



Universidad de Granada  
Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología Inglesa

“LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA  
LÉXICA: TESTS DE VOCABULARIO.  
SU FIABILIDAD Y VALIDEZ”

M<sup>a</sup> Teresa López-Mezquita Molina  
Granada, 2005

*A mi familia.*

*A todas y cada una de las personas de las que he aprendido.*

## AGRADECIMIENTOS

*Quiero expresar mi gratitud en primer lugar a la Directora de esta tesis, la Dra. Carmen Pérez Basanta, por sus sabias orientaciones y la exhaustiva provisión de materiales bibliográficos; por su entrega y generosa dedicación personal, que ha ido mucho más allá de lo que un director de tesis debe a un doctorando, sin tener en cuenta horarios, sábados, domingos ni periodos de vacaciones; por su capacidad sobrehumana de trabajo, y por su exigencia, gracias a la cual he intentado dar lo mejor de mí misma en esta tesis. Quiero asimismo expresarle mi gratitud por darme la oportunidad de participar en el proyecto ADELEX, a través del cual he conocido a un equipo de personas extraordinarias que han aportado una nueva dimensión a mi vida en el terreno profesional, y aun más importante en el terreno de lo humano. Gracias por todo, siempre, Carmen.*

*En segundo lugar, al Dr. Julio Olea Díaz, quien a través del correo electrónico primero y más tarde en persona atendió desinteresadamente a todas mis consultas y me facilitó los materiales bibliográficos y los programas informáticos sin los cuales me habría sido imposible llevar a cabo este trabajo.*

*Mi reconocimiento también a los profesores que impartieron el curso Language Testing en Lancaster durante el verano de 2002, al Dr. Charles Alderson, a la Dra. Dianne Wall, la Dra. Jay Banerjee, la Dra. Caroline Clapham y la Dra. Rita Green, tutora y coordinadora del curso, por sus enseñanzas y sus consejos. Y al Dr. Jeremy Clear, miembro del equipo editorial del diccionario Collins COBUILD, que me facilitó el listado de las 10.000 palabras más frecuentes del Bank of English.*

*A todos los miembros del proyecto ADELEX, especialmente a la Dra. Pérez Torres por su inestimable ayuda técnica y su adiestramiento en el uso de los programas HOT POTATOES y WebCT.*

*A los miembros del proyecto INTERLEX, principalmente a su coordinadora, Dña. Blanca Gila.*

*Mi sincero agradecimiento a las Dras. María Calzada Pérez, Natividad Gallardo Sansalvador, Inmaculada Sanz Sainz y M<sup>a</sup> Dolores García Gallego, que me permitieron aplicar los tests a sus alumnos.*

*A los miembros del Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.*

*A mis compañeros del Instituto “Trevenque”, en especial al Dr. Juan Pedro Oliver Segura, por su ayuda en las cuestiones informáticas y el tratamiento de las imágenes de esta tesis, a Dña. Juana Pérez Valderrama, que me asesoró en los aspectos estadísticos, y a mis compañeras del Departamento de Inglés, Dña. Beatriz de Mora-Figueroa Ferrer y Dña. Isabel González Rodríguez, que colaboraron conmigo en la administración de los tests a nuestros alumnos.*

*A las alumnas M<sup>a</sup> Angeles Fuentes, María Moreno, Victoria Hooper y Julie Large, que cumplieron el test universitario y aportaron sus opiniones sobre el mismo, y en general a todos los alumnos que han participado en el proyecto ADELEX.*

*A mis alumnos del instituto “Trevenque” que completaron los tests de vocabulario y me aportaron una valiosa información con sus comentarios.*

*A mi familia, y especialmente a mi madre y a mi hija, que en todo momento han sabido comprender, aceptar y disculpar las muchas faltas de atención a mis deberes como hija y madre, y sin cuya ayuda y cuidados nunca habría llegado a completar esta tesis. Para todos ellos mi cariño y agradecimiento siempre.*

## ÍNDICE

<i>TÍTULO</i>	1
<i>DEDICATORIA</i>	2
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	3
<i>ÍNDICE</i>	5
<i>SIGLAS</i>	12
<i>INTRODUCCIÓN</i>	14
<i>CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE UNA SEGUNDA LENGUA</i>	26
<i>0. Introducción</i>	26
<i>1. Una perspectiva histórica: el papel de la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en los métodos didácticos</i>	27
<i>1.1. Los orígenes</i>	29
<i>1.2. La Edad Moderna: Comenius</i>	31
<i>1.3. El siglo XVIII: el método de gramática-traducción</i>	36
<i>1.4. Prendergast</i>	39
<i>1.5. El Movimiento de Reforma</i>	45
<i>1.6. El método directo</i>	46
<i>1.7. El método de lectura y el método situacional</i>	47
<i>1.8. El Movimiento de Control del Vocabulario</i>	49
<i>1.9. El método audiolingüístico</i>	57
<i>2. El paradigma comunicativo</i>	65
<i>2.1. La metodología comunicativa</i>	76
<i>2.2. Los “métodos de diseño”</i>	83
<i>2.2.1. El enfoque nocional-funcional</i>	85
<i>2.3. El Consejo de Europa y el “Threshold level”</i>	94
<i>3. Los métodos léxicos</i>	102
<i>3.1. The Lexical Syllabus</i>	105
<i>3.2. The Lexical Approach</i>	110
<i>4. Las tendencias actuales. El Marco de Referencia Europeo</i>	122

<b>CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA LÉXICA</b>	<b>150</b>
0. <i>Introducción</i>	150
1. <i>¿Qué es la competencia léxica?</i>	151
2. <i>La competencia léxica desde el punto de vista psicolingüístico: el “lexicón mental”</i>	152
3. <i>La importancia de la competencia léxica en la producción del lenguaje oral: el modelo de Levelt</i>	157
4. <i>La competencia léxica referencial/inferencial</i>	163
5. <i>Los componentes de la competencia léxica</i>	166
5.1. <i>Vocabulario receptivo y vocabulario productivo</i>	170
6. <i>Las dimensiones léxicas de los hablantes</i>	179
6.1. <i>La extensión del conocimiento léxico</i>	183
6.1.1. <i>¿Cuántas palabras existen en inglés?</i>	184
6.1.2. <i>La concepción de las palabras: lemmas, types y tokens</i>	186
6.1.3. <i>El tamaño del léxico de los hablantes nativos y no nativos</i>	189
6.2. <i>La profundidad del conocimiento léxico</i>	199
6.3. <i>La fuerza del conocimiento léxico</i>	202
7. <i>La dimensión léxica de los textos: la densidad léxica</i>	205
7.1. <i>Aplicaciones pedagógicas de la densidad léxica y el perfil léxico</i>	215
7.2. <i>Implicaciones en la enseñanza</i>	226
8. <i>Un modelo para la enseñanza del léxico: la naturaleza de las unidades léxicas</i>	228
8.1. <i>Las palabras</i>	232
8.2. <i>Las colocaciones</i>	236
8.3. <i>Las frases léxicas</i>	239
<b>CAPÍTULO 3. LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS: APLICACIONES PEDAGÓGICAS</b>	<b>243</b>
0. <i>Introducción</i>	243
1. <i>Corpus: definición y características</i>	244

2. <i>Los corpus desde una perspectiva diacrónica</i>	249
2.1. <i>The Bank of English</i>	256
2.2. <i>Longman Corpus</i>	259
2.3. <i>Cambridge International Corpus</i>	262
2.4. <i>British National Corpus</i>	265
3. <i>Corpus especializados</i>	270
4. <i>Corpus electrónicos en línea</i>	274
5. <i>La lingüística de corpus</i>	275
6. <i>Los usos y aplicaciones de los corpus</i>	278
6.1. <i>Las concordancias</i>	280
6.2. <i>Los usos de los corpus en lexicografía</i>	289
6.3. <i>Los usos de los corpus en la enseñanza del inglés</i>	299
6.4. <i>Los corpus en los exámenes de idiomas</i>	325
7. <i>Creación de corpus para contextos educativos específicos</i>	327
8. <i>Corpus paralelos</i>	328
9. <i>Las limitaciones de los corpus</i>	331

**CAPÍTULO 4. LISTADOS DE FRECUENCIAS: LA PRODUCCIÓN DE UNA LISTA DE FRECUENCIAS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS TESTS LÉXICOS**

	340
0. <i>Introducción</i>	340
1. <i>La frecuencia de las palabras</i>	341
2. <i>Los primeros listados de frecuencias</i>	344
3. <i>Los listados de frecuencias en la actualidad</i>	348
4. <i>Criterios y método de elaboración</i>	350
5. <i>Listados de frecuencias del British National Corpus (BNC)</i>	357
5.1. <i>Listado de frecuencias del BNC: Adam Kilgarriff</i>	357
5.2. <i>Listado de frecuencias del BNC: Leech, Rayson y Wilson</i>	365
6. <i>Listado de frecuencias del Bank of English (BOE)</i>	374
7. <i>Frecuencias y cobertura de textos</i>	375
8. <i>La comparación de corpus y listados de frecuencias</i>	383
8.1. <i>La comparación de corpus</i>	384
8.2. <i>La comparación de listados de frecuencias</i>	388
8.3. <i>Comparación de listas de frecuencias del BNC:</i>	

<i>Kilgarriff/Leech</i>	406
8.3.1. <i>Listas no lematizadas</i>	407
8.3.2. <i>Listas lematizadas</i>	411
8.4. <i>Comparación de las listas de frecuencias del BNC y BOE</i>	416
9. <i>Un nuevo listado de frecuencias: una solución ecléctica</i>	427
<b>CAPÍTULO 5. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN</b>	438
0. <i>Introducción</i>	438
1. <i>El concepto de la evaluación en la enseñanza de las lenguas</i>	440
2. <i>¿Qué es un test?</i>	450
3. <i>Las etapas históricas de la evaluación</i>	453
3.1. <i>El periodo tradicional o precientífico</i>	454
3.2. <i>El periodo moderno psicométrico-estructuralista</i>	456
3.3. <i>El periodo postmoderno psicolingüístico-sociolingüístico</i>	463
3.4. <i>La evaluación comunicativa</i>	467
3.5. <i>Los años noventa y los tests en el tercer milenio</i>	479
4. <i>Consideraciones teóricas sobre la evaluación</i>	485
4.1. <i>Fiabilidad y validez</i>	485
4.2. <i>La retroactividad</i>	504
4.3. <i>La ética en la evaluación</i>	510
4.4. <i>Los niveles en la evaluación</i>	518
5. <i>La praxis de la evaluación</i>	522
5.1. <i>El desarrollo y la elaboración de un test</i>	522
5.2. <i>Tipos de pruebas</i>	537
5.3. <i>Los métodos de los tests</i>	543
5.3.1. <i>Métodos subjetivos</i>	548
5.3.2. <i>Métodos objetivos</i>	549
5.3.2.1. <i>Los ítems de opción múltiple</i>	552
5.4. <i>Las limitaciones de los tests</i>	568
6. <i>El análisis de los resultados de un test y de los ítems que lo componen</i>	569
6.1. <i>La Teoría Clásica de los Tests (TCT)</i>	572
6.1.1. <i>Indicadores estadísticos de las propiedades</i>	

<i>psicométricas de los ítems: dificultad y discriminación</i>	573
6.2. <i>Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) o análisis del rasgo latente</i>	578
6.3. <i>La TCT frente a la TRI. Ventajas e inconvenientes</i>	582
<b>CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN INFORMATIZADA</b>	588
0. <i>Introducción</i>	588
1. <i>El aprendizaje de idiomas con la ayuda del ordenador</i>	589
2. <i>La evaluación de idiomas mediante el uso de recursos informáticos</i>	592
3. <i>Los usos de los ordenadores en la evaluación de las lenguas</i>	598
4. <i>La validez de los tests informatizados</i>	600
4.1. <i>La validez del constructo</i>	602
5. <i>Ventajas y desventajas del uso de ordenadores en la evaluación</i>	606
6. <i>Los tests tradicionales administrados en versión lápiz y papel frente a los tests informatizados</i>	612
7. <i>Tipos de tests informatizados</i>	622
7.1. <i>Tests adaptativos informatizados (TAI)</i>	626
7.2. <i>Los tests fijos y los tests adaptativos informatizados</i>	635
7.3. <i>Tests en la red</i>	643
8. <i>Direcciones futuras</i>	663
<b>CAPÍTULO 7. LA EVALUACIÓN DEL VOCABULARIO</b>	671
0. <i>Introducción</i>	671
1. <i>Evolución histórica de la evaluación del léxico</i>	672
2. <i>La evaluación de la competencia léxica</i>	677
3. <i>Tipos de ítems de vocabulario</i>	684
3.1. <i>Ítems que tienen por objeto medir la extensión del vocabulario</i>	687
3.1.1. <i>Ítems independientes descontextualizados</i>	687
3.1.2. <i>Ítems independientes contextualizados</i>	691
3.2. <i>Ítems que tienen por objeto medir la profundidad del vocabulario</i>	692
3.3. <i>Test cloze</i>	699

4. Tests de vocabulario	702
4.1. Tests de extensión del vocabulario	703
4.2. Tests de profundidad del vocabulario	714
4.3. Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS)	721
4.4. Written Productive Translation Task (WPTT)	724
4.5. Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	725
4.6. Conclusión	733
5. Tests de vocabulario informatizados	741

<b>CAPÍTULO 8. EL DISEÑO INVESTIGADOR: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TESTS DE VOCABULARIO</b>	<b>759</b>
0. Introducción	759
1. La necesidad de tests de vocabulario	760
2. Los antecedentes de esta investigación	763
3. Un modelo para el diseño y construcción de un test de vocabulario	767
4. Primera etapa: planificación, diseño y construcción de un test	770
4.1. Contexto educativo y descripción del candidato	772
4.2. La fiabilidad de los tests	772
4.2.1. El formato del ítem	776
4.2.2. El número de ítems	790
4.2.3. Las instrucciones	791
4.2.4. Tiempo de la prueba	791
4.2.5. Ponderación de la prueba y criterios de corrección	792
4.3. La validez de los tests	793
4.4. La practicabilidad	810
5. Segunda etapa: administración y corrección	812
6. Tercera etapa: análisis de los resultados y conclusiones	813
7. El test universitario: etapas de desarrollo	824
7.1. Planificación, diseño y construcción	824
7.2. Administración y corrección	844
7.3. Análisis de resultados y conclusiones	845
8. El test de Secundaria: etapas de desarrollo	864

8.1. Planificación, diseño y construcción	864
8.2. Administración y corrección	874
8.3. Análisis de resultados y conclusiones	874
9. Los tests de Bachillerato: etapas de desarrollo	884
9.1. Planificación, diseño y construcción	884
9.2. Administración y corrección	894
9.3. Análisis de resultados y conclusiones	895
CAPÍTULO 9. LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS TESTS	909
0. Introducción	909
1. Los tests informatizados fijos	910
1.1. Los tests fuera de línea: HOT POTATOES	913
1.2. Los tests en línea: QuizStar, WebCT	915
2. El test de nivel universitario: un test adaptativo	930
2.1. Implementación del test adaptativo informatizado	932
2.1.1. Las propiedades psicométricas	932
2.1.2. El banco de ítems	933
2.1.3. La estimación de los parámetros de los ítems	934
2.1.4. La equiparación de las estimaciones de los parámetros	936
2.1.5. El programa empleado: ADTEST	939
3. El test de Secundaria: un test multietápico	948
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	952
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	963
APÉNDICES	1001

## *SIGLAS UTILIZADAS CON CARÁCTER GENERAL<sup>1</sup>*

<i>AWL:</i>	<i>Academic Word List</i>
<i>BC:</i>	<i>Brown Corpus</i>
<i>BNC:</i>	<i>British National Corpus</i>
<i>BNC (K):</i>	<i>British National Corpus. Listas de Kilgarriff</i>
<i>BNC (L):</i>	<i>British National Corpus. Listas de Leech et al.</i>
<i>BOE:</i>	<i>Bank of English</i>
<i>CALL:</i>	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
<i>CALT:</i>	<i>Computer Assisted Language Testing</i>
<i>CANCODE:</i>	<i>Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English</i>
<i>CAT:</i>	<i>Computer Adaptive Tests</i>
<i>CBT:</i>	<i>Computer Based Tests</i>
<i>CCEC:</i>	<i>Collins COBUILD English Course</i>
<i>CD:</i>	<i>Coeficiente de dificultad</i>
<i>CIC:</i>	<i>Cambridge International Corpus</i>
<i>CLAWS:</i>	<i>Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System</i>
<i>ENGCG:</i>	<i>English Constraint Grammar Analyser</i>
<i>ENGTWOL:</i>	<i>English Two-Level Morphological Analyser</i>
<i>GSL:</i>	<i>General Service List</i>
<i>IATEFL:</i>	<i>International Association of Teachers of English as a Foreign Language</i>
<i>ID:</i>	<i>Índice de discriminación</i>
<i>KWIC:</i>	<i>Key Word In Context</i>

---

<sup>1</sup> En alguna sección aparecen siglas que, por representar términos empleados sólo en ella, no han sido incluidos en esta lista.

<i>LASD:</i>	<i>Longman Active Study Dictionary</i>
<i>LDOCE:</i>	<i>Longman Dictionary of Contemporary English</i>
<i>TAI:</i>	<i>Test adaptativo informatizado</i>
<i>TCT:</i>	<i>Teoría Clásica de los Tests</i>
<i>TRI:</i>	<i>Teoría de la Respuesta al Ítem</i>
<i>UWL:</i>	<i>University Word List</i>
<i>WBT:</i>	<i>Web Based Tests</i>

## INTRODUCCIÓN

*Es ya un lugar común afirmar que el léxico es uno de los aspectos lingüísticos que ha recibido menos atención en la enseñanza del inglés a lo largo de su ya dilatada historia. Los dos grandes enfoques del siglo XX, la metodología audiolingüística y los enfoques comunicativos, han asimismo ignorado los aspectos léxicos y, en general, la enseñanza del vocabulario ha estado subordinada a la de las estructuras gramaticales o a la de las funciones de la lengua. Se ha apuntado que una de las principales razones es el hecho de que desde el punto de vista pedagógico es mucho más fácil hacer generalizaciones en cuanto a la gramática –donde las combinaciones son finitas– que en el léxico<sup>1</sup>, en donde podríamos hablar de relaciones casi infinitas (Pérez Basanta, 1998).*

*Aunque el punto de inflexión hacia la estimación del papel que el léxico merece en los contenidos de los sílabos de la enseñanza del inglés, tuvo lugar hace aproximadamente dos décadas, cuando se empezó a considerar a la competencia léxica como el núcleo esencial de la*

---

<sup>1</sup> Nota aclaratoria: En este trabajo se utilizarán los términos “vocabulario” y “léxico” de forma intercambiable, como sinónimos sin ninguna diferencia semántica apreciable.

*competencia comunicativa, el auténtico interés por el vocabulario tuvo eminentes precursores como Jan Amos Comenius (1592-1670) y Thomas Prendergast (1806-1886) y, sin ningún género de duda, uno de los hitos que más han contribuido a su reciente valoración es la obra de Michael West (1888-1973), A General Service List of English Words, publicada en 1953, y que actualmente es considerada como el disparo de salida del desplazamiento del tradicional papel hegemónico de la gramática por el del léxico, bajo la presunción de que las palabras son las que realmente transmiten el mensaje y por tanto van a determinar la comunicación.*

*Esta nueva visión va a tener importantes repercusiones pedagógicas sobre todo en la concepción de los sílabos, y ya Richards apunta en 1976 que:*

*The role of vocabulary teaching, which in the light of the findings concerning a deeper understanding of the nature of vocabulary in both the fields of linguistics and applied linguistics, raised the issue that the teaching of vocabulary should be redefined to fit into the way we design our syllabi. (Richards, 1976: 77)*

*Y, sin duda el lingüista aplicado de más prestigio del siglo XX, Henry Widdowson, abunda en la misma idea (1978: 115): “... lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round”.*

*Por último, los mismos Krashen y Terrel (1983) también adoptan una postura similar:*

*Vocabulary is also very important for the acquisition process. The popular belief is that one uses form and grammar to understand meaning. The truth is probably closer to the opposite: we acquire morphology and syntax because we understand the meaning of utterances. (Krashen y Terrel, 1983: 155)*

*Más adelante, aportaciones de investigadores de la talla de Michael Lewis, Dave Willis, Paul Meara, John Read, Paul Nation, Jean Aitchison y Batia Laufer continuaron contribuyendo a que los estudios sobre el léxico alcanzaran el estatus del que hoy en día disfrutan. La aparición de los “enfoques léxicos” en los años 90 puso por primera vez el énfasis en el aspecto práctico de la enseñanza y del aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua, defendiendo el postulado de que: “Words carry more meaning than grammar, so words determine grammar” (Lewis, 1993: 38).*

*Otro importantísimo factor en esta tendencia ascendente ha sido la recopilación de los corpus lingüísticos, que cuentan con millones de palabras, y la generación de listados de frecuencias a partir de ellos; la información que proporcionan dichos corpus ha supuesto una verdadera revolución con importantes repercusiones tanto en el campo de la lexicografía como en la metodología de la enseñanza de las lenguas, y muy particularmente en la enseñanza del léxico.*

*Sin embargo, el camino hacia el pleno reconocimiento de la trascendencia de la adquisición léxica en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido largo, y las diferentes*

*aportaciones que se han venido produciendo han apuntado a que su adquisición no es un “proceso lineal sino más bien multidimensional, y lleno de muy diversas facetas. Esto indudablemente ha afectado no sólo al aprendizaje sino también a la concepción multidimensional de los contenidos de los syllabus” (Pérez Basanta, 1998: 4), y por supuesto a su evaluación.*

*En cuanto a esta última faceta, la evaluación de la competencia léxica ha corrido una suerte similar a la de la enseñanza del vocabulario: ignorada y menospreciada durante buena parte del siglo pasado. Es del dominio público que Paul Meara fue la primera voz que abogó por la necesidad de evaluar la competencia léxica en los años 70, con la finalidad no sólo de indagar en la cantidad y en la profundidad de la dimensión léxica de los individuos, sino también de establecer unos umbrales léxicos para los diferentes estadios del aprendizaje. Como por desgracia la enseñanza no garantiza el aprendizaje, el único procedimiento que tenemos de comprobar si ha habido aprendizaje y de qué tipo, es la evaluación. El reto es pues diseñar pruebas válidas y fiables con el menor coste psicológico, y que detecten los mejores métodos de enseñanza. Además, la aparición de los medios informáticos y su uso generalizado en la actualidad han venido a dotar al campo de la evaluación y los exámenes de una nueva dimensión. La posibilidad de aplicar los usos de los ordenadores a la lengua ha proporcionado a los investigadores potentes herramientas de trabajo, mediante las cuales se llevan a cabo procesos que exigirían largas horas*

*de minucioso trabajo o que incluso resultaban impensables hace sólo unos años.*

*En efecto, la aplicación de los ordenadores a los procesos relacionados con la creación de exámenes, su administración, corrección e informes de resultados ha reportado importantes beneficios tanto para el profesor como para el alumno. Las investigaciones en la materia han llevado a Bunderson et al. (1989) a señalar hasta cuatro generaciones de tests informatizados, las dos primeras de las cuales, los tests informatizados convencionales y los tests adaptativos informatizados, han constituido una parte importante de los trabajos que hemos llevado a cabo dentro de esta tesis. En concreto, este último formato, los tests adaptativos informatizados, que deben su origen a Lord (1970 apud Olea y Ponsoda, 2003), constituyen “una de las revoluciones más importantes de los últimos años en la evaluación psicológica y educativa, [...] resultado de la simbiosis entre los avances informáticos y las aportaciones de los modelos psicométricos de la Teoría de Respuesta a los Ítems” (Muñiz y Hambleton, 1999: 27).*

*Esta tesis, como vemos pues, se ha ocupado de aspectos del campo de la lingüística aplicada, la lingüística de corpus, la lingüística computacional y la psicometría, pero fundamentalmente nuestro punto de mira ha estado siempre en la constatada escasez de tests de vocabulario, señalada, entre otros, por investigadores como Hughes (1989) y Meara (1996a), y en el convencimiento de que conocer los niveles de competencia léxica del alumnado nos aporta información esencial, y debe ser el punto de partida para detectar*

*carencias, realizar diagnósticos y sugerir contenidos léxicos que tiendan a mejorar los vocabularios de los alumnos. Conscientes de ello nos planteamos los siguientes objetivos en esta tesis:*

- *elaboración de un listado de frecuencias con contenidos actualizados a partir de corpus, que nos permita determinar cuáles son las palabras más frecuentes de la lengua y que por tanto deben conocer los alumnos;*
- *diseño y construcción de unos tests de vocabulario que evalúen el conocimiento receptivo de los alumnos de los distintos niveles educativos, comenzando por la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para continuar con Bachillerato y finalmente el nivel correspondiente al Primer Ciclo de una Licenciatura universitaria;*
- *adaptación de los distintos modelos de tests de vocabulario a un soporte informático convencional para ser administrados en línea y fuera de línea;*
- *adaptación del test de nivel universitario al formato de test adaptativo informatizado, aplicando los avances que proporciona la Teoría de la Respuesta al Ítem en cuanto a la calibración de los ítems y los avances informáticos para la generación de un test adaptado al nivel de cada alumno en concreto;*

- *adaptación del test de nivel de 4º de ESO al formato de test multietápico, que combina las ventajas de los tests informatizados convencionales y los adaptativos.*

*A continuación describiremos a grandes rasgos la estructura de la presente tesis, dividida en diez capítulos. Tras esta introducción, los capítulos 1, 2 y 3 nos sirven para presentar el estado de la cuestión y constituyen la base teórica de carácter general en la que se fundamenta nuestro trabajo. El capítulo 4 contiene el primer aspecto de la investigación que hemos llevado a cabo: la elaboración de un nuevo listado de frecuencias. Los capítulos 5, 6 y 7 se adentran ya en nuestro campo específico con las nociones fundamentales de la teoría de la evaluación, la evaluación informatizada y por último, ya en concreto, la evaluación del vocabulario. De esta forma llegamos el capítulo 8, que constituye en sí el meollo de este trabajo: el diseño y construcción de los tests de vocabulario a partir del nuevo listado que elaboramos, un proceso descrito en el capítulo 4. A continuación en el capítulo 9, trataremos de la última fase de nuestra investigación, la virtualización de los tests, que vino marcada por los resultados y las conclusiones que extrajimos del capítulo 8.*

*Por tanto, y según acabamos de esbozar, el Capítulo 1 revisa el papel que la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario ha tenido en los métodos didácticos, desde las primeras referencias relacionadas con el interés en los estudios del léxico hasta las tendencias más recientes, para concluir con los métodos léxicos, que conceden una primacía al vocabulario por encima de todos los demás aspectos de la*

*lengua. Nos detendremos en figuras singulares como Comenius, Prendergast, Sweet y West, que contribuyeron extraordinariamente al campo de los estudios sobre el vocabulario. Finalmente, haremos referencia la situación actual analizando los nuevos “enfoques léxicos” y las orientaciones contenidas en el Marco de Referencia Europeo sobre la enseñanza de las lenguas, y en concreto sobre sus contenidos léxicos.*

*El Capítulo 2 recoge las nociones fundamentales relacionadas con la competencia léxica, el léxico mental, los componentes y las dimensiones de dicha competencia, más otras cuestiones de carácter general sobre la naturaleza del vocabulario. Dentro de este capítulo trataremos en especial de la densidad léxica de los textos, y finalmente propondremos un modelo para la enseñanza del léxico teniendo en cuenta la naturaleza de las unidades léxicas: las palabras, las colocaciones y las frases léxicas.*

*El Capítulo 3 nos dará la oportunidad de repasar los avances relacionados con la lingüística computacional y la lingüística de corpus. Dichos corpus son recopilaciones de palabras que constituyen una fuente de evidencia para la investigación del lenguaje real, y permiten conocer cuáles son las palabras más frecuentes de la lengua, las primeras que debe aprender un estudiante. Una de las aplicaciones más interesantes de los corpus desde el punto de vista de nuestra investigación es la elaboración de estos listados de frecuencias, de los que trataremos en el siguiente capítulo.*

*De este modo, el Capítulo 4 examina la elaboración de listados de frecuencias, en primer lugar la General Service List (West, 1953), y más adelante los recientes listados extraídos de los datos que contienen los modernos corpus informatizados, el British National Corpus y el Bank of English. Una comparación entre varios de estos listados nos llevará a la elaboración de una nueva lista, nuestra propuesta personal, que es parte de la presente investigación y servirá para la selección de los contenidos de los tests de vocabulario, cuyo diseño y construcción es el principal objetivo de la presente tesis.*

*El Capítulo 5 nos adentra en las cuestiones generales relacionadas con la evaluación. Revisaremos las cuestiones teóricas, la fiabilidad, la validez, la retroactividad, la ética y los niveles en la evaluación, y a continuación las cuestiones prácticas, el desarrollo y la elaboración de un test, los tipos de tests y los métodos de los tests, con atención especial a los formatos de opción múltiple, que emplearemos en la elaboración de nuestros tests. Para concluir este capítulo llevaremos a cabo un repaso de las teorías psicométricas que se aplican al análisis estadístico de los resultados de los tests y de los ítems que los componen: la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de la Respuesta al Ítem.*

*El Capítulo 6 revisa los diversos aspectos que se refieren a la evaluación informatizada, una aplicación más de la introducción del uso de los medios informáticos en el tratamiento y análisis de las lenguas. Nos haremos eco de las ventajas del uso de los ordenadores en la evaluación y la*

*validez de los tests informatizados, y examinaremos las diferencias que se observan en cuanto a las versiones en lápiz y papel e informatizadas de los tests, analizando las distintas opiniones que se han vertido al respecto. Entre los varios tipos de tests informatizados que se administran en línea y fuera de línea, prestaremos atención especial a los tests adaptativos informatizados, que constituyen una parte fundamental de la investigación realizada en esta tesis.*

*El Capítulo 7 contiene las cuestiones referidas a la evaluación del vocabulario y los principales aspectos que han de ser tenidos en cuenta en dicha evaluación. Repasaremos los tipos de ítems y de tests que se utilizan a tal fin, y analizaremos varios modelos propuestos por diferentes investigadores. Finalizaremos este capítulo con el tratamiento de la evaluación informatizada del vocabulario.*

*El Capítulo 8 constituye el núcleo principal de nuestra investigación: el diseño y construcción de los cuatro tests de vocabulario receptivo a distintos niveles de dificultad, nivel universitario, niveles de primero y segundo de Bachillerato y nivel de 4º de ESO, que hemos elaborado. Tras hacer referencia a los antecedentes de nuestra investigación, desarrollaremos el modelo que proponemos y que consta de las siguientes fases: 1) planificación, diseño y construcción, con especial atención a los conceptos de fiabilidad y validez, 2) administración y corrección, y 3) análisis de resultados y conclusiones. Nuestro modelo contempla todos aquellos procesos que se deben tener en consideración al tratar de diseñar un “buen” test (Nation, 2001).*

*El Capítulo 9 describe la última fase de nuestra investigación, consistente en el proceso de virtualización de los tests elaborados, dadas las ventajas que presentan los tests informatizados descritas en el capítulo 6. Este capítulo detalla, en primer lugar, la conversión de los cuatro tests a un formato informatizado, fijo o convencional, para ser administrados en línea o fuera de línea. En segundo lugar, explicaremos el proceso al que se sometió el test de nivel universitario para convertirlo en un test adaptativo, un formato que ofrece unos importantes beneficios a los que habremos aludido en el capítulo 6. Finalmente describiremos la tentativa de conversión del test de Secundaria en un test multietápico, puesto que dicho formato se adapta mejor a las características concretas de este nivel.*

*Por último, en el Capítulo 10 exponemos las conclusiones de este trabajo, los objetivos que en un principio nos planteamos y cuáles han sido nuestras actuaciones para cumplirlos. La necesidad de pruebas fiables y válidas nos llevó a acometer la elaboración del modelo de test que proponemos, basado en unos contenidos válidos como punto de partida, para lo cual construimos nuestro propio listado de frecuencias. El exhaustivo y detallado proceso de construcción de los tests y el posterior análisis de su fiabilidad y su validez, nos permiten concluir que los tests elaborados constituyen una herramienta válida y fiable que puede ser utilizada para la medida estándar de la competencia léxica de los alumnos. Como conclusión final señalaremos cómo, según los resultados de la administración*

*de nuestros tests, los niveles léxicos de los alumnos manifiestan una deficiente competencia léxica, que reclama la adopción de medidas para remediar esta preocupante situación.*

*Este trabajo recoge asimismo 6 apéndices en los que se incluyen modelos de los cuatro tests construidos: el test de nivel universitario, el test de 4º de ESO y los tests de 1º y de 2º de Bachillerato. Los apéndices contienen además el listado de frecuencias elaborado y el texto íntegro de la valoración del test que hizo la alumna M.A.F. De igual manera acompañamos un disquette que contiene los tests informatizados elaborados: el test adaptativo informatizado de nivel universitario, y el test multietápico de nivel de 4º de ESO, más unas instrucciones para su uso.*

## CAPÍTULO 1

# PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE UNA SEGUNDA LENGUA

*Lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round. (Widdowson, 1978: 115)*

### *0. Introducción*

*En este capítulo realizaremos una visión general del papel que el léxico ha representado en los métodos didácticos a través de la historia. Desde las primeras referencias a los estudios lexicográficos y al aprendizaje de una segunda lengua en siglos anteriores a nuestra era, revisaremos la importancia que las distintas aproximaciones metodológicas han concedido al vocabulario desde la Edad Moderna y a través los siglos XVII, XVIII y XIX, mencionando figuras de especial relevancia como fueron Comenius, Prendergast y Sweet, hasta llegar a las tendencias nacidas hacia el final del siglo XX, dentro de las que el léxico cobró una importancia que nunca antes había tenido, con métodos como the lexical syllabus y the lexical approach. finalizaremos con una visión de la situación actual en cuanto a las orientaciones*

*contenidas en el Marco de Referencia del Consejo de Europa sobre la enseñanza de las lenguas.*

*1. Una perspectiva histórica: el papel de la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en los métodos didácticos*

*El vocabulario ha sido una cuestión tradicionalmente descuidada en la metodología de las lenguas modernas y los aspectos léxicos del lenguaje se han visto subordinados a otros considerados más importantes. Realmente, hasta la década de los 90 no se empezó a prestar atención al aspecto léxico y a reconocer la importancia del conocimiento del vocabulario en la competencia comunicativa, hasta el punto de que actualmente existen escuelas que le conceden más peso específico que a la gramática e incluso a las funciones lingüísticas.*

*Cualquier persona que tenga experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera es consciente de que las palabras son esenciales y su carencia o no disponibilidad en un momento determinado, provoca sentimientos de inseguridad cuando no de frustración. Un conocimiento adecuado de las palabras es un requisito previo al uso efectivo de la lengua (Read, 2000), y cuanto mayor es el vocabulario de un individuo mayor es su competencia comunicativa (Meara, 1996a). La relación que existe entre la extensión del vocabulario de cualquier sujeto y su capacidad de comprensión lectora ha sido ya ampliamente analizada y corroborada (Nation, 1990; Laufer, 1992; Meara, 1996a; Pérez*

*Basanta, 1999; Schmitt, 2000; Nation, 2001). Así Laufer (1992) estudió la relación entre puntuaciones obtenidas en lectura comprensiva y tamaño del vocabulario llegando a la conclusión de que el nivel mínimo de vocabulario necesario para la comprensión de un texto eran 3.000 familias de palabras. Conocer el 80% de las palabras de un texto supone que se desconoce una de cada cinco, el 90% supone desconocer una de cada diez, y el 95% supone que sólo se desconoce una de cada veinte. Hirsh y Nation (1992 apud Nation, 2001) sugieren que es necesario cubrir un 98% ó 99% de un texto para leer con facilidad y que la lectura se convierta en una actividad agradable, es decir, no se debe desconocer más de una palabra por cada 50 ó 100. Esto nos debe llevar al convencimiento de que es preciso conceder al aprendizaje de vocabulario la importancia que merece.*

*Hoy en día existe una unanimidad en el reconocimiento de las ventajas que una buena competencia léxica proporciona al hablante, y hechos como los siguientes, enumerados por Hilton y Hyder (1995), dan buena prueba de ello: un buen vocabulario es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua, permite leer sin errores de comprensión, ayuda a no confundir palabras, hace el discurso escrito y oral más exacto, interesante y fluido, permite adoptar el registro apropiado según los oyentes, permite la comunicación a niveles de mayor profundidad, y favorece la confianza en uno mismo.*

*Sin embargo, la gran importancia que se le concede en la actualidad al estudio del léxico es un hecho relativamente*

*reciente. Hasta hace sólo unas décadas otros aspectos de la enseñanza de las lenguas atraían mayor atención, y así el vocabulario quedaba relegado a un papel secundario supeditado a otras cuestiones consideradas más relevantes. Hemos asistido a un largo proceso de evolución de ideas acerca del papel que el vocabulario representa en el estudio de las lenguas modernas desde que comenzó a considerarse parte de la instrucción. Durante este proceso los puntos de vista han cambiado gradualmente y, especialmente a partir de los años 80, el estudio del léxico cobró un especial protagonismo que sigue manteniendo en la actualidad. No obstante, cuando revisamos la trayectoria seguida por las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, encontramos que muchas de las ideas que en el siglo XX se consideraron innovadoras ya habían sido expresadas con anterioridad.*

### *1.1. Los orígenes*

*Aunque existen evidencias de estudios relacionados con el léxico y la lexicografía bilingüe entre los acadios en torno al año 2500 a.C. (Kelly, 1969), las primeras referencias al papel del vocabulario en el estudio de una segunda lengua nos remontan al siglo II antes de Jesucristo, cuando los niños romanos aprendían griego con la ayuda de algunos textos que contenían vocabulario ordenado alfabéticamente o por temas (Schmitt, 2000); la importancia de la retórica en aquella época sin duda hacía necesario un vocabulario rico. En las escuelas de Alejandría y de la Galia se utilizaban glosarios de*

*griego-latín y entre el final del imperio y el comienzo del siglo octavo parece que hubo más actividad en este campo. A partir de entonces comienzan a aparecer glosas entre el latín y las lenguas vernáculas que se estaban desarrollando en diversos lugares de Europa.*

*La definición y la etimología centraron el interés en la enseñanza del vocabulario en los enfoques metodológicos que se desarrollaron durante los periodos clásico y medieval. En la Edad Media la tendencia dominante en los estudios léxicos era dividir las palabras en las partes que las componían y hallar las etimologías de esos fragmentos. La actitud que los eruditos de entonces tenían hacia las lenguas vernáculas cerraba la posibilidad de cualquier tipo de inclusión en los estudios tenidos por serios. En Inglaterra a comienzos de la Edad Media el rey Alfredo ordenó que ciertos libros religiosos se tradujeran al anglosajón, pero no se los utilizaba como recursos para la enseñanza; de hecho, no se usa la traducción dentro de las aulas hasta el siglo XIV, cuando en 1362 se legaliza el inglés como lengua de uso en los tribunales de justicia y en la vida pública.*

*Especial atención prestó el Renacimiento a las cuestiones léxicas. Según Kelly (1969) el profesor del Renacimiento estaba interesado en la ampliación del vocabulario y utilizaba la técnica de la definición, muy usada por Erasmo, en la que la palabra definida era conocida y los nuevos contenidos que se habían de aprender estaban en la definición. Esta técnica sería retomada siglos más tarde por Michael West. Sin embargo, al igual que en la época*

*medieval, la enseñanza del latín tenía un enfoque fundamentalmente gramatical, a pesar de figuras como William of Bath y Jan Amos Comenius que hicieron intentos por elevar la consideración del vocabulario con aproximaciones innovadoras.*

## *1.2. La Edad Moderna: Comenius*

*Mientras que la obra de William of Bath, publicada en 1611, trata sobre la adquisición de vocabulario mediante la presentación contextualizada de 1.200 refranes con vocabulario latino (Schmitt, 2000), Jan Amos Comenius (1592-1670) está considerado como el primer pedagogo que diseñó un plan y un programa intencionado para la enseñanza de vocabulario (Kelly, 1969). Sus obras más significativas, *Janua Linguarum Reserata* y *Didactica Magna*, publicadas en 1631 y 1657 respectivamente, exponen un currículo completo para un sistema educativo reformado que propugnaba una escuela para los jóvenes de ambos sexos. A pesar de que en el siglo XVII muchos opinaban que las mujeres eran incapaces de aprender, la visión verdaderamente moderna de la enseñanza de Comenius le llevó a considerar que negar la educación a las niñas era ir en contra de los deseos divinos y desperdiciar su probada capacidad para aprender (“a denial of the divine will and a waste of their proven capacity to learn”. *The Concept of Universal Education*, pág. 105). Comenius propugnaba una escuela en la que los alumnos aprendiesen más y los profesores enseñaran menos y fuesen más amables*

*con los alumnos, donde hubiese menos trabajo inútil, aversión y tumulto, y más disfrute, progreso sólido y ocio.*

*Let the beginning and the end of our didactics be: seek and find the methods where the teacher teaches less but they who sit in the desks, learn more. Let schools have less rush, less antipathy and less vain effort, but more well-being, convenience and permanent gain. (Comenius, The Concept of Universal Education, 1632)*

*El currículo de Comenius se fundamentaba en el concepto del orden natural como auténtico reflejo del orden divino. El alumno debía realizar un viaje hacia la sabiduría que se representaba mediante la metáfora del Templo: se acercaba al porche (Vestibulum) y con la preparación adecuada se le permitía atravesar las puertas (Januae); una vez dentro llegaba al gran patio (Palatium) y finalmente alcanzaba la sabiduría del santuario interior, la casa del tesoro (Thesaurus). En cada una de estas cuatro etapas el alumno se ayudaba de dos libros de texto: un manual básico y una guía de referencia. El Vestibulum contenía unos cientos de palabras, suficientes para la conversación sobre temas cotidianos y se acompañaba de una lista de palabras; el Januae era el texto básico que pretendía enseñar unas 8.000 palabras dentro de una serie de textos graduados y se completaba con un pequeño diccionario; el Palatium se concentraba en el estilo y el uso apropiado de la lengua; finalmente el Thesaurus se ocupaba de la traducción y la comparación entre las lenguas (Howatt, 1984).*

*Pero sin duda la más imaginativa de las obras de Comenius y la más importante desde nuestro punto de vista es su Orbis sensualium pictus, publicada en 1654, famosa por el uso de ilustraciones, que por otra parte ya habían sido usadas con finalidades didácticas en la antigua China (Kelly, 1969). Las ilustraciones que aparecían en el Orbis sensualium pictus eran consideradas por Comenius meros sustitutos del objeto real: las palabras no se debían aprender separadas de las cosas que representan, ya que la palabra no puede existir ni ser comprendida sin el objeto que representa, hasta el punto de que si era posible el profesor debería llevar el objeto al aula – difícilmente encontramos una mejor definición de “realia” que la aportada por Comenius. La siguiente cita, tomada de una traducción al inglés de la obra de Comenius, Didactica Magna, nos deja ver cómo las palabras debían ser explicadas a través de los objetos que denotan.*

*[...] when instruction is given in any language, even in the mother-tongue itself, the words must be explained by reference of the objects that they denote; and contrariwise, the scholars must be taught to express in language whatever they see, hear, handle or taste, so that their command of language, as it progresses, may ever run parallel to the growth of the understanding. (Comenius, Didactica Magna: 86-87)*

*El vocabulario se organizaba por temas o centros de interés: cada sección se encabezaba con un dibujo en el que las partes estaban numeradas y referidas al texto del libro. La*

*figura 1.1 muestra una reproducción de la página referida al soldado.*

*Mediante el uso de este libro Comenius pretendía convertir el aprendizaje en un proceso activo en el que intervinieran todos los sentidos posibles: los alumnos debían familiarizarse con el libro, asegurarse de que sabían las palabras correspondientes a las ilustraciones en lengua vernácula, y, además, debían copiarlas e incluso colorearlas.*

CXL.  
Miles.      Der Soldat.  
A' Vitéz. (Katona fegy veres.)  
Wogaf [ Žoldnůř ]



bellandum est, scribuntur <i>militar.</i> 1	Was man kriegen soll/ werden verworhen Sol- [daten]. 1	Hogyha hadakozni kell <i>katondicat</i> 1 ( <i>hadac</i> ) fo- gadnak,	Rdy wogna ma byti/ werbugj (popisugi) wogakũw/ 1
Horum <i>arma</i> sunt, <i>galea</i> f. I. ( <i>casus</i> ) 2	Deren Wapen sind/ der Helm (Nickelhaube) 2	Eczeknek fegyverek a' <i>fejsek</i> ( <i>v. a. sjudg</i> ) 2	Tychto ſbroge ſau/ ſiſſak/ 2
( <i>quæ ornatur</i> <i>oriſta</i> ) <i>armatura</i> , f. I.	(welcher gezieret wird mit dem Federbuſch)	(a' milley ſeteketgetetik <i>szjnimverel, tollal</i> )	(ktery ſe pitozodobuge Děrem)
cujus <i>partes</i> sunt, <i>torquis</i> III. <i>ferrea</i> , 3	deſſen Stücke ſind/ der Tragen/ 3	a' <i>v. ſ. fegyver dörök</i> <i>mellynek rőſzai,</i>	Ryltunē ktereho caſtky ſau/ Galji železny 3
<i>adorax</i> , 4 m III.	der Bruſtharniſch/ 4	a' <i>v. ſ. galler</i> , 3	Peſnjf 4 (kabar železny)
<i>brachiella</i> , 5	die Armiſchienen/ 5	a' <i>mely dörök-vias</i> , 4	ſactwaſſe 5
<i>acrea ferrea</i> , 6	die Beckſchienen/ 6	a' <i>karwaſek</i> , 5	ſlakolenij 6
<i>manica</i> , 7	die Blechhandſchube/ 7	a' <i>v. ſ. ſaruk</i> , 6	rukawice železne 7
<i>cum lorica</i> , 8	ſamit dem Panzer 8	a' <i>plibes keſztyſek</i> , 7	3 Pancyrem 8
& <i>ſcuſo</i> ( <i>ſiſyoo</i> ) 9	und Schild: 9	a' <i>pancſellal</i> 8	a pawczau: 9
<i>ſcuſa</i> ſunt <i>arma</i> <i>defen- ſiva</i> ,	dieſes ſind Schutzwaf- fen.	<i>épaſſul</i> <i>egyeſzet</i> : 9 ezek az <i>áttalónya</i> <i>vató</i> fegyverek.	tarſgeſt Bran pro oz branu. Offens

Figure 2. Soldier from Comenius, *Orbis pictus* (1658).<sup>257a:286</sup> Copy in the Widener Library, Harvard.

