



**Universidad  
Nebrija**

Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades  
Departamento de Lenguas Aplicadas

**Análisis y revisión crítica de los  
materiales de evaluación de la  
competencia léxica. Elaboración de un  
test de vocabulario de nivel umbral.**

**Jaime Casso**

**Tutora: María Cecilia Ainciburu**

Master oficial en lingüística aplicada  
a la enseñanza de español como lengua extranjera

Julio 2010

**Departamento de Lenguas Aplicadas (DLA)**

# ÍNDICE

0. Introducción .....	1
1. Contexto del proyecto y descripción del grupo meta.....	2
2. Descripción de la carencia o necesidad que constituye el objeto del plan de acción .....	3
3. Objetivos .....	4
4. Estado de la cuestión y fundamentos teóricos .....	4
4.1. Evolución e importancia de la enseñanza del léxico en las segundas lenguas .....	4
4.2. La competencia léxica .....	6
4.3. Concepto y clases de palabras .....	8
4.4. Grados de conocimiento del léxico .....	11
4.4.1. ¿Qué significa conocer una palabra? .....	11
4.4.2. Vocabulario receptivo y productivo .....	15
4.5. Corpus y listas de frecuencia.....	18
4.5.1. Corpus.....	18
4.5.2. Listas de frecuencia.....	20
4.6. Características generales y presupuestos teóricos de los test .....	25
4.6.1. Concepto de test .....	25
4.6.2. Presupuestos teóricos de los test: fiabilidad y validez.....	26
4.6.3. Tipos de test .....	30
4.6.4. Test informatizados.....	32
4.6.5. Tipos de ítems en los test de vocabulario. ....	33
4.7. Análisis y descripción de los test de léxico. ....	39
4.7.1. Test que miden el léxico en inglés .....	39
4.7.1.1. Test de extensión de vocabulario. ....	39
4.7.1.2. Test de profundidad de vocabulario .....	46
4.7.2. Test de léxico en español .....	53
4.7.2.1. Test para nativos .....	53
4.7.2.2. Test para estudiantes de lengua extranjera .....	59
4.8. Diseño de los test de vocabulario .....	66
4.8.1. Validez de constructo en los test de vocabulario .....	68
4.8.2. Selección de los contenidos léxicos .....	69

4.8.3. Forma de presentar las palabras.....	71
4.8.4. Clases de ítems en los test de tamaño del vocabulario .....	73
4.8.5. Construcción de los ítems .....	76
5. Test de léxico .....	78
5.1 Test de vocabulario receptivo de las dos mil palabras.....	78
5.2 Test de vocabulario receptivo de las tres mil palabras .....	81
5.3 Test de vocabulario productivo de las 1500 palabras .....	83
6. Limitaciones de este estudio .....	84
7. Conclusiones .....	86
8. Bibliografía.....	89

## Índice de tablas

Tabla 1. Vocabulario receptivo y comprensión lectora .....	17
Tabla 2. Entrada de una palabra en la General Service List .....	21
Tabla 3. Las dos formas más frecuentes en el Corpus Cumbre .....	23
Tabla 4. Formas más frecuentes en corpus en español e inglés.....	24
Tabla 5. Ítem de opción múltiple sensible .....	35
Tabla 6. Ítem de opción múltiple en combinación .....	36
Tabla 7. Ítem de opción múltiple en definición y cumplimentación .....	36
Tabla 8. Ítem de traducción .....	37
Tabla 9. Ítem de opción múltiple en contexto .....	37
Tabla 10. Ítem de producción controlada.....	37
Tabla 11. Ítem asociativo de profundidad de vocabulario .....	38
Tabla 12. Ítem de asociación de palabras .....	38
Tabla 13. Ítem del test de las dos mil palabras de Nation .....	40
Tabla 14. Ítem del test de vocabulario productivo de Laufer y Nation.....	45
Tabla 15. Ítem del test asociativo de Read .....	48
Tabla 16. Categorías de respuesta en el test de Paribakht y Wesche .....	49
Tabla 17. Categorías de corrección en el test de Paribakht y Wesche .....	50
Tabla 18. Criterio de inicio en el Test de Vocabulario de Imágenes Peabody .....	55
Tabla 19. Cuadro resumen de test de léxico en inglés .....	65
Tabla 20. Cuadro resumen del test de léxico en español .....	66
Tabla 21. Ítem que evalúa las palabras de forma aislada .....	71
Tabla 22. Ítem contextualizado en una frase .....	71
Tabla 23. Ítem de emparejamiento .....	72
Tabla 24. Ítem de emparejamiento e inferencia .....	72
Tabla 25. Ítem de cumplimentación con opción múltiple .....	72
Tabla 26. Ítem de contexto mínimo .....	73
Tabla 27. Ítem de inferencia por contexto .....	73
Tabla 28. Ítem de relación o emparejamiento .....	74
Tabla 29. Ítem de cumplimentación .....	75
Tabla 30. Ítem de escritura de una frase .....	76
Tabla 31. Test de vocabulario receptivo de las 2000 palabras .....	78

Tabla 32. Test de vocabulario receptivo de las 3000 palabras .....	81
Tabla 33. Test de vocabulario productivo de las 1500 palabras .....	.83

#### Índice de abreviaturas

EVS: Eurocentres Vocabulary Size

GSL: General Service List

TEVI: Test de Vocabulario en Imágenes

VKL: The Vocabulary Knowledge Scale

## **Abstract**

En este trabajo hemos analizado los materiales relacionados con la evaluación de la competencia léxica de los estudiantes de segundas lenguas. No hemos centrado fundamentalmente en los test que evalúan tanto el tamaño como la profundidad del vocabulario de los estudiantes, con el objeto de realizar una revisión crítica de los mismos. El método utilizado ha tenido una base científica y empírica, ya que no sólo hemos analizado los distintos tipos de test de léxico, sino también los corpus y las listas de frecuencia en los que se basan. Los resultados muestran que la frecuencia de las unidades léxicas es una de las variables más importantes que se utilizan para fundamentar la fiabilidad y la validez de los test de vocabulario. Tras el estudio realizado, podemos concluir que dichas listas de frecuencia son un elemento imprescindible para la elaboración de los test, aunque las mismas deben utilizarse con ciertas cautelas y necesitan ser matizadas por otros parámetros.

## **0. Introducción**

En este trabajo hacemos una revisión crítica del material existente en el ámbito de los test de léxico. Queremos determinar la idoneidad de dichas pruebas para evaluar la competencia léxica de los alumnos, teniendo en cuenta que ésta es una competencia multidimensional que abarca una gran cantidad de facetas. Por ello, resulta necesario valorar tanto las ventajas como las limitaciones que puedan tener dichas pruebas en lo que se refiere a su construcción y formato, fundamentos teóricos en los que se basan, condiciones de administración y corrección, su validez y fiabilidad como instrumentos para verificar el conocimiento del léxico, así como de las conclusiones que se pueden extraer de los mismos.

Comenzamos nuestro trabajo haciendo una descripción del grupo meta al que van dirigidos los test, así como de la necesidad que ha propiciado la elaboración de los test. El léxico constituye un componente fundamental de la competencia comunicativa y contribuye de manera decisiva tanto a la fluidez de la expresión oral de los alumnos como a su capacidad de comprensión.

A continuación, hemos analizado algunas cuestiones teóricas relacionadas con la enseñanza del léxico en segundas lenguas, como pueden ser la competencia léxica, las clases de unidades léxicas y la visión

multifacética de Nation (2001) sobre lo que significa conocer una palabra. Posteriormente, pasamos a describir brevemente los corpus y las listas de frecuencia, entre ellos el diccionario de *Frecuencias del Español* (2005) basado en el Corpus Cumbre, ya que es el que utilizamos para escoger las unidades léxicas que evaluamos en nuestro test.

Posteriormente nos referimos a las características y presupuestos teóricos de los test en general, para después ocuparnos de analizar los principales test de vocabulario que existen en el mercado. Aquí hemos distinguido entre los test que evalúan el vocabulario en inglés y los que lo hacen en español. Finalmente y, tras algunas reflexiones sobre el diseño y elaboración de los test, presentamos los test de léxico que hemos elaborados y las críticas que hacemos a los mismos sobre su alcance y limitaciones.

## **1. Contexto del proyecto y descripción del grupo meta**

Este proyecto surge en el contexto de unas prácticas realizadas en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija. Dichas prácticas consistieron, entre otras cosas, en la participación como docente en un curso de Conversación y Composición de nivel B1. El curso estaba dirigido a estudiantes estadounidenses de la Universidad de Kalamazoo, situada en el Estado de Michigan. La duración del curso fue aproximadamente de dos meses, desde el 24 de marzo hasta el 24 de mayo. Las clases se impartían de lunes a jueves y cada una de ellas se extendía a lo largo de una hora y media.

En cuanto al contenido del curso, éste se agrupaba en torno a una serie de bloques temáticos. Entre ellos, podemos citar los siguientes: la vida cotidiana de los españoles, el trabajo, relaciones sociales y personales, juventud y ocio, ecología y problemas medioambientales, salud y alimentación, conocer España, malentendidos culturales

Por otro lado, para el desarrollo de dicho temario no se siguió ningún tipo de manual, sino que existían una serie de materiales de apoyo que habían sido elaborados por los profesores del Centro. Dicho material consistía en

diferentes actividades para practicar las destrezas orales y escritas de los alumnos.

## **2. Descripción de la carencia o necesidad objeto del Plan de Acción**

Una vez descrito el contexto profesional en el que se desarrolla esta propuesta, pasamos a analizar la carencia o necesidad que constituye el objeto de la misma. Dicha carencia o problema está relacionada con los objetivos señalados en el programa del curso de Conversación y Composición, los cuales son los siguientes:

- a) Lograr una mayor fluidez en las conversaciones informales y en los debates, aplicando y desarrollando los conocimientos gramaticales de los estudiantes, a partir de materiales auténticos.
- b) Ampliar el vocabulario y conocer diferentes registros de comunicación.

Los dos objetivos tienen relación con el objeto de este trabajo, que consiste en el diseño de test de vocabulario para medir el vocabulario receptivo y productivo de los estudiantes. En lo que se refiere al primero, son muchos los autores que han defendido que el componente léxico es un elemento fundamental de la competencia comunicativa, de tal forma que el tamaño del vocabulario del estudiante repercute directamente sobre su capacidad expresiva en la lengua meta y, por tanto, sobre su fluidez. Nos referiremos a estos autores más adelante en este trabajo. Incluso alguno ha llegado a decir que es posible la lengua sin gramática, pero no sin vocabulario.

Respecto al segundo objetivo, es evidente que si queremos ampliar el vocabulario de nuestros estudiantes, sería preciso evaluar primero cuál es su nivel de competencia léxica y tratar de detectar aquellos aspectos de la misma donde tiene dificultades, para prestarles mayor atención en las actividades que se realicen en el aula. Una buena forma de hacerlo es midiendo el léxico de los alumnos a través de una serie de pruebas, como pueden ser los test de vocabulario. Además, una vez determinado el nivel léxico de nuestros alumnos, podremos adaptar las actividades de clase a dicho nivel. Por ejemplo, las lecturas que les mandemos hacer en clase o fuera del aula estarán graduadas conforme a aquel.



### **3. Objetivos**

Los objetivos de este trabajo serían los siguientes:

- a) Medir el patrimonio léxico de los alumnos.
- b) Elaborar un test basado en listas de frecuencia que sirva para medir el vocabulario receptivo de los alumnos.
- c) Elaborar un test basado en listas de frecuencia que mida el vocabulario productivo de los alumnos
- d) Reflexionar sobre el alcance y efectividad de los test basados en listas de frecuencia.

### **4. Estado de la cuestión y fundamentos teóricos**

#### **4.1. Evolución e importancia de la enseñanza del léxico en segundas lenguas**

En las últimas décadas se ha producido un cambio de perspectiva en la enseñanza de léxico en relación con el aprendizaje de segundas lenguas. Como señala Marta Higuera (2004, p. 6), “tras años de abandono frente a la enseñanza de la gramática, los estudios sobre la enseñanza del vocabulario están ahora de moda”.

En los métodos tradicionales de gramática y traducción, la enseñanza directa del vocabulario jugaba un papel importante. Sin embargo, con la llegada del enfoque comunicativo, dicha enseñanza quedó relegada a un segundo plano. Se pensaba que el vocabulario se aprendía de forma implícita o incidental a través de actividades contextualizadas y que, por tanto, no era necesario dedicarle una atención especial mediante una enseñanza explícita del mismo.

En los años 90 surgió una nueva corriente que revolucionó, de alguna manera, las concepciones imperantes hasta ese momento sobre la enseñanza de léxico. Se trataba del llamado Enfoque léxico (Lewis, 1993; 1997; 2000), el cual ha tenido una gran repercusión no sólo en la importancia que se concede al léxico sino también en la metodología empleada para mejorar la competencia léxica de los alumnos.

Higueras (2004, p. 7-12) resume los principios que caracterizan al Enfoque Léxico. En primer lugar, el nuevo enfoque se sitúa en una posición intermedia entre los que defienden una enseñanza explícita del léxico y los que defienden una enseñanza implícita. Por ello, se defiende que en la clase de lengua extranjera se lleven a cabo actividades en las que haya oportunidades para los dos tipos de aprendizaje.

Schmitt (2000, p. 116-141), citado por Higueras (2004, p. 7), apunta que el aprendizaje explícito se centra en la información que hay que aprender, pero requiere una gran inversión de tiempo. Por el contrario, el aprendizaje incidental y no intencionado aparece cuando se usa la lengua con fines comunicativos, es más lento y requiere que el alumno se vea expuesto a una gran cantidad de input, fundamentalmente actividades de comprensión.

Otro principio del Enfoque Léxico, que sería el más importante dentro del mismo, sería la importancia que se les da a las unidades léxicas complejas, de tal forma que aprender una lengua consistiría en saber segmentar el léxico en bloques que funcionan como unidades dotadas de significado propio. En consecuencia, el Enfoque Léxico sostiene que debemos dirigir la atención del alumno no hacia las palabras sino hacia las unidades léxicas complejas, con el fin de que se aprendan como un todo tanto los elementos que suelen aparecer juntos en una frase (colocaciones y expresiones idiomáticas), como los que van asociados a un contexto (expresiones institucionalizadas). Dentro de estos segmentos de léxico, se concede una especial relevancia a las colocaciones, que centran gran parte de la propuesta de este Enfoque.

Otro principio sería la enseñanza cualitativa del léxico: además de aprender palabras nuevas, se requiere ir ampliando el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella. Así, sería necesario aprender sus diferentes colocaciones, sus registros y los diferentes contextos en los que se puede utilizar.

El último principio que enuncia Lewis sería el de la primacía del léxico sobre la gramática. Afirma que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada. Se defiende, por tanto, el principio de idiomática que afirma que el léxico de una lengua está formado por una serie de

bloques semiconstruidos que se almacenan como un todo en la mente del hablante y su combinación al hablar le permite expresarse con mayor fluidez.

El principio de la primacía del léxico es el que ha suscitado más polémica, pues supondría que en las clases de lengua extranjera se abandonarían la enseñanza de la gramática. Sin embargo, habría que entenderlo en su justa medida, ya que se enseña la gramática de otra manera, a través de unidades léxicas. Por otro lado, el Enfoque Léxico no supone una ruptura con el Enfoque comunicativo y es compatible con muchos de los presupuestos de este.

#### **4.2. La competencia léxica**

Jiménez Catalán (2002, p. 150) señala que el interés por la competencia léxica se fundamenta en el hecho de que su definición permite: a) analizar los principios que regulan la adquisición de vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en diferentes etapas en la adquisición de este componente; c) comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna y en lengua extranjera; d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen factores contextuales e individuales, como el tipo de input, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, etc. Por otro lado, el concepto de competencia léxica es de gran utilidad para los profesores de idiomas, pues les ayuda a evaluar el aprendizaje, los manuales de lengua extranjera, los test y también les permite diagnosticar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

En el campo de la lingüística aplicada uno de los primeros intentos por definir la competencia léxica lo protagonizó Richards (1976). Este autor lo equipara con la expresión *conocer una palabra*. Es decir, define la competencia léxica como un listado de dimensiones: conocer el comportamiento sintáctico de la palabra, conocer sus rasgos morfológicos, conocer las probabilidades de encontrarse la palabra en un discurso oral o escrito, conocer sus diferentes significados, etc.

Posteriormente, varios autores han intentado perfilar el concepto de competencia léxica, ya sea partiendo de la definición de Richards o bien criticándola. Jiménez Catalán (2002, p. 155) apunta la falta de unanimidad entre ellos cuando se refieren a este concepto, puesto que utilizan términos

diferentes para referirse a dicha competencia: *conocimiento de una palabra, conocimiento de vocabulario, conocimiento léxico, competencia semántica y competencia léxica*.

Asimismo, la misma autora (2002, p. 156-157) agrupa los diversos estudios sobre la definición de la dimensiones de la competencia léxica en dos tendencias:

- a) El enfoque lingüístico manifestado a través del análisis de la complejidad del significado y de la estructura de las palabras (Blumkalka 1981; Trampe 1983)
- b) El enfoque psicolingüístico reflejado tanto en el análisis de la dificultad de adquirir la competencia léxica como en los distintos tipos de conocimiento y destrezas activadas en el aprendizaje (Laufer 1991 y Nation 1990).

Jiménez Catalán (2002, p. 152) proporciona una doble definición del término: por una parte se entiende por competencia léxica “el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad” y, por otra, “la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito”.

En relación con el enfoque psicolingüístico al que hemos aludido anteriormente, surge la cuestión de cómo se almacenan las palabras en nuestra mente y como se recupera dicha información cuando es preciso. López Mezquita (2005, p. 59) cita a Aitchison (1994) para explicar la estructura del “lexicón mental” o “diccionario mental” constituido por el conjunto de palabras que un individuo conoce. En dicho lexicón las palabras se organizarían en forma de redes o interconexiones de distinta índole, que contienen relaciones que se van ampliando a lo largo del tiempo a medida que se recibe nuevo input. De este modo, un hablante nativo que cuente con unas 60.000 palabras en su léxico mental tarda menos de un segundo en recuperar la palabra que busca. También existen indicios, proporcionados por los errores que se cometen al hablar, que indican que las palabras se agrupan por sus sonidos iniciales o finales, los patrones de acentuación o los significados. La teoría de los prototipos, propia de la Lingüística Cognitiva,

que clasifica las palabras en categorías, donde existe un elemento central o prototípico y otros periféricos, se enmarca igualmente dentro de esta corriente psicolingüística.

Higueras (2004, p. 13) cita a Gómez Molina (2004a; 495), quien afirma que existen una serie de relaciones básicas dentro del léxicón: coordinación (cuchara-cuchillo-tenedor); combinaciones sintagmáticas (azul turquesa / marino); relaciones jerárquicas (infusión-té) y, por último, se suele seleccionar la pareja cuando la palabra estímulo forma parte de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos)

La formación del léxico mental de un niño se basaría en tres tipos de tareas: etiquetado (labelling) que tiene lugar durante los primeros años de vida; empaquetado (packaging) que consiste en la clasificación de los objetos; y la construcción de redes (network-building) que se extiende al largo de toda la vida. En este sentido, hay que decir que el léxico mental es algo que va variando a lo largo de los años y que se encuentra en permanente construcción.

No está claro si el léxico mental de la lengua materna y el de una segunda lengua funcionan de la misma manera. Los estudios que se han realizado hasta el momento no han aclarado esta cuestión. López-Mezquita (2005, p. 60) cita a Wolter (2001) que realizó test de profundidad sobre conocimiento de vocabulario a hablantes nativos y extranjeros. Los resultados que obtuvo fueron que cuando existe un cierto grado de profundidad en el conocimiento del vocabulario, las respuestas de ambos grupos son similares.

#### **4.3. Concepto y clases de palabras**

Conforme a Gómez Molina (2005, p. 29) “el vocabulario no se almacena únicamente como lexemas individuales o aislados, sino que nuestro cerebro también almacena segmentos de frases o partes largas de enunciados como un todo”. En consecuencia, en la mente del individuo no sólo se almacenan palabras aisladas sino también bloques con significado propio a los que se recurre cuando la situación comunicativa lo requiere.

El concepto de palabra ha sido muy discutido en la literatura de los últimos años y no se ha llegado a un acuerdo unánime sobre el mismo. Las

últimas tendencias prefieren hablar de unidades léxicas en lugar de palabras. Gómez Molina (2005, p. 29) define la unidad léxica como la “unidad de significado en el lexicón mental”. Puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (avión, abrelatas), o por varias, denominándose en este último caso unidad léxica pluriverbal (encantado *de conocerte, hora punta*).

El Marco común europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas (Consejo de Europa, 2001, p.126-128) establece que la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los primeros comprenden:

a) Expresiones hechas que se componen de varias palabras que se aprenden y utilizan como un todo. Estas incluyen:

- Formulas fijas: exponentes directos de funciones comunicativas, refranes y proverbios y arcaísmos residuales.
- Modismos: metáforas lexicalizadas semánticamente opacas (*estiró la pata*); intensificadores, ponderativos o epítetos (*blanco como la nieve*)
- Estructuras fijas, aprendidas y analizadas como conjuntos no analizados (*sería tan amable + infinitivo*).
- Otras frases hechas como: verbos con régimen preposicional (*convencerse de*) y locuciones prepositivas (*delante de*).
- Régimen semántico: expresiones compuestas de palabras que habitualmente se utilizan juntas (*cometer un error*).

b) Polisemia: palabras con varios sentidos que pueden pertenecer a grupos abiertos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) y conjuntos léxicos cerrados (días de la semana).

Junto a las anteriores, estarían los elementos gramaticales que están compuestos de palabras funcionales, tales como artículos, demostrativos, pronombres, etc.

