del lenguaje supera la simple otorgación de una puntuación; implica un extenso conocimiento del desarrollo evolutivo y cognitivo. Pero aunque el evaluador avisado evitará los peligros que entraña el preocuparse demasiado con las minucias de los modelos, actuar sin estar algo familiarizado con sus elementos principales sería temerario.

La evaluación se considera necesaria para poder tomar decisiones y rendir cuentas y, el problema de la evaluación debe situarse en campos educativos que incluyen relación de poder que, en sus orígenes, contribuyen a

los procesos de producción social y reproducción, así como a la creación de capacidades humanas. Por ello, la evaluación del lenguaje debe ser considerado en toda su complejidad, ya que no sólo es estructurable el lenguaje, sino que es estructura tanto en su elemento fónico como en su elemento léxico.

Capítulo III:

El léxico

1.- Consideraciones generales sobre el léxico.

Todo cuanto existe posee contenido y forma y estas dos categorías constituyen una unidad dialéctica y se influyen recíprocamente; y en esta influencia recíproca el papel fundamental y determinante le corresponde al contenido. Las categorías de la lengua se corresponden con las del pensamiento y no pueden separarse de la realidad. El hombre ha designado con determinadas secuencias de sonidos a las cosas, a los objetos de la realidad objetiva, al reflejarse éstos en su conciencia. El componente léxico de la palabra se halla condicionado por la función social, comunicativa, de la lengua.

El componente semántico fue tratado ampliamente desde una perspectiva asociacionista y mediacionista, luego fue relegado bajo el influjo de las concepciones de Chomsky y hoy vuelve a considerarse como tema central del lenguaje.

Bloom y Lahey (1978, p.11)¹⁶ consideran que:

"El lenguaje consta de ciertos aspectos de contenido o significado que es codificado o representado por una forma lingüística para algún propósito o uso en un contexto particular".

El contenido es la categorización más general de los tópicos codificados en los mensajes: objetos, eventos y relaciones; la forma puede ser descrita en términos de unidades fonológicas, de unidades léxicas con sus

inflexiones y a través de las reglas de combinación de unas con otras. El uso del lenguaje depende de sus funciones intrapersonales e interpersonales.

El análisis del contenido se refiere a la significación o representación de los mensajes producidos. Trata de las ideas codificadas mediante las palabras o los signos lingüísticos.

Saussure había afirmado que la lengua no es una mera nomenclatura y la fecundidad del principio está fuera de toda discusión. Pero la lengua sí es en gran parte una nomenclatura, ha venido a matizar Coseriu, porque la lengua incluye en su léxico las terminologías, el léxico denominador, en el cual aparece una relación directa entre el signo y la cosa designada; por otro lado, las estructuras de su ordenación son estructuras de la realidad y no formas lingüísticas producidas por relaciones lingüísticas pertenecientes al propio sistema como tal. Por lo tanto, si se admite que la lengua es un sistema en el que todo es interdependiente, hay que considerar el léxico como un conjunto cuyos elementos deben relacionarse entre sí y formar subconjuntos, concatenados éstos, a su vez, los unos a los otros por diferentes relaciones.

Aquí, el análisis del contenido se refiere a la significación o representación de los mensajes producidos.

En palabras de Bloom y Lahey (1978), el contenido del lenguaje es su significado o semántica, es decir, trata de la "representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones"¹⁷.

El sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el

hablante debe contar para poder entender oraciones y relacionarlas con el conocimiento del léxico ya que el significado de cada elemento léxico determina junto con la estructura de la oración el significado de ésta.

Son las unidades léxicas las que determinan principalmente lo que la oración dice. El inventario de unidades léxicas de una lengua puede tener un núcleo bastante estable que cambia con el tiempo sólo gradualmente, pero cuyos contornos están variando constantemente, con elementos nuevos que se agregan y viejos que se pierden, a un ritmo extraordinariamente rápido con relación al cambio lingüístico. Así concluye Ducháček¹⁸ afirmando que:

"On peut supposer que le système lexical est très complexe et ramifié, que la cohérence de ses parties et de ses unités n'est ni absolue, ni constante, car ce système évolue sans cesse et relativement vite. Il perd certaines unités, il en gagne d'autres; ... or, si une unité lexicale devient membre d'un groupe, elle restreint ou modifie les contenus sémantiques de certains autres membres du groupe en question et, quelquefois, elle peut causer même une restructuration plus ou moins complète du groupe".

Por ello, se considera el léxico como una estructura o como un sistema. Cada palabra, por tanto, tendrá un valor según el lugar que ocupe en relación con otras unidades.

El léxico es el conjunto de los morfemas base y de las posibles formas de derivación considerado sobre todo desde el punto de vista de su significado y no desde sus funciones morfosintácticas. Dentro del léxico de

una lengua se podrá distinguir entre varios subconjuntos, según el punto de vista considerado: según el origen, la especialización por argumentos y dominio de uso, la frecuencia, etc...

El rumano B. Hasdeu, seguido luego por W. D. Whitney, A. Meillet y, después de las aportaciones lingüísticas de Stalin, por muchos lingüísticos "soviéticos"¹⁹ y de la Europa Oriental, han expresado la convicción de que en cada lengua existe un léxico fundamental o de base que se modifica y es sustituido a un ritmo más lento que aquél al que es sometido el resto del vocabulario; dado que es intuitivo, este léxico es el que recoge los signos de mayor relevancia cognoscitiva y cultural de una sociedad. Con muchas menos implicaciones culturales, en Lingüística Aplicada se llama léxico de base a un subconjunto mínimo de léxico de una lengua que está formado por las voces de máxima frecuencia y que es considerado suficiente para las funciones comunicativas mínimas.

El léxico latente activo y pasivo es el léxico no documentado como tal, pero que se presupone a partir de otras formaciones.

La palabra léxico designa el conjunto de las unidades que forman la lengua de una comunidad, de una actividad humana, de un hablante. En virtud de esto, el léxico entra en varios sistemas de oposición. La estadística léxica opone léxico y vocabulario: el término de vocabulario se reserva entonces para la lengua y el de léxico para el habla. El vocabulario de un texto, de cualquier enunciado de la actuación no es, en este sentido, sino una muestra del léxico del hablante o, según la perspectiva adoptada, del léxico de la

comunidad lingüística. Las unidades del léxico son los lexemas, mientras que las unidades del habla son vocablos y palabras. El vocabulario de un texto, de cualquier enunciado de la actuación no es, en este sentido, sino una muestra del léxico del hablante o, del léxico de la comunidad lingüística considerada. En el interior de esta oposición léxico vs vocabulario se podrá, sucesivamente, considerar el léxico desde diversos puntos de vista. El léxico considerado es el de un hablante (en el caso de que el texto provenga de una fuente locucionaria única o en el caso de que el corpus esté constituido por un agrupamiento de los actos del habla aislados de un hablante único). Si el léxico considerado es el de varios hablantes, se definirá como el vocabulario del grupo, es decir, como el conjunto de las unidades léxicas descubiertas en el corpus resultante de la actividad lingüística total de ese grupo.

Algunas palabras, frecuentemente oídas y correctamente descodificadas por el locutor pueden no tener posibilidad alguna de empleo activo en el hablante (Dubois, 1972, pp. 389). Efectivamente, el término "léxico" se emplea generalmente para designar a las unidades significativas no esencialmente gramaticales (por oposición a las preposiciones, adverbios, etc...)

El léxico es todo el acopio de morfemas de una lengua; es realmente un apéndice de la gramática (Hamp, 1966:38)

Toda gramática presupone un léxico en el que están clasificadas las palabras de una lengua según su pertenencia a las clases distribucionales a las que se refieren las reglas gramaticales (Lyons y al., 1971:161)

El léxico registra, en un principio, todas las unidades léxicas de la lengua y asocia con ellas la información sintáctica, semántica y fonológica exigida para que funcionen correctamente las reglas (Lyons, 1970:125)

En términos más exactos, el léxico es un conjunto de entradas léxicas (lexical entries) donde cada unidad del léxico es un par (**D**, **C**), donde **D** es una matriz fonológica de rasgos distintivos que "deletrea" (spell) un determinado formante léxico y donde **C** es una selección de rasgos sintácticos especificados (Chomsky, 1969:113).

El léxico es perteneciente o relativo al léxico o vocabulario de una lengua o región. El vocabulario es el conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado... (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 1992, p. 883).

El léxico es el sistema de palabras que componen una lengua. Para Bloomfield, totalidad de morfemas de una lengua (Carreter Lázaro, 1968, p. 262).

El léxico es un inventario de las unidades léxicas o lexemas de una lengua, o su vocabulario.

Al margen de la distinción convencional, se utiliza como sinónimos, e indistintamente los términos léxico o vocabulario.

Si estamos todos de acuerdo que la lengua es un sistema en el que todo es interdependiente, consideramos el léxico como un conjunto cuyos elementos deben relacionarse entre sí; lo que hace que toda palabra está forma

parte de una red de asociaciones que la conectan con otros términos.

Es muy conocida la fórmula gráfica de Saussure, según la cual un término dado es como el centro de una constelación, el punto en que convergen otros términos coordinados, cuya suma es indefinida. Tampoco cabe la menor duda sobre el hecho de que cada lengua estructura de manera diferente su léxico según sea la estructura de todo el sistema.

Existen desde la antigüedad diversas clasificaciones del léxico. Se trataba siempre de confeccionar repertorios cómodos de signos, según un orden establecido, y aportar la máxima información posible sobre ellos. La noción de léxico de los siglos pasados por tratarse de sociedades particularmente centralizadas correspondía sobre todo a un modelo que fijaba una norma social. Se trataba de utilizar una lengua normalizada y de poseer una visión "normalizada" del mundo. Ahora bien, sabemos que el inventario del léxico se caracteriza por ser teóricamente ilimitado. Sin embargo, es igualmente evidente que la importancia práctica de los muy diversos elementos que constituyen el léxico varía considerablemente. El léxico de un idioma no sólo es un repertorio de denominaciones más o menos abstractas, sino que cada vocablo encierra dentro de sí una serie de connotaciones emocionales, afectivas, intencionales, valorativas, etc.. que expresan la actitud del hablante o de la comunidad en que está inserto ante la entidad denotada. Ambos aspectos forman parte inseparable del significado de la palabra.

Coseriu, por su parte, añade:

"Si puede ser cierto que el léxico es el dominio menos estructurado de una lengua, ella no impide que sea susceptible de un tratamiento estructural, al menos en la medida en que está estructurado"²⁰.

El léxico plantea problemas bastante diferentes a los de otros componentes lingüísticos. No se trata ya, como en fonología y en gramática de suministrar al usuario los medios que van a permitirle identificar y ordenar los elementos significativos, sino de darle los medios para comunicar mejor todas las variedades y todos los matices de su experiencia. Nuestro conocimiento de la palabra no sólo incluye su pronunciación sino también, por ejemplo, el hecho de que puede transmitir el significado.

El léxico registra el conocimiento que el hablante nativo tiene de las palabras que efectivamente existen en su lengua, pero además incluye las reglas para la formación de palabras. Proporciona un análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico explícito de cada elemento del vocabulario, y establece las limitaciones generales que las lenguas imponen a esas estructuras. Expresa todas las propiedades idiosincrásicas de cada uno de los elementos del vocabulario. Esas propiedades idiosincrásicas determinan la correcta inserción de las palabras en las oraciones de la lengua.

Como suma de los elementos lexicales de la lengua de una comunidad lingüística, el léxico tiene necesariamente un aspecto social. Expresa su vida, las estructuras sociales de esa comunidad y se convierte así en un tipo de estructura de esa comunidad sometida como él a una norma común ya que es

un elemento de su vida. El léxico es entonces un elemento funcional de la lengua de comunicación.

El modo como las estructuras del léxico articulan el vocabulario se manifiesta psicológicamente en el grado de cohesión de los elementos conservados en este almacén; lo que en cada caso se toma del almacén no es lo mismo siempre, ni para todos los objetivos. De este modo si se concibe el significado de una palabra como matriz de rasgos semánticos, se dispone de una explicación para el hecho de que esta matriz se utilice en ciertos casos, por así decirlo, de una manera completa y en otros en cambio sólo parcialmente. Por ello, debemos dejar margen a la determinación por el contexto, por la situación y por la tarea específica, cosa que hoy día ya no cabe ignorar.

El arte de hablar consiste indudablemente en limitar lo general con lo general para dar nombre a lo individual; pero el valor psicológico, la fuerza intelectual de cada lengua depende de la evolución y relativa perfección de sus signos. Que la palabra ha sido y es vehículo de comunicación cultural es algo que nadie duda. Por eso, en expresión de Luria:

"La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones; la palabra reúne los objetos en determinados sistemas"²¹.

Y, finalmente llega a la conclusión de que:

"La palabra no sólo duplica el mundo, no solamente asegura la aparición de las correspondientes representaciones, sino que es el instrumento poderoso de análisis de ese mundo; al transmitir la experiencia social en relación con el objeto, la palabra nos saca de los límites de la experiencia sensible, nos permite penetrar en la esfera de lo racional"²².

Al considerar el lenguaje como una estructura mental que interviene en el análisis perceptivo, tanto del habla como de la escritura, la señal acústica del habla se desarrolla en el tiempo y requiere del oyente una integración de los elementos sucesivos en unidades psicológicamente significativas.

Ahora bien, sabemos todos que uno de los prerequisites básicos a la hora de poder utilizar una lengua es el de conocer un vocabulario, es decir, una colección de unidades léxicas, en un lenguaje natural. Por eso, el léxico es el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un acto de habla concreto. Existe pues una relación de inclusión ya que el vocabulario es una parte de dimensiones variables, según el momento y las necesidades del léxico individual, y éste, a su vez, parte del léxico global.

El vocabulario es el elemento material; es la materialización lingüística del contenido psíquico de un sujeto. Al respecto, Dégallier y Constantin hacen notar que

"Un vocable incarne cette indifférenciation du psychologique et du monde: c' est celui de substance - ainsi que ses équivalents matière et substratum - toujours employé dans le sens de <<chose donnée, existant indépendamment de la lan-

gue>>"**23**.

El vocabulario de una lengua es algo más que una lista de palabras y sus significados. Hay importantes relaciones entre los significados de las palabras. El vocabulario de una lengua determinada es el reflejo de la realidad circundante y, a su vez, esa lengua, con su configuración particular supone una visión propia de esa misma realidad. Ya Diderot decía:

"La langue d'un peuple donne son vocabulaire, et le vocabulaire est une table assez fidèle de toutes les connaissances de ce peuple: sur la seule comparaison du vocabulaire d'une nation en différents temps on se formerait une idée de son progrès"**24**.

El vocabulario es el conjunto o totalidad de las palabras de una lengua; es el sistema abierto de lexemas portadores de significado léxico que se encuentra en constante evolución al adaptarse a nuevas necesidades comunicativas. Es el subsistema más movedizo de la lengua (Schippan, 1972:120 y ss.).

El vocabulario es el conjunto de palabras de una lengua o de los términos y de las expresiones que utiliza habitualmente una persona, considerado todo ello desde un punto de vista semántico. La amplitud y precisión del vocabulario de un individuo están originadas generalmente por su curiosidad por las cosas y por su nivel cultural e intelectual. Y, parece claro que inciden una serie de circunstancias lingüísticas, psicológicas, históricas,

sociales, etc., que dificultan cualquier tentativa de cuantificar el vocabulario. Este nunca está totalmente creado y configurado, pues cada persona constituye su vocabulario a lo largo de su vida, enriqueciéndolo, pero también sufriendo pérdidas y transformaciones en un proceso permanente.

Para evidenciar el valor educativo del vocabulario, basta exponer su valor e importancia para el desarrollo intelectual.

El vocabulario es el receptáculo de las ideas. L. M. Terman y V. García Hoz afirman que es el "factor que presenta mayor correlación con la inteligencia"²⁵. Presenta, además, correlación positiva con la memoria, solución de problemas, conocimientos sociales y manuales. El vocabulario tiene una función directora de la experiencia, pues sólo tras las experiencias vitales se obtiene el pleno sentido de la palabra.

El vocabulario se refiere a las palabras comprendidas y producidas por una persona. Con frecuencia, se le considera como el vocabulario de lectura y escritura.

En un sentido trivial, desde el siglo XVIII, un vocabulario es una lista de palabras. Douchet y Beauzée decían que el vocabulario no es más que el catálogo de las palabras de una lengua, y cada lengua posee el suyo²⁶. En este sentido, diversas obras con objetivos pedagógicos se titularían vocabularios.

En la terminología lingüística, un vocabulario es una lista exhaustiva de las ocurrencias que figuran en un corpus. A pesar de todo, la oposición entre léxico y vocabulario no se respeta siempre: en expresiones como

vocabulario de base, vocabulario común, vocabulario general, nada indica si las palabras que figuran en la lista figuran en tanto que ocurrencias tomadas de un corpus, o en tanto que unidades de la lengua.

Por otra parte, no todos los lingüistas estructuralistas mantienen esta oposición entre léxico y vocabulario.

Para la gramática generativa, el problema es menos acuciante, ya que, al prescindirse provisionalmente del modelo de actuación, únicamente el léxico puede ser integrado en la gramática. El análisis del discurso vuelve a plantear la cuestión bajo una nueva óptica: ¿cómo se actualizan las potencialidades léxicas en un vocabulario? Al formular de nuevo el problema de competencia, el análisis del discurso se ve obligado a replantear la dicotomía léxico vs vocabulario a la luz de la problemática del sujeto de la enunciación.

Para R. L. Wagner, el término de vocabulario designa convencionalmente un dominio del léxico que se presta a un inventario y a una descripción (1967:192).

Lyons (1971:27) define el vocabulario fundamental de la lengua como las palabras que se aprenden en primer lugar y se emplea continuamente.

El vocabulario puede ser observable desde un orden conversacional y desde un orden gráfico (lectura, escritura, caligrafía, ortografía, etc..). El uso del lenguaje para cada uno de las funciones: memoria, comunicación, categorización, representación está ligado al nivel de desarrollo de la cognición. Por lo tanto, la comprensión del desarrollo semántico exige una mejor comprensión del desarrollo cognitivo. Las relaciones entre los significados de

las palabras hacen que haya diferentes palabras que tienen el mismo significado (sinonimia). Otra de las relaciones importantes entre los significados es la de inclusión. Además de estas relaciones, como la antonimia, la paronimia y las diversas modalidades de agencia son determinantes para entender una lengua, porque permiten ir más allá de las palabras de la oración. Aunque el desarrollo del vocabulario no explica el desarrollo semántico, la rapidez con que se incrementa no deja de tener interés. También hay que destacar la importancia que tiene la función de la madurez cognitiva en el desarrollo del significado de las palabras. Las palabras no significan lo mismo, por ejemplo, para un adulto que para un niño por lo que con frecuencia la comunicación con éste resulta difícil. Sin embargo, las capacidades semánticas del niño son dignas de todo respeto.

El desarrollo semántico sigue diversos caminos; cada palabra sigue el suyo propio. Para lograr una competencia semántica total se requieren muchos años; en cierto sentido es una tarea que dura toda la vida. La adquisición del significado refleja un proceso extremadamente lábil. Cuando un hablante de una lengua comprende o produce una expresión, encuentra, al menos la mayoría de las veces, las palabras que desea emplear con suma y sorprendente facilidad.

El vocabulario, en este sentido acaparó el interés de los investigadores porque entender el desarrollo del vocabulario es una parte importante del gran problema que es comprender el desarrollo cognitivo en general. Conocer una palabra no es lo mismo que conocer lo que significa. Es

posible que un niño reconozca, pronuncie o escriba muchas palabras sin que sepa poco o nada en absoluto lo que significan. Es más difícil llegar al significado de una palabra que pasar de una palabra a otra.

En todos los sectores del comportamiento verbal, se observa una amplia dispersión del rendimiento, tanto por lo que respecta a la amplitud y estructura del vocabulario, como a la construcción de frases, configuración y nivel de abstracción de las manifestaciones orales y escritas. Como causas de esta gran variación de unos individuos a otros, cabe reconocer, tanto los factores específicos de la personalidad, como del ambiente, estos últimos, incluso en la fase previa del desarrollo del lenguaje. Los factores específicos de la personalidad, además del ritmo de desarrollo individual, la inteligencia y la aptitud verbal específica influyen cada vez más en la estructura del vocabulario, en la fluidez y en la precisión de la expresión verbal, así como en el nivel de abstracción.

En el transcurso del período escolar, se enriquece el vocabulario y la ampliación no deriva solamente del hecho de que el niño aprende constantemente más vocablos, sino también de que las palabras ya conocidas reciben nuevas acepciones. No cabe duda de que esta ampliación del vocabulario se ve estimulada, considerablemente, por la capacidad para leer. La riqueza del vocabulario tiene fundamental importancia no sólo para el desarrollo cognitivo ulterior en general, sino también para el rendimiento escolar en particular; el enriquecimiento del vocabulario no se ve determinado tan sólo por el acopio de nuevos vocablos, sino también por el aprendizaje de

significados suplementarios y diferenciados de voces ya conocidas (Werner y Kaplan, 1950).

El contenido semántico del vocabulario ha de ser todo el contenido científico y cultural, acomodado al momento del proceso evolutivo del sujeto. Por ello es necesaria la tarea del docente como seleccionador del contenido didáctico y ordenador programático del mismo; pero debe tener un contenido social, en cuanto a que el manejo y adquisición del vocabulario es preparación para la vida futura y en cuanto que el sujeto desarrollará con él sus estructuras mentales y estrategias de aprendizaje.

Conocer las palabras implica, además de reconocer los sonidos con que se forman, tener bien grabadas en la memoria la forma gráfica de las letras que la componen y su orden respectivo, es decir, su ortografía. Si en los ejercicios de vocabulario se pusiera atención en ello se facilitaría gradualmente el aprendizaje de este elemento indispensable del lenguaje. Pero conocer las palabras es, sobre todo, conocer su significado; el significado genérico que da el diccionario y el significado preciso y matizado que adquieren en el contexto. Aquí la palabra cobra vida al formar parte integrante de la frase, de algo real; el sentido propio y particular se lo da el conjunto de la proposición. En esto se basa la utilidad de los ejercicios de lectura con manejo del diccionario. No hace falta advertir que, si bien se ha de procurar que el lector entienda todos los términos que encuentra en la lectura, no es necesario que aprenda sino los que correspondan al estadio de desarrollo en que se encuentra. Todos esos ejercicios y actividades, para que sean eficaces,

requieren una motivación, estímulo o interés, que desencadene la actividad. Lo básico es suministrar experiencias idiomáticas, necesidades de expresión y modelos de bien decir que enriquezcan y den variedad a sus contenidos de conciencia y, por tanto, faciliten el desarrollo de un vocabulario amplio.

No podemos pretender enseñar absolutamente todo el vocabulario. El vocabulario total de una lengua culta desborda la capacidad cognoscitiva del hombre. La enseñanza del vocabulario se impone en la escuela y es labor fundamental en la formación educativa del niño. Dentro de todo esto se conjugan tres factores: el ambiente, factor importante en el desarrollo léxico, el sexo, y lo que Bühler llama la inteligencia lingüística, distinta en cada niño. Dicha enseñanza persigue, de un lado, un enriquecimiento del lenguaje y, de otro, la adquisición de palabras nuevas que incluye tanto la fijación de palabras conocidas como el descubrimiento del significado de las desconocidas.

De hecho, como ya subrayamos, la actividad lingüística se desarrolla en un marco determinado, es decir, que tiene lugar siempre en un determinado contexto que es un elemento básico de la actividad lingüística considerada globalmente. Mientras que una situación comunicativa es una parte empírica del mundo real en la que existen un gran número de hechos que no tienen conexión sistemática con la expresión, un contexto es una abstracción altamente idealizada de tal situación y contiene aquellos hechos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales. El contexto incluye tanto el contexto lingüístico como el

situacional como el cognitivo. El contexto es el conjunto de circunstancias en que se sitúa un hecho o que acompañan a un suceso. ¿Se puede considerar el contexto como una dimensión esencial de la actividad lingüística? La respuesta que da Mayor (1991) es muy convincente:

"La solución está en concebir el contexto como una variable, como una dimensión continua, en uno de cuyos extremos el contexto es determinante decisivo de la interpretación del texto y en el otro el determinante decisivo es la peculiar disposición del sistema lingüístico, siendo el papel del contexto decreciente a lo largo de ese continuum; por lo que se refiere al punto crítico del extremo sin contexto, en teoría puede ser considerado como un caso límite (como si la curva del continuum se acercara a su asíntota), y en la práctica puede traducirse la ausencia de contexto como ausencia de contexto relevante, compatible con la presencia de un contexto lejano, implícito y posible; por eso es conveniente considerar el contexto como una realidad unitaria y multidimensional, porque, si en él se incluye el contexto lingüístico y cognitivo, habría que utilizar situaciones sumamente artificiales para llegar al límite del continuum"²⁷.

El recurso más común en la investigación del procesamiento lingüístico es el contexto. El contexto ayuda a comprender el discurso, permite a los participantes definir mutuamente el ámbito en que pueda tener lugar la comunicación, proporciona coherencia y sentido a la actividad lingüística; facilita el tiempo de reacción, la eficiencia, el acceso al léxico o el reconocimiento de palabras. Todo lo anterior se confirma en la postura de

Carroll (1964) cuando asevera:

"The fact that words vary in meaning according to context has given rise to one form of a 'context theory of meaning' that seems to allege that the meaning of a word is to be found in its context; this is only true, however, in the sense that the context may provide a clue as to the particular meaning ... with which a word is intended to be associated ..."28.

Ahora bien, cuando hablamos anteriormente de ideas codificadas mediante las palabras o signos lingüísticos nos referimos al conocimiento de los objetos, a la relación de los objetos, es decir, a las relaciones reflexivas sujeto-objeto, a las relaciones intraclases e interclases, y a la relación entre acontecimientos.

En cuanto a la relación del léxico y sus mutuas relaciones dentro del sistema lingüístico, podemos subrayar que en algunos lingüistas como Bloomfield y con él todo un sector de la Escuela Americana, han negado la posibilidad de estructuración del léxico. Sostenían que no era posible captar científicamente el sentido. Por otra parte, otros como Martinet, Hjelmslev, etc... aunque afirman la posibilidad de estructuración, sin embargo reconocen la dificultad que entraña. La dificultad fundamental que suelen aducirse es el número tan elevado de unidades léxicas en comparación con el número limitado de unidades en Fonología y Gramática. Sin embargo, podemos decir que el léxico es ilimitado; basta con mirar cualquier diccionario para darnos cuenta de la cantidad de palabras que contiene una lengua. Por otra parte es

una lista abierta. Se deduce que este sistema es más difícil de estructurar. Se han realizado intentos de revelar estructuras del léxico: estructuras formales (las formas lingüísticas de los términos constituyen por sí mismas el medio para organizar conjuntos de significados recurriendo a procedimientos lingüísticos: derivaciones, flexiones, desinencia y composición) y conceptuales (las estructuras semánticas que no se nos revelan por las marcas de que existen esos conjuntos organizados, por ejemplo en la serie: enseñanza - educación - aprendizaje) (Antigüedad del Castillo, 1984, p. 104)

El desarrollo del lenguaje incluye el desarrollo de destrezas como leer, escribir, etc... La precisión en las terminologías constituye un problema importante. El conocimiento del léxico se refiere a la habilidad para reconocer los significados o las definiciones de las palabras o de aquellos términos necesarios para el uso del lenguaje. Pero en el estudio del léxico un aspecto importante es la comprensión que incluye objetivos, conductas o respuestas que se refieren a los contenidos de la comunicación y, todo ello, situado por supuesto en un contexto. Toda forma de selección de vocabulario comporta una serie de problemas o dificultades relacionadas con los criterios que se puedan seguir en la clasificación de cada una de las palabras; por ejemplo palabras con idéntica forma, pero con distinto significado, formas regulares, etc... Por lo tanto, hay que acudir, con mayor motivo, al contexto para el aprendizaje de las palabras

2.- Evaluación del léxico o del vocabulario.

¿Cómo podemos entrar entonces en este mundo que es la evaluación

del léxico o del vocabulario?

Sabemos que hay una extensa literatura sobre este tema. Hay muchos métodos, pero no hay reglas precisas ni termómetros en este campo. Podemos citar al respecto los trabajos de Cronbach (1942, 1943), de Russell (1954), Dale (1965) como precursores en este ámbito.

Tradicionalmente cuatro tipos de tareas utilizan para evaluar el vocabulario: dar la definición de una palabra, encontrar su sinónimo, utilizarla en una frase, y seleccionar una palabra entre distintas alternativas. En todos estos casos el sujeto debe conocer precisamente la palabra o no podrá utilizarla.

Los tests de vocabulario generalmente tienden a buscar la amplitud del vocabulario desde la perspectiva de la comprensión. Aprender a definir una palabra es una de las primeras tareas en la etapa de la escolarización. El otro factor que incide en el reconocimiento de las palabras es el uso del contexto, aspecto en que pone énfasis la psicología cognitiva. Se han considerado también las imágenes como las mediadoras externas del vocabulario por cuanto motivan al sujeto, le permiten interpretar, representar, organizar y transformar la realidad o promover obviamente un ejemplo concreto del concepto.

Los tests de vocabulario son solamente una muestra de lo que los sujetos saben y pueden saber. El componente semántico es el más huido y difícil de sistematizar. Normalmente se acepta que la mayor carga semántica está en el componente lexical, es decir, en el vocabulario, aunque en verdad el

significado está inmerso en estructuras lingüísticas.

El vocabulario puede ser evaluado por medio de contextualizaciones o sin ellas. El mejor medio es la contextualización a través de una oración o un breve pasaje, aunque, como toda palabra es polisémica, a veces el sujeto detecta contextos que son válidos y que se le han escapado al que ha preparado la prueba. En las pruebas de vocabulario habrá que huir, dentro de lo posible, de los ítems que presentan palabras no contextualizadas, y si es necesario utilizar opciones con palabras aisladas, procurar que sean lo menos ambiguas posible. La mayoría de las pruebas de vocabulario se basan en la sinonimia, la antonimia, la definición y la selección contextual, teniendo en cuenta que deben ser presentadas en el medio en el que se evalúa la destreza, ya oral-auditivo, ya visual. Una prueba de vocabulario debe tener una validez de contenido, es decir, cuando la misma está de acuerdo con el inventario de objetivos hecho previamente y reconocido por los especialistas de la materia; pero ha de tener también validez empírica, es decir, cuando los resultados obtenidos al aplicarla a sujetos guarda un alto índice de correlación con los obtenidos usando una frecuencia externa, a la que llamamos criterio. La validez empírica se expresa por medio de coeficientes e índices de correlación. El evaluador debe analizar la conducta lingüística en su contenido/forma/uso para determinar la línea base de funcionamiento, para detectar a los sujetos con alteraciones potenciales del lenguaje y/o para detectar el cambio producido en casos de intervención educativa centrado en el lenguaje.

Existen - y será aconsejable utilizar - un cierto número de tests que permiten un diagnóstico relativamente profundo sobre el vocabulario. Pero no podemos evaluar el vocabulario de un sujeto o grupo de sujetos sin tener en cuenta:

- la relación sexo/vocabulario
- la relación edad/vocabulario
- cómo asegurar el uso de un buen vocabulario
- la correlación entre el nivel sociocultural y el vocabulario, etc...

La evaluación del vocabulario exige instrumentos basados en modelos teóricos sólidamente establecidos. Se trata de un instrumento que puede ser denominado "test" en el sentido que habitualmente se atribuye, entre nosotros, a esta palabra. Los educadores disponen tradicionalmente de tests de rendimiento, de auténticas pruebas objetivas y, en definitiva, de baterías pedagógicas, científicamente elaboradas, con las que pueden realizar eficazmente su labor. Nosotros nos referiremos brevemente a algunos tests de vocabulario. Trataremos únicamente de aquellas pruebas que son más conocidas.