Fig. 1.1 Comenius, *Orbis pictus* (1658 apud Kelly, 1968: 19).

*Las obras de Comenius, que introducían ya en el siglo XVII la noción de vocabulario limitado, una idea que sería desarrollada en el siglo XX con importantes repercusiones, se*

*continuaron imprimiendo durante más de un siglo tras su muerte. Sin embargo, no estimularon a otros a continuar sus técnicas y métodos, ni atrajeron en su época el interés que el uso pedagógico de los dibujos merecía, dado que las ilustraciones no eran consideradas serias. Se consideraba que utilizar dibujos era apropiado para los niños o para las personas no cultivadas, pero era impropio de una enseñanza más formal o académica. Durante los dos siglos siguientes las ilustraciones, en general, cedieron el paso al texto hasta que al final del siglo XIX se produjo un interés renovado por la figura y las aportaciones de Comenius.*

### *1.3. El siglo XVIII: el método de gramática-traducción*

*El siglo XVIII introdujo una importante aportación al estudio del léxico inglés: la publicación en 1755 del *English Dictionary*, recopilado por Samuel Johnson, una obra colosal en la que trabajó más de veinte años, cuyo propósito era además de lingüístico –conservar el lenguaje– pedagógico: *It is not enough that a dictionary delights the critic, unless at the same time it instructs the learner* (Johnson, 1747: 5 apud Howatt, 1984). A pesar de que éste no era el primer intento que se registraba de fijar el léxico, ya que como Schmitt (2000) señala, un siglo y medio antes Robert Cawdrey había publicado *A Table Alphabetical* (1604), esta obra estableció un modelo para posteriores trabajos lexicográficos, entre las que podemos destacar obras tan decisivas como el diccionario de Webster, *American Dictionary of the English**

*Language, publicado en 1828, o el propio Oxford English Dictionary, publicado a final del mismo siglo.*

*Por otra parte cabe destacar el hecho de que al final del siglo XVIII se produjo en Prusia el primer intento de aplicar una metodología al estudio del vocabulario de las lenguas modernas, con la aparición del llamado método de gramática-traducción (Howatt, 1984). Dicho método, que continuó usándose hasta la década de los años 1920, tuvo originalmente una intención reformista y pretendió hacer el aprendizaje de las lenguas más sencillo usando oraciones en lugar de textos completos. En realidad, el principal propósito del método de gramática-traducción era proporcionar un ejercicio mental en la creencia de que lo fundamental no era aprender la lengua en sí –de hecho, se asumía que el alumno nunca usaría realmente la lengua objeto de estudio–, sino promover el pensamiento lógico al igual que se hacía en la época clásica, y ayudar al alumno a alcanzar la capacidad de razonar.*

*La metodología que el método de gramática-traducción aplicaba a las lenguas modernas era la misma que se usaba para la enseñanza del latín y el griego, ya conocida por los profesores, y consistía en dar largas explicaciones gramaticales en la lengua materna con un uso activo de la segunda lengua muy limitado, y poca o ninguna atención a la pronunciación. Se iniciaba la lectura de textos clásicos complicados pero sin un interés real en el contenido de dichos textos en sí mismos, ya que eran considerados como meros ejercicios para el análisis gramatical. La gramática*

*proporcionaba las reglas para la organización de las palabras, mientras que el vocabulario se seleccionaba por su conveniencia para adaptarse a la práctica o enseñanza de determinada regla gramatical (Zimmerman, 1997). Se usaban largas listas bilingües organizadas en campos semánticos, que debían ser memorizadas con la ayuda de un diccionario y, cuando surgían palabras difíciles, se recurría a la etimología, según Kelly (1969: 30), “one way of discovering truth”; únicamente había una enseñanza directa cuando la palabra ilustraba una regla gramatical. Se trataba de un vocabulario literario y arcaico que aparecía en los textos clásicos que se traducían.*

*Por otra parte es también digna de destacar la publicación de las listas de vocabulario de John Miller, en 1797 en Serampore (India), muy interesantes por lo modernas y prácticas que fueron para la época en que aparecieron (Howatt, 1984). Dichas listas se encontraban dentro de una singular obra, *The Tutor*, probablemente el primer ejemplo de un libro escrito para la enseñanza del inglés en lo que hoy se consideraría como el Tercer Mundo. *The Tutor* fue, sin duda, uno de los gérmenes del “Inglés para Fines Específicos”, y se componía fundamentalmente de un conjunto de diálogos prácticos relacionados con el comercio fluvial en el delta del río Ganges, actividad, según parece, de interés para los alumnos de Miller. La lista de vocabulario que dicha publicación contenía no incluía ninguno de los términos cultos y literarios que otros autores de la época solían añadir para mostrar su erudición y educar a los*

*nativos. Las palabras estaban organizadas en orden alfabético con sus correspondientes traducciones bengalíes.*

*Asimismo hacia el final del siglo XVIII se produjo una fuerte reacción frente al papel preponderante que las reglas gramaticales tenían en la enseñanza de los idiomas con la aparición de métodos como los creados por Ahn (1796-1865) y Ollendorf (1803-1865), que fueron muy populares en su época. Dichos métodos concedían mayor importancia a la práctica que a la teoría, y aunque fueron muy criticados por la puerilidad de sus ejemplos, supusieron un gran avance metodológico. Sin embargo, la aproximación al vocabulario no representaba una gran novedad frente a lo anterior, ya que se limitaba a listas con un reducido número de palabras útiles que acompañaban a cada sección y deberían ser usadas dentro de las preguntas y las respuestas de forma automática.*

#### *1.4. Prendergast*

*Un lugar de transición entre la época de Ahn y Ollendorf y el comienzo del movimiento de reforma de final del siglo XIX es el que ocupa Thomas Prendergast (1806-1886). Prendergast, que había trabajado en Madrás como funcionario, fue el creador del sistema “The Mastery of Languages, or the art of speaking foreign languages idiomatically”, el primer intento de elaborar una teoría psicológica sobre la forma en la que los niños adquieren el lenguaje y aplicarla a la enseñanza de idiomas. La obra de Prendergast contenía muchos aspectos sorprendentes por su*

*modernidad y que estaban en clara sintonía con enfoques metodológicos actuales como el Lexical Approach de Michael Lewis (1993), que conceden al léxico un estatus que nunca antes tuvo.*

*Prendergast observó que los niños pequeños interpretaban los mensajes contenidos en el lenguaje a través de información no verbal, tal como por ejemplo las acciones que acompañan a la lengua, los gestos o las expresiones faciales. Así los niños aprendían expresiones idiomáticas y fragmentos del lenguaje “pre-fabricados” que daban fluidez al lenguaje, y los incorporaban a su habla de forma inconsciente y automática, sin realmente entender del todo muchas de estas expresiones. En las propias palabras de Prendergast: “the wonder is that they understand at the same time so much language and so few words” (Prendergast, 1864: 7 apud Howatt, 1984). Dichas expresiones “pre-fabricadas” se fijaban en la memoria como unidades inseparables dentro de un proceso de aprendizaje que funcionaba a la perfección.*

*When they utter complete idiomatical sentences with fluency, with accurate pronunciation, and with decision, while they are still incapable of understanding any of the principles according to which they unconsciously combine their words in grammatical form, it is obvious that they must have learned, retained, and reproduced them by dint of imitation and reiteration. (Ibídem: 11)*

*La gran aportación de Prendergast consistió en esbozar el concepto de expresiones “pre-fabricadas”, que posteriormente sería desarrollado para dar lugar a los que hoy en día conocemos como “lenguaje formulaico”. Hakuta (1974 apud Howatt, 1984) acuñó el término “pre-fabs”, y más adelante Sinclair (1991), Nattinger y DeCarrico (1992), Lewis (1997a), Wray y Perkins (2000) entre otros, analizaron, describieron y clasificaron los diversos aspectos de lo que actualmente se denomina “secuencias formulaicas” (Nattinger y DeCarrico, 1992) o “chunks” (Lewis, 1997a). Dichas secuencias son conjuntos prefabricados de palabras y almacenados como unidades únicas en el léxico mental, con una fuerza elocutiva y un valor pragmático en tanto en cuanto sirven para llevar a cabo determinadas funciones comunicativas de la lengua (Nattinger y DeCarrico, 1992). Según han demostrado estudios de corpus recientes estas expresiones pre-fabricadas componen hasta un 70% del lenguaje de un adulto nativo (Altenberg, 1990 apud Wray y Perkins, 2000).*

*No obstante, Howatt (1984) señala un error que se observa en el argumento de Prendergast, consistente en el hecho de que él consideraba estos “chunks” como oraciones en vez de como palabras rituales, que es su verdadera naturaleza. Dichos “chunks” realmente sólo representan un punto de partida, una base de datos para el posterior desarrollo de la fluidez y no la fluidez en sí misma, como parecía considerarla Prendergast, cuya conclusión era que una eficiente enseñanza de idiomas debería consistir totalmente en frases memorizadas y practicadas*

*automáticamente a partir de un estímulo. Un ejemplo de dichas frases, citado por Howatt (1984: 159), es el siguiente:*

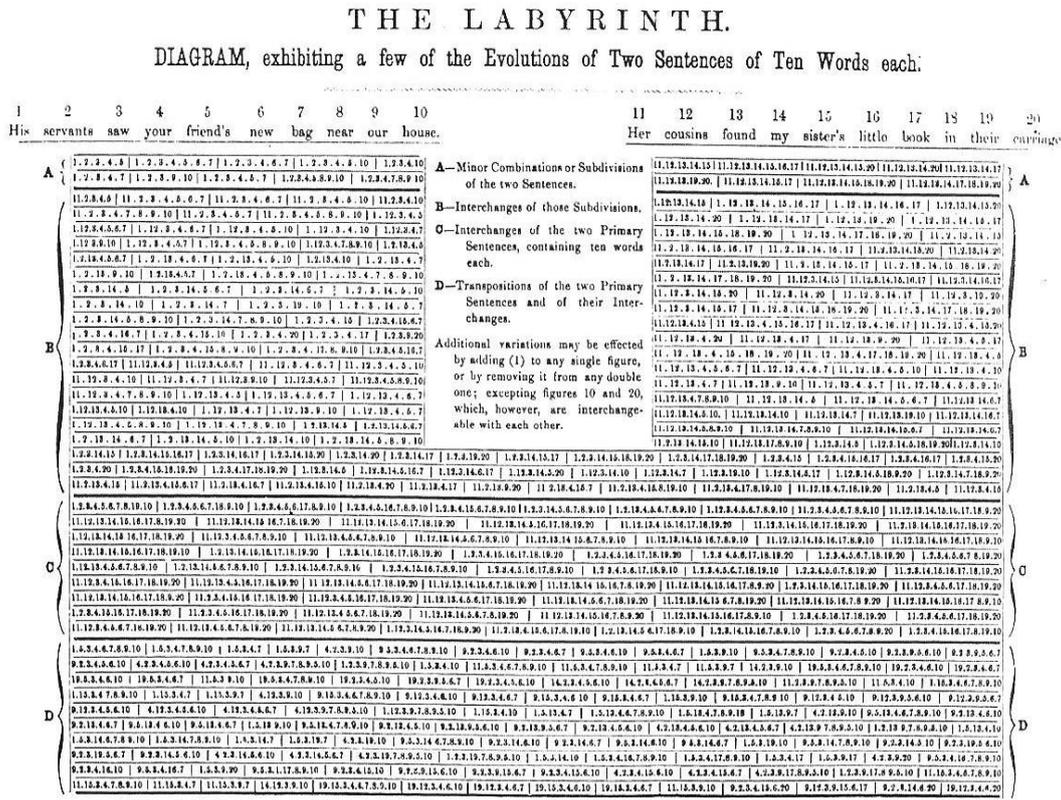
*When the man who brought this parcel for me yesterday evening calls again, give it back to him, and tell him that it is not what I ordered at the shop.*

*A partir de oraciones compuestas por diez elementos, tales como la que vemos en la tabla 1.2, que deberían contener las palabras y estructuras más frecuentes de la lengua, el alumno podría combinar los elementos de forma diferente y así construir nuevas frases tales como: “His servants saw your friend’s bag”, que se forma combinando los elementos números 1, 2, 3, 4, 5 y 7 de la tabla (figura 1.2), o como “Her servants found your book in our new bag”, que resulta de combinar los elementos números 11, 2, 13, 4, 17, 18, 9, 6 y 7 de dicha tabla.*

<i>His servants saw your friend’s new bag near our house.</i>									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Her cousins found my sister’s little book in their carriage.</i>									
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

*Fig. 1.2*

*El alumno debería memorizar frases modelo con una extensión de unas cien palabras en total, que se traducían a la lengua materna, sin utilizar libros, ni hacer ningún tipo de análisis gramatical. A continuación, dichas frases se escribirían y, tomando este material como modelo, el alumno generaría nuevas frases que Prendergast llamaba “evolutions”. La figura 1.3 muestra un diagrama denominado por el autor “The Labyrinth”, donde se muestran todas las posibles combinaciones que se podrían generar a partir de las dos frases que encabezan la tabla a izquierda y derecha.*



*Fig. 1.3 “The Labyrinth” de “Mastery of Languages”, Thomas Prendergast (1864 apud Howatt, 1984: 160).*

*A pesar de la innovación y el avance que las aportaciones de Prendergast, a las que acabamos de referirnos, supusieron para la metodología de la enseñanza de los idiomas, el verdadero interés de su trabajo por lo que al presente estudio se refiere, fue la elaboración de una lista de las palabras más comunes del inglés, que rompía con la tradición de enseñanza de vocabulario arcaico contenido en textos clásicos, y que, a pesar de estar totalmente basada en sus intuiciones, guarda una gran semejanza de contenido con las listas de frecuencias creadas por los lingüistas del siglo XX. Es curioso observar que de un total de 214 palabras que componen el listado de Prendergast, el 82% se encuentra entre las primeras 500 más frecuentes de la listas de Thorndike y Lorge (1944), y otro 14% aparece entre las segundas 500. Por este motivo Prendergast puede considerarse como el precursor de lo estudios léxicos de Michael West aparecidos casi un siglo más tarde. Resulta una significativa coincidencia el hecho de que ambos lingüistas compartieron la experiencia de haber trabajado en la India y de haber aprendido una lengua que no se parecía en absoluto a la propia, lo cual, sin duda, les llevó a las mismas conclusiones acerca de la necesidad de elaborar un vocabulario mínimo compuesto por palabras cuidadosamente seleccionadas, de acuerdo con un criterio de utilidad y frecuencia, y de unos materiales didácticos que recogieran este vocabulario e incrementasen progresivamente su dificultad.*

### *1.5. El Movimiento de Reforma*

*Hacia el final del siglo XIX uno de los aspectos más criticados del método de gramática-traducción fue la poca atención que se prestaba a la lengua oral, donde el vocabulario tenía un papel fundamental. La práctica casi exclusiva de las destrezas relacionadas con la lengua escrita no favorecía en absoluto el desarrollo de la habilidad para comunicarse oralmente en la lengua de estudio. Como reacción y consecuencia de ello surgió en dicha época el Movimiento de Reforma, que subrayaba la primacía de la lengua hablada y de la práctica fonética. No obstante, el papel de la palabra y el vocabulario seguía relegado a un segundo plano, ya que lo verdaderamente importante era la práctica de oraciones modelo, y, a tal fin, el vocabulario nuevo debía someterse a un estricto control. Uno de los principales teóricos de este movimiento, el fonetista inglés Henry Sweet, al que hoy día consideramos como uno de los fundadores de la lingüística aplicada, calculó que el vocabulario de los alumnos debería componerse de las 3.000 palabras más frecuentes de la lengua, y sólo los especialistas necesitarían vocabularios más amplios. La selección de las palabras que deberían componer dicho vocabulario seguiría criterios de utilidad práctica, y así se incluirían objetos de la casa, ropa, comida, bebida, etc., palabras que era importante saber, en contraste con lo que había sido habitual en épocas no muy lejanas, cuando sólo se introducía vocabulario culto y literario para mostrar la propia erudición de los autores de los materiales en lugar de atender al criterio de utilidad para*

*el alumno. Como Howatt (1984: 187) refiere, en palabras del propio Sweet: “Be dull and commonplace”.*

*A pesar de todo, el Movimiento de Reforma supuso, según Zimmerman (1997), un avance en los estudios del vocabulario, cuya enseñanza se había basado hasta entonces en la definición y en la etimología.*

### *1.6. El método directo*

*Hacia finales del siglo XIX apareció en los Estados Unidos el método directo gracias a profesores emigrantes como Sauver, Berlitz y Joly que impartieron la enseñanza de sus lenguas nativas, el francés y el alemán, en escuelas de localidades de la costa atlántica, utilizando métodos innovadores con notables resultados. Esta metodología consideraba una prioridad relacionar directamente el significado de la palabra con la lengua objeto de estudio, obviando el paso intermedio de la traducción. Se intentaba reproducir el método natural. A semejanza de como los niños aprenden su lengua materna, se promovía la interacción oral –las clases se daban exclusivamente en la segunda lengua–, uso espontáneo del lenguaje y ausencia casi total del análisis gramatical. Asimismo, se daba por hecho que el vocabulario se adquiriría naturalmente mediante la interacción en la clase; los contenidos léxicos eran sencillos y próximos, y durante las clases se utilizaban cuadros, imágenes y objetos con la finalidad de ilustrarlo, mientras que el vocabulario abstracto se enseñaba mediante la asociación de ideas (Zimmerman, 1997). Los objetos característicos, típicos o propios de la cultura de la segunda lengua pasaron a llamarse realia o*

*realien (Kelly, 1969). Así, los inventores del método directo usaban como recursos didácticos los recuerdos que los turistas traían de un viaje a un país extranjero; objetos insignificantes de la vida diaria de un país, tales como sellos, monedas, etc., se convirtieron en ayudas que el profesor explotaba en la clase para enseñar el idioma y su entorno cultural.*

*Sin embargo, el método directo, con su énfasis en el aprendizaje natural presentaba importantes aspectos que pronto se pusieron en tela de juicio, siendo el más grave de ellos el hecho de que no tenía en cuenta las diferencias entre la adquisición de una segunda lengua y la primera. Es evidente que la situación del niño en un contexto natural es totalmente distinta del aprendizaje de una segunda lengua, donde la exposición se reduce a unas horas a la semana. Asimismo, este método exigía un dominio de la lengua por parte del profesor que en muchos casos no era el que cabría desear.*

### *1.7. El método de lectura y el método situacional*

*Aspectos como la falta de atención a las diferencias entre la adquisición de una lengua materna y una segunda lengua, que acabamos de señalar en el método directo, atrajeron una serie de críticas entre las que se encontraron las expresadas en el informe Coleman, publicado en 1929 en los Estados Unidos, en donde se hacía una referencia explícita a la ausencia de la lectura que había ocasionado graves*

*deficiencias en las capacidades de los estudiantes americanos (Rivers, 1981 apud Zimmerman, 1997). Dicho documento recomendaba la lectura como método de aprendizaje, dado que no eran muchos los alumnos de aquella época que contarían con probabilidades de viajar al país extranjero y usar la lengua activamente. La destreza lectora, sin embargo, les resultaría una habilidad mucho más útil que les capacitaría para entender textos en la lengua extranjera (Schmitt, 2000). A partir de aquí surgieron los principios que llevarían a la creación del llamado método de lectura, que se centraba en el desarrollo de las habilidades lectoras y que se mantuvo en uso hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.*

*Paralelamente surgió en Gran Bretaña el conocido como método situacional, que daba gran importancia al léxico como medio para facilitar la lectura. Los lingüistas británicos H. E. Palmer (1877-1949) y A. S. Hornby (1898-1978), creadores de esta aproximación metodológica, se propusieron proporcionar una base más científica para el método directo, criticado por su trivialidad (Zimmerman, 1997). En este sentido el método situacional insistió en la selección, gradación y presentación de las estructuras lingüísticas aplicando criterios científicos, y en la necesidad de practicar estructuras básicas en actividades situacionales significativas, a diferencia de los procedimientos que propugnaban los métodos orales cuyas actividades con frecuencia no tenían en cuenta la dificultad a la hora de seleccionar y graduar los contenidos.*

*Una cuestión esencial está en el hecho de que el método situacional consideraba el vocabulario como uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de una segunda lengua y era primordial el desarrollo de unas bases científicas y racionales para seleccionar los contenidos léxicos.*

### *1.8. El Movimiento de Control del Vocabulario*

*Este gran interés por los contenidos del vocabulario y el tratamiento sistemático de su enseñanza, que comenzó de forma rigurosa durante la década de los años 20 y 30, derivó en lo que conocemos como el Movimiento de Control del Vocabulario. La idea básica consistía en que los contenidos léxicos que los alumnos debían aprender habían de comenzar con las palabras más frecuentes de la lengua. Según esto, era más lógico concentrar los esfuerzos de aprendizaje en una selección de las palabras que se usaban más y componían un vocabulario mínimo compuesto por palabras que deberían servir para satisfacer necesidades básicas de comunicación. Dicha idea no era nueva: Henry Sweet había expresado ya en 1899 la necesidad de limitar el vocabulario que un alumno debía aprender, y años antes Prendergast había elaborado una lista de las palabras más comunes del inglés. Esta línea de interés en la selección del vocabulario fue continuada por lingüistas como E. Thorndike en los Estados Unidos y por los británicos H. Palmer, C.K. Ogden, I.A Richards, y M. West. Thorndike utilizó en 1921 un corpus de cuatro millones y medio de palabras para elaborar una lista de frecuencias; Palmer y West trabajaron en recuentos de frecuencias, y por*

*otra parte también en la misma época, Ogden se ocupó asimismo del control del vocabulario. Sin embargo Ogden y West mantuvieron posiciones enfrentadas por motivos de índole académica y quizá comercial, llegando Ogden a acusar a West y a Palmer de “ganging up” en su contra (Howatt, 1984: 253).*

*Ogden y Richards desarrollaron el Inglés Básico (Basic English) –donde “Basic” es un acrónimo que corresponde a British American Scientific International Commercial– que intentaba limitar el vocabulario en la enseñanza a un mínimo de palabras que fuesen capaces de expresar las ideas con claridad, y así, compusieron en la década de los años 1930 un vocabulario del inglés que constaba de 850 palabras: 600 cosas (sustantivos), 150 cualidades (adjetivos) y 150 operaciones (una mezcla de categorías gramaticales). Era fácil aprender este número tan limitado de palabras con las que se podía expresar cualquier idea en un inglés sencillo; de hecho, Ogden afirmaba que se podían aprender en una semana o, como máximo, en un mes. Sin embargo, como señalan Carter y McCarthy (1988), el Basic English presentaba varios problemas que motivaron su escaso éxito, ya que un elevado número de ideas básicas no se cubrían mediante las 850 palabras, no se contemplaba la polisemia y asimismo muchas palabras de uso frecuente estaban ausentes de la lista (por ejemplo, smoke y walk, e incluso expresiones como goodbye and thank you). De este modo, con objeto de limitar estrictamente el número de palabras a las mencionadas 850, términos como por ejemplo ask y want se excluían de la lista; para expresar dichos conceptos pues se utilizaría la*

*paráfrasis, y así, en lugar de ask se diría “put a question”, y en vez de want, “have a desire for”, palabras todas ellas incluidas dentro las 850. (Howatt, 1984). Como podemos apreciar, el Basic English resultaba pues poco natural, no era muy fácil de usar, y además era necesario que los profesores lo aprendiesen y dominasen antes de pasar a enseñarlo a los alumnos, hecho no del todo fácil.*

*Por su parte, Palmer y posteriormente West, como veremos, usaron criterios sistemáticos para seleccionar las palabras más útiles con resultados más exitosos que Ogden y Richards. El interés de Palmer en el control del vocabulario había surgido en 1903, cuando, tras trabajar unos años en un centro Berlitz, abrió su propia escuela de idiomas en Verviers (Bélgica), y se propuso como objetivo facilitar a sus alumnos el aprendizaje del vocabulario limitándose a un número no muy extenso de palabras que llevaran el peso principal de la comunicación cotidiana, un interés que estaba también unido a la elaboración de lecturas simplificadas (Howatt, 1984). En 1922 Palmer se trasladó a Japón donde fue asesor lingüístico del Ministerio de Educación y al año siguiente se le nombró director del Institute for Research in English Teaching (IRET), institución en la que ejerció una fructífera actividad profesional. El periodo más fértil de su trabajo en lo que al vocabulario se refiere, se desarrolló al comienzo de la década de los años 30; en concreto, Palmer presentó el primer borrador de un vocabulario de 3.000 palabras para alumnos de escuelas secundarias en la Séptima Conferencia Anual de Profesores de Inglés (1930). Este vocabulario se organizaba en “radii”, que sugería la imagen de una diana en la que el*

*centro estaba ocupado por un vocabulario mínimo absoluto, y a partir de ahí se extendían los círculos concéntricos. En el primer círculo se encontraban las primeras 1.000 palabras; en el segundo, las segundas 1.000, y así sucesivamente hasta el borde de la diana. Posteriormente presentó una versión revisada de las primeras 3.000 palabras, en la que introducía una división de las mil primeras palabras en las primeras 500 y las segundas 500. Fruto de su colaboración con A. S. Hornby (“ASH”, como le gustaba que le llamaran), que se convertiría en su ayudante y sucesor, fue la publicación en 1932 de IRET 600-word Vocabulary for Story-telling Purposes, y más tarde, en 1937, Thousand-Word English, que Palmer usó en la elaboración de su propio diccionario pedagógico A Grammar of English Words, publicado en 1938 (Cowie, 1999).*

*Según señala Kelly (1969), un concepto clave para Palmer era la localización en el espacio de la palabra que se aprende: una palabra se relaciona con el lugar en el que se aprende; dos palabras que se aprenden en el mismo lugar se confunden fácilmente, mientras que si se aprenden en sitios distintos se mantienen aparte. El “lugar” contiene una amplia serie de parámetros tales como el tiempo y la circunstancia en que algo se aprende.*

*Los elementos más importantes en la teoría metodológica de Palmer proceden de sus primeros años como profesor nativo, cuando utilizaba el método directo, aunque discrepaba de esta metodología en lo concerniente al papel de la traducción de los equivalentes, que juzgaba necesaria para prevenir errores, y se refería a este rechazo de*

*la traducción como la “fallacy of the Direct Method” (Kelly, 1969). La obra metodológica fundamental de Palmer, The Principles of Language-Study, guarda, según Howatt (1984), una notable semejanza con las aproximaciones de Prendergast, y la siguiente cita podría pertenecer a cualquiera de los dos autores: “the most successful linguists have attained their proficiency by memorizing sentences they could not analyse” (Palmer, 1921: 42 ibídem).*

*En la misma línea que Palmer, Michael West (1888-1973) trabajó en Bengala y defendió la primacía de la lectura sobre otras destrezas. West investigó sobre la producción de lecturas simplificadas para los alumnos, partiendo de un informe que publicó en 1926; el informe contenía un análisis de las necesidades sobre el aprendizaje de una lengua y señalaba el elevado número de alumnos que dejaban los estudios antes de su finalización, y lo inútil de insistir en la enseñanza de la lengua hablada, cuando las destrezas escritas les serían de mucha más utilidad en el futuro. West consideraba fundamental el papel del vocabulario para facilitar la capacidad lectora y así lo expuso en su tesis doctoral titulada *The Position of English in a National System of Education for Bengal*, defendida en la Universidad de Oxford en 1927; posteriormente continuó durante más de cuarenta años desarrollando un trabajo que se considera la piedra angular del estudio del vocabulario. En su tesis doctoral West concretaba las tres razones que motivaban el hecho de que los estudiantes de una lengua extranjera carecieran de un vocabulario básico de 1.000 palabras después de tres años de estudio: los estudiantes dedicaban*

*demasiado tiempo a otras actividades que no les ayudaban a hablar la lengua, no aprendían palabras que posteriormente les resultaran útiles, y no conseguían el dominio absoluto de las palabras que aprendían (Zimmerman, 1997). Para remediar este problema era preciso fomentar la lectura como puerta de acceso al vocabulario. Con esta intención West aplicaba el principio de selección léxica, es decir, recomendaba el uso de los listados de frecuencias para seleccionar el vocabulario que debía incluirse en los materiales de los alumnos; de esta manera las palabras anticuadas y literarias, poco frecuentes en su uso común, que aparecían en los textos que los alumnos deberían leer, se sustituirían por otras más corrientes y modernas.*

*Otra estrategia utilizada por West consistió en limitar el número de palabras nuevas que aparecían en cada texto y aumentar progresivamente la longitud de dichos textos – siguiendo lo que Howatt (1984) denomina “principio de distribución léxica”. De esta forma los textos tenían menor densidad y el lector encontraría un palabra nueva de forma espaciada (una cada 44-56 palabras, y no cada 15, como ocurría en los materiales antiguos). El alumno tendría unas cinco o seis líneas para procesar cada palabra nueva antes de que apareciera la siguiente, con lo que la fluidez y la comprensión de la lectura mejoraban considerablemente. Estas líneas metodológicas en cuanto a la simplificación de las lecturas se plasmaron en la serie de New Method Reader Scheme, que comenzó a publicarse en Calcuta a partir de 1927 y más tarde en Londres dirigido al mercado mundial.*

*Kelly (1969) señala cómo tradicionalmente se había facilitado la lectura a los alumnos eligiendo autores que se consideraban sencillos y condensando o abreviando las obras seleccionadas, aunque no está claro si se pretendía una simplificación del lenguaje o una condensación del material para que los alumnos pudieran asimilar los contenidos más fácilmente. De todas formas la simplificación de los textos, distinta de la mera abreviación, no se hizo intencionada hasta el siglo XX, a pesar de que, según parece, Guarino ya la usó a finales del siglo XV (ibídem). Hasta el final del siglo XIX los autores de estas adaptaciones seguían su propio instinto sobre lo fácil o difícil, y con frecuencia las adaptaciones resultaban mediocres, tanto gramatical como literariamente. West llamó la atención sobre el daño que el uso de estas lecturas adaptadas podía ocasionar en el interés por el valor intrínseco de las obras literarias, y exigía que las adaptaciones fueran interesantes, dignas de leer, ya que por encima de todo, estaba el hecho de que una lectura adaptada debería incitar al alumno a leer la obra auténtica cuando tuviera el dominio suficiente de la lengua.*

*Las investigaciones de West acerca de la selección del vocabulario se plasmaron en una obra que tendría gran influencia en el futuro: *Definition Vocabulary*, publicado en 1935, donde el autor describe cómo se eligió, comprobó y revisó un listado de 1.799 palabras, posteriormente reducidas a 1.490, que se usaron para definir las 23.898 entradas de las que consta el *New Method English Dictionary*, primer diccionario didáctico monolingüe del inglés, compilado por West y J.G. Endicott, y publicado también en 1935 (Cowie,*

2000). La teoría de West adaptó algunos de los principios que Odgen aplicó para su selección de las 850 palabras del Basic English, al señalar que las definiciones adecuadas se podían basar en un vocabulario de unas 1.500 palabras.

Por otra parte la colaboración entre Palmer y West produjo también interesantes y fructíferos resultados, como lo fue el Interim Report on Vocabulary Selection for English as a Foreign Language (1936), generalmente conocido como el Carnegie Report, que además contó con el asesoramiento de Thorndike, y fue el origen de la posterior General Service List of English Words. El informe recomendaba una lista de vocabulario que fuera útil para la producción de lecturas simplificadas. El criterio de frecuencia era importante para la selección de las palabras pero no era exclusivo: el mero hecho de que una palabra fuese frecuente no la convertía inmediatamente en útil para el alumno. Era preciso tener en cuenta el valor estructural –se incluyeron todas las palabras gramaticales–, la universalidad –las palabras no especializadas que se usaban en todos los temas–, las palabras útiles para definir –palabras “comodín”–, la capacidad para producir nuevas palabras, y el registro; se excluían, asimismo, las palabras coloquiales o las pertenecientes a jergas. La versión final de la lista, publicada en 1953, alcanzó 2.000 palabras. No se trataba de una lista de frecuencias, aunque la frecuencia de las palabras se encontraba entre los criterios de selección; no en vano Thorndike, que trabajaba en recuentos estadísticos de frecuencias, había sido asesor del equipo formado por Palmer, West y Faucett.

*La General Service List of English Words ha ejercido una importantísima influencia en los estudios relacionados con el vocabulario y la elaboración de materiales didácticos, y es considerada por Howatt (1984) como el mayor aporte de las investigaciones de West a los estudios lingüísticos. Su publicación supuso un hito y aun hoy día, a pesar de su antigüedad y de la existencia de listados más modernos, se sigue considerando la lista de frecuencias más usada. Dada su gran importancia dentro del presente estudio trataremos de ella en detalle en la sección correspondiente a listados de frecuencias (v. capítulo 4, pág. 291).*

*Finalmente debemos concluir diciendo que las investigaciones de West y Palmer en cuanto a la selección de vocabulario fueron la primera aportación para establecer los principios de la concreción de contenidos en la enseñanza de lenguas modernas.*

### *1.9. El método audiolingüístico*

*El periodo marcado por el Movimiento de Control del Vocabulario, que contó con figuras de la talla de Thorndike, Palmer, Ogden, Richards o West, y que produjo grandes avances en la investigación del léxico fue seguido por lo que Carter y McCarthy (1988) denominan una época de “limbo” en la que el vocabulario quedó de nuevo relegado a un segundo plano, donde permaneció durante décadas, principalmente debido a la influencia del estructuralismo,*

*hasta la década de los ochenta cuando de nuevo resurgió el interés por el léxico.*

*Durante la Segunda Guerra Mundial el ejército americano necesitó un personal especializado que dominara una segunda lengua de forma correcta y fluida. En este contexto los estructuralistas norteamericanos desarrollaron el método audiolingüístico, con gran énfasis en la lengua oral, con atención prioritaria a la pronunciación, ejercicios orales de repetición y memorización. El método, que obtuvo un gran éxito, fue descrito por su fundador, Charles Fries, como una nueva interpretación práctica de los principios de la lingüística moderna, y sugería que la mayor parte de los problemas con los que se encontraban los estudiantes de una segunda lengua procedían de un conflicto de interferencias entre los sistemas estructurales de las dos lenguas. El objetivo fundamental era, pues, la adquisición de dichos modelos mediante ejemplo y repetición de patrones en vez de análisis y memorización de reglas gramaticales.*

*Uno de los seguidores de este enfoque metodológico, el lingüista estructural Robert Lado (1964) describió cómo ha de ser la práctica de la enseñanza de las lenguas, partiendo de un enfoque científico de la enseñanza, basado en una teoría y en un conjunto de principios con coherencia interna. Como punto de partida, serían necesarios unos requerimientos mínimos para el profesor que iban desde el dominio de la lengua que tenía la intención de enseñar y un conocimiento de sus principios lingüísticos y su cultura, hasta una preparación metodológica adecuada y una familiaridad con el*

*laboratorio de idiomas. Lado enumeró los siguientes 17 principios:*

- 1. Speech before Writing. La enseñanza de las destrezas orales se debe anteponer a la de las destrezas escritas.*
- 2. Basic Sentences. El alumno debe memorizar las frases básicas de la conversación tan correctamente como sea posible.*
- 3. Patterns as Habits. Es preciso establecer los patrones como hábitos; el alumno debe aprender a usar los patrones de los que se compone la lengua con un vocabulario apropiado y a una velocidad normal para la comunicación.*
- 4. Sound System for Use. Se debe enseñar al alumno el sistema fonético mediante la demostración y la práctica.*
- 5. Vocabulary control. El vocabulario que manejen los alumnos debe ser muy limitado y controlado estrictamente mientras que estén adquiriendo el dominio del sistema fonético y de los patrones gramaticales.*
- 6. Teaching the Problems. Las cuestiones problemáticas del lenguaje, es decir las relacionadas con las diferencias estructurales entre la primera y la segunda lengua, se deben enseñar explícitamente y practicar intensamente.*
- 7. Writing as Representation of Speech. Se recomienda tratar la lectura y la escritura como manipulaciones de la representación gráfica de las unidades y los*

*patrones lingüísticos que el alumno ha aprendido previamente.*

- 8. Graded Patterns. Los patrones se deben enseñar gradualmente, siguiendo unos pasos a través de los que se incrementa la dificultad y se incorporen nuevos contenidos acumulativamente.*
- 9. Language Practice versus Translation. La traducción no debe sustituir a la práctica de la lengua, ya que hay muy pocos equivalentes exactos entre dos lenguas y al traducir palabra por palabra se producen construcciones incorrectas. El alumno puede equivocarse con facilidad al asumir erróneamente que las traducciones se pueden hacer extensibles a otras situaciones distintas de las originales.*
- 10. Authentic Language Standards. Se debe enseñar a los alumnos el modelo de la lengua utilizado por los hablantes nativos educados, aunque sin perder de vista los rasgos del lenguaje informal u otros estilos.*
- 11. Practice. La mayor parte del tiempo de la enseñanza se debe dedicar a que el alumno practique.*
- 12. Shaping of Responses. Se debe ayudar al alumno a que produzca respuestas correctas mediante la práctica de las partes de esa respuesta y de sugerencias que resulten útiles.*
- 13. Speed and Style. La práctica continuada dará como resultado una respuesta lingüísticamente aceptable.*
- 14. Immediate Reinforcement. Un aprendizaje eficiente exige que el alumno conozca rápidamente que su respuesta ha sido la correcta.*

15. *Attitude towards Target Culture.* Se debe transmitir una actitud positiva y de identificación con la cultura y los hablantes de la segunda lengua.
16. *Content.* Los contenidos deben enseñarse de la misma forma en que se han desarrollado en la cultura de esa lengua.
17. *Learning as the Crucial Outcome.* El objetivo fundamental de la enseñanza debe ser el aprendizaje de la lengua por delante de consideraciones lúdicas que puedan agradar al alumno.

*La introducción de recursos tecnológicos como el laboratorio de idiomas, el proyector de diapositivas y las grabadoras portátiles tuvo una buena acogida por parte del profesorado al que ofrecía la posibilidad de traer voces nativas a la clase. La práctica de diálogos cortos y repeticiones de frases constituía la mayor parte de las actividades de clase, ya que se asumía que la adquisición de una lengua es un proceso mecánico más efectivo si la lengua oral precede a la lengua escrita. Sin embargo, tras el entusiasmo inicial comenzaron a hacerse patentes las limitaciones del método, entre las que se podían señalar, aparte de las puramente prácticas derivadas del uso de aparatos y de su manejo en clase, el hecho de que la mera repetición, aun cuando favorecía que los alumnos dominaran los modelos orales, no les ponía en condiciones de utilizarlos con fluidez en situaciones reales, y se convertía en un obstáculo para la producción de lenguaje original o espontáneo. La repetición de modelos podía resultar monótona y aburrida a la vez que no garantizaba el desarrollo de la competencia comunicativa, aspecto que se*

*consideraría primordial en los enfoques metodológicos posteriores.*

*Pero lo más importante desde nuestro punto de vista es el papel que esta aproximación metodológica concedía al vocabulario, ya que en general, de la misma manera en que venía siendo habitual en los anteriores métodos de enseñanza de la lengua, no había un tratamiento específico y sistemático de su aprendizaje, y se daba por hecho que la exposición a la propia lengua lo incrementaría naturalmente.*

*No obstante, Lado (1964) no olvidó esta cuestión e hizo referencias explícitas a ella. El vocabulario, según vimos en el principio número cinco, habría de someterse a un estricto control:*

*Principle 5. Vocabulary Control. Keep the vocabulary load to a minimum while the students are mastering the sound system and the grammatical patterns. The attempt of many students to concentrate on learning vocabulary at the beginning is misguided. Linguistics shows that words, no matter how many, do not constitute a language. The most strategic part of the language for use is the system of basic patterns and significant sounds contrasts and sequences. Every effort should go into teaching these elements; hold the vocabulary load at first to the words needed to manipulate the patterns or illustrate the sounds and contrasts. (Lado, 1964: 52)*

*Como podemos observar, recomendaba expresamente a los profesores no enseñar vocabulario hasta que el alumno no dominase los patrones básicos; la enseñanza del vocabulario*

*quedaba restringida a aquellas palabras necesarias para la práctica de los patrones –las nuevas palabras sólo tendrían el efecto de descomponer dichos patrones. El papel del vocabulario no sólo quedaba postergado sino que se consideraba contraproducente, ya que el hecho de que el alumno aprendiese nuevas palabras podía darle un falso sentido de seguridad al hacerle creer que su vocabulario era suficiente, cuando lo verdaderamente importante era saber usar dichas palabras en contextos, dentro de una comunicación real. Rivers (1968 apud Zimmerman, 1997) recomendaba que en la práctica de las estructuras se usara vocabulario conocido de manera que el alumno no se distrajera de su objetivo. De esta forma, la selección del vocabulario que se usaba en las actividades propuestas a tal fin, se llevaba a cabo según criterios de sencillez y proximidad (Zimmerman, 1997).*

*Lado (1964) consideraba que las 2.000 palabras contenidas en la General Service List de West (1953) serían adecuadas para hablar y hasta cierto punto para escribir, pero del todo insuficiente para escuchar o leer, y distinguía tres niveles de vocabulario para el lector:*

- 1. vocabulario para trabajar los patrones lingüísticos e ilustrar la pronunciación.*
- 2. vocabulario para la comunicación en una variedad de áreas no especializadas.*
- 3. vocabularios estéticos y técnicos.*

*En el primer nivel, como ya dijimos, el vocabulario debería ser tan sencillo como fuese posible para que el profesor pudiese concentrarse en la práctica de los patrones y los sonidos. En el segundo nivel, la selección del vocabulario dependería de la edad, la formación y el contexto en el que la segunda lengua se enseñase. Por último, el tercer nivel supondría el dominio de los otros dos. En cualquier caso, Lado recomendaba que el aprendizaje del vocabulario se hiciera siempre dentro de un contexto, ya que “knowing words in isolation is less than knowing the vocabulary of a second language” (1964: 119).*

*En cuanto a los criterios de selección se debería optar por la utilidad y la regularidad de las palabras en las primeras etapas, más el criterio de frecuencia cuando se tratase de las destrezas receptivas. Lado, asimismo aconsejaba unos pasos a seguir en la presentación de las nuevas palabras, unas formas de ilustrar su significado y de poner las palabras en práctica, e incluso unas estrategias metodológicas para determinados tipos de palabras y unos consejos sobre cómo aumentar el vocabulario en los niveles más avanzados del aprendizaje.*

*Como conclusión podemos afirmar que el método propuesto por Lado fue considerado en su día como el más eficaz que hasta entonces se había desarrollado para el aprendizaje de los idiomas, contó con una gran influencia y difusión, y se mantuvo vigente hasta casi el comienzo de la década de los 70.*

## *2. El paradigma comunicativo*

*La publicación en 1957 de Syntactic Structures de Noah Chomsky supuso un hito dentro del panorama de la teoría lingüística por la novedad que sus planteamientos introducían en la forma de entender la lengua. Chomsky argumentaba que la lengua existía en el individuo con independencia de sus necesidades comunicativas. La lengua materna no se adquiría mediante simple condicionamiento verbal, y de la misma forma, la adquisición de una segunda lengua no se llevaba a cabo por un proceso de estímulo y respuesta. Chomsky estableció la diferencia entre los conceptos competence (la gramática mental de una lengua) y performance (el uso real de dicha lengua), por otra parte formuló la noción de una competencia gramatical referida al potencial para generar y comprender una serie infinita de frases gramaticales a partir de una serie limitada de reglas gramaticales internas.*

*Sin embargo, esta noción de competencia gramatical no explicaba suficientemente el fenómeno de la competencia lingüística. Hasta mediados de los años setenta el dominio de la lengua se dividía en el dominio de las destrezas, y por otra, el conocimiento de las partes que integraban el lenguaje. Las destrezas eran las relacionadas con el lenguaje oral (listening y speaking) y con el lenguaje escrito (reading y writing). Los componentes del lenguaje eran el vocabulario, la fonología y la gramática. Frente a esta situación Dell Hymes (1972) introdujo el concepto de “competencia*

*comunicativa”*: un hablante además de contar con la capacidad de formar frases gramaticalmente correctas –competencia gramatical– necesitaba dominar la habilidad para utilizar la lengua de forma apropiada según los diferentes contextos sociales –competencia comunicativa. La idea original de Dell Hymes consistía en que los hablantes de una lengua han de poseer algo más que la mera competencia gramatical para poder comunicarse eficazmente: también necesitan conocer cómo usan el lenguaje los miembros de una comunidad lingüística para realizar sus propósitos. La competencia comunicativa implica tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para usarla en las situaciones apropiadas. Esta noción vino a revolucionar el enfoque de la enseñanza de las lenguas modernas, fijando el objetivo en la destreza comunicativa en vez del dominio de las estructuras y valorando la fluidez por encima de la corrección. Actualmente entendemos por competencia comunicativa el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalidad requerido. La noción de competencia comunicativa de Dell Hymes trascendía así la noción chomskiana de competencia lingüística –entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.