A continuación, vamos a ver brevemente la clasificación que establece Gómez Molina de las unidades léxicas (2005, p. 31- 48):

- Palabras: este grupo comprende las palabras simples y las compuestas, que obedecen a diferentes combinaciones de distintas categorías gramaticales (*pintalabios, bonobús*).
- Formulas rutinarias: son unidades léxicas correspondientes a expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado. Aquí se incluyen fórmulas de interacción social (encantado de conocer), palabras interactivas (de acuerdo), marcadores de relaciones sociales (*Usted, Muy señor mío*) y estructuras iniciadoras de frase (*¿podría decirme?*)
- Colocaciones: se integran dentro de las mismas las colocaciones léxicas, tanto si implican selección (*concertar una cita*), como restricción (maullar-gato) y las colocaciones gramaticales compuestas por un lexema y una palabra de índole gramatical (*confiar en*). Las tres características fundamentales de las colocaciones serían la concurrencia frecuente de sus elementos, las restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional (*altas horas de la noche y no bajas horas de la noche*) y la composicionalidad.
- Compuestos sintagmáticos: son expresiones que están sintácticamente fijadas. Se caracterizan por la ausencia de composicionalidad, ya que su significado no puede deducirse de los elementos que integran la expresión (*cortina de humo*) y por no permitir las modificaciones (*fin de semana / \* fines de semana*).
- Locuciones idiomáticas: también denominadas modismos. Son combinaciones fijas de dos o más palabras que los hablantes conciben con una cohesión semántica completa entre sus elementos (*venir a cuento, matar dos pájaros de un tiro*). Sus elementos léxicos son invariables, no se pueden conmutar ni alterar el orden. Se relacionan con el lenguaje figurado y la capacidad creativa de los hablantes.

## **4. 4. Grados de conocimiento del léxico**

### **4.4.1. ¿Qué significa conocer una palabra?**

Para Nation (2001, p. 23-58) el conocimiento de una palabra implica conocer varios aspectos o elementos de la misma. Este conocimiento multifacético de las palabras lo describió pensando en la lengua inglesa. Por ello, habrá que aplicarlo con ciertas cautelas al español. Veamos brevemente el modelo de Nation.

- **Forma oral o forma hablada**

Conocer la forma oral de una palabra implica, desde el punto de vista receptivo, ser capaz de reconocerla cuando se escucha y, desde un punto de vista productivo, ser capaz de producirla al hablar para expresar un determinado significado. Aquí aparece el fenómeno conocido popularmente como “tener algo en la punta de la lengua”, el cual se produce cuando no podemos recuperar una palabra conocida e indagamos en nuestro cerebro en busca de ella. Algunos estudios sobre el fenómeno anterior revelan que en este proceso de búsqueda entran en juego diversos factores relacionados con la forma de organizarse las unidades léxicas en nuestra mente. Así, por ejemplo, la letra inicial o final de la palabra, el número de sílabas, la sílaba acentuada o los sufijos constituyen indicios o pistas fundamentales a las que recurrimos para recuperar la palabra.

Ser capaz de producir la forma de la palabra al hablar conlleva necesariamente la capacidad de pronunciarla correctamente y con la entonación adecuada. La dificultad de pronunciación de una palabra dependerá de las similitudes fonéticas que existan entre la lengua materna y la L2. Si esta última contiene sonidos que no existen en la lengua del estudiante o se combinan de forma diferente, la tarea puede resultar mucho más ardua para aquel. Igualmente, influyen las diferencias que puedan existir en la entonación, así como la falta de correspondencia entre las formas escritas y las realizaciones fonéticas de la palabra. De todos modos, las predicciones en cuanto a la dificultad de pronunciación de una palabra no son sencillas, ya que a veces una leve diferencia entre dos sonidos de las



respectivas lenguas, ocasiona más problemas al estudiante que cuando las diferencias son muy acusadas.

Por otro lado, en todas las lenguas hay ciertas combinaciones de sonidos que están permitidas, mientras que hay otras que están vedadas. El conocimiento de esos patrones combinatorios facilita mucho la adquisición de las palabras en una lengua extranjera.

- **Forma escrita**

Se refiere a la capacidad para escribir la palabra correctamente, sin faltas de ortografía (Nation, 2001, p. 44-46). Las lenguas que poseen un sistema de escritura diferente, como el árabe o el chino, pueden plantearle grandes dificultades a un estudiante cuya lengua nativa se base en un alfabeto latino. También las irregularidades ortográficas o la disociación que pueda existir entre la forma escrita y la pronunciación de las palabras en algunas lenguas, puede ser otro factor que ocasione problemas al estudiante. Es el caso del inglés donde esa falta de correspondencia entre la formas escritas y habladas causa dificultades no solo a los extranjeros, sino también a los propios hablantes nativos cuando se les pide que deletreen una palabra.

- **Partes de una palabra**

Nation (2001, p. 46-47) considera que los rasgos morfológicos de una palabra constituyen un aspecto importante del conocimiento léxico. Si las reglas de derivación de una palabra son similares a las de la lengua materna del estudiante o a las de otras palabras de la L2 que éste ya conoce, entonces se facilita enormemente su aprendizaje.

Las palabras se almacenan formando redes en el lexicón mental y una de estas redes consistiría en agrupar las mismas por familias de palabras. Por lo tanto, el conocimiento de una palabra implicaría también el conocimiento de los otros miembros de la familia a la que aquella pertenece. A medida que el estudiante va aumentando su dominio de la lengua extranjera, profundiza en el conocimiento de estas agrupaciones familiares y se incrementa el número de miembros de cada una de ellas.

- **Conexión entre forma y significado**

El estudiante tiene que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto que expresa la misma (Nation, 2001, p. 47-49). Cuanto más fuerte sea esta conexión más fácil le resultará reconocerla cuando aparezca en un texto oral o escrito, o bien recuperar su forma para usarla de forma productiva. Nation (2001) cita a Baddeley (1990), quien afirma que cada vez que se produce una recuperación de la forma o del significado de la palabra, se refuerza el vínculo entre ambos conceptos.

Asimismo, la conexión entre la forma y el significado resulta más sencilla cuando en la lengua nativa y en la lengua objeto coinciden aproximadamente tanto la forma de la palabra como el concepto que expresa. Éste sería el caso de los cognados y de los préstamos de otras lenguas. Un buen ejemplo de esto lo tenemos en la lengua japonesa donde existe un gran número de préstamos procedentes de la lengua inglesa.

- **Conceptos y referentes**

Nation (2001, p. 49-52) trata aquí el problema de las palabras con múltiples significados o sentidos, que suelen ser las de alta frecuencia. Por un lado, existen palabras que tienen la misma forma, pero cuyo significado es completamente diferente. Son los llamado homónimos, como por ejemplo “banco” que lo mismo puede designar un asiento que una entidad bancaria. Dentro de estos, se incluyen tanto los homógrafos (palabras que se escriben de la misma forma pero con diferente significado), como los homófonos (palabras que se pronuncian igual aunque se escriben diferente).

En relación con las palabras polisémicas cuyos diferentes sentidos guardan relación unos con otros, se plantea un doble enfoque:

Considerar que cada significado se almacena en nuestra mente de forma independiente y cuando nos encontramos con la palabra en cuestión debemos elegir cuál es el que le corresponde. Por lo tanto, cada sentido de la misma forma equivaldría a una palabra distinta.

Existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra. Por ejemplo, la palabra rama puede aludir a una parte de un árbol o a una sección de una disciplina científica. Cuando nos

encontramos con la palabra, se activa un proceso que nos permite inferir, teniendo en cuenta el contexto, cuáles son los objetos del mundo real a los que se refiere en concreto. Este proceso se denomina especificación referencial.

Desde el punto de vista del aprendiente de segundas lenguas, el segundo enfoque resultaría más rentable, pues podría basarse en los rasgos comunes que comparten los diferentes significados de una misma palabra.

#### ▪ **Asociaciones**

Bajo este título, Nation (2001, p. 52-54) se refiere a la organización de la estructura del lexicón mental. Cita la investigación de Miller y Felbaum (1991) que describieron las relaciones semánticas en inglés entre un gran número de palabras y llegaron a la conclusión de que la más importante era la sinonimia. Asimismo, afirmaron que para entender las asociaciones dentro del lexicón hay que dividir a las palabras en categorías gramaticales.

En relación con los nombres, estos se agrupan en campos semánticos entre los cuales se establecen relaciones de jerarquía. Las más importantes son la hiperonimia y la homonimia. El hiperónimo es el término más general (flor) y el hipónimo es el más específico (tulipán). Cuando la relación consiste en ser una parte de un todo, se habla de merónimos. Así, rueda es el merónimo de bicicleta.

Las relaciones jerárquicas que se entablan entre los verbos son de otro tipo. Por ejemplo, puede ser una relación de implicación porque si alguien “ronca” eso implica que está durmiendo.

#### ▪ **Funciones gramaticales**

Para poder usar una palabra es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico. Nation (2001, p. 56) menciona a algunos autores que ponen de manifiesto el papel relevante que juega el lexicón en la gramática. Así, el hecho de que elijamos una palabra u otra para expresar un significado, puede determinar la estructura gramatical del resto de la frase.

#### ▪ **Colocaciones**

En todas las lenguas existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado; por ejemplo, comida rápida o cometer un crimen. Las colocaciones difieren mucho unas de otras en cuanto al número de elementos que las componen, la categoría gramatical de las palabras que aparecen juntas, etc.

Nation (2001, p. 56) cita a Pawley y Sider (1983), quienes argumentan que las colocaciones son uno de los motivos por los que los hablantes nativos de una lengua pueden hablarla de forma fluida. Al tener almacenadas en nuestro cerebro un gran número de secuencias de palabras que funcionan en bloque, podemos recurrir a ellas cuando las necesitamos sin tener que construirlas cada vez ítem por ítem. De esta forma, se agiliza el tiempo que tardamos en emitir nuestro mensaje.

#### ▪ **Restricciones de uso**

En este apartado se refiere Nation (2001, p.57-58) a las limitaciones en el uso de las palabras por razones sociolingüísticas o culturales. De este modo, en algunas sociedades las relaciones entre personas en función de la edad, el trabajo, etc., están muy jerarquizadas y hay que saber adecuar el léxico a dichas situaciones. En otras lenguas, ciertas palabras tienen un sentido peyorativo y es mejor evitarlas.

Este modelo de Nation ha sido criticado por algunos autores. Jiménez Catalán (2002, p. 160) sostiene que la descripción anterior alude a la naturaleza multifacética de las palabras y a las diferentes dimensiones del conocimiento léxico, pero se queda en una simple mención del factor; no señalan que procesos concretos se ponen en marcha en el aprendizaje de las palabras, por ejemplo, si el aprender palabras sinónimas conlleva procesos idénticos que los que intervienen en el aprendizaje de hiperónimos.

#### **4.4.2. Vocabulario receptivo y productivo**

Esteban García (2007, p. 143) cita a Read (2000, p. 26) y afirma que cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra tenemos un

conocimiento receptivo de la misma. Si además podemos utilizarla, oralmente o por escrito, nuestro conocimiento pasa a ser productivo. Tradicionalmente se ha identificado el vocabulario receptivo con las destrezas pasivas, como son la comprensión auditiva y la comprensión lectora, mientras que el vocabulario productivo se relacionaba con las activas, que serían la expresión oral u escrita. Sin embargo, esta distinción ha sido criticada por muchos autores que afirman que todas las destrezas, incluidas la lectura o la audición, implican algún tipo de actividad. Acaso no se estimula nuestra imaginación cuando leemos un libro o vemos una película.

A pesar de las críticas anteriores, algunos autores han preferido seguir hablando de vocabulario activo y pasivo, de tal forma que en la literatura se usan ambas nomenclaturas indistintamente. Nation (2001, p. 25) cita a Corson (1995). Según este autor, el vocabulario pasivo incluiría el vocabulario activo y otras tres clases de vocabulario: palabras que sólo se conocen parcialmente, palabras de baja frecuencia que no se saben usar todavía y palabras cuyo uso se evita cuando se habla o se escribe. En consecuencia, su distinción entre vocabulario activo y pasivo se basa más en el uso del lenguaje que en el grado de conocimiento que posea el sujeto de la unidad léxica en cuestión.

La visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial, ya que con el paso del tiempo el vocabulario activo se convertiría en pasivo. Para otros autores esta distinción tajante entre vocabulario activo y pasivo resulta artificial. Esteban García (2007, p. 143) cita a Melka (1997) que, entre otros autores, sostiene que existe un continuo en cuyos extremos se sitúan ambas modalidades de conocimiento léxico, pudiendo incluso llegar a solaparse en algunos momentos.

Junto a los términos anteriores, algunos autores destacan la importancia del llamado léxico potencial. Sería la capacidad de comprender y producir palabras a través del ensamblaje de elementos conocidos. Este tipo de léxico se refiere a palabras que el hablante no ha visto nunca. (Ainciburu, 2008, p. 2). Según esta autora, “docentes y alumnos tienden a confundir las categorías léxico receptivo y léxico potencial, lo cual es curioso dado que

requieren mecanismos diferentes de rescate del significado, de recuerdo y de inferencia / deducción respectivamente”. (Ainciburu, 2008, p. 3).

Los estudios coinciden en señalar que el tamaño del vocabulario receptivo suele ser mayor que el del productivo en todos los hablantes de una lengua. Esto se puede aplicar tanto a nativos como a estudiantes de lengua extranjera, pues en ambos casos la dimensión del vocabulario receptivo es mayor. En el caso de los alumnos extranjeros se ha acudido al principio de “cobertura de un texto” para demostrar el mayor peso que tiene el vocabulario receptivo en su conocimiento de la L2. Este principio se refiere al número de palabras que hacen falta para comprender un cierto porcentaje de un corpus de textos (Ainciburu, 2008, p. 7). El siguiente cuadro es una muestra de la interrelación entre el nivel de comprensión lectora y el tamaño del vocabulario.<sup>1</sup>

Tabla 1. Vocabulario receptivo y comprensión lectora

Amplitud del vocabulario	Cobertura de un texto
1000	72%
2000	79,7%
3000	84%
4000	86,8%
5000	88,7%
6000	89,9%
15.851	97,8%

Otros estudios apuntan que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento. Esteban García (2007, p. 143) cita a Read (2000) y a Laufer (2004). Esto se debe a diversos factores; en primer lugar, porque requiere un aprendizaje extra más preciso de la forma oral o escrita de las palabras. Además las actividades de tipo receptivo (comprensión lectora y auditiva) se practican más en clase que las productivas (expresión oral y escrita), puesto que se considera que el primero constituye la base del segundo; es decir que con el tiempo el vocabulario receptivo va a devenir en un uso productivo del mismo. Sin embargo, esta idea ha sido desmentida por algunas investigaciones que se han realizado en este campo. Nation (2001, p. 30-33) se refiere a algunos de estos estudios (Stoddard, 1929; Waring, 1997),

---

<sup>1</sup> Cuadro sacado de Ainciburu (2008, p. 7)

los cuales ponen de relieve que es necesario un aprendizaje específico de las destrezas productivas para poder después utilizarlas. Algunas de las conclusiones a las que llegan las investigaciones citadas por Nation (2001) son las siguientes:

1. Se necesita más tiempo y esfuerzo para aprender el vocabulario que se usará cuando se hable o escriba que el que se requiere para la comprensión auditiva o lectora.
2. Normalmente es más efectivo realizar actividades específicas para el aprendizaje del vocabulario productivo y utilizar otras distintas para el aprendizaje del receptivo
3. El principio que afirma que el vocabulario receptivo es la base del productivo no está claro. No se sabe como repercuten las actividades de lectura y de comprensión auditiva en el uso productivo del lenguaje.
4. Existen grandes diferencias individuales entre las habilidades de los estudiantes para usar ambos tipos de vocabulario. Por ello, se recomienda que se preste especial atención a los estudiantes con dificultades específicas proponiéndoles actividades adicionales que refuercen su aprendizaje.

Por último, queremos señalar que la distinción entre ambas modalidades de conocimiento, la receptiva y la productiva, tiene gran importancia a la hora de diseñar las pruebas de evaluación de léxico. Dependiendo de lo que se quiera evaluar en cada prueba, el diseño y el formato de las mismas responderá a modelos distintos.

## **4.5. Corpus y listas de frecuencia**

### **4.5.1. Corpus**

Los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos, los cuales suelen abarcar diversos géneros. Dichas recopilaciones han dado lugar en los últimos años a una nueva disciplina lingüística, que se ha denominado la lingüística de corpus. Estos cuerpos de palabras tienen diversas aplicaciones en la actualidad y sirven, entre otras cosas, para elaborar diccionarios y para

determinar cuáles son las palabras más frecuentes de una lengua. Esta última aplicación tiene especial interés en el campo de la enseñanza de lenguas, pues son muchos los que afirman que las palabras más frecuentes en una lengua son las primeras que deben enseñarse a los estudiantes. Igualmente, pueden ser útiles en el terreno de evaluación, ya que pueden servirnos para determinar si efectivamente el estudiante conoce esas palabras más frecuentes y cuál es la dimensión de su vocabulario.

Los corpus se vienen realizando desde la antigüedad de forma manual, pero la verdadera ebullición de estas colecciones de palabras se ha producido a finales del siglo XX, con el auge de la informática, que ha permitido extender muchísimo la extensión de estos cuerpos de palabras y poder manejar sus datos más efectivamente.

El primer corpus informatizado fue el *Brown Corpus of Standard American English*<sup>2</sup> (1967) recogido por W. N. Francis y H. Kueera (López-Mezquita 2005, p. 110). Consta de un millón de palabras tomadas de textos escritos del inglés americano. Para confeccionarlo se usaron 500 textos pertenecientes a diversos géneros (periodístico, bellas artes, ficción, humor, etc.)

Siguiendo el modelo anterior, se elaboraron varios corpus en lengua inglesa en los que se incrementó considerablemente el número de palabras recopiladas, llegando a alcanzar en algunos casos los veinte millones. Entre ellos, destacaremos por su importancia el *British National Corpus*<sup>3</sup> (1995) que constituye una muestra representativa del inglés británico actual. Los textos suman 100 millones de palabras y contienen muestras orales y escritas tomadas de una amplia gama de fuentes.

Por lo que se refiere a la lengua española, también han aparecido algunos corpus recientemente, como son el corpus Cumbre y el de la Real Academia Española. En cuanto al primero, Almela (2005, p. 8-11) nos indica que la distribución de las muestras corresponde en un 65% a España y en un 35% a Hispanoamérica. Los textos escritos cubren entre un 60 y un 70% del corpus, mientras que los orales ocupan entre el 30 y el 40%. Los primeros proceden de fuentes variadas como libros de ficción, economía, arquitectura, filosofía, etc. También hay textos de revistas, prensa nacional y regional, manuales

---

<sup>2</sup> Corpus de inglés americano estandar.

<sup>3</sup> Corpus Británico Nacional.



educativos, folletos de información y propaganda, correspondencia escrita formal e informal, etc. Los textos orales proceden de la radio y la televisión, conversaciones de personas de estrato medio / bajo tanto de registro formal como informal, clases, situaciones de la vida diaria que se producen en despachos de abogados, agencias de viajes, consulta del médico y otros lugares.

#### **4.5.2. Listas de frecuencia**

Según Alvar Ezquerro (2003, p. 99) una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas treinta mil palabras, pero no podemos pretender que un estudiante de una lengua extranjera se aproxime ni siquiera a esa cantidad. El número de palabras que utiliza un hablante nativo es mucho menor y también el léxico medio de una comunidad, que oscila entre los cinco mil y los tres mil términos. A esa cifra es hacia la que debe apuntar el vocabulario de un estudiante de segundas lenguas.

Los autores dicen que las palabras que se emplean de modo constante son en torno a un millar. Son las que utilizan todos los hablantes y se sirven de ellas constantemente (Alvar Ezquerro 2003, p. 100). En español las cien palabras más frecuentes representan más del 30% del material léxico que constituye cualquier texto, con las mil más frecuentes se llega al 50% de todo el texto; con las primeras cinco mil se alcanza más del 90%. Asimismo, afirma este autor que las palabras más frecuentes son, principalmente, las que sirven para mantener la estructura del mensaje, mientras que las voces realmente portadoras de información son pocas en el discurso.

Concluye Alvar Ezquerro (2003, p. 102) que las voces más frecuentes son las que primero deberíamos enseñar a los estudiantes de L2 porque aparecen en todos los textos y son de alto rendimiento. Sin embargo, matiza el alcance de las mismas diciendo que no todos los términos más frecuentes tienen la misma dispersión y habrá que elegir los que cubran un mayor número de campos o los que se refieran a aquellos que más interesen a los alumnos, en el caso de cursos con fines específicos. Además, será necesario contar con las necesidades de los alumnos y elegir, por ejemplo, palabras que

sirvan para designar los objetos más cercanos en la clase o para hablar de sus actividades cotidianas.

López Mezquita (2005, p. 125-128) señala que el primer listado de frecuencia conocido fue el que elaboró Kaeding para contribuir a la formación de taquígrafos. En relación con la enseñanza de inglés, las primeras listas de frecuencia las realizaron Harold Palmer, Michael West y A.S. Hornby, entre 1924 y 1927, con la intención de crear un diccionario monolingüe de inglés para alumnos avanzados. Estos trabajos terminaron con la publicación de la General Service List (West, 1953)<sup>4</sup>, (en adelante GSL) en 1953, que constituye un conjunto de 2000 palabras pensadas para los estudiantes de inglés. La frecuencia fue uno de los criterios que se utilizó para elaborar la lista, pero no el único. La información sobre la frecuencia se tomó de la lista de Thorndike y Lorge (1994), que contenía unas 3000 palabras y había sido usada como base para la selección del vocabulario de libros de texto y lecturas. Nation (2001) se basó en la GSL para diseñar su test de vocabulario y nosotros nos hemos inspirado en su test, sobre todo en el formato, para elaborar los nuestros.