3.- Diferentes tipos de tests sobre la evaluación del léxico y algunas críticas.

La exposición será básicamente descriptiva. Haremos mención de los principios que subyacen en la construcción de cada prueba. En la medida de lo posible haremos las indicaciones críticas que consideremos pertinentes. Las pruebas intentan evaluar el desarrollo lingüístico de los niños refiriéndolo

al desarrollo normativo por edades y conceden un lugar primordial al análisis del conocimiento semántico. Se diferencian entre sí por muchos aspectos: por el enfoque teórico básico, por las edades de aplicación, por la mayor o menor atención a la evaluación de variables de forma y de uso.

Bastará comentar algunos tests y mencionar otros. Respecto de los tests de lenguaje que comentaremos, destacaremos el modo como evalúan el vocabulario. Haremos referencia a algunos teniendo en cuenta:

- a.- Tests generales sobre el lenguaje.
- b.- Tests sobre el léxico y los que incluyen partes o subtests sobre el léxico.
- c.- Otros tests.
- d.- Aportaciones españolas.
 - a.- Tests generales sobre el lenguaje.

ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)

La prueba de ITPA de Kirk, McCarthy y Kirk (1968) se diseñó como un test diagnóstico para describir las variaciones intraindividuales de funcionamiento en las áreas implicadas en el lenguaje y otras formas de comunicación. El diseño daba preponderancia al análisis del lenguaje y la percepción teniendo en cuenta el modelo de comunicación de Osgood para organizar el análisis de las habilidades comunicativas verbales y no verbales. Osgood considera que un modelo de comunicación debe diferenciar entre los procesos de codificación, asociación y decodificación.

Los autores del ITPA pretendían elaborar una prueba intraindividual

que permitiera matizar la desigualdad de habilidades de un mismo sujeto. El modelo en que se basa el ITPA "intenta describir aquellas funciones por las cuales las intenciones de un individuo se transmiten de forma verbal o no a otro individuo, y recíprocamente, las funciones por las cuales el ambiente o las intenciones de otro individuo son recibidas e interpretadas" (Paraskevopoulus y Kirk, 1969:11). El ITPA, tal como indican repetidamente sus autores, se concibió como un instrumento de diagnóstico y de investigación, no como un instrumento de clasificación. La prueba de ITPA de Kirk, McCarthy y Kirk (1968) surgió de la necesidad de incrementar los niveles de desarrollo mental de niños institucionalizados con problemas de retraso mental o con serios déficits adaptativos en el plano del aprendizaje escolar.

La prueba ha sido constantemente revisada, si bien la estructura básica permanece. Su principal mérito es que fue diseñada para servir de base a programas terapéuticos y no para clasificar a los niños como es el caso de muchas pruebas de inteligencia. Así, un test diagnóstico, al contrario de lo que ocurre con un test de clasificación, conduce a poner un remedio. A pesar de su mérito, la prueba no está exenta de críticas. Algunos autores consideran que el ITPA corresponde más bien a una prueba cognitiva que a una prueba de lenguaje. Y argumentan que un evaluador del lenguaje está interesado en conocer los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje de un niño más que el proceso de comunicación en el sentido propuesto por Osgood, pero que se aleja bastante de lo que se espera de una

prueba de lenguaje.

Otros han criticado la pertenencia a un modelo lingüístico que difiere substancialmente de los trabajos de Chomsky y de Skinner, alegando que éstos últimos permiten conocer mejor las habilidades lingüísticas (Triadó y Forms, 1989: 109-110)²⁹. Desde un punto de vista técnico, es evidente que presenta muchas dificultades que deben ser subsanadas y su gran interés debe obligar a los usuarios evaluadores a mejorar la calidad de la prueba.

- El Test de Bankson.

El Bankson Language Screening Test (Bankson, 1977) pretende proporcionar una rápida visión de las habilidades psicolingüísticas y perceptivas de los sujetos. La prueba indica aquellos aspectos evolutivos lingüísticos que necesitan de posterior exploración. Es un instrumento de fácil y corta aplicación. En la prueba, el análisis del lenguaje abarca diversos aspectos:

- . conocimiento semántico;
- . uso de reglas morfológicas;
- . uso de reglas sintácticas;
- . discriminación perceptiva visual;
- . discriminación perceptiva auditiva.

El aspecto semántico se evalúa por medio de ocho subtests que analizan los puntos relacionados con:

- . nombres de partes del cuerpo;
- . nombres de objetos comunes (sustantivos);

- . nombres de acciones (verbos);
- . nombres de objetos o animales pertenecientes a una categoría (categorías);
- . nombres de objetos o cosas que pueden ser usados para ejecutar algo (funciones);
- . términos deícticos indicando lugar (preposiciones);
- . expresión del nombre de los colores y de cantidad;
- . expresión de términos contrarios (Triadó y Forms, 1989:119)³⁰.

El peso de la prueba recae en el análisis del conocimiento semántico y principalmente en el lenguaje expresivo. Hay que subrayar que Triadó y Forms (1987) han realizado diversas modificaciones a la estructura básica del test en vistas a mejorar la calidad discriminativa del mismo en los aspectos referidos al

conocimiento semántico donde agrupan los subtests en tres grupos:

- . partes del cuerpo + nombres + verbos + colores
- . categorías + funciones + cantidades + opuestos
- . preposiciones, preposiciones, locativos.

- El Test de Boehm (BTCB), 1969

El test de Boehm de conceptos básicos es el resultado de una profunda investigación sobre la influencia que, en el proceso de aprendizaje escolar, puede ejercer la carencia o la deficiente comprensión de unos conceptos sobre los que dicho aprendizaje se apoya. Se trata de un instrumento auxiliar en la labor pedagógica con una forma de aplicación indi-

vidual y colectiva. El test Boehm sirve para apreciar el dominio que los niños poseen de cierto número de conceptos que parecen fundamentales para el aprovechamiento escolar. El BTBC tiene como propósito identificar:

- . los niños que tienen poco dominio de los conceptos básicos y, consecuentemente, necesitan una especial atención;
- . los conceptos que son desconocidos para un gran número de alumnos.

Un uso muy importante del BTBC puede ser la evaluación del progreso obtenido después del período de aprendizaje.

- El Test de Language (TLP, 1975)

La finalidad de la prueba de Caracosta, Piterman, Waeyeuberghe y Zivy consistía en objetivar el material lingüístico recogido en una situación de consulta por problemas lingüísticos, centrándose con especial énfasis en aquellos elementos que consideran más vulnerables a los trastornos del lenguaje. Los elementos categorizadores de la prueba son: lexemas, circunstanciales, referentes y flexiones.

La prueba de lexemas pretende conocer la mayor o menor riqueza en el uso de elementos semánticos del lenguaje, por lo que centra el estudio en la posibilidad de denominar con precisión un objeto, en el establecimiento de categorías precisas y en el uso de términos calificativos netamente discriminativos.

La prueba de referentes analiza el uso de términos anafóricos que evitan la repetición de sustantivos.

La prueba de circunstanciales analiza la corrección en el uso de aquellos elementos utilizados para expresar la localización.

La prueba de flexiones evalúa los cambios morfosintácticos del verbo y la concordancia adecuada de los artículos contractos. Debemos añadir que la prueba tiene un nivel alto de complejidad, una gran dificultad de comprensión por los niños, y una escasa comprensión de la técnica de aplicación en edades tempranas.

- El PLAI (Preschool Language Assessment Instrument)

Blank, Rose y Berlin (1978) en su prueba pretenden evaluar las habilidades de los niños para responder a una situación de intercambio lingüístico en una relación de aprendizaje.

En el plano pedagógico, se pretende obtener una visión general de las habilidades de cada sujeto a fin de facilitar la determinación de objetivos de intervención didáctica.

En el plano psicoterapéutico, se busca la precoz detección de cualquier patología del lenguaje.

El material del test es agradable y de fácil manejo; los dibujos son claros y atractivos para la mayoría de los niños.

- Test de Lenguaje Dubois-Saley, 1978.

Este test, de corte tradicional, presenta un trabajo nuevo en los métodos de análisis del lenguaje del niño de 5 años y medio a 9 años y medio.

- Estudio de la comprensión de frases y textos breves mediante manipulaciones y distribuciones.

- Estudio de la expresión en tres niveles:

. las ideas expresadas,

. la fluidez verbal (número de palabras), y la complejidad sintáctica,

para lo que se proponen dos métodos de estudio:

- un método de análisis más simple centrado en la relación de los introductores de complejidad;

- un estudio a través de un material fonético de sílabas sin sentido.

Este test no abarca todos los aspectos principales del lenguaje, en concreto no hay un estudio del vocabulario; únicamente se diferencian 4 niveles de edad.

- Test de Lenguaje Henin, 1981.

Este test descansa en una serie de pruebas:

- Articulación fonemática:

. gnosias fonéticas,

. praxias bucofaciales,

. realización articulatoria.

- Fonación con material significativo y no significativo.

- Léxico: utilización del vocabulario:

. pruebas de designación y denominación;

. pruebas de evocación de palabras, a partir de un tema propuesto:

desglose de la realidad por palabras;

. referencias metalingüísticas: prueba de definición de palabras.

- Adquisición gramatical-sintáctica:

- . prueba de comprensión-competencia: con imágenes y material;
- . prueba de dominio de los introductores de complejidad sintáctica: transformación de frases;
- . relación de estructuras gramaticales-sintácticas: análisis a partir de un código muy preciso que comprende una serie de ítems repartidos en el discurso, la frase, la proposición.

Su objetivo es valorar el nivel de un niño en relación con normas exigidas en la adaptación escolar y social.

- Test de Lenguaje Chevrie-Muller, 1981.

Cuando se examina a un niño con retraso del lenguaje o problemas de lenguaje, es indispensable que el clínico pueda referirse a las realizaciones lingüísticas de niños testigos del mismo grupo de edad. Los juicios puramente subjetivos conducen frecuentemente a errores tanto por defecto como por exceso.

Este test es un instrumento específicamente adaptado al terreno del lenguaje y está referido a grupos de edad en el curso de los cuales la maduración es un factor fundamental a tener en cuenta. Su interés se refleja en el diagnóstico precoz escolar de los trastornos del lenguaje, y en la investigación epidemiológica. Permite seguir la evolución de los déficit de lenguaje.

- Test de Lenguaje Sadek, 1968.

La administración del test permite apreciar las capacidades de estructuración del lenguaje, la movilidad de algunos usos, y los distintos elementos que intervienen cuando el niño se equivoca. Cada prueba explora

un campo específico: evocación de contrarios, noción de simultaneidad y sucesión, orden cronológico y orden de enunciados, etc.. Sirve como medio de investigación en profundidad y a la vez como modelo para la reeducación.

- El Dibujo Geométrico y la Expresión de Sadek, 1968.

Con la medida del ajuste entre dibujo geométrico y expresión se puede valorar la expresión de las relaciones espaciales a través de verbos y locuciones de espacio. Permite valorar el manejo de los términos de relaciones espaciales de un modo más funcional y más complejo que las pruebas habituales de designación o comprensión. Hace intervenir enunciados complejos, sin redundancia, cuyo procesamiento es imposible si falta un elemento. Los niños que tienen dificultades visográficas o visoespaciales estarán desfavorecidos aquí independientemente del aspecto lingüístico de la prueba.

- El Test Dicótico de M. M. Eliot, 1981.

Se ha demostrado el interés de este test de percepción central del lenguaje en ciertos síndromes neurológicos centrales en el adulto. Su utilidad dentro del examen del niño está definida con bastante menos claridad. Puede constituir un medio complementario de exploración en determinados casos de disfunciones severas o trastornos graves de la adquisición del lenguaje. Las primeras investigaciones sobre la aplicación del test dicótico en el niño permiten apreciar su aptitud para procesar mensajes verbales concurrentes, pero, sobre todo, numerosos parámetros que intervienen en sus respuestas: percepción, escucha selectiva, fusión binaural, memorización. La aplicación a

niños disfásicos tal vez proporcionará elementos de información semiológica que en la actualidad no tenemos.

- Test sin Palabras "Le Petit Borel", 1971.

Este test sirve para evaluar el nivel mental en niños de 1 año y 6 meses a 5 años y 6 meses. Inicialmente este test está concebido para evaluar el nivel mental de niños que tienen trastornos del lenguaje. Mediante su manipulación y la ejecución de instrucciones se pueden evaluar determinadas aptitudes perceptivo-motrices, de razonamiento, de lógica, etc. Permite una exploración rápida de distintos tipos de aptitudes; da una idea de las posibilidades generales del niño sin exigirle producciones verbales.

- El Programa de Evaluación MUMA.

El Programa fue elaborado por Muma y Muma en 1979 con el objeto de describir cómo los sujetos manejan los sistemas comunicativos lingüísticos y cognitivos, y, a partir de esos datos, inferir los procesos subyacentes. Incluye tres dominios:

1.- La evaluación de habilidades cognitivas (a través de la evaluación de las destrezas sensomotoras, etapas de procesamiento cognitivo, la relevancia perceptual, el distanciamiento y la coordinación, el aprendizaje por reglas, las funciones de la memoria, la categorización y el tiempo cognitivo.

2.- La evaluación de los sistemas lingüísticos (acto de habla, funciones semánticas, la sintaxis, la fonología.

3.- La evaluación de los sistemas comunicativos (funciones de codificación y descodificación, el desempeño de papeles, el uso de referentes

alternativos y la deixis, el ajuste de mensajes y diferentes juegos comunicativos. Permite una evaluación individualizada y se centra sobre procesos. Subraya la interdependencia entre cognición, lenguaje y cognición.

- Escalas de Reynell.

Reynell (1969) elaboró unas Escalas Reynell para el desarrollo del lenguaje (RDSL), revisadas en 1978. Pretenden medir de forma independiente el lenguaje expresivo y la comprensión verbal, cubriendo un intervalo de uno a 6 años, utilizando un material accesible y fácilmente manejable, incluso con niños con graves limitaciones, y proporcionando una medida, tanto cualitativa, como cuantitativa, que permite su comparación con un modelo de desarrollo normal del lenguaje. La escala de lenguaje expresivo consta de tres secciones en las que se evalúan las estructuras lingüísticas, el dominio del vocabulario y el uso creativo del lenguaje.

No nos detendremos mucho en los múltiples tests de lenguaje, pero basta mencionar algunos:

A Vocabulary Information Test de Angelina Louisa, 1928

A Vocabulary Usage Test de James E. Nation, 1964

B.L.S. IV Test de Inteligencia General (Bennardell, R. 1970)

Bahia Oral Language Test Inglés-Español de Cohen, Cruz y Bravo, 1977

Basic Language Concepts Test de Engelmann, Ross, and Bingham, 1982.

Berko Experimental Test of Morphology de Berko, 1958

Clinical Evaluation of Language Function de Semel y Wiig, 1980.

Common Concepts Foreign Language Test (California Test Bureau, 1962)

- Del Rio Language Screening Test de Toronto y col., 1975
- Desenvolupament Fonològic en Nens Catalano-Parlants de Bosch, 1978
- El MLA Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students de Educational Testing Service, 1961
- El Test de Vocabulario de Rango Completo (Ammons y Ammons, 1948
- Evaluación del desarrollo de las patitudes para el aprendizaje: manual, Valett Robert E., 1983.
- Houston Test for Language Development de Crabtree, 1958 y 1963.
- Language Assessment Tasks de Kellman, Flood y Yoder, 1977.
- Lista de Palabras de Torres de Gassó, 1968, Portman, 1975
- McCarthy Sacles of Children'sAbilities de McCarthy, 1972.
- Michigan Picture Language Inventory de Lerea, 1958.
- MLA Cooperative Foreign Language Tests, 1963
- MLAT (Modern Language Aptitude Test) de J. B. Carroll, 1953-58
- Pimsleur Language Proficiency Tests de Harcourt, Brace y World, 1967.
- Preschool Language Scale de Zimmerman y otros, 1979.
- Screening Test of Adolescent Language de Prather, Breecher, Stafford y Wallace, 1980.
- Screening Test of Spanish Grammar de Toronto, 1973; 1976
- Sequenced Inventory of Communication Development de Hedrick, Prather, and Tobin, 1975.

- Test de Inteligencia General (Cordero Pando Agustín, 1982)
- Test de Langage (TLP) de Caracosta, Piterman, 1975
- Test de Relations Topologiques (TRT) de Deltour, 1982
- Test de Vocabulario de Van Alstyne (revisión de 1961)
- Test for Auditory Comprehension of Language-Revised de Carrow-Woolfolk, 1985.
- Test of language Development-Intermediate de Hammill y Newcomer, 1982.
- Test para el Examen de la Afasia (Ducarne de Ribaucourt, B. 1977).
- The Bilingual Syntax Measure Inglés-Español de Burt, Dulay y Hernández Chávez, 1973
- Token Test de Renzi y Vignolo, 1962
- Utah Test of Language Development de Mecham, Jex y Jones, 1978.

b.- Tests sobre el léxico y que incluyen partes o subtests sobre el léxico.

- Test de Vocabulaire Actif et Passif.

El Test de Vocabulaire Actif et Passif (Test de Vocabulario Activo y Pasivo) (TVAP) de Deltour y Hupkens (1980) tiene como objetivo primordial analizar el vocabulario básico de los sujetos; pretende evaluar lo que un sujeto es capaz de definir verbalmente y aquello que comprende y puede identificar aun sin poderlo expresar. La prueba pone énfasis sobre el análisis del lenguaje receptivo, y el estudio del tipo de errores realizado por el sujeto como índice patológico que permita diferenciar zonas de dificultad lingüística. Como sabemos, la mayoría de las pruebas de lenguaje dan

especial importancia al lenguaje expresivo, cuando a su juicio en el plano semántico la comprensión precede a la expresión. Por esa razón el análisis de tipo de errores es uno de las claves del TVAP. El TVAP abarca tres aspectos:

- el aspecto semántico;
- las relaciones topológicas (espacio y tiempo);
- el aspecto sintáctico.

La prueba de TVAP combina una tarea de definición verbal con una designación de imágenes. El sujeto debe definir un término dado y seguidamente indicar el concepto expresado seleccionando el dibujo pertinente en una lámina que consta de seis dibujos. De los seis dibujos, sólo uno corresponde a la palabra solicitada. Es una prueba referida al momento de iniciación a la lectura y a la lengua escrita. El TVAP es una prueba especialmente apta para detectar problemas relacionados con el retraso simple del lenguaje. La prueba de relaciones topológicas analiza un aspecto concreto del vocabulario: los locutivos (preposiciones y locuciones preposicionales, adverbios y locuciones adverbiales, así como algunos adjetivos que el niño utiliza como términos de relación). Algo importante es que los autores del TVAP aceptan que el análisis del vocabulario no es sino un aspecto de la competencia lingüística, pero juzgan también que raramente un déficit lingüístico detectado como insuficiencia en el desarrollo del vocabulario, va a presentar las características de retraso selectivo, sino que probablemente este retraso va a manifestarse también en otros aspectos lingüísticos como el de relaciones topológicas y la sintaxis.

- . los datos en las tablas de baremos están ordenados;
- . existe una ficha de examen que tiene en cuenta los errores de medidas.

El TVIP es un test de comprensión auditiva de las palabras habladas por el evaluador, por lo que habría que asegurarse de que el sujeto no tiene dificultades auditivas importantes. Este test psicométrico está diseñado para medir la recepción por el sujeto de un vocabulario de palabras simples en español pronunciadas por el examinador. Puede ser considerado como un test de exploración de la aptitud escolar (aptitud verbal /inteligencia) y sólo puede usarse con este propósito cuando el español es la lengua de la casa y de la comunidad en la que el sujeto ha nacido y crecido y cuando el español es la lengua utilizada en la escuela, ya que el vocabulario es una importante faceta de la inteligencia. Sin embargo, un test de vocabulario como éste, no podrá ser considerado como una medida completa de la inteligencia general. No lo es. Puede ser considerado como test de rendimiento, ya que muestra la amplitud del vocabulario español del sujeto. Cuando el español se está aprendiendo como una segunda lengua, la dirección de la escuela puede estar interesada en conocer el nivel de aprovechamiento del sujeto.

Este test tiene un considerable número de usos educativos, clínicos y de investigación. Es válido como un instrumento de exploración inicial de los niños. Se puede aplicar a estudiantes extranjeros de más edad que desean asistir a escuelas o universidades de habla española.

Con propósito de investigación, el test ha demostrado ser útil en

estudios longitudinales a causa de su amplio campo de aplicación. Se le puede utilizar también como parte inicial de una batería más amplia de tests educativos y psicológicos.

- Vocabulary Comprehension Scale (VCS).

El Vocabulary Comprehension Scale (Bangs, 1975) es un test restrictivo de vocabulario. Se aplica para determinar el dominio que el sujeto tiene de los pronombres, de las palabras que se refieren al lugar, a la altura, a la cualidad y a la cantidad en los niños de dos a seis años. En esta prueba se utilizan más objetos que imágenes. El objetivo del VCS no es determinar la edad de adquisición del vocabulario por el sujeto, sino el dominio que tienen los sujetos de los elementos de la prueba mencionados.

- Test of The Word Finding (TWF)

El Test of Word Finding (German, 1986) no es un test de vocabulario expresivo sino un test de exactitud y de reconocimiento rápido de las palabras. Las palabras se presentan a los sujetos a través de un estímulo visual y auditivo. La prueba se aplica a niños de seis a doce años de edad. El test va destinado a los sujetos que presentan problemas en lectura, lenguaje, fluidez y aprendizaje.

- Test Figura/Palabra de Vocabulario Expresivo de Morrison F. Gardner, 1987.

La necesidad de este test se relaciona con la exigencia de los profesionales de obtener una estimación de lo que el niño ha aprendido de su ambiente y de la educación formal. El autor cree que un simple examen del

vocabulario adquirido por el niño no sólo brinda esta importante información, sino que proporciona asimismo conocimientos valiosos acerca de:

- 1.- Defectos del habla.
- 2.- Posibles discapacidades de aprendizaje, como por ejemplo, pérdida auditiva o imperceptibilidad auditiva (discriminación de sonidos y memoria auditiva).
- 3.- La fluencia de un niño bilingüe en el idioma del lugar.
- 4.- Procesamiento auditivo, es decir, traducción verbal del material auditivo procesado.
- 5.- Capacidad asociativa auditiva-visual.

Por otra parte, el Test Figura/Palabra Expresivo también puede emplearse como instrumento para la determinación de la madurez de un niño para asistir a la escuela infantil para agrupar a los niños en programas preescolares (aquellos con puntajes bajos, por ejemplo, podrán necesitar ser colocados en un grupo de estimulación del lenguaje) y como excelente instrumento para que el médico pueda determinar el funcionamiento del lenguaje expresivo de un niño en base a una prueba formal.

El Test Figura/Palabra Expresivo fue desarrollado para ayudar a los profesionales a obtener una rápida y válida estimación de la inteligencia verbal expresiva de un niño. Esta prueba puede ser administrativa y evaluada con presteza por maestros, médicos, fonoaudiólogos (para quienes constituye una herramienta diagnóstica), psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos y otros profesionales.

El propósito de este test es obtener una estimación básica de la inteligencia verbal de un niño mediante la exploración de su vocabulario expresivo adquirido, es decir, de la calidad y la cantidad de vocabulario del niño de acuerdo con lo que ha adquirido en su hogar y en la educación formal. Indica también cuán capaz es de articular verbalmente lo que ha aprendido. La extensión del vocabulario del niño se refleja en lo bien que puede procesar el lenguaje -lo que ha aprendido de lo que percibe visual y auditivamente -, de modo que sea capaz de identificar verbalmente figuras. Se supone que el lenguaje expresivo, es decir, la expresión verbal del lenguaje, constituye un complicado proceso mental.

Este test puede ser de gran valor para la obtención de una estimación válida de la inteligencia verbal de un niño a través de la capacidad de éste para formarse una idea o un concepto de una figura o un objeto. Otra ventaja es el hecho de que el Figura/Palabra Expresivo no constituye un test de elección múltiple.

En realidad mide cómo el niño piensa, ya que éste debe identificar un objeto único o un grupo de objetos sobre la base de un concepto único. En tanto el bajo funcionamiento en esta prueba puede relacionarse con el retardo mental (bajo funcionamiento intelectual), podría asociarse también con retardo educacional, bilingüismo, ambiente hogareño no estimulante, diferencias culturales, etc...

- Test Figura/Palabra de Vocabulario Receptivo de Morrison F. Gardner, 1987.

En respuesta a la necesidad expresada por muchos psicólogos y terapeutas del habla y del lenguaje respecto de una prueba gráfica de vocabulario receptivo que proveyera normas equivalentes a las del Test Figura/Palabra Expresivo se desarrolló el Test Figura/Palabra Receptivo. Este último ofrece una evaluación acerca del vocabulario receptivo compuesto por palabras aisladas, mediante la habilidad del niño para identificar una figura, entre un grupo de ellas, que ilustre la palabra estímulo presentada oralmente por el examinador.

El Test Figura/Palabra Receptivo constituye una prueba de administración individual referida a normas y ha sido diseñado para acompañar al Test Figura/Palabra Expresivo.

El propósito de esta prueba es obtener una estimación del vocabulario auditivo de palabras individuales del niño, basándose en lo que ha aprendido en su hogar y con la educación formal. Cuando el Test Figura/Palabra Receptivo se utiliza sólo proporciona un efectivo medio de evaluación del vocabulario receptivo de aquellos niños con dificultades de expresión, como son los bilingües, con alteraciones del habla, inmaduros y aislados o con alteraciones emocionales y físicas. En esencia, el Test brinda información acerca de la comprensión del lenguaje por el niño y examina el nivel superior del funcionamiento del lenguaje: la capacidad del niño para utilizarlo. Cuando el Test Figura/Palabra Receptivo se emplea junto con el Test Figura/Palabra Expresivo, la comparación de los resultados de ambas pruebas proporciona información acerca de las diferencias entre las dos áreas, que podrían deberse

a una alteración específica del lenguaje, a un retardo en la instalación del lenguaje, al bilingüismo, a un ambiente hogareño no estimulante, a diferencias culturales, a dificultades de aprendizaje y a una diversidad de otros factores emocionales, educacionales o fisiológicos que podrían justificar una mayor investigación.

c.- Otros tests

La Prueba California de Rendimiento (Tiegs y Clark, 1970) es una batería de evaluación de habilidades múltiples, de aplicación colectiva, con referencia a normas, que mide el desarrollo de habilidades en diversas áreas. El CAT evalúa el desarrollo en tres áreas de contenido académico: lectura, matemáticas y lenguaje. En el área del vocabulario, se pide al sujeto que seleccione entre cuatro palabras alternativas de respuesta, la palabra que tenga el mismo significado que la palabra estímulo usada en el contexto. Además, algunos reactivos evalúan habilidades verbales tales como la asociación entre oraciones y figuras, sonidos iniciales, sonidos finales y reconocimiento de palabras.

La Prueba Iowa de Habilidades Básicas (Hieronymus y Linqvist, 1974) está diseñada para evaluar capacidades y habilidades intelectuales generales en oposición a capacidades de contenido específico. La subprueba de vocabulario evalúa el conocimiento de los significados de palabras, pidiendo a los sujetos que identifiquen cuál de las cuatro palabras respuesta es sinónimo de una palabra estímulo, que deben leer. Los sujetos deben demostrar el conocimiento de los significados de las palabras mediante la asociación de

éstas con figuras.

Las Pruebas Gates - MacGinitie de Lectura (Gates y MacGinitie, 1972) son una serie de pruebas de identificación con referencia a normas que evalúan el desarrollo de habilidades en lectura desde la escuela infantil hasta el duodécimo grado. La subprueba de vocabulario evalúa el vocabulario de lectura, presentando al sujeto cuatro palabras impresas y una figura que ilustra a una de las palabras. El sujeto debe encerrar en un círculo la palabra que mejor corresponde a la figura.

La Prueba Stanford de Diagnóstico en Lectura (Karlsen, Madden y Gardner, 1976) consiste en una serie de mediciones de habilidades de lectura específicas. La subprueba de vocabulario auditivo evalúa la habilidad para identificar sinónimos de palabras leídas por el examinador.

Las Pruebas Diagnósticas de Lectura en Silencio (Blond, Balow y Hoyt, 1970) son una serie de pruebas de aplicación colectiva diseñadas para evaluar habilidades de lectura en silencio. De acuerdo con los autores, las pruebas pueden ser aplicadas a individuos de cualquier edad que lean. Evalúan las siguientes habilidades:

- . Reconocimiento de palabras aisladas
- . Reconocimiento de palabras en contexto
- . Identificación de palabras radicales
- . Habilidad para dividir palabras en sílabas
- . Aplicación de reglas comunes de silabeo
- . Habilidad para sintetizar o combinar palabras

- . Habilidad para distinguir sonidos iniciales
- . Habilidad para distinguir sonidos finales
- . Habilidad para distinguir sonidos de vocales y consonantes

La Prueba Breve de Aptitud Académica (Sullivan, Clark y Tiegs, 1970) fue derivada de la prueba California de madurez Mental. La subprueba de vocabulario difiere en cada nivel de la prueba. El nivel 1 emplea un formato de figura-vocabulario para evaluar la medida en que los sujetos son capaces de identificar dibujos de palabras leídas por el examinador. Los niveles 2 a 5 piden a los sujetos que identifiquen sinónimos de palabras que deben leer con anterioridad.

Mencionaremos, por último, la existencia de diversos tests estándar de rendimiento que incluyen partes relativas al lenguaje.

1° La "Science Research Associates Achievement Series: Language" (Science Research Associates, 1957)

2° Los "Metropolitan Achievement Tests: Elem, Battery: Form B, Word Discrimination" (1959)

3° El "Stanford Achievement Test: Language" (1953), y

4° Los "Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills: Language" (State University of Iowa, 1947).

Los cuatro tests de rendimiento tienen semejanzas de contenido y de enfoque en la medición de las destrezas. Conceden bastante importancia a la ortografía, al conocimiento de palabras, a la puntuación, al uso, a las partes de la oración, a la lectura, al sentido de la oración y al análisis de la palabra.

Los subtests independientes incluyen también ejercicios de audición, caligrafía y vocabulario. Todos estos tests de rendimiento se limitan casi exclusivamente a las destrezas del lenguaje, y en cada uno de ellos, se evalúan los elementos más específicos de la lengua. Todos revelan, en cambio, una tendencia a la fragmentación excesiva de las destrezas del lenguaje. Nos parece objetable el examen de una de las destrezas del lenguaje, aislada de las otras.

Buros (1965) reseña de manera generalmente favorable estos cuatro tests, pero expresa preocupación por el contenido y las destrezas medidas. Lo que insinuamos aquí como crítica es que los tests corrientes sólo miden ese pequeño sector relativo a ciertos manejos de la lengua, y aunque los subtests de comprensión de la lectura, el vocabulario, etc.. tengan valor innegable, representan sólo una fracción del campo total del lenguaje.

Es tal la complejidad de los factores implícitos en las actividades de hablar y escribir, que sólo es posible medir una reducidísima porción de esa capacidad. Quizás el valor de esos tests esté en sus sugerencias de lo que podemos y debemos medir.

No podemos terminar este capítulo sin referirnos brevemente a las aportaciones españolas en este campo de investigación.

d.- Aportaciones españolas.

- Test de Lengua NC-79 de TIO, 1979.

El objetivo de la prueba NC-79 es evaluar con la mayor precisión posible el nivel de conocimiento de lengua catalana que poseen los alumnos

no catalanoparlantes, con la finalidad de constituir grupos de alumnos homogéneos en relación al dominio lingüístico o determinar el tipo de programas instruccionales que mejor se adecúan a los sujetos evaluados. El autor considera que la prueba cumple una finalidad "pronóstico"³¹, y por ello permitirá comprobar el progreso en el aprendizaje. Se evalúa en esta prueba el dominio fonológico y ortográfico, el lexical, la morfosintaxis, y elementos complementarios como aspectos de memoria y audición.

- Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) de Aguinaga y otros, 1988.

Los objetivos de la PLON reflejan sus intereses básicos: gran sensibilidad para el logro de un instrumento de detección de alumnos "de riesgo" en el desarrollo del lenguaje y de adecuación de las curricula a los alumnos. El contenido abarca comprensión y expresión del léxico, identificación de colores, comprensión de relaciones espaciales, expresión de opuestos y de necesidades básicas. El aspecto más actualizado de la prueba es el que se refiere a la evaluación del uso del lenguaje.

- Test de Cultura Verbal (Agustín Cordero Pando, 1978).

El Test de Cultura Verbal se ha elaborado en respuesta a una necesidad de tipo práctico: la de disponer de un instrumento de aplicación colectiva, adaptado a niños que inician la actividad escolar, y que ponga de manifiesto alguna de las características aptitudinales que en esta nueva etapa de su vida le serán más necesarias. La prueba consta de cuatro partes, cada una de ellas compuesta por diez elementos. En principio, los aspectos que se intentan

apreciar son los siguientes:

- Información y Comprensión
- Razonamiento verbal
- Sinónimos
- Fluidez

La administración es individual y colectiva con una duración variable, aproximadamente 25 minutos. Sirve para medir la inteligencia a través de estímulos verbales. En principio, la prueba es aplicable a niños comprendidos entre los 7 y 11 años, con una cierta instrucción escolar previa. No resulta suficientemente discriminativa cuando el nivel de formación es superior al equivalente al 5º curso de E.G.B.

- Batería Pedagógica nº 3. Evaluación de la Lengua Castellana (F. F. Pozar, 1983).

La batería Pedagógica 3 pretende un triple propósito:

- Diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos lingüísticos con que el alumno del ciclo medio - considerado individualmente o en grupo - se enfrenta a su específica tarea escolar diaria.

- Pronosticar las consecuencias que, en orden al aprendizaje académico o a la formación cultural, cabe esperar del influjo de esos hábitos lingüísticos, independientemente de la influencia de otras variables.

- Actuar a partir del diagnóstico en la dirección adecuada para modificar los hábitos defectuosos o favorecer las adquisiciones e incremento de los considerados beneficiosos. Su administración es individual y colectiva

desde 3° de EGB en adelante.

NOTAS

- 1.- Umberto Eco: "De Adán a la confusio linguarum" en *El País*, N° 102, 25-9-93, p. 9 [Babelia]
- 2.- Díez Bosque, José María: *Español Actual*, Ofines, mayo 1969.
- 3.- Levi-Strauss, Claude: *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, p. 392.
- 4.- Mayor, Juan: "Interacción, comunicación y lenguaje" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38 (2), 1983, pp. 257-296.
- 5.- Bühler, Karl: "Sémiologie et histoire des théories du langage" en *Langages*, N° 107, sept 1992, p. 91.
- 6.- Mayor, Juan: *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, Madrid, UNED, 1984, pp. 37-82.
- 7.- Halliday, M. A. K.: *Learning how to mean*, London, Ed. Edward Arnold, 1978, p. 167.
- 8.- Ghiglione, R.: *L'année Psychologique*, N° 79, 1979, p. 273.
- 9.- Ambos términos tienen carta de naturaleza en el español. El primero como simple anglicismo, el segundo como traducción del inglés behaviourism/behaviorism.
- 10.- Lenneberg, E.: *Los fundamentos biológicos del lenguaje* (versión española), Madrid, Ed. Alianza, 1975, p. 155.
- 11.- Piaget, Jean: *Psicología de la inteligencia* Buenos Aires, Ed. Psique, 1971, p. 115.

- 12.- Luria y Yudovich: *Psicología y Pedagogía* Madrid, Ed. Akal, 1973, p. 23.
- 13.- Hadj, Charles: *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, Ed. ESF, 1990, pp. 21-55.
- 14.- " " : *Op. cit.* " " " " " " p. 21.
- 15.- Schiefelbusch, R. L.: *Base de la intervención en el lenguaje* Madrid, Ed. Alhambra, 1986, p. 235.
- 16.- Bloom y Lahey: *Language development and language disorders*, Nueva York, Ed. Wiley, 1978, p. 11.
- 17.- Bloom y Lahey: *Op. cit.*, p. 11.
- 18.- Ducháček, Otto: "La structure du lexique" en *Revue Roumaine de Linguistique*, Vol. X, N° 6, 1965, pp. 559-570.
- 19.- La apelación "soviéticos" se refiere a los habitantes de la URSS (ex Unión Soviética) antes del desmembramiento actual en Repúblicas independientes.
- 20.- Coseriu, Eugenio: *Principio de semántica estructural* Madrid, Ed. Gredos, 1981. p. 25.
- 21.- Luria, A. R.: *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Ed. Pablo del Río, 1980, p. 29.
- 22.- Luria, A. R.: *Op. cit.*, p. 43.
- 23.- Bühler, Karl: "Le modèle structurel de la langue" en *Langages*, N° 107, sept 92, p. 91.

S'il était possible qu'une langue consistât uniquement à dénommer les objets, les différents termes de cette langue n'auraient aucun rapport entre eux, resteraient aussi séparés les uns des autres que les objets eux-mêmes.

24.- Matoré, G.: *La méthode en lexicologie: domaine français*. Paris, Ed. Didier, 1953, p. 87.

25.- Terman, L. M.: *Medida de la inteligencia*. Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1975, p. 51.

26.- Douchet et Beauzée: *Grammaire Générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, 1767, p. 45.

27.- Mayor, Juan: *Tratado de Psicología General*, Madrid, Ed. Alhambra, 1991, Tomo 6, pp. 3-204.

28.- Carroll, J. B.: "Words, meanings and concepts" en *Harvard Educational Review*, IRA, Ed. Deleware, 1964, p. 187.

29.- Triadó, C. y Forms, M.: *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1989, pp. 88-89.

30.- -----: *Op. cit.*, p.119.

31.- ----- : *Op. cit.*, p. 154.

SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Desde su origen, la historia de la humanidad está jalonada por grandes progresos científicos y técnicos. Si en el pasado estos progresos se debían sobre todo al trabajo personal de cada inventor, en nuestros días, como en el futuro, dependen y dependerán cada vez más de un trabajo en equipo. La importancia de la contribución individual no quedará disminuida en nada; el progreso seguirá siendo, ante todo, obra de los investigadores individuales; pero la suma de los trabajos aislados multiplicará los resultados de los descubrimientos de cada uno. La complejidad de los conjuntos y sistemas a que nos enfrentamos y la evolución cada vez más rápida del progreso obligan a estos artesanos de la investigación a trabajar en común.

La investigación, tal y como se concibe hoy día, no es posible más que en equipo. Es, fundamentalmente, un elemento del patrimonio de la empresa moderna. La investigación es el factor más importante de supervivencia y crecimiento. Es un programa meditado para el descubrimiento de hechos nuevos, aplicaciones nuevas de hechos ya conocidos o nuevas interpretaciones de los conocimientos adquiridos.

Se debe entender pues, por investigación, en su sentido más amplio, una indagación, una evaluación o un experimento destinados a descubrir y a aplicar hechos, a reformar conclusiones admitidas anteriormente o a recoger y examinar datos, siendo el fin último descubrir o inventar recursos, productos, sistemas, métodos o artes nuevas.

Para ciertos autores la investigación es la imaginación humana aplicada. Se puede decir, además de la investigación que es una exploración del futuro.

Dado que el progreso de una técnica se detiene cuando falta el conocimiento científico fundamental, la cultura científica debe desarrollarse paralelamente a las adquisiciones de la tecnología. Como consecuencia, en el tiempo en que vivimos, los progresos en uno y otro de estos terrenos se siguen muy cerca. Los esfuerzos recaen sobre dos puntos: la investigación propiamente dicha y la puesta en práctica de los resultados de esa investigación, orientada al mejoramiento o perfeccionamiento.

De hecho, el criterio determinante reside en los objetivos que se propone el esfuerzo de investigación, considerado en su conjunto.

El proceso de investigación exige la inteligencia creadora y la aptitud para descubrir los datos que faltan en un problema y, después, para superar el obstáculo que constituye esa falta.

En la investigación, el papel de la hipótesis es orientar hacia el descubrimiento del orden natural de los hechos. Es posible que las ideas que forman la hipótesis sean ya soluciones, pero puede suceder también que ninguna de tales ideas conduzca directamente a solución alguna. Cuando formulemos una hipótesis debemos recordar que:

- debe formularse de manera que puedan sacarse deducciones que constituyan explicaciones eventuales de los hechos considerados;
- debe ser construida de manera que podamos sacar de ellas consecuencias claras que permitan su confirmación experimental;
- en igualdad de condiciones, cuanto más sencilla sea una hipótesis, tanto mejor será. Se dice de una hipótesis que es más sencilla cuando el número de los factores independientes que la forman es más pequeño;

- una experiencia no verifica nunca una hipótesis parcialmente, sino su conjunto indivisible;

- la hipótesis debe situarse en el marco del problema a resolver.

La hipótesis no es un fin, sino el punto de partida de la investigación.

Si se resume lo que hemos escrito ya, se puede decir que la investigación es, tanto para los individuos como para las naciones, una cuestión vital.

En cuanto a la investigación en el campo de la educación, se perfila como una actividad neutral a cargo de especialistas con un objetivo básico: servir a la sociedad. En el marco de nuestro trabajo, un juicio, al contrario que un experimento, no es algo que pueda ser calificado simplemente como verdadero o falso; un juicio de valor puede y debe aspirar a la credibilidad y, especialmente, al convencimiento. Los datos que hemos podido recoger, son elementos importantes para la formulación del juicio, son, por decirlo de manera muy gráfica, las piezas del juego de ajedrez, pero no el juego en sí. Nuestra valoración se alimenta de dichos datos. Es un proceso por el que apreciamos y discernimos el valor de acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión de todos aquellos que están implicados directa o indirectamente en la realidad evaluada. Así, ante un nuevo enfoque de los problemas, y a pesar de que éstos están corroborados por numerosos trabajos científicos, hay que evitar actuar en función de sistemas doctrinales previos demasiado rígidos.

Aplicadas estas reflexiones al objeto de nuestra tesis, hemos de descender de la revisión teórica que hemos hecho en la primera parte al terreno

de los hechos que pueden ser sometidos a contrastación y valoración en el plano meramente empírico.

Nuestra investigación empírica en el ámbito de la evaluación del léxico va a consistir en elaborar un instrumento que nos permita medir el nivel y la profundidad con que una determinada población o un sujeto individual conoce el léxico, centrándonos, no en la producción del mismo, sino solamente en una comprensión. Dos aspectos que son importantes en esta tarea y que no siempre se tienen suficientemente en cuenta con la selección de las unidades léxicas que se utilizan en la prueba de evaluación del léxico y el modo en que se indaga acerca del conocimiento que los sujetos tienen de esas unidades léxicas.

En el primer aspecto hemos seguido el procedimiento que consideramos más riguroso para seleccionar una muestra representativa del léxico introduciendo la novedad de extraer dicha muestra de dos corpus léxicos diferentes, uno de ellos que podemos considerar como el corpus canónico del léxico de la lengua española - el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española - y otro que recoge las diferentes frecuencias de uso del léxico español a partir de un índice de frecuencia considerado como mínimo.

En el segundo aspecto, tratamos de medir el conocimiento del léxico, no sólo a través de su identificación y definición, sino también a través de la capacidad de los sujetos para descubrir las relaciones semánticas de las unidades léxicas, para hacer un uso funcional de las mismas y para comprender su diferente utilización en diferentes contextos.

Ahora bien, nuestra investigación empírica no puede quedar limitada a la elaboración de una prueba o una serie de pruebas de evaluación del léxico, ha de probar que, aplicada a un número determinado de sujetos, tal prueba tiene una suficiente validez inicial y permite hacer un análisis diferencial entre los diversos subtests o factores en que se divide cada uno de ellos. Para ello sometemos las pruebas elaboradas a una pequeña muestra de la población, obtendremos sus respuestas y a partir de dichos resultados podremos llevar a cabo diferentes análisis estadísticos para descubrir la habilidad de dichas pruebas, las diferencias y semejanzas entre ellas y, por tanto, la posible utilidad de las mismas. Hemos de hacer la salvedad de que en esta investigación nos limitamos a una aplicación reducida de las pruebas para determinar como funcionan empíricamente, pero no es nuestro propósito aplicarlas a diferentes muestras de la población - por ejemplo, de diferentes edades, de diferente status socioeconómico, de diferentes zonas geográficas, etc.. - ni obtener por tanto una baremación adecuada para toda la población, ya que este objetivo sólo se puede alcanzar a través de colaboraciones múltiples y a lo largo de varios años, condiciones que están fuera de nuestras posibilidades en este momento.

Por último, haremos algunas breves reflexiones sobre las posibles aplicaciones de estas pruebas de evaluación del léxico en diferentes ámbitos.

Capítulo I:

Elaboración de una prueba de evaluación del léxico

En un trabajo como éste sobre la evaluación del léxico, cabría considerar cómo los diferentes usos del lenguaje (conducta verbal) influyen sobre el léxico y plantearse cuáles serían las técnicas adecuadas para analizar el léxico que pudiera caracterizarse como normal. Por ello, hemos recurrido a los trabajos de Bergen Merlynn Rosell, 1986 y de Harold J. Dupuy, 1974, los cuales resumen la investigación sobre el vocabulario y los principios aplicados en los tests de vocabulario que nos permitirán elaborar nuestra propia prueba.

Para alcanzar nuestro objetivo, nos hemos basado en **The rationale, development and standardization of a basic word vocabulary test** de Harold J. Dupuy (1974) y en el **Assessing lexical knowledge** (1986) de Bergen M. Rosell. Los hemos simplificado, combinado y, a partir de ellos, aplicamos a nuestro trabajo el esquema trazado por el Profesor Dr. Juan Mayor sobre las relaciones semánticas. Hemos utilizado como base del léxico dos diccionarios:

- El **Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española** (1984)
- El **Diccionario de Frecuencias** de Juilland y Chang- Rodríguez (1964)

A partir del Diccionario de la Real Academia, hemos confeccionado dos tests **A** y **B** de 100 palabras cada uno. Para ello, hemos eliminado las primeras y las últimas páginas de cada letra alfabética, o sea, 52 en total, ya que el diccionario tiene 1416; después, las que terminan en 1. Como el Diccionario de la Real Academia presenta las palabras en tres columnas, para la columna A (primera columna), hemos seleccionado la tercera palabra a partir de arriba en las páginas terminadas en 2, 5, 8; para la columna B (segunda), la tercera

palabra a partir de abajo en las páginas terminadas en 3, 6, 9; para la columna C (tercera), la palabra que ocupa el medio de la columna.

La selección de las palabras fue al azar utilizando la tabla de los números aleatorios de Meredith William M.³². En estas tablas, cada dígito entre 0 y 9 es un dígito aleatorio porque tienen la misma probabilidad de ocurrencia. Los dígitos se combinan para formar números de más de un dígito. Por ejemplo, los dígitos aleatorios tomados por pares darán lugar a un conjunto de 100 números diferentes (00 a 99), cada uno de los cuales puede ocurrir con una probabilidad de 1/100 y es independiente de los demás. Análogamente, en una tabla de números aleatorios formada por grupos de tres dígitos aleatorios (es el caso de nuestra prueba), cada uno de los 1000 números comprendidos entre 000 y 999 tendrán una probabilidad de ocurrir igual a 1/1000. Para seleccionar nuestra muestra aleatoria simple de n elementos tomados de una población finita de tamaño N , hemos asignado un número único, comprendido entre 0 y N a cada uno de la población. Luego, los n primeros números encontrados (comenzando en cualquier punto de la tabla y haciendo las lecturas consecutivas a lo largo de las filas o de las columnas) que sean menores que N constituyen un conjunto de n números aleatorios. Los n elementos correspondientes a estos n números forman la muestra aleatoria.

Volviendo al Diccionario de la Real Academia, hemos escogido 40 páginas adicionales, duplicando la muestra para tener una representatividad mayor, o sea, tenemos una población global de 709 palabras (Apéndice I) seleccionadas de las cuales hemos eliminado 48. Las palabras eliminadas son:

- los adverbios en mente

- las locuciones
- las palabras compuestas
- los nombres propios
- las interjecciones
- los prefijos
- los sufijos
- las letras del alfabeto (como por ejemplo **A**, **B**,**Z**)
- las palabras homógrafas.

Hay que resaltar que no tenemos palabras de las letras **K** y **W** por estar en las páginas impares y ocupar cada una, una página del diccionario. Ahora la población global se reduce a 661 palabras dentro de la cual seleccionamos 200 palabras para los dos tests **A** (Apéndice II) y **B** (Apéndice III) distribuyendo aleatoriamente 100 en cada uno.

En cuanto al Diccionario de Frecuencias, el procedimiento sigue la misma línea. Contrariamente al Diccionario de la Real Academia, el de Frecuencias tiene dos columnas en cada página. Por ello, hemos extraído la muestra de la población global eliminado las páginas terminadas en 1 y hemos seguido el criterio aplicado en los dos tests anteriores, seleccionando una palabra por página de las 379 que tiene el diccionario. De la población global hemos seleccionado 377 palabras (Apéndice IV) y después de eliminar 13 hemos confeccionado la muestra con las 364 restantes.

De entre ellas, a su vez, hemos seleccionado aleatoriamente, como ya hemos indicado, 100 palabras para la prueba **X** (Apéndice V) y otras tantas para la prueba **Y** (Apéndice VI).

En cuanto a la prueba **Z** hemos reducido el número de palabras a 25, también seleccionadas aleatoriamente de la muestra obtenida; son solamente 25 porque cada palabra da lugar a cuatro tipos de preguntas diferentes, lo que hace un total de 100 ítems.

En los cinco tests **A, B, X, Y, Z**, hemos analizado el léxico a través de cuatro diferentes tipos de preguntas que indagan acerca de

- la definición de la palabra
- las relaciones semánticas de cada palabra con otras palabras
- el uso funcional de las mismas
- y su uso en diferentes contextos

Para el autor del test **BWVT³³** (Basic Word Vocabulary Test), la forma de hacer preguntas debería ser del tipo siguiente:

- una cosa es ...
- una cosa sirve para ...
- una cosa es utilizada para ...
- una cosa o una palabra ...
- una palabra significa ...
- una palabra: sinónimo
- una cosa es muy ... (estado)

Nosotros hemos preferido una forma simplificada y reducida en la formulación de las preguntas como ¿Qué cosa es?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué significa?

En las definiciones hemos adoptado las alternativas siguientes:

- Qué significa la palabra

- Dar la definición y decir a qué corresponde.

En las relaciones semánticas hemos utilizado únicamente

- Sinónimos
- Antónimos
- Parte - todo
- Inclusión (clase o ejemplo).

Para este aspecto de la prueba, hemos utilizado de forma alternativa los cuatro ítems.

El uso funcional lo hemos explorado a través de estas fórmulas:

- Para qué sirve
- Sirve para, se usa para

En el uso en diferentes contextos:

- se le pide al sujeto que utilice la palabra en un contexto determinado que se presenta en el ítem o se deja un espacio en blanco para que sustituya la palabra;

- se utiliza la palabra simplemente en una frase.

Para cada uno de los tests, cada una de estas variables se aplica a 25 palabras, excepto en el test **Z** donde los cuatro aspectos fueron aplicados a la vez a las 25 palabras (Apéndice VII).

Durante la elaboración de los distintos tests, hemos intentado evitar frases equívocas, buscando expresiones o frases hechas en el **Diccionario del uso** de María Moliner (1989) para la construcción de los contextos.

De acuerdo con estos criterios hemos elaborado dos tests (**A** y **B**) en torno a palabras extraídas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua

que se suponen equivalentes y que constituyen una muestra del vocabulario de la lengua, no del vocabulario realmente usado por los sujetos.

Hemos elaborado otros dos tests (**X** e **Y**) en torno a palabras extraídas de un diccionario de frecuencias, que se consideran equivalentes entre sí, pero que, en principio, deberían ser diferentes de los anteriores (**A** y **B**) puesto que dichas palabras son de uso más o menos frecuente.

El último test (**Z**) constituye una modalidad de los anteriores.

Todos estos tests pueden verse en los apéndices VIII a XII.

Capítulo II:

Aproximación empírica

1.- Objetivos de la investigación e hipótesis.

La mera construcción de una serie de pruebas de evaluación del lenguaje nos ha parecido insuficiente dado el objetivo general que nos habíamos propuesto de obtener algunos datos sobre los tests a partir de las respuestas de un número determinado de sujetos para poder contrastar empíricamente el funcionamiento de dichos tests que habían sido elaborados con criterios teóricos y a priori.

Por eso decidimos aplicarlos a un número reducido de sujetos, pero suficiente para poder datos que nos permitieran hacer un análisis de la fiabilidad de los tests, de sus correlaciones y diferencias.

Para medir la fiabilidad de los tests hemos utilizado el coeficiente alfa de Cronbach que es un procedimiento estadístico clásico en cuya interpretación es decisivo el número de ítems de cada test y el número de sujetos a los que se aplica. En nuestro caso el objetivo es obtener el coeficiente alfa de cada test tal como lo hemos elaborado y no entrar en el largo proceso de ir refinando el test y aplicándolo a muestras sucesivas para lograr mejorar la fiabilidad del test. Nuestro propósito es más modesto: constatar si la relación aleatoria de palabras y la elaboración a priori de los ítems de acuerdo con criterios preestablecidos permite construir una prueba con fiabilidad suficiente.

Pero además hemos querido probar diferentes hipótesis que están relacionadas con el análisis teórico previo y con el modo de construir los tests.

Nuestra primera hipótesis establece que no debiera haber diferencias significativas y sí correlación, por un lado entre los tests A y B y, por otro lado, entre los tests X e Y, dado que los primeros se han construido con

palabras extraídas aleatoriamente del Diccionario de la Real Academia y a su vez repartidas aleatoriamente entre el test A y el test B, y en forma semejante se ha procedido para seleccionar las palabras de los tests X e Y a partir del Diccionario de Frecuencias.

La segunda hipótesis, por el contrario, establece que debieran existir diferencias significativas entre los tests A y B y los tests X e Y, dado que los primeros no toman en cuenta la frecuencia de uso y la relación de palabras es una muestra del total del corpus léxico y los segundos se han extraído de un Diccionario que ya previamente ha seleccionado las palabras más usadas: Lo que esta hipótesis propone en definitiva es que la frecuencia de uso es determinante de la comprensión del léxico.

Una tercera hipótesis se refiere al diferente tipo de conocimiento del léxico que se da en función de los diferentes aspectos que se consideren y las diferentes formas de indagarlos; no es lo mismo saber definir una palabra que conocer las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras, que usarla funcionalmente, que adecuar su uso a diferentes contextos.

Para conocer la fiabilidad de los tests contruidos y probar estas hipótesis hemos aplicado dichos tests a un número determinado de sujetos y hemos recogido sus respuestas de acuerdo con el procedimiento que exponemos a continuación.

2.- Método.

2.1.- Sujetos.

Para la aplicación del presente trabajo sobre la evaluación del lenguaje en el campo léxico, hemos utilizado una muestra total de 51 sujetos con edades

comprendidas entre 20 y 24. Todos fueron seleccionados al azar teniendo en cuenta que se apuntaron voluntariamente para el experimento. Aunque sería deseable que la muestra fuera representativa de la población española, no ha sido posible recoger datos de cada uno de los grupos sociales. Se procuró hacer de tal forma que el 50% de la muestra fueran mujeres y el 50% varones, y se seleccionaran en el nivel universitario, concretamente entre alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

2.2. Material y procedimientos.

La recogida de los datos fue llevada a cabo por nosotros mismos y se procuró realizarla en lugares adecuados a este fin. El tiempo aproximado de duración de la prueba fue tres horas y cuarenta y cinco minutos. El material utilizado fue el diseñado por nosotros con las especificaciones consideradas oportunas, que ya hemos descrito anteriormente y que figuran en el apéndice.

En la primera sesión se aplicaron nada más los tres tests del Diccionario de Frecuencias, o sea, los tests X, Y, Z durante dos horas y cuarto. En la segunda sesión se aplicaron a los mismos sujetos los tests A y B del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, y duró una hora y media.

En la elaboración de los tests hemos procurado aproximarnos al patrón de un 25 % de ítems difíciles, un 25 % de ítems fáciles y un 50 % de dificultad media, todo ello en función del modo de construir el ítem, puesto que la dificultad propia de cada palabra viene dada por la relación aleatoria que hemos hecho de ellas.

2.3.- Criterios de corrección.

En el análisis de los resultados de las pruebas nos hemos enfrentado con algunas dificultades en relación con los criterios de corrección. Hemos asignado a cada pregunta directa un punto para la respuesta correcta y cero para la incorrecta. En las preguntas que ofrecen muchas posibilidades de respuesta, el criterio ha sido el mismo; solamente que hemos tenido en cuenta las alternativas de respuesta dentro del marco del objetivo de la investigación. Además, hemos tenido en cuenta en las respuestas correctas la selección o el uso que hace el sujeto de las palabras o de una frase, es decir, el significado contextual y si demuestra conocerlo mediante la respuesta apropiada. El objetivo es ver hasta qué punto el sujeto puede explicar el significado de las palabras y no únicamente si las conoce. No se consideran válidas aquellas respuestas que incluyen en la definición la palabra definida. En las respuestas sobre relaciones semánticas, especialmente en los sinónimos, se puntúa según el uso que hace el sujeto de las palabras elegidas.

La finalidad es averiguar en qué medida el sujeto puede utilizar el lenguaje de modo creativo. Se supone que los aciertos implican comprensión y los errores falta de comprensión. Esto nos permite evaluar la dificultad mayor o menor de una tarea, ya que la comprensión del lenguaje es considerada como un proceso muy complejo que pone en juego la actividad de todos los procesos cognitivos y no solamente los específicamente lingüísticos.

3.- Análisis de los resultados.

En las Tablas 1 a 5 se recogen el número de aciertos y el número de errores correspondientes a las respuestas a los tests, A, B, X, Y, Z, clasificados en función de los cuatro tipos de ítems (relativos a definiciones, a

relaciones semánticas, al uso funcional y al uso en contextos) a las que consideramos como subescalas. En la Tabla 6 se resumen las medias de aciertos para cada test y para cada tipo de ítem (para cada subescala).

En los Gráficos 1 a 5 se representan las proporciones de aciertos que se han obtenido en cada subescala para cada uno de los cinco tests A, B, X, Y, Z.

Respecto de la fiabilidad de los tests, en las Tablas 7 a 11 se recogen los análisis de la varianza correspondientes a cada uno de los tests y el valor alfa de fiabilidad siendo éste respectivamente de .4924, .6976, .4923, .4680 y .7113, siendo todos ellos significativos, aunque no muy elevados dado el reducido número de sujetos. En todos los casos la varianza explicada es mayor que la no explicada lo que resulta aceptable para una primera aproximación.

En la Tabla 12 se recoge el análisis de varianza correspondiente a las tres variables principales consideradas y a sus correspondientes interacciones. El diseño aplicado es del tipo de cuadrado latino 4 x 2 x 2 en el que las variables son el tipo de ítem (las diferentes subescalas) - con 4 valores: definición, relación semántica, uso funcional y uso en contexto -, el origen de las palabras - con 2 valores: Diccionario de la Real Academia y Diccionario de Frecuencias - y el tipo de test - también con 2 valores correspondientes al primero (A, X) o al segundo (B, Y) de los tests elaborados sobre palabras de cada diccionario -.

El ANOVA correspondiente ha dado como resultado que las diferencias entre tests de diferente origen son significativas, $F(1,50) = 1498.69$, $p < .001$, lo que confirma plenamente nuestra segunda hipótesis. Igualmente han resultado significativas las diferencias entre las diferentes subescalas

(diferentes tipos de ítem), $F(3,150) = 25.31$, $p < .001$, lo que también confirma nuestra tercera hipótesis. Por el contrario, las diferencias entre los dos tipos de test (A, B, por un lado, X e Y, por otro) no han resultado ser significativas, $F(1,50) = 2.94$, $p = 0.93$, pero esto era precisamente lo que se establecía en la primera hipótesis, es decir, que entre los tests procedentes del mismo diccionario no debería haber diferencias, como así ha sido.

El análisis de las interacciones nos ofrece datos que también son coherentes con las hipótesis; por ejemplo, no tiene mucho sentido que exista interacción entre los dos tipos de test y los dos orígenes y efectivamente la interacción no resulta significativa; por el contrario es perfectamente razonable que existe interacción entre diferentes tipos de ítem y diferentes orígenes porque el uso funcional y el uso en contexto no podrá ser equivalente con palabras frecuentes y menos frecuentes, mientras que las definiciones y relaciones tenderán a ser equivalentes, todo ello plenamente confirmado con $F(3,150) = 14.79$, $p < .001$.

Resulta en cambio poco explicable que exista interacción entre los diferentes tipos de ítem y los dos tipos de tests, aunque en los datos se encuentran diferencias significativas, $F(3,150) = 24.38$, $p < .001$.

Para completar estos análisis hemos calculado las correlaciones existentes entre los tests A y B globalmente considerados y también referidos sólo a cada subescala (Tabla 13), siendo todas las correlaciones significativas. Igualmente ocurre con las correlaciones entre los tests X e Y (Tabla 14).

Con estos datos hemos contrastado empíricamente los diferentes tests contruidos y hemos hallado que su validez es suficiente (dada la pequeña

muestra de sujetos a la que se han aplicado) y que las tres hipótesis que proponíamos se confirman sistemáticamente. Este significa: 1/ que tales tests pueden ser utilizados con provecho; 2/ que los tests procedentes del Diccionario de la Real Academia y del Diccionario de Frecuencias son muy distintos y que deben aplicarse en función de los objetivos que se persigan; 3/ que cada subescala es diferente a las restantes y que refleja la distinta dificultad que tiene manejar la definición de las palabras, sus relaciones semánticas o hacer un uso funcional de esas palabras o en diferentes contextos.