*Al mismo tiempo que se expresaban estas teorías lingüísticas surgieron en Gran Bretaña unos sílabos organizados en nociones y funciones como reacción a la metodología audiolingual, que fueron el germen de lo que hoy día conocemos como la metodología comunicativa. Estos métodos funcionales sustituían la enseñanza de la gramática por la de las funciones de la lengua, es decir, las distintas formas que el usuario de la lengua emplea para expresar sus deseos, necesidades y sentimientos, para facilitar y recabar información, etc., en las variadas situaciones de la vida. La práctica de estas funciones se llevaba a cabo mediante las “actividades comunicativas”, que proporcionaban al alumno ocasiones similares a las de la vida real para utilizar la lengua. Sin embargo, pronto se comenzaron a detectar fallos en la metodología comunicativa, ya que las funciones se aprendían de memoria y el estudiante era incapaz de generar sus propias expresiones; por otra parte se daba el problema de la gradación de los contenidos del sílabo y su conflicto con las estructuras gramaticales necesarias: las funciones se presentaban progresivamente según su importancia y frecuencia, y muchas de ellas requerían ser expresadas mediante estructuras gramaticales muy complejas cuando el alumno sólo sabía manipular elementos gramaticales muy elementales; era obvio que el alumno necesitaría dominar los elementos gramaticales si pretendía usar las funciones de forma natural en un uso comunicativo.*

*La década de los 70 se afrontaba así en medio de la incertidumbre y en este sentido la aportación de trabajos procedentes de la antropología, la psicología cognitivista, la*

*sociología y la filosofía vino a contribuir a la consolidación de la metodología comunicativa. Fueron decisivos los estudios relacionados con los speech acts, que darían lugar a la teoría sobre los actos de la lengua, y las publicaciones de Widdowson en las que se daba primacía a la comunicación frente a la mera adquisición del código lingüístico. Por otra parte cabe destacar a Wilkins (1976) que desarrolló una clasificación semántica de los actos comunicativos, a Mumby (1978) que trató de especificar las necesidades comunicativas del hablante, y finalmente a Johnson (1979) que sugirió cinco principios sobre los que se debería diseñar la metodología comunicativa:*

- 1. Information transfer (el alumno debe extraer una información de un texto y transferirla a otro formato).*
- 2. Information gap (los alumnos deben intercambiar información para cubrir una laguna existente).*
- 3. Puzzle (los alumnos deben unir información para obtener una versión completa).*
- 4. Task dependency (la información recibida en una actividad debe ser reutilizada en otra).*
- 5. Correction for content (criterio de corrección a través de los contenidos informativos).*

*Posteriormente, durante la década de los años 80, Cummins (1980) sugirió que el dominio de la lengua se componía de dos partes: el dominio cognitivo/académico de la lengua, y, por otra parte, las destrezas básicas de la comunicación interpersonal, que incluían la fluidez oral y la competencia sociolingüística, entendiendo por tal el conocimiento del contexto social y cultural en el que la lengua se produce. En*

*la misma línea Canale (1983: 5; Canale y Swain, 1980) abordó la cuestión de la competencia comunicativa, descrita como “the underlying systems of knowledge and skill required for communication”, y la dividió en cuatro áreas: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica:*

- *La competencia gramatical es la capacidad para reconocer y formular mensajes correctamente usando los elementos adecuados. La competencia gramatical incluye la semántica, el vocabulario, la formación de palabras, la ortografía, la formación de frases y la pronunciación.*
- *La competencia sociolingüística requiere la capacidad de enunciar frases correctamente en cualquier contexto o situación comunicativa, teniendo en cuenta factores tales como la relación existente entre las personas que hablan, la finalidad de la comunicación o su nivel de formalidad o informalidad, es decir el registro, con objeto de elegir el modo de expresión correcto.*
- *La competencia discursiva representa una extensión de las anteriores e implica una actitud reflexiva hacia lo que se dice y el desarrollo de la capacidad de interpretar y de producir un discurso racional y coherente en distintas*

*situaciones comunicativas y según los géneros discursivos.*

- *La competencia estratégica se refiere al desarrollo de las capacidades para recurrir a estrategias verbales o no verbales (gestos, interjecciones, etc.) que puedan cubrir los huecos o interrupciones en la comunicación. A pesar de ser vital en la comunicación diaria, con frecuencia se ha considerado que no es lingüística en cuanto a la forma, hablando en sentido estricto.*

*Es digno de mencionar que la interpretación de Canale está en los fundamentos teóricos y en las directrices metodológicas para la enseñanza de las lenguas modernas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

*Más adelante Orwig (1999), por su parte, apreció una división más pormenorizada de los diversos aspectos que componen la competencia comunicativa y describe hasta un número de ocho que se agrupan, como vamos a ver a continuación, en dos sectores:*

- *aquellos que consideramos desde un punto de vista lingüístico*
- *los que se contemplan desde un punto de vista pragmático.*

## *ASPECTOS LINGÜÍSTICOS*

*Los aspectos lingüísticos de la competencia comunicativa son los que están relacionados con la obtención del conocimiento interno de los elementos y las estructuras de la lengua. Dichos aspectos comprenden:*

- *La fonología y la ortografía*
- *La gramática*
- *El vocabulario*
- *El discurso*

*El tratamiento de cada uno de ellos se desarrollaría en las competencias fonológica y ortográfica, gramatical, léxica y discursiva que describimos a continuación.*

### *a) Competencia fonológica y ortográfica*

*La competencia fonológica es la habilidad para reconocer y producir los sonidos distintivos de una lengua, es decir,*

- *las consonantes*
- *las vocales*
- *los modelos de entonación*
- *los modelos del ritmo*
- *los modelos del acento*
- *los rasgos suprasegmentales que acompañan al significado .*

*Relacionada con la competencia fonológica está la competencia ortográfica, entendida como la capacidad de descifrar y producir el sistema escrito de la lengua.*

*b) Competencia gramatical*

*La competencia gramatical es la habilidad de reconocer y producir las estructuras gramaticales distintivas de una lengua y usarlas eficientemente en la comunicación. La competencia gramatical según Chomsky incluiría también la competencia fonológica.*

*c) Competencia léxica*

*La competencia léxica es la capacidad para reconocer y usar las palabras de una lengua de la misma manera en la que lo hacen los hablantes nativos. Esta competencia supone el dominio de las diferentes relaciones entre familias de palabras y las colocaciones comunes de las palabras.*

*d) Competencia discursiva o textual*

*Entendemos por discurso el uso que hace de la lengua una comunidad de habla (Stern, 1992). El análisis del discurso es la clave de muchos enfoques comunicativos y ha facilitado la transición desde las frases hasta unidades de texto de mayor extensión. Dicho análisis identifica los rasgos lingüísticos que*

*caracterizan los diferentes géneros del discurso –narraciones, exposiciones, textos persuasivos y descripciones entre otros– así como los factores sociales y culturales que ayudan a nuestra interpretación y comprensión de los distintos tipos de textos escritos y los distintos tipos de habla. La competencia discursiva o textual tiene gran importancia dentro de la competencia comunicativa, y se refiere a la capacidad de entender y construir monólogos o textos escritos de distintos géneros, tales como los mencionados. Estos géneros del discurso tienen características diferentes, pero en cada género hay elementos que contribuyen a la coherencia del texto y otros elementos que se utilizan para resaltar los puntos de mayor importancia. El aprendizaje de una lengua conlleva la adquisición de la habilidad para entender distintos tipos de discurso y la información que contienen coherentemente, de forma que quien nos escuche o lea pueda apreciar el desarrollo lógico de la información subyacente, las ideas principales y secundarias, las inferencias, etc. Aunque muchos autores usan el término discurso en el sentido de “interacción conversacional” –en cuyo caso la competencia discursiva también se utiliza para referirse a la capacidad de participar eficientemente en conversaciones–, Orwig (1999) considera la interacción conversacional como parte de la competencia interaccional.*

#### *ASPECTOS PRAGMÁTICOS*

*Los aspectos pragmáticos de la competencia comunicativa son aquellos que están relacionados con la forma en la que la*

*lengua se usa en las situaciones comunicativas con objeto de conseguir los propósitos concretos que el hablante persiga. Dichos aspectos, que vamos a desarrollar a continuación, están relacionados con:*

- *las funciones del lenguaje (competencia funcional).*
- *las variaciones del lenguaje en distintos contextos comunicativos (competencia sociolingüística).*
- *las destrezas interaccionales (competencia interaccional).*
- *el marco de referencia sociocultural (competencia cultural).*

*a) Competencia funcional*

*Entendemos por competencia funcional la capacidad de llevar a cabo con éxito las finalidades comunicativas de la lengua, es decir propósitos tales como pedir y dar información, expresar planes, opiniones, preferencias, sentimientos, quejas, necesidades, etc.*

*b) Competencia sociolingüística*

*La competencia sociolingüística es la habilidad de interpretar el significado social de las distintas variedades lingüísticas, el tono, el tenor, el registro (Halliday, 1973), y de usar la lengua apropiadamente según estos aspectos en cada situación comunicativa.*

*c) Competencia en la interacción*

*La competencia en la interacción consiste en conocer y usar las reglas, generalmente no escritas, para la conversación en situaciones concretas dentro de una comunidad lingüística y una cultura. Entre ellas podemos mencionar la forma de iniciar y llevar una conversación y negociar el significado con otras personas. También se considera parte de esta competencia el conocimiento y uso del lenguaje corporal apropiado para cada ocasión (competencia paralingüística), el contacto ocular que se debe mantener, la proximidad física que se tiene por correcta a la otra persona (competencia*

*proxímica), aspectos todos ellos de gran importancia en la conversación y que varían según las culturas.*

#### *d) Competencia cultural*

*La competencia cultural es la habilidad para comprender el comportamiento desde el punto de vista de los miembros de una cultura, y de actuar de forma adecuada y comprensible para los miembros de dicha cultura. Esta competencia supone la comprensión de todos los aspectos de una cultura, especialmente la estructura social, los valores y las creencias de la gente, y los modos en que se supone se deben hacer las cosas.*

#### *2.1. La metodología comunicativa*

*La forma de entender el aprendizaje de una lengua que todos estos conceptos suponen ha dado origen a una orientación metodológica basada en la integración y adquisición de las capacidades que acabamos de relacionar, y que, como hemos visto, va más allá de la mera consecución de objetivos lingüísticos. Hymes (1972), que consideró demasiado estrecho el concepto de competencia lingüística de Chomsky, al definir la competencia comunicativa incluyó otros factores que tenían en cuenta aspectos pragmáticos y sociolingüísticos que regían el uso de la lengua en las situaciones cotidianas. A partir de ello, se derivó la idea de que el aprender una lengua debía perseguir aproximar al estudiante a la realidad de la lengua, transmitir sobre todo el mensaje y conseguir un grado de fluidez y espontaneidad semejante al nativo.*

*Durante los años 60 y 70, como consecuencia de los avances que se estaban produciendo en la lingüística, y en especial el funcionalismo de Halliday surgió también una necesidad de cambio en los métodos de enseñanza y en los currícula para adaptarse a todos los tipos de estudiantes. Existía un sentimiento generalizado de que los métodos tradicionales de gramática-traducción y también los métodos estructurales que insistían en la repetición de patrones, no eran adecuados, y de que el objetivo debía localizarse en la comunicación en lugar del dominio de las estructuras. La fluidez se considera más importante que la corrección gramatical. Los nuevos sílabos deberían tener en cuenta las necesidades de los alumnos, que muchas veces no pretendían un dominio en profundidad de la segunda lengua, sino un uso menos académico para propósitos prácticos y útiles. Fue muy importante el papel que representó el entonces naciente Mercado Común Europeo y las iniciativas que en gran medida relacionadas con su funcionamiento tomó el Consejo de Europa con objeto de normalizar los niveles y los contenidos de la enseñanza de idiomas, como veremos más adelante.*

*Al final de la década de los años 70 y comienzo de los 80, como resultado de la combinación de los factores mencionados, la metodología de la enseñanza de lenguas adoptó posturas más eclécticas que toman en cuenta la experiencia obtenida de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y combinan una serie de elementos procedentes de diversos puntos de vista metodológicos. Las actuales tendencias han venido a confluir*

*en una aproximación que recoge las nociones anteriormente expuestas y las integra en un enfoque comunicativo, articulado en un conjunto de ideas procedentes de una variedad de fuentes, que muchos profesores consideran como la práctica acertada y aceptada como la más eficiente para el mejor aprovechamiento por parte del alumno. El enfoque comunicativo propone que los alumnos experimenten el lenguaje en el contexto de la clase, con actividades que les enseñen a reaccionar en situaciones reales de la lengua. Los rasgos fundamentales de esta metodología son los siguientes:*

- 1. Énfasis en el aprendizaje de la lengua para comunicarse a través de la interacción en la segunda lengua, en contraposición a enfoques anteriores que sólo pretendían el conocimiento de la lengua en sí. La lengua es fundamentalmente un medio de comunicación y toda comunicación tiene un propósito social.*
- 2. Introducción de textos auténticos en el aula en lugar de textos elaborados específicamente para situaciones de aprendizaje. Los materiales auténticos son más interesantes y motivadores, a la par que introducen la lengua real en el aula. El profesor no se debe restringir al libro de texto exclusivamente sino considerarlo un recurso más, dentro de la amplia gama de materiales que puede usar. Los estímulos visuales ayudan a la producción de lenguaje práctico y comunicativo.*
- 3. La comunicación se introduce en el aula desde los primeros niveles del aprendizaje en situaciones*

*cotidianas, tales como presentarse, hablar de aficiones o ir de compras.*

- 4. La segunda lengua se usa como medio normal de organización e instrucción en clase, intentando reflejar la adquisición natural del lenguaje. Se fomenta el uso de expresiones idiomáticas y coloquiales que reflejen la lengua real y la comunicación auténtica.*
- 5. La exposición del alumno a la segunda lengua debe ser procurada en todas las ocasiones en que sea posible como medio de ayudar la asimilación.*
- 6. El enfoque comunicativo está centrado en el alumno porque se organiza en torno a sus necesidades y sus intereses. Dicho enfoque tiende a adaptar la lengua a los intereses de los alumnos, ya que si las actividades son relevantes y significativas para ellos serán recordadas con mayor facilidad. Los temas deben ser familiares al alumno en su propia lengua.*
- 7. La experiencia personal del alumno se considera una contribución importante al desarrollo de la clase.*
- 8. El papel del profesor es fundamentalmente facilitar la comunicación, servir de guía y recurso en sí mismo.*
- 9. Se debe enseñar un lenguaje funcional y usable que permita al alumno desenvolverse en situaciones cotidianas y reales de la lengua en el país extranjero.*

10. *Existe un gran énfasis en el uso oral de la lengua. Se insiste en la práctica de las destrezas orales.*
11. *Sin embargo, no se deben descuidar las destrezas escritas. El desarrollo de la lectura y la escritura proporcionan al alumno confianza y contribuyen a la fluidez de la lengua.*
12. *No se excluye la enseñanza de la gramática, pues gran parte de la comunicación descansa en la corrección gramatical hasta el punto de que una incorrección seria puede llegar a interrumpir la comunicación. Las explicaciones gramaticales y el análisis de la lengua pueden ayudar a los alumnos.*
13. *Las actividades que se programen para el aula deben ofrecer al alumno el máximo de oportunidades para usar la lengua de forma comunicativa con un significado. Dichas actividades (simulaciones, roleplays, sondeos, proyectos, etc.) deben promover situaciones en las cuales el alumno pueda probar su lengua para comunicarse realmente, con la espontaneidad e incluso la improvisación que está presente en la lengua real.*
14. *Se pone un gran énfasis en el significado, el mensaje que se desea transmitir frente a la corrección de la lengua que se está usando, como sucede cuando se está adquiriendo la primera lengua.*

15. *La dinámica de la clase debe incluir el trabajo en pareja y en grupo.*
16. *Se introduce una nueva interpretación del papel del error como parte del aprendizaje. Los alumnos al usar la lengua creativa y espontáneamente van a cometer errores que se deben incorporar como algo natural al proceso de aprendizaje. El profesor debe evaluar la forma y el momento de corregir dichos errores de forma que no interrumpa la actividad si lo que se persigue en ese momento es la fluidez y no la corrección exacta.*
17. *A diferencia de las metodologías anteriores el énfasis está en el texto como discurso y no en la frase u oración aislada.*

*No obstante, una vez más, y a pesar de la importancia que se reconoce al vocabulario para conseguir una comunicación fluida, no se considera su aprendizaje como uno de los objetivos prioritarios y se da por supuesto que al igual que el vocabulario se adquiere de forma natural en la lengua materna, el de una segunda lengua se adquirirá a través de una exposición a la lengua de forma progresiva, natural y comunicativa. El centro de atención de la aproximación comunicativa no es el vocabulario, a pesar de la afirmación de Widdowson (1978), en el sentido de que los hablantes nativos entienden mejor expresiones en las que el vocabulario es correcto aunque la gramática no lo sea, que*

*aquellas en las que la gramática es correcta pero el vocabulario es erróneo. Según Zimmerman (1997), la atención de este enfoque se dirige hacia el uso apropiado de las categorías comunicativas y la lengua como discurso.*

*Las listas de frecuencias no se tienen en cuenta para elaborar los materiales sino que se evalúa subjetivamente la utilidad de las unidades léxicas que se deben incluir, a causa, según Zimmerman (1997), de algunos problemas relacionados con los recuentos de frecuencias, tales como el hecho de que el vocabulario de 1.000 ó 2.000 palabras que se recomienda para los alumnos de nivel elemental e intermedio no siempre incluye los términos adecuados a sus necesidades comunicativas, y el orden de aparición de las palabras en las listas no coincide con el orden lógico en el que han de ser enseñadas. Por otra parte, la composición de los recuentos de palabras, según veremos más adelante en profundidad, varía en función de los textos que compongan el corpus a partir del cual se elabore el listado.*

*Como Schmitt (2000) señala, cabría esperar que un enfoque como el comunicativo, basado en la transmisión del significado, otorgaría al vocabulario un papel preponderante y, sin embargo, se le vuelve a adjudicar un lugar secundario, mientras que se concede el primer papel a dominio de las funciones del lenguaje. A pesar de que las palabras transmiten mucho más mensaje y están más cargadas de significado que las funciones y la gramática, la metodología comunicativa sólo concede al vocabulario un lugar menor, y así ni siquiera da directrices sobre como tratar el aprendizaje*

*del vocabulario, que no tiene otro papel que servir de apoyo al lenguaje funcional. En definitiva, se asume que la exposición a la lengua traerá consigo la adquisición de un vocabulario adecuado.*

## *2.2. Los “métodos de diseño”*

*Durante la década de los años 70 surgieron los que Nunan (1989) denomina “métodos de diseño”, fringe methods o “métodos marginales”, según Brown (1994). Cada uno de ellos despertó el interés de los especialistas en su momento, pero ninguno de ellos tuvo una repercusión que los hiciera perdurar durante mucho tiempo y no pasaron de ser modas efímeras. Entre ellos se citan:*

- ❖ Community language learning, enfoque humanista desarrollado por Charles Curran (1972), en el que la clase se considera un grupo que precisa terapia y consejo. La dinámica social del grupo tiene una importancia primaria, y la relación que se establece entre el profesor y el alumno tiene gran importancia. El profesor es un consejero que ayuda a los alumnos a ser ellos mismos y a aceptarse. El proceso de aprendizaje se divide en cinco etapas que reflejan el desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta que se convierte en adulto.*
  
- ❖ Suggestopedia, basada en el trabajo de Georgi Lozanov (1975), considera que se deben crear en la clase unas*

*condiciones apropiadas de relajación para que el cerebro humano pueda procesar grandes cantidades de material. Se presta gran atención al papel de la música, que alivia las tensiones, y también son importantes la decoración de la clase, los colores y el mobiliario. El comportamiento del profesor debe ser autoritario, ya que se tiende a recordar mejor si la información procede de una fuente de autoridad que ejerce fuerte influencia, aunque el propósito no es la memorización sino la comprensión y la solución creativa de los problemas.*

- ❖ *The Silent Way, método expuesto por Caleb Gattegno (1972), propugna que el profesor debe permanecer en silencio en la clase el mayor tiempo posible al mismo tiempo que debe animar al alumno a usar la lengua. Es muy característico de este método el uso de las regletas de Cuisenaire que se usan para atraer la atención del alumno y ayudarlo a recordar, y se basa en el principio de que el aprendizaje será más fácil si el alumno descubre y crea, en lugar de memorizar y repetir. Para ello se fomentan las actividades que conllevan la resolución de problemas como parte de la metodología.*
  
- ❖ *Total Physical Response, desarrollado por James Asher (1977), que asociaba el aprendizaje de la lengua con la actividad física y la interpretación dramática. Se basa en principios naturalistas según los cuales el aprendizaje de una segunda lengua debe imitar el proceso de adquisición de la lengua materna. De este modo, se*

*observa cómo el lenguaje dirigido a los niños consiste primordialmente en órdenes a las que ellos responden físicamente antes de producir ninguna respuesta verbal, y propone que las destrezas receptivas se antepongan a las productivas: la práctica de la expresión oral debe posponerse hasta que se haya establecido la comprensión. Asher concede gran importancia a los factores afectivos en la enseñanza y recomienda a los profesores reducir la tensión y la ansiedad en los alumnos como estrategia para facilitar el aprendizaje.*

- ❖ *The Natural Approach, nace a partir de las teorías de Stephen Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua. Su creador, Tracy Terrell (1983), subraya la necesidad de un largo periodo de exposición a la lengua antes de pasar a la producción, y de un ambiente relajado en la clase, donde se fomente la comunicación y la adquisición frente al análisis lingüístico. El Natural Approach concede gran importancia al vocabulario dentro del proceso de adquisición de una lengua, ya que la adquisición sólo tiene lugar cuando se comprenden los mensajes. Es esencial que los contenidos léxicos sean interesantes y relevantes, y se considera la lectura como el método más eficaz para adquirir vocabulario nuevo.*

### *2.2.1. El enfoque nocional/funcional*

*El enfoque nocional/funcional tuvo una amplia repercusión y vino a ser un antecedente de los métodos comunicativos. Debemos pues concederle un estatus diferente del que corresponde al resto de los llamados métodos marginales. Desarrollado por Henry Widdowson y David Wilkins se basaba en elementos gramaticales, semánticos y comunicativos, en el que las nociones –conceptos tales como tiempo, cantidad, espacio– hacían referencia a elementos gramaticales como, por ejemplo, sustantivos y verbos, mientras que las funciones –actos como, por ejemplo, sugerir, pedir permiso, rechazar, etc.– se referían a las finalidades que tiene el uso de la lengua.*

*Widdowson (1979a) subrayaba la importancia del discurso y la necesidad de tomarlo en cuenta en la enseñanza del inglés, ya que tradicionalmente los profesores de idiomas se habían concentrado en la enseñanza de oraciones entendidas como “self-contained units”, y de este modo habían prestado poca atención a la forma en la que las oraciones se combinaban para formar tramos de discurso conectado. La lengua y su conocimiento se habían considerado en el sentido chomskiano, es decir, como la estructura sintáctica de las oraciones y las relaciones transformacionales que existen entre ellas. Dichas oraciones se relacionaban paradigmáticamente, más que sintagmáticamente y se asumía que una vez que se proporcionaba al alumno la base que componía la estructura sintáctica no tendría dificultad en manejar la lengua en su uso real, es decir que una vez se hubiese adquirido la*

*competence, la performance se desarrollaría naturalmente sin que hubiese que prestarle una atención especial.*

*Sin embargo, Widdowson creía muy dudosa la validez de esta afirmación, dado que es muy frecuente que después de varios años de instrucción los alumnos que empezaban la educación superior tenían serias dificultades para desenvolverse en el uso real comunicativo de la lengua. Al conocimiento de las oraciones no parecía seguirle automáticamente el conocimiento de cómo funciona la lengua en la comunicación.*

*Con la intención de ofrecer soluciones a esta situación Widdowson sugirió una nueva orientación en la enseñanza que cambiase el centro de atención de la oración –la unidad básica de la enseñanza de la lengua– al discurso –el uso de las oraciones combinadas. Así pues, si el propósito es enseñar la lengua según se usaba en situaciones reales sería preciso concentrar el interés en la manera en que se combinan las oraciones en el texto por una parte, y por otra en la forma en que se usaban para realizar llevar a cabo los actos comunicativos del discurso. Asimismo, serían necesarios materiales que desarrollasen tanto la competencia gramatical como la competencia comunicativa, es decir que diesen la oportunidad de practicar el conocimiento de las oraciones y el conocimiento de cómo las frases se usan en la realización de los actos comunicativos de diversos tipos. El enfoque recomendado es el que combina la presentación contextual con la práctica estructural.*

*Por otra parte, Widdowson, introdujo la diferencia entre dos clases diferentes de significado: signification y value. Entendemos por signification el significado que tienen las unidades lingüísticas como elementos del sistema, y value es el que tienen cuando realmente se las pone en práctica en actos de comunicación. Para ilustrar la diferencia ponía el siguiente ejemplo: un profesor que demostrara delante de una clase el sentido de la oración I am walking to the door, caminando realmente hacia ella mientras habla, estaría enseñando el signification de dicha unidad lingüística; sin embargo, esta contextualización no mostraba cómo se utilizaría esta frase en un contexto real. Lo auténticamente necesario era enseñar a los alumnos el value, es decir, los valores que las unidades lingüísticas tienen cuando se las usa en predicciones, informes, descripciones, etc. Según Widdowson, “there is no simple equation between linguistic forms and communicative functions” (1979b: 119). El profesor debía considerar formas de adaptar esta aproximación para incorporar la enseñanza sistemática del valor comunicativo y conseguir un equilibrio entre el propio enfoque de la enseñanza, los requerimientos de los alumnos y las exigencias de los contextos educativos.*

*Wilkins (1979a), cofundador del método nocional-funcional, criticaba también el hecho de que los contenidos de la enseñanza se definiesen en términos de las cuestiones gramaticales que debían aprenderse, ya que por una parte no resultaba fácil a los alumnos aplicar estos conocimientos en las situaciones reales en las que se usaba el idioma, y*

*además, la falta de resultados prácticos reducía la motivación. Por otra parte, tampoco era lógico y suponía mucha pérdida de tiempo enseñar todo el sistema gramatical cuando no todas las partes tendrían la misma utilidad para los estudiantes. Como resultado de estos factores, señalaba Wilkins, el sílabo gramatical no proporcionaba las condiciones necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa, y ante esta situación, proponía un enfoque alternativo consistente en un sílabo nocional, ya que la lengua siempre se da en contextos sociales y no se la debe enseñar sin tenerlos en cuenta y fuera de ellos. Las formas lingüísticas que se usan en cada situación están determinadas por la naturaleza de dicha situación. El sílabo nocional-funcional se basa en las predicciones sobre las situaciones en las cuales el estudiante tendrá que usar el idioma. A diferencia de lo que ocurría con el sílabo gramatical, los contenidos de la enseñanza ahora resultarán relevantes para los alumnos, lo cual traerá consigo la motivación.*

*El primer paso para la creación de un sílabo consistiría en determinar qué formas de la lengua serán las más útiles para el estudiante, y, por consiguiente, como resultado de este proceso obtendríamos un sílabo semántico o nocional, que recogería las categorías nocionales y establecería los medios gramaticales con los cuales se expresen las nociones relevantes.*

*Por otra parte, Wilkins señalaba la situación de caos existente en el contexto de la enseñanza en general y en concreto de la enseñanza de idiomas, especialmente en*

*adultos que deseaban continuar estudios, y así fundamentaba la necesidad de un marco concreto y homogéneo que pusiera orden dentro de esta anarquía en los niveles y en los contenidos de la enseñanza de las lenguas, estableciendo una base lingüística común a partir de la cual se pudiera derivar un sílabo para la enseñanza de cualquier lengua europea. En este sentido, Wilkins proponía un marco nocional que proporcionara un cierto nivel mínimo de habilidad comunicativa. Agrupaba las categorías del sílabo nocional en dos secciones:*

I. *Categorías semántico gramaticales (Wilkins, 1979a: 86):*

1. *Tiempo:*

- a) Punto en el tiempo*
- b) Duración*
- c) Relaciones temporales*
- d) Frecuencia*
- e) Secuencia*
- f) Edad*

2. *Cantidad:*

- a) Número gramatical*
- b) Numerales*
- c) Cuantificadores*
- d) Operaciones*

3. *Espacio:*

- a) Dimensiones*

*b) Situación*

*c) Movimiento*

*4. Materia: se determinarán qué campos semánticos necesitará estudiar el alumno.*

*5. Caso:*

*a) Agentivo*

*b) Objetivo*

*c) Dativo*

*d) Instrumental*

*e) Locativo*

*f) Factitivo*

*g) Benefactivo*

*6. Deixis:*

*a) Persona*

*b) Tiempo*

*c) Lugar*

*d) Anáfora*

*II. Categorías de función comunicativa:*

*1. Modalidad:*

*a) Certeza*

*b) Necesidad*

*c) Convicción*

*d) Volición*

*e) Obligación contraída*

*f) Obligación impuesta*

*g) Tolerancia*

*2. Evaluación y disciplina moral:*

*a) Juicio*

*b) Liberación*

*c) Aprobación*

*d) Desaprobación*

*3. Persuasión (suasion):*

*a) Persuasión*

*b) Predicción*

*4. Argumentación:*

*a) Información afirmada y buscada*

*b) Acuerdo*

*c) Desacuerdo*

*d) Negación*

*e) Concesión*

*5. Averiguación racional y exposición  
(implicación, hipótesis, verificación,  
conclusión, condición, etc.)*

*6. Emociones personales:*

*a) Positivas*

*b) Negativas*

*7. Relaciones emocionales:*

- a) *Saludos*
- b) *Afinidad*
- c) *Gratitud*
- d) *Adulación*
- e) *Hostilidad*

*8. Relaciones interpersonales:*

- a) *Formalidad*
- b) *Cortesía*

*Según Wilkins, el mérito del enfoque nocional era que nos obligaría a considerar el valor comunicativo de todo lo que se enseña teniendo en mente el objetivo prioritario de la enseñanza, consistente en expandir progresivamente la competencia comunicativa del alumno.*

*Por otra parte, y del mismo modo en el que Michael West sugería un “vocabulario mínimo adecuado”, un vocabulario limitado que se pudiese usar para las definiciones en un diccionario pedagógico, Wilkins sugirió una “gramática mínima adecuada”, es decir, un conocimiento del sistema gramatical de una lengua suficiente para cubrir las necesidades comunicativas más fundamentales y perentorias. Esta “gramática mínima adecuada” sería definida según los conceptos semánticos universales y los conocimientos que hoy en día proporciona la sociolingüística. Posteriormente, la valoración que de esta gramática hicieran los alumnos determinaría si los contenidos*

*eran adecuados para satisfacer sus necesidades comunicativas más urgentes.*

*En relación con el léxico, el interés que Widdowson y Wilkins mostraron por el vocabulario supuso un factor que influyó poderosamente en el cambio de actitud que se preparaba y que desembocaría en enfoques de los que trataremos más adelante y que atribuían un papel preponderante a este aspecto, anteponiéndolo a otras cuestiones lingüísticas (Pérez Basanta, 1999). Widdowson (1978) señaló la necesidad de tomar el léxico como punto de partida:*

*The more one considers the matter, the more reasonably it seems to suppose that lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round. (Widdowson, 1978: 115)*

*Wilkins (1972), por su parte, consideró que el dominio de una lengua exigía el dominio de su vocabulario tanto como el de la gramática de la mencionada lengua, y es por tanto, esencial tener en cuenta el vocabulario, incluso por encima de la gramática: “Without grammar very little can be achieved, without vocabulary nothing can be achieved” (1972: 111). Para obtener este dominio del vocabulario el estudiante debería ser expuesto a la lengua tanto como sea posible.*

### *2.3. El Consejo de Europa y el “Threshold level”*

*Las ideas de Hymes, Widdowson y Wilkins fueron recogidas en los trabajos del Consejo de Europa referentes al desarrollo de los sílabos lingüísticos, que, por una parte, respondía a presiones sociales y políticas y, por otra, a demandas teóricas. Fue notable la influencia que ejerció la publicación de las especificaciones del Consejo de Europa en 1975 sobre el Threshold level, que proponían un modelo para la descripción de la habilidad lingüística basada en el principio de que la enseñanza de la lengua debería proporcionar a los alumnos medios de satisfacer sus necesidades comunicativas.*

*Como señala Trim (1979), la evolución de la sociedad moderna dentro de un marco europeo ha dado lugar a un nuevo contexto en el que se han creado instituciones económicas, culturales y políticas, que precisan de un medio común de comunicación, una lingua franca internacional que permita su correcto funcionamiento. Los crecientes movimientos de la población, los viajes, la migración y, en general, los intereses económicos dentro de un mercado unido, hacen necesarias iniciativas que ayuden a superar la división lingüística que se produce dentro de Europa, uno de los mayores obstáculos para la integración de las comunidades que la componen. Esta nueva situación hace que el monolingüismo haya pasado a la historia y se haga preciso que los ciudadanos conozcan y sean capaces de comunicarse en una o dos lenguas distintas a la suya de origen. La enseñanza efectiva de las lenguas es, pues, un asunto urgente y, como parte de ella, se hace necesaria la existencia de un marco generalmente reconocido que*

*especifique los elementos que constituyen ciertas unidades de estudio de las distintas lenguas que se hablan en Europa. Es deseable, asimismo, la existencia de un sistema de créditos comúnmente aceptados dentro del ámbito europeo para que una vez que se alcancen determinados niveles de dominio de dichas lenguas, se puedan otorgar a quienes se hayan hecho merecedores de ellos, y permitan una cualificación generalmente reconocida.*

*A unit/credit system of this kind appears to offer a promising framework for guidance combined with freedom and flexibility in the, at present, badly understructured field of adult education. (Trim, 1979: 102)*

*Este sistema de unidades y créditos europeo establecería un marco para la enseñanza de adultos basado en las necesidades comunicativas del alumno y de las operaciones lingüísticas requeridas para funcionar eficientemente como miembro de la comunidad lingüística. Dentro de este marco la clasificación de los objetivos se basa en el análisis de las operaciones lingüísticas que un hablante que forma parte de la comunidad lingüística, necesita para relacionarse con los demás miembros de la misma comunidad. Cada operación se describe en términos de la cadena de input-output de comportamiento, la función comunicativa que se realice, el contenido nocional/semántico expresado, los recursos lingüísticos formales empleados y la situación en la que la mencionada función sea necesaria.*

*Van Ek (1979) define los objetivos de aprendizaje en términos de comportamientos o conductas: el propósito del aprendizaje es que permita al alumno hacer algo que no le era posible llevar a cabo al principio del proceso de aprendizaje. El modelo que propone para definir los objetivos de aprendizaje especifica los siguientes componentes:*

- 1. la situación –entendida como the complex of extra-linguistic conditions which determines the nature of a language-act (Van Ek, 1979: 103)– en la que se usará el idioma, junto con los temas que se tratarán,*
- 2. las actividades lingüísticas que el estudiante tendrá que llevar a cabo,*
- 3. las funciones lingüísticas que tendrá que realizar,*
- 4. lo que el estudiante será capaz de realizar con referencia a cada tema,*
- 5. las nociones generales que tendrá que tratar,*
- 6. las nociones específicas, es decir relacionadas con el tema concreto de que se trate en cada situación,*
- 7. las formas lingüísticas que sabrá usar,*
- 8. el grado de destreza en que deberá desenvolverse.*

*Estos objetivos de aprendizaje deben estar orientados hacia las necesidades de los alumnos y para ello es preciso especificar las situaciones en las que necesitaran la lengua extranjera, lo cual conlleva establecer los papeles que el hablante tiene que interpretar, el marco u entorno en el que tendrá que interpretar esos papeles y los temas de los que tendrá que tratar. Dentro de los papeles, el estudiante tendrá que desenvolverse en situaciones sociales en las que el*

*interlocutor le sea conocido o desconocido, y habrá de adoptar actitudes de neutralidad, igualdad, simpatía o antipatía. En cuanto a los entornos en los que se enmarcará la comunicación, podemos considerar (Van Ek, 1979: 107):*

- 1. la situación geográfica (país extranjero o propio)*
- 2. el lugar:*
  - a) exterior (calle, plaza, parque, jardín, terraza, campo, playa, mar, lago, montañas, etc.)*
  - b) interior:*
    - referido a la vida privada (casa, habitación...)*
    - referido a la vida pública (tienda, restaurante, hotel, aeropuerto, iglesia, hospital, escuela, museo, teatro, banco, oficina, autobús, etc.)*
- 3. el ambiente (familia, amigos, conocidos, extraños).*

*Por lo que se refiere a los temas el hablante será capaz de tratar de los siguientes:*

- 1. Identificación personal (nombre, dirección, teléfono, familia, preferencias, ...)*
- 2. Casa y hogar (tipos de alojamiento, habitaciones, muebles, servicios, ...)*
- 3. Profesiones y comercio (profesiones y trabajos, lugares y condiciones de trabajo, ...)*

4. *Tiempo libre y diversiones (aficiones, intereses, radio, cine, deportes, prensa, ...)*
5. *Viajes (vacaciones, países, nacionalidades, transportes, ...)*
6. *Relaciones con otras personas (amistades, invitaciones, ...)*
7. *Salud y bienestar (partes del cuerpo, enfermedades, higiene, servicios médicos, ...)*
8. *Educación (escolarización, asignaturas, calificaciones)*
9. *Compras (instalaciones comerciales, comidas, ropa, artículos del hogar, precios, ...)*
10. *Comida y bebida (tipos de comida y bebida)*
11. *Servicios (correos, teléfono, banco, policía, reparaciones,...)*
12. *Lugares*
13. *Idiomas (capacidad, comprensión, corrección)*
14. *Tiempo (clima, condiciones atmosféricas)*

*Los estudiantes serán capaces de realizar las siguientes funciones:*

1. *transmitir y pedir información relacionada con datos concretos (identificar, informar, corregir y preguntar);*
2. *expresar y averiguar actitudes intelectuales (expresar acuerdo y desacuerdo, negar, aceptar y rechazar una oferta o una invitación, expresar*

- capacidad, posibilidad, certeza, obligación y permiso);*
- 3. expresar y averiguar actitudes emocionales (expresar placer, agrado, desagrado, sorpresa, esperanza, satisfacción, insatisfacción, decepción, miedo, preocupación, preferencia, gratitud, comprensión, intención y deseo);*
  - 4. expresar y averiguar actitudes morales (disculparse, perdonar, aprobar, desaprobado, apreciar, lamentarse y expresar indiferencia);*
  - 5. persuadir (sugerir, solicitar, invitar, aconsejar, advertir y dar instrucciones);*
  - 6. desenvolverse en situaciones sociales (saludar, presentar, despedirse, llamar la atención, expresiones al inicio de una comida o al proponer un brindis).*

*A pesar de que, según Howatt (1984), se puede apreciar en estos temas y funciones una gran influencia de la General Service List de West (1953), no existen especificaciones explícitas en cuanto al vocabulario que se deberá enseñar, dando por supuesto que el léxico será el que acompañe a las situaciones y los temas que se describen. En 1991 se publicaron nuevas versiones de las especificaciones para Threshold level 1990 y Waystage level 1990. En dichos documentos se subraya la necesidad de basar los currícula en las necesidades comunicativas de los alumnos, y, de nuevo se describen las situaciones y las funciones lingüísticas que los alumnos deberán ser capaces de dominar a cada nivel pero no se alude en ningún momento al número de palabras o*

*cualquier otra especificación más concreta que deberá cubrir cada nivel.*

### 3. Los métodos léxicos

*Como señala Pérez Basanta (1999), ni siquiera la llegada de la metodología comunicativa vino a variar una situación en la que la enseñanza del vocabulario se supeditaba a otras cuestiones tenidas por más importantes, y hasta hace relativamente poco tiempo no se empezó a valorar el papel fundamental del léxico y a acometer su enseñanza sistemática. Esto es debido probablemente, como señala la misma autora (1995a), a que metodológicamente es mucho más complicado hacer generalizaciones sobre el léxico, donde las relaciones entre unidades son casi infinitas, que sobre la gramática, donde las combinaciones son finitas. Las obras de Wilkins (1972), Richards (1976) y Widdowson (1978), y el interés de Firth (1957) en las collocations fueron claves en el comienzo del cambio de tendencia que trajo investigaciones centradas en el papel del léxico como componente fundamental de la competencia comunicativa. Las investigaciones de John Sinclair en el proyecto COBUILD (1981), la publicación de *The Lexical Syllabus*, de Dave Willis (1990) y *The Lexical Approach* de Michael Lewis (1993), más una serie de manuales que se concentran en la práctica del vocabulario, ha supuesto una nueva perspectiva en la consideración del léxico, que ha pasado de su tradicional lugar secundario a cobrar un papel preponderante en el aprendizaje de idiomas por delante incluso de la gramática. Afirmaciones de Lewis (1993, 1997a, 1997b), tales como “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (1993: 89) o “words carry more meaning than grammar, so words determine grammar” (1993: 38) apuntan*

*hacia una nueva forma de interpretar la enseñanza de una segunda lengua con importantes repercusiones en la metodología.*

*La publicación del primer diccionario COBUILD en 1987, basado en el trabajo del Collins-Birmingham University International Language Database Project, con John Sinclair como editor jefe, supuso el comienzo de una revolución en la forma de considerar la naturaleza de la lengua y el papel que el vocabulario representa, con la introducción del uso de los medios informáticos a nuestro alcance hoy día para analizar el lenguaje. La dedicación de Sinclair a la lingüística de corpus había comenzado en 1965 cuando obtuvo su cátedra en la Universidad de Birmingham, donde continuó su investigación hasta su jubilación en el año 2000. La influencia de Halliday y de Firth es manifiesta en su orientación hacia la teoría del significado dentro del contexto y el estudio de datos lingüísticos auténticos. El proyecto COBUILD, que bajo su dirección comenzó en 1980, se basó en la creación de un corpus con finalidades lexicográficas, que suministrara los datos necesarios para la elaboración del diccionario. En 1991 se publicó, como fruto de estos trabajos, la primera edición del Bank of English, un corpus que contaba con 20 millones de palabras, y en el mismo año por iniciativa de un consorcio encabezado por las editoriales Oxford University Press, Addison-Wesley Longman y Larousse Kingfisher Chambers, se comenzó la elaboración del British National Corpus, que con 100 millones de palabras sería publicado en 1995. Estas extensas recopilaciones de datos, que trataremos con mayor extensión el capítulo 3 de este trabajo, referido a los corpus*