Las dos mil palabras base de la lista están ordenadas alfabéticamente y, junto a ellas, aparecen las definiciones de sus correspondientes sentidos ordenados por orden de frecuencia. Además, se dan ejemplos de oraciones en las que están presentes en el corpus. Las formas derivadas también aparecen bajo la palabra base en negrita y por orden de frecuencia. A la derecha de cada palabra hay un número que indica el número de veces estimado (= e) que la palabra está contenida en el corpus de cinco millones de palabras. En el cuadro de abajo podemos ver un ejemplo de cómo se estructura esta lista de frecuencia.<sup>5</sup>

Tabla 2. Entrada de una unidad léxica en la General Service List

<b>BELIEVE, v</b>	1682 e	(1) <i>(have faith in)/ (tener fe en)</i>	<b>11%</b>
		<i>Believe in God, doing the right thing / Creer en Dios y hacer lo correcto.</i>	<b>14%</b>
		(2) <i>(give credence</i>	

<sup>4</sup> Servicio de lista general de frecuencia.

<sup>5</sup> Sacado de López-Mezquita (2005, p. 127).

		to) / dar crédito a algo It's a lie. I don't believe you / Es una mentira, no te creo (3) (= think )/ pienso I believe that he will come / pienso que vendrá	<b>74%</b>
<b>Belief, n.</b>	378 e	(1) My belief in women (= trust) / Mi confianza en las mujeres. (2) Unworthy of belief (= credence / No merece la pena creerlo) (3) My religious beliefs (= things believed / Mis creencias religiosas.	<b>3%</b> <b>19%</b> <b>76%</b>

En español tenemos también algunas listas de frecuencia que se basan en corpus. Aquí vamos a comentar el diccionario de *Frecuencias del Español* (2005) basado en el corpus cumbre, que es el que hemos utilizado para elaborar los test de vocabulario que presentamos en este trabajo. En la introducción la obra, Almela (2005, p. 4-6) comienza destacando la importancia que tiene las listas de frecuencia en la actualidad, no sólo en el terreno exclusivo de la lingüística, sino también por sus aplicaciones a otros campos. Así, para perfeccionar los correctores ortográficos y gramaticales que contienen los procesadores de texto es necesario analizar la frecuencia y la distribución de las palabras o de sus funciones en los textos. Por otro lado, también son útiles estas listas para perfeccionar el contenido de los diccionarios. Si los diferentes significados de una palabra aparecen ordenados por orden de frecuencia, se puede facilitar la tarea del interesado en consultarlos que probablemente podrá acceder más rápidamente al significado que busca.

Respecto a la estructura de la obra (Almela 2005, p. 13), el capítulo primero ofrece las diez mil formas más frecuentes del español, ordenadas según su frecuencia. El capítulo segundo se ocupa de los cinco mil lemas más frecuentes. El capítulo tercero se refiere a las categorías morfológicas y se

cuantifica la frecuencia de cada categoría (verbos, adjetivos, etc.) sobre un corpus de dos millones de palabras. El capítulo cuarto ofrece datos sobre los afijos y el capítulo quinto proporciona una muestra de la frecuencia de los colocados o agrupaciones léxicas.

Los parámetros estadísticos utilizados son los mismos en toda la obra. Destacamos los siguientes por ser los más importantes:

- Frecuencia en el corpus: refleja la frecuencia total de cada forma en el corpus. No se consideran las distintas frecuencias de los distintos significados de una forma ni tampoco hay lematización.
- Frecuencia relativa / millón: indica la ocurrencia de cada forma por cada millón de palabras. Se calcula dividiendo la frecuencia total de una forma por el total de formas distintas del corpus.
- Banda de frecuencia: es una información de índole más bien cualitativa que se basa en tramos de frecuencia previamente definidos. Se establecen cinco tramos de frecuencia con su numeración correspondiente:
  - Frecuencia baja (1): hasta 3 ocurrencias por millón de palabras.
  - Frecuencia moderada (2): de 4 a 10 ocurrencias por millón.
  - Frecuencia notable (3): de 11 a 25 ocurrencias por millón.
  - Frecuencia alta (4): de 26 a 75 ocurrencias por millón.
  - Frecuencia muy alta (5): más de 75 ocurrencias por millón.

Presentamos, a continuación, un ejemplo de las dos formas más frecuentes en el Corpus Cumbre.<sup>6</sup>

Tabla 3. Las dos formas más frecuentes en el Corpus Cumbre.

Nº	Formas	Frecuencia Corpus	Frecuencia relativa / millón	Banda de frecuencia
1	DE	1223888	59232.89	muy alta
2	LA	774786	37497.56	muy alta

Se pueden extraer algunas conclusiones de las listas de frecuencia comentadas anteriormente. Almela (2005, p. 2) indica que “casi el 42% de

<sup>6</sup> Ejemplo extraído de Almela (2005, p. 3)

todas las formas aparecen solamente una vez en el conjunto y el léxico del que nos valemos tiende a concentrar su peso comunicativo en un reducido número de palabras”. Las formas que se refieren al tramo de frecuencia de más de mil ocurrencias son sólo 1.851. Además, las primeras formas más frecuentes en todas las lenguas suelen ser palabras funcionales o gramaticales. Esto se puede observar en el cuadro de abajo, donde se comparan las primeras formas más frecuentes del inglés y del español en diversos corpus.

Tabla 4. Formas más frecuentes en diversos corpus en español e inglés.

Orden de frecuencia	General Service List	British National Corpus	Corpus Cumbre	Corpus de la Real Academia
1	<i>the</i>	<i>the</i>	<i>el</i>	<i>de</i>
2	<i>be</i>	<i>of</i>	<i>de</i>	<i>la</i>
3	<i>of</i>	<i>and</i>	<i>que</i>	<i>que</i>
4	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>y</i>	<i>el</i>
5	<i>a</i>	<i>in</i>	<i>en</i>	<i>en</i>
6	<i>to</i>	<i>to</i>	<i>a</i>	<i>y</i>
7	<i>in</i>	<i>it</i>	<i>un / uno</i>	<i>a</i>
8	<i>he</i>	<i>is</i>	<i>ser</i>	<i>los</i>
9	<i>have</i>	<i>to</i>	<i>se</i>	<i>se</i>
10	<i>it</i>	<i>was</i>	<i>no</i>	<i>del</i>

Otra consecuencia interesante que señala Almela (2005, p. 27) se refiere a la correlación existente entre polisemia y frecuencia. De este modo, las palabras que tienen una mayor frecuencia de uso suelen ser las que presentan una mayor variedad de significados. En cambio, las palabras de baja frecuencia tienen un menor número de acepciones. Por ejemplo, la palabra *cabeza*, cuya frecuencia es muy alta, se corresponde con más de cien usos. Sin embargo, una palabra de baja frecuencia como *tacón* sólo tiene dos acepciones.

Diversos autores han hecho críticas a las listas de frecuencia basadas en corpus. Ainciburu (2008, p. 10) se refiere a “los factores que estamos ignorando en un corpus”:

- En los corpus se produce el fenómeno de la lematización y, por ello, los verbos aparecen en infinitivo, los sustantivos van en singular, etc. De esta

forma, no se refleja la frecuencia de las palabras derivadas y compuestas que proceden del mismo lexema.

- Tampoco se suele tener en cuenta el nivel de frecuencia de las diferentes acepciones de un mismo lexema.
- Algunos usos metafóricos de los lemas, que no se encuentran en el diccionario, no se encuentran reflejados en las listas de frecuencia de los corpus.

Además, Ainciburu (2008, p. 10) indica que ciertas palabras muy comunes o conocidas pueden faltar en los listados de frecuencia, por ser palabras de baja frecuencia. Igualmente, Alvar Ezquerro (2003, p. 102) considera que no todos los términos más frecuentes tienen la misma dispersión y habrá que elegir los que cubran un mayor número de campos o los que se refieran a aquellos que más interesen a los alumnos, en el caso de cursos con fines específicos. Por otra parte, será necesario contar con las necesidades de los alumnos y elegir, por ejemplo, palabras que sirvan para designar los objetos más cercanos en la clase o para hablar de sus actividades cotidianas.

## **4. 6. Características y presupuestos teóricos de los test**

### **4.6.1. Concepto de test**

McNamara (2000, p. 3-4) destaca la importancia que han adquirido los test en nuestra sociedad en los últimos años. Éstos han adquirido una importante dimensión social y constituyen un instrumento para controlar el acceso a ciertos puestos en la sociedad. De alguna manera, determinan el papel que el individuo va a desempeñar dentro de la misma, en función de los resultados que obtenga en dichas pruebas. En nuestros días existen test para todo: el carné de conducir, los test para acceder a ciertas instituciones educativas, los test de las empresas que evalúan a los candidatos en las entrevistas laborales, etc.,

López Mezquita (2005, p. 161) menciona a Abad (2000), que entiende por test el conjunto de preguntas (o ítems) administrados a un sujeto para estimar su nivel de conocimiento, actitudes, inteligencia y personalidad. Dado que los

test se componen, en su gran mayoría, de ítems, sería necesario plantearse en que consisten estos. Harris y McCann (1991), citados por López Mezquita (2005, p. 161), consideran que el ítem es una pregunta individual que forma parte de un test y que requiere que el examinando de una respuesta.

En un plano más concreto, Hughes (1989), citado también por la autora anterior, define el test lingüístico en estos términos “un intento estructural de medir la capacidad lingüística”.<sup>7</sup>

#### **4.6.2. Presupuestos teóricos de los test**

##### **A) Fiabilidad**

Para abordar el tema de la fiabilidad y de la validez de los test seguiremos fundamentalmente a López Mezquita (2005, p. 162-168). Una característica fundamental que debe reunir cualquier test es la fiabilidad. Esta se describe, por la mayoría de los autores, en los siguientes términos: las puntuaciones obtenidas en la aplicación de una prueba deben producir resultados similares, cuando son aplicadas a los mismos alumnos en ocasiones diferentes bajo condiciones semejantes. Es decir, la fiabilidad implica la ausencia de error aleatorio en la administración de un test.

Dicho de una forma clara y sencilla, la fiabilidad se refiere a la precisión en la medida. López Mezquita (2005, p. 163) cita a Hughes (1989), quien afirma que un test fiable es el que mide lo que pretende medir de forma sistemática y coherente. Así, en un test de competencia lingüística en L2, cualquier variable ajena a la competencia del candidato en el idioma y que afecte a las puntuaciones, se considera una fuente posible de error.

El término sistemático alude a las variaciones en los aspectos o capacidades concretas que constituyen el objeto del test y no en otros. Por ejemplo, sería un cambio sistemático la mejora en la destreza que se pretende evaluar, pero no los errores debidos a causas externas, como ruidos en el lugar del examen, los cuales constituirían cambios no sistemáticos.

Los factores que pueden poner en riesgo la fiabilidad de un test pueden afectar tanto a su fiabilidad intrínseca como extrínseca. Entre los primeros,

---

<sup>7</sup> La cita textual en inglés sería “any structural attempt to measure language ability”.

podemos mencionar las deficiencias en la elaboración de los ítems, instrucciones poco claras en cuanto a la forma de realizar la prueba, la existencia de un elevado número de ítems susceptibles de ser contestados por azar, el desajuste entre la dificultad de la prueba y el nivel de competencia de los examinandos.

Respecto a los que afectan a la fiabilidad extrínseca, se pueden distinguir dos grupos:

- Factores que tienen que ver con la situación y actitud del candidato, como pueden ser el cansancio, la distracción, los olvidos, etc.
- Factores relacionados con la administración, la corrección y la calificación del examen. Aquí entrarían la falta de claridad en las instrucciones de corrección, disparidad de criterios entre los correctores, etc.

Una adecuada elaboración de los test puede mitigar los riesgos de falta de fiabilidad. López Mezquita (2005, p. 164) cita a Hughes (1989), que establece una serie de consejos prácticos al respecto:

- El test deberá tener un número suficiente de ítems. No conviene que sea ni demasiado corto ni tampoco demasiado largo para evitar el cansancio o el aburrimiento.
- No deberá permitir demasiada libertad a los candidatos. Así, varias opciones en una redacción dificulta la comparación de resultados.
- Es preciso evitar ítems ambiguos, su diseño será claro y los candidatos deberán estar familiarizados con el formato y las técnicas del examen.
- Las instrucciones de realización de la prueba serán claras y sus condiciones de administración uniformes, tratando de evitar las distracciones.
- Resulta conveniente mantener el anonimato de los candidatos y entrenar a los correctores.

Asimismo, para corroborar la fiabilidad de una prueba existen una serie de métodos estadísticos:



- Método de repetición de la prueba: consiste en administrar la misma prueba, en dos ocasiones diferentes, al mismo grupo de alumnos con intervalos de dos semanas, para proceder después a la comparación de resultados.
- Método de las formas paralelas: consiste en aplicar a los sujetos dos formas de test consideradas equivalentes en dos ocasiones distintas y posteriormente comparar la puntuación.

## B) Validez

Por validez de una prueba entendemos su capacidad para medir aquello para lo cual se diseñó. Es decir, su idoneidad para medir lo que se proponía medir.

La validez está relacionada con el propósito de la prueba. Así, una prueba puede ser válida para unos objetivos y no para otros. Por otro lado, la fiabilidad constituye un presupuesto de la validez pero no al revés. Por ello, una prueba puede ser fiable y no válida cuando no mide aquello que se pretendía.

Varios autores se han ocupado de la validez de los test. López-Mezquita (2005) cita a Henning (1987), Alderson (1995), NcMamara (2000). Distinguen varios tipos de validez: validez no empírica, que no requiere recolección de datos ni usos de fórmulas matemáticas ni coeficientes, frente a validez empírica que sí utiliza coeficientes estadísticos. Una clasificación importante es la que se hace entre validez interna y validez externa. Veámosla con más detalle:

### a) Validez interna:

Se refiere al contenido de la prueba y a sus efectos. Es una validez no empírica, ya que no requiere la recogida de datos. Se distinguen tres tipos de validez interna:

- Validez aparente: está relacionada con la credibilidad aparente o aceptación pública de la prueba. Se basa en el juicio intuitivo sobre el

contenido de la prueba realizado por personas no necesariamente expertas (administradores, estudiantes).

- Validez de contenido: una prueba tendrá validez de contenido cuando constituya una muestra representativa de las habilidades y estructuras lingüísticas que pretende evaluar. Por ejemplo, si mide si se han alcanzado los objetivos de un curso de idiomas.
- Validez de respuesta: se solicita la información de los candidatos sobre el test mediante entrevistas, cuestionarios. También se observa el comportamiento o actuación de los candidatos durante la prueba a través de informes, observatorios, etc.

b) Validez externa:

Se ocupa de comparar los resultados obtenidos en una prueba con otros informes de la capacidad del estudiante obtenidos por otros medios. Existen dos tipos:

- Validez concurrente: se establece una correlación entre los resultados de una prueba y otra medida de la capacidad de los mismos candidatos, referida esta última a los mismos conocimientos y con un tramo de administración similar. Ejemplo: un test lingüístico que se administre a los mismos candidatos en dos ocasiones diferentes, con un intervalo de tiempo entre ellas, para comparar los resultados.
- Validez predictiva: hace referencia a la capacidad de la prueba para hacer pronósticos. Es frecuente, en las pruebas lingüísticas donde a veces se comparan las calificaciones posteriores del estudiante con los resultados obtenidos en la prueba anterior, con el fin de determinar el grado de predicción de aquella.

Por último, tenemos que referirnos a la validez de constructo (López Mezquita, 2005, p. 168-171), de la cual se afirma que es una validez de tipo superior, que abarca las dos anteriores. El término constructo viene de la psicología y se usa para designar algo que no es directamente observable, sino que ha sido construido por el investigador para dar cuenta de las

regularidades que se observan en una conducta. En el plano lingüístico, sería las hipótesis que se establecen sobre cualquier capacidad lingüística. NacMamara (2000, p. 52) define el constructo de un test en estos términos “el rasgo o la capacidad subyacente medido por el test”. Es decir, el atributo o rasgo subyacente acerca del que hacemos valoraciones al interpretar el test.

Por lo tanto, la validez del constructo se refiere a la destreza o aspectos del conocimiento lingüístico que van a ser medidos por el test. Según el autor anterior no se trata de una cuestión banal, ya que influirá en el formato del test, en la forma de evaluar y en la de interpretar la actuación de los candidatos.

#### **4.6.3. Tipos de test**

Según López Mezquita (2005, p. 178-179) existen varias clasificaciones de los test. Vamos a ver algunas de ellas:

- Pruebas de dominio: evalúan la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje de idiomas.
- Pruebas de aprovechamiento: determinan hasta qué punto el alumno ha conseguido cumplir los objetivos del programa del curso.
- Pruebas de diagnóstico: tienen por objeto identificar las áreas en las que los alumnos necesitan ayuda complementaria.

NcNamara (2000, p. 5) clasifica los test en dos grupos principalmente: los test de lápiz y papel y los test de actuación lingüística. Los primeros son los que se usan para medir aspectos concretos de la competencia lingüística, como puede ser el léxico. Los segundos valoran las destrezas lingüísticas del candidato dentro de un contexto comunicativo. Normalmente, en estos test se crean situaciones comunicativas parecidas a las reales para extraer muestras de las expresión oral o escrita del evaluado.

Según la forma en la que está construido el test se distingue entre pruebas directas (el evaluado lleva a cabo en el test la habilidad que deseamos evaluar) y pruebas indirectas (miden las capacidades que subyacen a las destrezas que se ponen en práctica en la prueba).

Atendiendo al número de elementos que se examinen, se diferencia entre:

- Test de evaluación diferenciada<sup>8</sup>: se evalúa un elemento cada vez en cada ítem.
- Test de evaluación integradora: el candidato tiene que combinar varias destrezas lingüísticas para realizar la tarea que se le pide.

Asimismo, se habla de test productivos, que requieren respuestas activas o creativas, y test receptivos, que son los que sólo requieren actividades de reconocimiento eligiendo la respuesta correcta.

Atendiendo a los métodos de corrección, las pruebas pueden ser

a. Subjetivas: cuando el corrector aplica sus criterios personales o subjetivos para evaluar la prueba. Dentro de las mismas, podemos distinguir las siguientes:

- 1) Redacciones: son aparentemente fáciles de construir, pero presentan dificultades en cuanto a su corrección y también en relación con las instrucciones. Los examinandos deben saber lo que se espera de ellos en cuanto a extensión, registro, etc.
- 2) Resúmenes: se utilizan para la comprensión auditiva y lectora, así como para la expresión escrita.
- 3) Entrevistas orales: se han usado con mucha frecuencia para evaluar aspectos como la profundidad del conocimiento del vocabulario.
- 4) Actividades de vacío de información: los sujetos tienen que completar una tarea con información que tiene otra persona del grupo. Tratan de reproducir situaciones comunicativas de la vida real.

b. Objetivas: el corrector no aplica su criterio personal para evaluar las respuestas, sino fórmulas objetivas. Suelen ser los más apropiados para evaluar la comprensión lectora y el vocabulario. Las pruebas de evaluación objetiva contienen ítems del siguiente tipo:

---

<sup>8</sup> En la literatura en inglés los test de evaluación diferenciada reciben el nombre de “discrete point testing” los de evaluación integradora se llaman “integrative testing”.

- 1) Ítems dicotómicos: se responde “verdadero” o “falso”. Son poco fiables porque las posibilidades de acertar aumentan hasta el 50%
- 2) Emparejamiento: el candidato deberá unir ciertos elementos, como listas de palabras, frases, estímulos visuales, con otros.
- 3) Ítems de opción múltiple: es el formato de ítem objetivo más frecuente. Consta de una base, definición o enunciado y un número variable de opciones o alternativas de respuesta. Una de las opciones es correcta y las otras son meros distractores.
- 4) Transferencia de información: se transfiere la información de un texto a un cuadro, tabla, mapa o cuestionario.
- 5) Tareas de ordenamiento: se ordena un grupo de palabras, expresiones, frases o párrafos.
- 6) Corrección: el candidato debe detectar los errores que aparecen en frases o pasajes y dar la versión correcta.
- 7) Cumplimentación: se completan las palabras o expresiones omitidas en una frase o texto.
- 8) Cloze: el sujeto debe completar las palabras suprimidas en un texto según un criterio de frecuencia numérica. Por ejemplo, una de cada cinco o de cada seis, etc.
- 9) C-Test: hay que completar la segunda parte de las palabras de un texto que se han eliminado conforme a un criterio de frecuencia.
- 10) Dictado: los candidatos escriben un texto leído o grabado.

#### **4.6.4. Test informatizados**

Son los que se administran a través del ordenador. Debido a la importancia que han cobrado en los últimos años las nuevas tecnologías y a la proliferación de test en la red, conviene detenerse brevemente en el análisis de los mismos. Podemos encontrar los siguientes tipos:

- a) Test convencionales fijos o lineales: también llamados test de primera generación. Se presentan a todos los evaluados los mismos ítems y en la misma secuencia. Muchos son adaptaciones virtuales de antiguos test en lápiz y papel que ahora se administran, corrigen y analizan con

programas informáticos. Otros son originales y se han desarrollado por primera vez en un programa informático, pero no contienen programas de selección de ítems ni procedimientos estadísticos complejos.