Tabla 1: Resultados del test A

Item		Respuesta		TOTAL
		R° errores	R° aciertos	
Def	1	721	554	1275
Rep	2	481	794	1275
Uf	3	688	587	1275
Uc	4	556	719	1275
	R° casos	2446	2654	5100
	Porcent.	48	52	100

Tabla 2: Resultados del test B

Item	Respuesta		TOTAL	
	N° errores	N° aciertos		
Def	1	662	613	1275
Rep	2	612	663	1275
Uf	3	510	765	1275
Uc	4	582	693	1275
	N° casos	2366	2734	5100
	Percent.	46,4	53,6	100

Tabla 3: Resultados del test X

Item	Respuesta		TOTAL	
	R° errores	R° aciertos		
Def	1	230	1045	1275
Rep	2	267	1008	1275
Uf	3	255	1020	1275
Uc	4	149	1126	1275
	R° casos	901	4199	5100
	Porcent.	17,7	82,3	100

Tabla 4: Resultados del test Y

Item	Respuesta		TOTAL	
	R° errores	R° aciertos		
Def	1	267	1008	1275
Rep	2	191	1084	1275
¶f	3	243	1032	1275
¶c	4	203	1072	1275
	R° casos	904	4196	5100
	Porcentf.	17,7	82,3	100

Tabla 5: Resultados del test Z

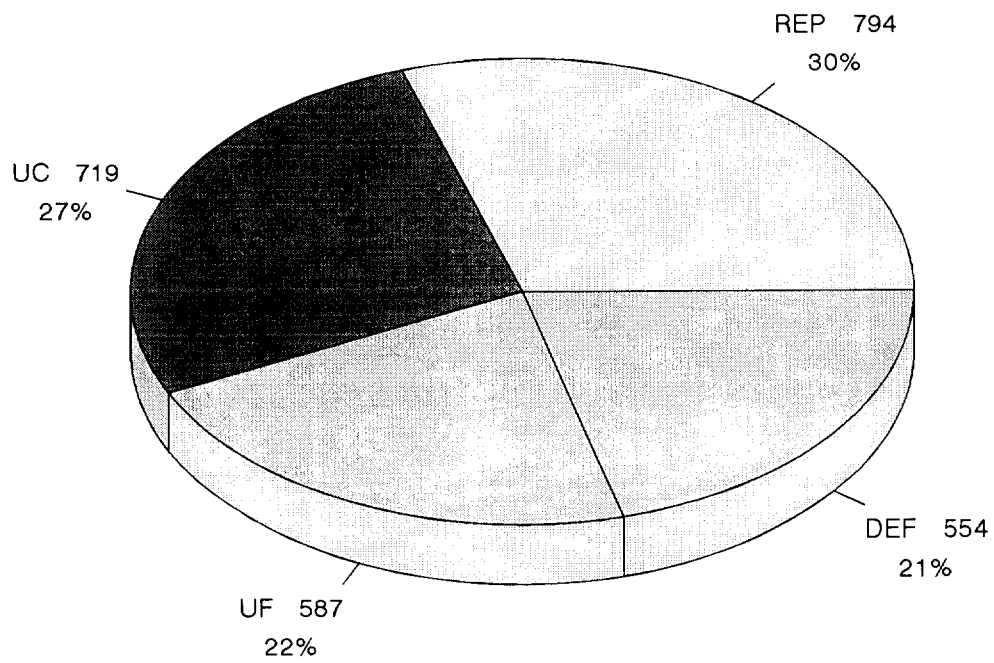
Item		Respuesta		TOTAL
		R° errores	R° aciertos	
Def	1	304	971	1275
Rep	2	467	808	1275
¶I	3	364	911	1275
¶c	4	174	1101	1275
	R° casos	1309	3791	5100
	Percent.	25,7	74,3	100

Tabla: 6
MEDIA DE ACIERTOS DE LOS TESTS A, B, X, Y, POR
SUBESCALAS

	A	B	X	Y	Media Global
DEF	10.882	12.020	20.510	19.789	15.800
REP	15.588	13.020	19.765	21.235	13.543
UF	11.490	14.980	19.980	20.235	16.671
UC	14.118	13.608	22.059	21.020	17.701
Total	52.078	53.628	82.314	82.279	63.715

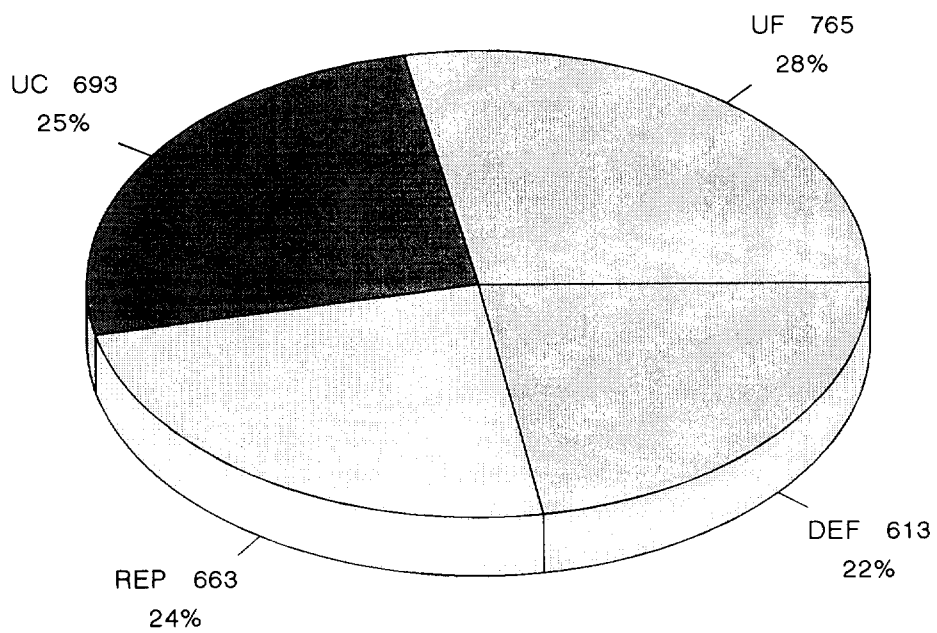
Número de sujetos = 51

EVALUACIÓN DEL LÉXICO
GRAF 1- TEST A



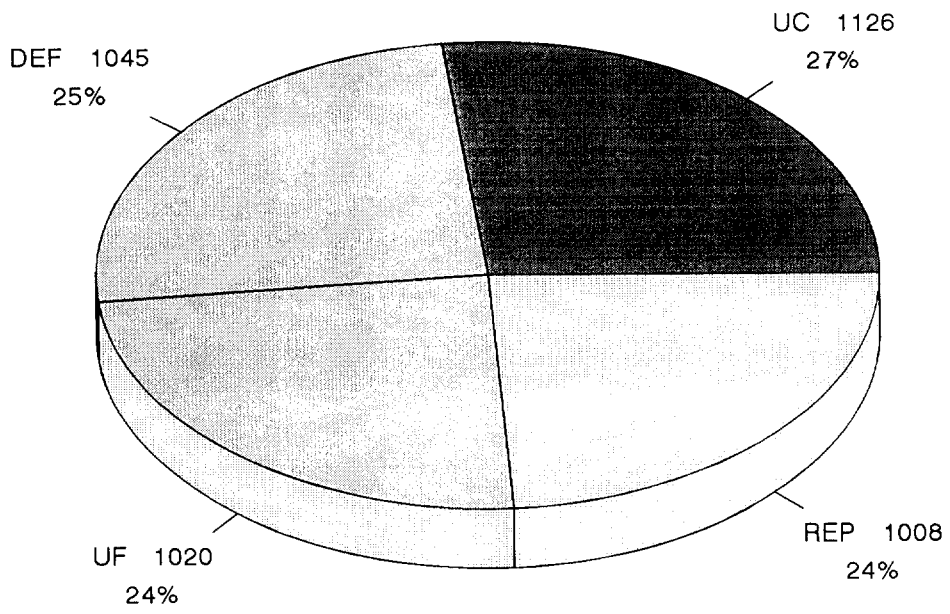
RESPUESTA DE LOS ITEMS

EVALUACIÓN DEL LÉXICO
GRAF 2- TEST B



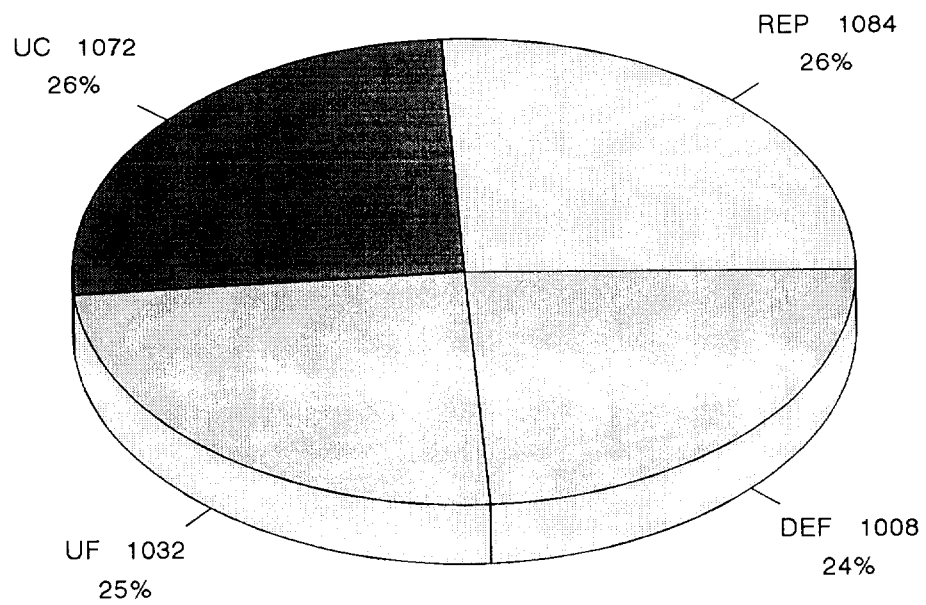
RESPUESTA DE LOS ITEMS

EVALUACIÓN DEL LÉXICO
GRAF 3- TEST X



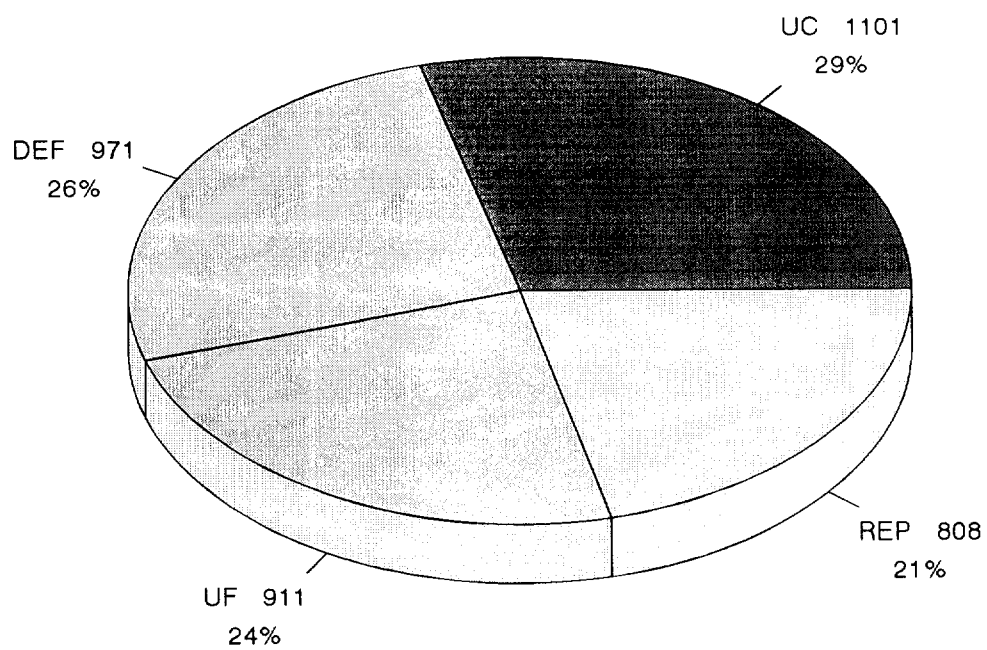
RESPUESTA DE LOS ITEMS

EVALUACIÓN DEL LÉXICO
GRAF 4- TEST Y



RESPUESTA DE LOS ITEMS

EVALUACIÓN DEL LÉXICO
GRAF 5- TEST Z



RESPUESTA DE LOS ITEMS

Tabla: 7**ANÁLISIS DE LA VARIANZA (VALOR DE FIABILIDAD DEL TOTAL DEL TEST A)**

Fuente de variación	Suma C.	GL	Varianza
Q P			
Varianza explicada	12.5592	50	.2512
Varianza no explicada	1260.3200	5049	.2496
Entre las medidas	629.1537	99	6.3551
2520.469	.000		
Resto	631.1663	4950	.1275
Total	1272.8792	5099	.2496
Coefficiente de determinación		.5204	
Nº de casos = 51		Nº de Items = 100	
Valor de la Fiabilidad (Alpha) = .4924			

. Suma C. = suma cuadrada

GL = grado de libertad

Nº = número

Tabla: 8**ANÁLISIS DE LA VARIANZA (VALOR DE FIABILIDAD DEL TOTAL DEL TEST B)**

Fuente de variación	Suma C.	GL	Varianza
Q	P		
Varianza explicada	24.0216	50	.4804
Varianza no explicada	1244.3400	5049	.2465
Entre las medidas	525.2635	99	5.3057
	2131.295	.000	
Resto	719.0765	4950	.1453
Total	1268.3616	5099	.2487
Coefficiente de determinación		.5361	
Nº de casos = 51		Nº de Items = 100	
Valor de la Fiabilidad (Alpha) = .6976			

**. * Suma C. = suma cuadrada

GL = grado de libertad

Nº = número

Tabla: 9

**ANÁLISIS DE LA VARIANZA (VALOR DE FIABILIDAD DEL
TOTAL DEL TEST X)**

Fuente de variación	Suma C.	GL	Varianza
Q	P		
Varianza explicada	10.4533	50	.2091
Varianza no explicada	731.3700	5049	.1449
Entre las medidas	205.9802	99	2.0806
1421.981	.000		
Resto	525.3898	4950	.1061
Total	741.8233	5099	.1455
Coefficiente de determinación		.8233	
Nº de casos = 51		Nº de Items = 100	
Valor de la Fiabilidad (Alpha) = .4923			

. Suma C. = suma cuadrada

GL = grado de libertad

Nº = número

Tabla: 10**ANÁLISIS DE LA VARIANZA (VALOR DE FIABILIDAD DEL TOTAL DEL TEST Y)**

Fuente de variación	Suma C.	GL	Varianza
Q P			
Varianza explicada	10.7816	50	.2156
Varianza no explicada	732.9800	5049	.1452
Entre las medidas	165.0949	99	1.6676
1137.226	.000		
Resto	567.8851	4950	.1147
Total	743.7616	5099	.1459
Coefficiente de determinación		.8227	
Nº de casos = 51		Nº de Items = 100	
Valor de la Fiabilidad (Alpha) = .4680			

. Suma C. = suma cuadrada

GL = grado de libertad

Nº = número

Tabla: 11**ANÁLISIS DE LA VARIANZA (VALOR DE FIABILIDAD DEL
TOTAL DEL TEST Z)**

Fuente de variación	Suma C.	GL	Varianza
Q	P		
Varianza explicada	22.7733	50	.4555
Varianza no explicada	950.2500	5049	.1882
Entre las medidas	299.2978	99	3.0232
	1590.271		.000
Resto	650.9522	4950	.1315
Total	973.0233	5099	.1908
Coefficiente de determinación		.7433	
Nº de casos = 51		Nº de Items = 100	
Valor de la Fiabilidad (Alpha) = .7113			

. Suma C. = suma cuadrada

GL = grado de libertad

Nº = número

Tabla: 12
ANÁLISIS DE VARIANZA DE MEDIDAS REPETIDAS PARA LOS
FACTORES TIPOITEM, ORIGEN Y TEST.

<u>Fuente de variación</u>	<u>Suma C.</u>	<u>GL</u>	<u>Varianza</u>	<u>F</u>	<u>Sign. F.</u>
. Tipo ítem	440.17	3	146.72	25.31	.000*
Error	869.64	150	5.80		
. Origen	11051.48	1	11051.48	1498.69	.000*
Error	368.71	50	7.37		
. Test	7.27	1	7.27	2.94	.093
Error	123.67	50	2.47		
. Tipo ítem x Origen	177.36	3	59.12	14.79	.000*
Error	599.71	150	4.00		
. Tipo ítem x Test	219.69	3	73.23	24.38	.000*
Error	450.62	150	3.00		
. Origen x Test	8.04	1	8.04	2.27	.138
Error	177.15	50	3.54		

. Tipo ítem x Origen

x Test	381.25	3	127.08	46.74	.000*
Error	407.81	150	2.72		

Nota: Los efectos marcados con * son significativos.

GL = grado de libertad.

Suma C. = suma cuadrada

Signif. F. = nivel de significación

MC = media cuadrada

F = varianza

Tabla: 13**CORRELACIÓN ENTRE LAS SUBESCALAS DE LOS TESTS A Y B**

	DEF	REP	UF	UC	Global
A - B	.3357*	.5087*	.3833*	.5383**	.2977**

Número de los casos: 51

Tabla: 14**CORRELACIÓN ENTRE LAS SUBESCALAS DE LOS TESTS X e Y**

	DEF	REP	UF	UC	Global
X - Y	.3496*	.2568	.3448*	.3116	.2926**

Número de los casos: 51

Capítulo III:

Aplicaciones de esta prueba en diferentes ámbitos

El lenguaje es la capacidad específicamente humana de comunicar emociones, deseos e ideas mediante los signos orales y escritos. Lo lingüístico representa un elemento esencial en la formación humana, constituyendo una constante en la historia de la educación la preocupación didáctica por el cultivo escolar de las lenguas. Las pruebas de evaluación nos dan una información veraz en cuanto a la clasificación de un sujeto en la patología; abundante información en todos los aspectos para una reeducación logopédica. Permiten seguir la evolución de un déficit de lenguaje, ponen de manifiesto posibles deficiencias en el aprendizaje y eso con el fin de un adecuado tratamiento corrector.

1.- Enseñanza del Lenguaje.

Si enmarcamos la adquisición del lenguaje en el contexto de competencia comunicativa y en el proceso más amplio de socialización, fácilmente deduciremos que se pueden establecer tres etapas bien diferenciadas: la adquisición de las estructuras y estrategias más elementales en el ámbito familiar; el desarrollo de las habilidades más complejas - como las que resultan de la ampliación del léxico y del conocimiento del mundo, de la lectura y escritura a de las destrezas metacognitivas y metalingüísticas - que coincide en el período escolar; y la adaptación del uso lingüístico a las expectativas personales o a las exigencias del contexto social y profesional³⁴.

Por ello, el objetivo de la didáctica es lograr que el discente consiga un dominio funcional aceptable de las cuatro destrezas, a saber: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita. A la consecución de

estas cuatro destrezas deben dirigirse todos los esfuerzos del profesor porque ello, además de constituir el meollo de la formación básica del individuo es el componente indispensable para progresar en su formación. Y, como tan acertadamente adelantó ya a principios del siglo Americo Castro³⁵ "la enseñanza del idioma condiciona todos los demás trabajos intelectuales que hayan de realizarse en aquélla".

La enseñanza lingüística incrementa y perfecciona progresivamente en el ambiente escolar, el aprendizaje natural y espontáneo que el niño realiza de la lengua oral en su ambiente sociolingüístico, así como la adquisición de la lengua escrita, mejor dicho, consiste en poner en acto y perfeccionar las capacidades del alumno en sus manifestaciones oral y escrita. Objetivo mediato es la formación intelectual, dada la íntima relación entre lenguaje y pensamiento, reflejada por la naturaleza misma del signo lingüístico. Le interesa al alumno el hablar, la lengua como medio para la comunicación y el enriquecimiento e integración culturales. Como usuario, le interesa el comportamiento lingüístico, la actuación: finalidad operativa o funcional. Trata el contenido desde el doble punto de vista lingüístico (comprende y puede reinterpretar la materia prima que le ofrece el profesor) y didáctico (fundamento psicopedagógico de su quehacer) para adecuarlo a las condiciones de enseñanza/aprendizaje que se presentan en la escuela.

En cuanto a la dimensión operativa de la lengua, incide sobre los sectores de la comunicación oral, de la lectura, de la escritura, siempre sobre la base de una adecuada didáctica del vocabulario. El proceso educativo no puede concebirse sin referencia explícita a la interacción y a la comunicación

entre maestros y discípulos, siendo precisamente el lenguaje el medio más habitual, más flexible, más preciso y más profundo de intercambiar y de comunicarse, se ha llegado a decir que la clase es un contexto fundamentalmente lingüístico³⁶. Y es que la enseñanza práctica - activa - del lenguaje afecta a todo el currículo escolar, independientemente del nivel académico e incluso de la materia que se imparta. Por lo tanto, hay que orientar a los profesores en el sentido de dar a los conocimientos lingüísticos una importancia subsidiaria.

Lo importante es determinar quién conoce qué palabras y qué habilidades para aprender palabras, de modo que puedan enseñarse las palabras o las habilidades necesarias. En general se sabe que los sujetos difieren mucho en el alcance y tipo de conocimiento del vocabulario que poseen. Aunque la cantidad de conocimiento del vocabulario pueda diferir entre los sujetos, los procesos especiales de aprendizaje que conducen a algunos sujetos a adquirir mucho más vocabulario que otros son el origen real de las diferencias entre ellos. El nivel de desarrollo de vocabulario varía considerablemente de un sujeto a otro, ya que conocimiento del vocabulario se utiliza a menudo para indicar la inteligencia, y los tests de vocabulario se incluyen en los tests de inteligencia estándares tales como las series de Stanford-Binet y de Weschler.

Las diferencias individuales del vocabulario están relacionadas con variables económicas como los ingresos, la ocupación y la educación de los padres (Lassman y otros, 1980). No obstante, todavía es más importante cómo los padres fomentan el desarrollo verbal de su hijo a través de conversaciones,

juegos con palabras, lecturas, proporcionando material de lectura en casa y enseñándole que el aprendizaje en general y el conocimiento de palabras en particular son aspectos valorados (Jordan, 1978).

Explicar, definir y comprender, usar palabras requiere más el uso de los términos abstractos que las palabras a definir y esos términos no se encuentran siempre; por lo que no podemos confundir el objetivo y los fines de la evaluación del léxico en cualquier campo educativo del lenguaje. La evaluación puede ser una fuerza poderosa y una guía, como los juicios son una parte crucial del aprendizaje en todos los procesos educacionales. La evaluación, aquí, sirve como base para nuevas direcciones u orientaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Widdowson, H. G. lo confirma cuando dice:

"... it can shape and guide learning and guide decisions within the curriculum process"³⁷.

La evaluación del léxico en la enseñanza del lenguaje debe poseer una indiscutible, clara e inmediata proyección profesional en sus motivaciones, objetivos, actividades y recursos. Consecuentemente, lo expuesto tiene alguna validez para todas las lenguas. El papel de la evaluación del léxico dentro del proceso educativo permite saber ¿qué área del aprendizaje debe asignar a cada sujeto?, ¿en qué nivel de dificultad debe colocar al sujeto?, ¿en qué objetivos debe trabajar? Para juzgar todo esto, el evaluador debe disponer de una información que se puede obtener a través del proceso de evaluación. Y, parte de esa información se obtiene mediante el uso de los tests para determinar el

nivel de dificultad en el que debe trabajar el sujeto. Esa evaluación se utiliza para contrastar el progreso de cada sujeto y permite al educador decidir las actividades y experiencias a seguir por un determinado sujeto.

2.- Enseñanza de la Segunda Lengua.

Las lenguas extranjeras son hoy tema de gran importancia en el campo de la educación porque internacionalmente se asiste a un proceso de continua aplicación y fortalecimiento en los sistemas de información, conocimiento y cultura así como a una cada vez mayor interrelación de los aspectos políticos y económicos. Y saber un idioma extranjero abre horizontes sociales que deben fortalecerse.

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso acumulativo que combina comportamientos cognitivos y nuevas habilidades psicomotrices. De ahí que el estudiante o alumno adquiera gradualmente un segundo sistema de comunicación y llegue a comprender que el nuevo idioma no es un simple código mediante el cual puede expresar sus propias ideas, sino

"parte esencial de una cultura que algunas de las distinciones establecidas en su lengua natal, y que si quiere comunicarse en la nueva lengua tendrá que recurrir, necesariamente, a otras formas de considerar la experiencia"³⁸.

Por ello, en los programas de enseñanza de segunda lengua se propone desarrollar en el alumno la capacidad para percibir las diferencias culturales y el papel del idioma en la expresión de la cultura.

Distintos estudios realizados por pedagogos y psicólogos sobre los efectos de la enseñanza de la segunda lengua indican que el programa educativo promueve el conocimiento. Las razones por las cuales se debe estudiar una lengua segunda dependerá de la meta educacional que varía de un país a otro y de un momento a otro; ya que para unos eso ayuda a pensar mejor, aumentar sus conocimientos, apreciar o entrar en contacto con otras culturas y razas y, para otros, comunicarse con pueblos diferentes.

Aquí, utilizaremos el término de "segunda lengua" conforme a la definición que da la UNESCO:

" A language acquired by a person in addition to his mother tongue"³⁹.

La adquisición de una lengua extranjera conlleva una serie de habilidades que pueden llegar a convertirse, mediante una práctica suficiente, en verdadero dominio, en creciente capacidad para entender a aquellos que hablan una lengua extranjera, en una nueva comprensión del lenguaje que proporciona al sujeto una perspectiva diferente para abordar su propia lengua, así como un vocabulario más amplio y una mayor eficacia para expresarse. Es necesario, pues, diferenciar la capacidad de reconocimiento de la capacidad de producción de un lexema. Solamente esta última nos permite poner en marcha un sistema de reglas lexicales. Hay casos en que, al estudiar una segunda lengua, el reconocer un lexema no es una condición necesaria para su producción. El reconocimiento de un lexema es un fenómeno complejo en

relación directa con el desarrollo de la capacidad de comprensión de los textos. Al respecto, Giacomi y de Heredia⁴⁰ afirman:

"La compréhension est, pour le linguiste qui travaille à partir des énoncés, beaucoup plus complexe à analyser que la production mais son rôle étant déterminant dans l'apprentissage tant au niveau des motivations qu'au niveau des modèles accessibles, il est nécessaire d'en repérer les traces discursives".

Así pues, él que aprende una segunda lengua debe adquirir, al mismo tiempo que los aspectos idiosincrásicos de cada unidad de la lengua, el sistema complejo de las reglas lexicales propias de esa lengua. No obstante, la lengua juega un papel cognitivo central en la construcción de los sistemas lexicales. Producir un discurso en el caso de comunicación exolingüe es para el sujeto que estudia una segunda lengua formular y poner a prueba las reglas relativas al funcionamiento de la lengua hablada por sus interlocutores.

La insistencia en el aprendizaje de idiomas como medios reales de comunicación, exige un cambio en la evaluación. Si pretendemos enseñar "actos de comunicación lingüística", lo lógico es que el test o la prueba evalúe el conocimiento de dichos actos de comunicación lingüística, y no otra cosa. ¿Qué significa, pues, "hablar bien una lengua"? Significa que conocemos el léxico pertinente en cada caso, lo ordenamos adecuadamente en secuencias y seguimos las reglas relativas a la producción de los sonidos a cada letra. En definitiva, es preciso que el hablante siga reglas de orden sintáctico, morfológico, fonológico y fonético.

En el aprendizaje del idioma, se evalúa generalmente el conocimiento del vocabulario por medio de la habilidad para la lectura y en un contexto significativo. La evaluación desempeña un papel decisivo en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Por eso, hay que investigar el papel del vocabulario en la habilidad para dominar una segunda lengua, ya que es, sin duda alguna, un importante componente del aprendizaje de ella. Sin el vocabulario básico, el sujeto no será capaz de aprender la estructura del idioma. Dada la riqueza del vocabulario es relativamente fácil de medir, y que los ítems suelen ser eficaces desde el punto de vista estadístico, por lo que las pruebas muestran una marcada preferencia por el vocabulario.

Y, Cook Vivian señala:

"Grammar provides the overall patterns, vocabulary the material to put in the patterns. Using "sat" properly means not just knowing how it is defined in the dictionary, but how it relates to all the other words in the language, and how and when it may be used in sentences"⁴¹.

Las palabras no son como la moneda de una lengua a otra que fluctúa de acuerdo con el valor en la Bolsa. Aprender el vocabulario de una segunda lengua no es simplemente memorizar las palabras equivalentes entre las lenguas o aprender la significación de las mismas, sino aprender el significado relacionándolo con el contexto y la cultura. Aprender una segunda lengua puede significar literalmente ver el mundo de diferente manera. Pero también hay que resaltar que la forma en que la mente organiza el vocabulario de la L1 influye en la forma de percibir la segunda. La única manera de

aprender a hablar es recibiendo un lenguaje (input) comprensible en un contexto relajado. Una persona aprenderá si la lengua le sirve para mejorar sus relaciones con los demás, para conocerse mejor a sí misma y al mundo y si el sujeto tiene una actitud positiva frente al aprendizaje y el entorno es motivador.

En conocer la adquisición de la segunda lengua se ha progresado mucho a partir de los años intensos de investigación en la adquisición de L1, sobre todo a partir del punto de vista de Noam Chomsky que atribuye un rol primordial a la estructura cognitiva humana en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Como sabemos, enseñanza y evaluación están íntimamente relacionadas en más de un sentido. En el aprendizaje de lenguas, los objetivos determinan tanto la metodología a emplear como los procedimientos de evaluación, ya que ésta es una actividad integrada en el proceso educativo por cuanto nos permite introducir correcciones necesarias para alcanzar los objetivos fijados. Una evaluación inicial puede ayudar a programar el curso teniendo en cuenta lo que conocen realmente los alumnos y evitar objetivos irrealizables. La evaluación es una forma de aprovechamiento por parte de los alumnos y como indicación de la capacidad para aplicar esos conocimientos en situaciones reales. Es como la metáfora del "coucou dans le nid"⁴² que Roe describe de la manera siguiente:

"L'apprentissage des langues peut être suscité par un désir de voyage, de rencontrer des gens et de pouvoir communiquer avec eux. Ces raisons, dans les termes de ma métaphore,

représentent les oiseaux pour lesquels le nid a été construit à l'origine. Que va-t-il se passer maintenant? Pendant que les oeufs sont au chaud dans le nid, le coucou arrive et pond un autre oeuf au milieu d'eux. En d'autres termes, un expert "Testing" se présente et nous dit: il faut non seulement enseigner mais aussi évaluer les résultats de l'enseignement. Il faut mesurer l'étendue et la vitesse des progrès des apprenants et les placer dans un ordre de mérite. Il faut qu'on puisse identifier les difficultés qui nous gênent: Il faut obtenir des informations sûres sur lesquelles on peut baser les leçons futures".

Las evaluaciones en la segunda lengua pretenden evaluar:

- el desarrollo del conocimiento de los alumnos que participan en los programas de aprendizaje;
- la lengua, objeto de aprendizaje y las habilidades en los diversos temas;
- las actitudes de los sujetos hacia el programa, su percepción de la segunda lengua, sus actitudes hacia el aprendizaje y valoración de la segunda lengua.

En segunda lengua, los objetivos de las pruebas de evaluación dependen de la función con que queramos utilizarlas. Las prioridades de evaluación deben corresponder con las prioridades de la enseñanza.

J. López Heredia⁴³ dice:

"La evaluación es necesaria y fructífera en tanto en cuanto sirve al alumno de autocontrol, de estímulo y acicate para proseguir en el estudio del idioma, nunca como amenaza, ni con sentido competitivo, ni sancionador o con mero sentido administrativo.

La evaluación es para el escolar un ponerse cada día frente a sí mismo, confrontar el trabajo realizado, verse en ese espejo a quien no puede engañar".

3.- Educación Especial.

Si tomamos en consideración dos principios que consideramos básicos como son el "derecho a la educación de todos los ciudadanos" y que "los fines generales de la educación son los mismos para todos los ciudadanos", coincidiremos en que "todos los niños participan de unas mismas necesidades: de provisión de aquellos medios y recursos de orden material y personal que les permitan acceder a los fines generales de la educación"⁴⁴.

Las corrientes de pensamiento subyacentes en la filosofía de las civilizaciones, las creencias y la escasez de conocimientos científicos en torno a las causas y síntomas de las personas diferentes constituyen los principales factores determinantes de las extremas reacciones de los hombres ante el problema de la educación especial.

En Grecia, a toda persona que nacía con algún defecto se le arrojaba por el monte Taigeto o al río Lotas. En la Edad Media se creía que las taras humanas eran producto del castigo de Dios. Desde entonces hasta comienzos del siglo XIX estaban mezclados en hospitales con enfermos mentales, sordos, epilépticos, criminales y deficientes mentales. E incluso en 1859 Darwin en su libro **El origen de las especies**, habla de la inconveniencia para la especie humana de que se reproduzcan personas que padecen defectos corporales o mentales. Sujetos diferentes ha habido en toda la historia de la humanidad.

En general, la historia de la Educación Especial tiende a identificarse con la historia de la deficiencia mental. Y aunque el grupo de los deficientes mentales ocupa un lugar importante, la Educación Especial no puede reducirse a ellos. La Educación Especial abarca en el momento actual un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procuran buscar soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una a varias deficiencias.

Ya en 1968, la Unesco convocó a un grupo de expertos con el fin de delimitar los principios que en un futuro deben fundamentar la Educación Especial y define a ésta como⁴⁵ :

"forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervenciones de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades".