*(pág. 209), aportan un nuevo y profundo conocimiento de las palabras, sus usos, frecuencias, y los modelos gramaticales en los que aparece, información de incalculable valor para los lexicógrafos y para todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del inglés.*

*La aparición de un nuevo enfoque metodológico que supuso un cambio en las tendencias de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y el papel que el léxico representa, está relacionada con estos análisis informáticos y el funcionamiento de los modelos léxicos en el uso de la lengua. Las nuevas aproximaciones metodológicas que se centran en el estudio del léxico tienen como punto de partida el estudio de los datos proporcionados por los análisis que la lingüística computacional permitió llevar a cabo, y que pusieron de manifiesto datos sobre la lengua que hasta entonces eran meras intuiciones u observaciones a pequeña escala, tales como las frecuencias de las palabras o las colocaciones.*

*Las teorías de Dave Willis (1990), expresadas en *The Lexical Syllabus*, y las de Michael Lewis (1993), en *The Lexical Approach*, y la publicación del influyente libro de Nattinger y DeCarrico (1992) sobre la importancia de las “frases léxicas” introducen una nueva perspectiva sobre el papel que el vocabulario representa en la adquisición de una segunda lengua, y conceden especial relevancia a las cuestiones relacionadas con el léxico hasta el punto de afirmar, como decimos, que “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (Lewis, 1993:*

89) o “words carry more meaning than grammar, so words determine grammar” (Lewis, 1993: 38). Estos autores han sido sin duda los propulsores de una nueva metodología que, con algunas diferencias, expresan la fuerte convicción de que:

*[...] lexis plays the dominant role in the ELT classroom, or at least a more dominant role that it has traditionally, which has largely been one of subservience to “grammar”. (Sinclair y Renouf, 1988 apud Harwood, 2002: 139)*

*Estos enfoques léxicos están en estos momentos de plena actualidad, no sólo por su carácter innovador sino por su coincidencia con los estudios de Lingüística Computacional y de Corpus, que han puesto de manifiesto que el componente léxico es sin duda una de las variables más dominantes en la adquisición de una lengua. Por todo ello, creemos que tanto el Lexical Syllabus de Willis como el Lexical Approach de Lewis merecen un tratamiento pedagógico detallado, que procedemos a llevar a cabo a continuación.*

### *3.1. The Lexical Syllabus*

*En 1983 la editorial Collins encargó a Dave y Jane Willis un nuevo libro de texto, Collins COBUILD English Course (CCEC), para el cual el sílabo debería estar basado en el léxico. A diferencia de enfoques anteriores en los que los programas se organizaban en torno a estructuras gramaticales o a funciones lingüísticas, cada unidad del libro se construiría*

*en torno a un sílabo léxico que cubriría las palabras, sus significados y los contextos en los que estas palabras se usaban (Willis, 1990).*

*La base de este sílabo léxico fueron las 2.500 palabras más frecuentes del inglés, según los datos extraídos de los análisis informáticos de los que entonces disponía el proyecto COBUILD, que contaba con un corpus de 7,3 millones de palabras. Estas 2.500 palabras básicas aparecían al menos 120 veces en el corpus, y cubrían el 80% de textos de dificultad normal, sin vocabulario técnico ni especializado, mientras que las más frecuentes 1.500 cubrían el 76%, y las primeras 700 cubrían un 70%, datos que venían a coincidir con los que habían aportado Bongers y Carroll et al. (1947, 1971 apud Willis, 1990). Por otra parte, la idea propuesta por Sinclair de un sílabo basado en unidades léxicas y no estructuras había tenido su origen hacía décadas en las investigaciones de Palmer y de West en los años 30 y 50.*

*En opinión de Willis el significado y el orden de las palabras ocupan un papel central en el inglés, una lengua con muy pocas inflexiones, que ha sido descrita, muy desafortunadamente, siguiendo el modelo de lenguas como el latín que cuentan con gran número de inflexiones. Por otra parte el sílabo léxico manifiesta sus críticas hacia enfoques tradicionales que dan prioridad a la frase verbal frente a frase nominal, más importante en la aproximación léxica.*

*El sílabo léxico deriva de los datos que proporciona la investigación del proyecto COBUILD basada en el análisis de*

*un corpus muy extenso de lengua natural. CCEC se concentra en los modelos más frecuentes de la lengua según los identifica la investigación de COBUILD, y a partir de dichas informaciones se ponen de manifiesto y se subrayan los aspectos lingüísticos significativos para los alumnos, que se recopilan dentro de un corpus pedagógico de menor tamaño elaborado a tal fin. Dentro de estos contenidos se cubren la mayor parte de las funciones lingüísticas que contienen los cursos tradicionales, y asimismo se subrayan muchos aspectos que en general en otros cursos se pasan por alto. Los textos de los que se compone el mencionado corpus pedagógico son auténticos, producidos espontáneamente por hablantes en sus actividades cotidianas con propósitos comunicativos diferentes de la enseñanza del inglés. Dichos textos se someten a análisis con objeto de comprobar si cubren los contenidos léxicos requeridos.*

*El CCEC de Willis está organizado en tres niveles: el nivel 1 contiene un corpus que ilustra los usos y significados de casi todas las 700 palabras más frecuentes del inglés; el objetivo para el nivel 2 es cubrir las siguientes 850 palabras más frecuentes; en el tercer nivel se añaden 950 palabras hasta llegar a un total de 2.500 en los tres libros de texto que componen el método, y así llegar a cubrir el 80% de los contenidos léxicos de cualquier texto.*

*Este enfoque combina una metodología comunicativa que implica una comunicación real, basada en tareas auténticas con un uso genuino de la lengua que tiene la finalidad de transmitir informaciones, con los hallazgos y los*

*materiales producidos por el proyecto Collins COBUILD, a los que se suman los procedimientos lexicográficos utilizados para elaborar el diccionario Collins.*

*El primer paso para elaborar dicho corpus pedagógico consiste en aplicar un programa informático para producir concordancias –tema que trataremos con mayor detalle en el capítulo referido a corpus (pág. 209). A continuación los resultados se recopilan, se estudian y procesan con objeto de elaborar las entradas del diccionario. Willis (1990) utilizó esta información para elaborar unas hojas de datos lingüísticos sobre los elementos que eran el objetivo de estudio para construir con ellos los materiales que componían su curso. De la misma forma en la que los lexicógrafos clarifican y sistematizan su conocimiento de la lengua analizando los textos del corpus, en la teoría de este método los estudiantes hipotéticamente analizan los componentes del corpus pedagógico aplicando técnicas similares para formular y comprobar hipótesis sobre la forma en la que se usan los elementos lingüísticos.*

*Al trasladar con este enfoque metodológico el centro de atención desde las estructuras gramaticales al sentido de las palabras se da la oportunidad al alumno de formular generalizaciones. Por ejemplo, el uso de *would*, según los datos del corpus, es mucho más frecuente en la lengua en la formulación de hipótesis que dentro de la estructura del segundo tipo de condicional, y será, por lo tanto, más probable que el alumno se encuentre con este caso, de forma que puede familiarizarse con el término y establecer*

*generalizaciones sobre su significado y su uso, un proceso que le proporciona mayor conocimiento y comprensión de la lengua. Los alumnos disponen de un corpus que contiene la lengua que necesitan; se les anima a observar con ojos críticos, hacer generalizaciones y formular hipótesis sobre la lengua a la que se les ha expuesto.*

*La metodología que explota este corpus contiene seis componentes:*

- *Introducción: proporciona al alumno una exposición inicial a las formas que se van a trabajar en un contexto comunicativo.*
- *Tarea: ofrece al alumno la oportunidad de llevar a cabo actividades semejantes a las que se puede encontrar en la vida cotidiana, y que exigen la realización de algún tipo de resultado final, lingüístico o no lingüístico.*
- *Planificación: el profesor usa modelos y ayuda al alumno a elaborar una producción correcta.*
- *Informe: los alumnos procesan las formas a través de tareas procedimentales; se trata de equilibrar la fluidez con a la corrección.*
- *Escucha/lectura: los alumnos oyen o leer las formas usadas en los contextos que ya le son conocidos tras haber realizado la tarea.*
- *Análisis: un ejercicio en el que los alumnos toman conciencia de la lengua a través de un análisis que les permite formular generalizaciones sobre la lengua que han oído.*

*El papel del profesor es el de organizar el aprendizaje y crear un entorno en el cual los alumnos puedan descubrir y ser el centro del proceso de aprendizaje.*

### *3.2. The Lexical Approach*

*La publicación de *The Lexical Approach* (Lewis, 1993), como ya hemos apuntado, supuso una nueva forma de entender la metodología de la lengua en la que se concede un papel fundamental a la transmisión del significado, por encima de cualquier otro aspecto. Partiendo de puntos de vista de teorías anteriores, de la lingüística de corpus, el análisis del discurso y la metodología comunicativa, los enfoques léxicos desarrollan muchos de los principios fundamentales que avanzaban quienes proponían las aproximaciones comunicativas aunque otorgando una clara primacía al conocimiento léxico-semántico y a su enseñanza.*

*Los principios fundamentales de la aproximación léxica fueron los siguientes:*

- La lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada.*
- La dicotomía gramática/vocabulario ha dejado de ser válida; gran parte del lenguaje consiste en trozos compuestos de varias palabras, es decir de unidades léxicas, compuestas a su vez por una combinación de elementos gramaticales y léxicos.*

- *Un elemento central de la enseñanza de la lengua es hacer a los alumnos conscientes de las unidades significativas de lengua, los llamados “chunks” y desarrollar su capacidad de manejarlos con éxito.*
- *Aunque se reconoce la utilidad de los patrones estructurales se otorga un estatus apropiado a los patrones léxicos y metafóricos.*
- *Se incluye la colocación como principio organizador de los programas.*
- *Los datos aportados por la lingüística computacional y el análisis del discurso influyen el contenido y la secuencia de los programas.*
- *Se reconoce a la lengua como un recurso personal, no una idealización abstracta.*
- *El éxito en el uso del lenguaje es un concepto más amplio que la precisión en el uso del lenguaje.*
- *La metáfora central del lenguaje es holística: la lengua es un organismo, no una máquina.*
- *Se reconoce la supremacía del lenguaje hablado sobre el escrito; la escritura se considera como un código secundario, con una gramática distinta de la de la lengua hablada.*

- *Los elementos cotextuales del contexto tienen mayor importancia que los situacionales en la enseñanza de la lengua.*
- *La competencia sociolingüística o pragmática, relacionada con las funciones y los aspectos socioculturales de la lengua, es parte de la comunicativa, y precede a la competencia gramatical como base y no producto.*
- *La gramática como estructura está subordinada al léxico.*
- *El error gramatical es parte intrínseca del proceso de aprendizaje.*
- *Se da prioridad al papel de la gramática como destreza receptiva que se relaciona con la percepción de la similitud y la diferencia.*
- *La gramática del texto cobra mayor importancia que la gramática de la oración o de la frase verbal.*
- *Se subraya la importancia del proceso y las tareas frente al producto y los ejercicios.*
- *Se concede mayor categoría a las destrezas receptivas, especialmente a la comprensión oral.*
- *El paradigma que se basa en la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación (OHE) sustituye al anterior, que se basaba en la presentación, la práctica y la producción (PPP).*

*Pero sin duda, el pilar sobre el que se asienta esta aproximación es la importancia que se da al léxico como el portador del significado en la comunicación. Lewis, apoyado en importantes estudios (Pawley y Syder, 1983; Kjellmer, 1987; Altenberg, 1990; Erman y Warren, 2000; apud Harwood, 2002) claramente desafía la división tradicional del lenguaje en gramática y vocabulario, argumentando que el lenguaje no consiste en vocabulario y gramática sino en palabras, o multiplabras, “glued together” (Ellis, 1996: 11 apud Wray y Perkins, 2000) y almacenadas en el lexicón mental como “big words”. Esta nueva noción del léxico a caballo entre la gramática y el vocabulario ha tenido en las tres últimas décadas tanta fuerza que ha cuestionado la teoría chomskiana de “la creatividad lingüística”, bajo la presunción de que el lenguaje ritualista “forms a significant part of a native speaker’s spoken and written output” (Harwood, 2002: 140) y esta nueva noción de lo “formulaico” ha tenido tanta incidencia en los últimos estudios lingüísticos que ha dado lugar a la acuñación de una verdadera pléthora de términos para el mismo concepto<sup>1</sup>. Es ya una opinión generalizada entre los lexicógrafos y quienes trabajan en campos relacionados que gran parte del lenguaje está compuesto por estas unidades o “chunks” prefabricados que generalmente constan de varias palabras, aunque las opiniones están*

---

<sup>1</sup> Wray y Perkins (2000: 465) citan las siguientes: *amalgams, automatic, chunks, clichés, co-ordinate constructions, collocations, composites, conventionalized forms, FEIS (fixed expressions including idioms), fixed expressions, formulaic language, formulaic speech, formulas/formulae, fossilized forms, frozen phrases, gambits, gestalt, holistic, holophrases, idiomatic, idioms, irregular, lexical(ised) phrases, lexicalised sentence stems, multiword units, non-compositional, non-computational, non-productive, petrification, praxons, preassembled speech, prefabricated routines and patterns, ready-made expressions, ready-made utterances, rote, routine formulae, schemata, semi-preconstructed phrases that constitute single choices, sentence builders, stable and familiar expressions with specialized subsenses, synthetic, unanalysed chunks of speech.*

*divididas en cuanto a la mejor forma de identificarlos, analizarlos y codificarlos. Según estos estudiosos, los hablantes nativos almacenan decenas de miles de unidades para poder disponer de ellas receptiva y productivamente. Esto conlleva que no todas las frases que se pueden formar siguiendo los patrones del lenguaje son aceptables idiomáticamente; por el contrario, las oraciones que son aceptables en la lengua forman un grupo relativamente pequeño dentro de las oraciones que son posibles. Estos factores sugieren que la evocación de dichos formalismos es mucho más importante que la comprensión de las reglas gramaticales en el aprendizaje de una lengua.*

*Aunque hay posiciones divergentes en cuanto a si las colocaciones deben incluirse en este lenguaje prefabricado, para Michael Lewis sí deben considerarse dentro de él, ya que son expresiones relativamente fijas que pertenecen al lenguaje ritual de los hablantes nativos que poseen una competencia intuitiva para combinarse: simplemente suenan bien o no. Sin embargo, en el caso del no nativo, las colocaciones plantean graves problemas porque hay tipos específicos de colocaciones que causan frecuentes errores entre los estudiantes al no existir una correspondencia entre las palabras que aparecen juntas en inglés y las que lo hacen en su lengua materna. Quizá el mayor problema es que en muchos casos no sólo no hay criterios lógicos para explicar una determinada colocación sino que sus combinaciones son altamente idiosincrásicas. Por otra parte, saber combinar las palabras es uno de los componentes que más influyen en la competencia léxica de un individuo.*

Otro aspecto del lenguaje formulaico se refiere a las expresiones institucionalizadas, que suelen tener un significado más pragmático que referencial. Este lenguaje prefabricado puede estar constituido por frases completas (“It’s not your business”, “See you later”) o comienzos de una frase que necesitan otra unidad léxica para completar una oración (“If the worst comes the worst...”), o entradas oracionales (sentence frames o heads) (Nattinger y DeCarrico, 1992). Aunque son típicas del lenguaje oral, también se utilizan en el discurso escrito y permiten dar una estructura característica a un determinado género. Nattinger y DeCarrico (1992), las clasifican en:

1. palabras ( push, exit, fruit) y multipalabras (by the way, on the other hand)
2. colocaciones (an initial reaction, to assess the situation)
3. expresiones institucionalizadas (I’ll see what I can do; It’s not the sort of thing you think will ever happen to you)
4. entradas oracionales (Considerable research has been done in recent years on the questions of... ; At present, however, expert opinion remains divided; some experts believe... etc.)

Lewis, ateniéndose a los estudios de estos autores defiende el hecho de que su dominio las hace responsables en gran medida de la fluidez y la propiedad del lenguaje y cada vez más se considera que “the ability to chunk language

*successfully is central to understanding of how language works” (Lewis, 1997a: 33).*

### *Implicaciones metodológicas del Lexical Approach*

*Los principios de Lewis tienen importantes repercusiones en la metodología y su puesta en práctica significaría cambios importantes en el aula en cuanto al papel del alumno, del profesor y de las actividades. En palabras de Michael Lewis, el Lexical Approach se puede resumir en pocas palabras: “language does not consist of grammar and words, and that much of our mental lexicon is stored as prefabricated multi-word chunks” (Lewis, 1997a: 20). Así, si el lenguaje consiste en trozos prefabricados (“chunks”) con un valor pragmático, los profesores deberían dedicar una especial atención a su estudio y procesamiento, y atendiendo utilizando una metodología inductiva y deductiva que promoviese los siguientes aspectos:*

- *Las destrezas receptivas. Puesto que la lengua no es algo que se genera libremente, en las primeras etapas del aprendizaje del inglés la enseñanza deberá centrarse en la exposición a la lengua a través de las destrezas receptivas (comprensión oral para los niveles más bajos y lectura) en menoscabo de las destrezas productivas (expresión oral y producción escrita) que se pospondrían a niveles más avanzados.*

- *Actividades basadas en comparaciones entre el inglés y la lengua materna y en la traducción. Se reconoce la utilidad del uso de L1 en clase, tan denostado en los últimos 30 años. Es inevitable que los estudiantes recurran a L1, y una metodología razonable debe explotar este hecho en vez de negarlo, añadiendo cargas innecesarias al proceso de aprendizaje. La clave del uso de la traducción está en encontrar expresiones equivalentes, huyendo de la traducción cruda, palabra por palabra. El uso de la traducción se justifica así por el hecho de que los estudiantes deben concienciarse de las diferencias entre las lenguas sobre todo en lo que se refiere al lenguaje formulaico y ritual.*
  
- *El uso del diccionario como un recurso para un aprendizaje activo. Si el léxico es la piedra angular de la enseñanza, no es extraño que cualquier estrategia que lo promueva se valore muy positivamente. Así, se estimula la dedicación, en clase y fuera de ella, a actividades que entrenen al alumno en destrezas lexicográficas que faciliten la búsqueda de las palabras o las unidades léxicas con la mayor precisión y eficacia.*
  
- *El uso de textos auténticos procedentes de los corpus. Una de los principios esenciales de este enfoque es el uso de textos auténticos y no diseñados con propósitos pedagógicos. A tal fin, el escritor de libros de texto deberá no sólo utilizar textos auténticos, sino ofrecer generalizaciones gramaticales documentadas mediante el uso de los corpus actuales, en lugar de basarse en*

*normas de la gramática descriptiva o pedagógica que, a la luz de la información que dichos corpus están aportando, se consideran en muchos casos inexactas por proceder más de la intuición individual que de aportaciones empíricas extraídas del uso real de la lengua.*

- *Promover la revisión y reciclaje del aprendizaje. Uno de las concepciones actuales sobre la adquisición léxica se centra en que el procesamiento de las palabras supone una exposición múltiple y no esporádica. Muchos investigadores coinciden en que se aprende una palabra después de haber mantenido contacto con ella (oral o escrito) en varias ocasiones; así cada encuentro va aportando profundidad en su conocimiento. Se habla incluso de que son necesarios de entre 6 a 12 encuentros con una palabra para su verdadera adquisición (Nation, 1990). No es por tanto baladí el énfasis que este método pone en la necesidad de la revisión y el reciclaje como procesos imprescindibles para la consolidación léxica. El psicolingüista Peter Russell (1979: 148-49) en *The Brain Book*, ya hace más de tres décadas, habló de la importancia de los programas de repaso y revisión para asegurar que las palabras se registren de forma permanente. El valor de la repetición se recomienda encarecidamente.*
  
- *Ofrecer los contenidos léxicos de acuerdo con su organización en el lexicón mental. Las combinaciones léxicas se deben ofrecer de la misma forma que, según*

*nos informa la psicolingüística, se almacenan y se recuperan mentalmente. Así debemos tener muy en cuenta tanto los formatos de agrupamiento semántico de las palabras (sinonimia, homonimia, colocaciones, etc.) como los fonológicos para facilitar su aprendizaje (Aitchison, 1994).*

- *El léxico como “multi-word chunks”. Incrementar la competencia léxica del alumno consiste en la exposición y adquisición de las unidades léxicas de mayor frecuencia –o el lenguaje formulaico o los “chunks”– mediante el uso de todas las estrategias pedagógicas posibles. Así, el profesor debe aprovechar todas las oportunidades de dirigir la atención de los alumnos al léxico interpretado como “chunks”, más que como palabras aisladas, y expandirlo aceptando que muchas expresiones se adquieren mejor evitando el análisis consciente de su estructura interna. Esto conlleva un papel prioritario del léxico en claro detrimento de la enseñanza gramatical. Sin embargo, el enfoque léxico no niega el valor pedagógico de la gramática, impartida más a través de procesos de reflexión e inducción que de mera impartición de normas.*

*Aunque aparentemente este método puede resultar de franca ruptura con metodologías anteriores, su puesta en práctica en el aula no debe significar un cambio radical si se introduce progresivamente y con sensatez. Las reacciones que se han venido produciendo en cuanto a este enfoque léxico de*

*Lewis van desde el mayor entusiasmo ante los aspectos innovadores de su enfoque y las implicaciones metodológicas que puede aportar, hasta el rechazo de quienes consideran que pone en cuestión prácticamente todos los principios aceptados tradicionalmente por la enseñanza de las lenguas, pasando incluso por la frialdad de quienes opinan que las proposiciones de Lewis son ya práctica generalizada para muchos profesores. En general la concepción acerca de la lengua de Lewis, muy cercana a la de las corrientes lingüísticas actuales, ha sido positiva y bien valorada, mientras que las opiniones están divididas en cuanto a la forma de ponerla en práctica y las razones que se suelen esgrimir es que las combinaciones gramaticales son limitadas, y por tanto fáciles de describir y organizar mientras que las léxicas, además de ser combinaciones casi ilimitadas, todavía carecen de una descripción y secuenciación precisa y sistemática.*

*Por ejemplo, Waring (1997) echa de menos en la obra de Lewis una definición de palabra y referencias a autores de reconocido prestigio en el campo de la investigación del léxico. Encuentra preocupante que Lewis afirme que un hablante nativo medio debe tener un léxico de “several tens of thousands of words”, sin tener en cuenta el estudio de Goulden et al. (1990) que afirma que un hablante nativo educado conoce alrededor de unas 17.000 familias de palabras. Waring también critica en la teoría de Lewis la ausencia de ideas claras sobre el papel que la memoria tiene en el aprendizaje del vocabulario, las técnicas de*

*memorización, las estrategias para el aprendizaje y las técnicas de evaluación.*

*Sin duda, el mérito fundamental del enfoque léxico está en la nueva forma de entender la naturaleza del léxico y su potencial contribución a la metodología de la enseñanza del vocabulario. Varios años después de la aparición del enfoque léxico podemos ver cómo algunos principios de la teoría de Lewis tienen eco en los libros de texto actuales, y aunque su influencia no ha supuesto un cambio radical en las aproximaciones metodológicas, posiciones integradoras reconocen los méritos y el indudable avance que esta teoría representa en los intentos de conceder al léxico el papel que realmente merece en la enseñanza del idioma. Coincidimos plenamente con Harwood en las posibilidades de este método pero también en su estado embrionario:*

*As it stands at present, the concept of taking a lexical approach to teaching is work in progress since there are two main areas connected with the approach which are in need of clarification: while some researchers have critiqued the approach's purported lack of principled foundation, there is also a concern about the practicalities of the approach's implementation. (Harwood, 2002: 149)*

#### *4. Las tendencias actuales. El Marco de Referencia Europeo*

*La publicación de las especificaciones del Consejo de Europa en 1975 sobre el Threshold level, al que nos hemos referido anteriormente, constituyó el punto de partida de una serie de iniciativas y proyectos que se han llevado a cabo con fructíferos resultados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas europeas. Una de estas iniciativas es la profundización sistemática y la actualización permanente de aquellos documentos que el Consejo publicó, en los que se proponía un modelo para la descripción de la habilidad lingüística y sus contenidos basados en el principio de que la enseñanza de la lengua debería proporcionar a los alumnos medios para satisfacer sus necesidades comunicativas.*

*Recientemente, durante el Año Europeo de las Lenguas 2001, el Instituto Cervantes<sup>2</sup>, hizo pública la traducción y adaptación española del European Framework del Consejo de Europa, Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, una versión actual de aquellas especificaciones que el Consejo de Europa publicó hace casi tres décadas, posteriormente completadas en 1991 con la publicación de nuevas versiones de las especificaciones para Threshold level 1990 y Waystage level 1990. El presente Marco de Referencia europeo está dirigido a profesores, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos, con objeto de que “contribuya de modo*

---

<sup>2</sup> <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>

*importante a la mejor reflexión sobre los problemas que interesan a los profesionales de la enseñanza de lenguas”. Dicho documento, que forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, y analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, “es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa, se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas, y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional”.*

*El documento ofrece una completa y detallada descripción de la base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.*

*Una de las finalidades de este Marco de Referencia es que ayude a superar las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. Para ello debe ser abierto, es decir susceptible de poder ser ampliado y mejorado, flexible para que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas, dinámico, fácil de usar, no dogmático, no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí, y de finalidad múltiple con objeto de se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.*

*El Marco de Referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el plurilingüismo. Sus objetivos son los siguientes:*

- ❖ Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.*
- ❖ Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.*

- ❖ *Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.*
- ❖ *Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.*
- ❖ *Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.*

*El enfoque metodológico que se adopta considera a alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales que tienen que llevar a cabo tareas en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto, y también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.*

*El Marco establece, por otra parte, los niveles comunes de referencia, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. En la práctica existe un amplio consenso respecto al número y la naturaleza de los*

*niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas. Son seis los que se fijan:*

- *Acceso (Breakthrough) ⇨ A1*
- *Plataforma (Waystage) ⇨ A2*
- *Umbral (Threshold) ⇨ B1*
- *Avanzado (Vantage) ⇨ B2*
- *Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency) ⇨ C1*
- *Maestría (Mastery) ⇨ C2*

*Estos seis niveles se corresponden con diversos grados de capacitación en el uso competente de la lengua que se describen en el cuadro 1 (Niveles comunes de referencia: escala global) que podemos ver en la figura 1.4. Los niveles A1 y A2 se refieren a un usuario básico, B1 y B2 a un usuario independiente, y por último los niveles C1 y C2 se refieren a un usuario competente.*

**Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global**

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

*Fig. 1.4*

*La Association of Language Testers of Europe (ALTE)<sup>3</sup> ofrece, asimismo, un marco que comprende cinco niveles de habilidad lingüística, más un nivel inicial, (Nivel de acceso). Estos niveles se corresponden en términos generales con los niveles del A2 al C2 del Marco de Referencia del Consejo de Europa. La relación es la siguiente:*

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel de acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE

*Las capacidades que cada nivel supone son las que se concretan a continuación:*

- *Nivel 5 de ALTE (usuario óptimo, good user): capacidad para utilizar material con un alto nivel de exigencia académico o cognitivo y de causar una buena impresión en el uso de la lengua en un nivel de actuación que puede ser, en cierto sentido, más avanzado que el de un hablante nativo de tipo medio.*

<sup>3</sup> <[http://www.alte.org/can\\_do/framework/index.cfm](http://www.alte.org/can_do/framework/index.cfm)>

- *Nivel 4 de ALTE (usuario competente, competent user): capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos.*
- *Nivel 3 de ALTE (usuario independiente, independent user): capacidad para conseguir la mayor parte de sus objetivos y de expresarse en una cierta variedad de temas.*
- *Nivel 2 de ALTE (usuario del Nivel Umbral, Threshold User): capacidad para expresarse de forma limitada en situaciones cotidianas y de abordar de forma general información no rutinaria.*
- *Nivel 1 de ALTE (usuario del Nivel Plataforma, Waystage User): capacidad para abordar información sencilla y clara, y comenzar a expresarse en contextos conocidos.*
- *Nivel de acceso de ALTE (Breakthrough Level): capacidad muy básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla.*

*El siguiente cuadro (figura 1.5) permite apreciar las tareas que el alumno puede llevar a cabo dentro de cada uno de los grados en lo que se atañe a la comprensión y expresión oral y escrita:*

Nivel de ALTE	Comprensión Auditiva / Expresión Oral	Comprensión de Lectura	Expresión Escrita
<b>Nivel 5 de ALTE</b>	PUEDE dar consejos y hablar sobre asuntos complejos o delicados; comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles.	PUEDE comprender documentos, correspondencia e informes, incluidos los aspectos más sutiles de textos complejos.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema y notas completas de reuniones y seminarios con buena expresión y corrección.
<b>Nivel 4 de ALTE</b>	PUEDE contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de su propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas.	PUEDE leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información o comprender correspondencia no normalizada.	PUEDE preparar o esbozar correspondencia profesional, tomar notas razonablemente correctas en reuniones o escribir una redacción que demuestra capacidad para comunicarse.
<b>Nivel 3 de ALTE</b>	PUEDE comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas.	PUEDE leer por encima textos en busca de información importante y comprende instrucciones detalladas o consejos.	PUEDE tomar notas mientras alguien está hablando, o escribir cartas que incluyen peticiones no normalizadas.
<b>Nivel 2 de ALTE</b>	PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida, y comprender instrucciones o declaraciones públicas.	PUEDE comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida.	PUEDE escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles.
<b>Nivel 1 de ALTE</b>	PUEDE expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido.	PUEDE comprender información sencilla dentro de un área conocida, como la que aparece en productos y señales, y en manuales o informes sencillos sobre asuntos cotidianos.	PUEDE rellena formularios y escribir cartas breves y sencillas o tarjetas relacionadas con información personal.
<b>Nivel de acceso de ALTE</b>	PUEDE comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles.	PUEDE comprende letreros, instrucciones o información de carácter básico.	PUEDE rellenar formularios básicos y escribir notas que incluyen horas, fechas y lugares

Fig. 1.5

*Es muy interesante para nuestro estudio la referencia expresa y detallada que el Marco de Referencia hace de la competencia léxica, encuadrada dentro de las competencias lingüísticas y éstas, a su vez en las competencias comunicativas.*

*Según el documento, el uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que desarrollan una serie de competencias- suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones-, tanto generales como comunicativas. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas, mientras que las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Comprenden estas últimas varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, cada de los cuales supone conocimientos, destrezas y habilidades.*

*Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla).*

*El documento, como decimos, se extiende en la descripción de los componentes de la competencia léxica, a la que define como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y considera que se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.*

*Los elementos léxicos comprenden:*

*a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:*

- *fórmulas fijas (exponentes directos de funciones comunicativas, saludos, refranes, proverbios, etc. arcaísmos residuales),*
- *modismos (metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; intensificadores, ponderativos o epítetos; y estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido),*
- *verbos con régimen preposicional y locuciones prepositivas,*
- *régimen semántico (expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas).*

*b) Polisemia: Una palabra puede tener varios sentidos distintos; estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados*

*(por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.).*

*Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.*

*El documento incluye asimismo unas escalas referidas a riqueza de vocabulario y dominio del vocabulario, que se detallan a continuación (figuras 1.6 y 1.7), y que describen la gradación del conocimiento de vocabulario y la capacidad de controlar ese conocimiento en relación con los niveles de capacitación a los que anteriormente nos hemos referido.*

	RIQUEZA DE VOCABULARIO <sup>4</sup>
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en

<sup>4</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

	transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

*Fig. 1.6*

	DOMINIO DEL VOCABULARIO <sup>5</sup>
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

*Fig. 1.7*

*Finalmente el Marco de Referencia considera una atribución de los usuarios la concreción de esos contenidos. Se deja a la elección de los usuarios determinar qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto. Y, por otra parte, cómo se eligen y se ordenan tales elementos.*

*Sin embargo, recuerda la clasificación de los temas de comunicación que hacía el capítulo 7 de Threshold Level 1990. Dichos temas son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos, y clasifica*

---

<sup>5</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

*las categorías temáticas en temas, subtemas y «nociones específicas». Son los siguientes:*

- *identificación personal;*
- *vivienda, hogar y entorno;*
- *vida cotidiana;*
- *tiempo libre y ocio;*
- *viajes;*
- *relaciones con otras personas;*
- *salud y cuidado corporal;*
- *educación;*
- *compras;*
- *comidas y bebidas;*
- *servicios públicos;*
- *lugares;*
- *lengua extranjera;*
- *condiciones atmosféricas.*

*En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema “tiempo libre y ocio”, está subdividido de la forma siguiente:*

- *ocio;*
- *aficiones e intereses;*
- *radio y televisión;*
- *cine, teatro, conciertos, etc.;*
- *exposiciones, museos, etc.;*
- *actividades intelectuales y artísticas;*
- *deportes;*

- *prensa.*

*Para cada subtema se establecen “nociones específicas”. El epígrafe “deportes” especifica lo siguiente: lugares: campo, terreno, estadio; instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club; personas: jugador; objetos: tarjetas, pelota; acontecimientos: carrera, juego; acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar.*

*Esta selección y organización concreta de temas, subtemas y “nociones específicas” es el resultado de decisiones de los autores en función de la evaluación que realizan de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos. Los temas se relacionan principalmente con los ámbitos personal y público, y por otra parte el profesional y educativo (cuadros 5.1 y 5.2, páginas siguientes). En todos estos ámbitos se especifican una serie de instituciones, personas y objetos relacionados con el vocabulario que el alumno necesitara dominar para poder desenvolverse en las situaciones que se pueden desarrollar en los lugares citados y en relación con las personas y los objetos que se mencionan. Este vocabulario será relevante para el alumno.*

<b>Cuadro 5.1 Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º</b>				
<b>Ámbitos</b>	<b>Lugares</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Personas</b>	<b>Objetos</b>
<b>Personal</b>	<p>Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín)</p> <p>Habitación en un hostel, en un hotel; el campo, la playa, etc.</p>	<p>La familia y las relaciones sociales</p>	<p>Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos</p>	<p>Mobiliario, decoración</p> <p>Ropa</p> <p>Electrodomésticos</p> <p>Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal</p> <p>Objetos de arte, libros</p> <p>Animales de compañía o salvajes</p> <p>Árboles, plantas, jardines, estanques</p> <p>Enseres de la casa</p> <p>Bolsos</p> <p>Equipamiento deportivo y de ocio</p>
<b>Público</b>	<p>Espacios públicos: calle, plaza, parque</p> <p>Transporte público</p> <p>Tiendas, mercados y supermercados</p> <p>Hospitales, consultas, ambulatorios</p> <p>Estadios y campos deportivos</p> <p>Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio</p> <p>Restaurantes, bares, hoteles Iglesias</p>	<p>Autoridades</p> <p>Instituciones políticas</p> <p>La justicia</p> <p>La salud pública</p> <p>Asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas</p>	<p>Ciudadanos</p> <p>Funcionarios</p> <p>Empleados de comercios</p> <p>Policía, ejército, personal de seguridad</p> <p>Conductores, revisores</p> <p>Pasajeros</p> <p>Jugadores, aficionados, espectadores</p> <p>Actores, Público</p> <p>Camareros, recepcionistas</p> <p>Sacerdotes y religiosos</p>	<p>Dinero, monedero, cartera</p> <p>Formularios o documentos oficiales</p> <p>Mercancías</p> <p>Armas</p> <p>Mochilas, maletas, maletines</p> <p>Material deportivo</p> <p>Programas</p> <p>Comidas, bebidas, tapas</p> <p>Pasaportes, permisos</p>

<p><b>Profesional</b></p>	<p>Oficinas</p> <p>Fábricas</p> <p>Talleres</p> <p>Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos</p> <p>Granjas</p> <p>Almacenes, tiendas</p> <p>Empresas de servicios Hoteles</p> <p>Establecimientos públicos</p>	<p>Empresas multinacionales</p> <p>Pequeña y mediana empresa</p> <p>Sindicatos</p>	<p>Empresarios</p> <p>Empleados</p> <p>Directivos</p> <p>Colegas</p> <p>Subordinados</p> <p>Compañeros de trabajo</p> <p>Clientes</p> <p>Recepcionistas, secretarias</p> <p>Personal de mantenimiento</p>	<p>Material de oficina</p> <p>Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía</p>
<p><b>Educativo</b></p>	<p>Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos</p> <p>Facultades Universidades</p> <p>Salas de conferencias y seminarios</p> <p>Asociaciones de estudiantes</p> <p>Colegios mayores</p> <p>Laboratorios</p> <p>Comedor universitario</p>	<p>Escuelas y colegios</p> <p>Facultades Universidades</p> <p>Colegios profesionales</p> <p>Asociaciones profesionales</p> <p>Centros de formación continua</p>	<p>Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados</p> <p>Padres</p> <p>Compañeros de clase</p> <p>Catedráticos, lectores</p> <p>Estudiantes</p> <p>Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza</p> <p>Porteros, secretarios, bedeles</p>	<p>Material escolar, uniformes, ropa de deporte</p> <p>Alimentos</p> <p>Material audiovisual</p> <p>Pizarra y tiza</p> <p>Ordenadores</p> <p>Mochilas y carteras</p>

<b>Cuadro 5.2. Contexto externo de uso: categorías descriptivas</b>				
<b>Ámbitos</b>	<b>Objetos</b>	<b>Acontecimientos</b>	<b>Acciones</b>	<b>Textos</b>
<b>Personal</b>	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pié, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios Cartas personales Textos hablados retransmitidos y grabados.
<b>Público</b>	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales Mercancías Armas Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.

<p><b>Profesional</b></p>	<p>Material de oficina.</p> <p>Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.</p>	<p>Reuniones.</p> <p>Entrevistas.</p> <p>Recepciones.</p> <p>Congresos, ferias comerciales, Consultorías.</p> <p>Rebajas de temporada.</p> <p>Accidentes de trabajo.</p> <p>Conflictos laborales.</p>	<p>Administración empresarial.</p> <p>Dirección industrial.</p> <p>Operaciones de producción.</p> <p>Procedimientos administrativos.</p> <p>Transporte de mercancías.</p> <p>Operaciones comerciales, compraventa, marketing.</p> <p>Operaciones informatizadas.</p> <p>Mantenimiento de oficinas.</p>	<p>Cartas de negocios.</p> <p>Informes.</p> <p>Señalización de seguridad.</p> <p>Manuales de instrucciones.</p> <p>Regulaciones.</p> <p>Material publicitario.</p> <p>Etiquetados y embalajes.</p> <p>Descripción de puestos de trabajo.</p> <p>Tarjetas de visita.</p> <p>Señalización.</p>
<p><b>Educativo</b></p>	<p>Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.</p>	<p>Inicio de curso.</p> <p>Matriculación.</p> <p>Semana blanca, puentes.</p> <p>Visitas e intercambios.</p> <p>Reuniones con los padres.</p> <p>Acontecimientos deportivos, partidos.</p> <p>Problemas de disciplina.</p>	<p>Asambleas.</p> <p>Lecciones.</p> <p>Juegos.</p> <p>Recreos.</p> <p>Asociaciones y sociedades.</p> <p>Conferencias, redacciones.</p> <p>Trabajo de laboratorio.</p> <p>Trabajo de biblioteca.</p> <p>Seminarios y tutorías.</p> <p>Deberes.</p> <p>Debates y discusiones.</p>	<p>Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta.</p> <p>Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto.</p> <p>Cuadernos de ejercicios.</p> <p>Artículos de periódico.</p> <p>Sumarios, resúmenes.</p> <p>Diccionarios.</p>

*El Marco de Referencia trata, asimismo, del desarrollo de las competencias como aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. Por lo respecta al vocabulario plantea una serie de reflexiones sobre las formas en las que se espera o se exige a los alumnos que desarrollen su vocabulario y deja a los usuarios (profesores, examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos, etc.) las decisiones sobre cómo se presentan los elementos de vocabulario (forma y significado) a los alumnos y cómo los aprenden estos. Se sugiere la consideración del aprendizaje del vocabulario a través de las siguientes actividades:*

- ❖ mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;*
- ❖ mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;*
- ❖ mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;*

- ❖ *presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);*
- ❖ *mediante la memorización de listas de palabras, etc. acompañadas de su traducción;*
- ❖ *explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;*
- ❖ *enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;*
- ❖ *explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);*
- ❖ *mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).*

*De gran interés son, asimismo, las orientaciones sobre la riqueza, el alcance y el control de vocabulario, a los que considera parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.*

*Los usuarios del Marco de Referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar (cf.):*

- *Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc. estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.*
- *Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.*

*Subraya la importancia del criterio de selección léxica y recomienda a los responsables del diseño de currícula y programas proporcionar orientaciones en aras a la transparencia y la coherencia didáctica. Los usuarios del Marco de Referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar el criterio o criterios conforme a los cuales se ha realizado la selección léxica.*

*Los medios para llevar a cabo esta selección léxica son:*

- *elegir palabras y frases clave: en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;*
- *seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;*
- *elegir textos auténticos hablados y escritos, y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;*
- *no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.*

*Estas consideraciones y orientaciones que se vierten en el Marco de Referencia suponen una auténtica reafirmación de la importancia de la enseñanza y aprendizaje del léxico por la contribución que hacen a la competencia comunicativa. El documento incorpora nuevas formas de interpretar el léxico, conceptos tales como “expresiones hechas”, “fórmulas fijas”, “modismos”, “verbos con régimen preposicional”, “locuciones prepositivas” y “expresiones que se componen de palabras*

*que habitualmente se utilizan juntas”. Dichos conceptos se refieren a colocaciones, multi-word chunks, expresiones institucionalizadas, frases léxicas multipalabras, expresiones institucionalizadas, frases hechas o muletillas, creaciones debidas a investigadores como Firth, Mackin, Nattinger, DeCarrico o Lewis, cuyos puntos de vista y avances contribuyeron a que el léxico cobrara una importancia que nunca antes había tenido.*

*Por otra parte, recoge conceptos tradicionales sobre la selección del léxico –Sweet, West– y el seguimiento de principios léxico-estadísticos y el uso de listas de frecuencias extraídas de recuentos generales y amplios, que permitan identificar y seleccionen las palabras más frecuentes en las cuales habrá que concentrar la atención primordial.*

*Pérez Basanta (1999: 284) defiende enérgicamente “una aproximación sistemática y fundamentada en la adquisición de vocabulario”, y describe las dos aproximaciones que tradicionalmente se han seguido para tratar la enseñanza del vocabulario:*

- *Indirecta o incidental, basada en las investigaciones de Nagy y Anderson (1985 apud Pérez Basanta, 1999) acerca de cómo aprenden los niños el vocabulario de su lengua materna. Las palabras se adquieren gradualmente a través de contactos sucesivos. Del mismo modo, el estudiante durante su exposición a la segunda lengua entrará en contacto con las nuevas palabras que necesitará entender para comprender la totalidad del*

*mensaje. La lectura extensiva sería, de este modo, la forma adecuada de aprender más vocabulario. Dentro de este enfoque podemos considerar actividades tales como las definiciones en el acto, el conocimiento de las palabras en su contexto y las búsquedas en los diccionarios.*

- *Intencionada. Conlleva el diseño y la planificación de actividades específicas para la enseñanza explícita del vocabulario; en los últimos años la investigación ha probado que son de gran utilidad y aceleran el proceso de aprendizaje de vocabulario. Dichas actividades pueden ser descontextualizadas –listas de vocabulario o juegos de cartas con la palabra en una cara y la traducción en la otra– o semicontextualizadas organizadas en grupos en torno a determinado aspecto; entre ellas están las actividades con palabras relacionadas por tema, por asunto, por código o por estilo, palabras con sentido similar, palabras que pueden formar parejas (sinónimos, antónimos o coordinados), familias de palabras, frases léxicas, colocaciones, actividades con estímulos o apoyos visuales, actividades en parejas o juegos.*

*Pérez Basanta aboga por el uso combinado de ambos métodos, implícito y explícito, con una amplia gama de actividades de vocabulario, contextualizadas y parcialmente descontextualizadas. La adquisición del vocabulario es una tarea que requiere tiempo y esfuerzo y no debemos despreciar ningún método que se encuentre a nuestro*

*alcance. Para ello es importante que el profesor sepa proporcionar a los alumnos textos adecuados y diseñar modelos creativos a través de los cuales puedan entender las palabras y usarlas en situaciones reales, de manera que los estudiantes consideren el aprendizaje de vocabulario como una actividad divertida y estimulante.*