- b) Test adaptativos informatizados: conocidos como test de segunda generación. En este tipo de test un programa informático selecciona progresivamente, a partir de un banco de ítems, las preguntas de la prueba en función de las respuestas correctas o incorrectas que aporta el candidato. Así, el test va aumentando o disminuyendo paulatinamente su nivel de dificultad dependiendo del grado de acierto del evaluado. Para la evaluación de los mismos se aplica la Teoría de la Respuesta al ítem.
- c) Test multietápicos: constituyen un escalón intermedio entre los dos anteriores. Llevan a cabo el proceso de medición por etapas. En una primera etapa se aplica a todos los candidatos el mismo test lineal que sirve para estimar la aptitud inicial del sujeto. Posteriormente, se aplica otro test, a elegir entre tres niveles, dependiendo de cuáles hayan sido los resultados en la primera etapa. La ventaja frente a los test adaptativos informatizados es que permite a los candidatos revisar sus respuestas en cada una de las etapas.

#### **4.6.5. Tipos de ítems en los test de vocabulario**

Nos referimos más arriba a los tipos de ítems que aparecen en las pruebas objetivas. Sin embargo, es preciso hacer una descripción más detallada de las diversas modalidades de ítems, pero analizándolos desde la perspectiva de los test de vocabulario. Para ello, los dividiremos en dos grupos fundamentales: aquellos que miden el tamaño del vocabulario y los que miden la profundidad del mismo.

Siguiendo a Read (2000, p. 8-13) se puede hacer una primera clasificación que contempla los siguientes grupos:

1.

- Ítems independientes: miden el vocabulario como un constructo independiente y separado de otros componentes de la competencia lingüística. Es decir, se evalúa aisladamente sin relacionarlo con otras destrezas.
- Ítems integrados: el vocabulario contribuye a la evaluación de un constructo mayor, de forma que se evalúa dentro de otras destrezas. Por ejemplo, una tarea de comprensión lectora con preguntas sobre vocabulario.

2.

- Ítems selectivos: se elaboran a partir de un conjunto de palabras seleccionadas según algún criterio, como puede ser un criterio de frecuencia.
- Ítems globales: contemplan todo el vocabulario contenido en un texto oral o escrito.

3.

- Descontextualizados: aparecen como un elemento aislado.
- Contextualizados: aparecen dentro de un contexto, como puede ser una oración o un texto.

En relación con los test de vocabulario, muchos de ellos adoptan el formato de ítems independientes y descontextualizados. Según McNamara (2000), los test de evaluación diferenciada reciben la influencia del estructuralismo y concibe los test como una forma de medir el dominio de ciertos aspectos de la lengua vista como sistema, entre ellos la gramática y el vocabulario. McNamara (2000, p. 13-14) cita a Robert Lado (1961) cuyos test se centraban en los conocimientos del candidato sobre las reglas gramaticales, el vocabulario y la pronunciación. Existía la tendencia a separar y a descontextualizar el aspecto del sistema lingüístico que quería ser evaluado, haciendo diferentes test para la gramática, el léxico y presentado los ítems de forma aislada. En el auge de estos test influyó decisivamente la aparición de los nuevos métodos estadísticos de medición, los cuales necesitaban parámetros concretos que evaluar. En este sentido,

la presentación de ítems aislados y descontextualizados, referidos a un solo aspecto del conocimiento lingüístico, facilitaba la labor de realizar una medición objetiva de los mismos. Pasemos ahora a describir los ítems que miden la doble dimensión del léxico, el tamaño y la profundidad:

a) Ítems que miden el tamaño del vocabulario

Read (2000), Nation (2001) y otros autores destacan la importancia de la dimensión del vocabulario del estudiante de una lengua extranjera. El tamaño del vocabulario se considera un buen indicador del nivel de competencia lingüística del individuo. Se pone de relieve que un vocabulario extenso incide directamente en la calidad de la redacción y en la fluidez del habla.

Podemos distinguir dos grupos en el formato de las pruebas que miden el tamaño del vocabulario:

1) Ítems independientes descontextualizados

- Opción múltiple: se elige la opción que mejor se combina con el enunciado. Normalmente, se penalizan las respuestas erróneas y se da la posibilidad al candidato de no contestar a alguna pregunta.
- Opción múltiple sensible: el candidato tiene que elegir la opción que mejor se ajusta al significado de la palabra del enunciado. A continuación, vemos un ejemplo <sup>9</sup>:

Tabla.5. Ítem de opción múltiple sensible

<b>Elige la opción que mejor se corresponda con el significado de la palabra subrayada.</b>	
cirujano significa	a) médico que atiende a niños. b) médico que realiza operaciones. c) médico que trabaja en un hospital.

- Opción múltiple en combinación: en este caso hay que elegir entre un grupo de palabras que se combinan con un número reducido de

<sup>9</sup> El ejemplo está inspirado en el test de Joe, Nation y Newton de 1986, citado por López Mezquita (2005, p. 226).



definiciones. También es posible hacerlo a la inversa, si las definiciones superan al número de palabras. Ejemplo <sup>10</sup>:

Tabla 6. Ítem de opción múltiple en combinación.

<b>Empareja las palabras con su significado correspondiente.</b>	
_____ lugar de trabajo	
_____ sitio donde se lee	1 canguro
_____ sirve para mirar la hora	2 azul
_____ animal doméstico	3 biblioteca
_____ es un color	
_____ vive en Australia	

- Opción múltiple en definición y cumplimentación: al evaluado se le dan una serie de opciones para que complete unas frases con la palabra adecuada <sup>11</sup>

Tabla 7. Ítem de opción múltiple en definición y cumplimentación

<b>Escoge una palabra de la lista de abajo para completar cada frase.</b>	
1. Un río que tiene mucha agua es muy_____	
2. Una persona muy conocida es alguien_____	
3. Una persona que hace versos es un_____	
4. Un vuelo sin escalas es_____	
	1 directo
	2 caudaloso
	3 famoso
	4 poeta

- Listas SI / NO: el candidato sólo debe señalar las palabras que conoce de una lista respondiendo con una afirmación o una negación.
- Varadero o falso: se marca si la expresión dada es verdadera o falsa.

<sup>10</sup> Está basado en en el test de Nation de las palabras más frecuentes (Nation, 2001, p. 416-421). En este caso, hemos introducido más definiciones que palabras para hacer una versión en español.

<sup>11</sup> El ejemplo se basa en el test de Read (1995), el cual es citado por López-Mezquita (2005, p. 226)

## 2) Ítems independientes contextualizados

- Traducción: se escribe la traducción de las palabras dentro de un contexto.<sup>12</sup>

Tabla 8. Ítem de traducción

<b>Traduce las palabras subrayadas a tu propia lengua</b>	
1 Esta <u>ciudad</u> se ha desarrollado mucho	_____
2 Una <u>ballena</u> llegó a la playa	_____

- Opción múltiple en contexto: se elige la opción que sustituye a la palabra subrayada en un contexto.<sup>13</sup>

Tabla 9. Ítem de opción múltiple en contexto

<b>Elige la opción que más se aproxime al significado de la palabra subrayada</b>
Este año se ha incrementado mucho el <u>importe</u> de la gasolina.
a) producción b) precio c) consumo

- Producción controlada: se mide el vocabulario productivo. Se facilitan las tres primeras letras de una palabra que hay que completar dentro de una frase.<sup>14</sup>

Tabla 10. Ítem de producción controlada

La in_____ provocó grandes pérdidas a los agricultores.
---

## b) Ítems que tienen por objeto medir la profundidad del vocabulario

Los test de extensión de vocabulario no miden hasta que punto se conoce una palabra, pues no tienen en cuenta aspectos como la variedad de significados o las colocaciones. Por ello, se han diseñado otros test que cuentan con ítems que intentan medir el grado de conocimiento de una palabra, prestando atención a las diferentes dimensiones del conocimiento léxico.

<sup>12</sup> El ejemplo se basa en el test de Nurweni y Read (1999), también citado por López Mezquita (2005, p.228).

<sup>13</sup> Hacemos una versión española del test de Zhang (2004), que aparece en López Mezquita (2005, p. 228).

<sup>14</sup> Versión adaptada al español del test productivo de Laufer y Nation ( Nation, 2001, p. 425)

- Palabras asociadas: se puede citar como ejemplo el test de Read (2000) que evalúa el conocimiento asociativo y las colocaciones.<sup>15</sup>

Tabla 11. Ítem de test asociativo que mide la profundidad del vocabulario

<b>Choose four words that go with the test word. Choose at least one from each of the two boxes</b>	
<b>Common</b>	
complete light ordinary shared	boundary circle name party

- Asociación de palabras: el candidato escribe tres palabras relacionadas con el enunciado. Aquí tenemos el test de Wolter (2002).<sup>16</sup>

Tabla 12. Ítem de asociación de palabras.

<p><b>The following test is a word association test. You will see a list of words with three blank spaces, and you should fill in each blank with the first English word that you think of when you read the word. There are not right or wrong answers.</b></p> <p>1 draw _____ draw _____ draw _____</p> <p>2 jump _____ jump _____ jump _____</p>
--

- Escala del conocimiento del vocabulario: el candidato da información sobre el grado de conocimiento de una palabra expresándolo a través de una escala. Un ejemplo es el test de Paribakht y Wesche (1993).
- Test cloze: contiene uno o varios textos de los cuales han sido borradas algunas palabras, siguiendo un orden de frecuencia o no, que el evaluado tendrá que completar.

Según Nation ningún modelo de ítem es mejor que otro. La elección está en función del propósito del test, del tipo de conocimiento que se quiera evaluar, de los destinatarios y de las condiciones de administración (Nation, 2001, p. 379). Además, desarrolla el concepto de test con ítems sensibles.

<sup>15</sup> Proporcionamos un ejemplo del test asociativo de Read (2000, p. 184). No se ha traducido al español porque la forma en que colocan las palabras en el inglés y el español es diferente.

<sup>16</sup> Este test aparece en el trabajo de López-Mezquita (2005, p. 230). Tampoco lo hemos traducido porque se refiere a los verbos frasales en inglés que no tienen equivalente en español.

Afirma que conocer una palabra no es una cuestión de todo o nada y, por eso, existen pruebas que permiten al sujeto demostrar su conocimiento parcial de la misma. Mientras más parecido sean los distractores a la palabra objetivo en forma y significado, el test será menos sensible, puesto que el conocimiento de la palabra tiene que ser más profundo.

#### **4.7. Análisis y descripción de los test de léxico**

##### **4.7.1. Test que miden el léxico en inglés**

###### **4.7.1.1. Test de extensión de vocabulario**

###### **The Vocabulary Levels Test**

Para la descripción de este test seguiremos a Read (2000, p.118-126). Lo diseñó Paul Nation (2001) a comienzos de los años 80, como un instrumento de clase que ayudara a desarrollar un programa de aprendizaje para los alumnos. Es decir, que sirviera para detectar carencias y para mejorar los contenidos curriculares en el ámbito del léxico. Se publicó en 1983 y luego otra versión en 1990.

El test consta de cinco partes, que se corresponden con cinco niveles de frecuencia. El primer nivel se refiere a las dos mil palabras más frecuentes, el segundo a las tres mil, el tercero a las cinco mil, el cuarto al nivel universitario (por encima de las cinco mil) y, finalmente, el quinto contiene las 10.000 palabras más frecuentes. Las listas de frecuencia fueron tomadas de las lista Thorndike y Lorge (1994), Knéeray Francis (1967) y General Service List West (West 1957). Las utilizadas en el nivel académico se tomaron de la University Word List.

Read (2000, p. 119), cita a Nation (2001), el cual afirma que cada nivel de frecuencia se corresponde con diferentes objetivos en el aprendizaje de vocabulario. Las dos mil y tres mil palabras más frecuentes son las que debe dominar cualquier estudiante que quiera desenvolverse en inglés sin grandes problemas en las situaciones más corrientes; el nivel de las cinco mil palabras representa el tope máximo del vocabulario que puede ser objeto

de instrucción en clase; las palabras de nivel universitario son las que sirven para comprender los libros de texto y los escritos académicos; por último, el grupo de las 10.000 palabras se corresponde con las menos frecuentes de la lengua.

El test combina el método del emparejamiento con el formato de opción múltiple. Así, en cada ítem aparecen seis palabras en la parte izquierda y tres definiciones en la parte derecha. Se trata de elegir, entre las seis palabras, las tres que se corresponden con sus correspondientes definiciones. A continuación, se presenta un ejemplo de un ítem del test de las dos mil palabras, en la versión mejorada de Norbert Schmitt, Diane Schmitt y C. Clapham (Nation, 2001, p. 416)<sup>17</sup>:

Tabla 13. Ítem del test de las dos mil palabras más frecuentes de Nation

<b><i>This is a vocabulary test. You must choose the right Word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example</i></b>	
<i>1 business</i>	
<i>2 clock</i>	_____ <i>part of a house</i>
<i>3 horse</i>	_____ <i>animal with four legs</i>
<i>4 pencil</i>	_____ <i>something used for writing.</i>
<i>5 shoe</i>	
<i>6 wall</i>	

Éste formato resulta novedoso, pues normalmente en otros test se suele dar una palabra y se pide al evaluado que la empareje con alguna de las definiciones. Lo que se pretende aquí es hacer un test práctico que requiera un escaso tiempo de lectura y, al mismo tiempo, reduzca las posibilidades de acertar por azar.

Si prestamos atención a las opciones de respuesta de cada ítem, a lo largo del test, observamos que las palabras se agrupan en función de la categoría gramatical a la que pertenecen. Así, algunas veces se trata de sustantivos, otras de verbos, de adjetivos, etc. Se intenta evitar las pistas gramaticales que conduzcan a identificar la definición correcta. Siempre aparecen palabras base y nunca derivadas o compuestas. En el caso de los verbos, estos carecen de flexión y se presentan siempre en infinitivo. En este sentido, podemos decir que en este test hay lematización. Además, las

<sup>17</sup> Dado que estamos analizando los test en inglés, dejamos la fórmula original porque una traducción por equivalencia semántica alteraría el orden de frecuencia de cada una de las palabras utilizadas.

palabras aparecen en orden alfabético y las definiciones de la derecha son cortas y se ordenan de menor a mayor longitud.

En cuanto a las características de las respuestas de opción múltiple, podemos decir que estamos ante ítems selectivos, independientes y descontextualizados. Serían selectivos porque están elaborados a partir de un conjunto de palabras escogidas según un criterio de frecuencia; independientes porque miden el vocabulario de manera aislada sin integrarlo dentro de otras destrezas (en este caso aunque los ítems requieran un mínimo de lectura no se puede decir que evalúen la comprensión lectora); finalmente, tampoco forman parte de ningún contexto.

El Vocabulary Level Test está pensado para medir el vocabulario receptivo del estudiante, no siendo apto para evaluar el productivo. Entre sus ventajas, se puede afirmar que es un test rápido y práctico, requiere una lectura mínima y es fácil de corregir y de administrar. Sus detractores alegan que el test resulta escaso, superficial y no muy sólido para reflejar con exactitud el nivel de vocabulario. López Mezquita (2005, p. 237) critica la validez del contenido del test. Sostiene que las listas de frecuencia usadas para seleccionar las palabras están obsoletas, pues en la actualidad existen listas mejores que son producto de la lingüística computacional. Estas listas nuevas se han visto reflejadas en diccionarios de la lengua inglesa, tales como el *Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE)*, y el *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*.

Dejando aparte la cuestión del contenido, la autora afirma que se trata de un test bastante válido y fiable. Desde nuestro punto de vista, el principal problema que presenta para aplicarlo a estudiantes de español como segunda lengua, sería la falta de equivalencia entre las listas de palabras más frecuentes en inglés y en español.

Para demostrar la validez de este test como una medida del tamaño del vocabulario hay que probar que son verdad los constructos o presupuestos teóricos sobre los que se basa. Uno de ellos afirma que es más probable que los estudiantes conozcan las palabras más frecuentes de una lengua que las menos frecuentes. Read (2000, p. 120) hizo un estudio con 81 estudiantes que asistieron a un curso de tres meses con fines académicos. Les administró el test al principio de curso y los resultados parecían

demostrar la afirmación anterior. La mayoría de los estudiantes conocían casi todas las palabras del primer nivel de frecuencia (el de las 2000 palabras). A medida que ascendía el nivel decrecía progresivamente la cantidad de palabras conocidas y en el último nivel (el de las 10.000 palabras) sólo reconocían un tercio de las mismas. Se repitió el test al final de curso y los resultados fueron similares, con un ligero incremento de la cantidad de palabras conocidas por cada nivel, especialmente en el universitario, aunque puede que esto fuera consecuencia de la instrucción recibida.

Otra cuestión que habría que probar es si el conocimiento del vocabulario es acumulativo a lo largo de los distintos niveles de frecuencia, tal y como presupone el test (Read, 2000, p. 121-123). Es decir, si una persona saca una puntuación alta en el nivel de las 5.000 palabras más frecuentes, será porque también la tuvo en los niveles inferiores de las 2.000 y 3.000 palabras. Las investigaciones al respecto parecen confirmar este extremo con algunas variaciones.

Una aplicación de este test en España es la que realizó Pérez Basanta (2004), para determinar el nivel de los estudiantes de Filología Inglesa en la Universidad de Granada

### **The Eurocentres Vocabulary Size Test.**

Read (2000, p. 126-132) indica que fue creado por Meara y sus colaboradores (Meara y Buxton, 1987; Meara y Jones, 1990). Es una prueba conocida como *checklist*<sup>18</sup>. Consiste en proporcionar a los candidatos una lista de palabras y estos tienen que responder si conocen la palabra o no. Las palabras que contiene el cuestionario están ordenadas según listas de frecuencia. Lo diseñó Meara (1987), por encargo de Eurocentres (escuela de idiomas), como un método sencillo y rápido de evaluar el nivel de los estudiantes para asignarlos a sus grupos correspondientes. El test se administra individualmente en un ordenador y se tarda unos diez minutos en completarlo.

---

<sup>18</sup> Hemos preferido dejar la palabra original en inglés porque es difícil encontrar una traducción exacta. Podría ser lista de verificación de palabras.

Se presentan una serie de palabras al candidato, que aparecen una tras otra en la pantalla del ordenador, y el sujeto sólo tiene que responder si conoce el significado de la palabra o no, apretando una tecla u otra. Asimismo, se le advierte que en la lista aparecerán algunas pseudopalabras<sup>19</sup>, de tal forma que si afirma conocer algunas de ellas se le bajará la puntuación en el test. Por otro lado, los resultados se le entregan al evaluado inmediatamente y adoptan la forma de estimación del tamaño de su vocabulario.

Se ha discutido si *The Eurocentres Vocabulary Size Test* (en adelante EVST), aparte de ser una herramienta para determinar el nivel de los estudiantes en las escuelas de idiomas, es un instrumento válido para medir el tamaño del vocabulario. Las primeras críticas que se han hecho al test tienen relación con su formato (Read, 2000). Por un lado, debido a su sencillez, presenta la ventaja de permitir comprobar el conocimiento de un gran número de palabras en un corto periodo de tiempo; por el otro, aproximadamente un tercio de las palabras que contiene el test son pseudopalabras, es decir tienen la apariencia o forma de palabras inglesas, pero no existen en esa lengua. El objetivo de las mismas es ajustar la puntuación de aquellos candidatos que tiendan a sobreestimar su vocabulario. En relación con estas pseudopalabras, se han suscitado varias cuestiones. Read (2000, p. 129) cita a Meara y Buxton (1987, p. 148), quienes apuntaron que algunas de estas palabras falsas son más fáciles de reconocer que otras, puesto que algunas plantearon problemas incluso a hablantes nativos. Igualmente, la reacción de los candidatos frente a estas palabras falsas era diferente dependiendo de cuál fuera su lengua materna. Esto se debe a que ciertas pseudopalabras guardaban semejanza con ciertas palabras latinas que existían en la lengua materna del sujeto, pero no en otras lenguas. Así, un estudiante que fuera, por ejemplo, alemán no tendría ningún problema con estas palabras al no existir tampoco en su idioma. En consecuencia, la cuestión de los cognados es uno de los factores que resta validez a este test porque influye en los resultados del mismo.

---

<sup>19</sup> Llamadas non-words en la literatura de referencia. Son palabras que no existen en inglés.



Otro problema se plantea en relación con las listas de frecuencia (Read, p. 129-131). Este test presupone que las palabras más frecuentes en una lengua son las que más posibilidades tiene de conocer el estudiante y, por eso, son las más apropiadas para verificar el conocimiento del léxico. De este modo, el test utiliza las listas de frecuencia de la lista de Thorndike y Lorge's (1994) y de cada nivel de frecuencia el test proporciona una muestra de veinte palabras. Así, si el candidato responde satisfactoriamente a la primera lista relativa a las primeras mil palabras más frecuentes, pasa al segundo nivel. En caso contrario, el programa le mantiene en ese nivel y le presenta otra lista de palabras correspondiente al mismo para estimar de forma más precisa el tamaño de su vocabulario. Se trata, en definitiva, de un test adaptativo informatizado que aumenta o disminuye el grado de dificultad de la prueba en función de las respuestas del candidato. Sin embargo, el test no resulta apropiado para medir la competencia léxica de aquellos estudiantes que, por su estilo de aprendizaje o lo que sea, no encajen en el patrón de las palabras más frecuentes. Imaginemos una persona que haya aprendido inglés leyendo periódicos o literatura, o bien lea publicaciones en inglés relacionadas con una profesión específica, como puede ser la medicina. Esa persona probablemente tendrá un alto grado de conocimiento de palabras poco frecuentes y, en cambio, puede desconocer otras más corrientes que se usen en conversaciones cotidianas.

El test tampoco resulta idóneo para medir los conocimientos léxicos de aquellas personas que tienen un nivel bajo de competencia en la lengua, ya que carecen todavía de los fundamentos necesarios para distinguir entre las palabras reales e irreales (Read, 2000, p. 131). Además, la penalización que suponen las respuestas afirmativas a las pseudopalabras parece resultar excesiva y hace que algunos evaluados obtengan puntuaciones demasiado bajas.