[Ver J. E. Mclean, 1983 y Weiner, 1984 sobre Historia de la Educación Especial del siglo XIX; Aram y Nation, 1982 para la historia reciente sobre el tema].

En Educación Especial, lo más importante es saber definir y determinar los contornos de la intervención:

- si hay que intervenir, cuándo

- qué hacer
- cómo hacerla.

En cuanto a la prevención y la identificación, son dos conceptos que ocupan un primer lugar, ya que son los que facilitan y descubren las anomalías, cualesquiera que sean, para su adaptación y corrección posterior. Todo ello engloba los distintos instrumentos para descubrir una persona con problema. El pensar cuidadosamente acerca de lo que realmente están haciendo los sujetos con dificultades de aprendizaje nos permite comenzar con la más alta eficacia de diseñar métodos de diagnóstico y corrección nuevos e individualizados.

En los procedimientos reeducativos del aprendizaje, las relaciones entre la comprensión de la palabra hablada y el hablar, entre leer y escribir son fundamentales. El niño habla solamente después de que comprende, después de haber aprendido palabras para hablar. Por eso, el aprendizaje es sistemático y secuencial. Del mismo modo escribe después que puede leer, solamente después de que la palabra leída ha sido aprendida. Este proceso se manifiesta en la etapa inicial del aprendizaje, ya que después de alcanzar un nivel de competencia pueden ser aprendidas las palabras por el uso, es decir, tienen una significación expresiva solamente cuando han llegado a tener una significación comprensiva⁴⁶. Este concepto de aprendizaje es muy ventajoso para comprender los trastornos de aprendizaje, ya que permite dilucidar en qué funciones aparece la deficiencia.

La reeducación en el ámbito del lenguaje tuvo por punto de partida una patología orgánica en la que existen efectivamente perturbaciones anatómicas, sensoriales, motrices, cuyo entrenamiento permite un mejor acceso al lenguaje.

Su campo de acción se extendió a otros trastornos del lenguaje como la afasia de recepción, la disfasia, la dispraxia, el tartamudeo, etc... Y Geneviève Dubois escribía al respecto⁴⁷:

"No sé exactamente hasta dónde nos podríamos remontar en los documentos históricos para describir la huella de los primeros intentos reeducativos. Si, al parecer, la tartamudez (?) el profeta Moisés le sirvió principalmente como escudo frente a la interpretación divina ("¿Cómo me escuchará el Faraón a mí, que no tengo facilidad de palabra?"); Demóstenes por el contrario había puesto todo su esfuerzo en vencer sus dificultades para hablar. Y los famosos "guijarros en la boca" son sin duda los ásperos precursores de nuestros modernos guide-langues: la edad de piedra de la ortofonía".

Los problemas de lenguaje constituyen un handicap, esto es evidente. Y en las perspectivas reeducativas actuales pueden distinguirse de forma muy general dos grandes corrientes:

- la tecnológica que se orienta principalmente al instrumento-lenguaje y trata de perfeccionarlo;
- la psicoterapéutica que se dirige al ser- de - lenguaje y trata de favorecer su desarrollo a través de su lenguaje.

Como se sabe, las circunstancias de la vida presente de una persona son moldeadas por los hechos que constituyen su historia. Las limitaciones físicas y sensoriales pueden restringir sistemáticamente las oportunidades de una persona para adquirir diversas destrezas y habilidades.

El rendimiento de un individuo debe ser entendido a la luz de las circunstancias actuales de ese individuo. Pero no es suficiente evaluar el nivel de desempeño de una persona, sino que los evaluadores deben comprender lo que ha moldeado ese desempeño presente.

Por ello, en la Educación Especial se realizan evaluaciones educacionales y clínicas y observaciones de todos los sujetos a principio y al final de cada año escolar y a través del año según se necesite. La evaluación inicial de cada sujeto incluye un análisis de los datos, es decir, se examinan los informes educacionales, psicológicos, evolutivos y médicos; la descripción de la conducta del sujeto en el hogar y en la escuela y de los antecedentes familiares. Se hace también una evaluación del progreso y funcionamiento de los sujetos durante la permanencia en el programa y al final del estudio de seguimiento. El evaluador utiliza aquellas técnicas que más se adecúan al problema de evaluación planteado. El vocabulario es de suma importancia para la reeducación logopédica, ya que facilita, con el mínimo esfuerzo, un lenguaje suficiente para iniciar la comunicación. El vocabulario se desarrolla como resultado de la experiencia y de la integración neurológica. Debe proveerse a los sujetos de oportunidades pedagógicas variadas como base para el desarrollo de su vocabulario. El vocabulario se refiere a las palabras comprendidas y producidas por un sujeto. Es el vocabulario de la atención y el habla, pero también puede ser el de lectura y escritura. Se evalúa el vocabulario pidiendo a los niños que asocien palabras con figuras, que identifiquen sinónimos y antónimos, y que seleccionen una palabra entre varias, que mejor encaje con una definición. La evaluación nos permite medir

también la capacidad intelectual a partir de los significados de las palabras aprendidas por los sujetos. Al evaluar pues el léxico en la Educación Especial, el evaluador debe tener conocimientos básicos acerca de los trastornos, las implicaciones que tienen en la educación, y, en función de todo ello, comunicar los datos a los distintos especialistas que puedan implementarse procedimientos correctivos o compensatorios apropiados.

NOTAS

- 32.- Meredith, Williams M.: *Manual de tablas estadísticas*, México, Ed. Trillas, 1971, pp. 329-39.
- 33.- El autor del Test BWVT : Harold J. Dupuy
- 34.- Mayor, Juan: *Psicología de la educación*, Madrid, Ed. Anaya, , 1985, pp. 217-18.
- 35.- Castro, Americo: *La enseñanza del español en España*, Madrid, Ed. Victoriano Suárez, , 1922, p. 7; reeditado en *Cauce*, N° 3, Sevilla, Universidad, 1980, p. 210.
- 36.- Mayor, Juan: *Psicología de la educación*, Madrid, Ed. Anaya, 1985, pp. 217-18.
- 37.- Widdowson, H., G.: *Aspects of language teaching*, Hong Kong, Ed. Oxford University Press, 1990, pp. 2, 7, 46.
- 38.- Bloom Benjamin, S.: "Evaluación del aprendizaje en segunda lengua" en *Evaluación del aprendizaje* Buenos Aires, Ed. Troquel, 1975, Vol. 4, pp 174.
- 39.- Cook, Vivian: *Second language learning and language teaching*, Great Britain, Ed. Edward Arnold, 1991, p. 37.
- 40.- Giacomi y de Heredia: "Réussite et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés" en *Langages*, N° 84, 1986, Paris, pp. 9-24.
- 41.- Cook, Vivian: *Second language learning and language teaching*, Great Britain, Ed. Edward Arnold, 1991, p. 5.

- 42.- Roe, P. J.: "Une réévaluation de l'évaluation ou le 'coucou dans le nid' en *Le Français dans le Monde*, N° 165, 1981, p. 33.
- 43.- Bello, P.: *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Ed. Aula XXI, 1990, pp. 220-244.
- 44.- Ruíz, R. (col.): "El tractament de las necessitats educatives especials en l'àmbit curricular" en *Marc curricular pe a l'ensenyament obligatori*, Barcelona, Ed. Coll, C., 1986, p. 84.
- 45.- Sánchez Cerezo, Sergio: *Diccionario enciclopédico de Educación Especial* Madrid, Ed. Aula, , 1985, Vol. II, p. 748.
- 46.- Díaz Arnal, Isabel: *Niveles en Educación Especial*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1989, pp. 27-28.
- 47.- Dubois, Geneviève: *Lenguaje y comunicación*, Barcelona, Ed. Masson, 1991, p. 21-30.

CONCLUSIÓN

El lenguaje, una de las actividades humanas más complejas y elaboradas, es necesaria para la comunicación y el conocimiento. La Lingüística aporta conclusiones en el sentido de que el lenguaje es primero y que pensar y hablar están necesariamente cohesionados uno con otro a pesar de su disparidad respecto a función, acto, intención y estructura. La existencia de uno presupone la del otro. No hay ni un hablar sin pensamiento, ni un pensar sin lenguaje. ¿No es acaso también el lenguaje el medio de elaborar, de componer, de transmitir, de enmascarar unos significados y un sentido? Por ello, la evaluación del lenguaje es considerado como un proceso muy complejo que pone en juego la actividad de todos los procesos cognitivos y no solamente los específicamente lingüísticos. En la evaluación del lenguaje, el componente semántico es el más huido y difícil de sistematizar ya que la mayor carga semántica está en el componente lexical, es decir, el vocabulario.

La función del evaluador es proporcionar a quien toma las decisiones información significativa; el que toma las decisiones es quien realmente juzga sobre el valor o el mérito. Y, es tal la complejidad de los factores implícitos en las actividades lingüísticas que sólo es posible medir una reducidísima porción de esa capacidad. Quizás el otro valor de esta prueba de evaluación estará en su utilidad.

En esta tesis hemos considerado la importancia que tiene la evaluación del lenguaje y, en particular, la del léxico, hemos revisado los diferentes intentos que se ha hecho para lograr esa evaluación y hemos encontrado

algunos problemas, sobre todo referidos a la evaluación del léxico, que pensamos deberían abordarse y resolverse.

Dos dificultades principales encontramos en la mayoría de los tests de evaluación del léxico, incluso en los más prestigiosos: por un lado, no se especifica cómo se ha obtenido la muestra de las unidades léxicas que son el objeto de evaluación lo cual hace que el test resulte bastante arbitrario; por otro lado, la indagación acerca de si los sujetos conocen esas unidades léxicas descansa con frecuencia en un sólo tipo de pregunta lo cual limita extraordinariamente el supuesto conocimiento del léxico.

Nuestro trabajo ha pretendido subsanar estos dos tipos de problemas. Para lograrlo, en primer lugar, hemos seleccionado varias muestras de unidades léxicas, unas procedentes de una extracción al azar de 100 palabras de un corpus léxico que pudiera considerarse a efectos prácticos como completo, tal es el caso del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, y otros procedentes igualmente de una extracción al azar de un Diccionario de Frecuencias (el de Juilland y Chang-Rodríguez) que sólo incluye las palabras más frecuentes. Con este procedimiento estamos midiendo verdaderamente el conocimiento que los sujetos tienen del léxico contenido en ambos diccionarios.

En segundo lugar, hemos tratado de analizar cuáles son los aspectos que ponen mejor de relieve el conocimiento que los hablantes tienen del léxico y hemos considerado que tales aspectos engloban fundamentalmente la identificación y definición de la unidad léxica, las relaciones semánticas que este mantiene con otras unidades léxicas, la diferente significación que tiene

según los diferentes contextos en que se encuentre y el uso funcional que de ella hacen los hablantes. Todos estos aspectos han sido indagados por nosotros.

Con muestras verdaderamente representativas del léxico y con una indagación sistemática de los diversos aspectos que incluye el conocimiento del léxico hemos construido varios tests para evaluar el léxico, lo que era uno de nuestros objetivos en esta tesis.

Pero para no hacer descansar la validez de estos tests sobre criterios a priori, aunque parezcan bien fundamentados, hemos intentado aplicar dichos tests a una pequeña muestra de la población española para tratar de determinar si esos tests tienen la validez empírica suficiente (en función naturalmente de lo reducido de la muestra, circunstancia obligada por razones de tiempo y de lugar) y para intentar probar, basándonos en los datos obtenidos, algunas hipótesis relativas a las características y variables de esos tests. Estas hipótesis se refieren al diferente origen de los tests, a la duplicación aleatoria de la muestra del test y a los distintos aspectos que reflejan en un conjunto el conocimiento que se tiene del léxico. Se trataba, pues, de contrastar empíricamente la validez, el alcance y la estructura de los tests previamente elaborados.

En efecto, aplicados los cinco tests construidos a un grupo de 51 estudiantes universitarios se obtuvieron unos resultados de aciertos y errores que se recogen en las diferentes tablas incluidas en el texto.

La validez de los cinco tests medida a través del coeficiente alfa es suficiente si se tiene en cuenta lo limitado de la muestra.

En cuanto a las hipótesis propuestas, se han confirmado plenamente. Las diferencias entre el test A y el B, por un lado, y el test X e Y, por otro, no han resultado significativas, porque se trataba en cada caso (A y B), (X e Y) de dos muestras aleatorias procedentes del mismo corpus léxico; a su vez existen correlaciones significativas entre el test A y el B, por un lado, y el test X e Y, por otro, tanto globalmente, como en la mayor parte de las escalas. Son, pues, prácticamente tests iguales. Ahora bien, las diferencias entre los tests A y B y los tests X e Y son de gran alcance y estadísticamente significativas. Esto se debe a que los tests A y B proceden de muestras obtenidas a partir del Diccionario de la Real Academia y los tests X e Y del Diccionario de Frecuencias. Los sujetos de la prueba conocen un poco más de la mitad (52% y 53,6%) de las palabras incluidas en los tests procedentes del Diccionario de la Real Academia, pero conocen más de las cuartas partes (82,3% y 82,3% de las palabras procedentes del Diccionario de Frecuencias.

Por otro lado, existen diferencias significativas entre las distintas subescalas que incluyen cada una ítems referidos a diferentes aspectos del conocimiento léxico (definiciones, relaciones semánticas, uso funcional y uso en contexto). En general, los ítems más difíciles suelen ser los que indagan acerca de las definiciones y los más fáciles los referidos al uso de las palabras en diferentes contextos. Estos datos subrayan la necesidad de incluir dentro de cualquier procedimiento de evaluación del léxico todos los aspectos del conocimiento del mismo.

En su conjunto, creemos que los tests elaborados en esta tesis sobre evaluación del léxico constituyen una base sólida para seguir haciendo

investigaciones en este campo, puesto que algunos problemas detectados en investigaciones anteriores, como los dos señalados más arriba, han sido superados en este trabajo no sólo aplicando criterios a priori, sino criterios de contrastación empírica. Sin embargo, pensamos que una investigación tan compleja necesita ser proseguida y mejorada.

APÉNDICES

APÉNDICE I

Ab aeterno	Aire	Animado
Abejoneo	Ajicero	Anónimo
Abondadamente	Alalá	Antesena
Abrevar	Albardar	Antíteto
Abuhado	Alboaire	Anuencia
Acápite	Alcallía	Apaniguado
Accionar	Alcuzcuzu	Apelante
Acerrador	Alejija	Apezuñar
Aclimatar	Alferza	Aportar
Acompañamiento	Algún	Aprisionar
Acribillar	Alifafe	Apureño
Acúleo	Almacén	Aravico
Achitabla	Almirez	Arctico
Adiamiento	Almotalafe	Arenisca
Adorador	Altaico	Aristoloquiáceo
Adulto	Alumbroso	Aroca
Aféresis	Allegador	Arramblar
Afruento	Amate	Arrendar
Agencia	Amigablemente	Arrotura
Agravar	Amonita	Artera
Agua	Anabatista	Asaetar
Aguantaderas	Anclote	Asesoría
Aguijón	Andariego	Asiriólogo
	Angelical	Aspirina

Atahorma	Bergamasco	Caja
Ateca	Bestialidad	Calabozaje
Atolladero	Bienandante	Calcular
Atenuación	Bioquímica	Calidonio
Atoar	Bitadura	Caloriamperímetro
Atrípido	Boalar	Callosidad
Aurero	Bochazo	Cambiazó
Autocrítica	Bojeo	Caminador
Avena	Bolliciar	Campés
Avocar	Boquinataural	Cáncer
Azadilla	Borondanga	Candelizo
Azulaque	Botiguero	Canoero
Bacheo	Branquífero	Cantonada
Bailiaje	Brea	Cáñamo
Balconada	Brochado	Capciosidad
Banaba	Bucólico	Capítula
Bandería	Buido	Captener
Baratamente	Burlonamente	Caracterizado
Barcote	Caballada	Carcamán
Barraca	Caballo	Cardonal
Bascosidad	Cabeza	Cariciosamente
Batiboleo	Cabrafigo	Carnicol
Bautizo	Caciquil	Carquesa
Belduque	Cadenciosamente	Carrocero

Cartucho	Cogido	Corintio
Casal	Coinquilino	Corocha
Caso	Colegialmente	Correcho
Castrón	Colofonía	Corrompedor
Catarroso	Colorista	Cortega
Cauchero	Combinatorio	Cosetada
Cazarete	Comisionado	Cotillón
Cebollar	Compañero	Craquelenque
Celda	Complimiento	Cribado
Ceneque	Comunalmente	Cromatina
Centenada	Conceptuosamente	Cruentar
Cerámica	Conchal	Cuadricular
Cernido	Confabular	Cuarentena
Cerrilmente	Confiscado	Cuarto
Cibicón	Conjunción	Cucañero
Cierna	Consecutivamente	Cuenta
Cillazgo	Consigna	Cuerdo
Cinquillo	Consumado	Cuino
Cirroso	Contingiblemente	Cunaguaro
Ciudadano	contradicción	Curar
Clausura	Contrasta	Cutir
Clistelera	Convertibilidad	Chalchihuite
Cobarde	Coparticipación	Chancellor
Cochera	Corazonista	Charlante

Chicorro	Designativo	Edificable
Chillareense	Deslumbrar	Efluente
Chirota	Desolladero	Electorero
Chorote	Despelucar	Elzevirio
Chulo	Despitorrado	Embarrancar
Dactoligrafía	Destemperado	Embrear
Dar	Desventura	Empanadilla
Deambular	Deturpar	Empedernecer
Declanmador	Diabetes	Emprendedor
Defecar	Diandro	Encadenamiento
Degollado	Dictáfono	Encanto
Delicamiento	Difícultosamente	Encenagarse
Deniminado	Dinamometría	Encordelar
Dependiente	Dios	Enchapar
Derezar	Disciplina	Enervamiento
Desacreditado	Dismenorrea	Engarrafar
Desalienación	Disputante	Engualichar
Desatavío	Divorcio	Enmararse
Descambiar	Dogmatismo	Ensalzador
Descenso	Dominguillo	Ensullo
Descoser	Dosalbo	Entortijar
Desembravecimiento	Ductilidad	Entrepeines
Desenfurecer	Dupa	Entullecer
Desfortalecer	Ecologista	Epidémico

Equipolente	Expendición	Futesa
Ermador	Expresionista	Gacilla
Escalerón	Extremidad	Galería
Escarcear	Factoría	Gallinazo
Escatimosamente	Fajuela	Gamelleja
Escoltar	Fallir	Garatusa
Escritorista	Farmacopea	Garrir
Escudriñamiento	Fatigante	Gastado
Esgrimidor	Feminoide	Gazmiar
Espaldomarse	Fi	Gente
Espaviento	Fiel	Geraniáceo
Espeso	Filatelista	Giroflé
Espito	Finura	Gobernante
Esportón	Fitoftirio	Golpeador
Estación	Floquecillo	Goyesco
Estandardizar	Fogonero	Gramaticalmente
Estatuaria	Fondillos	Granévano
Estilográfico	Formicante	Gres
Estornutatorio	Fotoligrafiar	Guacamaya
Estregamiento	Frailía	Gualatina
Estuche	Frentón	Guadarropa
Eupéptico	Fructa	Güeldrés
Evolucionista	Fueguino	Guinchar
Excusa	Fumorola	Gusarapo

Habitualmente	Incongruente	Lamia
Haber	Incumplir	Lancetero
Hambrina	Indivisible	Laringoscopia
Hebraizar	Infernal	lavación
Helenístico	Informe	Leción
Heraute	Injuriador	Leguleyo
Herpetología	Insalubre	Lenzal
Heterodoxo	Inspiradamente	Leste
Hiemal	Intencional	Levitar
Hijuela	Interpósita persona	Librecambio
Himplar	Intrahistoria	Licenciar
hirundinaria	Involuntariamente	Limitable
Holco	Irreverencia	Lingüística
Homenaje	Istriar	Lisbonense
Horaco	Jaracandá	Locador
Horridez	Jaracalla	Loquear
Hoyito	Jazmín	Lucífero
Huido	Jingoísmo	Lupercales
Husillo	Judgador	LLameante
Ictiología	Juez	LLenamente
Ilegitimidad	Juntero	Macolla
Imperforación	Juzgador	Madrinero
Imposible	Labe	Magacén
Inauguración	Ládano	Majestuosidad

Maliciar	Mixturero	Numérico
Malvís	Modorilla	Ñapango
Manchego	Molinete	Oblativo
Mangonear	Monacillo	Obtener
Maniqueísmo	Monomiaro	Octaviano
Mano	Monumento	Oficiosidad
Mantuano	Mordante	Ojo
Mapuche	Mortalmente	Oleastro
Márcola	Motil	Onceavo
Mariposear	Mozárabe	Oprobioso
Marquiartife	Muévedo	Orden
Masacre	Muniqués	Organización
Matagallegos	Muscarina	Orquesta
Maternalmente	Nabina	Oscitancia
Mayorana	Napolitano	Ovíparo
Mechón	Nasalización	Padre
Medievo	Nebrada	Pailón
Mercero	Nenúfar	Palabra
Mesnadero	Netáceo	Paletilla
Metamorfosear	Ninivita	Palmeo
Micelio	Noé	Pallaco
Milenario	Non nunmerata	Pandilla
Mimosáceo	pecunia	Pantalonero
Miodinia	Novelizar	Papel

Paráclito	Pie	Procaz
Paralítico	Piel	Producibilidad
Parejuelo	Pilvén	Prometiente
Parrandero	Pintadera	Pro rata
Particionero	Piñonear	Protectriz
Pasar	Pirquinero	Pruna
Paso	Pizarreño	Puentea
Pastoralmente	Planchador	Puga
Patochada	Plateador	Puntador
Pavonado	Plenilunio	Puntualmente
Pecar	Plumajear	Purísima
Pedrezuela	Poesía	Quebrantapiedras
Pelea	Polisílabo	Querva
Pelonería	Polvorear	Quiliárea
Pendoneta	Ponto	Quintuplicar
Pepión	Portafolio	Rabel
Perchel	Portulacáceo	Racional
Perfumero	Postrimer	Rajable
Permisor	Praseodimio	Rapacidad
Perrera	Precito	Rasgón
Pertigueño	Premorir	Rayadillo
Pestíferamente	Presentir	Reaparición
Peucédano	Pretendiente	Reborda
Picaronazo	Principalidad	Recetar

Reconquista	Ruego	So
Rectoscopia	Rumiajo	Sobrecartar
Redrojar	Sabidillo	Sociniano
Refrendata	Sacramental	Soleá
Regatería	Ságoma	Solsticio
Regularizador	Salesa	Sondable
Relampagueo	Saltabarrancos	Sorprender
Reluchar	Salutación	Sotoministro
Remoque	Saneamiento	Subscriber
Reorganizar	Santiaguero	Suelto
Repetidamente	Sapote	Sugestionar
Repugnantamente	Satén	Superpuesto
Resfriar	Secén	Sustancial
Réspede	Sed	Taba
Retacón	Selectas	Tableado
Retransmisión	Semivida	Tajadera
Revenido	Sentenciar	Talegazo
Rey	Septicemia	Tamujal
Rimbombar	Serpollo	Tapiar
Ritualidad	Servomotor	Tarascón
Rodeón	Sibilino	Taurómaco
Romero	Silbar	Tejón
Rondó	Simarruba	Televisual
Rotacismo	Sinistro	Teneja

Tenuirrostro	Turmódigo	Vulnerable
Terciador	Ubajay	Xenófobo
Terracota	Unguiculado	Yapa
Testigo	Uñuela	Yusivo
Textual	Usurcé	Zafrán
Tieso	Vacarai	Zangoloteo
Tineta	Valentiniano	Zarzagán
Tiquín	Valladar	Zootomía
Titerista	Vario	Zurrumbo
Tofana	Veintinueve	
Topetada	Vel cuasi	Total: 709 palabras
Tornavirón	Venera	Palabras eliminadas:
Torrefacción	Venustez	48
Transaccional	Verdadero	Resto para la
Tranza	Versícula	selección de la
Traslumbramiento	Viable	muestra: 661
Trasteante	Vicealmirante	
Trefilar	Viento	
Triboluminiscencia	Vinolento	
Trigo	Virginalero	
Triquina	Vista	
Troncalidad	Vizcondado	
Trotona	Volatero	
Tulipa	Voz	

PALABRAS ELIMINADAS DE LA POBLACIÓN GLOBAL

Ab aeterno

Abondadamente

Amigablemente

Baratamente

Boquinatural

Burlonamente

Cadenciosamente

Caloriamperímetro

Cariciosamente

Cerrilmente

Colegialmente

Comunalmente

Conceptuosamente

Consecutivamente

Contingiblemente

Difícultosamente

Escatimosamente

Gramaticalmente

Guardarropa

Habitualmente

Inspiradamente

Involuntariamente

Librecambio

Llenamente

Matagallegos

Maternalmente

Medievo

Mortalmente

Noé

Non numerata pecunia

Pastoralmente

Pestíferamente

Portafolio

Pro rata

Puntualmente

Quebrantapiedras

Repetidamente

Repugnantemente

Saltabarrancos

Semivida

Servomotor

Sotoministro

Tofana

Triboluminiscencia

Veintinueve

Vel cuasi

Vicealmirante

Vizcondado

APÉNDICE II

LISTA DE LAS 100 PALABRAS SELECCIONADAS DEL DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL TEST A.

Acribillar

Agencia

Agraviar

Agua

Aire

Almotalafe

Alumbroso

Apureño

Aristolóquiceo

Atahorma

Ateca

Atolladero

Bandería

Bestialidad

Cabeza

Cambiao

Canoero
Capítula
Carcamán
Castrón
Charlante
Cillazgo
Cinquillo
Colorista
Combinatorio
Conjunción
Corrompedor
Defecar
Designativo
Despitorrado
Diabetes
Dictáfono
Dismenorrea
Dupa
Electorero
Ensullo
Entullecer
Epidémico
Equipolente
Escoltar

Esportón

Estregamiento

Farmacopea

Fiel

Formicante

Fotoligrafiar

Gazmiar

Giroflé

Golpeador

Granévano

Guacamaya

Gualatina

Gusarapo

Hambrina

Heraute

Heterodoxo

Hiemal

Himplar

Horridez

Husillo

Ilegitimidad

Laringoscopia

Lingüística

Llameante

Macolla

Maniqueísmo

Modorrilla

Molinete

Nenúfar

Netáceo

Oscitancia

Pailón

Pallaco

Palmeo

Paralítico

Parejuelo

Paso

Pelea

Pilvén

Polisílabo

Postrimer

Puga

Rapacidad

Rasgón

Reorganizar

Resfriar

Sabidillo

Septicemia

Soleá

Subscritor

Tamajul

Tarascón

Triquina

Troncalidad

Turmódigo

Unguiculado

Valentiniano

Verdadero

Voz

Vulnerario

APÉNDICE III

LISTA DE LAS 100 PALABRAS SELECCIONADAS DEL DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL TEST B.

	Catarroso	Engualichar
Acápite	Cauchero	Entortijar
Adiamiento	Celda	Esgrimidor
Adorador	Ceneque	Estación
Ajicero	Cerámica	Estatuaria
Allegador	Cernido	Estilográfico
Altaico	Cobarde	Estuche
Andariego	Cochera	Evolucionista
Antíteto	Comisionado	Gobernante
Apaniguado	Compañero	Helenístico
Apelante	Consigna	Hijuela
Aprisionar	Coparticipación	Imposible
Aroca	Correcho	Incumplir
Atoar	Cutir	Intencional
Aurero	Dactilografía	Jaracalla
Bascosidad	Desalienación	Juntero
Brochado	Descenso	Ládano
Caballo	Desembravecimiento	Leción
Callosidad	Encanto	Leste
Carnicol	Encordelar	Licenciar

Madrinero	Sacramental
Maliciar	Sed
Mariposear	Suelto
Melcochudo	Sugestionar
Mercero	Tajadera
Mixturero	Tejón
Mordante	Tieso
Nabina	Tiquín
Nebrada	Traje
Octaviano	Tranza
Oprobioso	Trefilar
Ovíparo	Trigo
Padre	Vario
Pandilla	Venera
Pavonado	Venustez
Pelonería	Viento
Perfumero	Xenéfobo
Permisor	
Peucédano	
Ponto	
Rectoscopia	
Redrojar	
Regularizador	
Rotacismo	

APÉNDICE IV

LISTA DE LAS PALABRAS SELECCIONADAS DEL DICCIONARIO DE FRECUENCIA (POBLACIÓN GLOBAL)

Abandonado

Abril

Absolutamente

Académico

Aceite

Acompañar

Acordar

Actual

Adonde

Admirablemente

Afrontar

Afición

Agudo

Agua

Alegria

Alcázar

Alternar

Almohadón

Ambición

Amargura

Angosto

Anatomía

Antojar

Antemano

Apasionado

Aparentemente

Aprobar

Apreciación

Area

Arbitrario Arroyo

Arreglo

Asignar

Asesinar

Atención

Asunto

Augusto

Atributo

Avido

Aventajar

Azulejo

Bahía

Barato

Barricada	Comentario
Bendición	Cómo
Biblioteca	Comparado
Bosque	Comprender
Brevedad	Comprobar
Butaca	Concierto
Cabalmente	Conde
Calar	Conforme
Calificado	Congregación
Camisa	Consecuencia
Campo	Consentir
Capitán	Conspirar
Carbón	Constituir
Casamiento	Contemporáneo
Casino	Contexto
Causar	Contrariedad
Celda	Convencer
Cereo	Copa
Ciclo	Corbata
Ciudadano	Corroborar
Claridad	Cortés
Coetáneo	Crecimiento
Colaboración	Criado
Comarca	Cruzar

Cualquier	Dilatado
Cuesta	Discreto
Cultura	Disfrazado
Curso	Disputar
Cheque	Distinto
Dar	Doble
Debajo	Dogma
Decir	Dote
Declaración	Duelo
Defensa	Edificar
Defenido	Educación
Demanda	Ejército
Demstrar	Eléctrico
Desafío	Eminente
Desastre	Empleado
Descubrir	Encanto
Desdeñar	Encendido
Desierto	Enemigo
Deslizar	Enfrente
Desprender	Entablar
Destino	Enteramente
Detrás	Entrevista
Diáfano	Envidia
Difícilmente	Escalera

Escaso	Fracaso
Escueto	Fruta
Esencial	Fugar
Espiga	Futuro
Espléndido	Gala
Estatal	Gemir
Este	Genial
Estudiado	Goce
Estúpido	Gótico
Exaltar	Grupo
Excelente	Guerra
Expansión	Gustoso
Explicar	Haber
Extensión	Hablar
Extinguir	Hacer
Factor	Hasta
Falda	Helar
Fatal	Hipótesis
Faz	Hola
Figura	Huerto
Filiación	Humano
Física	Idolo
Flora	Igualdad
Fortuna	Impenetrable

Imponer
Incidente
Incomparable
Indio
Indudable
Informar
Inglés
Inquietud
Insoportable
Integrar
Intensamente
Intervenir
Inútilmente
Ir
Irónico
Izquierdo
Jamás
Junta
Jurídico
Kilometro
Labor
Largo
Latir
Lejos

Letra
Ligereza
Limpiar
Lograr
Lucha
Llano
Llave
Lluvia
Madrileño
Mamá
Manejar
Maravilla
Marfil
Materia
Máximo
Meditación
Mejor
Mercader
Mes
Mientras
Millón
Misticismo
Moderamente
Monumento

Morisco
Muchacha
Mueble
Músico
Nacimiento
Navío
Negar
Nivel
Nombrar
Nube
Nuevo
Obligación
Obrar
Ocultar
Ocurrido
Oír
Ola
Opresión
Orbe
Orilla
Otorgar
Pago
Plabra
Parecer

Pareja
Pasar
Pasillo
Pedagógico
Pegar
Penumbra
Peor
Peregino
Perfil
Persona
Perteneiente
Piedad
Pino
Plantel
Plebeyo
Poema
Política
Portentoso
Posible
Precipitar
Predominio
Preparar
Presencia
Presumir

Pretensión

Principiar

Probablemente

Profesión

Profundidad

Propietario

Proposición

Provisto

Prudente

Punta

Quebrantado

Quietud

Químico

Rapaz

Rato

Recelar

Reciente

Reconstrucción

Recrear

Referido

Reflejo

Regreso

Reinado

Remontar

Rendir

Repetir

Representación

Reservar

Resorte

Resuelto

Resurrección

Revés

Revolución

Ritmo

Rodeado

Rostro

Rueda

Sabio

Sabroso

Salto

Salvaje

Secreto

Seguido

Semejanza

Sensitivo

Señor

Separar

Serio

Serrano	Tradicional
Signo	Transcurrir
Silla	Transparencia
Situar	Trecho
Sobriedad	Triangular
Solución	Turba
Sonido	Ultimamente
Sospechoso	Urbano
Suave	Util
Sucesivo	Valenciano
Suerte	Valle
Superfluo	Veinticuatro
Supremo	Vena
Suya	Ventura
Tabla	Verbo
Té	Viajar
Tejer	Vicio
Tendido	Viril
Teoría	Víspera
Tertulia	Voluntario
Tierno	Votar
Todo	Yeso
Tomar	Zona
Totalidad	

Total : 377 palabras.