*En este capítulo hemos revisado cuál ha sido el papel que la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario ha tenido en los métodos didácticos desde que se recogen referencias relacionadas con el interés en el léxico. Hemos prestado especial atención a figuras destacadas como Comenius, Prendergast, Sweet y más recientemente West, que hicieron importantes aportaciones al campo de los estudios sobre el vocabulario. Por otra parte hemos repasado los métodos didácticos más recientes –el método audiolingüístico, el paradigma comunicativo, el enfoque nocional-funcional y el “Threshold Level” del Consejo de Europa– y el tratamiento que hacen del léxico, hasta llegar a los métodos léxicos que conceden importancia al vocabulario por encima de todos los demás aspectos de la lengua. Finalmente hemos hecho referencia a las orientaciones que el Consejo de Europa ha expresado respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, y en concreto, lo que dentro de estas orientaciones está relacionado con el léxico.*

*alcance. Para ello es importante que el profesor sepa proporcionar a los alumnos textos adecuados y diseñar modelos creativos a través de los cuales puedan entender las palabras y usarlas en situaciones reales, de manera que los estudiantes consideren el aprendizaje de vocabulario como una actividad divertida y estimulante.*

*En este capítulo hemos revisado cuál ha sido el papel que la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario ha tenido en los métodos didácticos desde que se recogen referencias relacionadas con el interés en el léxico. Hemos prestado especial atención a figuras destacadas como Comenius, Prendergast, Sweet y más recientemente West, que hicieron importantes aportaciones al campo de los estudios sobre el vocabulario. Por otra parte hemos repasado los métodos didácticos más recientes –el método audiolingüístico, el paradigma comunicativo, el enfoque nocional-funcional y el “Threshold Level” del Consejo de Europa– y el tratamiento que hacen del léxico, hasta llegar a los métodos léxicos que conceden importancia al vocabulario por encima de todos los demás aspectos de la lengua. Finalmente hemos hecho referencia a las orientaciones que el Consejo de Europa ha expresado respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, y en concreto, lo que dentro de estas orientaciones está relacionado con el léxico.*

## *CAPÍTULO 2*

### *LA COMPETENCIA LÉXICA*

*Words glisten. Words irradiate exquisite splendour. Words carry magic and keep us spell-bound ... Words are like glamorous bricks that constitute the fabric of any language ... Words are like roses that make the environment fragrant. (Chand, citado por Aitchison, 1994)*

#### *0. Introducción*

*El capítulo segundo de este trabajo revisa las nociones fundamentales referidas a la competencia léxica. Una vez establecido qué entendemos por competencia léxica, trataremos desde un punto de vista psicolingüístico de lo que se conoce como “el lexicón mental”, es decir el conjunto de palabras que cada individuo conoce. Tras un breve esbozo del modelo de producción del lenguaje oral de Levelt, que se articula en torno a la importancia decisiva del papel del léxico, trataremos de los aspectos referencial e inferencial de dicha competencia. El siguiente paso será una revisión de los componentes léxicos según diferentes autores, y las dimensiones del conocimiento léxico –extensión, profundidad y fuerza–, y a continuación realizaremos una introducción del concepto de densidad léxica de los textos acompañada de*

*ejemplos. Finalmente propondremos un modelo para la enseñanza del léxico en el que se clasifica del léxico en tres tipos de unidades: las palabras, las colocaciones y las frases léxicas*

### *1. ¿Qué es la competencia léxica?*

*La competencia léxica es la habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen. Incluye, por tanto, la comprensión de las diferentes relaciones entre las familias de palabras y las colocaciones comunes de las palabras. Jiménez Catalán (2002: 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 este sentido, Orwig (1999)<sup>1</sup> nos ofrece un claro ejemplo de la extensión del conocimiento y de toda la gama de múltiples aspectos que componen el saber una palabra tan sencilla como chair. Además del conocimiento de la forma oral y escrita de la palabra, la competencia léxica consiste en reconocer el concepto “chair” y saber qué lo hace diferente de stool, sofa o bench. También es necesario saber que una chair es un mueble y que hay varios tipos de chairs (easy chairs, deck chairs, office chairs, rocking chairs, etc.); y que actualmente la palabra chair se usa para referirse a chairman,*

---

<sup>1</sup> <[http://www.ethnologue.com/LL\\_docs/show\\_bookdesc.asp?bookid=57](http://www.ethnologue.com/LL_docs/show_bookdesc.asp?bookid=57)>

*especialmente si se trata de una mujer, como por ejemplo en: “Julie Wright is the chair of the committee”.*

*A pesar de que hoy día se reconoce a la competencia léxica como una parte fundamental de la competencia comunicativa, tradicionalmente la atención que se le ha prestado es muy poca. Meara, para quien lexical competence is at the heart of communicative competence (1996a: 35), manifiesta lo desafortunado de esta situación y resalta cómo Canale y Swain, en su artículo seminal sobre competencia comunicativa (1980) sólo mencionan la competencia léxica en dos ocasiones. Una de las causas que Meara (1996a) apunta con referencia al papel poco relevante que ha desempeñado la competencia léxica, es la falta de información que existe en general sobre el papel que el léxico tiene en la lengua, y preocupantemente, incluye al profesorado entre quienes carecen de estos conocimientos.*

*Es ya un lugar común destacar la importancia de un vocabulario que nos ayude a entender y tener confianza en nosotros mismos, que sea variado, preciso y se ajuste a nuestras necesidades. Así pues, el hablante que tiene un buen vocabulario, rico y amplio sabe muchas palabras, lo que significan y cómo se escriben. Sin embargo, como veremos más adelante, saber una palabra no termina ahí sino que implica conocer un complejo número de aspectos.*

*2. La competencia léxica desde el punto de vista psicolingüístico: el “lexicón mental”*

*La compleja cuestión de cómo se almacenan las palabras en nuestra mente y de cómo recuperamos esa información en el momento que se precisa, es objeto de estudio en el campo de la psicolingüística, y la mayoría de los autores coinciden en que se sabe aún muy poco sobre las capacidades cognitivas y el modo en que funcionan (Pérez Basanta, 2003). Las investigaciones actuales sobre los mecanismos del cerebro están aportando información acerca de los procesos mentales, y en nuestro caso, cómo se aprende, almacena y recupera el vocabulario. Los avances en las ciencias neurológicas suministran datos sobre los mecanismos mentales que subyacen a la adquisición del lenguaje y probablemente en un futuro no muy lejano dispondremos de información que nos permita entender los procesos mentales, lo cual podría traer consigo importantes cambios en los enfoques metodológicos que hoy día tenemos por válidos.*

*El “lexicón mental”, “diccionario mental” o the human word-store (Aitchison, 1994), es el conjunto de palabras que un individuo conoce. Dicho conjunto se estructura de forma muy precisa, siguiendo un complejo y elaborado sistema de interconexiones que permiten almacenar un gran número de palabras y recuperarlas cuando las necesitamos. Mediante esta organización podemos tener un acceso rápido y eficaz a la gran cantidad de datos que se almacenan en la mente; por ejemplo, un hablante nativo que cuente con unas 60.000 palabras en su léxico mental puede tardar menos de un segundo en realizar la búsqueda de un término o comprobar su existencia o no existencia (Aitchison, 1994). El estudio de*

*los errores que se cometen al hablar sugiere que puede existir una organización en función de los sonidos iniciales de la palabra, los sonidos finales, los patrones de acentuación, o incluso los significados, ya que a menudo confundimos palabras con significados relacionados; asimismo, parece que el comienzo y el final de una palabra representan un papel más importante en su almacenamiento y recuperación que la parte central –el llamado bath-tub effect (Aitchison, 1994). La teoría de los prototipos de Rosch (1975 apud Aitchison, 1994), según la cual los objetos comunes están organizados en categorías, dentro de las cuales hay ciertos objetos que ocupan un lugar más central que otros, también aporta información sobre la estructura del léxico mental.*

*Por otra parte, el contenido del léxico mental no es fijo, sino que se trata de un sistema activo en continuo cambio, a medida que aprendemos o creamos palabras, alteramos la pronunciación o extendemos el significado de las que ya sabemos cuando recibimos información extra relacionada con ellas y la incorporamos a la red de conexiones existentes (Singleton, 1999).*

*El proceso mediante el cual se forma este léxico mental, es decir los mecanismos a través de los que los niños adquieren el vocabulario se basa, según Aitchison (1994), fundamentalmente en tres tipos de tareas: “etiquetado” (labelling), que tienen lugar durante los dos primeros años de vida; “empaquetado” (packaging), que consiste en la clasificación de los objetos; y, finalmente, “construcción de*

*redes” (network-building), que tiene lugar gradualmente y continúa a lo largo de toda la vida de la persona.*

*En cuanto a una segunda lengua se refiere, son, de igual manera, tres los procesos que implica la adquisición del vocabulario (Pérez Basanta, 2003):*

- *Entrada (input), las palabras se escriben en la memoria “pizarra” a corto plazo; a continuación, dependiendo de la profundidad con que esta entrada se procese (Craik y Tulving, 1975), pasa a convertirse en intake, y le sigue el proceso de*
- *Almacenamiento, la información se almacena en campos semánticos con referencias cruzadas; los elementos se organizan en redes asociativas; las imágenes asociadas a la palabras favorecen la retención. Existen varias teorías acerca de cómo se almacenan las palabras que pertenecen a la lengua materna y a la segunda lengua: “hipótesis del sistema extendido” (las palabras se almacenan en un solo lugar), “hipótesis del sistema dual” (las palabras se almacenan en dos lugares separados), “hipótesis tripartita” (las palabras similares, como los cognados, se almacenan en el mismo lugar y las palabras específicas en lugares separados), e “hipótesis de los subconjuntos” (las palabras se almacenan en un solo lugar, pero organizadas en subconjuntos, dentro de los que existe una conexión más íntima entre las que pertenecen a la lengua materna) (Hulstijn, 1997).*

- *Recuperación, las palabras se buscan y se recuperan de forma rápida y económica; hemos de distinguir una recuperación receptiva –se percibe la forma y se recupera su significado– y una productiva –es preciso recuperar la forma escrita o hablada de la palabra. La accesibilidad de una palabra, es decir la facilidad con la que podemos recuperarla, se verá favorecida si la palabra es frecuente en la lengua y si la hemos empleado recientemente. Existen dos aproximaciones en cuanto a la forma de acceder al léxico: el acceso directo, o acceso en una sola etapa, y el acceso indirecto, que supone dos etapas, una búsqueda seguida de un posterior acceso. Son ejemplos de modelos de acceso directo los descritos por Morton (1979) – logogen model– y por Marslen-Wilson (1993) –cohort model–; el enfoque de Forster (1976) es un ejemplo de acceso indirecto.*

*La cuestión de si el léxico mental de la lengua materna y el de una segunda lengua pueden tener una estructura similar fue estudiada por Wolter (2001), que comparó los patrones de respuesta de hablantes nativos y no nativos en tests de profundidad del conocimiento léxico, con objeto de comprobar si el conocimiento en profundidad de las palabras determinaba un grado específico de integración del léxico mental. Al contrario de lo que estudios anteriores habían manifestado, Wolter (2001) apuntó la posibilidad de esta similitud entre el léxico mental de la lengua materna y el de*

*una segunda lengua cuando se ha adquirido ésta última a un cierto nivel de profundidad.*

### *3. La importancia de la competencia léxica en la producción del*

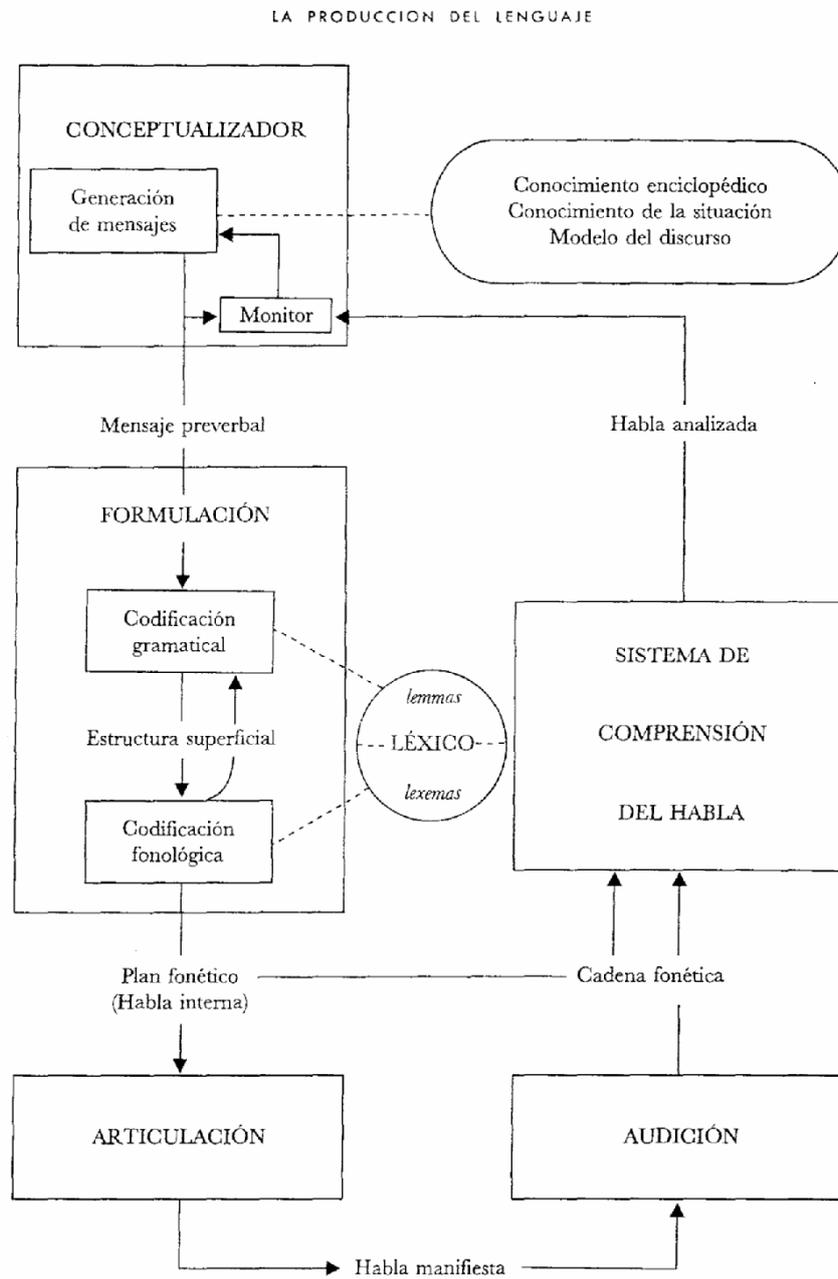
#### *lenguaje oral: el modelo de Levelt*

*El papel fundamental que el léxico ocupa en la producción del lenguaje fue señalado por Levelt (1989 apud Belinchón et al., 1992; Singleton, 1999; Nation, 2001), que diseñó un modelo que refleja las fases a través de las cuales los individuos implementan el habla.*

*El modelo de producción del lenguaje descrito por Levelt (figura 2.1) comienza con una primera fase –fase de planificación o de conceptualización– en la que los sujetos seleccionan el contenido significativo de su mensaje, la idea, opinión, duda, etc., que desean comunicar a sus interlocutores; dicha fase engloba una serie de actividades de carácter intencional, aunque no necesariamente consciente, cuyo resultado es la elaboración de una representación que suele denominarse mensaje prelingüístico. En una segunda fase –fase de codificación lingüística del mensaje o de formulación–, que probablemente comienza antes de que el mensaje prelingüístico se haya definido en su totalidad, la información seleccionada se traduce a un formato lingüístico mediante la utilización de una lengua y una gramática concretas; dicha fase requiere de la especificación de las unidades estructurales que intervendrán en la locución (constituyentes tales como los sintagmas, las palabras, etc.) hasta configurar, en el caso de que se trate del lenguaje*

*verbal, el denominado plan fonético o representación de la serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración.*

*Principales fases de la producción del lenguaje según Levelt (1989 apud Belinchón et al., 1992: 539)*



*Fig. 2.1*

*En la fase final del proceso –fase de articulación–, necesaria cuando producimos lenguaje externo dirigido a otros interlocutores pero no así cuando se trata de lenguaje interno, las representaciones lingüísticas que componían el plan fonético son traducidas a un plan motor que especifica y pone en marcha toda una serie de movimientos (articulatorios, si se trata de lenguaje oral, y manuales, en el caso del lenguaje escrito) que deben realizar las distintas estructuras musculares implicadas en la realización del acto de producción del lenguaje. La ejecución motora de dicho acto es lo que denominamos “producción del habla” (Belinchón et al., 1992: 540). Dentro de este marco son dos las categorías de los componentes que el modelo de Levelt incluye:*

- 1. componentes procedimentales (conceptualizador, formulador y articulador) relacionados, como acabamos de ver, con las acciones que es preciso tomar para conseguir los propósitos particulares –representados en el diagrama por los elementos que se encuentran dentro de las figuras rectilíneas; asimismo, según Singleton (1999), son componentes procedimentales por la parte del receptor del mensaje oral, el componente auditivo, responsable del análisis del habla en segmentos de sonido, y el sistema de comprensión del habla, responsable de proporcionar sentido semántico-gramatical a los segmentos fonéticos recibidos;*
- 2. componentes declarativos, relacionados con el conocimiento de los hechos –representados en el diagrama por los elementos que se encuentran dentro*

*de las figuras curvilíneas–, que incluyen la información general acerca del mundo, la información específica acerca de situaciones concretas, y la información mediante la cual se adopta el registro y el estilo apropiado al conjunto específico de las circunstancias; se considera asimismo un componente declarativo el conocimiento léxico, que ocupa un papel central e incluye el conocimiento semántico gramatical (lemmas) y morfofonológico (lexemas).*

*Según esta descripción de las tres fases fundamentales en la producción del lenguaje –1) conceptualización, 2) formulación y 3) articulación–, el inicio de la actividad está ligado a una serie de operaciones conceptuales, no específicamente lingüísticas, que implican la concepción por parte del sujeto de un cierto significado que va acompañado de una intención comunicativa. Durante la segunda fase – formulación– se lleva a cabo, como hemos visto, una codificación gramatical y fonológica del mensaje; llegados a este punto es de máxima importancia desde nuestro punto de vista señalar que los procedimientos de codificación gramatical están determinados léxicamente, es decir, la gramática, la morfología y la fonología son determinadas por las palabras concretas que son elegidas. Es esto lo que Levelt (1989 apud Nation, 2001) llama la “hipótesis léxica”, según la cual se atribuye al léxico el papel fundamental de mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica.*

*Una secuencia típica de la producción oral se compondría de siete etapas trazadas por Nation (2001: 38) en las que vemos la intervención del léxico:*

- 1. El conceptualizador –primera fase– produce un mensaje preverbal que contiene la información que el hablante desea transmitir.*
- 2. El formulador –segunda fase– accede al léxico para buscar el lemma (palabra “cabeza de artículo” de un diccionario) que contenga los componentes significativos apropiados.*
- 3. Algunos de estos componentes estarán conectados directamente con los rasgos gramaticales concretos. Se activarán otros componentes gramaticales que forman parte del lemma.*
- 4. Los componentes significativos y gramaticales del lemma están unidos a los rasgos morfológicos y fonológicos de la palabra.*
- 5. Se elige la morfología apropiada para que codifique las funciones significativas y gramaticales de la palabra.*
- 6. Se producen los rasgos fonológicos que corresponden a la forma de la palabra.*
- 7. El articulador –tercera fase– produce finalmente la palabra.*

*Estas fases se encuentran íntimamente relacionadas entre sí siguiendo una serie de secuencia de causa-efecto. Nation (2001) proporciona el siguiente ejemplo para mostrar la materialización de estas etapas y las relaciones que se establecen en la producción de la palabra painter. Tras la*

*primera etapa, en la que se produce el mensaje preverbal, se establece una relación –segunda y tercera etapas– entre el significado “una persona que pinta” y el sustantivo singular contable que se refiere a quien lleva a cabo la acción expresada por la raíz del verbo; la cuarta etapa une la anterior con la forma painter; en la etapa quinta se elige la forma paint + er, dado que el sufijo -er se conecta con quien lleva a cabo la acción de un verbo y es un afijo que al unirse a una raíz da como resultado un sustantivo; durante la etapa sexta se elige el modelo apropiado de acentuación y se decide que el sufijo -er no modifica la forma fonológica de la raíz paint.*

*Todas estas etapas que se registran en la producción del lenguaje tienen para Nation (2001) su reflejo en los distintos aspectos que intervienen en el hecho de saber una palabra. Podemos así tomar conciencia de la importancia crucial del léxico en la producción de los mensajes, con el papel central que consecuentemente le atribuye Levelt, según acabamos de ver, y por otra parte apreciar el lugar que la gramática y la fonología ocupan como componentes esenciales de lo que “conocer una palabra” implica, como veremos más adelante.*

#### *4. La competencia léxica refencial/inferencial*

*Una vez establecida la importancia de la competencia léxica en la producción del lenguaje, el primer aspecto que vamos a tratar es la distinción que establece Marconi (1997), entre dos tipos de competencia léxico-semántica. El primero de ellos*

*consiste en el conocimiento hipotético del uso de las palabras en la oración –competencia inferencial–, mientras que el segundo se refiere a la aplicación de la palabra en el mundo real –competencia referencial.*

*Con objeto de ilustrar la diferencia entre estos dos tipos de competencia, Marconi (1997) recurre a un ejemplo en el que alude a un zoólogo que poseyera un extenso conocimiento teórico de cierto tipo de mariposa, adquirido a través de un profundo estudio de libros relacionados con el tema. Frente a él situaremos a un nativo de la selva amazónica que conocería a la perfección dicha mariposa tras haberla visto toda su vida y formar parte de su entorno; sin embargo, este último individuo desconoce todo sobre la mariposa desde el punto de vista científico. Un auténtico experto contaría con ambos tipos de conocimiento sobre la mariposa: conocería toda la literatura científica publicada al respecto y todo el conocimiento sobre la mariposa, y, por otra parte, sería capaz de identificarla inmediatamente igual que lo haría el nativo, mientras que al zoólogo teórico tal vez le llevara un cierto tiempo recopilar todos sus conocimientos y concluir que se trataba de la mariposa en cuestión y no de otra. De igual manera un hablante puede ser competente referencialmente, es decir, en la aplicación de las palabras, y, sin embargo, no saber nada sobre la naturaleza y las propiedades de sus referentes. Los hablantes pueden diferenciarse en cuanto a su competencia léxica de la misma forma que lo hacían los dos individuos del ejemplo. Un hablante puede tener una competencia referencial excelente y un escaso conocimiento –el caso del nativo de nuestro*

*ejemplo—, mientras que otro hablante puede tener un conocimiento excelente pero una escasa competencia referencial, como el zoólogo teórico del ejemplo.*

*Este aspecto no referencial de la competencia, descrito como conocimiento, es para Marconi (1997) el aspecto inferencial de la competencia léxico semántica. La competencia inferencial se entiende como la habilidad de manejar una red de conexiones entre palabras y realizaciones o procesos, tales como la inferencia semántica, la paráfrasis, la definición, la recuperación de una palabra a partir de su definición, encontrar un sinónimo, etc. Por el contrario la competencia referencial es la capacidad para situar las unidades semánticas en el mundo real, es decir para aplicar las palabras a las situaciones reales de uso de la lengua. Esta competencia subyace a realizaciones tales como nombrar objetos o personas, hacer preguntas, obedecer órdenes o seguir instrucciones.*

*A pesar de que estos dos aspectos son independientes existe una cierta interacción entre ellos. Volviendo al ejemplo del zoólogo, para reconocer al animal, él habría hecho uso de su competencia referencial con respecto a las características, los colores, las formas geométricas, las expresiones de medida, como sustitutos de la competencia referencial directa en cuanto a la mariposa, pero el acceso a su descripción le sería proporcionada gracias a su competencia referencial como científico. Con frecuencia los hablantes utilizan la competencia inferencial para llevar a cabo tareas referenciales cuando carecen de la competencia*

*referencial directa especialmente en el caso de palabras no muy frecuentes. Y, de la misma manera aunque en inverso sentido, la competencia inferencial se puede ampliar y reforzar cuando observamos los casos concretos en los que una determinada palabra se usa en el lenguaje real, y extraemos información referente al conjunto de todos los casos observados. Sin embargo, la distinción entre los dos aspectos de la competencia léxica no es aplicable a todas las palabras de la lengua. Términos tales como nevertheless o unlikely, según Marconi (1997), no se aplican directamente al mundo real sino que se utilizan en oraciones que se usan para describir datos del mundo real. La competencia referencial se aprecia más claramente como una parte de la competencia semántica cuando hablamos de las palabras que describen objetos comunes.*

*Por otra parte, la separación entre ambas competencias no es, al parecer, simplemente un recurso del que se valen los lingüistas teóricos para formular la representación de la competencia léxica, sino que existen estudios neuropsicológicos que aportan evidencias de que la separación entre ambas competencias es real, y así se ha comprobado en casos en los que una de las dos habilidades se pierde o daña a consecuencia de alguna lesión cerebral, mientras que la otra puede no ser afectada en el mismo grado o incluso permanecer perfectamente intacta.*

##### *5. Los componentes de la competencia léxica*

*Muchos investigadores han descrito los componentes de la competencia léxica, es decir, los aspectos del conocimiento, qué debe saber un hablante acerca de una palabra para poder decir que la conoce. Un conocimiento inicial de la palabra consiste en conocer su forma oral y escrita, pero saber realmente una palabra engloba otros muchos aspectos o sub-conocimientos que están interrelacionados (Richards, 1976; Nation, 1990, 2001). Otros autores asumen que el conocimiento léxico consiste en niveles progresivos de competencia, un “continuo de conocimiento” que comienza con una familiaridad superficial y concluyen en la capacidad de usar las palabras correctamente en una libre producción (Joe et al., 1996; Faerch et al., 1984; Palmberg, 1987 apud Laufer et al., 2004).*

*La descripción que Richards (1976) llevó a cabo de qué supone saber una palabra ha servido de marco general para los estudios posteriores sobre la competencia léxica:*

- 1. Vocabulary knowledge of native speakers continues to expand in adult life, in contrast to the relative stability of their grammatical competence.*
- 2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.*

3. *Knowing a word implies knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation.*
4. *Knowing a word means knowing the syntactic behaviour associated with the word.*
5. *Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.*
6. *Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.*
7. *Knowing a word means knowing the semantic value of the word.*
8. *Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.*

(Richards, 1976:  
83)

*Como vemos, saber una palabra engloba una variedad de aspectos entre los que se incluyen saber la probabilidad de encontrar esa palabra con otras palabras en un contexto, saber las limitaciones que distintos contextos imponen sobre ella, saber el comportamiento sintáctico asociado con la palabra, la forma de la raíz y los derivados que a partir de*

*ella se generan, saber las asociaciones entre ella y otras palabras de la lengua, saber su valor semántico, y saber los significados asociados con la palabra.*

*La descripción que Richards hizo de los componentes de la competencia léxica supuso un punto de partida para una nueva forma de entender la enseñanza del vocabulario (Pérez Basanta, 1999). A partir de ella se han llevado a cabo otras que profundizan en la definición de qué es saber una palabra considerando otros factores. Los componentes de Richards introducían conceptos nuevos que se estaban empezando a investigar a mediados de los años setenta, como por ejemplo los análisis computacionales de extensos corpus, a los que hace referencia el componente número dos, o la investigación sobre el registro, las variaciones geográficas y sociales, y el área del discurso al que se alude en componente número tres. En realidad, en opinión de Meara (1996b), el ensayo de Richards no es un intento de definir un marco sistemático de lo que significa saber una palabra sino más bien un intento de realizar un informe sobre la investigación lingüística que se estaba llevando a cabo en aquellos años. Esto explicaría que no aparezca mención alguna a aspectos importantes del conocimiento léxico, como por ejemplo el problema del vocabulario activo y pasivo. Una descripción más precisa de los variados matices del conocimiento de una palabra está relacionada con la distinción entre su uso receptivo o su uso productivo. A continuación pasamos a revisar qué aspectos de una palabra es preciso conocer si la necesitamos para escuchar o leer (uso receptivo) o para hablar o escribir (uso productivo)*

*dentro de una tradicional dicotomía que, como veremos, algunos recientes puntos de vista han venido a matizar (Laufer, et al., 2004).*

### *5.1. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo*

*La distinción entre el conocimiento receptivo y el productivo del vocabulario depende de la distinción que se hace entre las destrezas receptivas y las productivas (Nation, 1990). El término “receptivo” transmite la idea de una entrada de lenguaje que recibimos desde otros individuos a través de la lectura o la escucha, es decir, el hablante percibe la forma de la palabra e intenta comprenderla. Se usa el término “productivo” cuando es el propio individuo quien produce formas de lengua al hablar o escribir, cuando quiere expresar un significado a través del habla o de la escritura. Nation (2001) se refiere, asimismo, a los términos “pasivo” y “activo”, que se usan como sinónimos de receptivo y productivo. No obstante señala cómo existen opiniones discrepantes en cuanto a la equivalencia de las ideas que se contienen en los términos “receptivo”/“productivo” en relación con los conceptos “pasivo”/ “activo”, en el sentido de que lo que implica el término pasivo no es exactamente de aplicación a destrezas como la lectura y la escucha, que entrañan un elevado nivel de actividad y esfuerzo muy lejano de lo que generalmente se asocia con la idea de que algo sea pasivo.*

*Meara (1990 apud Nation, 2001), por su parte, establece la distinción entre vocabulario activo y vocabulario pasivo aplicando criterios diferentes, ya que considera esta diferencia como el resultado de distintos tipos de asociación entre las palabras. Según su interpretación, el vocabulario productivo se activa mediante la intervención de otras palabras, mientras que en el funcionamiento del vocabulario pasivo intervienen estímulos externos, es decir, se activa cuando se oyen o se ven las formas de las palabras pero no a través de enlaces asociativos con otras palabras.*

*Otra interpretación de los términos pasivo y activo es la que ofrece Corson (1995 apud Nation, 2001), para el cual el vocabulario pasivo incluye todo el vocabulario activo más otros tres tipos de vocabulario: las palabras que sólo se saben parcialmente, las palabras de baja frecuencia y las palabras que se evitan voluntariamente en el uso activo.*

*Joe et al. (1996) coinciden con Nation (2001) en que el conocimiento de una palabra no es una cuestión absoluta en la que se trata de todo o nada, sino que existen muchos grados para establecer con qué profundidad se conoce una palabra. La idea de un continuo en el que un extremo representa el desconocimiento de la palabra y el otro el conocimiento total, serviría como ejemplo para reflejar los diversos niveles de conocimiento de una palabra.*

*Generalmente se reconoce que una palabra progresa desde el conocimiento receptivo al productivo. Una palabra que se sabe usar correctamente debe, previamente, ser*

*entendida cuando se la ve escrita o se la oye (Laufer, 1998). La mera memorización de una palabra en un contexto dado no puede llamarse conocimiento productivo con propiedad, puesto que se trataría de reproducción mecánica y no producción. Como consecuencia el vocabulario pasivo se considera de mayor tamaño que el activo aunque no existe una medida para determinar hasta qué extremo uno es mayor que el otro. No obstante, Waring (1997 apud Nation, 2001), estudió el conocimiento que un grupo de alumnos tenía de las mismas palabras a nivel receptivo y productivo y halló que los resultados de los alumnos en el test receptivo fueron mucho mejores que los que obtuvieron en el test productivo.*

*Según Nation (2001) y Laufer et al. (2004), parece que en general el conocimiento receptivo de una palabra es más fácil y anterior al conocimiento productivo. La dificultad que entraña el uso productivo supone que el aprendizaje exija más tiempo y esfuerzo que el aprendizaje receptivo de una palabra. Ellis y Beaton (1993 apud Nation, 2001) cifran en cuatro las razones que hacen que el aprendizaje productivo sea más costoso que el receptivo: la cantidad de conocimiento, la práctica, el acceso y la motivación. El uso productivo de una palabra requiere el aprendizaje de nuevas formas hablada y escrita, un estudio y una producción adicional de sus patrones orales y escritos, mientras que para el uso receptivo de la palabra el estudiante sólo tiene que conocer unos cuantos rasgos distintivos de la palabra; para uso productivo el conocimiento tiene que ser más preciso; en suma, el conocimiento productivo supone el receptivo. Por otra parte, en situaciones normales de aprendizaje la*

*dinámica de una clase hace que el uso receptivo se practique más que el uso productivo. Un factor más que dificulta el aprendizaje productivo es el hecho de que una palabra nueva, recién aprendida, sólo tenga un enlace con la traducción de esa palabra, su integración en la red léxica es muy frágil al principio, mientras que, por otra parte, existe un gran número de otras asociaciones que pueden causar errores. Finalmente Ellis y Beaton (1993 apud Nation, 2001) consideran que a todo lo mencionado se añade que los alumnos no están motivados para usar determinadas palabras por razones de origen sociocultural.*

*Por otra parte, incluso se han expresado opiniones en cuanto a las diferencias significativas entre los vocabularios pasivos de las persona en función del sexo (Takala y Kaftandjieva, 2000). Dichas diferencias están relacionadas con los diferentes papeles y los estereotipos de cada sexo, y se recomienda tenerlas en cuenta en el diseño de los tests que midan la competencia lingüística.*

*La distinción entre el conocimiento receptivo-pasivo y el productivo-activo de las palabras se refleja en la siguiente tabla analítica de Nation (2001: 27) (figura 2.2), que recoge y amplía los componentes de la descripción de Richards (1976) a la que anteriormente nos hemos referido, y en la cual se especifican minuciosamente todos los aspectos que saber una palabra supone; cada uno de ellos, referidos a la forma, al significado o al uso tienen una vertiente receptiva (R) y otra productiva (P). La respuesta a las preguntas que Nation*

*formula permitiría saber si se conoce la palabra hasta ese nivel.*

What is involved in knowing a word?

<i>Form</i>			
<i>like?</i>	<i>spoken</i>	<i>R</i>	<i>What does the word sound</i>
		<i>P</i>	<i>How is the word pronounced?</i>
	<i>written</i>	<i>R</i>	<i>What does the word look like?</i>
		<i>P</i>	<i>How is the word written and spelled?</i>
<i>word?</i>	<i>word parts</i>	<i>R</i>	<i>What parts are recognisable in this</i>
<i>express the</i>		<i>P</i>	<i>What word parts are needed to</i>
			<i>meaning?</i>
<i>Meaning</i>			
<i>form signal?</i>	<i>form and meaning</i>	<i>R</i>	<i>What meaning does this word</i>
<i>express this</i>		<i>P</i>	<i>What word form can be used to</i>
			<i>meaning?</i>
	<i>concept and referents</i>	<i>R</i>	<i>What is included in the concept?</i>
		<i>P</i>	<i>What items can the concept refer to?</i>
<i>think</i>	<i>associations</i>	<i>R</i>	<i>What other words does this make us</i>
<i>instead of</i>		<i>P</i>	<i>What other words could we use</i>
			<i>this one?</i>
<i>Use</i>			
<i>occur?</i>	<i>grammatical functions</i>	<i>R</i>	<i>In what patterns does the word</i>
<i>word?</i>		<i>P</i>	<i>In what patterns must we use this</i>
	<i>collocations</i>	<i>R</i>	<i>What words or types of words</i>
<i>occur with</i>			<i>this one?</i>
<i>of words must we use</i>		<i>P</i>	<i>What words or types</i>
	<i>constraints on use</i>	<i>R</i>	<i>Where, when and how</i>
<i>often would we</i>			<i>expect to (register,</i>
<i>frequency) meet this</i>			<i>word?</i>

<i>can we use this</i>	<i>P</i>	<i>Where, when and how often word?</i>
<i>Note: In column 3, R = receptive knowledge, P = productive knowledge.</i>		

*Fig. 2.2 (Nation, 2001: 27)*

*Todos estos componentes intentan describir qué es saber una palabra y también todo lo que hay que aprender sobre una palabra nueva. Según esta descripción serían pocas las palabras que se podría considerar que “sabe” verdaderamente incluso un hablante nativo. Los hablantes nativos desarrollan su vocabulario a lo largo de toda una vida, aprenden palabras nuevas y reorganizan el conocimiento de las que ya sabían. Su conocimiento receptivo de las palabras es mucho mayor que el productivo; hay muchas palabras que están en la frontera y muchas de las que se conocen receptivamente sólo son palabras de baja frecuencia que raramente se van a encontrar. Por otra parte el vocabulario de los nativos se suele desarrollar dentro de áreas especializadas, de forma que puede suceder que una persona no nativa domine cierto vocabulario especializado mejor que un nativo que no esté familiarizado con esa especialidad.*

*La dificultad que puede suponer para un adulto nativo aprender una palabra no es mucha comparada con lo que supone aprenderla en una segunda lengua. Un nativo puede identificar su sonido y su ortografía inmediatamente porque pertenecen a un código que ya domina, puede distinguirla de*

*otras palabras, formular un cálculo aproximado de las probabilidades de encontrarla en varios contextos, de sus asociaciones o de su funcionamiento sintáctico o de sus derivados, porque ya conoce palabras parecidas y puede deducir las reglas de funcionamiento de la nueva palabra con una elevada probabilidad de estar en lo cierto. Por el contrario, para quien aprende el vocabulario de una segunda lengua todos estos aspectos de una palabra resultan muy complejos y difíciles de aprender, ya que carece de la experiencia que un nativo tiene con otras palabras en su lengua. Esta experiencia proporciona una intuición lingüística que le permite realizar inferencias en cuanto al uso y otros componentes. De igual manera, aprender el vocabulario de una segunda lengua no presenta la misma dificultad para quien empieza a estudiarla que para quien ya tiene cierta experiencia en el aprendizaje. Un estudiante de nivel avanzado cuenta con una experiencia en el aprendizaje de dicha lengua que le capacita para enfrentarse a una nueva palabra en mejores condiciones que el principiante, en condiciones que se asemejan más a las del hablante nativo, de modo que cuanto mayor sea la competencia léxica de una persona, en mejores condiciones estará de ampliarla.*

*En este sentido existen, asimismo, ciertos factores objetivos que hacen que determinadas palabras resulten más difíciles de aprender que otras (Laufer, 1997; Pérez Basanta, 1999). Desde un punto de vista formal pueden incrementar la dificultad la fonología de la palabra (fonemas que no existen en la lengua materna del estudiante), la ortografía (palabras con incongruencias entre la pronunciación y escritura), la*

*longitud (las palabras largas suelen resultar más difíciles que las cortas), la morfología (plurales irregulares, formas derivadas, facilidad engañosa en falsos cognados, transparencia engañosa de palabras resultantes de la combinación de morfemas conocidos y cuyo significado sin embargo no es lo que cabría esperar, las formas léxicas similares o synforms), la gramática (algunas categorías gramaticales como los adverbios parecen más difíciles de aprender que otras como los sustantivos) o la ausencia de pistas semánticas (en palabras como, por ejemplo spooky o flabbergast). Desde un punto de vista semántico y conceptual resultan más difíciles al estudiante aquellas palabras que representan conceptos nuevos (tabloid), o que tienen contenidos culturales muy específicos de la segunda lengua (cream tea), los “falsos amigos” (actually), palabras que cuentan con sinónimos muy próximos (pretty/lovely/beautiful/handsome) o con significados parecidos (alone/lonely), expresiones con un significado literal y otro metafórico (a piece of cake), los neologismos y los conceptos abstractos en general.*

## *6. Las dimensiones léxicas de los hablantes*

*Comenzamos aquí a tratar las dimensiones de la competencia léxica, y en este sentido los dos aspectos que fundamentalmente se toman en consideración son los que se refieren al número de palabras que los hablantes conocen, es decir, el tamaño o la extensión del vocabulario, y, por otra parte, el grado de profundidad que ese conocimiento alcanza. Por otra parte, introduciremos un reciente aspecto, la fuerza del conocimiento léxico (Laufer et al., 2004), relacionada exclusivamente con el significado de la palabra y no con la profundidad de su conocimiento, y que incluye aspectos como las propiedades gramaticales, las colocaciones o la pronunciación.*

*Por lo que se refiere a las dimensiones tradicionalmente estudiadas, tamaño y profundidad, Read (1993), Nagy y Herman (1987), e igualmente Anderson y Freebody (1981), usan los términos *breadth*, cuando se refieren al tamaño del vocabulario del estudiante (¿cuántas palabras se saben?), y *depth*, que se relaciona con una consideración de la calidad del conocimiento de vocabulario (¿con qué profundidad se conocen las palabras?). Meara (1996a) también se refiere, por su parte, a las dimensiones de la competencia léxica y, sin embargo, prefiere considerar como componentes fundamentales el tamaño (*size*) y la amplitud (*breadth*) del vocabulario, como veremos más adelante. Frente a otros autores que han descrito lo que significa conocer una palabra mediante una exhaustiva relación de componentes, Meara expresa sus dudas sobre el hecho de que modelos de esto*

*tipo sean los mejores para desarrollar la competencia léxica de los estudiantes. Según él, es preferible circunscribirse a un número pequeño de dimensiones que se puedan medir con facilidad, y, sin duda, la dimensión básica de la competencia léxica es el tamaño:*

*The basic dimension of lexical competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in the wide range of skills than others with smaller vocabularies and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency. (Meara, 1996a: 37)*

*El tamaño del vocabulario es probablemente la única dimensión que tiene importancia en vocabularios pequeños, entendiendo por tal uno que comprenda unas cinco o seis mil palabras. Una vez que se ha alcanzado este nivel, el tamaño es menos importante y cobra importancia la cuestión de la profundidad con que se conocen las palabras.*

*En la misma línea que Meara, Laufer (1998) considera que el tamaño es más relevante que la profundidad: un vocabulario extenso es crucial para el alumno, puesto que existen datos contrastados de que el tamaño del vocabulario es un buen indicador del nivel de lectura comprensiva; asimismo, un vocabulario amplio incide directamente en la calidad en la redacción, es un componente importante de la fluidez en el habla y, por otra parte, los estudiantes suelen asociar su progreso en el idioma con la cantidad de palabras que conocen. No obstante, no todas las opiniones coinciden*

*al considerar cuál de las dos dimensiones representa un papel de mayor importancia, y así, Read (1993) opina que el conocimiento del vocabulario es a menudo una cuestión de grado del conocimiento, e incluso los hablantes nativos en muchas ocasiones tienen sólo un conocimiento parcial de muchas de las palabras que saben.*

*A pesar de que la tendencia general entre los estudiosos del tema es a considerar exclusivamente las dimensiones referidas al tamaño y a la profundidad del léxico, Chapelle (1994) añade dos aspectos más a los tradicionalmente tratados, y así, identifica cuatro componentes:*

- 1. Tamaño del vocabulario: el número de palabras que sabe una persona. Desde un punto de vista comunicativo Chapelle aboga por una medida del conocimiento del vocabulario dentro de un contexto y no aisladamente.*
- 2. El conocimiento de las características de la palabra: es decir los componentes de la competencia léxica a los que se refieren Richards (1976) y Nation (2001).*
- 3. La organización del léxico: referida a la forma en la que las unidades léxicas se almacenan en el cerebro.*
- 4. Los procesos fundamentales del vocabulario: los procesos mediante los cuales los hablantes acceden a su léxico mental para la comprensión y para la expresión. Dichos procesos son más rápidos y automáticos en los hablantes nativos que en los estudiantes incluso de nivel avanzado, cuyo léxico mental está menos organizado que el de un nativo.*

*Los dos últimos componentes a los que Chapelle se refiere tienen, según Read (2000), una aplicación menos directa en la evaluación de la competencia léxica; sin embargo, su importancia es mayor en las áreas de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua, como vimos al referirnos al léxico mental.*

*Finalmente debemos mencionar a otros lingüistas que asimismo han propuesto diversas interpretaciones de las dimensiones que se aprecian en la competencia léxica. Entre ellos, Henriksen (1999), para quien dichas dimensiones son tres: 1) el conocimiento parcial-preciso, 2) la profundidad del conocimiento, y 3) la dimensión receptiva-productiva. Y por otra parte, Qian (2002 apud Qian y Schedl, 2004), que propone un marco similar al de Chapelle (1994), según el cual el conocimiento de vocabulario comprende cuatro dimensiones intrínsecamente conectadas: 1) el tamaño del vocabulario, referido al número de palabras que el hablante conoce aunque sea a un nivel superficial; 2) la profundidad del conocimiento léxico, que incluye todas las características léxicas, tales como las propiedades fonémicas, grafémicas, morfélicas, sintácticas, semánticas, colocacionales y fraseológicas, así como la frecuencia y el registro; 3) la organización léxica, referida al almacenamiento, conexión y representación de las palabras en el léxico mental; y 4) el automatismo del conocimiento receptivo y productivo, referido a los procesos fundamentales a través de los cuales se accede a las palabras con propósitos receptivos y por otra parte productivos.*

### *6.1. La extensión del conocimiento léxico*

*Es importante investigar el tamaño del vocabulario para obtener información sobre las proporciones de la labor a la que se enfrenta el estudiante de inglés y las vías más apropiadas para acometer esta tarea. Con objeto de poder determinar los niveles de conocimiento léxico con los que deberían contar los estudiantes debemos plantearnos como punto de partida y para establecer un punto de referencia el número de palabras que se registran en el léxico del inglés. En este sentido vamos a ver los estudios que se han llevado al respecto.*

### 6.1.1. ¿Cuántas palabras existen en inglés?

Los intentos que se han hecho para calcular el tamaño del léxico del inglés consisten en recuentos de las palabras que aparecen en los diccionarios. De los muchos con que contamos, el *Oxford English Dictionary*<sup>2</sup> es considerado la principal autoridad en lo que se refiere a cuestiones de la lengua inglesa. Publicado con unas 15.000 páginas en su primera edición en 1928, tras setenta y cinco años de recopilación, venía a satisfacer la necesidad que existía de una descripción completa y exacta de las palabras que han formado el vocabulario inglés desde la mitad del siglo XII hasta nuestros días. En 1933 se publicó un suplemento de un volumen y en 1986 otro de cuatro volúmenes con 5.732 páginas. Según los editores del diccionario, la edición de doce volúmenes ofrece todos los significados conocidos de 414.825 palabras, y el suplemento contiene otras 69.372, en total 484.197 clasificadas en tres tipos: entradas principales, subordinados (variantes y formas obsoletas de la palabra) y combinaciones (colocaciones de palabras en las que se mantiene la ortografía, con guiones o sin ellos). Si la primera edición del diccionario contenía 252.259 entradas (entradas principales y subordinados, sin contar las combinaciones), la segunda edición (1989), según los editores alcanzó las 290.500 entradas, que suman un total de 616.000 palabras en veinte volúmenes y 22.000 páginas. Actualmente se están revisando y actualizando los contenidos y se proyecta una tercera edición totalmente renovada.