Otro problema que observamos sería el carácter demasiado escueto que presenta el formato del test. Por un lado, tiene la ventaja de que simplifica la tarea del corrector y permite cubrir un mayor número de palabras. Por otro, no permite verificar si el candidato conoce o no el significado de la palabra de forma fiable, ya que sólo debe responder si o no a la pregunta del test. Tampoco el candidato tiene que demostrar su conocimiento realizando

algún tipo de tarea, con lo cual la fiabilidad de los resultados depende en un alto porcentaje de la sinceridad del entrevistado. Además, entraría en juego un componente subjetivo en la autoevaluación de sus competencias. A veces creemos conocer algo y, luego, al intentar ponerlo en práctica nos damos cuenta de que no es así. También puede darse la situación inversa en la que el entrevistado infravalore sus conocimientos.

### **Productive Vocabulary Levels Test**

Read (2000, p.124-125) señala que este test fue diseñado por Laufer y Nation en 1999 y pretende realizar una medida del vocabulario productivo. En realidad, se trata de una versión productiva del test de Nation “*The Vocabulary Levels Test*” y utiliza los mismos niveles de frecuencia que éste. Se diferencia en que, en lugar de emparejar palabras y definiciones, los candidatos tienen que realizar una tarea productiva como la que se describe a continuación (Nation, 2001, p. 425)<sup>20</sup>

Tabla 14. Ítem del test de vocabulario productivo de Laufer y Nation

<p><b>Completed de underlined words. The example has been done for you.</b></p> <p><i>He was riding a bicycle</i></p> <p><b>The 2000-word level</b></p> <p>1 I'm glad we had this opp_____ to talk</p> <p>2 There are a doz_____ eggs in the basket</p> <p>3 Every working person must pay income t_____</p>
--

El test presenta un formato de cumplimentación y se facilitan las tres primeras letras de la palabra con objeto de controlar la producción. De esta forma, el candidato sólo podrá utilizar esa palabra y no otras. Los ítems son independientes y descontextualizados y sólo verifican el uso aislado de ciertas palabras, sin aportar datos respecto a las colocaciones y otras formas de asociar las unidades léxicas.

Los estudios que se han realizado sobre esta prueba afirman que se trata de un test fiable, válido y práctico para medir el nivel del vocabulario

---

<sup>20</sup> Dejamos la versión en inglés para no alterar el orden de frecuencia de las palabras.

productivo del sujeto, así como otros aspectos del mismo, como pueden ser su adquisición (López Mezquita, 2005, p. 240-241).

Sin embargo, en nuestra opinión, el test no reproduce adecuadamente una situación comunicativa real, que refleje la producción oral o escrita. En las interacciones reales, cuando tenemos que recuperar una palabra para usarla en un contexto comunicativo adecuado, nadie nos da pistas señalándonos las tres primeras letras de la misma. En este sentido, si no somos capaces de recuperar la palabra entera, no podremos usarla.

#### **4.7.1.2. Test de profundidad de vocabulario**

En general, se ha afirmado respecto a estos test que son poco prácticos, pues la mayoría se llevan a cabo mediante entrevistas personales. Esto condiciona el número de candidatos que se pueden incluir en la muestra, el número de palabras que se pueden verificar y el tiempo que se requiere para su administración, que suele ser muy elevado (López Mezquita 2007, p. 241).

#### **Word Associates Test**

Creado por Read (2000) en 1993, usa el modelo de ítem de asociación de palabras y constituye uno de los primeros intentos de medir el conocimiento asociativo de las palabras y el uso de las colocaciones. Según explica Read (2000, p. 180-186), los primeros test asociativos que se probaron consistían en presentar una serie de palabras estímulo sobre diversas materias a los encuestados. Estos respondían con las primeras palabras que se le venían a la mente en relación con el estímulo dado. Dichos test funcionaron bastante bien con nativos, pues las asociaciones que establecieron resultaron similares. Pero Read (2000, p. 181) cita a Meara (1984) que los probó con aprendientes de segundas lenguas de la Universidad de Londres. Las respuestas que ofrecieron los estudiantes fueron más dispares e inestables y no se reveló como un método efectivo de medir esta dimensión del vocabulario.

El test que confeccionó Read se basaba en la *University Word List* (West, 1953) y la tarea asociativa que propone a los candidatos es de carácter

selectivo Así, en cada ítem se presenta una palabra estímulo acompañada de otro grupo de palabras, algunas de las cuales están relacionadas con la palabra objetivo mientras que otras no lo están. El sujeto tiene que escoger las primeras. Las relaciones que se querían reflejar en el test entre la palabra estímulo y las asociadas eran de tres tipos:

- Paradigmáticas: las dos palabras son sinónimas o similares en sus significados, puede que una más general que la otra. Ejemplo: *adjust-modify; edit-revise*<sup>21</sup>.
- Sintagmáticas: las dos palabras aparecen a menudo juntas en una frase dando lugar a las colocaciones. Ejemplos: *edit-film; abstract-concept*
- Analíticas: la asociación representa un aspecto o un componente de la palabra objetivo, que probablemente formaría parte de una de sus acepciones en la definición en el diccionario.

Al elaborar los ítems se detectaron una serie de problemas: 1) las palabras tienen diferentes formas de asociarse con otras dependiendo de la categoría gramatical a la que pertenecen. Así, por ejemplo, en la lengua inglesa los adjetivos y los verbos forman diferentes tipos de colocaciones. 2) Incluso palabras que pertenecen a la misma categoría gramatical, como los adjetivos, difieren unas de otras en cuanto a la amplitud de significados y a sus usos. 3) Hay formas de palabras que pueden cumplir diferentes funciones. Por ejemplo, el término *abstract* puede ser un nombre, un verbo o un adjetivo. Para paliar este inconveniente, Read (2000) hizo que su test fuera revisado por diez profesores de inglés. Aquellos ítems que suscitaron problemas a más de un profesor, por no ser reconocidas sus asociaciones, fueron revisados.

Se administró una primera versión del test a cien estudiantes universitarios. Los resultados no fueron satisfactorios porque el factor azar jugó un importante papel en las respuestas de muchos estudiantes a varios ítems. En consecuencia, el test no reflejaba bien el grado de profundidad de

---

<sup>21</sup> Mantenemos los ejemplos en inglés en este apartado porque las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas difieren en ambas lenguas.

conocimiento de cada una de las palabras estímulo. Por ello, el autor decidió realizar una nueva versión del mismo introduciendo algunas variaciones. Se usaron solo adjetivos como palabras estímulo para lograr una mayor consistencia en las relaciones entre éstas y las palabras asociadas. Además, se descartaron aquellos adjetivos que tenían un solo significado o una gama restringida de usos. También se modificó el formato de los ítems, que adopta el siguiente aspecto:

Tabla 15. Ítem del test asociativo de Read

<i>Sudden</i>			
<i>beautiful</i>	<i>quick</i>	<i>surprising</i>	<i>change doctor noise school</i>
<i>thirsty</i>			

Las palabras asociadas y los distractores se presentan en grupos de cuatro. Las palabras de la izquierda son adjetivos. La relación entre ellas y la palabra estímulo es paradigmática, ya que se puede tratar de un sinónimo o representar un aspecto del significado de aquella. En el ejemplo anterior, las palabras asociadas serían *quick* y *surprising*. Por el contrario, las palabras de la derecha son nombres y mantienen una relación sintagmática con el estímulo, formando con él colocaciones (en el ejemplo serían *noise and change*)

Para reducir la incidencia del factor azar, la distribución de las respuestas es la siguiente: aproximadamente la mitad de los ítems siguen el modelo de dos asociaciones en el bloque de la izquierda y otras dos en el de la derecha. Los demás contienen tres asociaciones en la izquierda y una en la derecha o viceversa.

En este test el léxico se presenta de forma aislada y descontextualizada, lo que permite cubrir un amplio número de palabras y significados a través de una tarea relativamente sencilla. Con respecto a otros test, creemos que tiene un carácter innovador porque intenta medir la profundidad del vocabulario del estudiante, y no sólo su tamaño, al evaluar su conocimiento de las asociaciones de palabras a través de las colocaciones. Se le puede criticar que tiene unos objetivos bastante limitados, ya que se circunscribe únicamente al campo de los adjetivos. Tal vez podría utilizarse con otra clase de palabras estímulo. Por otro lado, como reconoce su propio autor,

muchos nativos que hicieron el test tuvieron dificultades para encontrar la tercera o la cuarta asociación en algunos ítems. Esto pone en entredicho la idoneidad de la tarea asociativa propuesta para reflejar realmente los procesos mediante los cuales los hablantes nativos de una lengua acceden al conocimiento de estas redes de palabras en su cerebro.

### **Association Vocabulary test**

Según López-Mezquita (2005, p. 242) este test fue diseñado por Vives Boix en 1995. Presenta bloques de tres palabras, dos de las cuales están relacionadas. El candidato debe señalar qué palabra no está relacionada. Este test mide el grado de organización léxica y podría servir como complemento a los test de tamaño del vocabulario.

Se podría criticar a este test que el factor azar podría restarle fiabilidad, debido a que cada ítem sólo consta de tres opciones de respuesta. Igualmente, el hecho de que el candidato sólo tenga que averiguar cuál es la palabra que no está relacionada, no nos parece un indicador válido de su conocimiento de las relaciones que puedan existir entre las otras dos.

### **The Vocabulary Knowledge Scale**

Tal y como afirma Read (2000, p. 132-138), fue creado por Sima Paribakht y Mari Wesche en 1993 para evaluar la profundidad de la competencia léxica de los estudiantes de la Universidad de Ottawa en Canadá. Es una iniciativa pionera para investigar la adquisición de vocabulario incidental. Consiste en suministrar a los candidatos una lista de palabras, junto con otra que contiene cinco categorías de respuesta. Para cada palabra, el sujeto tiene que decidir qué categoría se corresponde mejor con su conocimiento de la palabra, según el ejemplo que vemos a continuación.<sup>22</sup>

Tabla 16. Categorías de respuesta en el test de Paribakht y Wesche

<b>Categorías de respuesta</b>
1. No recuerdo haber visto esta palabra antes.
2. He visto esta palabra antes pero no conozco su significado.
3. He visto esta palabra antes y creo que significa _____

<sup>22</sup> Esta tabla y la siguiente están sacadas del libro de Read (2000), de las páginas 133 y 134 respectivamente. Las hemos traducido al español.

(sinónimo o traducción)  
 4. Conozco esta palabra. Significa \_\_\_\_\_ (sinónimo o traducción)  
 5. Puedo usar esta palabra en una frase: \_\_\_\_\_  
 (Escribe una frase): Si contestas a este apartado, contesta también al número 4.

Las dos primeras escalas confían en la sinceridad del sujeto, mientras que en las otras tres tiene que demostrar su conocimiento. La quinta escala pasa del terreno receptivo al productivo, ya que se exige el uso de la palabra en una frase.

Junto a la tabla de respuestas, se proporciona otra a los examinadores para la corrección de la prueba, como la que vemos más abajo:

Tabla 17. Categorías de corrección en el test de Paribakht y Wesche.

Categorías de corrección	Puntuaciones	Significado de las puntuaciones
I	1	Desconoce la palabra completamente.
II	2	La palabra le resulta familiar pero no conoce el significado.
III	3	Se proporciona un sinónimo o una traducción correcta.
IV	4	La palabra es usada con su significado correcto en una frase.
V	5	La palabra es usada correctamente, tanto semántica como gramaticalmente.

La tabla de calificaciones establece las calificaciones que deben asignarse a los sujetos dependiendo de sus repuestas. Las dos primeras categorías están claras. Sin embargo, también serán puntuados con un dos los sujetos que afirmen tener un conocimiento superior de la palabra, pero sin confirmarlo en sus respuestas. La tercera categoría significa que se ha dado un sinónimo o una traducción correcta. La cuarta se reserva para los candidatos que utilicen la palabra correctamente desde un punto de vista semántico, aunque cometan errores gramaticales. Por último, la quinta requiere una respuesta correcta tanto en el plano gramatical como en el contextual.

Read (2000, p. 133) cita a Paribakht y Wesche (1993, 1997), que usaron el *Vocabulary Knowledge Scale* (en adelante lo nombraremos con las siglas VKS) como una herramienta para investigar la adquisición de vocabulario incidental por estudiantes no nativos preuniversitarios. La primera investigación realizada en 1993 se produjo en el marco de un curso de

comprensión donde se usaron materiales reales, tanto escritos como orales. Seleccionaron dos temas para investigar la adquisición de vocabulario, uno de ellos visto en clase y el otro no. De cada tema escogieron 30 palabras, junto con algunos conectores discursivos. Al principio y al final del curso, se comprobó el conocimiento de las palabras relacionadas con los dos temas, administrando dos test sucesivos. Se observó que en los dos casos se había producido un incremento significativo en el conocimiento de las palabras evaluadas, aunque ligeramente superior en las del tema que había sido objeto de instrucción.

El segundo estudio se realizó en 1997 comparando dos enfoques para adquirir vocabulario por medio de la lectura:

- Lectura más un plus:<sup>23</sup> a las actividades de lectura se les añadía unos ejercicios de vocabulario para consolidar el conocimiento de las palabras objetivo.
- Sólo lectura: las lecturas principales del curso eran completadas con otras lecturas y con preguntas de comprensión lectora.

Igual que en el estudio anterior, se administró un pretest al principio del curso y un test al final. El resultado fue que los estudiantes habían incrementado su vocabulario a través de ambos métodos, pero la mejoría era ligeramente superior con el primero, especialmente para los nombres y los verbos.

Read (2000, p. 135) cita a Joe (1995, 1998), que también uso el VKS para investigar la adquisición de vocabulario por estudiantes que, tras realizar una tarea de lectura, transmitían la información de la misma a alguien que no había tenido contacto con el texto. Dicha prueba arrojó resultados positivos y parece ser que el hecho de transmitir la información de un texto repercute positivamente en la adquisición de vocabulario nuevo.

Entre otras medidas, Joe utilizó el VKS para evaluar los resultados, aunque introdujo algunas modificaciones: lo administró realizando entrevista personales para valorar con más precisión el grado de conocimiento de las palabras; introdujo una nueva categoría entre las escalas 2 y 3 que definió como: “No he visto esta palabra antes, pero creo que significa.”. Con este

---

<sup>23</sup> En la literatura de referencia este término aparece como “Reading plus” y el siguiente como “Reading only”.



nuevo nivel pretendía reflejar las inferencias que pueden hacer los estudiantes que reconocen la palabra a través de sufijos, prefijos, etc.

El VKS ha resultado ser un instrumento bastante fiable para medir el incremento de vocabulario que se produce a través de tareas de lectura. Sin embargo, plantea algunos problemas, como el hecho de que la escala de este test no se apoya en ninguna teoría sobre la adquisición de vocabulario, entre otras razones porque no existe ninguna en la actualidad. Read (2000, p. 136) establece un paralelismo con las dimensiones del conocimiento léxico señaladas por Henriksen (1999). Así, los tres primeros niveles reflejan un conocimiento parcial de la palabra (por ejemplo, un conocimiento específico de uno de sus significados), mientras que la categoría quinta refleja un conocimiento profundo, que exige tanto un uso gramatical correcto como un uso adecuado en contexto. La dimensión productiva se vería asimismo comprendida en la tarea de construir una frase usando la palabra meta. Respecto a esta última cuestión, se ha objetado que el estudiante puede utilizar contextos semánticamente neutros, sin demostrar su grado real de conocimiento de la palabra. Este problema lo advirtieron ya Paribakth y Wesche en el estudio al que nos hemos referido anteriormente. Por eso, añadieron una explicación adicional en el nivel quinto de la escala, la cual decía que si optaban por hacer la frase deberían completar también el nivel cuarto, aportando una explicación de su significado.

Igualmente, se ha criticado al VKS que no refleja los múltiples significados de una palabra. Por ello, sus autores habían sugerido añadir un nuevo nivel en la escala, formulado de la siguiente manera: las siguientes frases reflejan todos los significados que conozco de la palabra. Resulta discutible si el conocimiento de las diferentes acepciones de una palabra, se puede comprobar con un enunciado como el anterior. En realidad, esta reflexión se puede extender a todos los niveles de la escala. ¿Hasta qué punto se puede reducir la complejidad del conocimiento léxico a una simple escala lineal?, tal como apunta Read (2000, p. 138)

## 4.7.2 Test de léxico en español

### 4.7.2.1 Test para nativos

#### **Test de vocabulario de Imágenes Peabody<sup>24</sup>**

Según sus autores (Max Echevarría, M<sup>a</sup> Olivia Herrera, 1987), se trata de una adaptación del *Peabody Pictures Vocabulary*, pensado para el inglés, a hablantes nativos de español. El test consta de 125 láminas y los cinco primeros ítems son de práctica. En cada lámina hay cuatro ilustraciones sencillas, en blanco y negro, organizadas en forma de selección múltiple. La tarea consiste en escoger la lámina que se corresponde con el significado de la palabra que el examinador presenta oralmente. La edad de los candidatos puede oscilar entre los dos y los dieciocho años. El tiempo de administración es de diez o quince minutos y se ha aplicado a estudiantes de América Latina. El test se puede aplicar a personas con dificultades especiales de aprendizajes o que padezcan ciertas enfermedades psíquicas o del lenguaje (autismo, afasia, etc.).

El test mide el tamaño del vocabulario receptivo del estudiante en un contexto de comprensión auditiva. Las palabras aparecen aisladas, pues el examinador las va diciendo una tras otra. Estamos ante ítems descontextualizados, pero integrados porque la competencia léxica se evalúa dentro de otra destreza más amplia, que es la comprensión auditiva. Asimismo, es un test de emparejamiento cuyas respuestas presentan un formato de opción múltiple. El evaluado relaciona la palabra pronunciada por el examinador con una de las cuatro ilustraciones.

Este test se ha utilizado para discernir la aptitud escolar de los estudiantes. El presupuesto del que parte afirma que la riqueza de vocabulario de un estudiante puede verse como una medida importante de su competencia intelectual y de sus posibilidades de éxito escolar.

---

<sup>24</sup> Se puede traducir como Test de Imágenes Peabody. Se encuentra disponible en la siguiente dirección de Internet: <http://www.slideshare.net/dratorres/test-de-vocabulario-de-imagenes-peabody>

Se clasifica a los individuos en función de lo que denomina “edad cronológica”, la cual se calcula restando la fecha de nacimiento a la fecha de evaluación. Posteriormente, se aplica al individuo un nivel de test u otro dependiendo del grupo de edad en que haya quedado encuadrado. La prueba utiliza parámetros objetivos estadísticos para determinar los resultados.

En nuestra opinión, creemos que es un test que resultaría de una aplicación limitada a estudiantes de español como lengua extranjera. Podría ser apropiado para comprobar el nivel de vocabulario de grupos de principiantes en la medida en que utiliza ilustraciones.

### **Test de Vocabulario en Imágenes<sup>25</sup>**

El Test de Vocabulario en imágenes (en adelante TEVI-R), ha sido diseñado por investigadores de la Universidad de Concepción en Chile (Max Echevarría, M<sup>a</sup> Olivia Herrera, 2002) y es una adaptación del Peabody Picture Vocabulary Test, aunque se diferencia de él en que no establece ninguna correlación con el coeficiente de inteligencia. Evalúa el nivel de comprensión de vocabulario pasivo y se aplica a personas de entre dos y diecisiete años, cuya lengua materna es el español. Consiste en que el examinador enuncia un término verbalmente y el candidato debe seleccionar la imagen que se corresponda con el mismo, de entre las cuatro posibles que se le ofrecen. El test permite establecer comparaciones entre personas encuadradas en el mismo grupo y detectar posibles problemas de retraso lingüístico.

Las 116 imágenes del test son en color y están pensadas para usuarios infantiles o juveniles. Pretenden ser imágenes lineales sencillas adaptadas a la realidad cultural del país.

En niños menores de ocho años el test se administra de forma individual, pudiendo administrarse de forma masiva a niños mayores. La duración de la prueba es aproximadamente de veinte minutos. El TEVI consta de dos versiones equivalentes que contienen una lista de estímulos diferentes, siendo posible aplicar indistintamente cada una de ellas. Sobre todo resulta

---

<sup>25</sup> Disponible en la siguiente dirección de Internet: <http://www.scribd.com/doc/20032154/TEVI-R>

apropiado para los casos en los que haya que aplicar dos veces la prueba. Las láminas con las imágenes sirven para las dos versiones de estímulos.

El test contiene 116 ítems, pero se establece un criterio de inicio y otro de corte. Termina cuando el sujeto tiene seis respuestas incorrectas en ocho láminas consecutivas. El criterio de inicio sería el de la siguiente tabla:

Tabla 18. Criterio de inicio del Test de Vocabulario de Imágenes Peabody

Edad	Nº de lámina
2 años 6 meses a 4 años 11 meses	1
5 años a 6 años 11 meses	15
7 años a 11 años 11 meses	30
12 años y más	50

El número de la última lámina que sirvió de estímulo se considera el techo, es decir donde el evaluado terminó el test. Para obtener la puntuación, se resta al techo el número de errores cometidos por el sujeto. Los resultados obtenidos se cotejan con una tabla que establece el valor de las puntuaciones para cada tramo de edad, en términos de sobresaliente, muy bueno, normal, etc.

Para seleccionar las palabras se utilizó el Diccionario de la Lengua Castellana de Rodolfo Oroz (1973), de donde se escogieron 1978 palabras susceptibles de ser dibujadas. Posteriormente, se clasificaron las palabras en dos grupos: 438 imposibles de reconocer por niños menores de 6 años formaban el léxico superior y las restantes el inferior. De entre las seleccionadas, sólo pudieron ser dibujadas 1040 en el léxico inferior y 352 en el léxico superior. Después, las palabras se clasificaron en doce categorías: animales y pájaros, acciones humanas, plantas y flores, escenas de la naturaleza, adjetivos, instrumentos musicales y científicos, profesiones, etc.