Palabras a eliminar : 13

Resto para seleccionar la muestra : 364

PALABRAS ELIMINADAS DE LA POBLACIÓN GLOBAL DEL
DICCIONARIO DE FRECUENCIA

Absolutamente

Admirablemente

Aparentemente

Cabalmente

Enteramente

Difícilmente

Hola

Intensamente

Inútilmente

Moderadamente

Probablemente

Ultimamente

Veinticuatro

APÉNDICE V

LISTA DE LAS 100 PALABRAS SELECCIONADAS DEL
 DICCIONARIO DE FRECUENCIA PARA EL TEST X SEGÚN LA
 FRECUENCIA DE MAYOR A MENOR

Todo	Encanto
Nuevo	Doble
Mes	Biblioteca
Campo	Rostro
Comprender	Seguido
Posible	Sabio
Largo	Punta
Mientras	Extensión
Repetir	Defensa
Distinto	Supremo
Cualquier	Casino
Labor	Obrar
Fortuna	Genial
Imponer	Situar
Presencia	Llave
Representación	Futuro
Conforme	Aceite
Profesión	Presumir
Excelente	Reflejo
Esencial	Vicio

Barato	Ventura
Monumento	Augusto
Tradicional	Extinguir
Peor	Vena
Poema	Comarca
Té	Dsiputar
Remontar	Morisco
Encendido	Votar
Alcázar	Deslizar
Carbón	Helar
Util	Conspirar
Urbano	Antemano
Celda	Estúpido
Amargura	Tejer
Tendido	Recrear
Proposición	Gótico
Pago	Cortés
Igualdad	Recelar
Sospechoso	Edificar
Prudente	Escueto
Tierno	Angosto
Estudiado	Precipitar
Camisa	Ocurrido
Gustoso	Anatomía

Transparencia

Impenetrable

Entablar

Orbe

Turba

Reconstrucción

Humano

Congregación

Aventajar

Afrontar

Azulejo

Almohadón

APÉNDICE VI

LISTA DE LAS 100 PALABRAS SELECCIONADAS DEL
 DICCIONARIO DE FRECUENCIA PARA EL TEST Y, ORDENADA
 SEGÚN LA FRECUENCIA DE MAYOR A MENOR

Parecer	Ejército
Pasar	Ocultar
Tomar	Enemigo
Guerra	Suave
Agua	Muchacha
Explicar	Bosque
Lejos	Kilometro
Lograr	Junta
Valle	Causar
Preparar	Viajar
Suerte	Suya
Política	Hipótesis
Secreto	Indudable
Demostrar	Criado
Consecuencia	Intervenir
Rato	Comentario
Revolución	Abril
Millón	Fruta
Debajo	Cruzar
Serio	Pretensión

Consentir	Sabroso
Integrar	Alternar
Exaltar	Abandonado
Signo	Discreto
Pareja	Expansión
Limpiar	Insoportable
Sucesivo	Quiétude
Contento	Pegar
Músico	Provisto
Arroyo	Física
Académico	Jurídico
Desprender	Verbo
Area	Perteneciente
Desastre	Ambición
Afición	Peregrino
Salvaje	Ciclo
Llano	Goce
Resorte	Asesinar
Crecimiento	Cheque
Este (n.)	Estatal
Asignar	Reinado
Izquierdo	Plantel
Fracaso	Eminente
Copa	Gemir

Cerco

Pedagógico

Triangular

Quebrantado

Superfluo

Barricada

Filiación

Rapaz

Dogma

Bahía

Sensitivo

Regreso

APÉNDICE VII

LISTA DE LAS 25 PALABRAS SELECCIONADAS DEL DICCIONARIO DE FRECUENCIA PARA EL TEST Z SEGÚN LA FRECUENCIA DE MAYOR A MENOR

Palabra	Contrariedad
Figura	Calificado
Contemporáneo	Irónico
LLuvia	Nivel
Nacimiento	Totalidad
Escalera	Calar
Resuelto	Penumbra
Duelo	Butaca
Piedad	Bendición
Factor	Hablar
Profundidad	Atributo
Antojar	Sobriedad
	Trecho

De las 162 palabras (resto de la población global, hemos seleccionado 25 palabras para el TEST Z a partir de la tabla de los números aleatorios.

TESTS PSICOLINGÜÍSTICOS

FICHA

Nombres:

Apellidos:

Edad:

Sexo:

Centro de Estudio:

Nivel Académico:

Grupo:

Fecha de la Evaluación:

Puntuación:

Evaluador:

Observaciones:

INSTRUCCIONES PARA LOS TESTS

En cada test consta de cuatro componentes:

- A.- Definición
- B.- Relaciones entre palabras
- C.- Uso funcional
- D.- Uso en contexto

Cada uno de estos componentes tiene 25 ítems.

- En el componente **Definición**, los sujetos (1) deben definir la palabra donde se pone **definir** (en el espacio en blanco de forma corta y precisa); o (2) poner una cruz delante de la alternativa que les parezca correcta donde se hace la pregunta: **¿a qué palabra corresponde esta definición?**

- En el componente **Relación entre palabras**, los sujetos (1) deben escoger la respuesta correcta entre las alternativas presentadas; o (2) sustituir (poner la palabra correcta donde están los puntos suspensivos).

- En el componente **Uso funcional**, los sujetos (1) deben decir de forma corta y precisa **para qué sirve** (espacio en blanco); o (2) elegir la respuesta correcta entre las alternativas presentadas.

- En el componente **Uso en contexto**, los sujetos (1) deben escribir en el espacio en blanco una frase en la que se utilice la palabra en cuestión; o (2) elegir la respuesta correcta entre las alternativas presentadas.

Importante: No dejar ningún ítem sin respuesta.

APÉNDICE VIIITEST AA.- DEFINICIÓN

1. Definir la palabra **GUSARAPO**

2. ¿A qué palabra corresponde esta definición?
Último en una lista o serie. Último en el lugar.
 - a - Postrimer
 - b - Postnominal
 - c - Postónico
 - d - Penúltimo

3. Definir la palabra **HIEMAL**

4. ¿A qué palabra corresponde esta definición?
Medida por palmos.
 - a - Palmero
 - b - Palmito
 - c - Palmeo
 - d - Pateo

5. Definir la palabra **BANDERÍA**

6. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Hacer agravio. Rendir, apesadumbrar, agravar.

- a - Ofenderse
- b - Apelar de la sentencia
- c - Agraviar
- d - Gravar

7. Definir la palabra **DUPA**

8. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Brutalidad o irracionalidad. Pecado cometido con una bestia.

- a - Lujuria
- b - Perversión
- c - Desviación
- d - Bestialidad

9. Definir la palabra **CILLAZGO**

10. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Cambiar fraudulentamente una cosa por otra.

- a - Canje
- b - Cambiamiento

c - Cambiazo

d - Trueque

11. Definir la palabra **MODORRILLA**

12. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Principio jurídico, de tradición española, según el cual los bienes deben pasar, en la herencia por ley de una persona, a favor de la línea de parientes de que aquellos procedían.

a - Troncónico

b - Fideicomiso

c - Troncalidad

d - Testamento

13. Definir la palabra **REORGANIZAR**

14. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que golpea.

a - Golpeteo

b - Batiente

c - Apaleador

d - Golpeador

15. Definir la palabra **ATAHORMA**

16. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Secta de los maniqueos.

- a - Cofradía
- b - Heterodoxia
- c - Maniqueísmo
- d - Idolatría

17. Definir la palabra **POLISÍLABO**

18. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que charla.

- a - Embaidor
- b - Charlatán
- c - Charloteo
- d - Charneta

19. Definir la palabra **APUREÑO**

20. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que presume de entendido y docto sin serlo o sin venir a cuento.

- a - Sabidor
- b - Sabedor
- c - Sabidillo
- d - Sabino

21. Definir la palabra **HUSILLO**

22. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Juego del hombre entre cinco.

a - Cinquillo

b - Mus

c - Tute

d - Cucaña

23. Definir la palabra **GIROFLÉ**

24. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Púa. Cuerpo delgado y rígido que acaba en punta aguda.

a - Diente

b - Hiel

c - Flecha

d - Puga

25. Definir la palabra **HORRIDEZ**

B.- RELACIÓN ENTRE PALABRAS

26. Escoger una palabra que significa lo contrario de **ILEGITIMIDAD**
- a - Omisión
 - b - Justicia
 - c - Tropelía
 - d - Desafuero
27. Escoger una palabra que significa lo mismo que **HETERODOXO**
- a - Protestante
 - b - Católico
 - c - Prudente
 - d - Fiel
28. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **ESCOLTAR**
El rey fue por la Corte.
29. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **RESFRIAR**
José se
30. Escoger una palabra que significa lo contrario de **PARALÍTICO**
- a - Perlático
 - b - Inválido
 - c - Desentumido
 - d - Contrahecho
31. Escoger una palabra que significa lo mismo que **VERDADERO**
- a - Heterodoxo

- b - Fantasioso
- c - Fidedigno
- d - Fantástico

32. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **DEFECAR**

El perro se..... en el agua.

33. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que

EPIDÉMICO

La peste es un mal

34. Determinar la relación de inclusión de **UNGUICULADO**

- a - Cabeza
- b - Hueso
- c - Uretra
- d - Uña

35. Determinar la relación de inclusión de **FOTOLIGAFIAR**

- a - Geometría
- b - Imprenta
- c - Medicina
- d - Astronomía

36. Escoger una palabra que significa lo contrario de

COMBINATORIO

- a - Sintetizable
- b - Armable
- c - Sintético
- d - Inmiscible

37. Escoger una palabra que significa lo mismo que
CORROMPEDOR

- a - Séptico
- b - Aburrido
- c - Moralizador
- d - Putrefactivo

38. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **HAMBRINA**

El menú de hoy me produce.....

39. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que
ENTULLECER

La maleza la marcha.

40. Escoger una palabra que significa lo contrario de
FORMICANTE

- a - Pronto
- b - Pachón
- c - Lento
- d - Premioso

41. Escoger una palabra que significa lo mismo que
ACRIBILLAR

- a - Freír
- b - Apaciguar
- c - Obturar
- d - Perforar

42. Determinar la relación de inclusión de **DESPITORRADO**

- a - Naya
- b - Tauromaquia
- c - Palco
- d - Plaza

43. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **FIEL**

En la consagración, nos encontramos con un

44. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **EQUIPOLENTE**

Tu negativa es a la ruptura.

45. Escoger una palabra que significa lo mismo que **VULNERARIO**

- a - Curativo
- b - Venenoso
- c - Beneficio
- d - Escarótico

46. Escoger una palabra que significa lo contrario de **GAZMIAR**

- a - Quejarse
- b - Golosinear
- c - Hartar
- d - Probar

47. Determinar la relación de inclusión de **HIMPLAR**

- a - Ansia
- b - Inflamación
- c - Leonina

d - Voz

48. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **PELEA**

Participó en la..... de los rapaces.

49. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que

DESIGNATIVO

El de España por los Romanos fue Hispania.

50. Determinar la relación de inclusión de **ALUMBROSO**

a - Sulfato de alúmina

b - Luz

c - Cerrillo

d - Descenso

C.- USO FUNCIONAL

51. **CABEZA:** ¿para qué sirve?

52. **LINGÜÍSTICA** sirve para:

- a - Estudiar un grupo de lenguas en particular
- b - Estudiar el lenguaje articulado en general
- c - Estudiar la glotología.
- d - Estudiar filosofía y literatura

53. **NETÁCEO:** ¿para qué sirve?

54. **MACOLLA** propiamente sirve para:

- a - Aliviar un tumor.
- b - Curar el reuma.
- c - Sustentar a las hojas
- d - Designar a un vástago.

55. **TAMUJAL:** ¿para qué sirve?

56. **AIRE** sirve para:

- a - Dar ánimo a un jugador
- b - Regular el sudor
- c - Nutrir los pulmones

d - Defecar las sustancias

57. **CONJUNCIÓN:** ¿para qué sirve?

58. **DIABETES** sirve para:

a - Referirse a una enfermedad en general

b - Caracterizar la excesiva secreción de orina

c - Referirse a la secreción de orina cargada de azúcar

d - Curar al diafragma

59. **SUBSCRITOR:** ¿para qué sirve?

60. **PASO** sirve para:

a - Referirse a la escultura en Semana Santa

b - Designar cierto género de obras teatrales largas

c - Ir de un lugar a otro

d - Referirse a un estrecho geográfico

61. **ALMOTALAFE:** ¿para qué sirve?

62. **ATECA** sirve para:

a - Transportar materiales y escombros

b - Trasladar una caja de libros

c - Sacar los fritos de la sartén

d - Espumar el caldo

63. **CARCAMÁN:** ¿para qué sirve?

64. **TRIQUINA** sirve para:

a - Designar el gusano de la carne de cerdo

b - Hacer embutidos

c - Lavar el intestino

d - Causar encefalitis letárgica

65. **DISMENORREA:** ¿para qué sirve?

66. **CANOERO** sirve para:

a - Dirigir un barco pequeño de remo

b - Designar un recipiente azteca

c - Conducir el agua

d - Dar la comida a los animales

67. **TURMÓDIGO:** ¿para qué sirve?

68. **VOZ** propiamente sirve para:

a - Referirse a un accidente gramatical

b - Referirse a un precepto

c - Inflar la garganta

d - No poder hablar por emoción

69. **GRANÉVANO:** ¿para qué sirve?

70. **DICTÁFONO** propiamente sirve para:

a - Registrar dichos

b - Impresionar en un cilindro los sonidos

c - Enseñar el Arte

d - Decir uno algo

71. **GUALATINA:** ¿para qué sirve?

72. **LARINGOSCOPIA** sirve para:

a - Extirpar la laringe

b - Examinar la laringe

c - Curar la garganta

d - Aliviar la inflamación de la laringe

73. **AGUA:** ¿para qué sirve?

74. **SEPTICEMIA** sirve para:

a - Cumplir la devoción que se practica durante siete días

b - Designar la infección producida por colibacilos

c - Designar la enfermedad producida por la saliva

d - Curar la gangrena

75. FARMACOPEA: ¿para qué sirve?

D.- USO EN CONTEXTO

76. **COLORISTA:** utilizar en una frase - contexto artístico

77. En Andalucía se utiliza el **PAREJUELO** para las armadura de los edificios.

Parejuelo, aquí, significa:

a - Madero

b - Escuadría

78. **PAILÓN:** utilizar en una frase - contexto doméstico

79. En el siglo XII, había **VALENTINIANOS** en la secta del gnosticismo.

Valentiniano, aquí, significa:

a - Hereje

b - Fiel

80. **GUACAMAYA:** utilizar en una frase - contexto agrícola

81. Este accidente sucedió por simple **OSCITANCIA**.

Oscitancia, aquí, significa:

a - Negligencia

b - Borrachera

82. **CAPÍTULA:** utilizar en una frase - contexto religioso

83. En la pasada legislatura, Juan se destacó como un gran

ELECTORERO en el pueblo.

Electorero, aquí, significa:

a - Favorito

b - Propagandista

84. **SOLEÁ**: utilizar en una frase - contexto musical

85. A este edificio le falta el **MOLINETE**.

Molinete, aquí, significa:

a - Aire acondicionado

b - Ventilador

86. **TARASCÓN**: utilizar en una frase - contexto legendario

87. En las aguas de poca corriente hay **NENÚFARES**.

Nenúfar, aquí, significa:

a - Flores blancas flotantes

b - Planta de hojas redondas

88. **ENSULLO**: utilizar en una frase - contexto arquitectónico

89. Los narcisos son los **HERAUTES** de la primavera.

Heraute, aquí, significa:

a - Algo que anuncia la llegada de cierta cosa

b - Persona que llevaba los paquetes

90. **PILVEN**: utilizar en una frase - contexto marítimo

91. Le han puesto en un **ATOLLADERO** pidiéndole cuentas.

Atolladero, aquí, significa:

a - Situación incómoda

b - Desgracia

92. **RASGÓN**: utilizar en una frase - contexto coloquial

93. El pozo del petróleo está **LLAMEANTE**.

Llameante, aquí, significa:

a - Ardiente

b - Flamívoros

94. **ESTREGAMIENTO**: utilizar en una frase - contexto coloquial

95. **RAPACIDAD**: utilizar en una frase - contexto coloquial

96. La **AGENCIA** está abierta los lunes por la tarde.

Agencia, aquí, significa:

a - Solicitud

b - Oficina

97. Tráeme el **ESPORTÓN** del vecino.

Esportón, aquí, significa:

a - Barcal

b - Recipiente triangular

98. **CASTRÓN**: utilizar en una frase - contexto veterinario

99. En Chile, el **PALLACO** se encuentra en las minas.

Pallaco, aquí, significa:

a - Azúcar de Saturno

b - Mineral aprovechable

100. **ARISTOLOQUIÁCEO:** utilizar en una frase - contexto botánico

APÉNDICE IXTEST BA.- DEFINICIÓN

101. Definir la palabra **ADIAMIENTO**
102. ¿A qué palabra corresponde esta definición?
Masa de agua salada en el planeta terrestre.
- a - Inmensidad
 - b - Ponto
 - c - Charco
 - d - Hidrografía
103. Definir la palabra **ESTUCHE**
104. ¿A qué palabra corresponde esta definición?
Ordenes que se dan al que manda un puesto, y las que este manda observar al centinela.
- a - Consigna
 - b - Agrupación política
 - c - Salvoconducto
 - d - Señalización
105. Definir la palabra **DESEMBRAVECIMIENTO**

106. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que mixtura; revolvedor, cizareño.

- a - Embrollo
- b - Combinador
- c - Emulsionador
- d - Mixturero

107. Definir la palabra **CALLOSIDAD**

108. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Pan pequeño.

- a - Miga
- b - Francesilla
- c - Ceneque
- d - Bocado

109. Definir la palabra **TREFILAR**

110. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Ensartar. Torcer en redondo, rizar, encrespar el cabello, hilo.

- a - Entortijar
- b - Retortijar
- c - Alisar
- d - Arrufar

111. Definir la palabra **VENUSTEZ**

112. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Pértiga, por lo común de caña de bambú, que se usa para dar impulso en las embarcaciones menores en los ríos, apoyando una de sus extremidades en el fondo del agua.

a - Gancho

b - Bastón

c - Rama

d - Tiquín

113. Definir la palabra **LESTE**

114. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Lienzo lavado en Arouca, Villa de Portugal.

a - Roca

b - Aroca

c - Ajorca

d - Arco

115. Definir la palabra **COPARTICIPACIÓN**

116. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Poner en prisión. Sujetar.

- a - Coger
- b - Ligar
- c - Aprisionar
- d - Atar

117. Definir la palabra **DESCENSO**

118. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Producto resinoso que fluye de las hojas y ramas de la jara.

- a - Ládano
- b - Ambar
- c - Asa
- d - Quinina

119. Definir la palabra **TAJADERA**

120. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Relativo a la evolución. Dícese de la persona partidaria del evolucionismo.

- a - Evolucionista
- b - Adelantamiento
- c - Mudanza
- d - Accionista

121. Definir la palabra **MARIPOSEAR**

122. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Recelar, sospechar, presumir algo con malicia.

a - Malear

b - Maliciar

c - Corromper

d - Empeorar

123. Definir la palabra **SUGESTIONAR**

124. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Amargo como la resina; servato, planta.

a - Peucedano

b - Azafrán

c - Cálamo

d - Jacinto

125. Definir la palabra **DESALIENACIÓN**

B.- RELACIÓN ENTRE PALABRAS

126. Escoger una palabra que significa lo mismo que **BROCHADO**

- a - Tela
- b - Raso
- c - Brocal
- d - Brochazo

127. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **HELENISTICO**

La esposa de Menelao, rey de Esparta, fue raptada en tiempo

.....

128. Escoger una palabra que significa lo mismo que **CATARROSO**

- a - Responso
- b - Griposo
- c - Fluxión
- d - Descenso

129. Escoger una palabra que significa lo contrario de **OPROBIOSO**

- a - Desdoro
- b - Menguado
- c - Noble
- d - Afrentoso

130. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **COMISIONADO**

El empleado no era nada más que un

131. Escoger una palabra que significa lo mismo que

ESTILOGRÁFICO

- a - Estilete
- b - Palillo
- c - Lirismo
- d - Renacentista

132. Escoger una palabra que significa lo contrario de **IMPOSIBLE**

- a - Quimérico
- b - Utópico
- c - Dudoso
- d - Dable

133. Determinar la relación de inclusión de **ALTAICO**

- a - Río
- b - Montes
- c - Estrella
- d - Océano

134. Determinar la relación de inclusión de **OCTAVIANO**

- a - Renacimiento
- b - Marxismo
- c - Imperio romano
- d - Zarismo

135. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que

PAVONADO

Este cuadro es muy

136. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **INTENCIONAL**

Este acto fue algo

137. Determinar la relación de inclusión de **MORDANTE**

- a - Visión
- b - Imprenta
- c - Dactilografía
- d - Caza

138. Escoger una palabra que significa lo contrario de **GOBERNANTE**

- a - Gobernanta
- b - Súbdito
- c - Califa
- d - Jeque

139. Escoger una palabra que significa lo mismo que **BASCOSIDAD**

- a - Tizne
- b - Marea
- c - Roña
- d - Suciedad

140. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **SUELTO**

Lleva el cordón de su zapato.

141. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **VARIO**

Tenemos monumentos en la ciudad.

142. Escoger una palabra que significa lo contrario de **LICENCIAR**

- a - Consentir
- b - Desarmar
- c - Ingresar
- d - Autorizar

143. Escoger una palabra que significa lo mismo que **TRANZA**

- a - Coche
- b - Vehículo
- c - Subastas
- d - Raíl

144. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **ANTÍTETO**

Los que quieren no pueden y los que pueden no quieren Es

.....

145. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **XENÓFOBO**

El teutón es un

146. Escoger una palabra que significa lo mismo que

APANIGUADO

- a - Amo
- b - Protegido
- c - Servidor
- d - Protector

147. Escoger una palabra que significa lo contrario de **SACRAMENTAL**

- a - Indeleble
- b - Acostumbrado

c - Inhabitual

d - Imborrable

148. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **MELCOCHUDO**

El es como la pasta.

149. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **TIESO**

Me recibió muy

150. Escoger una palabra que significa lo mismo que **CERNIDO**

a - Residuo

b - Cedacero

c - Tamizado

d - Escribadura

C.- USO FUNCIONAL

151. **CORRECHO** sirve propiamente para:

- a - Referirse a la firmeza
- b - Desempeñar una regencia
- c - Calificar la reprensión
- d - Cortejar

152. **PANDILLA**: ¿para qué sirve?

153. **PERMISOR** sirve para:

- a - Consentir tácitamente
- b - Designar al que permite
- c - Atenuar una contradicción
- d - Referirse a un escrito permitido

154. **PERFUMERO**: ¿para qué sirve?

155. **TRAJE** sirve para:

- a - Lucir
- b - Vestirse
- c - Andar de fiesta en fiesta
- d - Protegerse contra el frío

156. **CAUCHERO**: ¿para qué sirve?

157. **APELANTE** propiamente sirve para:

- a - Designar al litigante
- b - Valerse de algo
- c - Pedir la revisión de un documento
- d - Corregir los errores judiciales

158. **VIENTO**: ¿para qué sirve?

159. **REGULARIZADOR** sirve para:

- a - Designar al ajustador
- b - Someter una cosa a reglas
- c - Referirse a los verbos regulares
- d - Disponer constantemente de algo

160. **ESGRIMIDOR**: ¿para qué sirve?

161. **AJICERO** sirve para:

- a - Hacer salsa con aceite y ajos
- b - Preparar la mayonesa
- c - Referirse al vendedor de ajíes
- d - Guisar carne con legumbres

162. **JUNTERO**: ¿para qué sirve?

163. **ALLEGADOR** sirve para:

- a - Cohabitar una persona con otra
- b - Adherirse al parecer de otro
- c - Referirse al hurgón de atizar la lumbre
- d - Referirse al partidario político

164. **CERÁMICA**: ¿para qué sirve?

165. **ROTACISMO** sirve para:

- a - Cambiar de sitio
- b - Referirse a la conversión de "s" en "r" en posición intervocálica
- c - Aplicar a la máquina con que se imprimen los periódicos
- d- Designar un sistema de cultivo en que se alternan las especies

vegetales

166. **MERCERO**: ¿para qué sirve?

167. **PADRE** sirve para:

- a - Designar al miembro del Senado romano
- b - Designar a un rufián
- c - Aplicar a cosas que forman un conjunto
- d - Aplicarse al autor de una cosa

168. **ESTACIÓN**: ¿para qué sirve?

169. **RECTOSCOPIA** propiamente sirve para:

- a - Imprimir
- b - Utilizar en medicina
- c - Indagar en arqueología
- d - Pintar cuadros artísticos

170. **CABALLO**: ¿para qué sirve?

171. **MADRINERO** propiamente sirve para:

- a - Referirse al ganado
- b - Designar a la mujer protectora
- c - Aplicarse a la cloaca principal
- d - Referirse a la madre que maltrata a sus hijos

172. **TRIGO**: ¿para qué sirve?

173. **SED** sirve para:

- a - Sentir el deseo de beber
- b - Apagar un deseo
- c - Realizar algo
- d - Consumir la saliva

174. **COCHERA**: ¿para qué sirve?

175. **CELDA** sirve para:

- a - Tender una emboscada
- b - Designar dormitorios individuales.
- c - Referirse al aposento en las prisiones
- d - Designar un nicho en el espesor de un muro

D.- USO EN CONTEXTO

176. **CARNICOL:** utilizar en una frase - contexto veterinario

177. Los vendimiadores **REDROJAN** las plantas.

Redrojar, aquí, significa:

a - Racimar

b - Apartar

178. **JARACALLA:** utilizar en una frase - contexto avícola

179. Este documento no tiene **ACÁPITE**.

Acápite, aquí, significa:

a - Párrafo

b - Artículo

180. **OVÍPARO:** utilizar en una frase - contexto avícola

181. Se nota que la familia vive en la más grande **PELONERÍA**.

Pelonería, aquí, significa:

a - Pobreza

b - Humildad

182. **ESTATUARIA:** utilizar en una frase - contexto jurídico

183. Vamos a pasear por la **NEBRADA** de Pancho.

Nebrada, aquí, significa:

a - Plantación de nebrós

b - Platanal

184. **VENERA:** utilizar en una frase - contexto marítimo

185. Por medio de este cabo **ATOAREMOS** el barco.

Atoar, aquí, significa:

a - Remolcar

b - Guiar

186. **CUTIR:** utilizar en una frase - contexto coloquial

187. El **ENCANTO** de esta muchacha está en su dulzura.

Encanto, aquí, significa:

a - Atractivo

b - Bendición

188. **INCUMPLIR:** utilizar en una frase - contexto comercial

189. Esta planta tiene las raíces carnosas como la **NABINA**.

Nabina, aquí, significa:

a - Aceite de colza

b - Simiento de nabos

190. Este curandero quiere **ENGUALICHAR** al niño.

Engualichar, aquí, significa:

a - Embrujar

b - Envenenar

191. **TEJÓN:** utilizar en una frase - contexto monetario

192. **LECCIÓN:** utilizar en una frase - contexto pedagógico

193. El es **ADORADOR** de Dios y en sus criaturas.

Adorador, aquí, significa:

a - Venerador

b - Orador

194. **COBARDE:** utilizar en una frase - contexto coloquial

195. El nómada es un **ANDARIEGO**.

Andariego, aquí, significa:

a - Viajar

b - Uno que va a distintos sitios

196. **HIJUELA:** utilizar en una frase - contexto comunicativo

197. Estos calcetines no son **COMPAÑEROS**.

Compañero, aquí, significa:

a - Cosa que forma pareja

b - De la misma asociación

198. **AURERO:** utilizar en una frase - contexto avícola

199. Te pasaré el trabajo por **DACTILOGRAFÍA**.

Dactilografía, aquí, significa:

a - Mecanografía

b - Técnica

200. **ENCORDELAR:** utilizar en una frase - contexto coloquial

APÉNDICE XTEST XA.- DEFINICIÓN

201. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Cada una de las doce partes en que se divide el año.

- a - Semana
- b - Estación
- c - Trimestre
- d - Mes

202. Definir la palabra **COMPRENDER**

203. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Durante el tiempo en que ocurre algo.

- a - Cuanto más
- b - Nunca
- c - Mientras
- d - A la vez que

204. Definir la palabra **REPETIR**

205. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Una persona indeterminada, alguno, sea el que fuere.

- a - Desconocido

- b - Nadie
- c - Cualquiera
- d - Otro

206. Definir la palabra **LABOR**

207. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Poner carga, obligación u otra cosa.

- a - Recargar
- b - Imputar
- c - Imponer
- d - Impartir

208. Definir la palabra **PRESENCIA**

209. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Acción y efecto de representar o representarse.

- a - Representación
- b - Presencia
- c - Autorización
- d - Presentación

210. Definir la palabra **PROFESIÓN**

211. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Dícese de la cosa que va acompañada de otra semejante y que juntas sirven para el mismo fin.

a - Acompañante

b - Gemelo

c - Doble

d - Único

212. Definir la palabra **SABIO**

213. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Extremo agudo de una arma u otro instrumento con que se puede herir.

a - Flecha

b - Cuchillo

c - Lengua de fuego

d - Punta

214. Definir la palabra **EXTENSIÓN**

215. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Hacer una cosa, trabajar en ella. Construir, edificar.

a - Causar

b - Terminar

c - Rematar

d - Obrar

216. Definir la palabra **SITUAR**

217. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que está por venir.

a - Pretérito

b - Muerte

c - Imprevisible

d - Futuro

218. Definir la palabra **PRESUMIR**

219. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que ha sido reflejado. Representación, imagen, muestra.

a - Movimiento

b - Reflejo

c - Compostura

d - Reparación

220. Definir la palabra **POEMA**

221. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Subir una pendiente, sobrepasarla. Encumbrar, sublimar.

- a - Descender
- b - Remontar
- c - Dependier
- d - Elevar

222. Definir la palabra **AMARGURA**

223. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Conformidad de una cosa con otra en naturaleza, forma, calidad o cantidad.

- a - Imitación
- b - Igualdad
- c - Reconocimiento
- d - Acuerdo

224. Definir la palabra **VENTURA**

225. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Dícese de lo que infunde o merece gran respeto y veneración por su majestad y excelencia.

- a - Payaso
- b - Augusto
- c - Sabio

d - Divinidad

B.- RELACIÓN ENTRE PALABRAS

226. Escoger una palabra que significa lo contrario de **TODO**

- a - Nadie
- b - Global
- c - Nada
- d - Parcial

227. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **NUEVO**

El coche derrapó en la vía recién construida.