---

<sup>2</sup> <<http://dictionary.oed.com/about/>>

*Según McCrum et al. (1986 apud Zechmeister et al., 1993) hay un millón de palabras en la lengua inglesa. Esta estimación se basa en el número de palabras que aparecen en la primera edición de los doce volúmenes del Oxford English Dictionary (OED), más las que contiene su suplemento de cuatro volúmenes, en conjunto 500.000 palabras, a las que habría que sumar otras 500.000 palabras científicas y técnicas que han sido recogidas por los recopiladores pero que no se han incluido en el diccionario. Bryson (1990 apud Zechmeister et al., 1993) añade que si se consideran todos los nombres de la flora y la fauna, los términos médicos, todas las sustancias químicas y otros términos científicos, se podrían contabilizar al menos tres millones de palabras en inglés. Si además consideramos la cantidad de nombres propios, nombres de productos, instituciones, personajes ficticios y otras palabras que nunca aparecen en los diccionarios, más las formas compuestas mediante la adición de prefijos y sufijos, se podría considerar que la estimación de McCrum et al. se queda corta. Una opinión similar es la de David Crystal, que en la Cambridge Encyclopedia of the English Language, sugiere que debe haber un millón de palabras en la lengua y muy posiblemente dos millones si se añaden todos los términos técnicos y científicos. Tom McArthur, en Oxford Companion to the English Language cita también una cifra similar.*

*Otra reconocida fuente, el Webster's Third New International Dictionary (1961) afirma en su prefacio que el diccionario contiene 450.000 palabras, teniendo en cuenta todas las entradas del diccionario. Sin embargo, Goulden,*

*Nation y Read (1990) consideran que tras eliminar las palabras compuestas, las palabras arcaicas, las abreviaturas, los nombres propios, las ortografías alternativas y las formas dialectales, después de clasificar las palabras en familias de palabras, que constan de una forma base o lemma, más sus inflexiones y derivados, el total de palabras que se contabilizan en el Webster's Third New International Dictionary (1961) es 113.161, y de ellas, sólo 54.241 son familias de palabras, un número que no conocen la gran mayoría de los hablantes nativos de la lengua.*

*Estimaciones más moderadas son las que dan Ku era y Francis (1967; Francis y Ku era, 1982), con cifras de 210.000 lemas –vocablos cabeza de artículo en un diccionario–, incluyendo los nombres propios, y 170.000 sin ellos.*

#### *6.1.2. La concepción de las palabras: lemmas, types y tokens*

*Sin embargo llegados a este punto es preciso señalar que el número de elementos a tener en cuenta cuando se hace el tipo de recuentos a los que acabamos de referirnos, será muy distinto según qué consideremos una palabra. Los expertos que han llevado a cabo estudios relacionados con el tema señalan ésta como la clave de los cálculos y aproximaciones, y a pesar del continuo interés en estas últimas décadas por el vocabulario hay cuestiones metodológicas de gran repercusión que no se han tratado satisfactoriamente. Bauer y Nation (1993) apuntan como una de ellas la noción de palabras y familias de palabras. Es preciso determinar con*

claridad a qué unidad nos referimos cuando decimos que alguien tiene un vocabulario de 10.000 palabras o que determinado texto tiene 7.000 palabras diferentes. Una posible solución, recientemente aportada por Nation (2001: 7-8) ofrece una clasificación de las unidades de medida léxica en cuatro categorías:

- *Tokens: también llamadas running words. En la oración “It’s not easy to say it correctly” tenemos 8 tokens, dos de ellos tienen la misma forma. Un token es la unidad que utilizamos para contar y responder a preguntas tales como cuántas palabras hay en una página o en una línea, o a qué velocidad se lee, o cuántas palabras puede un hablante medio producir en un minuto.*
- *Types: En la oración anterior, “It’s not easy to say it correctly” hay 7 types. Es la unidad que usamos para responder a preguntas como cuántas palabras se precisan para leer determinado libro, o cuántas palabras hay en un diccionario.*
- *Lemmas: Entendemos por “lemma” el conjunto de formas léxicas que tienen la misma base y pertenecen a la misma categoría gramatical, aunque puedan tener inflexiones u ortografía diferentes (child, children). Un lemma es una palabra “cabeza de artículo” (headword) más algunas de sus inflexiones; generalmente todos los elementos que se incluyen en un lema son la misma categoría gramatical. Un lemma se corresponde con las entradas en negrita que el Oxford English Dictionary bilingüe llama “vocablos cabeza de artículo” (headwords). Para el Diccionario de la Real Academia*

*de la Lengua Española el término “lema” equivale a entrada de un diccionario o enciclopedia, “cada una de las palabras o términos que se definen o traducen” (s.v.). Los diccionarios, sin duda, ejercen una fuerte influencia en el concepto que tenemos de la palabra.*

- *Word families: una familia de palabras consta de una palabra “cabeza de artículo” (headword), sus inflexiones y sus derivados más cercanos (los formados con afijos tales como -ly, -ness y un-).*

*Esta terminología puede ser sin duda de gran ayuda para establecer medidas y describir con claridad el número de palabras que los hablantes conocen y los estudiantes deben adquirir, de lo cual pasamos a tratar a continuación.*

### *6.1.3. El tamaño del léxico de los hablantes nativos y no nativos*

*La diferencia más llamativa entre el léxico de un nativo y el de un estudiante de una la segunda lengua es como punto de partida el tamaño, el número de palabras que componen dicho vocabulario (Laufer, 1998). Si queremos determinar cuál es el nivel léxico con el que debe contar un estudiante, debemos partir pues de establecer cuántas palabras se considera que pueden formar el vocabulario de un hablante nativo. Los investigadores discrepan a la hora de establecer el número de palabras que pueden formar el vocabulario de un hablante medio, y en este sentido Zechmeister et al. (1993) llevaron a cabo una investigación acerca de este tema mediante entrevistas realizadas a 96 sujetos de distintas edades y procedencias, la mitad de ellos hombres y la mitad mujeres, y el 90% hablantes nativos del inglés. Las tres primeras preguntas del cuestionario consistían en cuántas palabras había en inglés, cuántas formaban parte del vocabulario pasivo del entrevistado y cuántas del activo. La gran variedad de las respuestas que se obtuvieron indicó la falta de conocimiento general sobre la cuestión, incluso entre aquellos sujetos que eran profesores. Un desconocimiento tan grande sobre el propio vocabulario, sin duda, va influenciar la forma de considerar y programar el aprendizaje del vocabulario de los alumnos (Meara, 1996a).*

*Según Nation (2001), principalmente hay dos formas de medir el tamaño del vocabulario: basándose en muestras tomadas de un diccionario, o basándose en un corpus o una*

*lista de frecuencias extraída de ese corpus. El primer método consiste en elegir un diccionario que sea lo suficientemente extenso como para incluir todas las palabras que los estudiantes podrían saber, y a continuación, tomar una muestra representativa para con ella elaborar una prueba; la muestra debe ser lo suficientemente extensa como para permitir una estimación del tamaño del vocabulario dentro de un límite suficiente de fiabilidad. Es necesario especificar claramente los criterios de inclusión de las palabras, y a este respecto aplicar los conceptos de lema y familias de palabras a los acabamos de hacer referencia, y, por otra parte, evitar la posible parcialidad al incluir palabras de elevada frecuencia cuyas entradas ocupan mayor espacio en una página. Thorndike (1924 apud Nation, 1993b) sugirió en este sentido que se eligiera una palabra cada cierto número fijo, o la primera palabra de cada cierto número de páginas. La proporción de palabras que se contestasen correctamente se convertiría a continuación en el porcentaje que representaría, según el contenido de todo el diccionario.*

*Este método ha sido el más usado tradicionalmente pero presenta inconvenientes relacionados con el problema de definir qué se considera una palabra, que algunos expertos como Nation (2001) han intentado solventar. Así, se han planteado tres preguntas básicas al medir el tamaño del vocabulario:*

- *¿Qué se debe contar como palabra?*
- *¿Cómo debemos elegir las palabras que se van a incluir en la prueba?*

- *¿Cómo debemos medir si el sujeto sabe una palabra?*

*Aunque los estudios más recientes sobre el tamaño del vocabulario son conscientes de los problemas que plantean estas tres preguntas, sigue sin haber un consenso en cuanto a la mejor forma de responderlas.*

*El otro método que Nation (2001) propone para estimar el vocabulario consiste en componer un test con ítems organizados en grupos, según la frecuencia que tienen en listados elaborados previamente a partir de un corpus. El problema que este tipo de test presenta para medir el tamaño del vocabulario de los hablantes nativos es la escasa fiabilidad que ofrece para medir las palabras de baja frecuencia, por lo que se usa principalmente para medir el vocabulario de sujetos con vocabularios no muy extensos, sujetos no nativos.*

*Goulden et al. (1990) se refieren a un estudio sobre la dimensión léxica de los hablantes nativos llevado a cabo por Diack (1975), que diseñó un test para medir la dimensión del léxico de un nativo. En la elaboración del test usó los diccionarios Concise Oxford, Everyman's English Dictionary y Chambers' Twentieth Century Dictionary, para la selección de los ítems que compondrían la prueba, y asimismo, la lista de palabras de Thorndike y Lorge (1944) para los estudios de las frecuencias. Según estos contenidos se establecieron niveles del 1 al 6 para determinar el número de palabras que posee el léxico de un individuo. Los adultos que habían cursado*

*una educación secundaria deberían situarse en un nivel 3, que supone un vocabulario de entre unas 12.000 y 18.000 palabras. El nivel 4, 18.000 a 24.000 palabras, sería el de un licenciado universitario o una persona de mente despierta y que haya leído mucho. El nivel 5 comprendería entre 24.000 y 30.000 palabras y sería alcanzado por personas muy cultas y educadas. Sólo unas cuantas personas se considerarían en posesión de un nivel 6, es decir, un vocabulario superior a las 30.000 palabras. Goulden et al. (1990) muestran desacuerdo con los tests de Diack en cuanto a la selección de las palabras y sus frecuencias, y a su vez elaboraron otro test tomando los ítems del diccionario Webster's Third y basándose en la lista de Thorndike y Lorge para las frecuencias. Su estudio concluye que un hablante nativo educado tendría un vocabulario estimado de unas 17.000 palabras base y que habría adquirido unas dos o tres palabras diarias.*

*Nation (2001) coincide con Zechmeister et al. (1995 apud Nation, 2001) en que sus vocabularios estarían por debajo de las 20.000 palabras, aunque considera que la estimación es un poco baja porque sólo se cuentan las palabras base y no sus derivadas. También se refiere el autor a un estudio de Anglin (1993) sobre vocabularios de niños nativos con edades comprendidas entre los seis y los diez años, según el cual el vocabulario de los niños de seis años estaría en torno a las 3.000 palabras, el de los niños de ocho años en unas 4.500 palabras, y el de los de diez años en unas 7.500 palabras, en todos los casos refiriéndose a palabras base; estas palabras se habrían adquirido a razón de 3,26 palabras por día para los niños de seis años, 6,63*

*palabras/día para los de edades comprendidas entre los seis y los ocho, y 12,13 palabras/día para los que están entre los ocho y los diez años. Estas cifras estarían ligeramente por encima de lo que estimaban Fries y Traver (1960 apud Nation, 1990), tanto en lo que se refiere a tamaño aproximado del vocabulario como al número de palabras aprendidas diariamente (figura 2.3).*

*Sin embargo, las investigaciones no se muestran en absoluto de acuerdo en cuanto a las cifras de palabras que forman el vocabulario de los nativos. Según Meara (1996a) las estimaciones publicadas en cuanto al tamaño del léxico de un nativo medio varían sobremanera; las cifras estimadas se encuentran entre un mínimo de 15.000 palabras (Seashore, 1933 apud Meara, 1996a) y un máximo de 200.000 (Hartmann, 1946 apud Meara, 1996a). Nation (1993b) atribuye tales discrepancias a los supuestos tamaños de las fuentes y a la forma en que se toman las muestras de los diccionarios, tal como había afirmado Thorndike en el primer estudio que se hizo dentro de esta área en 1924, que ya apuntaba la importancia de establecer los criterios para definir una familia de palabras.*

*Tamaño del vocabulario de hablantes nativos*

<i>Edad en años</i>	<i>Tamaño del vocabulario</i>
1,3	235
2,8	405
3,8	700
5,5	1.528
6,5	2.500
8,5	4.480
9,6	6.620
10,7	7.020
11,7	7.860
12,8	8.700
13,9	10.660
15	12.000
18	17.600

*Fig. 2.3 (Fries y Traver, 1960: 49 apud Nation, 1990: 12)*

*No obstante, parece que existe unanimidad al afirmar que el vocabulario de una persona es reflejo de su educación e inteligencia, de cuánto ha leído (Nation y Waring, 1997) y de sus experiencias en la vida. El crecimiento del léxico mental –entendiendo por tal el conjunto de palabras que un individuo conoce, más la información que cada palabra lleva asociada (Millar, 1991 apud Zechmeister et al., 1993)– es un signo del desarrollo de la mente que se produce a lo largo de toda la vida, con más intensidad en los primeros años, pero*

*que se extiende durante toda la existencia de una persona (Perlmutter, 1986 apud Zechmeister et al., 1993).*

*Aitchison (1994) estima que un adulto educado podría conocer unas 100.000 palabras y ser capaz de usar activamente el 90% de ellas, siempre teniendo en cuenta lo que se entienda por una palabra, y alude a un estudio llevado a cabo por Seashore y Eckerson en 1940 con un grupo de estudiantes universitarios americanos, tomando muestras del New Standard Dictionary of the English Language de Funk y Wagnall, en su edición de 1937. Según los resultados los alumnos sabían unas 58.000 palabras básicas, 1.700 palabras poco frecuentes y unos 96.000 compuestos y derivados, es decir, en total los estudiantes conocían unas 150.000 palabras. Estas estimaciones utilizando diccionarios se han hecho con el tiempo mucho más precisas y fiables; más recientemente se calcula que un adulto educado puede conocer unas 50.000 palabras, entendiendo como tal la entrada de un diccionario.*

*Cifras similares aportan Nagy y Herman (1987), que estimaron el vocabulario de lectura de un estudiante americano en 40.000 palabras, y quizá 60.000 o incluso 80.000 si se añaden todos los nombres propios, toponímicos y expresiones idiomáticas. Para establecer estos niveles léxicos y precisar las palabras que un hablante puede conocer calcularon el número de palabras que se encontraban en los materiales con los que estudiaban los estudiantes americanos desde el grado 3 al grado 9, basándose en los análisis y las listas de palabras de Carroll, Davies y Richman, Word Frequency Book (1971) y*

*contabilizaron 88.500 familias de palabras, cifras que se incrementarían si los materiales fueran para estudiantes de niveles más avanzados o para adultos. Nagy y Herman calculan que el vocabulario de un alumno aumenta anualmente en unas 3.000 palabras, con lo cual al acabar la enseñanza secundaria puede estar en torno a las 40.000.*

*Según Chall (1987) un niño de 6 años conoce unas 5.000 palabras (Lorge y Chall, 1963) ó 6.000 palabras (Moe, 1974), mientras que para Seashore (1947) los alumnos americanos de primer grado contarían con 24.000 palabras. Lorge y Chall (1963) encontraron tamaños de vocabulario que iban de las 2.000 palabras a las 24.000 para alumnos de primer grado. Estas enormes diferencias dependían del tamaño del diccionario del que se había tomado la muestra, de cómo se comprobaban las palabras y de los criterios que se seguían para considerar que se sabía una palabra. Después de analizar los resultados concluyeron que el nivel probable de vocabulario de un alumno de primer grado se situaba entre 5.000 y 6.000 palabras.*

*Como conclusión parece acertado afirmar que la estimación correcta del vocabulario de un nativo culto estaría en torno a las 17.000 - 20.000 palabras (Goulden, Nation y Read, 1990; Nation y Waring, 1997). Al comienzo de la enseñanza primaria un niño contaría con un vocabulario de 4.000 ó 5.000 familias de palabras a las que se añadirían una 1.000 anualmente hasta alcanzar las mencionadas 17.000.*

*Una vez establecido cuál sería el nivel de vocabulario de un nativo debemos de considerar cuál sería el nivel de léxico deseable para un hablante no nativo. En este sentido, si comparamos los niveles de vocabulario a los que acabamos de hacer alusión para hablantes nativos con el de los hablantes no nativos, hemos de señalar que para la mayoría de los estudiantes de inglés como segunda lengua un nivel léxico de 17.000 palabras es prácticamente inalcanzable. Dichos estudiantes únicamente se podrían aproximar a las ganancias léxicas de los adolescentes nativos si estudiaran la lengua en un entorno angloparlante, como sugiere un estudio de Milton y Meara (1995 apud Nation y Waring, 1997). Sin embargo, Meara y Rodríguez Sánchez (1993) investigaron la forma en que el vocabulario de un grupo de alumnos de nivel avanzado, que había experimentado un rápido crecimiento durante su estancia en el extranjero, sufrió un lento descenso cuando los estudiantes regresaron a casa y cesó la exposición a la lengua que habían tenido durante la mayor parte de su jornada laboral.*

*Las estimaciones que se hacen sobre el nivel de vocabulario de los estudiantes fijan los niveles mínimos de comprensión en el umbral de las 3.000 familias de palabras (Laufer, 1998) que se corresponden con 5.000 unidades léxicas; para leer por placer y 5.000 familias de palabras, unas 8.000 unidades léxicas para leer por placer (Hirsh y Nation, 1992).*

*Sin embargo, no todas las palabras son igual de importantes y un número relativamente pequeño de palabras*

*permite un nivel de comprensión importante. Las listas de frecuencias, de las que trataremos en profundidad en el capítulo 4 de este estudio, nos pueden ayudar a decidir cuáles son esas palabras más importantes que se deben aprender antes que otras.*

*Cobb (2003a) recomienda que si un estudiante quiere adquirir una buena comprensión lectora y expandir su vocabulario su primer objetivo debe ser asegurarse de que conoce las 2.000 familias de palabras más frecuentes; con ellas un estudiante podría comprender el 80% de las palabras de un texto, como veremos más adelante. No obstante, este porcentaje, según Liu Na y Nation (1985 apud Nation y Waring, 1997), sería demasiado bajo para poder deducir el sentido de las palabras que se desconocen en el texto. Conocer el 80% de las palabras de un texto implica que se desconocen unas dos palabras por línea, y una intuición eficaz en un contexto exige un porcentaje cercano al 98% de las palabras (Laufer, 1997a apud Pérez Basanta, 1999).*

*Según Nation (1990) un estudiante de una segunda lengua conoce de 1.000 a 2.000 palabras tras un periodo de enseñanza de inglés de cinco años con cuatro o cinco clases semanales. Por otra parte, un alumno que termina la enseñanza secundaria en Israel posee un vocabulario que se encuentra en torno a las 3.500 - 4. 000 familias de palabras.*

*El tamaño deseable del léxico que debe conocer un estudiante universitario se fija en 10.000 - 11.000 las palabras, según un estudio de Hazenberg y Hulstijn (1996) para*

*estudiantes holandeses, unas cifras con las que asimismo coincide Groot (2000).*

## *6.2. La profundidad del conocimiento léxico*

*Una segunda dimensión de la competencia léxica es la profundidad. Dicha dimensión se manifiesta en el conjunto de aspectos que se conocen de una palabra y que indican hasta qué nivel alcanza su conocimiento. Conocer una palabra puede ir desde un nivel superficial, el mero nivel de reconocimiento –la palabra simplemente resulta familiar, conocida, se ha visto antes de ahora aunque no se recuerde mucho más sobre ella–, hasta un grado de conocimiento que permita utilizarla de la misma forma en que lo haría un nativo.*

*Estos niveles de profundidad en el conocimiento de las palabras fueron descritos por Cronbach (1942 apud Read, 1997), que señala cinco aspectos en el conocimiento de una palabra:*

- 1. generalización (capacidad de definirla).*
- 2. aplicación (capacidad de seleccionar su uso apropiado).*
- 3. extensión del significado (capacidad de recordar sus diferentes sentidos).*
- 4. precisión del significado (capacidad de usarla correctamente en todas las situaciones posibles).*
- 5. disponibilidad (capacidad de usarla productivamente).*

*Los cinco aspectos supondrían un nivel de conocimiento de la palabra tal como lo tendría un hablante nativo. Un estudiante atravesaría en su proceso de aprendizaje las distintas fases que le llevarían desde un conocimiento parcial de la palabra a uno completo, igual al de un hablante nativo.*

*Dale (1965: 898 apud Read, 1997), describe los distintos niveles de profundidad del conocimiento de las palabras en función de una escala diferente pero que vendría a proporcionar una información semejante. En este caso se identifican sólo cuatro niveles:*

*Nivel 1: “No la he visto nunca.”*

*Nivel 2: “Me suena, pero no sé lo que significa.”*

*Nivel 3: “La reconozco en el contexto- tiene algo que ver con ...”*

*Nivel 4: “La sé.”*

*No obstante, Dale añade un último nivel que consistiría en distinguir la palabra de otras con las que está directamente relacionada en forma y/o significado. Este último nivel, vendría a significar lo mismo que la “precisión de significado” de la clasificación de Cronbach (1942 apud Read, 1997).*

*Según Read (1997), el enfoque de Dale se prestaría mejor a la elaboración de tests para medir el grado de profundidad en el conocimiento de una palabra, aunque en su opinión ambas aproximaciones resultan excesivamente simplificadas.*

*Esta segunda dimensión del conocimiento léxico, a la que Meara (1996a) se refiere como “amplitud” (breadth) del vocabulario, cobra mayor importancia cuando el vocabulario de un estudiante adquiere una cierta extensión, ya que mientras el estudiante sabe pocas palabras el tamaño es más importante.*

*Existen pruebas que apuntan en el sentido de que los vocabularios de los hablantes nativos están más estructurados que los de las personas para los cuales el idioma es una segunda lengua, quienes encuentran más dificultad en producir asociaciones y no ven conexiones entre palabras que resultan obvias para los hablantes nativos. Cada palabra es el centro de una compleja red de asociaciones para los hablantes nativos, unas paradigmáticas, otras sintagmáticas, otras situacionales, o emocionales pero todas contribuyen al significado de la palabra. Este tipo de conexiones, las redes de asociaciones que se establecen entre una palabra y las demás palabras de la lengua, es lo que verdaderamente distingue un auténtico vocabulario de una lista de palabras (Pérez Basanta, 2003).*

*La profundidad del conocimiento léxico está en función de la capacidad del hablante de formar esas redes asociativas que diferencian el vocabulario de un nativo del de una persona que la aprende como segunda lengua. Esta noción nos puede llevar a desarrollar un modo alternativo de describir el léxico que no dependa totalmente del tamaño, sino que contemple dos dimensiones diferentes que permitan distinguir entre un vocabulario que contenga un elevado*

*número de palabras pero que esté poco estructurado y, por otra parte, un vocabulario con menos palabras pero muy estructurado. En opinión de Meara (1996a), entre dos hablantes cuyos vocabularios tuvieran el mismo tamaño se desenvolvería mejor en las tareas que conlleva el funcionamiento real de lengua aquel que contara con un vocabulario estructurado que el hablante cuyo vocabulario no estuviera tan estructurado. Medir esta organización del léxico puede ser un modo de distinguir entre los distintos niveles de habilidad de los alumnos de nivel avanzado.*

*La organización del léxico es de gran importancia en la competencia léxica porque es una propiedad del léxico en conjunto y no sólo una característica de las palabras individuales. La competencia léxica se debe considerar en función de un pequeño número de propiedades globales y no como la suma del conocimiento que los hablantes tienen sobre cada unidad de las que componen el léxico individualmente consideradas.*

### *6.3. La fuerza del conocimiento léxico*

*Un tercer concepto que ha venido a sumarse a las dimensiones de extensión y de profundidad del conocimiento léxico, es la “fuerza” de dicho conocimiento, una noción recientemente introducido por Laufer et al. (2004). La fuerza del conocimiento léxico está relacionada exclusivamente con el significado de la palabra y no con la profundidad en el*

*conocimiento, que incluye aspectos como las propiedades gramaticales, las colocaciones o la pronunciación. Es innegable que las palabras son ante todo unidades de significado y el componente más importante del conocimiento léxico es la capacidad de establecer un vínculo entre la forma y el significado de una palabra. Como Laufer et al. (2004) explican, un estudiante que conozca el significado de la palabra evidence, pero que desconozca que al ser incontable sólo se usa en singular podrá emitir una frase como \*The judge listened to many evidences, expresión que será entendida a pesar del error gramatical. Por el contrario, habrá una ruptura en la comunicación en el caso de un estudiante que sepa que evidence es incontable y debe usarse en singular pero que confunda su significado con otra palabra como, por ejemplo, avoidance.*

*Laufer et al. (2004) proponen cuatro grados de conocimiento del significado de una palabra basados en dos distinciones dicotómicas que implican por una parte el facilitar la forma de la palabra para un concepto determinado o el significado para una palabra dada, y, por otra parte, la recuperación de la palabra frente al mero reconocimiento:*

- *Recuperación activa: el estudiante ha de facilitar la palabra objetivo.*

*Turn into water: m\_\_\_\_\_*

- *Recuperación pasiva: el estudiante ha de demostrar que conoce el significado de la palabra melt que aparece dentro de un contexto.*

*When something melts it turn into \_\_\_\_\_*

- *Reconocimiento activo: el estudiante ha de elegir la palabra objetivo de entre varias opciones.*

*Turn into water*

- a. elect                      b. blame   c. melt                      d.*

*threaten*

- *Reconocimiento pasivo: el estudiante debe decidir cuál es el significado de la palabra objetivo de entre las opciones que se la proporcionan.*

*Melt*

- a. choose   b. accuse   c. make threats   d. turn into*

*water*

*Estos cuatro tipos de conocimiento constituyen una jerarquía de dificultad y una escala que implica el nivel anterior: la recuperación de una palabra o de su significado se puede considerar un tipo de conocimiento más avanzado que el mero reconocimiento de entre un conjunto de opciones, puesto que una persona que es capaz de recuperar una palabra o su significado lo es también de reconocerla entre unas opciones, mientras que puede que no ocurra al contrario.*

## *7. La dimensión léxica de los textos: la densidad léxica*

*Una vez revisadas las dimensiones de la competencia léxica de los hablantes, extensión, profundidad y fuerza, debemos referirnos ahora a un aspecto de distinta naturaleza relacionado con el contenido léxico de los textos, la densidad léxica.*

*La cantidad de vocabulario variado y correctamente usado en un texto es un signo indicativo de la calidad de la escritura y el dominio de la lengua que el autor posee. Asimismo, un vocabulario rico aporta al texto interés y precisión, y tiene un efecto positivo en el lector. La riqueza léxica de un texto supone además (Read, 2000) el uso de una selección de palabras de baja frecuencia que sean apropiadas al tema y al estilo y, por otra parte un porcentaje relativamente alto de palabras con contenido léxico frente a las palabras funcionales o gramaticales. En este sentido los recuentos de palabras y los listados de frecuencias que el relativamente reciente tratamiento informático de los corpus ha proporcionado, y al que dedicaremos los capítulos 3 y 4 de este trabajo, cuentan con una aplicación más en el campo del análisis del vocabulario presente en los textos que se utilizan en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.*

*Establecer la riqueza léxica de un texto mediante el análisis de estos rasgos de la escritura de calidad es posible si lo sometemos a varias medidas que tienen en cuenta la*

*proporción existente entre distintas categorías de palabras que en él se encuentran. Laufer y Nation (1995) consideran las cuatro siguientes medidas como las más comúnmente usadas:*

- ❖ *originalidad léxica (OL)*
- ❖ *densidad léxica (DL)*
- ❖ *sofisticación léxica (SL)*
- ❖ *variación léxica (VL)*

*El índice de originalidad léxica (OL) se utiliza para comparar la producción escrita de un alumno con referencia al resto del grupo, y es el porcentaje de palabras que un alumno en particular usa en un texto, no siendo usadas por nadie más dentro de ese grupo. Se podría representar mediante la siguiente fórmula:*

*Número de palabras específicas que utiliza un alumno X 100*

$$OL = \frac{\text{-----}}{\text{-----}}$$

*Número total de palabras*

*La densidad léxica (DL) representa el porcentaje de palabras con contenido léxico (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) que hay en un texto, según la fórmula que presentamos a continuación:*

*Número de palabras léxicas X 100*

$$DL = \frac{\text{-----}}{\text{-----}}$$

*Número total de palabras*

*Un texto se considera denso si contiene muchas palabras léxicas con respecto al número total de palabras (palabras léxicas más palabras funcionales), puesto que las palabras léxicas proporcionan información. Sin embargo, no hay que olvidar que el significado del escrito depende en gran medida de la cohesión y de la sintaxis, porque si en el texto hay menor número de palabras funcionales puede deberse a que se ha utilizado la elipsis u oraciones subordinadas, o de participio, que son características estructurales de un texto y no léxicas.*

*La densidad léxica es un rasgo que distingue la forma escrita del lenguaje de la forma oral. Según Ure (1971 apud Read, 2000), que fue el creador de esta medida, más del 40%*

*de las palabras que aparecen en los textos escritos son léxicas, mientras que en los textos orales el porcentaje es generalmente inferior, lo cual muestra que la concentración de información y de ideas es mayor en el uso escrito que en el oral.*

*La sofisticación léxica (SL) es el porcentaje de palabras de nivel avanzado, y, por lo tanto, de baja frecuencia, que hay en el texto:*

$$SL = \frac{\text{Número de palabras de nivel avanzado} \times 100}{\text{Número total de palabras léxicas}}$$

*El uso de palabras específicas, técnicas o incluso pertenecientes al argot de un cierto tema frente al vocabulario general y cotidiano permite la expresión de forma precisa, elaborada y sofisticada.*

*La variación léxica (VL) es el porcentaje de types que hay en un texto sobre el total de tokens:*

$$VL = \frac{\text{Número de types} \times 100}{\text{Número total de tokens léxicos}}$$

*Estas cuatro medidas presentan diversas limitaciones que van desde cómo la idiosincrasia del grupo puede afectar el coeficiente de originalidad léxica, la influencia del uso de la*

*elipsis o de oraciones subordinadas o oraciones de participio sobre la densidad léxica, la dificultad para definir qué se entiende por palabras avanzadas al calcular la sofisticación léxica, hasta cómo depende la variación léxica de la longitud de los textos o de la definición de palabra. En este sentido Malvern y Richards (2002) señalan cómo la variación léxica tradicionalmente empleada, se ve afectada por el tamaño del texto de forma que muestras mayores dan lugar a TTRs (Type-Token Ratio) más bajos que cuando los textos no son tan largos, y, por lo tanto, la comparación entre coeficientes calculados a partir de textos de distinta longitud carecería de valor. Con objeto de salvar este escollo los autores proponen una nueva medida de diversidad léxica, el valor D, que se calcula utilizando el coeficiente Mean Segmental Type-Token Ratio (MSTTR), originalmente recomendado por Johnson (1944), a partir de muestras de distintos tamaños, dado que Malvern y Richards observaron que la relación entre TTR y el tamaño de la muestra es sistemática y la probabilidad de que se introduzca vocabulario nuevo a medida que aumenta el tamaño del texto se puede calcular utilizando una fórmula matemática. Asimismo, los autores han creado un programa de ordenador que realiza el cálculo automático de este coeficiente.*

*Laufer y Nation (1995) propusieron, a su vez, otra medida diferente de riqueza léxica: el Perfil de Frecuencia Léxica (PFL), que es el porcentaje de palabras pertenecientes a diferentes niveles de frecuencia que un alumno usa en un texto escrito. El cálculo se hace mediante un programa de ordenador que somete un texto dado a análisis y lo compara*

*con tres listados diferentes, los tres creados por Nation (1996) y por Xue y Nation (1984). Estos niveles son los siguientes:*

- *las primeras mil palabras más frecuentes*
- *las segundas mil palabras más frecuentes*
- *la University Word List*

*El resultado de este análisis refleja el porcentaje de palabras del texto que se encuentran dentro de cada una de las tres listas y, por otra parte, el porcentaje de palabras que no están incluidas en ninguna de las tres. Proporciona además información sobre el número de tokens, types y familias de palabras de que se compone el texto.*

*El PFL cuenta con ventajas frente a otras medidas, puesto que es más objetiva que la originalidad léxica porque no se calcula en relación con el grupo en el que se encuentra el alumno. Es independiente de la sintaxis y de la cohesión del texto, a diferencia de la densidad léxica. Es más precisa que la sofisticación léxica porque proporciona una información más detallada sobre los diferentes tipos de palabras, además de su objetividad en la clasificación de las palabras: la sofisticación léxica sólo distingue entre palabras “sofisticadas o avanzadas”, y palabras “frecuentes”, sin especificar cuáles son, lo cual induce a una heterogeneidad en las listas según el contexto educativo en el que se aplique esta medida; a diferencia de esto el PFL proporciona tres listas concretas y extrapolables a distintos contextos educativos. Si comparamos la variación léxica con el PFL,*

*este último discrimina entre los alumnos que usan vocabulario más frecuente y vocabulario menos frecuente, y no sólo entre los que varían o no las palabras de su, posiblemente, limitado vocabulario.*

*Por todos estos motivos parece lógico concluir que el PFL es una medida más fiable y válida que las demás. Esta idea original de Laufer y Nation cuenta, por otra parte, con la ventaja de haber sido adaptada por varios investigadores, que ofrecen libremente en algunos sitios de Internet<sup>3</sup> un programa que permite analizar el vocabulario que compone cualquier texto y lo clasifica según criterios de frecuencia. Estos programas hacen ya uso de la Academic Word List de Coxhead (2000), más moderna, reducida, representativa y sistemática que la University Word List, usada originalmente por Laufer y Nation y que, en las propias palabras de este último (2001: 188), la ha superado y sustituido.*

*Desde un punto de vista pedagógico, estas herramientas nos ofrecen la posibilidad de utilizar el análisis de PFL desde dos perspectivas diferentes. Por una parte podemos establecer si determinado texto es adecuado al nivel de los alumnos y, como señala Maeda (2002), así contaríamos con la posibilidad de predecir cuáles son las palabras que podrían causar dificultades en ciertos grupos. Por otra parte, podemos someter a esta medida los textos escritos por los estudiantes para hacer un análisis del vocabulario empleado y contrastarlo en distintos momentos del proceso de*

---

<sup>3</sup> <<http://language.tiu.ac.jp/flc/index.html#WHAT1>>  
<<http://www.edict.com.hk/textanalyser/>>  
<<http://132.208.224.131>>

*aprendizaje a corto y a largo plazo. Los textos analizados deben tener siempre una extensión superior a 200 palabras, que Laufer y Nation (1995) consideraron mínima para obtener perfiles léxicos estables.*

*A continuación vamos a reseñar tres sitios de Internet que permiten llevar a cabo un análisis del PFL:*

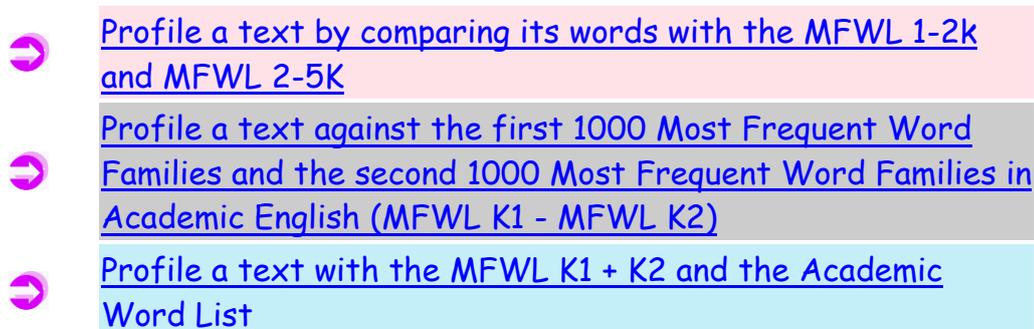
*1. Frequency Level Checker, mantenido por Joyce Maeda de la Universidad Internacional de Tokio<sup>4</sup>. El Frequency Level Checker divide y cuenta las palabras que componen un texto en cuatro grupos de frecuencia, a los que se refiere como “niveles”:*

- *Nivel 1: contiene las 1.000 palabras más frecuentes del inglés y sus familias de palabras, según la General Service List of English Words de Michael West (1953).*
- *Nivel 2: contiene las segundas 1.000 palabras más frecuentes del inglés y sus familias de palabras, según la General Service List of English Words de Michael West (1953).*
- *Nivel 3: contiene la Academic Word List de Coxhead (2000).*
- *Nivel 4 (Outside Levels): contiene las palabras que no están incluidas en ninguno de los tres niveles anteriores.*

---

<sup>4</sup> <<http://language.tiu.ac.jp/flc/index.html#WHAT1>>

2. *Word Frequency Text Profiler*, mantenido por Edict Virtual Language Centre<sup>5</sup>, ofrece la posibilidad, como podemos ver en la figura 2.4, de llevar a cabo análisis aplicando tres tipos de perfiles diferentes contrastando el textos que se desee analizar con: a) las primeras 1.000, 2.000 y 5.000 palabras más frecuentes según listados extraídos del Brown Corpus, b) familias de palabras elaboradas por Paul Nation (1996), y c) el conjunto 2 más la AWL de Coxhead (2000). El resultado se presenta en varios colores que permiten ver la distribución de las palabras en el texto. Las palabras del texto que no están contenidas en las listas se relacionan aparte como *new, unfamiliar o genre-specific words*.

- 
- ➔ [Profile a text by comparing its words with the MFWL 1-2k and MFWL 2-5K](#)
  - ➔ [Profile a text against the first 1000 Most Frequent Word Families and the second 1000 Most Frequent Word Families in Academic English \(MFWL K1 - MFWL K2\)](#)
  - ➔ [Profile a text with the MFWL K1 + K2 and the Academic Word List](#)

*Fig. 2.4 (Maeda, 2002)*

*Como vemos el primero de los perfiles contrasta el texto con dos listas, la primera contiene las 2.000 (1-2k) palabras más frecuentes (MFWL – Most Frequent Word List), y la segunda las palabra que van del*

<sup>5</sup> <<http://www.edict.com.hk/textanalyser/>>

*lugar 2.000 al 5.000 (2-5k) del Brown Corpus. El segundo perfil lo contrasta con las primeras 1.000 y las segundas 1.000 familias de palabras más frecuentes (K1 y K2) de Nation (1996). El tercer perfil añade a los dos anteriores el contraste con la AWL de Coxhead (2000).*

3. *Web Vocabulary Profiler, mantenido por Tom Cobb de la Universidad de Quebec en Montreal. Esta herramienta se incluye dentro del sitio de Internet “The Compleat Lexical Tutor”<sup>6</sup>, como Vocabprofile (Original VP by Paul Nation, VUW New Zealand, and Batia Laufer, U Haifa, Israel. WebVP adapted and maintained by Tom Cobb, UQAM Canada), es decir, es el que más fielmente se ajusta a la idea original de Nation y Laufer. El análisis que este sitio ofrece contrasta el texto con las primeras 1.000 familias de palabras (K1) –desglosadas en las primeras y las segundas 500 palabras de contenido léxico y las 500 primeras funcionales–, las segundas 1.000 familias de palabras (K2), y la AWL de Coxhead. Por otra parte, se relacionan las palabras no incluidas en ninguno de los tres listados. El análisis también da información sobre el número de types y de tokens del texto, según la clasificación de Nation (2001) (v. pág. 162).*

---

<sup>6</sup> <<http://132.208.224.131>>

## *7.1. Aplicaciones pedagógicas de la densidad léxica y el perfil léxico*

*A modo de muestra de los análisis que se pueden llevar a cabo con las herramientas que estos sitios facilitan reproducimos a continuación los perfiles léxicos de un texto correspondiente al nivel de 4º de ESO, tomado del método *Changes for ESO*, Editorial Burlington, realizados utilizando cada uno de los tres sitios mencionados, *Frequency Level Checker*, *Word Frequency Text Profiler* y *Web Vocabulary Profiler* .*

On the morning of April 15, 1912, the *Titanic*, the largest ocean liner of its time, hit an iceberg and sank. One thousand five hundred and two people died. After the disaster, investigators learnt of at least 20 people having premonitions about the event. Some passengers boarded the ship, then changed their minds and cancelled their tickets. Perhaps the oddest thing, however, was a book, *Futility*, written 14 years earlier about a huge ship called the "Titan". It also sank after hitting an iceberg.

(*Changes for ESO 4*, pág. 35, Ed. Burlington)

### *1. Análisis del perfil léxico realizado mediante *Frequency Level Checker*<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> <<http://language.tiu.ac.jp/flc/index.html#WHAT1>>

*Esta herramienta proporciona en primer lugar un análisis de las palabras contenidas en el texto que aparecen en cuatro colores diferentes, según su nivel de frecuencia:*

*negro – nivel 1 (1.000 palabras más frecuentes del inglés)*

*rojo – nivel 2 (segundas 1.000 palabras más frecuentes del inglés)*

*verde – nivel 3 (Academic Word List )*

*azul – palabras no contenidas en ninguno de los tres niveles*

*anteriores*

On the morning of April 15, 1912, the Titanic, the largest ocean liner of its time, hit an iceberg and sank. One thousand five hundred and two people died. After the disaster, investigators learnt of at least 20 people having premonitions about the event. Some passengers boarded the ship, then changed their minds and cancelled their tickets. Perhaps the oddest thing, however, was a book, Futility, written 14 years earlier about a huge ship called the Titan. It also sank after hitting an iceberg.