Los estímulos orales o palabras se presentan de forma aislada y no dentro de frases. La mayoría son sustantivos, verbos y, en menor medida adjetivos. Hay una cierta lematización, ya que los verbos se presentan en infinitivo y la mayoría de los sustantivos son lexemas o palabras base sin afijos.

El criterio de clasificación de las palabras, como se explicaba anteriormente, parece haber sido el visual (las susceptibles de ser

dibujadas). También se clasifican las palabras en campos semánticos y muchos de ellos (animales y pájaros, plantas y flores, etc.), responden a los temas tratados en las escuelas infantiles.

Consideramos que este test resulta muy apropiado para aplicarlo a niños, pues tiene la ventaja de su carácter lúdico y además las asociaciones visuales juegan un papel fundamental a esa edad para el reconocimiento de las palabras. En este sentido, nos parece igualmente adecuado para estudiantes de lengua extranjera con un nivel elemental. Sin embargo, creemos que tiene un alcance limitado para personas de mayor edad o estudiantes de lengua con un nivel más avanzado. En este caso, se deberían evaluar y tener en cuenta otras estrategias que entran en juego para el reconocimiento de las unidades léxicas, como pueden ser la inferencia, la deducción en contexto, los rasgos morfológicos, etc.

### **Test de vocabulario y comprensión de San José de Rinconada.<sup>26</sup>**

El formato de esta prueba responde al modelo de los test denominados *cloze test*.<sup>27</sup> Consisten en suprimir palabras en uno o varios textos, de modo que queden espacios en blanco que tendrá que completar el evaluado. Se puede seguir una frecuencia o no a la hora de borrar las palabras del texto (por ejemplo, borrar una de cada cinco o de cada seis, etc.). En este test, en concreto, las palabras no se han suprimido según un criterio de frecuencia, sino de una forma racional o selectiva. Es decir, se elige deliberadamente la palabra borrada dependiendo de lo que se quiera evaluar en ese momento (el conocimiento de una palabra en concreto, de una colocación o unidad fraseológica, o de algún otro aspecto relacionado con el léxico).

Este tipo de test pretende medir, en principio, la profundidad del vocabulario y no resulta útil para medir el tamaño del vocabulario. Los ítems aparecen contextualizados e integrados, puesto que se evalúa el vocabulario dentro de otra destreza más general, que en este caso es la comprensión lectora. La objeción que se les puede hacer a este tipo de test es que no son sólo test de vocabulario, sino que entran en juego otros aspectos

---

<sup>26</sup>[http://www.iesitalica.es/Ejemplos\\_TIC\\_Lengua/Otras/Otros\\_profesores/Vocabulario\\_comprehension/index.htm](http://www.iesitalica.es/Ejemplos_TIC_Lengua/Otras/Otros_profesores/Vocabulario_comprehension/index.htm)

<sup>27</sup> Resulta difícil traducir este término y en la literatura de referencia, en español, tampoco lo hacen.

relacionados con la comprensión lectora: ortografía, sintaxis, estructuras de las oraciones y del texto, inferencias, etc. López-Mezquita (2005, p. 234) menciona a Jonz (1990), el cual sostiene que este tipo de test no se pueden considerar test de vocabulario exclusivamente, pues según este autor el 42% de los ítems contienen respuestas sensibles al contenido léxico del texto, otro 34% adicional tendría un contenido léxico significativo, quedando fuera el 24% restante.

En el test se establecen dos niveles de dificultad que contienen cada uno diferentes pruebas. La mayoría, como se dijo anteriormente, son test cloze en los que se da al candidato un grupo de palabras y, a continuación, un texto con espacios en blanco donde debe insertar aquellas. En algunos casos, los huecos se completan eligiendo una de las cuatro posibilidades que aparecen en un formato de opción múltiple. También hay alguna prueba de comprensión lectora con preguntas sobre el texto y con el mismo formato de respuestas opcionales.

Por otro lado, la evaluación no es demasiado rigurosa, ya que sólo se da al candidato una información que contiene el porcentaje de respuestas acertadas. En cuanto a la aplicación de este test a aprendientes de español, nos parece que sólo se podría hacer con estudiantes de nivel muy avanzado. El léxico que se evalúa en el test no se corresponde con el más frecuente y, además, la mayoría de las pruebas tienen un claro enfoque literario.

### **Test que mide la variación de la competencia léxica del preescolar con algunos factores asociados.**

Este trabajo (M<sup>a</sup> Olivia Herrera, M<sup>a</sup> Elena Mathiesen, Ana María Pandofi, 2000), mide la comprensión léxica de niños entre los tres y seis años que viven en zonas de pobreza en Chile. Para evaluar la competencia léxica de los niños se utiliza el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI), el cual se aplica dos veces en un lapso de seis meses. La prueba parte de la premisa que afirma que el niño pobre tiene un desarrollo del lenguaje distinto al esperado. Concretamente, este trabajo se centra en el aspecto léxico,

aunque se tienen en cuenta otros factores que pueden influir en su desarrollo, como pueden ser la edad, el sexo y la situación familiar.

En cuanto a la muestra, se analizaron cinco grupos. Los cuatro primeros eran muy similares y abarcaban niños, de entre tres y cuatro años, que vivían en la pobreza en la provincia de Concepción. El quinto grupo era más heterogéneo respecto al nivel socioeconómico y estaba formado por niños de entre cinco y seis años, los cuales asistían a centros preescolares en las regiones Metropolitana y del Biobío. Además del TEVI, se aplicaron a los niños otros test que medían su competencia cognitiva general y sus habilidades sociales (Tepsi, subescala del lenguaje, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Social y Competencia Social). Igualmente, se realizaron entrevistas y test de autoestima a las madres de los niños para determinar el estado de las relaciones familiares.

En el Test de Vocabulario en Imágenes, el niño tiene que señalar una de las cuatro láminas que se le presentan cuando escucha el estímulo del examinador. El resultado del test se compara con una norma por edad, expresada en meses, que establece cual es la puntuación considerada normal o adecuada para cada grupo de edad. La prueba dura 30 minutos y se administró de forma individual a cada niño en dos ocasiones, una al principio del curso y otra al final. El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el paquete SAS (*Statistical Analysis System*).

Respecto a los resultados del test, estos confirman que la pobreza es un factor que influye en el desarrollo léxico de los niños, siendo relevantes tanto la renta per capita como el nivel educacional de los padres. Los datos recogidos también corroboran que la educación preescolar produce avances significativos en el desarrollo del léxico del preescolar pobre, especialmente en el primer año de asistencia al centro educativo. El efecto es mayor en los niños que ingresan en el centro con un nivel inferior al esperado para su edad. En contraposición a los resultados obtenidos en otros estudios, el léxico de los niños está más desarrollado que el de las niñas. Según los responsables de la investigación, la razón puede ser que los primeros reciben más atención en su entorno familiar. Como señalamos antes, el nivel socioeconómico de las familias resulta decisivo, pues mientras más bajo sea éste mayor será la probabilidad de que el desarrollo del léxico del niño sea

menor. Asimismo, el estudio pone de relieve que otros factores, como la autoestima de la madre, la satisfacción de sus relaciones de pareja y la frecuencia con que habla con el niño, son importantes en el desarrollo potencial del léxico infantil.

Consideramos que este test es muy interesante. En primer lugar, debido a la muestra utilizada, pues no suele ser habitual que se hagan estudios de este tipo en zonas de pobreza. En segundo lugar, presenta un enfoque integrador de varias disciplinas al recurrir a la sociolingüística, a la psicología cognitiva, etc.

#### **4.7.2.2. Test para estudiantes de español como lengua extranjera**

##### **La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica.**

López González (2010, p. 1-13) realiza un estudio de la disponibilidad léxica de estudiantes polacos en centros bilingües españoles en varias ciudades de Polonia. Utiliza una muestra de 241 alumnos pertenecientes al programa de Secciones Bilingües de español en aquel país.

La prueba parte de una serie de presupuestos teóricos, los cuales afirman que cualquier tipo de programación relacionada con vocabulario en L2 parte de un léxico fundamental. Éste a su vez se divide en dos subgrupos:

- a) El léxico básico, frecuente y atemático, principalmente palabras gramaticales (adjetivos, verbos y sustantivos de carácter general); palabras frecuentes en cualquier conversación o escrito, independientemente del tema del que se trate.
- b) Léxico disponible: temático y de contenido semántico muy concreto. Son palabras de uso común, pero que sólo se emplean ligadas a un tema. Ejemplo: sartén y tenedor ligadas a cocina.

La necesidad de seleccionar los vocablos que se deben enseñar en clase de lengua extranjera condujo al nacimiento de la disponibilidad léxica. Anteriormente, se había aplicado, sobre todo, en el campo de la lengua



materna, con dos objetivos: la planificación de la adquisición de vocabulario y la evaluación del desarrollo de la competencia léxica. Desde este segundo punto de vista, pretende evaluar la eficacia de la escuela en su misión de instruir a los alumnos en el dominio del léxico fundamental. Para ello, se llevan a cabo distintas pruebas de disponibilidad en distintos momentos del proceso educativo.

En español como L2 se han hecho varios trabajos en este campo. Carcedo (1999, 2000) estudió la disponibilidad léxica en estudiantes finlandeses de español. Estudia una muestra de 350 estudiantes finlandeses y considera, asimismo, una serie de variables extralingüísticas que pueden tener incidencia en la disponibilidad léxica, como son el tipo y el nivel de estudios, el sexo, la lengua materna, y el conocimiento de otras lenguas romances. Otro estudio en esta misma línea sería el de Samper Hernández (2002), que tiene por objeto 45 alumnos de diferentes nacionalidades que acudían a cursos de español en la Universidad de Salamanca.

En concreto, la investigación de López González se centra en dos grupos de estudiantes polacos, uno correspondiente al final del ciclo de Enseñanza Secundaria Básica y el otro al final del Bachillerato. El estudio sigue las pautas metodológicas del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*, dirigido por Humberto López Morales<sup>28</sup>, que permite establecer comparaciones fiables entre los diferentes estudios de léxicos disponibles en distintas escuelas y países. Asimismo, permite un tratamiento informático gratuito de los datos en su página Web.

La prueba consiste en que los alumnos tienen que aportar, durante dos minutos, todas las palabras que se les ocurran relacionadas con una serie de áreas temáticas o centros de interés. En concreto, las áreas temáticas eran las siguientes: comidas y bebidas, la ciudad, los animales, el cuerpo humano, profesiones y oficios, ropa, partes de la casa, etc.

La prueba distingue entre palabras (cada una de las respuestas dadas por los alumnos) y vocablos (palabras diferentes). No existe una correspondencia entre los resultados obtenidos en ambos conceptos. Así,

---

<sup>28</sup> Este proyecto está disponible en [www.dispoplex.com](http://www.dispoplex.com)

hay centros que son muy productivos en palabras y poco en vocablos, mientras que en otros se da la situación inversa.

Los valores obtenidos en palabras y vocablos en los diferentes centros se relacionan aplicando la fórmula desarrollada por Max Echevarría (1991), denominada índice de cohesión. Éste se halla dividiendo el promedio de respuestas en cada centro de interés por el número de palabras diferentes. De este modo, el centro se considera compacto si coinciden en gran número las respuestas de los informantes y, por el contrario, será difuso (abierto) si contiene gran cantidad de palabras diferentes. En este estudio los centros más compactos resultaron ser el cuerpo humano, los animales y las partes de la casa. En cambio, el centro denominado trabajos del campo y del jardín fue el más abierto.

Por último, la investigación concluye realizando una comparación entre los dos niveles educativos para apreciar la evolución léxica de los alumnos. En el nivel superior (Bachillerato) se observa un incremento de 5.678 palabras, un 27,8% frente al nivel inferior. En cuanto a la variedad de vocablos se han adquirido 1.018 unidades nuevas en el nivel más alto, lo cual representa una mejora del 44.6%

Como señala Carcedo (2008) este tipo de estudios suponen un avance respecto a otras formas de seleccionar el vocabulario para los cursos de lengua extranjera. Hasta el momento, el método seguido eran las listas de frecuencia elaboradas para varios idiomas en diversos países. Sin embargo, estas listas de frecuencia presentan varios problemas. Entre otros, existen palabras que son de uso común, puesto que las conocen hasta los niños, pero que son poco frecuentes porque sólo se emplean cuando se habla de ciertos temas. Por ejemplo, las palabras sello y carta sólo se usarán en relación con el tema correos y, en consecuencia, quedarían excluidas de una lista de frecuencia.

Una vez determinada la necesidad de encontrar palabras disponibles, habría que determinar su grado de disponibilidad. Es decir, cómo sabemos cuáles son las palabras más espontáneas, las que primero acuden a la memoria ante un estímulo determinado. Se determina mediante una fórmula matemática que toma en cuenta la frecuencia y la posición que ocupa la palabra en los tests de disponibilidad. Según Carcedo (2000, p. 209), la

disponibilidad léxica nos proporciona una base estadística sólida sobre la que seleccionar y graduar las unidades léxicas que deben ser enseñadas.

El test descrito anteriormente tiene por objeto medir el vocabulario productivo de los estudiantes. Además, se les pide a los estudiantes que aporten palabras relacionadas con ciertas áreas temáticas. Por tanto, el criterio que se sigue parece responder a las últimas investigaciones en el campo de la adquisición de vocabulario, según las cuales las palabras aparecen en nuestra mente formando lo que se ha llamado el lexicón o redes de unidades léxicas asociadas. Entre esas asociaciones, estarían las redes semánticas y, en consecuencia, nos parece buena idea pedir a los alumnos que clasifiquen las palabras en campos semánticos. Sin embargo, el alcance del test es limitado porque las asociaciones entre unidades léxicas no se limitan al campo de las familias o campos semánticos, sino que existen muchas otras que no aparecen reflejadas en la prueba.

Llama la atención el hecho de que sólo se conceda dos minutos a los alumnos para completar la lista correspondiente a cada área temática, en lugar de dar un tiempo global o general para completar la totalidad de la prueba. Tal vez se esté intentando medir la automaticidad o velocidad de recuperación de las palabras, tratando de simular una situación real de productividad, donde se requiere ser capaz de acceder a la palabra y usarla en el tiempo limitado que nos permite la interacción comunicativa.

Por otro lado, sólo se pide al estudiante que se limite a dar una mera lista de palabras relacionadas con una serie de temas. En cambio, no se le exige que las use dentro de un determinado contexto, con lo cual no sabemos hasta qué punto se está midiendo la productividad real de los alumnos. No es lo mismo mencionar una palabra que usarla adecuadamente dentro de un texto oral o escrito. Para hacer esto último creo que es necesario un grado de conocimiento más profundo del vocablo.

Igualmente, albergamos dudas respecto a la validez de la muestra utilizada. El autor del estudio afirma que se trata de estudiantes de colegios bilingües de Polonia y que los alumnos son polacos. Suponemos que algunos de estos alumnos pueden tener ascendientes cuya lengua materna sea el español y, por tanto, pueden haber estado en contacto con esta lengua desde una edad temprana al hablarse la misma en su entorno

familiar. Es posible que algunos de ellos sean incluso bilingües y tengan un dominio del español que no se puede comparar con el que pueda tener el estudiante medio de español como segunda lengua. Además, el hecho de haber recibido instrucción en español desde pequeños no les hace equiparables a otros estudiantes de esta lengua. No es lo mismo aprender una lengua desde la infancia que hacerlo cuando se ha alcanzado cierta edad, ni tampoco el nivel de intensidad con que se estudia (no es lo mismo un par de horas a la semana que estudiar varias asignaturas en español).

### **Disponibilidad léxica en el español de estudiantes finlandeses**

Carcedo (2000, p. 206-222) realiza la investigación en cuatro niveles de estudio de español: dos de bachillerato y dos en los estudios universitarios de la especialidad Lengua Española. Entre otras variables extralingüísticas, considera la lengua materna de los informantes, que puede ser sueca o finesa. A los informantes se les concedió un tiempo de dos minutos para completar las listas correspondientes a cada área temática. Posteriormente, se comparan los resultados, igual que en el test anterior, analizando las diferencias que se registran en los distintos campos temáticos, tanto en el número de palabras como de vocablos. También se analizan las palabras por separado para determinar cuáles son las que aparecen con más frecuencia.

Las conclusiones que se desprenden de la prueba son las siguientes:

- El número de palabras que pueden producir los estudiantes depende del tipo de estímulo. Frente a parcelas de léxico de una gran riqueza, existen otras más pobres.
- La mayor productividad en palabras de un determinado centro de interés no se corresponde con una mayor productividad en el número de vocablos.
- La variable sexo no produce grandes diferencias ni cuantitativas ni cualitativas en las respuestas.

## **Test léxico de Gaetano Vergara<sup>29</sup>**

Es un pequeño test con formato de opción múltiple, pero en este caso hay que identificar la palabra que no forma parte del grupo. Se corresponde con el típico ejercicio de vocabulario que consiste en identificar al intruso entre un grupo de palabras. Nos parece que puede ser adecuado para principiantes. Las palabras aparecen agrupadas por campos semánticos, lo cual puede facilitar el aprendizaje. No se mide tanto el tamaño del vocabulario como las relaciones entre unidades léxicas. Hay una cierta lematización, ya que aparecen sustantivos que son palabras bases y verbos sin flexión. También contiene adverbios y otras clases de palabras.

La puntuación aparece en forma de porcentaje y recoge la proporción de respuestas acertadas.

## **Test de traducción**

Es un test<sup>30</sup> de traducción informatizado con formato de opción múltiple. En la parte izquierda de la pantalla aparece una palabra en inglés y en la parte derecha hay que elegir su traducción entre cinco opciones. Se trata de ítems independientes y descontextualizados, que pretenden medir el tamaño del vocabulario. Se usan palabras base y no derivadas, así como verbos en infinitivo. Es un test largísimo con más de 400 ítems y su administración llevaría mucho tiempo. Por otra parte, existe un problema de cognados con el latín. Hay muchas respuestas que serían fáciles de deducir para las personas con una lengua materna románica y eso le restaría fiabilidad al test. Los resultados se dan en forma de porcentaje sobre el total.

Estos test de traducción han sido muy criticados, aunque algunos autores los defienden. Así, Nation (2001) afirma que son útiles para medir ciertos aspectos del léxico. A veces se rechazan porque los examinadores no conocen la lengua materna del candidato

Dentro de la misma página Web hay otras versiones del test de traducción. Entre ellas, una en la que hay que escribir la traducción al

---

<sup>29</sup> Disponible en <http://www.webalice.it/gaverg/doc/test2.htm>

<sup>30</sup> Se encuentra en <http://iteslj.org/v/s/dg-food.html>

español de la palabra en inglés, arrastrando las letras que se facilitan en la parte inferior de la pantalla.

Otra versión de un test de traducción<sup>31</sup> proporciona al candidato una palabra en español junto con otra que puede ser su equivalente en inglés. El evaluado tiene que responder si la traducción es verdadera o falsa.

Finalmente, presentamos, en la página siguiente, unos cuadros que resumen nuestra exposición sobre los test de vocabulario en español y en inglés.

Tabla 19. Cuadro resumen de test de léxico en inglés

Nombre	Autor y fecha	Nivel	Destinatarios	Tipo/Objeto del test	Formato	Características de los ítems
<b>The Vocabulary Levels Test</b>	Paul Nation (1983/1990)	Diferentes niveles según lista de frecuencia	Estudiantes de inglés como L2	Mide el tamaño del vocabulario receptivo	Combina el emparejamiento con el formato de opción múltiple	Independientes y descontextualizados
<b>The Eurocentre Vocabulary Size Test</b>	Meara, Buxton y Jon (1987/1990)	Diferentes niveles	Estudiantes de inglés como L2	Mide el tamaño del vocabulario receptivo	Test adaptativo informatizado con formato de checklist	Independientes y descontextualizados
<b>Productive Vocabulary Levels Test</b>	Laufer y Nation (1999)	Varios niveles	Estudiantes de inglés como L2	Mide el tamaño del vocabulario productivo	De cumplimentación	Independientes y descontextualizados
<b>Word Associates Test</b>	Read (1993)	Nivel universitario (vocabulario académico)	Estudiantes de inglés como L2	Mide la profundidad del vocabulario receptivo	Asociativo y de emparejamiento	Independientes y descontextualizados
<b>Association Vocabulary Test</b>	Vives Boix (1995)	Distintos niveles	Estudiantes de inglés como L2	Profundidad del vocabulario receptivo	Asociativo	Independientes y descontextualizados
<b>The Vocabulary Knowledge Scale</b>	Sima Paribakht y Mari Wesche (1993)	Principiantes e intermedio	Estudiantes de inglés como L2	Profundidad del vocabulario receptivo y productivo	Checklist y cumplimentación	Independientes y descontextualizados

<sup>31</sup> Se puede encontrar en <http://www.learnspanishvocabulary.net/trueorfalse.html>

Tabla 20. Cuadro resumen de test de léxico en español

Nombre	Autor y fecha	Nivel	Destinatarios	Tipo/Objeto del test	Formato	Características de los ítems
<b>Test de Vocabulario de Imágenes Peabody y Tevi-R</b>	Max Echevarría, M <sup>a</sup> Olivia Herrera (Universidad Concepción), (1987, 2002)	Diferentes por grupos de edad	Hablantes nativos de español entre 2 y 17 años y personas con problemas de retraso lingüístico	Tamaño del vocabulario receptivo	Emparejamiento y opción múltiple	Descontextualizados e integrados dentro de la comprensión auditiva
<b>Test de Vocabulario y Comprensión</b>	San José de Rinconada	Dos niveles de dificultad	Hablantes nativos de español	Tamaño del vocabulario productivo	Cloze test	Contextualizados e integrados en la comprensión lectora
<b>Variación en la competencia léxica del preescolar</b>	M <sup>a</sup> Olivia Herrera, M <sup>a</sup> Elena Mathiesen y Ana María Pandofi (2000)	Diferentes niveles según grupos de edad	Preescolares entre 3 y 6 años que viven en situaciones de pobreza	Tamaño del vocabulario receptivo	Emparejamiento y opción múltiple	Descontextualizados e integrados
<b>Test de disponibilidad léxica</b>	Antonio María López González (2005-2007)	Enseñanza Secundaria Básica y Bachillerato	Estudiantes polacos de español	Tamaño y profundidad del vocabulario productivo	Asociativo	Independientes y descontextualizado
<b>Disponibilidad léxica en el español de estudiantes finlandeses</b>	Alberto Carcedo González (2000)	Bachillerato y Universitario	Estudiantes finlandeses de español como L2	Tamaño y profundidad del vocabulario productivo	Asociativo	Independientes y descontextualizados
<b>Test de léxico</b>	Gaetano Vergara (2005)	Nivel elemental (A2)	Estudiantes de español como L2	Profundidad del vocabulario receptivo	Opción múltiple	Independientes y descontextualizados
<b>Test de traducción</b>	Dafne González (2007)	Principiantes (A1)	Estudiantes de español como L2	Tamaño del vocabulario receptivo	Opción múltiple	Independientes y descontextualizados

#### 4.8. Diseño de test de vocabulario

Read (2000, p. 151) menciona a Bachman y Pamer's (1996), cuando afirma que el primer paso para elaborar un test de vocabulario, o cualquier otro tipo de test, es definir el propósito del mismo, es decir para qué se va a usar ese test. En un sentido amplio, los test lingüísticos responden a tres modalidades: test de investigación, test para tomar decisiones sobre los alumnos y test que ayudan a elaborar programa de un curso. Respecto a los primeros, los de investigación, normalmente pretenden profundizar en el conocimiento de aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento léxico y con la adquisición de las unidades léxicas. En cuanto a los segundos, los usados por profesores de lenguas, tienen diferentes objetivos: determinar el nivel de un alumno para colocarlo en el grupo adecuado, medir el progreso de los alumnos durante el curso, valorar su dominio de ciertos

aspectos lingüísticos, etc. Finalmente, los últimos son los que sirven para planificar o modificar el programa de un curso de lenguas, ajustándolo a las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, un test que evalúe si efectivamente los alumnos han aprendido los contenidos léxicos del curso.