228. Escoger una palabra que significa lo mismo que **POSIBLE**

- a - Factible
- b - Utópico
- c - Soñado
- d - Quimérico

229. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **LARGO**

Este oficial es en trabajar.

230. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **DISTINTO**

Este retazo esal otro.

231. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **CONFORME**

Nosotros nos íbamos comiendo las patatas ella las iba sacando de la sartén.

232. Escoger una palabra que significa lo contrario de **EXCELENTE**

- a - Inmejorable
- b - Pésimo
- c - Desagradable

d - Excedente

233. Escoger una palabra que significa lo mismo que **ESENCIAL**

a - Importante

b - Accidental

c - Radical

d - Substancial

234. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **SEGUIDO**

Iba delante su coche y el mío.

235. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que

SUPREMO

Este es el..... Consejo de la Inquisición.

236. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **GENIAL**

Aquel artista resultó ser un hombre

237. Escoger una palabra que significa lo contrario de **BARATO**

a - Ventajoso

b - Asequible

c - Exorbitante

d - Ganga

238. Escoger una palabra que significa lo mismo que

TRADICIONAL

a - Extraño

b - Ordinario

c - Actual

d - Típico

239. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **PEOR**
No hay cuña que la de la misma madera.
240. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **ENCENDIDO**
Tenía el cuerpo por el rubor.
241. Escoger una palabra que significa lo contrario de **ÚTIL**
- a - Provechoso
 - b - Perjudicial
 - c - Adecuado
 - d - Bueno
242. Escoger una palabra que significa lo contrario de **URBANO**
- a - Ciudadano
 - b - Grosero
 - c - Agrio
 - d - Rural
243. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **TENDIDO**
Lo he encontrado en la calle.
244. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **SOSPECHOSO**
La policía detuvo a un
245. Escoger una palabra que significa lo contrario de **PRUDENTE**
- a - Descuidado
 - b - Rápido
 - c - Precavido
 - d - Temerario
246. Escoger una palabra que significa lo mismo que **TIERNO**

- a - Duro
 - b - Suave
 - c - Compasivo
 - d - Apegado
247. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **ESTUDIADO**
El hael latín con un latinista.
248. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **GUSTOSO**
Le acompañaré muy
249. Escoger una palabra que significa lo contrario de **ESTÚPIDO**
- a - Patoso
 - b - Correcto
 - c - Listo
 - d - Presumido
250. Escoger una palabra que significa lo mismo que **GÓTICO**
- a - Rococó
 - b - Antiguo
 - c - Recargado
 - d - Ojival

C.- USO FUNCIONAL

251. **CAMPO:** ¿para qué sirve?

252. **FORTUNA** sirve para:

a - Tener dinero o bienes

b - Arriesgarse

c - Tener crisis financiera

d - Designar a la Divinidad mitológica que presidía a los sucesos de la vida.

253. **ENCANTO:** ¿para qué sirve?

254. **BIBLIOTECA** sirve para:

a - Guardar e instalar ordenadamente los libros

b - Conservar revistas y periódicos

c - Poner una estantería

d - Revisar libros y diccionarios

255. **ROSTRO:** ¿para qué sirve?

256. **DEFENSA** sirve para:

a - Referirse a un objetor

b - Salvar al pecador del infierno

c - Referirse a la salud

d - Juzgar a los justos

257. **CASINO:** ¿para qué sirve?

258. **LLAVE** sirve para:

a - Apretar las tuercas

b - Abrir libros

c - Adentrarse en un lugar

d - Dar entrada a una palabra

259. **ACEITE:** ¿para qué sirve?

260. **VICIO** sirve propiamente para:

a - Referirse a aspectos éticos

b - Referirse a aspectos políticos

c - Referirse a aspectos científicos

d - Referirse a aspectos deportivos

261. **MONUMENTO:** ¿para qué sirve?

262. **TÉ** propiamente sirve para:

a - Comer

b - Beber

c - Brindar

d - Curar

263. **ALCÁZAR:** ¿para qué sirve?

264. **CARBÓN** sirve para:

a - Producir humo

b - Producir pasta

c - Producir carcinoma

d - Producir cardos

265. **CELDA:** ¿para qué sirve?

266. **PROPOSICIÓN** sirve para :

a - Aplazar una cosa

b - Contener una persona

c - Salvarse

d - Enunciar una cosa

267. **PAGO:** ¿para qué sirve?

268. **CAMISA** propiamente sirve para:

a - Presumir

- b - Cubrir el torso
- c - Disimular la fealdad
- d - Tapar los huesos

269. **VENA:** ¿para qué sirve?

270. **VOTAR** propiamente sirve para:

- a - Uncirse al vencedor
- b - Expresar opiniones
- c - Oponerse a otro
- d - Hacer propaganda

271. **TEJER:** ¿para qué sirve?

272. **EDIFICAR** propiamente sirve para:

- a - Fabricar instrumentos
- b - Destruir los pueblos
- c - Ampliar las ciudades
- d - Ejecutar una cosa

273. **ANATOMÍA:** ¿para qué sirve?

274. **RECONSTRUCCIÓN** sirve para:

- a - Referirse a recuerdos

b - Entregar recolectas

c - Edificar un chalé

d - Pasar por alto lo viejo

275. **ALMOHADÓN:** ¿para qué sirve?

D.- USO EN CONTEXTO

276. **EXTINGUIR:** utilizar en una frase - contexto sentimental
277. **DISPUTABA** continuamente con su hermano sobre política.
Disputar, aquí, significa:
 a - Debatir con calor y vehemencia
 b - Contender, emular para alcanzar algo
278. **COMARCA:** utilizar en una frase - contexto político
279. **MORISCO:** utilizar en una frase - contexto histórico
280. Se **DESLIZÓ** por la pendiente del vicio.
Deslizar, aquí, significa:
 a - Resbalarse, escurrirse por una superficie
 b - Caer en una flaqueza
281. **HELAR:** utilizar en una frase - contexto atmosférico
282. La malicia y la ignorancia **CONSPIRAN** para corromper a la gente.
Conspirar, aquí, significa:
 a - Unirse contra un superior o una persona
 b - Concurrir varias cosas a un mismo fin
283. **ANTEMANO:** utilizar en una frase - contexto coloquial
284. **ENTABLÓ** un forcejeo sobre la mejor manera de fechar la carta.

Entablar, aquí, significa:

- a - Cubrir y asegurar con tablas
- b - Disponer, preparar, iniciar algo

285. **ORBE**: utilizar en una frase - contexto astronómico

286. En los hornos de ladrillos se utiliza mucho la **TURBA**.

Turba, aquí, significa:

- a - Producir un cambio violento en una cosa
- b - Estiércol mezclado y moldeado

287. **HUMANO**: utilizar en una frase - contexto social

288. Estuvimos en la **CONGREGACIÓN** del Concilio.

Congregación, aquí, significa:

- a - Reunión de personas para tratar de ciertas cosas
- b - Nombre de las distintas secciones en el Vaticano

289. **AVENTAJAR**: utilizar en una frase - contexto bélico

290. **AFRONTAN** en los últimos tiempos muchos peligros.

Afrontar, aquí, significa:

- a - Exponerse voluntariamente a dificultades
- b - Esperar sin eludirlo a un peligro

291. **AZULEJO**: utilizar en una frase - contexto doméstico

292. Se **RECREÓ** en el cuadro que había pintado.

Recrear, aquí, significa:

- a - Divertirse, alegrarse, deleitarse
- b - Crear o producir de nuevo

293. **CORTÉS**: utilizar en una frase - contexto afectuoso

294. **RECELO** que no ha dicho todo lo que sabe.

Recelar, aquí, significa:

- a - Sospechar cierta cosa
- b - Guardarse

295. **ANGOSTO**: utilizar en una frase - contexto topográfico

296. Esta noticia **PRECIPITÓ** mi marcha.

Precipitar, aquí, significa:

- a - Acelerar, apresurar
- b - Lanzar una cosa, despeñar

297. Nunca me había **OCURRIDO** una cosa así.

Ocurrir, aquí, significa:

- a - Acontecer, pasar, suceder
- b - Anticiparse a alguien o algo

298. **TRANSPARENCIA**: utilizar en una frase -contexto político

299. La actitud **IMPENETRABLE** del Secretario nos irrita.

Impenetrable, aquí, significa:

a - Cosas que no pueden ser atravesadas

b - No dejar traslucir algo que sabe

300. **ESCUETO:** utilizar en una frase - contexto coloquial

APÉNDICE XITEST YA.- DEFINICIÓN

301. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

A gran distancia; en lugar o tiempo distante o remoto.

a - Lejos

b - Acullá

c - Llegar lejos

d - Acá

302. Definir la palabra **LOGRAR**

303. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Prevenir, disponer y aparejar una cosa para que sirva a un efecto.

a - Templar la fuerza

b - Preparar

c - Facilitar

d - Poner al tanto

304. Definir la palabra **SUERTE**

305. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Manifestar o exponer a la vista una cosa; enseñarla o señalarla para que se vea.

- a - Explicar
- b - Demostrar
- c - Portarse
- d - Desilusionar

306. Definir la palabra **CONSECUENCIA**

307. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Porción indeterminada de tiempo que puede ser poco más de un momento o durar cuanto dure, sin interrupción de una acción no larga que en ese tiempo se realiza.

- a - Pausa
- b - Susto
- c - Momento
- d - Rato

308. Definir la palabra **MILLÓN**

309. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

En lugar o puesto inferior respecto de otro superior.

- a - Debajo
- b - Soto
- c - Cubierto
- d - Encima

310. Definir la palabra **OCULTAR**

311. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Niña que no ha llegado a la adolescencia; moza.

a - Adolescente

b - Muchacha

c - Casada

d - Tobillera

312. Definir la palabra **KILOMETRO**

313. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Reunión de varias personas para conferenciar o tratar de un asunto.

a - Asamblea

b - Junta

c - Colectividades

d - Mesa

314. Definir la palabra **CAUSAR**

315. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Intención o voluntad determinada del sujeto de quien se habla.

a - Suyá

b - Ella

c - Nuestra

d - Merced

316. Definir la palabra **HIPÓTESIS**

317. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Tomar parte en un asunto. Interponer uno su autoridad.

a - Dirigir

b - Vigilar

c - Reflexionar

d - Intervenir

318. Definir la palabra **ABRIL**

319. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Atravesar una cosa sobre otra en forma de cruz.

a - Franquear

b - Signar

c - Bendecir

d - Cruzar

320. Definir la palabra **PRETENSIÓN**

321. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Permitir una cosa o condescender en que se haga.

a - Resentirse una cosa

b - Consentir

c - Dar órdenes

d - Ejecutar

322. Definir la palabra **INTEGRAR**

323. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Elevar a una persona o cosa a mayor auge o dignidad.

a - Exaltar

b - Adorar

c - Serenarse

d - Creer

324. Definir la palabra **SIGNO**

325. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Quitar la suciedad o inmundicia de una cosa.

a - Linchar

b - Limpiar

c - Lindar

d - Liderar

B.- RELACIÓN ENTRE PALABRAS

326. Escoger una palabra que significa lo mismo que **PARECER**
- a - Querer
 - b - Aparentar
 - c - Ajustar
 - d - Ser
327. Escoger una palabra que significa lo contrario de **PASAR**
- a - Entrar
 - b - Estancarse
 - c - Desfilas
 - d - Perder
328. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **TOMAR**
Juan ha la comida.
329. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **SECRETO**
Me dijoque pensaba marcharse.
330. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **SERIO**
Desde hace unos días está muy conmigo.
331. Escoger una palabra que significa lo contrario de **SUAVE**
- a - Flexible
 - b - Brillante
 - c - Áspero
 - d - Flemático
332. Escoger una palabra que significa lo mismo que **INDUDABLE**
- a - Dudoso

b - Refutable

c - Seguro

d - Incierto

333. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **SUCESIVO**

Se pone tres inyecciones en días

334. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **CONTENTO**

Estoy verdaderamente con mi nuevo modista.

335. Escoger una palabra que significa lo contrario de **SALVAJE**

a - Humano

b - Culto

c - Bruto

d - Feroz

336. Escoger una palabra que significa lo mismo que **IZQUIERDO**

a - Recto

b - Fascista

c - Zurdo

d - Derecho

337. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **SABROSO**

El mamey es muy

338. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **ABANDONADO**

Se vepor todos.

339. Escoger una palabra que significa lo contrario de **DISCRETO**

a - Descomedido

- b - Cauto
- c - Avispado
- d - Reservado

340. Escoger una palabra que significa lo mismo que

INSOPORTABLE

- a - Grato
- b - Llevadero
- c - Molesto
- d - Activo

341. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **PROVISTO**

Estoy de carbón para todo el invierno.

342. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **JURÍDICO**

El acto de esta mañana es

343. Escoger una palabra que significa lo contrario de

PERTENECIENTE

- a - Inalienable
- b - Ajeno
- c - Atañadero
- d - Dominical

344. Escoger una palabra que significa lo mismo que **ESTATAL**

- a - Laico
- b - Particular
- c - Oficial
- d - Político

345. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **EMINENTE**

Lola Flores es una actriz.

346. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de

PEDAGÓGICO

Este programa de estudio de QuickBASIC es.....

347. Escoger una palabra que significa lo contrario de

QUEBRANTADO

a - Quebrado

b - Profanado

c - Suavizado

d - Reparado

348. Escoger una palabra que significa lo mismo que **SUPERFLUO**

a - Innecesario

b - Útil

c - Importante

d - Complicado

349. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **SENSITIVO**

El animal es un ser

350. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **REGRESO**

..... de José Manuel es para el 25 de agosto.

C.- USO FUNCIONAL

351. **GUERRA:** ¿para qué sirve?

352. **VALLE** sirve para:

- a - Aludir a las penalidades de la vida
- b - Designar un terreno entre dos montañas
- c - Referirse a un canal
- d - Poner una barricada

353. **AGUA:** ¿para qué sirve?

354. **EXPLICAR** sirve para:

- a - Justificar o disculpar
- b - Concebir cierta cosa
- c - Hablar sobre una cosa para hacerla conocer a otros
- d - Distraer al público

355. **POLÍTICA:** ¿para qué sirve?

356. **REVOLUCIÓN** propiamente sirve para:

- a - Alterar de manera extensa y duradera el orden público para cambiar un régimen político
- b - Reprimir un sistema político

c - Echarse a la calle

d - Dominar un país

357. **EJÉRCITO:** ¿para qué sirve?

358. **ENEMIGO** propiamente sirve para:

a - Referirse a una persona antipática

b - Expresar la mala voluntad de una persona hacia otra

c - Designar un contendiente respecto del otro en la guerra

d - Hablar del que se opone a las cosas

359. **BOSQUE:** ¿para qué sirve?

360. **VIAJAR** sirve para:

a - Ponerse en camino

b - Recorrer diversos países

c - Traficar

d - Hacer el equipaje

361. **CRIADO:** ¿para qué sirve?

362. **COMENTARIO** propiamente sirve para:

a - Aclarar un texto

b - Criticar la Biblia

- c - Hablar de cierta cosa
 - d - Redactar un proyecto de Ley
363. **FRUTA**: ¿para qué sirve?
364. **PAREJA** propiamente sirve para:
- a - Designar un par de personas o animales
 - b - Referirse a la uniformidad
 - c - Referirse a una cosa igual sin diferencia
 - d - Nombrar una cosa parecida a otra
365. **MÚSICO**: ¿para qué sirve?
366. **LLANO** sirve para:
- a - Ir cabalgando
 - b - Designar un terreno sin desniveles
 - c - Referirse a un campo lleno de minas
 - d - Atravesar una zona montañosa
367. **ESTE** (sustantivo): ¿para qué sirve?
368. **COPA** sirve para:
- a - Designar una constelación astral

b - Medir los líquidos

c - Beber

d - Vender bebidas

369. **FÍSICA:** ¿para qué sirve?

370. **VERBO** sirve para:

a - Expresar acciones, estados y sucesos

b - Caracterizar gramaticalmente

c - Enunciar una acción realizada

d - Sustituir una palabra incambiable

371. **ASESINAR:** ¿para qué sirve?

372. **CHEQUE** propiamente sirve para:

a - Recibir un talonario

b - Transferir dinero

c - Designar un mandato de pago

d - Rebajar los impuestos fiscales

373. **BARRICADA:** ¿para qué sirve?

374. **DOGMA** propiamente sirve para:

a - Hablar en términos de axiomas

b - Hablar de dolencia

c - Hablar de Filosofía

d - Hablar como librepensador

375. **BAHÍA:** ¿para qué sirve?

D.- USO EN CONTEXTO

376. Le recogió anoche del **ARROYO**.

Arroyo, aquí, significa:

a - Riachuelo

b - Calle

377. **ACADÉMICO**: utilizar en una frase - contexto educativo

378. Esta leche **DESPRENDE** olor a agria.

Desprender, aquí, significa:

a - Soltar

b - Despegar, despojarse

379. **ÁREA**: utilizar en una frase - contexto geográfico

380. Este muchacho es un **DESASTRE** y no hará nunca nada de provecho.

Desastre, aquí, significa:

a - Calamidad, catástrofe

b - Falta absoluta de habilidad, de suerte

381. **AFICIÓN**: utilizar en una frase - contexto deportivo

382. Juan ha utilizado todos los **RESORTES** para conseguir el préstamo.

Resorte, aquí, significa:

a - Medio, influencia

b - Movimiento, muelle

383. **CRECIMIENTO:** utilizar en una frase - contexto económico

384. A cada cosa se le **ASIGNA** un nombre.

Asigna, aquí, significa:

a - Señalar, Determinar

b - Incluir

385. **FRACASO:** utilizar en una frase - contexto coloquial

386. En la vida **ALTERNAN** las alegrías con las penas.

Alternar, aquí, significa:

a - Colocar, emplear, hacer

b - Sucederse, en el espacio o en el tiempo

387. **EXPANSIÓN:** utilizar en una frase - contexto económico

388. Tu **QUIETUD** me preocupa mucho.

Quietud, aquí, significa:

a - Inmovilidad

b - Detención

389. **PEGAR:** utilizar en una frase - contexto deportivo

390. El está dominado por la **AMBICIÓN** del poder.

Ambición, aquí, significa:

a - Pasión o estado de ánimo

b - Afán, ansia

391. **PEREGRINO**: utilizar en una frase - contexto religioso

392. La invasión de los bárbaros cierra un **CICLO** de la historia.

Ciclo, aquí, significa:

a - Período de tiempo

b - Conjunto de conferencias sobre cierto asunto

393. **GOCE**: utilizar en una frase - contexto coloquial

394. El **REINADO** de Alfonso XII fue muy corto.

Reinado, aquí, significa:

a - Predominio o superioridad de una persona sobre otras

b - Ejercicio de la dignidad

395. **PLANTEL**: utilizar en una frase - contexto agrícola

396. Algunos animales **GIMEN** también.

Gemir, aquí, significa:

a - Manifestar dolor o pena emitiendo ciertos sonidos

b - Producir una cosa inanimada, particularmente el viento

397. **CERCO**: utilizar en frase - contexto bélico

398. Las piezas de esta armadura tienen forma **TRIANGULAR**.

Triangular, aquí, significa:

a - Operación topográfica

b - De figura de triángulo

399. **FILIACIÓN:** utilizar en una frase - contexto político

400. El caco del barrio es un **RAPAZ**.

Rapaz, aquí, significa:

a - Muchacho

b - Ave de rapiña

APÉNDICE XIITEST ZA.- DEFINICIÓN

401. Definir la palabra **PALABRA**

402. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Forma exterior de un cuerpo por la cual se diferencia de otra. Parte anterior de la cabeza.

a - Figura

b - Realidad

c - Frente

d - Pintura

403. Definir la palabra **CONTEMPORÁNEO**

404. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Fenómeno atmosférico que consiste en llover.

a - Arco iris

b - Lluvia

c - Sirimiri

d - Granizos

405. Definir la palabra **NACIMIENTO**

406. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Serie de escalones que sirve para subir y bajar y para poner en comunicación los pisos de un edificio.

- a - Escaño
- b - Escalera
- c - Alarma
- d - Escala

407. Definir la palabra **RESUELTO**

408. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Combate o pelea entre dos, a consecuencia de un reto.

- a - Rifa
- b - Duelo
- c - Judo
- d - Esgrima

409. Definir la palabra **PIEDAD**

410. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Calidad de profundo: Lugar o parte honda de una cosa.

- a - Sótano
- b - Profundidad

c - Laberinto

d - Puntal

411. Definir la palabra **FACTOR**

412. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Hacerse objeto de vehemente deseo alguna cosa.

a - Antojarse

b - Tener

c - Necesitar

d - Acumular

413. Definir la palabra **CONTRARIEDAD**

414. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Que denota o implica ironía, o concerniente a ella.

a - Jovial

b - Dramático

c - Irónico

d - Virulento

415. Definir la palabra **CALIFICADO**

416. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Instrumento para averiguar la diferencia de altura entre dos puntos o comprobar si tienen la misma.

- a - Nivel
- b - Brújula
- c - Tubo de latón
- d - Regla

417. Definir la palabra **TOTALIDAD**

418. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Sombra débil entre la luz y la oscuridad, que no deja percibir dónde empieza la una o acaba la otra.

- a - Eclipse
- b - Aurora
- c - Penumbra
- d - Alba

419. Definir la palabra **CALAR**

420. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Silla de brazos con el respaldo inclinado hacia atrás.

- a - Butaca
- b - Luneta

c - Hamaca

d - Entrada

421. Definir la palabra **BENDICIÓN**

422. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Cada una de las cualidades o propiedades de un ser.

a - Atributo

b - Defecto

c - Vicio

d - Imagen

423. Definir la palabra **HABLAR**

424. ¿A qué palabra corresponde esta definición?

Calidad de templado, moderado, especialmente en comer y beber.

a - Abstención

b - Sobriedad

c - Gula

d - Ayuno

425. Definir la palabra **TRECHO**

B.- RELACIÓN ENTRE PALABRAS

426. Escoger una palabra que significa lo mismo que **PALABRA**

- a - Vocablo
- b - Palabrota
- c - Acuerdo
- d - Firme

427. Escoger una palabra que significa lo contrario de **FIGURA**

- a - Persona ridícula
- b - Forma
- c - Maniquí
- d - Interioridad

428. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **CONTEMPORÁNEO**

Juan es de Napoleón.

429. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **LLUVIA**

No habrá hoy.

430. Escoger una palabra que significa lo mismo que **NACIMIENTO**

- a - Fin
- b - Raza
- c - Ascendencia
- d - Fuente

431. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **ESCALERA**

Esta nueva construcción no tiene

432. Escoger una palabra que significa lo contrario de **RESUELTO**
- a - Indeciso
 - b - Atrevido
 - c - Expedito
 - d - Dispuesto
433. Escoger una palabra que significa lo mismo que **DUELO**
- a - Desafío
 - b - Concurso
 - c - Paso
 - d - Lástima
434. Escoger una palabra que significa lo contrario de **PIEDAD**
- a - Caridad
 - b - Dureza
 - c - Humanidad
 - d - Conmiseración
435. Escoger una palabra que significa lo mismo que **FACTOR**
- a - Efecto
 - b - Sujeto
 - c - Gerente
 - d - Depósito
436. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **PROFUNDIDAD**
- Este objeto no se queda en la

437. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **ANTOJAR**

Ahora se le ha ir a París.

438. Escoger una palabra que significa lo contrario de

CONTRARIEDAD

a - Roce

b - Objeción

c - Paradoja

d - Conformidad

439. Escoger una palabra que significa lo mismo que

CALIFICADO

a - Competente

b - Trabajador

c - Llamado

d - Inepto

440. Sustituir por una palabra que significa lo contrario de **IRÓNICO**

Me preguntó con un tono si me había cansado.

441. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **NIVEL**

El agua no llega a la.....indicada.

442. Escoger una palabra que significa el contrario de **TOTALIDAD**

a - Resumen

b - Único

c - Parcialidad

d - Unanimidad

443. Escoger una palabra que significa lo mismo que **CALAR**

- a - Arriar
- b - Cortar
- c - Introducir
- d - Perforar

444. Escoger una palabra que significa el contrario de **PENUMBRA**

- a - Oscuridad
- b - Media luz
- c - Aurora
- d - Sol

445. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **BUTACA**

He sacado tres para la sesión de la tarde.

446. Escoger una palabra que significa el contrario de **BENDICIÓN**

- a - Consagración
- b - Regeneración
- c - Execración
- d - Culto

447. Escoger una palabra que significa lo mismo que **HABLAR**

- a - Platicar
- b - Silenciar
- c - Razonar
- d - Enmudecer

448. Sustituir por una palabra que significa el contrario de **ATRIBUTO**

La experiencia es de la vejez.

449. Sustituir por una palabra que significa lo mismo que **SOBRIEDAD**

Francisco mantiene una en la manifestación de sus sentimientos.

450. Escoger una palabra que significa el contrario de **TRECHO**

- a - Totalidad
- b - Transcurso
- c - Espacio
- d - Tiempo

C.- USO FUNCIONAL

451. **PALABRA:** ¿para qué sirve?

452. **FIGURA** sirve para:

- a - Designar el hipérbaton
- b - Representar cosa dibujada
- c - Calificar a una persona presumida
- d - Nombrar a los vendedores de máscaras

453. **CONTEMPORÁNEO:** ¿para qué sirve?

454. **LLUVIA** sirve para:

- a - Designar un fenómeno atmosférico
- b - Desgajarse el cielo
- c - Ponerse como una sopa
- d - Echarse el agua

455. **NACIMIENTO:** ¿para qué sirve?

456. **ESCALERA** sirve para:

- a - Descender
- b - Subir y bajar
- c - Llegar al cielo

d - Arreglar el techo

457. **RESUELTO:** ¿para qué sirve?

458. **DUELO** sirve para:

a - Reunir personas en la grada

b - Calificar a traviesos

c - Mostrar el pesar

d - Competir entre amigos

459. **PIEDAD:** ¿para qué sirve?

460. **FACTOR** sirve para:

a - Tener poder y obrar

b - Ejecutar una cosa

c - Referirse a algo que contribuye, junto con otras cosas a cierto efecto

d - Trabajar en la marina

461. **PROFUNDIDAD** sirve para:

a - Referirse a un precipicio

b - Referirse a una cima

c - Referirse a una cuesta

d - Referirse a algo lejano

462. **ANTOJAR** sirve para:

a - Obrar sin obedecer

- b - Decidir de manera arbitraria
- c - Quedarse con ganas
- d - Suscitar una cosa un deseo caprichoso

463. **CONTRARIEDAD:** ¿para qué sirve?

464. **CALIFICADO:** ¿para qué sirve?

465. **IRÓNICO** sirve para:

- a - Disimular una cosa
- b - Expresar algo con un tono burlón
- c - Reírse a carcajadas
- d - Designar una figura patética

466. **NIVEL** propiamente sirve para:

- a - Medir la altura
- b - Comparar dos cosas
- c - Allanar una cosa
- d - Equilibrar la cúspide

467. **TOTALIDAD:** ¿para qué sirve?

468. **CALAR:** ¿para qué sirve?

469. **PENUMBRA** sirve para:

- a - Referirse a un fenómeno astronómico
- b - Designar un elemento climático
- c - Eclipsar la noche
- d - Designar algunas constelaciones

470. **BUTACA** sirve para:

- a - Sentarse
- b - Reponerse
- c - Ver de lejos
- d - Atender a los visitantes

471. **BENDICIÓN**: ¿para qué sirve?

472. **HABLAR** sirve para:

- a - Utilizar cierto idioma para expresarse
- b - Gastar saliva
- c - Llevar la voz cantante
- d - Trabarse la lengua

473. **ATRIBUTO**: ¿para qué sirve?

474. **SOBRIEDAD** sirve para:

- a - Referirse a personas y cosas

b - Dominar una pasión

c - Evitar la moderación

d - Mantener el equilibrio

475. **TRECHO:** ¿para qué sirve?

D.- USO EN CONTEXTO

476. **PALABRA:** utilizar en una frase - contexto coloquial

477. El es hoy la primera **FIGURA** científica española.

Figura, aquí, significa:

a - Persona de renombre

b - Tipo

478. **CONTEMPORÁNEO:** utilizar en una frase - contexto histórico

479. En determinada región del cielo aparecen **LLUVIA** de estrellas.

Lluvia, aquí, significa:

a - Ducha

b - Afluencia de muchas cosas

480. **NACIMIENTO:** utilizar en una frase - contexto marítimo

481. Baja la **ESCALERA** y no te quedes allí parado.

Escalera, aquí, significa:

a - Conjunto de cortes hechos

b - Construcción formada por una sucesión de planos horizontales

482. **RESUELTO:** utilizar en una frase - contexto político

483. Por el **DUELO** que hace, debía de querer mucho a su tía.

Duelo, aquí, significa:

a - Aflicción

b - Luto

484. **PIEDAD:** utilizar en una frase - contexto religioso

485. La dificultad de los transportes es un **FACTOR** de la carestía de la vida.

Factor, aquí, significa:

a - Causa

b - Dependiente

486. Este bloque tiene un metro de longitud y treinta de **PROFUNDIDAD**.

Profundidad, aquí, significa:

a - Sitio profundo

b - En un cuerpo de tres dimensiones, la menor de las tres.

487. Se te **ANTOJÓ** comprar finalmente una bicicleta.

Antojar, aquí, significa:

a - Ocurrir

b - Encapricharse

488. **CONTRARIEDAD:** utilizar en una frase - contexto coloquial

489. **CALIFICADO:** utilizar en una frase - contexto laboral

490. Se murió José con su carácter **IRÓNICO** y pedante.

Irónico, aquí, significa:

a - Sencillo

b - Sarcástico

491. Ha subido el **NIVEL** de la balsa.

Nivel, aquí significa:

a - Categoría

b - Altura

492. **TOTALIDAD**: utilizar en una frase - contexto coloquial

493. **CALAR**: utilizar en una frase - contexto marítimo

494. Estaba acurrucado en la **PENUMBRA**, en el quicio de un portal.

Penumbra, aquí, significa:

a - Oscuridad

b - Aurora

495. El carpintero arregló la **BUTACA** del salón.

Butaca, aquí, significa:

a - Entrada

b - Sillón

496. **BENDICIÓN**: utilizar en una frase - contexto religioso

497. Le he **HABLADO** de ti al ministro.

Hablar, aquí, significa:

a - Interponer uno su influencia a favor de otro

b - Referirse a cierta cosa

498. **ATRIBUTO:** utilizar en una frase - contexto coloquial

499. ¡Qué **SOBRIEDAD** en el desayuno!

Sobriedad, aquí, significa:

a - Moderación

b - Severidad

500. **TRECHO:** utilizar en una frase - contexto coloquial

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- A. Manteca, Alonso Cortés: **Lingüística General**, Madrid, Ed. Cátedra, 1987.
- Abraham, Werner: **Diccionario de terminología lingüística actual**, Madrid, Ed. Gredos, 1981.
- Aimard, Paul: **Aproximación metodológica a los trastornos del lenguaje del niño**, Barcelona, Ed. Masson, 1986.
- Alcorta, J. Ignacio: "El lenguaje y su razón personal" en **Folia humanística**, N° 53, pp. 10-15.
- Allal, L.: "Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation" en **Mesure et évaluation en éducation**, Vol. 6, N° 5, 1983, pp. 35-57.
- Allal, L.: "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application" trad. en español en **Infancia y aprendizaje**, N° 11, 1980, pp. 4-22.
- Allen, Barbara F. H.: "The acquisition of the second language vocabulary" en **Resources in Education**, Vol. 28, N° 3, 1993, p. 79.
- Alvárez Méndez, Juan Manuel: **Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas** Barcelona, Ed. Alamex, 1985.
- Alvira Martínez, Francisco: "La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista" en **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, N° 29, enero-marzo, 1985, pp. 129-142.
- Anderson, C.: **Objectifs sociaux et planification de l'enseignement** Paris, O.C.D.E., 1969.