*Asimismo se lleva a cabo un análisis del porcentaje de types, según la clasificación de Nation (2001). Así, como podemos apreciar, 42 types (7,19%) pertenecen al nivel 1, 6 (10,17%) al nivel 2, y 1 (1,69%) al nivel 3; 10 types (16,95%) no están contenidas en ninguno de los tres niveles anteriores.*

TYPES					
	LEVEL1	LEVEL2	LEVEL3	Outside lists	ALL
total	61(76.25%)	7(8.75%)	1(1.25%)	11(13.75%)	80
types	42(71.19%)	6(10.17%)	1(1.69%)	10(16.95%)	59

*El mismo análisis se realiza por lo que respecta a las familias de palabras. Así vemos que 40 familias pertenecen al nivel 1, 5 al nivel 2 y 1 al nivel 3; 10 de ellas se encuentran fuera de las tres listas.*

FAMILIES					
	LEVEL1	LEVEL2	LEVEL3	Outside lists	ALL
total	61(76.25%)	7(8.75%)	1(1.25%)	11(13.75%)	80
families	40	5	1	10	56

*Por otra parte una tabla detalla el perfil de cada una de estas palabras, como vemos en las páginas siguientes, que muestran las palabras que aparecen en el texto y no están incluidas en las listas usadas para medir las frecuencias, y las palabras que están incluidas en cada uno de los niveles 3, 2 y 1 (sólo incluimos el comienzo de la lista):*

Outside lists	total:	11	
	types:	10	
Titanic	1		
liner	1		
iceberg	2		
disaster	1		
premonitions	1		
cancelled	1		
oddest	1		
Futility	1		
huge	1		
Titan	1		
LEVEL 3	total:	1	
	types:	1	
	families:	1	
investigate	1		
investigators			1
LEVEL 2	total:	7	
	types:	6	
	families:	5	
ocean	1		
ocean			1

hit	2	
hit		1
hitting		1
sink	2	
sank		2
passenger	1	
passengers		1
ticket	1	
tickets		1
LEVEL 1	total:	61
	types:	42
	families:	40
on	2	
on		2
the	8	
the		8
morning	1	

## *2. Análisis del perfil léxico realizado mediante Word Frequency Text Profiler<sup>8</sup>*

*Esta herramienta lleva a cabo un análisis más sencillo del texto que el que realiza Frequency Level Checker. Sin embargo, recordemos que son tres los perfiles que permite realizar. Dado el nivel del texto que vamos a analizar hemos elegido el perfil 1: Perfil de Frecuencia para las primeras 2.000 palabras más frecuentes y las siguientes 2.000 - 5.000.*

*En primer lugar proporciona al igual que Frequency Level Checker, un análisis de las palabras contenidas en el*

---

<sup>8</sup> <<http://www.edict.com.hk/textanalyser/>>

*texto que aparecen ahora en tres colores según su nivel de frecuencia:*

*negro – palabras que se encuentran en la lista de las 2.000 más frecuentes*

*rojo – palabras que se encuentran en la lista de 2.000 a 5.000 más frecuentes*

*azul – palabras que no se encuentran en ninguna de las dos listas anteriores*

On the morning of April 15, 1912, the **Titanic**, the **largest ocean liner** of its time, hit an **iceberg** and **sank**. One thousand five hundred and two people died. After the **disaster**, **investigators learnt** of at least 20 people having **premonitions** about the event. Some **passengers boarded** the ship, then changed their minds and **cancelled** their **tickets**. Perhaps the **oddest** thing, however, was a book, **Futility**, written 14 years earlier about a **huge** ship called the “Titan”. It also **sank** after **hitting** an **iceberg**.

*A continuación se ofrece un análisis del porcentaje de palabras pertenecientes a cada nivel, sin hacer distinciones entre si trata de types o familias de palabras. Así, podemos observar que de las 79 palabras que se registran en el texto en total, 59 (74,68 %) pertenecen a la lista de las 2.000 más frecuentes, 5 (6,33 %) están en la lista de de 2.000 a 5.000 palabras más frecuentes, y 15 (18,99 %) no se encuentran en ninguna de las dos listas anteriores.*

Total number of words parsed in this text = 79

Words in the 2000 Most Frequent List = 59 (74.68 %)

Number of words in the 2-5K List = 5 (6.33 %)

Total number of words not in either list = 15 (18.99 %)

*Finalmente se ofrece un listado de este último grupo de palabras que no están en ninguna de las dos listas.*

## Unlisted words

- Titanic
- liner
- iceberg
- sank
- investigators
- learnt
- premonitions
- boarded
- cancelled
- tickets
- oddest
- Futility
- “Titan”
- hitting

### *3. Análisis del perfil léxico realizado mediante Web Vocabulary Profiler<sup>9</sup>*

*La tercera herramienta que hemos utilizado para llevar a cabo el perfil léxico del texto ofrece al igual que las otras dos antes citadas un análisis de las palabras contenidas en el texto en cuatro colores según su nivel de frecuencia:*

*azul – nivel K1 (primeras 1.000 palabras más frecuentes)*

*verde – nivel K2 (segundas 1.000 palabras más frecuentes)*

*amarillo – lista de palabras académicas*

*rojo – palabras no contenidas en ninguna de las tres listas anteriores*

On the morning of April number number the **Titanic** the largest **ocean liner** of its time **hit** an **iceberg** and **sank** One thousand five hundred and two people died After the **disaster** **investigators** learnt of at least number people having **premonitions** about the event Some **passengers** boarded the ship then changed their minds and **cancelled** their **tickets** Perhaps the **oddest** thing however was a book **Futility** written number years earlier about a **huge** ship called the **Titan** It also **sank** after **hitting** an **iceberg**

<sup>9</sup> <<http://132.208.224.131>>

*Por otra parte se facilita un detallado informe del número de familias de palabras, types y tokens que se registran en cada uno de los niveles, con sus correspondientes porcentajes. De esta forma podemos apreciar que un 77,38% de las palabras del texto se encuentran en la lista de las 1.000 palabras más frecuentes; de ellas, 65 son tokens, 43 son types, y en total se registran 41 familias de palabras. Por otra parte, también se ofrece información acerca del número de palabras funcionales y palabras con contenido léxico que aparecen dentro de las 1.000 primeras, y acerca de las primeras 500 palabras de la lista K1 (las 1.000 primeras). Un 8,33% de las palabras del texto pertenecen al listado K2 (segundas 1.000 palabras más frecuentes), un 1,19% pertenecen a la lista AWL, lista de palabras académicas, y finalmente un 13,10% del total del texto son palabras que no se encuentran en ninguna de las tres listas.*

	<u>Families</u>	<u>Types</u>	<u>Tokens</u>	<u>Percent</u>
First 500:	...	...	(57)	(67.86%)
<b>K1 Words (1 to 1000):</b>	41	43	<b>65</b>	<b>77.38%</b>
Function:	...	...	(34)	(40.48%)
Content:	...	...	(31)	(36.90%)
<b>K2 Words (1001 to 2000):</b>	5	6	<b>7</b>	<b>8.33%</b>
<b>AWL Words (academic):</b>	1	1	<b>1</b>	<b>1.19%</b>
<b>Off-List Words:</b>	?	10	<b>11</b>	<b>13.10%</b>
	47+?	60	84	100%

*A todo esto se añade información estadística sobre la razón entre el número de tokens y de types que hay en el texto (0,71), y la razón entre el número de palabras con contenido léxico y de palabras funcionales que se registran dentro del primer nivel K1 (0,40).*

*La siguiente lista de recoge todos los tokens del texto según su nivel, especificando incluso cuáles son palabras con contenido léxico y cuáles son palabras funcionales que aparecen en el texto y se encuentran dentro de las primeras 500:*

### **Token List**

**0-1000 [ families 41 : types 43 : tokens 65 ]** a a about about after after also an an and and and and april at boarded book called changed died earlier event five having however hundred it its largest learnt least minds morning number number number number of of of on one people people perhaps ship ship some the the the the the the the their their then thing thousand time two was written years

**First 500 functors:** a a about about after after an an and and and at having however it its of of of on on some the the the the the the the their their then was

**First 500 content:** also book called changed died earlier event largest learnt least minds morning number number number number people people perhaps thing time written years

**Second 500 content:** april boarded five hundred ship ship thousand two

**1001-2000 [5:6:7]** hit hitting ocean passengers sank sank tickets

**AWL [1:1:1]** investigators

**Sublist 4**  
investigators

**OFF LIST [?:10:11]** cancelled disaster futility huge iceberg iceberg liner oddest premonitions titan titanic

*De igual manera se facilita información sobre los types que pertenecen a cada nivel K1, K2, Academic Word List (AWL) y los que no están incluidos en ninguna de las listas:*

**Type List**

type\_[number of tokens]

1k types: [families 41 : types 43 : tokens 65 ] a\_[2] about\_[2] after\_[2] also\_[1] an\_[2] and\_[3] april\_[1] at\_[1] boarded\_[1] book\_[1] called\_[1] changed\_[1] died\_[1] earlier\_[1] event\_[1] five\_[1] having\_[1] however\_[1] hundred\_[1] it\_[1] its\_[1] largest\_[1] learnt\_[1] least\_[1] minds\_[1] morning\_[1] number\_[4] of\_[3] on\_[2] people\_[2] perhaps\_[1] ship\_[2] some\_[1] the\_[8] their\_[2] then\_[1] thing\_[1] thousand\_[1] time\_[1] two\_[1] was\_[1] written\_[1] years\_[1]

---

2k types: [5:6:7] hit\_[1] hitting\_[1] ocean\_[1] passengers\_[1] sank\_[2] tickets\_[1]

---

AWL types: [1:1:1]

---

OFF types: [?:10:11] cancelled\_[1] disaster\_[1] futility\_[1] huge\_[1] iceberg\_[1] liner\_[1] oddest\_[1] premonitions\_[1] titan\_[1] titanic\_[1]

*Y finalmente las familias de palabras que se encuentran en la lista K1, K2 y Academic Word List (AWL):*

**Family List**

family\_[number of tokens]

1k families: [families 41 : types 43 : tokens 65 ] a\_[4] about\_[2] after\_[2] also\_[1] and\_[3] april\_[1] at\_[1] be\_[1] board\_[1] book\_[1] call\_[1] change\_[1] die\_[1] early\_[1] event\_[1] five\_[1] have\_[1] however\_[1] hundred\_[1] it\_[2] large\_[1] learn\_[1] less\_[1] mind\_[1] morning\_[1] number\_[4] of\_[3] on\_[2] people\_[2] perhaps\_[1] ship\_[2] some\_[1] the\_[8] then\_[1] they\_[2] thing\_[1] thousand\_[1] time\_[1] two\_[1] write\_[1] year\_[1]

---

2k families: [5:6:7] hit\_[2] ocean\_[1] passenger\_[1] sink\_[2] ticket\_[1]

---

AWL families: [1:1:1] investigate\_[1]

---

**Processing time: 0.93 CPU seconds.**

**7.2. Implicaciones en la enseñanza**

*Desde nuestro punto de vista personal esta última herramienta Web Vocabulary Profiler, es sin duda alguna la*

*que ofrece una información más completa y detallada, que incluye todo tipo de análisis con datos de gran interés que pueden conducir a un elevado número de estudios posteriores.*

*Debemos por otra parte señalar, cómo el texto analizado, al igual que otros muchos que se incluyen en métodos para la enseñanza de inglés en secundaria, excede sobremanera los niveles léxicos adecuados para los alumnos de 4º de ESO. La legislación vigente en Andalucía (decreto 106/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria) detrimina que el nivel de competencia léxica del alumnado al término de la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser un vocabulario receptivo de 1.500 a 1.600 palabras, y según hemos visto, existe una coincidencia entre los análisis llevados a cabo mediante las tres herramientas utilizadas en cuanto a los niveles de frecuencia de las palabras contenidas en el texto, en el sentido de que más de un 20% de las palabras del texto tienen una frecuencia demasiado baja para formar parte de materiales dirigidos a alumnos de 4º de ESO, un porcentaje que hace imposible por otra parte que los alumnos puedan deducir los significados de las palabras desconocidas a partir de las que conocen en el texto.*

*Finalmente queremos subrayar las grandes posibilidades pedagógicas con que cuentan herramientas como Frequency Level Checker, Word Frequency Text Profiler y Web Vocabulary Profiler, que acabamos de analizar. Existe una amplia gama de actividades que van desde un simple análisis*

*de cualquier texto, como el que aquí hemos llevado a cabo, con objeto de elegir materiales adecuados al nivel de los alumnos, hasta la elaboración de un registro personal del progreso de cada alumno mediante análisis progresivos de las redacciones que se realicen a lo largo de un curso o a través de varios cursos.*

#### *8. Un modelo para la enseñanza del léxico: la naturaleza de las unidades léxicas*

*Para terminar el presente capítulo llevaremos a cabo una clasificación de las “unidades léxicas”, según actualmente se denomina a un amplio conjunto de elementos en el que se incluyen, además de lo que tradicionalmente se conocía simplemente como palabras, otros de mayor extensión denominados colocaciones, chunks o frases léxicas, como vimos al tratar sobre el Lexical Approach (v. capítulo 1, pág. 98).*

*La introducción de conceptos tales como las familias de palabras o de términos como unidades léxicas y frases léxicas han venido a ampliar la concepción tradicional del vocabulario como un simple listado de palabras.*

*En este sentido las nuevas teorías que sobre el léxico se formularon en los años 90 introducían una distinción entre los términos vocabulario y léxico, que se habían usado hasta entonces indistintamente (Pérez Basanta, 1995). Actualmente el vocabulario se define simplemente como “el conjunto de palabras de una lengua”, mientras que el término léxico se*

refiere a las “unidades léxicas, o entidades individuales de significado, que pueden consistir en una o varias palabras” (Pérez Basanta, 1995: 301). Nos referimos, por tanto, al léxico cuando hablamos de las palabras en cuanto al nivel semántico de la frase o al nivel interoracional o a nivel del discurso, como más adelante veremos, cuando hablamos de *lexical items*, *collocations* o *lexical phrases*.

El primer escollo que encontramos al aproximarnos al amplio campo que abarca la naturaleza del vocabulario está en definir qué es una palabra, qué entendemos por el concepto palabra, un asunto difícil, complejo y controvertido que se puede enfocar desde distintos puntos de vista, y que desde los orígenes de los estudios de la lengua los investigadores han intentado definir. “The smallest vocally expressible thought-unit” (Gardiner), “the minimum free form” (Bloomfield), “one of the smallest, completely satisfying bits of isolated meaning” (Sapir), son algunos de estos intentos, citados por Ullman (1962). Una definición posterior es la propuesta por Cruse (1986), que define una palabra como “the smallest element of a sentence which has positional mobility – that is, the smallest that can be moved without destroying the grammaticality of a sentence (ignoring any semantic effects)”. Laufer y Nation (1995: 312), por su parte, consideran que una palabra es “a base form with its inflected and derived forms, i.e., a word family”. Más recientemente Bogaards (2001) prefiere la noción de “lexical unit” expresada por Cruse (1986: 24) de la siguiente manera:

*Lexical units are the smallest parts that satisfy the following two criteria:*

*a. A lexical unit must be at least one semantic constituent.*

*b. A lexical unit must be at least one word.*

*Sin embargo, los problemas empiezan a aparecer cuando observamos que son muy pocas las formas que funcionan con total libertad porque todas las unidades se interrelacionan y dependen unas de otras, o que la mayoría de las palabras normalmente no aparecen aisladas.*

*A este respecto se han distinguido tradicionalmente dos tipos de palabras: las palabras funcionales o palabras código o clases cerradas (preposiciones, pronombres, determinantes, conjunciones, verbos auxiliares), y palabras con contenido o clases abiertas (nombre, adjetivo, verbo y adverbio), las primeras con más contenido sintáctico que léxico, se considera que pertenecen más a la gramática de la lengua que a su vocabulario, tienen poco o ningún sentido si aparecen aisladas en caso de que lo hagan, y sirven en realidad para establecer enlaces dentro de la oración o modificar el sentido de las palabras con contenido. Pérez Basanta (1995) señala que las palabras código admiten una gran cantidad de colocaciones y se reconocen como productores fundamentales de los procesos generativos de la lengua de los que constituyen su entramado básico; su tratamiento en la enseñanza se hacía dentro del apartado de las estructuras gramaticales, mientras que a las palabras con contenido se las incluía dentro del vocabulario. Sin embargo,*

*esta distinción clásica está siendo cuestionada, ya que ambas clases de palabras estarían enmarcadas dentro de un amplio espectro, en uno de cuyos extremos se situarían las palabras con alto contenido semántico, y en el otro aquellas con bajo o nulo contenido semántico; entre los dos extremos se encontrarían una gran cantidad de palabras que presentan ambas cualidades en distinto grado.*

*También es necesario aclarar el concepto de palabra si pensamos en una palabra como, por ejemplo, break y todas las que con ella se relacionan breaks, breaking, broke, broken, breakable, breakage, breakaway, breakdown, breaker, breakwater, etc. Las primeras de estas palabras son formas que añaden terminaciones a una forma base y constituyen junto a ella un lema, mientras que las últimas son formas derivadas que a menudo cambian la categoría de la palabra o añaden algún elemento al significado original para formar lo que se conoce como “familias de palabras”. La forma base del lema y la familia de palabras break puede además ser un sustantivo o un verbo, ¿debemos considerarlo dos palabras por tanto, o sólo una?*

*A pesar de la importancia que actualmente se concede al concepto de unidades léxicas y frases léxicas, y a la conveniente inclusión de su práctica y aprendizaje dentro de los programas de enseñanza del idioma, las palabras individuales siguen constituyendo la parte fundamental de los estudios y la investigación del léxico. Nos referiremos, por lo tanto, a tres categorías fundamentales que ya mencionamos al tratar del Lexical Approach (v. capítulo 1, pág. 98):*

- *palabras*
- *colocaciones*
- *frases léxicas*

### *8.1. Las palabras*

*Richards (1976) describió siete aspectos del conocimiento de una palabra a los que nos hemos referido anteriormente. Distintos autores han continuado la línea de investigación iniciada por Richards y han elaborado posteriores descripciones que recogen las distintas facetas de la competencia léxica y tienen por objeto acercarnos más a cuál sería el conocimiento completo de una palabra. Enlazando con estas aproximaciones, Pérez Basanta (1995, 1999) proporciona una completa descripción de estos factores para ofrecer soluciones a problemas como los que hemos visto en las definiciones de las palabras. Al considerar una palabra debemos contemplar:*

- 1. La forma: saber reconocer y producir una palabra a nivel oral y escrito.*
- 2. El uso gramatical: saber las propiedades gramaticales de una palabra y sus restricciones.*
- 3. Las colocaciones: saber qué palabras acompañan a otras.*
- 4. La función o propiedad: saber el uso apropiado de cada palabra a su situación particular.*
- 5. La pronunciación: saber pronunciar la palabra correctamente sin cometer errores en el acento.*

6. *La derivación: conocer las formas de derivación de las palabras posibilita deducir el significado de palabras que no se han visto antes pero que se derivan de una forma conocida, aumentando así la capacidad productiva. Son tres las principales formas de derivación en inglés:*

- *Afijación, proceso de añadir prefijos y sufijos a la raíz para modificar o cambiar la categoría gramatical.*
- *Composición, proceso mediante el cual se unen dos o más palabras independientes que pueden aparecer por separado en otras circunstancias.*
- *Conversión, o afijación cero, proceso mediante el cual un elemento se puede usar en diferentes partes de la oración sin cambiar su forma.*

7. *El significado: saber lo que una palabra significa y los matices de su*

*significado. Hay distintos tipos de significado:*

- *Significado referencial: el significado básico o literal de las palabras.*
- *Significado diferencial: referido al contraste que la palabra establece con otras.*
- *Connotación: expresa las actitudes o emociones positivas o negativas que van asociadas con una palabra.*
- *Significado contextual: significados particulares que una palabra puede tener en contextos particulares y que están relacionados con el registro.*
- *Significado cotextual: se refiere al significado de la palabra según los elementos que la acompañen. Relacionado con este significado de las palabras se*

*encuentra el concepto de “colocaciones”, que acabamos de mencionar y de las que trataremos más adelante con mayor amplitud, que refleja la tendencia de ciertas palabras a aparecer en compañía de otras concretas.*

- *Significado metafórico o figurado: aparece en aquellos casos en los que la palabra tiene un significado literal y uno o más significados figurados. La metáfora es una fuente frecuente de cambio en el significado.*
- *Significado pragmático: referido a la intención subyacente del hablante al expresar una unidad de habla., que no siempre coincide con el significado referencial.*
- *Significado modal: la actitud del hablante hacia lo que está expresando (por ejemplo, certeza, distanciamiento, escepticismo, etc.). MacCarthy (1990: 60 apud Pérez Basanta, 1995) considera dos categorías diferentes: epistemológica –conocimiento cierto o dudoso de lo expresado– y deontológica –los matices morales que queremos transmitir.*

*8. La relación con otras palabras: las relaciones que se establecen entre*

*las palabras pueden ser de diversa índole:*

- *Sinonimia, las palabras comparten un sentido general.*
- *Antonimia, las palabras tienen sentidos contrarios.*
- *Categorías superiores o inferiores de palabras, palabras incluidas dentro de cierta clase o género (hiperonimia, hiponimia).*

- *Homófonos, palabras con el mismo sonido pero distinta ortografía.*
- *Homonimia, palabras con el mismo sonido y la misma ortografía pero distinto significado.*
- *Gradaciones léxicas, normalmente adjetivos que expresan distintos grados de la misma cualidad.*
- *Homógrafos, palabras que tienen idéntica ortografía pero distinto significado o distinto sonido.*
- *Polisemia, una palabra con varios significados diferentes relacionados entre sí.*
- *Registro, saber utilizar la palabra adecuada según el contexto o la situación.*

*Un aspecto más a añadir a estos ocho es la frecuencia de la palabra. Existe un número reducido de palabras que aparecen con una frecuencia mucho mayor que la mayoría de las palabras de la lengua y cubren un elevado porcentaje de los textos. La importancia de conocer estas palabras es clara y ha sido señalada por prestigiosos investigadores en el campo del vocabulario (Nation 1990, 2001; Schmitt, 2000). Es mucho más urgente y rentable hablando en términos lingüísticos aprender estas palabras que otras de baja frecuencia cuya aparición en el discurso es mucho menos probable. Los vocabularios básicos que permitan una comprensión de textos de nivel medio deberán incluir al menos las 2.000 ó 3.000 palabras más frecuentes de la lengua. Esta cuestión, de gran relevancia para nuestra tesis será abordada en profundidad en el capítulo 4, referido a los listados de frecuencias.*

*Por último, para concluir esta revisión de las palabras y las muchas facetas de estudio que presentan, es necesario mencionar las llamadas “polywords”, término que como vimos usa Lewis (1993) para referirse a unidades léxicas invariables e indivisibles que están compuestas por dos o tres palabras; generalmente se trata de frases adverbiales de distintos tipos: on the other hand, every now and then, upside down. Lewis, asimismo, subraya la importancia de los nombres compuestos, en los que la unión entre las dos palabras es tan fuerte que los diccionarios los tratan como una sola entrada.*

*Los hablantes no construyen estos dos tipos de unidades, sino que los almacenan como una unidad indivisible y los recuperan tal cual están guardados. A pesar del hecho reconocido de que su correcto uso aporta fluidez en el lenguaje oral y coherencia en el escrito son muy pocos los libros de texto actuales que los incluyen y los tratan metodológicamente. Es necesaria una revisión de los contenidos léxicos de muchos libros de texto de modo que estas unidades se contemplen sistemáticamente con atención específica y se reconozca la importancia que realmente tienen dentro la competencia léxica, ya que, como Pérez Basanta (1995) apunta, la investigación ha demostrado que estas unidades se registran en nuestra mente como unidades léxicas y no como normas o abstracciones gramaticales.*

## *8.2. Las colocaciones*

*Algunas palabras aparecen en compañía de otras palabras con gran frecuencia en la lengua natural y muestran una inclinación acusada a acompañar a ciertas palabras en concreto y no a otras. Cuando usamos el término colocación nos referimos a la tendencia de dos o más palabras a aparecer juntas en el discurso, estableciendo una relación que implica un cierto grado de exclusividad (Fontenelle, 1994; Schmitt, 2000). La relación puede adoptar varios niveles de unión, pudiendo ser fuerte, débil o inexistente, es decir no necesariamente por el hecho de que dos palabras aparezcan juntas en el discurso son colocaciones. El adjetivo blonde, por ejemplo, se da casi exclusivamente con el sustantivo hair y en algunas ocasiones acompaña a woman, lady o girl. Blonde, pues, presenta una fuerte relación de colocación con hair. La relación no es tan fuerte en casos como por ejemplo el adjetivo nice, que acompaña a multitud de palabras y, por lo tanto establece una relación mucho más débil, es decir no hay exclusividad. Esta falta de exclusividad se podría llevar hasta el extremo en el caso del artículo the, que aparece junto a cualquier nombre o adjetivo y no por ello la relación existente se puede denominar colocación.*

*Estas uniones se basan más en convenciones dentro de una comunidad lingüística que en el significado, es decir, son arbitrarias, y aunque reflejan una realidad corriente en el mundo exterior, muchas veces depende de la opinión de los hablantes el considerar aceptable o no la unión de determinadas palabras. Su arbitrariedad hace, por otra parte, que no sean trasladables a otra lengua. Por ejemplo, en inglés we pay attention, mientras que en español sólo la*

*“prestamos”; sin duda las colocaciones no resultan fáciles y es necesario dedicar tiempo y atención específica a su práctica y estudio.*

*Desde un punto de vista formal la colocación consiste en la combinación de palabras y no de ideas. Por ejemplo, el par de sinónimos *move* y *shift* no serían intercambiables en la colocación *move house*, un hablante nativo no admitiría la expresión *\*shift house* como aceptable y válida simplemente. Se puede *look at a person* o *a problem*, pero, sin embargo, sólo se puede *gaze at a person* y no *a problem*. Esta imposibilidad de generalizar demuestra, según Lewis (1997a), que las palabras se organizan en “chunks” prefabricados y almacenados juntos, una de las ideas fundamentales de su aproximación léxica, en la que las colocaciones son consideradas como una categoría dentro de la clasificación de las unidades léxicas tras las palabras y las multipalabras. Como veremos más adelante otras clasificaciones no les adjudican la misma categoría.*

*Los tipos de colocaciones más frecuentes son:*

- ❖ *Sujeto (sustantivo) + verbo: The wind blew.*
- ❖ *Verbo + complemento (sustantivo): She drives her car, rides her bike.*
- ❖ *Sustantivo + sustantivo: A bee swarm.*
- ❖ *Adjetivo + sustantivo: A spotless kitchen, a flawless complexion.*
- ❖ *Adverbio + participio pasado (usado como adjetivo): Fully licensed, beautifully timed.*

- ❖ *Verbo + preposición: Belong to.*
- ❖ *Preposición + sustantivo: On earth.*

*Fontenelle (1994) distingue dos tipos de colocaciones: 1) gramaticales, compuestas por una palabra con contenido léxico y una palabra con contenido gramatical, y 2) léxicas, en el caso de que las dos palabras que las formen tengan contenido léxico. De las arriba citadas serían, por tanto, colocaciones léxicas wind blew, drives car, rides bike, bee swarm, spotless kitchen, flawless complexion, fully licensed y beautifully timed; y colocaciones gramaticales belong to y on earth.*

*Gross (1981 apud Pérez Basanta, 1995) añade a estos dos grupos el de las colocaciones deslexicalizadas, en las que un verbo, generalmente *make*, *have*, *do* o *get*, cumplen función de soporte de su objeto directo y su significado depende de lo que dicho complemento signifique.*

### *8.3. Las frases léxicas*

*El nuevo concepto del léxico que, como hemos visto, introdujeron los métodos léxicos, *The Lexical Syllabus* de Willis y *The Lexical Approach* de Lewis, vino a cambiar las interpretaciones tradicionales de las palabras como unidades independientes que tienen un significado fijo. Estas aproximaciones consideraban que la lengua se componía de unidades léxicas formadas por más de una palabra que se almacenaban juntas en el léxico mental y estaban disponibles como unidades prefabricadas para ser recuperadas por el*

*hablante que así adquiriría fluidez en el discurso. Pawley y Syder (1983 apud Read, 2000) sostenían que esta capacidad para hablar con fluidez se basaba en el conocimiento de miles de frases memorizadas que estaban lexicalizadas a diversos niveles, y eran los bloques con los que se construía el lenguaje oral. Coincidiendo con esta interpretación Sinclair (1991: 110) declaraba que “a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments”.*

*Mientras que Lewis (1993) consideraba las colocaciones incluidas dentro de las frases léxicas, Pérez Basanta (1995) señalaba que pertenecían a dos categorías diferentes, ya que las frases léxicas, unas diez mil para un hablante nativo, tienen una función pragmática de la que carecen las colocaciones. La gran importancia de las frases léxicas radicaba (Pérez Basanta, 1999), en que su uso y su dominio constituían una parte integral de la competencia comunicativa.*

*Como recordaremos, según Nattinger y DeCarrico (1992) las frases léxicas son grupos de palabras que actúan como una unidad con una función específica en el discurso oral y escrito, y las clasifican según criterios estructurales o criterios pragmáticos. Si atendemos a criterios estructurales debemos considerar su longitud y estatus gramatical, la conformidad con un canon gramatical, la variabilidad y la continuidad o discontinuidad de sus elementos, en función de la posibilidad de que se puedan intercambiar por otros elementos léxicos.*

*Según estos criterios las frases léxicas en resumen pueden ser:*

- 1. Multipalabras (polywords). Son frases fijas de corta extensión que se utilizan como cualificadores, para dotar al discurso de fluidez o mostrar desacuerdo. Pueden ser canónicas (construcciones posibles desde el punto de vista gramatical), por ejemplo: for the most part, so to speak, o hold your horses; o no canónicas (las que no se ajustan al sistema gramatical de la lengua inglesa): by and large.*
- 2. Expresiones institucionalizadas (institutionalized ex-pressions). Son expresiones fijas e invariables, de mayor longitud que las anteriores y en su mayoría canónicas. Incluyen los refranes, los aforismos y las fórmulas de interacción social. Por ejemplo: a watched pot never boils, how do you do, o once upon a time ... and they lived happily ever after.*
- 3. Frases hechas (phrasal constraints). Son expresiones de corta o mediana extensión que suelen ser continuas y permitir variabilidad léxica. Pueden ser canónicas: a ...(day/year/long)... time ago, as far as ...(I'm concerned/I know/I can tell), o no-canónicas: down with the king.*
- 4. Muletillas (sentence builders). Son frases que proporcionan un armazón para una oración*

*completa. Pueden ser continuas o discontinuas, canónicas y no canónicas, y permiten una gran variabilidad. Por ejemplo: I think that ...; not only ..., but also ... and that reminds me of ...*

*Siguiendo criterios pragmáticos es preciso considerar las interacciones sociales (Excuse me, I didn't catch your name), los temas necesarios (What's your name? Where do you live?) y los recursos retóricos para la organización lógica y gramatical del discurso (Nevertheless, in short).*

*Hemos revisado en este capítulo 2 las principales aproximaciones teóricas relacionadas con la competencia léxica, el léxico mental, los componentes y las dimensiones de dicha competencia, más las cuestiones de carácter general sobre la naturaleza del vocabulario. Por otra parte nos hemos referido a la densidad léxica de los textos y hemos llevado a cabo el análisis del perfil léxico de un texto de nivel de 4º de ESO mediante tres herramientas disponibles en sitios de Internet. Finalmente hemos expuesto un modelo para la enseñanza del léxico teniendo en cuenta la naturaleza de las unidades léxicas: las palabras, las colocaciones y las frases léxicas.*

*Damos por concluida así la revisión de todos los aspectos relacionados con la competencia léxica y pasaremos a continuación a tratar de los avances relacionados con los corpus lingüísticos, la lingüística computacional y sus múltiples aplicaciones.*

## CAPÍTULO 3

# LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS: APLICACIONES PEDAGÓGICAS

*The use of computers to store and help analyse language has obviously revolutionised many aspects of language teaching, and corpora linguists have become an ever-increasing presence at LATEFL and other similar conferences. Obviously, much good has come from this. We have had a whole new generation of much-improved dictionaries, all of which contain better information about usage, collocation and frequency. (Dellar, <[http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/corpora1\\_hugh.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/corpora1_hugh.htm)>)*

### *0. Introducción*

*El capítulo 3 nos introduce en los “corpus”, recopilaciones de millones de palabras que a pequeña escala ya se realizaban desde la antigüedad y cuyo estudio ha dado lugar a una nueva disciplina, la lingüística de corpus. Dichos compendios de palabras cobran gran importancia como fuente de evidencia para la investigación del lenguaje real, ya que permiten conocer qué palabras son las más frecuentes de la lengua. Los análisis de corpus nos permitirán, por lo tanto seleccionar qué palabras debe aprender un estudiante de forma prioritaria y por ende cuáles serán las que debemos comprobar que conoce. Así pues en el presente capítulo tras definir qué es un corpus y cuáles son sus características,*

*llevaremos a cabo una revisión de los principales corpus elaborados manualmente y más tarde mediante ordenador. Detendremos nuestra atención en especial en el Bank of English y el British National Corpus, que han servido de base para la elaboración de varias listas de frecuencias y en concreto una creada dentro de la presente investigación para servir a la elaboración de cuatro tests de vocabulario a los que nos referiremos en el capítulo 8.*

### *1. Corpus: definición y características*

*El interés que siempre ha despertado la composición del vocabulario en los lingüistas, y en especial entre los que se dedican al estudio del léxico, se ha reflejado en la observación de las palabras que componen la lengua y en su recopilación en listados desde épocas muy tempranas. La práctica de contar palabras se remonta a la época helénica (DeRocher, 1973; Fries y Traver, 1960 apud Nation y Waring, 1997) y con ello se inicia una larga tradición en esta minuciosa actividad que se ha ido extendiendo y consolidando hasta llegar a nuestros días, con la revolución que ha supuesto la introducción del uso de medios informáticos para recoger y manipular la información.*

*Una de las razones que motivaron la elaboración de los primeros listados fue la necesidad de disponer de ellos para la recopilación de diccionarios. La publicación del diccionario "A Dictionary of the English Language" por la editorial Longman en 1755, había significado largos años de*

*meticuloso trabajo del Dr. Samuel Johnson, cuyo método consistía en recoger citas de autores famosos y escribirlas a mano en tiras de papel que a continuación almacenaba en un enorme sistema de archivo<sup>1</sup>. Dos siglos y medio más tarde las cosas resultan mucho más fáciles. El acceso a los recuentos informatizados de palabras y el uso generalizado de ordenadores e Internet entre los investigadores y los estudiantes ofrece un panorama bien distinto, en el que la información está disponible con un simple “click” del ratón de nuestro ordenador.*

*El gran desarrollo de los corpus es uno de los avances más importantes en el estudio del léxico de los últimos años. Un corpus es una extensa recopilación de millones de palabras que permite a los investigadores recoger gran cantidad de datos e informaciones. Su disponibilidad ha venido a revolucionar la forma de interpretar el lenguaje, ya que ofrecen una ingente cantidad de ejemplos de uso, a través de los que podemos observar con facilidad los patrones de funcionamiento de las palabras. Crystal (1991, s.v.) define un corpus como “a collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language”, mientras que Sinclair (1991: 171) ofrece la siguiente definición: “a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language”. Ambos lingüistas coinciden en la importancia de los corpus*

---

<sup>1</sup> <<http://www.longman-elt.com/dictionaries/corpus/lccont.html>>

*en el estudio y la descripción de la lengua, y su utilidad para extraer conclusiones sobre su funcionamiento a partir de la observación de miles de ejemplos.*

*Otra definición, más sencilla, es la que da Uffman (2002: 1): “a corpus is simply a text or collection of texts used for linguistic analysis”. Este autor distingue entre los corpus de texto completo, como, por ejemplo, las obras teatrales de Shakespeare, un corpus completo que se puede someter a análisis lingüístico, y por otra parte, los corpus de muestras de textos. Este último tipo, al que generalmente nos referimos al hablar de corpus, consiste en recopilaciones de una gran cantidad de textos tomados de una amplia variedad de géneros y registros, ficción, textos informativos, prensa, etc.; algunos también incluyen lenguaje oral tomado de transcripciones de conversaciones o discursos.*

*McEnery y Wilson (1996), por su parte, sostienen que el concepto de corpus como base para una forma de estudios empíricos sobre la lengua va más allá de la mera observación de textos, ya que el término “corpus” usado en el contexto de la lingüística moderna, tiene una connotaciones específicas que se pueden resumir en las siguientes cuatro características:*

- 1. Muestreo y representatividad. Un corpus debe contener textos de una extensa gama de géneros y de autores diferentes, que representen ampliamente la variedad de lengua que se pretende examinar y que proporcione una visión exacta de las posibles*

*tendencias de la mencionada variedad y de sus proporciones.*

- 2. Dimensiones fijas. La mayor parte de los corpus tienen un tamaño determinado, un número definido de palabras, que suele ser un millón, siguiendo la tradición metodológica iniciada por Kuera y Francis (1967) en la elaboración del Brown Corpus, y una vez completo no se añaden más; el corpus se cierra. No obstante, el equipo de COBUILD, dirigido por John Sinclair en la Universidad de Birmingham, trabaja en lo que denominan “monitor corpus”.*

*This new type of corpus I should like to call a monitor corpus, because of its capacity to hold a “state of the language” for research purposes. The information which a sample corpus cannot provide can be retrieved by manipulation of a monitor corpus. (Sinclair, 1991: 26)*

*La característica principal de este corpus es que, a diferencia de todos los demás, es abierto; se siguen añadiendo textos continuamente y su tamaño se incrementa. Ello tiene una serie de ventajas, en especial en el campo de la lexicografía, ya que, al no ser sincrónico, permite rastrear la aparición de palabras nuevas en los textos que se van añadiendo, y observar cómo la lengua va cambiando; su alcance proporciona una muestra mayor y más representativa de la lengua. Pero, por otra parte, este mismo hecho lo convierte en una fuente poco fiable de datos cuantitativos (opuestos a los datos cualitativos)*

*porque su tamaño, que cambia constantemente, hace que el equilibrio en la composición de textos se vea constantemente alterado y el muestreo sea menos riguroso, a diferencia de lo que ocurre con los corpus cerrados o finitos.*

- 3. Informatizado. Los corpus modernos tienen un formato electrónico que permite someterlos a tratamiento informático para manipularlos con rapidez y fiabilidad, hacer búsquedas, codificaciones que añadan datos tales como la categoría gramatical, o análisis estadísticos que proporcionen mayor información.*
- 4. Una referencia clásica. Un corpus que se encuentre a disposición de los investigadores y que especifique la metodología usada en su elaboración se convierte en una referencia que se puede usar para el contraste con estudios sucesivos.*

*Es evidente que los corpus aportan indudables beneficios al estudio de la lengua porque ofrecen un enorme caudal de datos, recogidos de contextos sociales auténticos de forma natural y espontánea, que se pueden someter a todo tipo de análisis. La metodología que se emplea en su elaboración, tomando textos de determinado tamaño y de distintas fuentes respetando un equilibrio fijado, hace posible que los resultados de los análisis se puedan generalizar y extender a la población completa que el muestreo pretende representar. La disponibilidad a un precio bajo, o incluso gratuita en*

*Internet, la facilidad, flexibilidad y versatilidad de uso del soporte informático hacen de los corpus una herramienta imprescindible en los estudios que se tengan por rigurosos dentro de la lingüística moderna.*

## *2. Los corpus desde una perspectiva diacrónica*

*A pesar de que pueda parecer que la historia de los corpus se inicia en los años sesenta con el inicio de los corpus electrónicos, lo cierto es que antes de esas fechas ya existía una importante tradición de análisis de la lengua basados en los corpus.*

*Los primeros corpus eran recuentos manuales. Schmitt (2000) cita el esfuerzo titánico que supuso el recuento realizado en 1944 por Thorndike y Lorge, que combinaba varios corpus ya existentes para hacer uno de dieciocho millones de palabras que culminó en la publicación de *The Teacher's Workbook of 30,000 Words*. Este trabajo había tenido un predecesor en 1921 con *A Teacher's Workbook*, un corpus de 4 millones y medio de palabras de 41 fuentes diferentes con objeto de elaborar un listado de frecuencias.*

*La aparición de los ordenadores y su uso para fines lingüísticos marcó el inicio de una generación de corpus modernos, elaborados con medios informáticos. Este avance trajo consigo la posibilidad de almacenar grandes cantidades de textos, hacer búsquedas, establecer frecuencias y elaborar listados con la ayuda de programas relativamente sencillos. El*

*Brown Corpus of Standard American English*<sup>2</sup>, compilado en 1967 por W. N. Francis y H. Ku era, en la Brown University, Providence, RI., es el primero de ellos y ha servido como modelo para la recopilación de otros posteriores.

*El Brown Corpus contiene aproximadamente un millón de palabras tomadas de textos escritos de inglés americano, impresos en 1961. Consta de 500 textos de unas 2.000 palabras cada uno clasificados en 15 categorías diferentes: 88 tomados de periódicos (44 reportajes, 27 editoriales y 17 reseñas), 17 de temas religiosos, 36 referidos a aficiones y habilidades, 48 de cultura popular, 75 de bellas artes, 30 de temas misceláneos, 80 de temas académicos, 117 de ficción (29 generales, 24 de misterio, 6 de ciencia-ficción, 29 de aventura y 29 de romance) y 9 de humor. En la actualidad el corpus se considera pequeño y un poco anticuado, aunque aún se sigue utilizando. Gran parte de su utilidad está en que ha servido como modelo para la elaboración de otros corpus, como por ejemplo el LOB Corpus, de inglés británico, el Kolhapur Corpus, de inglés indio, Australian Corpus of English, o el Wellington Corpus of New Zealand English. La existencia de corpus similares permite su comparación y la descripción de las distintas variedades de la lengua.*

*Siguiendo el mismo formato del Brown Corpus, por lo tanto, Geoffrey Leech, de la Universidad de Lancaster, y Stig Johansson, de la Universidad de Oslo, en colaboración con Knut Hofland, del Centro Informático Noruego para las*

---

<sup>2</sup><[http://www.essex.ac.uk/linguistics/clmt/w3c/corpus\\_ling/content/corpora/list/private/brown/brown.html](http://www.essex.ac.uk/linguistics/clmt/w3c/corpus_ling/content/corpora/list/private/brown/brown.html) >

*Humanidades de Bergen, elaboraron el LOB Corpus<sup>3</sup> (Lancaster-Oslo/Bergen Corpus) entre los años 1970 y 1978, en un primer lugar, en el Department of Linguistics and Modern English Language, de la Universidad de Lancaster; más tarde el proyecto se trasladó a Noruega, al Departamento de Inglés de la Universidad de Oslo, donde fue finalizado. El LOB Corpus es una colección de textos que alcanza un millón de palabras y fue elaborado con la intención de ofrecer un equivalente británico al Brown Corpus. Al igual que éste, consta de 500 textos de unas 2.000 palabras, publicados en 1961, que se encuadran en las mismas categorías. Los criterios seguidos para la selección de los textos y la cantidad de material son similares, lo cual introdujo la idea de la posibilidad de comparación entre las listas de frecuencias que se extrajeran de cada uno de los dos corpus y, por otra parte, el uso combinado de ambos en ciertos estudios.*

*El Brown Corpus y el LOB Corpus han sido ampliamente usados por investigadores, ya que durante mucho tiempo fueron los dos únicos corpus informatizados. A pesar de que se limitaban al inglés escrito, y eran relativamente pequeños comparados con los actuales, mostraron las posibilidades que el uso de medios informáticos abría para la producción automática de listas exactas en las que los elementos estaban codificados según la parte de la oración a la que pertenecían, además de proporcionar información estadística sobre la dispersión del vocabulario por todo el corpus y sobre lo característico del*

---

<sup>3</sup> <<http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/lob/INDEX.HTm>>

*vocabulario contenido en dos corpus concretos o dos colecciones de textos distintos (Leech et al., 2001).*

*En la actualidad se están compilando nuevas versiones de ambos en la Universidad de Friburgo, Alemania, utilizando textos de 1991, lo cual además del valor en sí de los corpus como tales, ofrece nuevas posibilidades y deja abierto todo un interesante campo de investigación de la dimensión diacrónica de las lenguas.*

*El Kolhapur Corpus<sup>4</sup> es una completa descripción sistemática del inglés de la India, elaborado para que sirviera de fuente de materiales para el estudio comparativo de las variedades británica, americana e india del inglés, tomando como modelo los corpus Brown y LOB. A pesar de ello, existen importantes diferencias, entre las que se encuentran la fecha de la que datan los materiales (1978), y la inclusión de gran cantidad de textos literarios o de ficción que proliferaron dentro de una situación en la que el inglés era una segunda lengua durante los años 30 posteriores a la independencia en 1948. Las circunstancias en las que se usaba la lengua eran, pues muy diferentes a las que se daban en Gran Bretaña o en los Estados Unidos durante los mismos años con el inglés británico o el americano.*

*El Australian Corpus of English<sup>5</sup> (ACE), el primer corpus heterogéneo de inglés australiano recopilado de forma sistemática, se elaboró en el departamento de Lingüística de*

---

<sup>4</sup> <<http://helmer.aksis.uib.no/icame/kolhapur/kolman.htm>>

<sup>5</sup> <<http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/ace/INDEX.HTM#intro>>

*la Universidad de Macquarie a partir del año 1986. El interés que existía en la comparación entre inglés australiano, el británico y el americano resultó en la elaboración de un corpus, que tomando como modelo el Brown Corpus y el LOB, sirviera como referencia para estas comparaciones y como ejemplo del inglés australiano actual, además de para otras comparaciones con corpus más especializados y homogéneos de inglés australiano. El ACE se asemeja al Brown Corpus y al LOB en la mayoría de los aspectos de su estructura y composición; sin embargo, el periodo de tiempo del que se toman los textos es diferente –los años 60 en el caso del Brown Corpus y del LOB. El ACE toma textos del año 86, ya que las editoriales australianas no comenzaron a publicar independientemente a gran escala hasta después de la Segunda Guerra Mundial, e incluso en los años 80 el número de novelas que se publicaban era limitado e insuficiente para que permitiera el muestreo que requirieron el Brown Corpus y el LOB; no obstante, esta limitación se compensó añadiendo una mayor proporción de historias cortas que las que se incluyen en los corpus modelo. La diferencia de veinticinco años en la edad de los textos puede, por otra parte, introducir un elemento de interés que permita explorar la dirección de los cambios producidos en ese periodo de tiempo.*

*Elaborado por lingüistas de la School of Linguistics and Applied Language Studies, Universidad Victoria de Wellington, el Wellington Corpus of New Zealand English<sup>6</sup> se compone de tres partes, una oral, otra escrita y una tercera*

---

<sup>6</sup> <<http://www.vuw.ac.nz/lals/corpora/index.aspx>>

que engloba datos de las dos anteriores: el *Wellington Corpus of Written New Zealand English (WWC)*, el *Wellington Corpus of Spoken New Zealand English (WSC)* y el *New Zealand component of the International Corpus of English (ICE-NZ)*, cada uno de ellos con un millón de palabras.