Nation (2001, p. 373-374) habla de test de diagnóstico, y distingue entre los que evalúan si se han adquirido los contenidos léxicos de un curso a corto o a largo plazo y los que miden la competencia léxica en general. A la hora de confeccionarlos, la mayor diferencia entre ellos radica en la forma de seleccionar el vocabulario que se incluye en el test.

Un test de diagnóstico puede servir al profesor para detectar cuáles son los puntos donde los alumnos experimentan dificultades y así poder realizar acciones en clase que les ayuden a superarlas. Asimismo, pueden servir para tomar otro tipo de decisiones en relación con las tareas que los alumnos pueden realizar. De este modo, el profesor necesitará saber cuál es aproximadamente el tamaño del vocabulario de sus alumnos para graduar las lecturas del curso conforme a aquél.

El Vocabulary Levels Test es un caso de test de diagnóstico. Cuando el docente lo administra no está particularmente interesado en la puntuación que obtendrá el alumno en la prueba, sino en saber si conoce suficientes unidades léxicas de alta frecuencia.

En el caso de los test que evalúan los contenidos del curso (Nation 2001, p. 375-378), los componentes léxicos se escogen entre los materiales del curso. Puede ser una prueba que mida los conocimientos adquiridos a corto plazo y entonces se elegirán contenidos léxicos vistos en las dos últimas semanas del curso. En las pruebas que valoren la totalidad del vocabulario del curso, deberá establecerse una gradación al seleccionar las unidades léxicas, la cual podrá hacerse por unidades didácticas o semanas del curso.

En nuestra opinión, las clasificaciones anteriores deben interpretarse con un criterio un poco flexible. En nuestro caso, el test que propondremos seguirá las pautas propuestas por los test de Nation (2001), los cuales tienen un valor eminentemente pedagógico y pretenden ser un instrumento para que el profesor evalúe el progreso del conocimiento léxico de sus alumnos, detectando las carencias de estos y reforzando la instrucción sobre los puntos débiles. Sin embargo, creemos que un mismo test puede usarse para



distintos fines, dependiendo de cuáles sean las intenciones de la persona que lo administra, las características de los destinatarios del test, etc.

#### **4.8.1. Validez del constructo en los test de vocabulario**

Otra cuestión importante, relativa al diseño de los test, es la validez del constructo. El constructo es el atributo acerca del cual se hacen valoraciones al interpretar un test (McNamara 2000, p. 52). De este modo, se puede afirmar que un test tiene validez de constructo si mide la capacidad o rasgo que pretendía medir.

En principio, el objetivo de un test de vocabulario para estudiantes de una L2, tendría que ser medir la competencia léxica de los alumnos en esa lengua. No obstante, el concepto de competencia léxica es muy complejo y los autores no se ponen de acuerdo sobre el alcance del mismo. Aquí entran en juego cuestiones tan polémicas como qué se entiende por palabra, cuándo podemos afirmar que alguien conoce una palabra, etc. Sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en defender la naturaleza multidimensional de la competencia léxica. Así, Nation (2001) describe los diferentes componentes de esa capacidad, tanto a nivel receptivo como productivo (véase el apartado 4.4)

El constructo que se intenta medir con los test diseñados en este trabajo se circunscribe a uno de los aspectos de la competencia léxica, que sería lo que Nation (2001, p.44-49) entiende por conocimiento parcial de una palabra. Es decir, el reconocimiento escrito de una palabra y la conexión entre forma y significado. Dicho aspecto se identifica con el vocabulario receptivo del hablante, el cual constituiría el objeto de medición de nuestro test.

La diferencia entre vocabulario receptivo y productivo no está clara, pero no constituye el objeto de este apartado profundizar en la misma. Lo que sí puede resultar interesante destacar es la confusión entre algunos conceptos (Read 2000, p.155-157), que repercuten sobre las conclusiones que pueden extraerse de los test de vocabulario. En concreto, me refiero a dos distinciones que a veces se solapan e inducen a realizar inferencias erróneas sobre los test:

- Reconocimiento y recuperación: por reconocimiento de una palabra nos referimos a la capacidad del sujeto para entender el significado de la palabra que se le presenta. En cambio, la recuperación supone que la palabra acuda a la memoria del sujeto y pueda usarla ante ciertos estímulos. Un ejemplo típico de esta última, sería el test productivo de Laufer donde el candidato tiene que aportar una palabra para completar un hueco en una frase.
- Comprensión y uso: la comprensión implica que una persona puede entender una palabra que se encuentra dentro de un contexto mientras escucha o lee algo. Por el contrario, el uso se produce cuando la persona es capaz de usar la palabra cuando habla o escribe. Ambas se miden con actividades contextualizadas, como escuchar un texto o leer una historia con varias palabras objetivo, en el caso de la primera, y reformular una historia o describir una foto en el segundo caso.

Como decía anteriormente, el problema radica en confundir ambas distinciones cuando hacemos inferencias sobre nuestros test. Así, el test de vocabulario productivo de Nation y Laufer (1999), que implica la recuperación de una palabra en un contexto restringido (una frase), no significa que el sujeto sea luego capaz de usar esa palabra en sus conversaciones cotidianas o en sus escritos habituales. También se da el caso contrario, ya que el hecho de que se pueda deducir el significado de una palabra en un contexto no presupone que se conozca su significado cuando ésta aparece de forma aislada.

#### **4.8.2. Selección de los contenidos léxicos**

El primer escollo al que nos enfrentamos, a la hora de diseñar un test de vocabulario, sería el de cómo seleccionar las palabras objetivo que vamos a evaluar en la prueba. El criterio por el que se inclinan la mayoría de los autores, en el caso de los test que miden el tamaño del vocabulario, sería acudir a las listas de frecuencia. Por este motivo, el test de Nation se basa

en la *General Service List* (West, 1953) y el *Eurocentres Vocabulary Size Test* en la *Thorndike and Lorge's List* (1994).

Se parte del presupuesto de que mientras más frecuente sea la ocurrencia de una palabra en una lengua, mayores serán las probabilidades de que un hablante la conozca (Read 2000, p. 160). Además, se defiende la utilidad de enseñar este tipo de vocabulario en términos de rentabilidad. Nation (2001, p. 11-13) distingue entre palabras de alta frecuencia, baja frecuencia y vocabulario específico o especializado. Considera que el conocimiento de las 2000 o 3000 palabras más frecuentes en inglés son las que permiten al estudiante desenvolverse con soltura en las situaciones más cotidianas. Por lo tanto, el docente debería dar prioridad a la enseñanza de esas palabras de alta frecuencia y los estudiantes deberían esforzarse por aprenderlas con antelación a otras unidades léxicas. Según Nation (2001, p. 16) las palabras de alta frecuencia son tan importantes que merece la pena que los profesores se centren en enseñarlas y los alumnos en aprenderlas.

Ainciburu (2008, p.7) cita a Bogaards (1994) y afirma que 3000 palabras en la comprensión y 1500 en la producción pueden considerarse un vocabulario base para un alumno de lenguas extranjeras de nivel B1. Esta afirmación puede extrapolarse a los estudiantes de español con nivel B1, que son los destinatarios de nuestro test.

Una vez determinado el nivel de frecuencia que vamos a utilizar en nuestro test, habría que preguntarse cuáles son las palabras concretas que vamos a seleccionar dentro de aquel para incluir en los ítems de la prueba. Nation (2001, p.374), en un test basado en la *General Service List*(West 1953), recomienda elegir entre 60 y 100 palabras extraídas de una lista de las 2000 más frecuentes. Según este autor, habría que comenzar por excluir una serie de palabras difíciles de evaluar, que se corresponderían con las palabras funcionales en inglés, pero también incluye algunos verbos, como por ejemplo el verbo *to be*. Igualmente, indica que el test sería más fácil de diseñar si sólo se incluyen nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

Tras la delimitación de las categorías gramaticales presentes en el test, será necesario tener un procedimiento para elegir los términos específicos que incluiremos en la prueba. Nation (2001, p. 374) propone numerar las palabras de la lista y elegir una de cada diez. Read (2000, p.160)

refiriéndose a los test que miden el tamaño del vocabulario, como es nuestro caso, sostiene que una selección al azar basada en una lista de frecuencia es apropiada. Otros autores hablan de atender a las necesidades y a los intereses de los alumnos cuando se seleccionan los ítems léxicos concretos. También se apela al juicio y al sentido común de la persona que confecciona el test. Del mismo modo, se podrían tener en cuenta los contenidos del curso y los glosarios de los manuales de lengua extranjera correspondientes a ese nivel.

### 4.8.3. Forma de presentar las palabras

Otra cuestión que conviene plantearse es la forma en la que van a aparecer las palabras en el test. Éstas pueden presentarse de varias maneras:

- a) De forma aislada, como vemos en el siguiente ejemplo (Nation, 2001, p. 352)<sup>32</sup>

Tabla 21. Ítem que evalúa las palabras de forma aislada

<i>Casualty</i>	<i>a. Someone killed or injured.</i> <i>b. noisy and happy celebration.</i> <i>c. being away from other people.</i> <i>d. middle class people</i>
-----------------	--

- b) Contextualizada en una frase

Tabla 22. Ítem contextualizado en una frase

Cada habitación del hotel tiene su baño pr _____
--

- c) Contextualizada en un texto o pasaje.

Además, existen diferentes grados de contextualización, pudiendo estar inserta la palabra en un contexto mínimo (una frase), una frase larga o un texto. La tarea que se pide en la prueba también puede ser diferente. En

<sup>32</sup> Hemos preferido dejar el ejemplo original, en inglés, pues la palabra estímulo en español posiblemente no contiene los mismos rasgos semánticos.

algunos casos se pide al candidato que empareje la palabra objetivo con la respuesta correcta<sup>33</sup>:

Tabla 23. Ítem de emparejamiento

El avión salió con <i>retraso</i>
a) salió antes de tiempo
b) salió a su hora
c) salió tarde
d) ninguna de las anteriores.

En otras ocasiones se requiere realizar una pequeña inferencia:

Tabla 24. Ítem de emparejamiento e inferencia

Le declararon culpable porque el robo fue <i>premeditado</i> .
a) casual
b) intencionado
c) inconsciente.

Finalmente, se puede pedir al candidato que complete un espacio en blanco en una frase con alguna de las opciones dadas:

Tabla 25. Ítem de cumplimentación  
con opción múltiple

El camarero _____ el crimen.
a) hizo
b) realizó
c) cometió

Este último caso es el que presenta mayor grado de dificultad. A veces es necesario que el estudiante utilice no sólo su conocimiento del significado de la unidad léxica, sino también otros como sus conocimientos sintácticos o de colocaciones (Nation, 2001, p.353).

Respecto a la contextualización en un texto, suele presentar dificultades cuando se trata de confeccionar un test basado en listas de frecuencia. Si las palabras de la lista se han elegido al azar puede resultar muy complicado encajarlas dentro de un texto de manera coherente y con cierto sentido.

---

<sup>33</sup> Este ejemplo y el siguiente están basados en los de Nation (2001, p.353)

Normalmente la elección entre una de las formas de presentación está motivada por el propósito u objetivo de nuestro test. En los test que miden el tamaño del léxico, los autores suelen optar por presentar los ítems de forma aislada, o bien dentro de un mínimo contexto, como puede ser un a frase.

Conviene aclarar que el contexto puede cumplir diferentes funciones dentro del test (Read, p. 162-165). Veamos dos ejemplos<sup>34</sup>:

1)

Tabla 26. Ítem de contexto mínimo

1) Mi vecino es una persona muy independiente a. Nunca ayuda a nadie. b. Es muy trabajador. c. Es muy manitas y arregla todo lo que se rompe en casa. d. Sigue su propio criterio y no se preocupa mucho por las opiniones de los demás.
--

2)

Tabla 27. Ítem de inferencia por el contexto.

<i>While the aunt loved Marty deeply, she absolutely despised his twin brother Smarty.</i>
--

En el primer ejemplo, el contexto sólo constituye una ligera ayuda. Todas las opciones constituyen un atributo de la palabra vecino y el evaluado tiene que demostrar un cierto conocimiento del significado del término “independiente” para elegir la opción correcta.

En el segundo ejemplo, se evalúa la capacidad del candidato de inferir el significado de la palabra por el contexto. Yo no tengo ni idea de lo que significa la palabra “despised” en inglés, pero deduzco que será algo así como detestar o aborrecer.

#### 4.8.4. Clases de ítems en los test de tamaño del vocabulario.

Vamos a ver aquí algunos de los ítems que aparecen con más frecuencia en los test que miden el tamaño del vocabulario de un estudiante de L2 y que serán los que utilizaremos nosotros en nuestro test.

---

<sup>34</sup> El primero es una adaptación al español de otro de Read (2000, p. 163). Mantenemos el segundo ejemplo en inglés para que se pueda apreciar como se deducen los significados por el contexto.

### 1) Ítems relacionales

La tarea que tiene que realizar el evaluado es establecer una conexión entre las palabras objetivo y sus sinónimos o definiciones. Por lo tanto, se trata de una tarea de reconocimiento para la cual el candidato tendrá que poseer un conocimiento del significado básico de la palabra en cuestión. Normalmente en cada ítem suele aparecer un grupo de palabras aisladas junto con otro de definiciones. En algunos casos, el número de definiciones es mayor que el de palabras y en otros es al revés.

The Vocabulary Levels Test de Nation constituye un modelo típico de test que contiene esta clase de ítems (2001, p. 417)<sup>35</sup>

Tabla 28. Ítem de relación o emparejamiento

1 clerk	
2 frame	_____ a drink
3 noise	_____ office worker
4 respect	_____ unwanted sound
5 theatre	
6 wine	

Conviene hacer una serie de consideraciones sobre este tipo de formato (Read, 2000, p. 172)

- El hecho de que haya más palabras que definiciones, o viceversa, es una estrategia para reducir las posibilidades de acertar por azar, pues el candidato podría obtener las respuestas mediante un proceso de eliminación.
- Si el propósito del test es evaluar el conocimiento del significado de la palabra objetivo, las definiciones deben ser claras, concisas y estar redactadas en un estilo que resulte fácil de entender. Además, se utilizarán palabras que pertenezcan a la misma banda de frecuencia que la palabra objetivo. Una estrategia útil para redactar las definiciones podría ser recurrir a las que aportan los diccionarios que utilizan los estudiantes de lenguas.
- Cuando el objetivo del test consista únicamente en evaluar el conocimiento del significado, todas las palabras objetivo deben pertenecer a la misma categoría gramatical. De esta forma, se evita dar pistas al evaluado

<sup>35</sup> Dejamos la fórmula en inglés para no alterar el orden de frecuencia de las palabras evaluadas.

que podría apoyarse en la forma de las palabras, en sus inflexiones o en otros rasgos morfológicos para adivinar la respuesta. En cambio, sí resultaría apropiado mezclar las categorías gramaticales cuando el test tenga por objeto evaluar aspectos formales de las unidades léxicas.

De acuerdo con Nation (2001) este tipo de formato presenta algunas ventajas, pues permite evaluar varias palabras objetivo simultáneamente dentro de cada ítem. No obstante, el inconveniente estaría en que a veces se producen interferencias entre las palabras de cada bloque y se genera confusión en la mente del candidato induciéndole a cometer un error. Nation (2001, p. 350) cita a Champion y Elley (1971), los cuales comprobaron que, en ocasiones, al cambiar una palabra de bloque se produce un mayor número de aciertos.

## 2) Ítems de cumplimentación

En este caso la palabra objetivo ha sido suprimida de una frase dejando un espacio en blanco. El examinando deberá completar el espacio con la palabra adecuada. La función de la frase es proporcionar un contexto mínimo a la palabra y dar pistas sobre el uso concreto de la misma que se está demandando en el test. Se trata de una tarea de recuperación (a las que aludimos más arriba), y no de simple reconocimiento, ya que el sujeto tendrá que acceder a la palabra en su memoria y ser capaz de usarla en el contexto que se le pide.

El Productive Levels Test de Laufer (Nation, 2001, p. 425) es un ejemplo típico de test que contiene esta modalidad de ítems.

Tabla 29. Ítem de cumplimentación

<i>There are a doz_____ eggs in the basket. Every working person must pay income t_____</i>
---

Como se observa en el ejemplo anterior, se pueden utilizar una o más letras para dar pistas sobre la palabra objetivo.



### 3) Ítems de escritura de una frase

Este tipo de ítems son los más fáciles de preparar desde el punto de vista del profesor y responden a un modelo muy sencillo<sup>36</sup> :

Tabla 30. Ítem de escritura de una frase

<p><i>Escribe una frase para las siguientes palabras. Puedes cambiar la forma de la palabra si es necesario</i></p> <p>Hambriento: _____</p> <p>Desanimarse: _____</p> <p>Consejo: _____</p>
--

En principio, una tarea como ésta englobaría varios aspectos del conocimiento léxico: el conocimiento del significado de la palabra, el conocimiento de su forma y de sus relaciones sintácticas, sus colocaciones, etc.

Sin embargo, como ya dijimos en otra parte de este trabajo, lo anterior no siempre es cierto. Muchos estudiantes son capaces de utilizar palabras en frases con contextos neutros que no revelan un conocimiento real de su significado.

#### **4.8.5. Construcción de los ítems**

López-Mezquita (2005, p. 185-186) señala algunas pautas para la construcción de los ítems en los test de vocabulario:

- Cada ítem debe tener una sola respuesta correcta, salvo en los casos en los que haya que elegir el que tenga un significado más próximo como sucede en algunos test de vocabulario.
- Cada ítem debe comprobar un solo rasgo o aspecto del conocimiento. Los que comprueban varios rasgos a la vez son ítems impuros.
- Todas las opciones deben ser gramaticalmente correctas al ser insertadas en la base del enunciado.

---

<sup>36</sup> El ejemplo es inventado y está basado en el de Read (2000, p.175)

- Los ítems serán apropiados al nivel de competencia de los examinandos. El contexto deberá tener menor dificultad que el objeto de medición. Así, en un test de vocabulario la base del ítem no puede usar rasgos semánticos de mayor nivel que los que evalúa.
- Los enunciados deben ser breves y claros. Se reduce el tiempo de lectura y aumenta la fiabilidad y validez del test.
- Es conveniente ordenarlos según su grado de dificultad. Se recomienda empezar por los más sencillos y después ir aumentando el nivel.
- Respecto al número de opciones en los test de opción múltiple, los autores no se ponen de acuerdo. Algunos recomiendan cuatro opciones para los test de gramática y cinco para los de vocabulario. Otros discrepan y consideran que tres opciones bien elaboradas son suficientes para reducir las posibilidades de acertar por azar.
- La respuesta correcta debe tener el mismo aspecto y estar escrita en el mismo estilo que la falsa, especialmente en los test de vocabulario y en los de comprensión lectora y auditiva. Además, es conveniente que la respuesta correcta cambie de posición a lo largo del test.
- En cuanto a los distractores, éstos deberán ser suficientemente plausibles y gramaticalmente correctos. No tendrán mayor nivel de dificultad que la respuesta correcta, pues esto puede inducir a pensar que aquella es demasiado simple y confundir al evaluado. Por otro lado, un distractor absurdo se elimina a sí mismo.