- Anglin, Jeremy M.: *The growth of word meaning*, Cambridge, Ed. MIT Press, 1970.
- Angulo, J. F.: "Evaluación educativa y participación democrática" en *Cuaderno de Pedagogía*, N° 195, sept. 1991, pp. 74-79.
- Antigüedad del Castillo, María Dolores: *El lenguaje* Madrid, Ed. UNED, 1981.
- Bachman, Lyle, F.: "Assessment and evaluation" en *Annual Review of Applied Linguistics*, N° 10, 1989, pp. 210-226.
- Balken, E. R. y otros: *Psicología, semántica y patología del lenguaje*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1966.
- Ballesteros Jiménez, S. y Cordero, A.: "Adaptación española de Test de aptitudes psicolingüísticas del Illinois: un estudio piloto" en *Evaluación Psicológica* Vol. 2, N° 5, 1986, pp. 99-100.
- Bates, E.: "Acquisition of pragmatic competence" en *Journal of Child Language*, N° 1, 1974, pp. 277-81.
- Beauzée; Nicolas: *Grammaire générale ou exposition des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, 1767.
- Belichón, Mercedes: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* Madrid, Ed. Trotta, 1992.
- Bello, P.: *Didáctica de las Segundas Lenguas*, Madrid, Ed. Aula XXI, 1990.
- Bergen, Merlynn Rossell: *Assessing lexical knowledge*, Michigan, Ed. Ann Arbor, 1986.

- Blewitt, Pamela: "Dog versus Collie: vocabulary in speech to young children" en *Developmental Psychology*, Vol. 19, N° 4, 1983, pp. 602-609.
- Bloom, B.: *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, New York, Ed. Mckay, 1956, p 185.
- Bloom, Benjamin S.: *Evaluación del aprendizaje* Buenos Aires, Ed. Troquel, 1975, Vol. 2 y Vol. 4.
- Bloom, L., y Lahey, M.: *Language development and language disorders*, New York, Ed. Wiley, 1978.
- Bozal, V.: *La enseñanza en España* Madrid, Ed. Alberto Corazón, 1975.
- Bransford, J. D.: "Contextual pre requisites for understanding: some investigations of comprehension and recall" en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, N° 11, 1972, pp. 717-726.
- Bricker, W. A. y Bricker, D.: "An early language training strategy" en Schiefelbusch, R. L. y Llyod, L. L. *Language perspectives-Acquisition, Retardation and Intervention* Baltimore, Ed. University Park Press, 1974, pp. 431-68.
- Bronckart; Jean-Paul: "Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues" en *Le Francais dans le monde*, N° 185, mai-juin 1984, pp. 53-67.
- Bruner, J.: "The course of cognitive growth" en *American Psychologist*, N° 19, 1964, pp. 1-15.
- Bruner, J.: "The ontogenesis of speech acts" en *Journal of Child Language*, N° 2, 1975, pp. 1-19.

- Bueno Aguilar, Juan José: **El lenguaje de los niños con necesidades especiales**, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1991.
- Bühler, Karl: "Le modèle structurel de la langue" en **Langages**, N° 107, sept.1992, pp. 55-93.
- Buros, Oscar Krasen: **Readings tests and reviews**, New Jersey, The Gryphon Press, 1958.
- Bush, Wilma Jo: **Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas**, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1989.
- Butcher, H. J.: **La inteligencia humana. Su naturaleza y evaluación** Madrid, Ed. Marova, 1979.
- Buteau, Magdelhayne F.: "Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua" en **Infancia y Aprendizaje**, N° 33, 1986, pp. 37-61.
- C.P./F.A.: "Los psicolingüísticos, a favor de la inmersión" en **El País**, N° 40, del 18-9-93, Madrid, p. 21.
- Cabrera, Flor: **Medición y educación evaluativa: fundamentos teórico-prácticos** Barcelona, Ed. Promolibro Publicaciones Universitarias, 1986.
- Calero, M^a Dolores: "Un nuevo instrumento de evaluación del potencial de aprendizaje" en **Evaluación Psicológica**, Vol. 3, N° 1, 1987, pp. 137-41.
- Carey, Susan: "The Child as word learner" en **Linguistic theory and psychological reality**, Cambridge, Ed. MIT Press, 1978, pp. 264-93.
- Carreter Lázaro, Fernando: **Diccionario de términos filológicos** Madrid, ED. Gredos, 1968.

- Carroll, Brendan J.: *Make your own language tests: a practical guide to writing language performance tests* Oxford, Ed. Pergamon Institute of English, 1985.
- Carroll, J. B.: "Words, meanings and concepts" en *Harvard Educational Review*, N° 34, 1964, pp. 178-202.
- Carroll, Susanne: *Lenguaje y situación*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Casares, Julio: *Diccionario ideológico de la lengua española* Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 2ª ed., 1990.
- Castro, Americo: *La enseñanza del español en España*, Madrid, Ed. Victoriano Suárez, 1922, p. 7, reeditado en *Cauce*, N° 3, Sevilla, Universidad, 1980, p.210.
- Chafe, Wallace L.: *Significado y estructura de la lengua*, Barcelona, Ed. Planeta, 1976.
- Champagnol, Raymond: "Le lexique mental: modèles d'accès au lexique" en *Revue Canadienne de Psychologie*, Vol. 43, N° 4, 1989, pp. 471-493.
- Chang-Rodríguez, E.: *Frequency dictionary of spanish words*, Paris, Ed. Mouton, 1964.
- Chomsky, Noam: *El lenguaje y los problemas de conocimiento*, Madrid, Ed. Gráficas Rodor, 1989.
- Chomsky, Noam: *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ed. Ariel, 1979.

- Chorot, Paloma: "Perspectivas actuales y futuras de la evaluación psicológica" en *Revista de psicología general y aplicada*, N° 187, 1984, pp. 281-312.
- Cook, Vivian: *Second Language learning and Language teaching*, Great Britain, Ed. Edward Arnold, 1991.
- Cooper, J.: *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje* Barcelona, Ed. Médica y Técnica, 1982.
- Coseriu, Eugenio: *Principios de semántica estructural*, Madrid, Ed. Gredos, 1981.
- Cronbach, L. J.: "Measuring knowledge of precise word meaning" en *Journal of Educational Research*, N° 36, 1943, pp. 528-34.
- Dale, E.: "Vocabulary measurement: techniques and major findings" en *Elementary english*, N° 42, 1965, pp. 895-901, 948.
- Dale, Philips S.: "El desarrollo semántico" en *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*, México, Ed. Trillas, 1980, pp. 215-250.
- Díaz Arnal, Isabel: *Niveles en Educación Especial*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1989.
- Díez Bosque, José María: "El español actual" en *Ofines*, Madrid, marzo 1969, pp. 15-19.
- Dijk, T. A. van: *Texto y contexto*, Madrid, Ed. Cátedra, 2ª ed.; 1984.
- Doran, Edwin W.: "A study of vocabularies" en *The Pedagogical Seminary*, Vol. XIV, N° 4, dec. 1907, pp. 401-433.
- Dornic, Stan: "Note on self-rated second language proficiency" en *PMS*, Vol. 66, N° 1, feb.1988, pp. 40-42.

- Dubois, Geneviève: *El niño y su terapeuta del lenguaje*, Barcelona, Ed. Masson, 1985.
- Dubois, Geneviève: *Lenguaje y comunicación*, Barcelona, Ed. Masson, 1991.
- Dubois, Geneviève: *Orientation spatiale et temporelle* Paris, Ed. ESF, 1972.
- Dubois, Jean, - col.: *Diccionario de Lingüística* (versión española de Inés Ortega), Madrid, Ed. Alianza, 2ª ed., 1983.
- Dubois, Jean: *Diccionario de Lingüística* Madrid, Ed. Alianza, 1992.
- Ducháček, Otto: "La structure du lexique et quelques problèmes semantico-lexicaux" en *Revue roumaine de linguistique*, Tomo X, N° 6, 1965, pp. 559-570.
- Dupuy, Harold J.: "The rationale, development and standardization of a basic word vocabulary test" en *DHEW Publication*, N° (HRA) 74-1334, april 1974, pp. 1-71.
- Ebnetter, Theodor: *Lingüística Aplicada*, Madrid, Ed. Gredos, 1982.
- Eller, Rebecca: "The lexical development of kindergartners: learning from written context" en *Journal of Reading Behavior*, Vol. 20 (1), 1988, pp. 5-24.
- Ferguson, C. A.: "Linguistic theory and language learning" en *Report of the fourteenth annual round table meeting on linguistics and language studies*, Washington, Ed. Georgetown University Press, 1963, pp. 115-124.

- Fernández González, Angel Raimundo: *Introducción a la semántica*, Madrid, Ed. Cátedra, 2ª ed., 1979.
- Figueroa Esteve, Max: *El lenguaje y las Ciencias actuales* La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1977.
- Freixas Farre, Ana: "El ITPA, aquí y ahora" en *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, Vol. 1 (1), 1981, pp. 6-10.
- García Hoz, Víctor: *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental* Madrid, Ed. Consejo Superiores de Investigaciones Científicas, 1953.
- García Hoz, Víctor: "El vocabulario común y su utilización pedagógica" en *Bordón*, N° 24, 1952, pp. 12-27.
- García Hoz, Víctor: *Estudios experimentales sobre el vocabulario*, Madrid, Ed. CSIC, 1977.
- García Santos, Juan Felipe: *Lenguaje y estructura* Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1983.
- García-Albea, José E.: "Expresión oral y expresión escrita en los tests de fluidez verbal" en *Revista de Psicología General y Aplicada* Vol. 32, N° 144, 1977, pp. 41-49.
- García-Albea, José E.: "Modelos psicológicos en el estudio del lenguaje" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, N° 182, 1983, pp. 481-496.
- García-Albea, José E.: "Niveles de procesamiento en el uso del lenguaje" en *Actas del VII Congreso Nacional de Psicología*, Santiago de Compostela, 1982, pp. 37-50

- García-Albea, José E.: "Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje" en *Tratado de Psicología General*, Madrid, Ed. Alhambra, 1991, Tomo 6, pp. 463-88.
- Garvey, Catherine: *El habla infantil*, Madrid, Ed. Morata, 1986.
- Gattegno, Caleb: *Teaching foreign languages in schools*, New York City, Ed. Educational Solutions, 1978.
- Geckeler, Horst: *Semántica estructural y teoría del campo léxico* Madrid, Ed. Gredos, 1984.
- Ghiglione, R.: "La sociolinguistique actuelle: implications psychologiques, idéologiques, épistémologiques" en *L'année psychologique*, N° 79, 1979, pp. 253-278.
- Giacobbe, Jorge: *Acquisition d'une langue étrangère* Paris, Ed. CNRS, 1992.
- Giacomi, Alain y de Heredia, Christine: "Réussite et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés" en *Langages*, N° 84, 1986, pp. 9-24.
- Giorgio, Raimundo Cordona: *Diccionario de Lingüística* Barcelona, Ed. Ariel, 1991.
- González, Elena: "Escalas Reynell, adaptación a la población española" en *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación* Madrid, 1981, N° 18, pp. 33-50.
- Goring, Paul A.: *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1971.

- Gronlund, Norman E.: *Medición y evaluación en la enseñanza*, México, Ed. Pax, 1971.
- Guilbert, Louis: *La créativité lexicale* Paris, Ed. Larousse, 1975.
- Guisset, Marcel: "Activités orales et motivation dans l'étude du vocabulaire d'une langue étrangère" en *Resources in Education*, Vol. 27, N° 9, 1992, p. 79.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador: *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Ed. Síntesis, 1989.
- Hadji, Charles: *L'évaluation, règles du jeu* Paris, Ed. ESF, 1990.
- Halliday, M. A. K.: *Exploration in the functions of language* London, Ed. Edward Arnold, 1981.
- Halliday, M. A. K.: *Learning how to mean* London, Ed. Edward Arnold, 1975.
- Hebrard, Jean: "Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition" en *Langue Française* Vol. 27, 1975, pp. 65-94.
- Hernández Pina, Fuensanta: *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984.
- Herriot, Peter: *Introducción a la psicología del lenguaje* Barcelona, Ed. Labor, 1976.
- Holec, Henri: *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire* Paris, Ed. Mouton, 1974.
- Hörmann, Hans: *Querer decir y entender* Madrid, Ed. Gredos, 1982.

- Huebner, Thom: *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* Amsterdam, Ed. John Benjamins P.C., 1991.
- Humboldt, Wilhelm Von: *Linguistic variability. Intellectual development* Philadelphia, Ed. University of Pensilvania Press, 1972.
- Humboldt, Wilhelm Von: *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* Madrid, Ed. del Hombre, 1990.
- Husen, Torsten: *Enciclopedia internacional de la educación* Barcelona, Ed. Vicens-Vives, 1990, Vol. 5.
- Huttenlocher, Janellen: "Early vocabulary growth: relation to language input and gender" en *Developmental Psychology* Vol. 27 (2), mar.1991, pp. 236-248.
- Ingram, David, "Language development: syntax and semantics" en *Contemporary Psychology* Vol. 28 (12), 1983, pp. 951-952.
- Jordan, T. E: "Influences on vocabulary attainment: a five year prospective study" en *Child Development* N° 49, 1978, pp. 1096-1106.
- Kearny, Mary-Louise: "La sociolingüística y la enseñanza de idomas" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* UNESCO, Vol. XXXVI (1), N° 99, 1984, pp. 163-174.
- Ketele, Jean Marie de: *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive* Belgium, Ed. De Boeck-Wesmal, 1986.
- Kirk, Samuel A.: "ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, N° 5, 1985, pp. 957-969.

- Lafourcade; Pedro D.: *Evaluación de los aprendizajes* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973.
- Lahey, Margaret: *Language disorders and language development* USA, Ed. MacMillan, 1988.
- Lakoff, R.: "Language in context" en *Language*, N° 48, 1972, pp. 907-927.
- Lanchec, Jean-Yvon: *Psycholinguistique et pédagogie des langues* Paris, Ed. PUF, 1976.
- Lara, Luis Fernando: *Investigaciones lingüísticas en lexicografía* México, Ed. El Colegio de México, 1979.
- Lassman, F. M. y otros: *Early correlates of speech language and hearing: the collaborative perinatal project of the National Institute of Neurological and Communicative Disorders and Stroke.* Massachusetts, Ed. PSG Publishing, 1980.
- Lemus, Luis Arturo: *Evaluación del rendimiento escolar* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1974.
- Lenneberg, Eric H. y Lenneberg, Elizabeth: *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Ed. Alianza, 1972.
- Lenneberg, Eric: "Evaluación del desarrollo del lenguaje" en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* Madrid, Ed. Alianza Universidad, 1982, pp. 470-75.
- Lenneberg, Eric: "Los comienzos del desarrollo semántico en el lenguaje del niño" en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* Madrid, Ed. Alianza Universidad, 1982, pp. 183-190.
- Levi-Strauss, Claude: *Anthropologie structurale* Paris, Ed. Plon, 1958.

- Lewandowski, T.: *Diccionario de Lingüística* Madrid, Ed. Cátedra, 2ª ed., 1986.
- Lieberman, Philip: *Uniquely human: the evolution of speech, thought, and selfless behavior* Massachusetts, Ed. Harvard University Press, 1991.
- List, Gudula: *Introducción a la psicolingüística* Madrid, Ed. Gredos, 1977.
- López Cachero, Manuel: *Fundamentos y métodos de estadística* Madrid, Ed. Pirámide, 1988.
- Lorenzo, Emilio: *El español de hoy, lengua en ebullición* Madrid, Ed. Gredos, 1980.
- Lowenberg, Peter H.: "Testing english as a world language: issues in assessing normative proficiency" en *GURT*, 1989, pp. 216-227.
- Luckhman, Mary R.: "Increasing reading comprehension and positives attitudes toward reading through improving student vocabulary" en *Resources in Education* Vol. 27, N° 1, 1992, p. 38.
- Luria, A. R.: *Cerebro y lenguaje* Barcelona, Ed. Fontanella, 1984.
- Luria, A. R.: *Conciencia y lenguaje* Madrid, Ed. Pablo del Río, 1980.
- Luria, A. R.: *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos* Madrid, Ed. Akal, 1987.
- Lynch, Joan I.: *An intergrative approach to language disorders in children* New York, Ed. Grune, 1982.
- Lyons, Thomas: "Early vocabulary growth: relation to language input and gender" en *Developmental Psychology*, Vol. 27, N° 2, 1991, pp. 236-248.

- Mackey, W. F.: "The measurement of language learning" en *Language Teaching Analysis* Londres, Ed. Longman, 1965, pp. 403-416.
- Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús: *Lingüística Aplicada* Madrid, Ed. Síntesis, 1988.
- Marcos Marín, Francisco: *Lingüística y lengua española. Introducción, historia y métodos* Madrid, Ed Cincel, 1975.
- Marcos Marín, Francisco: *Metodología del español como lengua segunda* Madrid, Ed. Alhambra, 1983.
- Marslen-Wilson, William: *Lexical representation and process* Massachusetts, Ed. Massachusetts Institute of Technology, 1989.
- Martinet, André: *El lenguaje desde el punto de vista funcional* Madrid, Ed. Gredos, 1971.
- Martínez de Sousa, José: *Diccionario de redacción y estilo* Madrid, Ed. Pirámide, 1993.
- Martorell Pallas, M. C.: *Técnicas de evaluación psicológica* Valencia, Ed. Promolibro, 1988.
- Matoré, Goerges: *La méthode en lexicologie: domaine français* Paris, Ed. Didier, 1953.
- Mayor, Juan y Gallego, C: "Trastornos de la conducta lingüística en *Manual de modificación de conducta* Madrid, Ed. Alhambra, 1984, pp. 709-762.
- Mayor, Juan: "Comunicación y lenguaje" en *Tratado de Psicología General* Madrid, Ed. Alhambra, Tomo 6, 1991, pp. 3-204.

- Mayor, Juan: "El lenguaje en su contexto" en *Sociología y psicología social de la educación* Madrid, Ed. Anaya, 1986, pp. 180-222.
- Mayor, Juan: "Interacción, comunicación y lenguaje" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 38 (2), 1983, pp 251-296.
- Mayor, Juan: "La comprensión del lenguaje desde un punto de vista experimental" en *Revista Española de Lingüística* N° 10, 1980, pp. 59-111.
- Mayor, Juan: *Actividad humana y procesos cognitivos* Madrid, Ed. Alhambra, 1985.
- Mayor, Juan: *La psicología en la escuela infantil* Madrid, Ed. Anaya, 1987.
- Mayor, Juan: *Manual de Educación Especial* Madrid, Ed. Anaya, 1988.
- Mayor, Juan: *Psicología de la educación* Madrid, Ed. Anaya, 1985.
- Mayor, Juan: *Psicología del pensamiento y del lenguaje* Madrid, Ed. UNED, 1984.
- Mayor, Juan: *Psicología evolutiva* Madrid, Ed. Anaya, 1985.
- McKeown, Margaret G.: *The nature of vocabulary acquisition* N. Jersey, Ed. LEA, 1987.
- Meix Izquierdo, Francisco: *La dialéctica del significado lingüístico* Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1982.
- Meredith, William M.: *Manual de tablas estadísticas* México, Ed. Trillas, 1971.
- Mervis, C. B.: "Acquisition of a lexicon" in *Contemporary Educational Psychology* Vol. 8 (3), 1983, pp. 210-236.

- Millan Chivite, Alberto: *Estudios de didáctica de la lengua española para universitarios* Universidad de Sevilla, Ed. MU, 1991.
- Miller, G. A.: "Some preliminaries to psycholinguistics" en *American Psychologist*, N° 20, 1965, pp. 15-20.
- Miller, George A.: *Lenguaje y comunicación* Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1974.
- Miller, John F.: "Evaluación de la conducta lingüística de los niños: enfoque evolutivo del proceso de evaluación" en Schiefelbusch, R, L.: *Bases de la intervención en el lenguaje* Madrid, Ed. Alhambra, 1986, pp. 217-258.
- Mitchell, D. C.: *The process of reading* New York, Ed. John Wiley, 1982.
- Moliner, María: *Diccionario de uso del español* Madrid, Ed. Gredos, 1989, Tomo I y Tomo II.
- Morse, Margaret Nice: "The speech development of a child from eighteen months to six years" in *The Pedagogical Seminary*, Vol. 24 (2), 1917, pp. 204-243.
- Mounin, Georges: *Claves para la Lingüística*. Barcelona, Ed. Anagrama, 1976.
- Nation, James: "A vocabulary usage test" en *Journal of Psycholinguist Research* Vol. 1, N° 3, 1972, pp. 221-232.
- Nelson, K.: "Individual differences in language development: Implications of development and language" en *Developmental Psychology*, Vol. 17 (2), 1981, pp. 170-187.

- Ninio, A.: "Ostentive definition in vocabulary learning" en *Journal of Child Language*, Vol. 7 (3), 1980, pp. 565-573.
- Oller, Jr.: *Language tests at school* London, Ed. Buther, 1979.
- Orden Hoz, Arturo de la: *La evaluación educativa: conceptos, características, funciones* Buenos Aires, Ed. Docencia, 1982.
- Ortega Cavero, David: *Gran Sopena de Sinónimos y Asociación de Ideas* Barcelona, Ed. Ramón Sopena, 1990, Tomo I y Tomo II .
- Osgood, C., Suci, T., y Tannebaum, P.: *La medida del significado* Madrid, Ed. Gredos, 1976.
- Osgood, Charles E.: *Psicolingüística: Problemas teóricos y de investigación* Barcelona, Ed. Planeta, 1974.
- Osgood, Charles E.: *Conducta y comunicación* Madrid, Ed. Taurus, 1986.
- Pacios, Arsenio: *Introducción a la didáctica* Madrid, Ed. Cincel - Kapelusz, 1980.
- Pastora Herrero, José Francisco: *El vocabulario como agente de aprendizaje* Madrid, Ed. La Muralla, 1990.
- Paule, Aimard: *El lenguaje del niño* México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Perinat, Adolfo: *La comunicación preverbal* Barcelona, Ed. Avesta, 1986.
- Peterson, Harold A.: *Appraisal diagnosis of speech language disorders* New Jersey, Ed. Prentice Hall, 1990.
- Peytard, J.: *Linguistique et Enseignement du français* Paris, Ed. Larousse, 1970, p. 181.

- Piaget, Jean: "Language and thought from the genetic point of view" en *Six Psychological Studies* New York, Ed. Random House, 1967, pp. 91; 98.
- Piaget, Jean: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1976.
- Popham, W. James: *Evaluación basada en criterios* Madrid, Ed. Magisterio Español, 1983.
- Popham, W. James: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Madrid, Ed. Anaya, 1980.
- Popkewitz, Thomas S.: "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación" en *Revista de Educación* N° 299, sept-dic. 1992, pp. 54; 95-122.
- Potts, Marion: "Structure and development in child language: the preschool years" en *Contemporary Psychology* Vol. 28 (4), 1983, p. 299.
- Raimundo Cardona, Giorgio: *Diccionario de Lingüística* Barcelona, Ed. Ariel, 1991.
- Real Academia Española: *Diccionario de la Lengua española* Madrid, Ed. Espasa-Calpe, Vigésima Edición, 1984; Tomo I y Tomo II.
- Rees, Ns: "Pragmatics of language: application to normal and disordered language development" en Schiefelbusch, R, L: *Basis of language intervention* Baltimore, Ed. University Park Press, 1978, pp. 196-268
- René, Richterich: *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* Paris, Ed. Hachette, 1985.

- Reynell, J. K.: **Escalas para evaluar el desarrollo del lenguaje** Madrid, Ed. MEPSA, 2ª ed., 1990.
- Rice, Mabel L.: "Words from "Sesame Street": learning vocabulary while viewing" en **Developmental Psychology** Vol. 26, Nº 3, 1990, pp. 421-28.
- Richelle, M.: **La adquisición del lenguaje** Barcelona, Ed. Herder, 1978.
- Roca-Pons, J.: **El lenguaje** Barcelona, Ed. Teide, 1973.
- Roe, P. J.: "Une réévaluation de l'évaluation ou le 'coucou dans le nid' en **Le Français dans le Monde**, Nº 165, 1981, p. 33.
- Rosales, Carlos López: "Significado y tipos de evaluación" en **Criterios para una evaluación formativa** Madrid, Ed. Narcea, 1981, pp. 12-25; 107-136.
- Rosch, E.: "Cognitive representations of semantic categories" en **Journal of Experimental Psychology** Vol. 104 (1), 1975, pp. 192-233.
- Rossi, Peter H.: **Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales** México, Ed. Trillas, 1989.
- Ruiz, R. (col.): "El tractament de las necessitats educatives especials en l'àmbit curricular" en **Marc curricular pe a l'ensenyament obligatori** Barcelona, Ed. Coll, C., 1986, p. 84.
- Sainz, Javier: "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje" en **Tratado de Psicología General** Madrid, Ed. Alhambra, 1991, Tomo VI, pp. 641-722.

Salvador, Gregorio: "Semántica estructural y enseñanza del vocabulario" en *Semántica y lexicología del español* Madrid, Ed. Paraninfo, 1985, pp. 67-72.

Salvat Universal: *Diccionario Enciclopédico* Barcelona, Ed. Salvat Editores, Decimoquinta ed., 1981, Vol. 9.

Salvia, John: *Evaluación en Educación Especial y correctiva* México, ED. Manual Moderno, 1981.

Sánchez Cerezo, Sergio: *Diccionario de las Ciencias de la Educación* Madrid, Ed. Diagonal Santillana, 1983, Vol. I.

Sánchez Cerezo, Sergio: *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* Madrid, Ed. Aula Santillana, 1985, Vol. II.

Santa Cruz, Juan: *Psicología del lenguaje. Procesos* Madrid, Ed. UNED, 1987.

Santamaría, Andrés: *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje* Madrid, Ed. Paraninfo, 5ta. ed., 1989.

Saussure, Ferdinand: *Curso de Lingüística General* Buenos Aires, Ed. Losada, 1945.

Schiefelbusch, R. L.: *Bases de la intervención en el lenguaje* Madrid, Ed. Alhambra, 1986.

Schoning, Frances: *Problemas de aprendizaje* México, Ed. Trillas, 1990.

Searle, John: "Chomsky's revolution in linguistics" en *New York Review of Books* 29 de junio de 1972.

Searle, John: *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje* Madrid, Ed. Cátedra, 3ª ed., 1990.

- Seco, Manuel: *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*
Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1986.
- Siguán, Miguel: *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*
Barcelona, Ed. Universidad de Barcelona, 1983.
- Silva-Corvalán, Carmen: *Sociolingüística* Madrid, Ed. Alhambra, 1989.
- Sinatra, Richard: "Using syntactic and semantic clues to learn vocabulary" en
Journal of reading Vol. 35, N° 3, 1991, pp. 224-29.
- Skinner, Burrhus Frederich: *Verbal behavior* New York, Ed. Appleton,
1957.
- Slobin, D. I.: *Introducción a la psicolingüística* Buenos Aires, Ed. Paidós,
1974.
- Smagorinsky, Peter: "A research-based, fun and engaging program for
vocabulary development" en *Resources in Education* Vol. 26, N° 9,
1991, p. 41.
- Smith, Carl B.: *La enseñanza de la lectoescritura* Madrid, Ed. Visor, 1989.
- Smith, Neil: *La lingüística moderna* Barcelona, Ed. Anagrama, 1983.
- Smolak, L.: "Maternal speech: strategy or response?" en *Journal of Child
Language* Vol. 10 (2), 1983, pp. 369-380.
- Sopena, José M^a S.: "El analizador léxico" en *Tratado de Psicología General*
Madrid, Ed. Alhambra, 1991, Tomo VI, pp. 495-512.
- Stahl, Steven A.: "The effects of vocabualry instruction: a model-based meta-
analysis" en *Review of Educational Research* Vol. 56 (1), 1986, pp.
72-110.

- Stahl, Steven A.: "Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension" en *Journal of Reading Behavior* Vol. 18 (4), 1986, pp. 309-323.
- Stemmer, Nathan: "The acquisition of the ostentive lexicon: the superiority of empiricist over cognitive theories" en *Behaviorism* Vol. 17, N° 1, 1989, pp. 41-61.
- Stevenson, Sally L.: "Vocabulary development" en *Resources in Education* Vol. 26, N° 8, 1991, p. 53.
- Stuffebeam, Daniel L.: *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* Barcelona, Ed. Paidós, 1987.
- Subercaseaux, Miguel: *Diccionario de sinónimos, ideas afines, antónimos y parónimos* Madrid, Ed. Cultural, S. A., 1989.
- Taylor, W. L.: "Language testing: the problem of validation" en *Tesol*, II (2), pp. 130-133.
- Tenbrink, Terry D.: *Evaluación* Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- Terman, Lewis M.: "Vocabulary test as a measure of intelligence" en *Journal of Educational Psychology* N° 9, 1918, pp. 452-466.
- Terman, Lewis M.: *Medida de la inteligencia* Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 9ª ed., 1975.
- Titone, Renzo: *Psicodidáctica* Madrid, Ed. Narcea, 1981.
- Tomasello, M.: "Joint attention and lexical acquisition style" en *First Language*, N° 4, 1983, pp. 197-212.

- Trapani, Francesco Monaco: "Evaluer dans une perspective communicative" en *Le Français dans le Monde* Vol. 29, N° 229, nov-déc. 1989, pp. 58-61.
- Traugott, E. C.: "Natural semantax: its role in the study of second language acquisition" en *Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchatel* Genève, Ed. Droz, 1977, pp. 132-62.
- Triadó, Carmé y Forms, M.: *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva* Barcelona, Ed. Anthropos, 1989.
- Trujillo, Ramón: "Gramática, lexicología, semántica" en *Revista Española de Lingüística*, N° 1, 1972, pp. 103-110.
- Tyler, L.: "Speech comprehension processes" en *Perspectives on mental representation* New Jersey, Ed. LEA, 1982, p. 175.
- Tyler, R. W.: *Basic principles of curriculum and instruction* Chicago, Ed. University of Chicago Press, 1950.
- Valett, Robert E.: *Evaluación del desarrollo de las aptitudes básicas para el aprendizaje* Madrid, Ed. TEA, 1983.
- Verde, Aurelio: "La evaluación de la lengua extranjera: principios y técnicas" en *Vida Escolar*, N° 150, 1973, pp. 47-51.
- Viso, Susana del: "Estructura morfológica y recuperación léxica" en *Revista de Estudios de Psicología*, N° 26, 1986, pp. 5-27.
- Vygotski, Lev S.: *Pensamiento y Lenguaje* Buenos Aires, Ed. Pleyade, 1981.
- Wagner, Robert L.: *Les vocabulaires français* Paris, Ed. Didier, 1967.
- Weatheford, H. Jarold: "Techniques for learning vocabulary" en *Resources in Education* Vol. 26, N° 10, 1991, p. 88.

- Weeks, Angelina Louisa: *A vocabulary information test* New York, Ed. Wookworth, 1928.
- Weiss, Carol H.: *Investigación evaluativa* México, Ed. Trillas, 1975.
- Wells, G.: "Apprenticeship in meaning" en Nelson, K. E.: *Children's Language* Vol. 2, 1980, pp. 56-89.
- Wells, Gordon: *Aprender a leer y a escribir* Barcelona, Ed. LAIA, 1988.
- Werner, A.: "Development of word meaning through verbal context: an experimental study" en *Journal of Psychology* N° 29, 1950, 251-257.
- Widdowson, H. G.: *Aspects of language teaching* Hong Kong, Ed. Oxford University Press, 1990.
- Widdowson, H. G.: *Teaching language as communication* Great Britain, Ed. Oxford University Press, 41ª ed., 1983.
- Wills, Linda: "A program to develop vocabulary success through multimedia techniques" en *Resources in Education* Vol. 26, N° 2, 1991, p. 40.