## 5. Test de léxico

### 5.1. Test de vocabulario receptivo de las 2000 palabras

*Este es un test de vocabulario. En cada ítem tienes que elegir tres palabras que se corresponden con las definiciones de la parte derecha. Debes escribir el número de la palabra al lado de cada significado. Aquí tienes un ejemplo:*

- 1 bolígrafo
- 2 caballo                    \_\_\_\_\_ parte de una casa
- 3 ciudad                    \_\_\_\_\_ se usa para escribir
- 4 dormitorio                \_\_\_\_\_ animal con cuatro patas
- 5 reloj
- 6 zapato

**La respuesta sería:**

- 1 bolígrafo
- 2 caballo                    \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ parte de una casa
- 3 ciudad                    \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ se usa para escribir
- 4 dormitorio                \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ animal con cuatro patas
- 5 reloj
- 6 zapato

**A continuación te presentamos el test.**

Tabla 31. Test de vocabulario receptivo de las 2000 palabras más frecuentes

1 conferencia	
2 empleado	_____ persona que trabaja para otra
3 objeto	_____ parte de un territorio
4 político	_____ charla o discurso ante el público
5 región	
6 sentencia	
1 boca	
2 cadáver	_____ esquina
3 dueño	_____ actor principal
4 protagonista	_____ muerto
5 rincón	
6 sitio	
1 clásico	

2 especial	_____	fuerte y estable
3 ético	_____	sin compañía
4 firme	_____	conservador
5 tradicional		
6 solitario		
1 consumo		
2 crédito	_____	resumen
3 esquema	_____	artículo
4 hoja	_____	gastar dinero comprando cosas
5 producto		
6 rueda		
1 calidad		
2 debate	_____	precio
3 factor	_____	discusión
4 importe	_____	algo que está bien hecho
5 intención		
6 sencillo		
1 bajo		
2 claro	_____	muy grande
3 desnudo	_____	contrario de oscuro
4 importante	_____	sin ropa
5 inmenso		
6 desnudo		
1 administración		
2 esposo	_____	aparece en el cine
3 hijo	_____	gestión de lo público y privado
4 imagen	_____	marido
5 materia		
6 reforma		
1 agua		
2 actuación	_____	lugar para vivir
3 año	_____	lo hacen un grupo de actores
4 casa	_____	tiene 365 días
5 empresa		
6 enero		
1 difícil		
2 distinto	_____	contrario de diferente
3 feliz	_____	complicado
4 igual	_____	contento
5 largo		
6 real		
1 anuncio		
2 audiencia	_____	produce sangre en el cuerpo
3 calor	_____	principio o comienzo
4 dedo	_____	se usa en publicidad
5 herida		
6 inicio		

## **Explicación del test**

Es un test que mide el vocabulario receptivo de un grupo de alumnos de nivel B1. Está inspirado en el test de Nation de las dos mil palabras más frecuentes. Para confeccionar el test nos hemos basado en el Diccionario de Frecuencias (Almela, 2005), realizado sobre los datos del corpus Cumbre. Hemos partido de la lista de los cinco mil lemas más frecuentes para elegir las palabras objeto de evaluación en el test. Fundamentalmente se trata de sustantivos y de algunos adjetivos.

La selección de las unidades léxicas se realizó siguiendo los siguientes criterios:

Se escogieron cien palabras al azar, entre las dos mil más frecuentes, seleccionando una de cada veinte. Cuando la palabra que resultaba elegida no era un sustantivo o un adjetivo, se seleccionaba otra próxima en la lista de frecuencia que se correspondiera con aquellas categorías gramaticales.

Posteriormente se comparó la lista anterior con el vocabulario contenido en los materiales del Curso de Conversación y Composición de la Universidad Nebrija. Este vocabulario estaba compuesto principalmente de palabras relacionadas con temas como el ocio y el tiempo libre, el trabajo, la música, la moda, viajes y vacaciones, costumbres, etc. De este modo, se dio prioridad a aquellas palabras de la lista de frecuencia que coincidían con el léxico del curso mencionado.

Finalmente, se utilizó también el manual de español “Sueña 2” que contiene un glosario de vocabulario, basado asimismo en el corpus Cumbre, para ayudarnos en la elección del léxico del test. Además, en ocasiones se recurrió al sentido común y a nuestro propio criterio para elegir otras unidades evaluables.

El test está formado por diez bloques de seis palabras cada uno. Dentro de cada bloque, hay tres palabras objetivo que deben enlazarse con sus definiciones correspondientes. Las unidades léxicas de cada bloque están ordenadas por orden alfabético y pertenecen a la misma categoría gramatical, tanto los distractores como las palabras evaluadas. Los distractores han sido seleccionados entre palabras que pertenecen a una banda similar de frecuencia.

Hemos intentado que las definiciones sean cortas y sencillas. A veces se ha buscado más la claridad que la precisión, ya que lo que nos interesa es transmitir la idea de su significado a un estudiante de lengua extranjera y no dar una definición ajustada a los patrones de un diccionario para hablantes nativos.

## 5.2. Test de vocabulario receptivo de las 3000 palabras

***Aquí tienes un test de vocabulario. En cada ítem tienes que elegir tres palabras que se corresponden con las definiciones de la parte derecha. Deberás escribir el número de la palabra al lado de su significado.***

Tabla 32. Test de vocabulario receptivo de las 3000 palabras más frecuentes

1 armada		
2 bandera	_____	cubre las piernas
3 continente	_____	enemigo
4 pantalón	_____	extensión de tierra muy grande
5 sombrero		
6 rival		
1 actriz		
2 cura	_____	persona con mucho poder
3 emperador	_____	objeto envuelto
4 filósofo	_____	hace películas
5 paquete		
6 reloj		
1 académico		
2 anónimo	_____	modesto
3 complicado	_____	relativo a estudios o títulos universitarios
4 hondo	_____	va despacio
5 humilde		
6 lento		
1 campeón		
2 cumbre	_____	argumento de una película
3 guión	_____	lugar con muchos árboles y animales
4 pájaro	_____	ganador
5 primo		
6 selva		
1 agujero		
2 curiosidad	_____	entrevista para investigar algo
3 encuesta	_____	dicen que mató al gato
4 humor	_____	cigarrillos
5 mentira		
6 tabaco		

1 asiento		
2 circo	_____	persona que asiste a una representación
3 despido	_____	acto de expulsar del trabajo
4 espectador	_____	parecido a una silla
5 perfil		
6 subsidio		
1 cementerio		
2 disco	_____	narración oral o escrita
3 clínica	_____	sitio donde atienden a los enfermos
4 fábrica	_____	es típico de los cumpleaños
5 regalo		
6 relato		
1 amargo		
2 crudo	_____	contrario de dulce
3 elegante	_____	muy bonito
4 juvenil	_____	comida no cocinada
5 precioso		
6 remoto		
1 comunicado		
2 delincuente	_____	característica de una persona o cosa
3 editorial	_____	donde están los que cometen un delito
4 prisión	_____	opinión de un periódico
5 publicación		
6 rasgo		
1 bruto		
2 caro	_____	sirve para hacer muchas cosas
3 fino	_____	no pesa
4 ligero	_____	precio alto
5 nocturno		
6 útil		

### Explicación del test

Es un test de vocabulario receptivo para estudiantes con un nivel B1. Igual que el anterior, el de las dos mil palabras, está basado en el que diseñó Nation. La muestra de palabras procede igualmente de los 5000 lemas más frecuentes del diccionario de frecuencias (Almela y otros, 1995), basado en el Corpus Cumbre. En este caso, se han evaluado las unidades léxicas que van desde la posición dos mil hasta la tres mil en la lista anterior. La selección se realizó eligiendo una palabra de cada diez en dicha lista y dando preferencia a los sustantivos y a los adjetivos.

El test está compuesto de diez bloques de seis palabras cada uno. En total se evalúan treinta palabras en el test. Tanto las palabras objetivo como

los distractores pertenecen a la misma categoría gramatical, así como a bandas similares de frecuencia. Se ha procurado que las definiciones de los significados sean concisas y claras

### 5.3. Test de vocabulario productivo de las 1.500 palabras

**Completa los espacios en blanco con las palabras apropiadas. Éstas pueden ser nombres o verbos.**

**Ejemplo:**

***El sueño de Helmut es que su equipo gane el mundial de futbol***

Tabla 33. Test de vocabulario productivo de las 1500 palabras más frecuentes

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Actualmente la vi_____ de la gente es más larga.</li><li>2. El par_____ de futbol terminó con empate.</li><li>3. En el festival de rock tocó un gr_____ brasileño.</li><li>4. Aranjuez es un pu_____ de España.</li><li>5. Galileo dijo que la ti_____ era redonda.</li><li>6. Marta tiene un ami_____ ecuatoriano.</li><li>7. El res_____ de las encuestas no se ha publicado todavía.</li><li>8. La inv_____ con células madre ha hecho avanzar mucho la medicina.</li><li>9. Cuando un dictador gobierna un país no hay lib_____</li><li>10. La reunión ha com_____ con retraso.</li><li>11. Durante la crisis los bancos no han dado cr_____ a las empresas.</li><li>12. Los musulmanes van a la mezquita y los cristianos a la ig_____</li><li>13. La mayoría de los jóvenes en España tienen un con_____ temporal.</li><li>14. En Navidades la gente com_____ muchos regalos.</li><li>15. La malaria es una enf_____ que mata a mucha gente en África.</li><li>16. Lucía quiere pre_____ a su amigo a su madre.</li><li>17. Drácula es una película de mi_____</li><li>18. San Fermín es una fie_____ popular que se celebra en Pamplona.</li><li>19. En la televisión ponen más ser_____ que películas últimamente.</li><li>20. María se va a casar con su no_____ el mes que viene.</li><li>21. Luís en_____ matemáticas en un instituto de Madrid.</li><li>22. Esta estación de metro tiene cuatro sal_____</li><li>23. A Manuel le gusta via_____ al Caribe en vacaciones.</li><li>24. El prop_____ de la reunión era decidir si los trabajadores iban a la huelga.</li><li>25. La falta de llu_____ provocó una gran sequía en verano.</li><li>26. Al hijo de Antonio le gusta mucho l_____ libros de aventuras.</li></ol>
--



27. El at\_\_\_\_\_ de la infantería destruyó al enemigo.
28. Robar un banco es un del\_\_\_\_\_
29. La Unión Europea ha mod\_\_\_\_\_ sus previsiones sobre el crecimiento de la economía.
30. La dis\_\_\_\_\_ de los vecinos no le dejó dormir en toda la noche.

### **Explicación del test**

Se trata de un test que mide el vocabulario productivo para un nivel B1, diseñado según el modelo de Laufer. Se basa en las 1.500 palabras más frecuentes, que se han sacado de los cinco mil lemas más frecuentes (Almela y otros, 2005). La selección de las unidades evaluables se realizó eligiendo una palabra de cada quince en la lista anterior. La mayoría de las palabras son sustantivos y hay algunos verbos. En este caso se optó por los verbos, dado que el número de adjetivos en la lista de las 1500 palabras más frecuentes es muy reducido. También se han tenido en cuenta los contenidos léxicos del curso de Conversación y Composición de la Universidad Nebrija para matizar la elección del vocabulario objeto del test.

Para que el candidato se centre en la palabra que se pretende evaluar y no en otra, se le da una pista. Ésta consiste en proporcionarle la primera letra, las dos primeras o las tres primeras de cada unidad léxica.

### **6. Limitaciones de este estudio**

Queremos aprovechar esta sección para hacer algunas críticas a los test de vocabulario que hemos diseñado en este trabajo. En primer lugar, tenemos que decir que un test basado en las listas de las palabras más frecuentes presenta algunas ventajas, pero también muchos inconvenientes. A las ventajas ya hemos aludido a lo largo de este trabajo, mencionando las opiniones de varios autores que afirman que las palabras más frecuentes son las primeras que hay que enseñar a los estudiantes de una lengua extranjera, ya que su conocimiento les permite desenvolverse en las situaciones más básicas de la vida cotidiana. En consecuencia, la frecuencia parece ser un buen criterio para seleccionar los ítems léxicos objeto de evaluación en un test, siempre que se tome con ciertas cautelas.

En cuanto a los inconvenientes, existen palabras de uso habitual que no son de alta frecuencia. Me refiero a aquellas que pueden tener que ver con las necesidades comunicativas inmediatas de los estudiantes, como puede ser hablar de su trabajo, de sus aficiones. Tampoco aparecen reflejadas en las listas de frecuencia las palabras asociadas a necesidades comunicativas muy concretas y que son conocidas por todos los hablantes de una lengua. Me refiero a las que aparecen en los test de disponibilidad léxica a los que también hemos hecho referencia en esta Memoria. Los test que hemos diseñado no evalúan, por tanto, el conocimiento de estas palabras.

Asimismo, otro problema estaría relacionado con las listas de frecuencia que hemos utilizado para elaborar los test. La lista de los cinco mil términos más frecuentes, basada en el Corpus Cumbre, está lematizada. Por ello, no refleja la frecuencia de uso de las diferentes acepciones de las palabras evaluadas. Nosotros al construir las definiciones hemos actuado por intuición y hemos elegido el sentido de la palabra que pensamos que se pueda corresponder con el de uso más frecuente.

Evidentemente, otra limitación importante de este trabajo es que los test que hemos elaborado no han sido probados con los estudiantes a los que van destinados. Sería interesante hacerlo para poder sacar conclusiones de los resultados que se obtuvieran y ver hasta que punto resultan válidos y fiables. Igualmente, serviría para poder introducir mejoras y correcciones en dichos test.

Por otro lado, el factor azar también puede ser un elemento de distorsión que afecte a los resultados de los test. La selección de las unidades a evaluar, como hemos explicado anteriormente, se ha realizado escogiendo una de cada veinte en el primer test, una de cada diez en el segundo y una de cada quince en el test productivo. Si hubiéramos utilizado otro criterio (por ejemplo una de cada cinco) las palabras seleccionadas hubieran sido otras. Por lo tanto, pensamos que un posible candidato puede tener más o menos suerte dependiendo de cuáles sean las unidades léxicas que se encuentre en el test, dado que pueden resultarle más o menos familiares y esto sólo dependerá del azar.

Además, los test que hemos construido sólo evalúan el tamaño del vocabulario de los estudiantes. Hubiera sido interesante haber elaborado

otros test que midieran la profundidad del conocimiento léxico, como las colocaciones y otras asociaciones de palabras.

Finalmente, nuestra propuesta tiene un carácter modesto y orientativo. Como hemos observado en la literatura de referencia, muchas de los trabajos que se llevan a cabo en el campo de las listas de frecuencia las realizan equipos de investigadores en universidades que disponen de muchos medios y, además, durante un largo periodo de tiempo. El nuestro es el resultado de un trabajo individual, realizado con pocos medios y que se ha extendido a lo largo de unos pocos meses.

## **7. Conclusiones**

El objetivo de este trabajo ha sido elaborar unos test de léxico, basados en listas de frecuencia, que sirvieran para medir el tamaño del vocabulario receptivo y productivo de estudiantes de español de nivel B1. Ya hemos hecho referencia en el apartado anterior a las limitaciones de nuestro trabajo. Aquí querríamos referirnos a las posibles líneas futuras de investigación.

En primer lugar, sería necesario administrar los test a un número suficiente de candidatos para ver si se trata de unas pruebas válidas y sacar las conclusiones adecuadas en función de los resultados obtenidos.

Igualmente, creemos que habría sido interesante determinar qué relación existe entre el tamaño del léxico de los estudiantes y su competencia comunicativa en el campo de la lectura y de la escritura. Para ello, pensamos que los test que hemos diseñado se podrían complementar con alguna prueba de comprensión lectora y escrita que sirviera para determinar la correlación entre estas dos destrezas y la competencia léxica.

Los test que hemos diseñado evalúan el tamaño del vocabulario receptivo y productivo del candidato. Se podrían elaborar otros test que evaluaran la profundidad de ese conocimiento, en cuanto a colocaciones, sinónimos, hiperónimos, etc.

En los últimos años han irrumpido con mucha fuerza las nuevas tecnologías en el campo de los test de léxico. Sería interesante elaborar un

test informatizado que midiera tanto el tamaño como la profundidad del vocabulario.

En relación con los objetivos señalados anteriormente, uno de ellos era medir el patrimonio léxico de los estudiantes de español como L2. Para ello, hemos analizado los diversos test existentes en el campo del vocabulario y hemos tratado de determinar si realmente son instrumentos efectivos para medir la competencia léxica de los alumnos. Muchos de estos test se basan en listas de frecuencia y tratan de evaluar si los candidatos tienen un conocimiento de esas palabras más frecuentes. Las listas de frecuencia plantean algunos problemas, como ya advertimos anteriormente, siendo uno de ellos el hecho de que a veces existen términos de uso común que, sin embargo, no aparecen en las listas de frecuencia. Por otro lado, puede haber estudiante que desconozcan ciertas palabras frecuentes, pero puede que conozcan otras de menor frecuencia y que respondan más a sus necesidades. ¿Podemos decir entonces que el tamaño de su léxico es menor que el de otros que sí las conocen?

Por otro lado, la competencia léxica presenta muchas facetas y existen diferentes grados de conocimiento de una palabra. Ya hemos hablado anteriormente sobre las diferencias entre vocabulario receptivo y productivo y sobre lo que significa conocer una palabra. También hemos hecho alusión a la forma compleja en la que se organiza el lexicón mental en la mente de los hablantes, formando diversos tipos de redes y asociaciones. Todos estos elementos constituyen un impedimento que dificulta la evaluación de la capacidad léxica de los alumnos a través de test. Estos difícilmente pueden reflejar esa complejidad de la que hemos hablado.

Lo anterior enlaza con nuestro último objetivo, que sería reflexionar sobre el alcance y limitaciones de nuestros test. Pensamos que es necesario segmentar el conocimiento léxico y evaluar sus diferentes parcelas a través de diferentes tipos de test. Así, por ejemplo, nosotros hemos elaborado un test que intenta medir el tamaño vocabulario receptivo, pero se trata sólo de evaluar un conocimiento parcial de las palabras, tanto de su forma escrita como de la conexión entre forma y significado. Sin embargo, no se extiende a otras dimensiones más amplias de la competencia léxica, como puede ser la

relación de unas unidades léxicas con otras, su uso adecuado dentro de un contexto, etc.

Lo mismo podríamos decir de los test de vocabulario productivo que hemos diseñado, pues solo evalúan la producción escrita de los estudiantes, pero no su producción oral. Además, dicha producción escrita se produce dentro de un contexto muy limitado y de forma muy controlada, ya que se inserta la palabra dentro de una frase y no nos proporciona datos sobre si, por ejemplo, el estudiante utilizaría esa palabra en el texto de una composición escrita de carácter más libre.

Podemos concluir diciendo que, tras analizar los test de léxico, hemos llegado a la conclusión de que la frecuencia es un factor decisivo, de base científica, que debe ser tenido en cuenta para la elaboración de dichos test. Son muchos los autores que afirman que las palabras más frecuentes son las que primero deberían ser conocidas por los estudiantes y que, por lo tanto, los test basados en listas de frecuencia constituyen un instrumento válido y fiable para elaborar dichos test. Sin embargo, consideramos necesario adoptar ciertas cautelas frente a las listas de frecuencia y creemos que sus resultados deben ser matizados con otros parámetros, como pueden ser prestar atención a las necesidades de los alumnos, garantizar el aprendizaje de ciertas palabras poco frecuentes pero de uso habitual.

## 8. Bibliografía

- Ainciburu, C. (2008). *¿Basta repetir?. Lógicas y vericuetos del proceso de aprendizaje de palabras en una lengua extranjera*. Universidad Libre e Instituto Cervantes de Berlín.
- Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R., Almela, M.. (2005) *Frecuencias del Español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- British National Corpus* Consultado en mayo de 2010, < <http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC>>.
- Ezquerro, A. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arcos Libros, S.L.
- Carcedo, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*. Red-Ele, revista de didáctica del español como lengua extranjera, 222-226.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de las lenguas*. Consultado en junio de 2010, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Echevarría, M., Herrera, M.O. (1981). *Test de Vocabulario de Imágenes Peabody*. Consultado en marzo de 2010, <http://www.slideshare.net/test-de-vocabulario-de-imagenes-peabody>.
- Echevarría, M., Herrera, M.O. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes*. Consultado en marzo de 2010, <http://www.scribd.com/doc>.
- Gómez Molina, J.R. (2005). *Las unidades léxicas del español*. Carabela 56; 27-50.
- Esteban, M. (2007). El C-Test. *Alternativa o complemento de otras pruebas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera*. Consultado mayo de 2010, [www.atlantisjournal-org/Papers/24-1/jimenez.pdf](http://www.atlantisjournal-org/Papers/24-1/jimenez.pdf)
- Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., Pandofi, A. M. (2000). *Test que mide la variación de la competencia léxica de preescolar con algunos factores asociados*. Estudios filológicos,, Nº 35, 61-70.

- Higueras, M. (2004). *Claves prácticas para la enseñanza de léxico*. Carabela 56; 27-50
- Jiménez Catalán, R.M. (2002). *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de de la segunda lengua*. Universidad de la Rioja. Consultado en junio de 2010, [www. Atlantisjournal.org / Papers / 24-1 / jimenez.pdf](http://www.Atlantisjournal.org/Papers/24-1/jimenez.pdf)
- López González, A. (2010). *La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica*. Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera, Nº 18, p.1-13.
- López-Mezquita, M. T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica: Test de Vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de las lenguas. Consultado en abril 2010, [http:// cvc.cervantes.es/obref/marco](http://cvc.cervantes.es/obref/marco).
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. ( 2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, J. (2000). *Assesing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinconada, S.J. (n.d.). *Test de vocabulario y comprensión*. Consultado en marzo de 2010, [http:// www.iesitálica.es / Ejemplos-TIC-Lengua / Otras / Otros-profesores / vocabulario-comprensión / iindex.htm](http://www.iesitálica.es/Ejemplos-TIC-Lengua/Otras/Otros-profesores/vocabulario-comprensión/iindex.htm)
- Ruiz, C., Gómez, M., Ruiz, A.. (2006). *Sueña 2*. Madrid. Universidad de Alcalá.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.