*El WWC contiene textos publicados desde 1986 hasta 1990, cuenta con las mismas categorías básicas que el Brown Corpus y el LOB Corpus, y su estructura también es similar al Macquarie Corpus of Written Australian English, con extractos de 2.000 palabras de una variedad de textos que comprende prensa, textos religiosos y profesionales, actividades de tiempo libre, cultura popular, biografía, textos académicos y ficción. El WSC, por su parte, se compone de extractos de 2.000 palabras de lenguaje formal y semiformal (25%), e informal (75%), recogidos entre los años 1988 y 1994 de una amplia variedad de situaciones y entornos.*

*El tercer corpus de los elaborados en la Universidad Victoria, el New Zealand Component of the International Corpus of English (ICE-NZ) consta de 600.000 palabras de textos orales y 400.000 de escritos, recogidas entre los años 1989 y 1994, y es parte de un proyecto que se ha acometido a nivel internacional, del que trataremos más adelante; el WSC y el ICE-NZ comparten 9 categorías, con un solapamiento de 339.530 palabras por la dificultad que suponía obtener datos de conversaciones informales.*

*Finalmente, con objeto de completar el repaso de los corpus de tamaño medio existentes, cabe mencionar el*

*Corpus of English-Canadian Writing*, un proyecto de la Queens University de Kingston, Ontario, que una vez más sigue el modelo Brown-LOB, con la novedad de dos categorías añadidas, una sobre feminismo y otra sobre informática, el *Standard Corpus of Present-day English Language Usage*, elaborado por Gerald Ferguson en 1970, siguiendo el modelo del Brown corpus, pero con una organización diferente, y el *London-Lund Corpus*. Este último es el resultado de dos proyectos, *Survey of English Usage (SEU)* iniciado por Randolph Quirk en University College London en 1959 y continuado por Sidney Greenbaum en 1983, y el segundo, *Survey of Spoken English (SSE)*, iniciado por Jan Svartvik en la Universidad de Lund en 1975. Se compone de 200 muestras de inglés británico de 5.000 palabras cada una, que suman un total de un millón de palabras con su transcripción prosódica. La parte oral del corpus, grabada entre los años 1953 y 1987, consta de 500.000 palabras (la parte oral del SEU, 87 textos, con un total de 435.000 palabras, más otros 13 textos), y fue durante muchos años el único corpus oral disponible.

Un incremento significativo en el número de palabras que los corpus recogen es la tendencia general en los que han ido apareciendo más recientemente. En el año 1987 se publica el diccionario COBUILD (*Collins-Birmingham University International Language Database*), como fruto de un proyecto dirigido por John Sinclair, que recoge ya un corpus de 20 millones de palabras, diseñado para reflejar el uso real de la lengua.

*El proyecto COBUILD supone un salto cualitativo que marca el punto de partida de los llamados corpus de “tercera generación” (Moon, 1997 apud Schmitt, 2000), es decir, recuentos de cientos de millones de palabras que son verdaderamente representativos de la realidad de la lengua al ofrecer valiosa información sobre los patrones de uso y funcionamiento de las palabras.*

*Los más representativos de ellos son el Bank of English, de COBUILD, con unos 450 millones de palabras en su última edición de enero de 2002, el Longman Corpus, con 155 millones de palabras, el Cambridge International Corpus, con 600 millones de palabras y el British National Corpus, con 100 millones de palabras.*

### *2.1. The Bank of English<sup>7</sup>*

*El corpus del proyecto COBUILD es una colección de textos de inglés actual recogidos en soporte informático para el análisis de las palabras, sus significados y sus modelos de uso. En la actualidad asciende a 450 millones de palabras y, al tratarse de un monitor corpus, constantemente se incorporan nuevas entradas, ya que la exactitud de los análisis y las conclusiones que de ellos se derivan adquieren mayor fiabilidad cuanto mayor sea el corpus y más las variedades de uso que se recojan.*

*El proyecto COBUILD y la Universidad de Birmingham publicaron el Bank of English (BOE) en 1991. El trabajo del*

---

<sup>7</sup> <<http://www.collinswordbanks.co.uk/>>

*proyecto COBUILD había empezado en 1980 en la School of English de la Universidad de Birmingham, con la recopilación de un corpus de textos en soporte informático para la elaboración de un diccionario y el estudio de la lengua. El objetivo básico era elaborar una descripción del inglés basado en observaciones del comportamiento lingüístico que revelaran los textos auténticos, y para ello recogía textos escritos y orales, lenguaje general no técnico, prosa y no poesía ni lenguaje teatral, y lenguaje estandar, usado por hablantes mayores de 16 años, excluyendo rasgos dialectales (Renouf, 1987 apud Willis, 1990). A mediados de 1983 el corpus contaba con casi siete millones y medio de palabras, y para final de 1985 ya contaba con más de 20 millones de palabras. En 1991 se decidió aumentar el corpus este tamaño hasta los 200 millones de palabras para formar un recurso básico de datos que pudiera usarse en una nueva generación de publicaciones de referencia relacionadas con el lenguaje (Sinclair, 2001).*

*Esta enorme recopilación de palabras abarca una amplia variedad de distintos tipos de textos escritos y orales de actualidad (la mayoría de ellos son posteriores a 1990), extraídos de cientos de diversas fuentes, que reflejan el inglés que la gente en general lee, escribe, habla y oye en la vida diaria. Los textos escritos están tomados de periódicos, revistas, obras de ficción y no ficción, folletos, informes, cartas, etc. Dos terceras partes del corpus lo compone el lenguaje de los medios de comunicación: periódicos, revistas, radio y televisión; se incluyen publicaciones internacionales, nacionales y locales con objeto de cubrir una amplia gama de*

*asuntos y estilos. Los textos orales, que actualmente suman más de 20 millones de palabras de la totalidad del corpus, provienen de transcripciones de conversaciones informales, emisiones de radio (tomadas de BBC World Service y de American National Public Radio), reuniones, entrevistas y debates. Aunque la mayor parte de las fuentes son británicas, aproximadamente un 25% de los datos son de origen americano y alrededor de un 5% procede de otras variedades del inglés –inglés australiano o de Singapur.*

*La tabla de la figura 3.1 nos muestra la composición del Bank of English en 1995, cuando alcanzaba 199.178.819 palabras (Järvinen, 2003).*

### *Composición del Bank of English en 1995*

Today(1)	10,019,195	newspaper
Times	10,090,991	newspaper
BBC	18,076,124	broadcasting; Br E
Brit corp(1)	9,232,527	literature (scientific, popular); Br E
Brit corp(2)	13,925,852	literature (scientific, popular); Br E
Economist(1)	5,149,236	newspaper
WSJ	6,045,864	newspaper
Independent	4,915,838	newspaper
Magazines(1)	5,283,704	weekly magazines
Magazines(2)	10,365,173	weekly magazines
Am books(1)	10,532,267	literature (scientific, popular); Am E
Guardian	12,027,320	newspaper
NPR	21,396,415	broadcasting; Am E
Spoken(1)	8,423,078	spoken language
Ephemeral(1)	1,401,660	miscellaneous (ads, booklets etc)
Economist(2)	1,672,322	newspaper
New Scientist(1)	3,050,156	scientific magazine
Sc books	3,873,478	literature (popular)
Magazines(3)	12,410,868	weekly magazines
Am books(2)	4,288,569	literature (scientific, popular); Am E
Economist(3)	1,638,116	newspaper
Ephemeral(2)	355,057	miscellaneous (ads, booklets etc)

New Scientist(2)	1,053,565	scientific magazine
Oz	9,977,125	newspapers, misc. Australian E
Spoken(2)	6,491,299	spoken language
Today(2)	7,483,020	newspaper
<b>TOTAL</b>	199,178,819	

*Fig. 3.1 (Järvinen, 2003: 48)*

*Periódicamente se incorporan nuevos datos tras someterlos a tratamiento informático y a revisiones de las variedades de textos, a la vez que se introducen nuevas fuentes con objeto de mantener el equilibrio en la procedencia de los textos, de forma que se reflejen las principales corrientes del inglés actual. Esta inmensa cantidad de material puede ser usada por lexicógrafos, a quienes la información derivada del BOE puede ayudar a mejorar aspectos relacionados con la elaboración de los diccionarios, o por lingüistas, profesores y alumnos para comprobar modelos de combinaciones de las palabras, frecuencias de las palabras, ejemplos de usos específicos de determinadas palabras y analizar resultados para sus estudios y actividades profesionales. Las consultas se podían realizar visitando las páginas de Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler y Collocation Sampler, de acceso libre hasta hace poco, en las que se podían observar datos reales sobre el uso de palabras y frases.*

## *2.2. Longman Corpus<sup>8</sup>*

<sup>8</sup> <<http://www.longman-elt.com/dictionaries/corpus/lccont.html>>

*El Longman Corpus está formado por cinco bases de datos: el Longman Learners' Corpus (10 millones de palabras), el Longman American Corpus, con una parte escrita (100 millones de palabras) y otra oral (5 millones de palabras), el componente oral del British National Corpus (10 millones de palabras), y el Longman/Lancaster Corpus (30 millones de palabras).*

*El Longman Learners' Corpus se compone de ensayos y exámenes enviados por profesores y alumnos de todo el mundo, que se codifican, de manera similar a como se hace para el Cambridge Learner Corpus, según la lengua materna, la nacionalidad y el nivel de inglés. De esta forma, se puede concentrar la atención en un grupo específico de alumnos, por ejemplo, alumnos de nivel avanzado cuya lengua materna es el español y estudiar las áreas concretas en las que presentan problemas para que sea tenido en cuenta por los lexicógrafos y autores de materiales para la enseñanza del inglés.*

*El Longman Written American Corpus reúne textos de periódicos, revistas, novelas, y escritos de carácter técnico y científico, entre otros, a los que constantemente se añade material nuevo. El diseño de este corpus se basa en los principios que se usan en el Longman Lancaster English Language Corpus y en el componente escrito del British National Corpus.*

*Las grabaciones que componen el Longman Spoken American Corpus son conversaciones que fueron recogidas*

*por la Universidad de California, de 1.000 americanos de 30 estados diferentes, pertenecientes a varios grupos de edad, niveles de educación y razas. Posteriormente se transcribieron, se pasaron a una base de datos y se analizaron para determinar las frecuencias, usos y significados.*

*El Longman/Lancaster Corpus es un conjunto informatizado de textos de todo tipo, literarios, revistas, periódicos, folletos, etc., que tiene como objetivo reflejar el inglés actual y ofrecer a los lexicógrafos y autores de materiales educativos gran cantidad de información.*

### 2.3. Cambridge International Corpus<sup>9</sup>

*El Cambridge International Corpus (CIC) es una colección de más de 600 millones de palabras de textos informatizados de inglés oral y escrito elaborado por Cambridge University Press, que incluye el CANCODE (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English) y el Cambridge Learner Corpus. Los textos que componen este corpus están tomados de periódicos, novelas y otras publicaciones sobre temas variados; se utilizan además todo tipo de fuentes, tales como páginas web, revistas e incluso correo basura. Los textos orales están extraídos de programas de radio y de televisión y de grabaciones de conversaciones cotidianas de la vida real. El corpus recoge variedades de inglés británico y americano: 467 millones de palabras corresponden al inglés británico (de ellos 450 millones de textos escritos y 17 millones de textos orales, que incluyen el CANCODE, recopilado por Cambridge University Press y la Universidad de Nottingham) y 229 al inglés americano (se incluye el Cambridge-Cornell Corpus of Spoken North American English, con 22 millones de palabras, recopilado conjuntamente por Cambridge University Press y la Universidad de Cornell en los Estados Unidos). También forma parte del CIC el Cambridge Learner Corpus, una interesante iniciativa de la que trataremos más adelante. El gran tamaño de este corpus permite que los análisis llevados a cabo sean de gran precisión, aunque, de momento, y a diferencia de otros corpus a los que en parte se puede acceder libremente mediante Internet, debido a las*

---

<sup>9</sup> <<http://uk.cambridge.org/elt/corpus/cic.htm>>

*condiciones que imponen quienes suministran los datos, sólo tienen acceso al uso del corpus los autores que trabajan para la editorial Cambridge University Press.*

*El CANCODE es un proyecto conjunto de la Cambridge University Press y la Universidad de Nottingham que contiene 5 millones de palabras recogidas entre los años 1995 y 2000, y organizadas en una base de datos informatizada. Las grabaciones a partir de las que se recopiló el corpus se tomaron en cientos de localidades de las Islas Británicas e incluyen una amplia variedad de situaciones: conversaciones espontáneas informales, conversaciones entre personas en el trabajo, interacciones comerciales, solicitudes de información, y debates, entre otros muchos tipos de interacción. Un rasgo singular e interesante que diferencia el CANCODE de otros corpus orales es que las grabaciones se han codificado según el registro: la relación existente entre los interlocutores, especificando si se trata de personas que guardan una estrecha relación, que viven juntas, si son conocidos, compañeros de trabajo o desconocidos; este rasgo permite analizar cómo los distintos grados de familiaridad o de formalidad que existen entre los interlocutores afectan la forma en que se habla*

*El Cambridge Learner Corpus (CLC) es un proyecto conjunto de Cambridge University Press y Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages, parte de UCLES, University of Cambridge Local Examinations Syndicate) y consiste en una recopilación de exámenes escritos por 35.000 estudiantes de inglés de 150 países distintos y 75 lenguas*

*maternas diferentes, que suman un total de 15 millones de palabras. Los exámenes son anónimos y pertenecen a los niveles KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English) y BEC (Business English Certificate). Cada examen se codifica con información sobre la lengua materna del estudiante, su nacionalidad, su nivel de inglés, su edad, y todos estos datos proporcionan a los autores de materiales para la enseñanza del inglés que trabajan para la editorial Cambridge University Press, una información que les permite conocer a cada tipo de estudiante y diseñar materiales específicos dirigidos hacia los aspectos en los que suele cometer errores y en los que por consiguiente necesita insistir. La editorial ha diseñado un sistema de codificación de los errores (Learner Error Coding) mediante el cual se pueden localizar las palabras o estructuras que producen la mayor parte de los errores y cuáles son los errores típicos de los estudiantes según su nivel y según su lengua materna; se pueden buscar errores concretos y aportar muchos ejemplos de estos errores. De momento este corpus sólo es accesible a los autores que trabajan para la editorial Cambridge University Press y para Cambridge ESOL. Esta última entidad utiliza los datos para investigar la forma en que aprenden los estudiantes de distintos niveles, y, por otra parte, para comprobar que las correcciones y evaluaciones de los exámenes de los alumnos se llevan a cabo de forma sistemática en todos los países y a lo largo de años sucesivos.*

#### 2.4. *British National Corpus*<sup>10</sup>

*El British National Corpus (BNC), asimismo, es una colección de textos diseñada para ser una muestra representativa del inglés británico actual; los textos suman en conjunto 100 millones de palabras de inglés oral y escrito recogidos de una amplia gama de fuentes. Llevó a cabo el proyecto un consorcio compuesto por las editoriales Oxford University Press, Addison-Wesley Longman y Larousse Kingfisher Chambers; y los centros de investigación académica Oxford University Computing Services, Lancaster University's Centre for Computer Research on the English Language y British Library's Research and Innovation Centre. Contó con la financiación de Science and Engineering Council (actualmente EPSRC) y el programa Joint Framework for Information Technology (JFIT). La British Library y la British Academy también contribuyeron al proyecto.*

*La elaboración del corpus comenzó en 1991, se completó en 1994 y se publicó en 1995 (versión V 1.0). Posteriormente, durante los años 1995-96, con la ayuda de una beca del Engineering and Physical Sciences Research Council, se realizó una segunda recodificación y una corrección de detalles en la clasificación de los textos para dotarlo de mayor exactitud, y en 2001 se publicó la versión V 2.0.*

---

<sup>10</sup> <<http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC/what/index.html>>

*El BNC proporciona una visión muy representativa del estado de la lengua inglesa hoy día, con una equilibrada composición que recoge estilos y variedades de la lengua: no se limita a ningún área, género o registro en particular, y se evita que determinados textos de características muy específicas tengan una presencia que pueda afectar al equilibrio general de la composición del corpus. Fundamentalmente, representa el inglés británico actual aunque ocasionalmente aparezcan palabras de inglés no británico y palabras extranjeras. La gran mayoría de los textos del BNC (93%) pertenecen a un periodo que va desde 1985 a 1994; todos los textos literarios son posteriores a 1960 –el 80% de ellos son posteriores a 1975–, todos los textos informativos son posteriores a 1975, y todos los datos de la parte oral del corpus son posteriores a 1991 (Leech et al., 2001). Contiene 4.124 extractos de textos (863 de ellos son orales), 6.250.000 oraciones y 100.046.235 palabras (figura 3.2).*

*La parte escrita del corpus, que representa un 90%, está tomada de periódicos de tirada nacional y regional, publicaciones periódicas y revistas dirigidas a lectores de todas las edades e intereses, libros académicos y ficción popular, cartas y ensayos universitarios, entre otros tipos de textos. El 75% de los textos son escritos de carácter “informativo” (ciencias aplicadas, artes, pensamiento, comercio, ciencias naturales y sociales, cuestiones de actualidad mundial y de actividades de tiempo libre), mientras que el restante 25% son obras literarias y de creación. Un 60% de los textos escritos están tomados de*

*libros; un 25%, de publicaciones periódicas; entre un 5 y un 10%, de otro tipo de material publicado (folletos, anuncios, etc.); entre un 5 y un 10%, de material escrito no publicado (cartas personales, diarios, ensayos, etc.); y un pequeño porcentaje, de material escrito para ser leído (discursos políticos, guiones de radio o televisión, etc.).*

### *Composición British National Corpus<sup>11</sup>*

Subcorpus	Files	Words
Written - imaginative	<u>526</u>	18,439,114
Written - informative	<u>2683</u>	71,230,923
Spoken - demographic (conversational)	<u>153</u>	4,214,926
Spoken - context governed (task-oriented)	<u>762</u>	6,161,272
Spoken	<u>915</u>	10,376,198
Written	<u>3209</u>	89,670,037
Whole corpus	<u>4124</u>	100,046,235

*Fig. 3.2*

*Todos los textos escritos datan del mismo periodo, al tratarse de un corpus sincrónico: ninguno de ellos es posterior a 1975, con la excepción de determinados textos literarios de 1964, que se consideró interesante incluir por su popularidad y el impacto que causaron en la lengua.*

*La parte oral del corpus (10% del total) está constituida, por dos tipos de grabaciones. El 40% (poco más de 4*

<sup>11</sup> La composición exacta de los 4.124 archivos que componen el BNC se puede encontrar en <<ftp://ftp.itri.bton.ac.uk/bnc/bib-dbase>>

*millones de palabras) son conversaciones informales y espontáneas, llamadas por Leech (2001) “fly-on-the-wall” recordings, y demographic por Kilgarriff (1995), grabadas por 127 voluntarios, a los que se les proporcionaba un pequeño aparato Walkman y un micrófono, y se les pedía que grabaran –siempre que contaran con el permiso de los interlocutores– todas las conversaciones en las que tomaran parte durante un periodo de una semana, lo cual, de hecho, convirtió el número de participantes en más de dos mil. Posteriormente las cintas se transcribieron y se pasaron a un soporte informático. La selección de los voluntarios se hizo teniendo en cuenta un equilibrio demográfico según su edad, sexo, procedencia geográfica y clase social.*

*El restante 60% del corpus oral se compone de lenguaje hablado recogido en situaciones que van desde conferencias, conversaciones de negocios, reuniones o discursos políticos, a programas de radio con intervención de oyentes. Leech et al. (2001) se refieren a esta parte como task oriented –context-governed para Kilgarriff (1995)– y establece cuatro categorías en las que se encuadran todas la grabaciones: educativa e informativa, publica/institucional, negocios y ocio. El gran interés de esta parte oral del corpus es que da una información objetiva de cómo es el inglés hablado y cómo se diferencia del inglés escrito. Todas las grabaciones que se han transcrito para ser incluidas en el BNC están depositadas en los National Sound Archives de la British Library.*

*La segmentación, la clasificación de las palabras y la codificación de las categorías gramaticales se llevó a cabo automáticamente mediante el sistema CLAWS (Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System), que distingue 65 partes de la oración.*

*Leech et al. (2001) sostienen que el BNC posee una característica que no comparten los demás corpus elaborados a gran escala: el BNC es un corpus finito, equilibrado y basado en muestras. Es posible extraer inferencias de las frecuencias del corpus sobre la lengua en su totalidad, porque los recopiladores se han esforzado en que las muestras se tomen de los distintos tipos de lenguaje escrito y oral, según su representación en el uso cotidiano de la lengua.*

*Los cuatro corpus que hemos descrito suponen un amplísimo reflejo y una representación del inglés actual y sus patrones de funcionamiento. Al ser todos ellos corpus informatizados ofrecen a los investigadores un inmenso campo de posibilidades para la observación, la comparación entre la lengua escrita y la hablada o las distintas variedades del inglés, la descripción y el análisis de la lengua que han supuesto un cambio cualitativo en la forma de acometer la investigación lingüística, contando con valiosos elementos de juicio que no estaban disponibles en un pasado reciente.*

*Las variedades británica y americana del inglés son las que, como hemos visto, componen los grandes corpus elaborados hasta la fecha. El Brown Corpus contiene inglés americano exclusivamente, mientras el BNC y el LOB están*

*compuestos sólo por textos de inglés británico. Ambas variedades de la lengua se reflejan en el CIC y en el Longman Corpus, con más peso para la variedad británica en el primero y para la americana en el segundo. Únicamente el BOE tiene un pequeño porcentaje (5%) de otras variedades. El resto de las variedades del inglés, no obstante, tienen también su pequeña representación dentro de este campo, con obras como el Kolhapur Corpus, el Macquarie Corpus of written Australian English y el Wellington Corpus of New Zealand English, anteriormente mencionados.*

*Finalmente debemos mencionar una iniciativa diferente y complementaria de los cuatro grandes corpus que hemos revisado, el International Corpus of English<sup>12</sup>, comenzado en 1990 con el propósito de recoger material para un estudio comparativo del inglés por todo el mundo. Quince equipos de lingüistas de países donde se habla el inglés como primera o segunda lengua (Australia, Canadá, Gran Bretaña, Hong Kong, India, Irlanda, Jamaica, Kenia, Malasia, Nueva Zelanda, Filipinas, Singapur, Sudáfrica, Sri Lanka, Tanzania y Estados Unidos), trabajan en corpus electrónicos de su propia variedad nacional o regional, que contienen un millón de palabras de inglés oral y escrito posterior a 1989 cada uno, ajustándose todos ellos a la misma estructura y el mismo esquema de las clasificaciones gramaticales.*

### *3. Corpus especializados*

---

<sup>12</sup> <<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/>>

*Aparte de los corpus de carácter general antes citados, el interés por reflejar las palabras que se usan dentro de determinados campos del conocimiento ha dado lugar a recopilaciones de tamaño mucho menor que el de los corpus que acabamos de revisar, y que reflejan vocabularios especializados de estas materias. Algunos de estos corpus elaborados con fines específicos son *The Complete Corpus of Old English*, de la Universidad de Toronto, o el corpus ICAME (*The International Computer Archive of Modern and Mediaeval English*), ambos corpus diacrónicos. Otros dignos de mención son *The American Heritage Intermediate (AHI) Corpus*, recopilado a partir de textos dirigidos a escolares americanos de entre 7 y 15 años, *The Oxford Psycholinguistic Database*, con 99.000 términos utilizados en la investigación psicolingüística, o el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), un corpus que contiene 20 millones de palabras, elaborado en la Universidad Carnegie Mellon, Pittsburgh PA a partir de datos sobre la adquisición del lenguaje por los niños.*

*Un corpus especializado de interés particular para los estudiantes de inglés es el *Corpus Académico* elaborado en la *School of Linguistics and Applied Language Studies* en la Universidad de Victoria en Wellington, con el propósito de averiguar qué palabras aparecían en la mayor gama de textos de una variedad de disciplinas. Nation (2001) estima que los textos académicos contienen además del vocabulario general, un vocabulario específico que cubre el 8,5% de su totalidad; esta cobertura se reduce a un 3,9% en periódicos y hasta un*

*1,7% en libros de ficción, lo cual da una idea de lo especializado de este vocabulario.*

*El Corpus Académico contenía unos 3.500.000 palabras y estaba dividido en cuatro secciones: Letras, Comercio, Derecho y Ciencias, con unas 875.000 palabras cada uno; cada sección estaba dividida en siete materias que contenían 125.000 palabras. Los 414 textos de los que se compone el corpus tienen una longitud de entre las 2.000 y las 10.000 palabras y se tomaron de artículos de revistas, capítulos de libros, libros de texto, manuales de laboratorio y apuntes de clase. A partir de este corpus Coxhead (2000) elaboró The Academic Word List (AWL), que vino a sustituir a A University Word List (UWL), un listado creado por Xue y Nation (1984), compuesto 836 familias de palabras que no aparecen en la General Service List pero que son muy frecuentes en contextos académicos, y por consiguiente, de gran interés para alumnos que realicen estudios universitarios, a los que se les da por supuesto el conocimiento de las 2.000 palabras de la GSL. La AWL ha venido a sustituir la UWL, ya que con sólo 570 palabras, de entre las que también están excluidas las 2.000 más frecuentes de la GSL, proporciona una mayor cobertura de textos académicos (el 10% del corpus). Coxhead considera que, a pesar de que la cuestión de cómo se debe elaborar un corpus, no esté claramente definida, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad de los textos, la organización del corpus, su tamaño y los criterios que se van a utilizar para la selección de las palabras a incluir en la lista de frecuencias derivada de ese corpus.*

*La UWL estaba dividida en 11 niveles, empezando con el nivel 1, que contenía las palabras de mayor frecuencia y rango, y así sucesivamente, teniendo en cuenta que las palabras que aparecían en los tres primeros niveles suponían prácticamente la mitad del total de la lista. Xue y Nation elaboraron la UWL a partir de cuatro listas anteriores, de 1971, 1972, 1973 y 1979, que combinaron y editaron, pero el resultado es una amalgama de cuatro estudios diferentes basados en corpus pequeños que, según Coxhead (2000), no contenían una amplia y equilibrada gama de temas. La lista de Xue y Nation carece de una selección sistemática de principios para su elaboración y refleja la mayoría de los puntos flacos de los cuatro listados en los que se basa. Como consecuencia de todo ello The Academic Word List (AWL) ha pasado a ser el referente utilizado en la actualidad en cuanto a inglés académico.*

*Recientemente, Harris y Serrano (2004) han elaborado un corpus de lenguaje académico seleccionando los textos académicos para Humanidades del BNC, generado utilizando el programa WordSmith, a partir de textos que están incluidos en las listas de lectura correspondientes a las asignaturas del programa de la licenciatura de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. Dicho corpus ha sido usado por los estudiantes matriculados en la asignatura virtual de libre configuración ADELEX<sup>13</sup> (Assessing and Developing Lexical Competence), como parte del enfoque realcionado con DDL –Data Driven Learning– para aumentar*

---

<sup>13</sup> <<http://www.ugr.es/~inped/>>

*su conocimiento del discurso académico. Cabe recordar que la principal parte de las investigaciones en las que se basa esta tesis se ha desarrollado asimismo dentro del mencionado proyecto ADELEX.*

#### *4. Corpus electrónicos en línea*

*Si la introducción de medios informáticos supuso una revolución en el tratamiento y consulta de los corpus, y de hecho el primer corpus al que podemos calificar de electrónico es el Brown Corpus, ya que fue el primero en formato de cinta magnética, la facilidad actual de acceso a Internet ofrece a los investigadores, a los profesores y a los estudiantes la posibilidad de consultar extensas colecciones de textos disponibles dentro de los sistemas WordNet<sup>14</sup> y W3-Corpora<sup>15</sup>, que representan el último paso, de momento, en los avances del estudio del léxico.*

*WordNet es un sistema léxico de referencia al que se accede a través de Internet, elaborado en el Laboratorio de Ciencias Cognitivas de la Universidad de Princeton, bajo la dirección del Profesor G.A. Miller. Esta base de datos electrónica, inspirada por las teorías psicolingüísticas actuales sobre cómo se organiza el conocimiento léxico en la memoria humana, se compone únicamente de clases abiertas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) organizadas en conjuntos de sinónimos que representan un concepto léxico,*

---

<sup>14</sup> <<http://www.cogsci.princeton.edu/~wn/>>

<sup>15</sup> <[http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus\\_ling/about.html](http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus_ling/about.html)>

*unidos entre sí por distintas relaciones. Se puede acceder a ella directa y gratuitamente a través de Internet, y ofrece una completísima y detallada información sobre el término elegido, con distintos sentidos, sinónimos ordenados según la frecuencia estimada, antónimos, hiperónimos, hipónimos, términos coordinados, niveles de familiaridad, etc.*

*W3-Corpora (World Wide Web Access to Corpora Project) es un proyecto desarrollado por el Departamento de Lengua y Lingüística de la Universidad de Essex, dirigido por Doug Arnold con la idea de facilitar y fomentar el usos de los recursos que los corpus ofrecen mediante el acceso directo y gratuito a los corpus lingüísticos existentes a través de Internet. El proyecto dispone de programas para realizar búsquedas mediante un navegador, y documentos, tales como ayudas, tutoriales, introducciones para facilitar el uso de los recursos y enlaces a otros sitios de interés.*

*Concluimos aquí la revisión de los principales corpus existentes, desde los que se elaboraron manualmente hasta los más modernos construidos utilizando medios informáticos, los corpus de inglés general y los más especializados, cuyo estudio ha dado lugar a una disciplina de reciente creación, la Lingüística de Corpus.*

### *5. La lingüística de corpus*

*La extensión generalizada del uso de los medios informáticos en el tratamiento y análisis de las lenguas propició un auge*

*de los estudios de los corpus a partir de las últimas décadas del siglo XX. La lingüística de corpus hizo su aparición en los años 80 como una nueva rama de la lingüística con entidad propia: una disciplina moderna que se ocupa de todos los procesos relacionados con el uso y análisis de corpus informatizados escritos y orales, siguiendo una metodología basada en los usos del lenguaje de la vida real (McEnery y Wilson, 1996). El término lingüística de corpus es una creación relativamente reciente para referirse a una disciplina ya existente antes de la introducción de los recursos informáticos –estudios como, por ejemplo, los realizados por Boas (1940 apud McEnery y Wilson, 1996) sobre las lenguas amerindias ya utilizaban una metodología basada en los corpus. Sin embargo, la aparición de las teorías de Chomsky en la década de los 50 cambió el rumbo de los estudios lingüísticos hacia el racionalismo. La validez de los corpus como fuente de evidencia para la investigación se puso en entredicho cuando Chomsky sugirió que un corpus nunca sería una herramienta útil para el lingüista debido a su estrecha relación con la performance, opuesta a la competence. Estas nuevas teorías trajeron consigo un aparente abandono de la lingüística de corpus hasta su reaparición 30 años más tarde. No obstante, durante ese tiempo figuras como Quirk, que en 1961 comenzó a planear y, posteriormente, a construir su Survey of English Usage, o como Francis y Ku era, que en el mismo año empezaron a trabajar en el Brown Corpus, continuaron la investigación en el campo de la lingüística de corpus hasta su renacimiento a raíz del uso generalizado de los medios informáticos en el tratamiento de los corpus.*

*La lingüística de corpus es, por ende, hoy día inseparable de otra disciplina: la lingüística computacional, que aplica las técnicas y los conceptos informáticos a la solución de problemas lingüísticos, y ha dado lugar a notables progresos en el campo de la lingüística de corpus y en los campos de la síntesis y reconocimiento del habla, la traducción informatizada, la recopilación de concordancias, los exámenes de idiomas, y otras muchas áreas para las que se requieren recuentos y análisis estadísticos.*

*La importancia de las aportaciones de la lingüística de corpus y de la lingüística computacional dentro de los estudios lingüísticos lleva a Leech (1992) a considerar estas especialidades como una nueva aproximación filosófica al estudio de la lengua.*

*[...] not just a newly emerging methodology for studying language, but a new research enterprise, and in fact a new philosophical approach to the subject. The computer, as a uniquely powerful technological tool, has made this new kind of linguistics possible. So technology here (as for centuries in natural science) has taken a more important role than that of supporting and facilitating research: I see it as an essential means to a new kind of knowledge, and as an “open sesame” to a new way of thinking about language. (Leech, 1992: 106)*

*Vamos pues a ver a continuación cuáles son los usos y las aplicaciones de los corpus lingüísticos que han aportado una nueva forma de interpretar los estudios de la lengua gracias a la gran cantidad de datos que proporcionan y las posibilidades a que da lugar su tratamiento informatizado.*

## *6. Los usos y aplicaciones de los corpus*

*El uso de los corpus supuso un avance muy importante en los estudios lingüísticos por la cantidad de campos en los que se podían aplicar los datos que el tratamiento informático y el análisis de estas recopilaciones aportaban. McEnery y Wilson (1996) detallan las muchas posibilidades de empleo que los corpus tienen y que van desde la investigación del lenguaje oral hasta la enseñanza de idiomas, pasando por los estudios léxicos y semánticos, la gramática, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística histórica, los estudios culturales, la dialectología, la traductomática, la estilística, la sociolingüística, la psicolingüística y la psicología social.*

*Ball (1996) también sitúa los posibles usos de los corpus en las áreas de la lingüística aplicada, la lingüística diacrónica y la lingüística computacional. En el campo de la lingüística diacrónica sugiere usos referidos al análisis de nuevas colecciones sistemáticas de datos, en lugar de volver a usar o reutilizar los ejemplos que otros han usado. En el campo de la lingüística computacional, los corpus permiten hacer seguimientos de procesos psicolingüísticos en muestras representativas o construir léxicos de grandes dimensiones dentro de un dominio concreto, ya que el análisis informático de los corpus ofrece la posibilidad de utilizar grandes cantidades de datos con objeto de explorar y aislar aspectos de la lengua. En el campo de la lingüística aplicada sugiere*

*usos en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas, la elaboración de listados basados en palabras de alta de frecuencia, la elaboración de cloze tests, o el tratamiento de dificultades específicas de los alumnos (como por ejemplo la diferencia de uso entre few y a few), o estudios de corpus especializados, como pueden ser el lenguaje periodístico o de textos científicos para el aprendizaje del idioma con usos específicos.*

*La revolución que ha traído consigo la introducción de recursos informáticos que exploran el corpus y aíslan rasgos del lenguaje que antes no era posible analizar suministra una información que para Schmitt (2000) se resume básicamente en tres aspectos:*

- ❖ con qué frecuencia aparecen las palabras*
- ❖ qué palabras tienden a aparecer juntas*
- ❖ cómo se organiza la estructura del lenguaje*

*Conocer la frecuencia con la que aparecen las palabras mediante los estudios basados en corpus permite la creación de listas de frecuencias fiables que se generan automáticamente y que se pueden comparar con otras. Listas como la Academic Word List (AWL) (Coxhead, 2000) se pueden utilizar para fijar objetivos de aprendizaje en inglés para fines específicos –fines académicos en este caso– diseñar materiales para la enseñanza y ayudar a los estudiantes a centrar su atención en un vocabulario útil. Dada la importancia que los listados de frecuencias tienen en este*

*trabajo, dedicaremos el siguiente apartado a examinar dicha aplicación de los corpus de forma más amplia y detallada.*

*El área de la colocación, es decir qué palabras aparecen en compañía de cuáles, es el segundo aspecto al que se refiere Schmitt. La observación de datos relacionados con la forma en que las unidades lingüísticas aparecen en los textos y qué elementos las acompañan, ha sido posible gracias a los análisis de corpus llevados a cabo a través de las concordancias, que se obtienen al tratar los corpus con programas especiales que localizan palabras concretas y las muestran dentro de contextos.*

### *6.1. Las concordancias*

*Antes de iniciar una revisión de los usos de los corpus es necesario que nos detengamos un momento en un concepto fundamental para la lingüística de corpus: la idea de “concordancia”. Las concordancias son, según Thomas (2002: 2) “the lines of text illustrating the search word, the node”, es decir, líneas extraídas de textos que ilustran el uso de la palabra que ha sido objeto de una búsqueda; la palabra buscada, o “nodo”, aparece dentro de contextos que permiten observar los patrones de su uso en la lengua real. Según el diccionario Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (3ª edición 2001) una “concordancia” es “a list of the words in a text or group of texts with information about where in the text each word occurs and how often it occurs. The sentences each word occurs in are often given”.*

*La forma más común de concordancia es el índice Keyword-in-Context (KWIC), en el cual la palabra nodo aparece centrada dentro de un campo de una longitud fija. El siguiente ejemplo (figura 3.3) es una muestra de una*

long to be peaceful is often so stormy. [p] [h] PEOPLE RIGHT NOW [/h] [h]  
 David Powers, reports it could be a stormy affair with the debate centering on  
 The meeting is expected to be stormy as a rebel shareholder plans to  
 looks back on a gifted and sometimes stormy career. Sir Tom Hopkinson was one  
 Japan and America to manage their stormy economic relations without open  
 anchor at the center of his stormy existence. With extraordinary  
 who is almost lost amid all this stormy fighting. [p] I believe there is  
 answering questions at the end of a stormy five day meeting of Russian  
 Massine's private life remained stormy four marriages and many affairs but  
 Carmel mccourt arranges yet another stormy marriage of jazz, pop, blues and  
 as the new series opens. Their stormy marriage is saved by the arrival of  
 end of Jenny's wrath during their stormy marriage, which ended acrimoniously  
 despite the odd headline about her stormy marriage and divorce, two reported  
 s Guide To Adultery and the movie Stormy Monday. [p] The Sheffield-born one-  
 children The First Recess After that stormy night of 27th May, when Labour sang  
 balloon Spirit of Kitty Hawk, on a stormy night in North Carolina. The young  
 happenings, of sea mists, dark stormy nights, lonely funerals and  
 countries facing the turbulent and stormy north Atlantic - notably Britain,  
 of barren rock washed by the stormy North Atlantic. They are speakers  
 last summer), my mind was in quite a stormy period says Brett I was going quite  
 forget about me [p] He was given a stormy reception by fans during his one  
 White said she could see they had a stormy relationship, and Edwin said on the  
 in the Football League [p] The stormy relationship between the two  
 will enable you to negotiate the stormy seas of life, and the experience  
 attempt to prevent a disaster on the stormy seas. An illusion of danger  
 of the former MP Brian Walden's stormy second marriage, is fast becoming a  
 smile. [p] [h] Tempers flare on stormy set;TV Talk;TV Week [/h] [b] Ivan  
 of the first programme was a little stormy, since then people who have come to  
 a storm" [/h] [p] If we're set for a stormy Spring, our stylish crew jacket is  
 in Rome for what threatens to be a stormy summit meeting. Our Rome  
 s second term and has weathered the stormy third. [p] We believe there is  
 Atlantic ocean changed from cold and stormy to mild. Southern Greenland warmed  
 being able to prevent anything in stormy water. Third, the stormy water is  
 need to keep his crew intact in the stormy waters between now and the general  
 Macmillan pound; 15.99 [p] THE stormy weather of the title is the  
 away from the expected. [p] Stormy Weather, aficionados will be glad  
 you may need to be prepared for some stormy weather because although the winds  
 that way? Why didn't he quit? More stormy weather on the way, kids," the disc  
 Endeavour; however, forecasters say stormy weather may force a delay. Those  
 the people become fevered. [p] [f] A stormy wind blows, wild geese arrive,

**Fig. 3.3**

*concordancia elaborada usando el programa que ofrece el sitio de Internet Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler<sup>16</sup>, en la que vemos una selección de ejemplos de uso*

<sup>16</sup> <<http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>>

*del adjetivo stormy, tomados del Bank of English. Como podemos ver, la lista está ordenada alfabéticamente por el lado derecho, lo cual permite observar las colocaciones más frecuentes.*

*Las concordancias se obtienen realizando una búsqueda dentro de un corpus. Distintos programas diseñados a tal fin seleccionan todos los contextos en los que la palabra aparece y la muestran dentro de un listado como el que vemos en la figura 3.4. Un ejemplo de este proceso se puede observar, a muy pequeña escala, en el siguiente procedimiento al que hemos sometido un texto seleccionado de entre materiales usados para el curso 3º de ESO, Leonardo's life.*

#### *Leonardo's life*

*Leonardo da Vinci was born near Florence in 1452. He studied painting, sculpture and design in Florence. Leonardo was interested in many things. He wanted to know about everything he saw. He examined the human body. He wrote music. He designed a flying machine 400 years before the first one flew. He painted a very famous portrait, the Mona Lisa. King Francis I of France bought it and put it in his bathroom. He died in France in 1519.*

*Fig. 3.4*

*Consideramos este texto de 78 palabras (running words) como un minicorpus y lo sometemos a análisis para mostrar las concordancias mediante el programa que se ofrece gratuitamente en el sitio de Internet The Compleat Lexical Tutor<sup>17</sup>, creado y mantenido por Tom Cobb. El resultado (figura 3.5) nos muestra las 78 palabras de las que consta el texto ordenadas alfabéticamente dentro de los contextos en los que aparece.*

*Las concordancias nos permiten tener acceso a patrones lingüísticos dentro de un texto y son la base de todos los estudios que hace la lingüística computacional. Gracias a ellas podemos investigar cuestiones como las colocaciones o los errores frecuentes que se estudian en los corpus pedagógicos (learner's corpora) para elaborar los materiales destinados a la enseñanza del inglés. Las concordancias son la fuente de la que los lexicógrafos extraen la información que usan para ordenar los distintos sentidos de cada palabra según su frecuencia, los modelos de uso o los ejemplos que se ofrecen dentro de cada entrada del diccionario.*

*En un campo diferente pero no muy lejano de la lexicografía, las aplicaciones de las concordancias son el fundamento de los correctores ortográficos de los procesadores de textos. La página del Bank of English en Internet pone como ejemplo un supuesto caso en el que un usuario de un procesador de textos escribiese la frase "She thanked him and than left", en la que erróneamente se ha*

---

<sup>17</sup> <<http://132.208.224.131/>>

*escrito than en lugar de then. Las probabilidades estadísticas que se derivan de los análisis de concordancias del BOE hacen que el programa sugiera el reemplazo de la palabra equivocada por la correcta.*

1 ardo da Vinci was born near Florence in 1452. He studied painting, sculpture and  
2 t in his bathroom. He died in France in 1519.  
3 ote music. He designed a flying machine 400 years before the first *one* flew. He  
pai  
4 human body. He wrote music. He designed A flying machine 400 years before the fir  
5 s before the first one flew. He painted A very famous portrait, the Mona Lisa. Ki  
6 sted in many things. He wanted to know ABOUT everything he saw. He examined  
7 in 1452. He studied painting, sculpture AND design in Florence. Leonardo was inte  
8 isa. King Francis I of France bought it AND put it in his bathroom. He died in Fra  
9 I of France bought it and put it in his BATHROOM. He died in France in 1519.  
10 He designed a flying machine 400 years BEFORE the first one flew. He painted a  
11 erything he saw. He examined the human BODY. He wrote music. He designed a flying  
12 Leonardo da Vinci was BORN near Florence in 1452. He studied pai  
13 he Mona Lisa. King Francis I of France BOUGHT it and put it in his bathroom. He  
14 Leonardo DA Vinci was born near Florence in 1452.  
15 52. He studied painting, sculpture and DESIGN in Florence. Leonardo was intereste  
16 ned the human body. He wrote music. He DESIGNED a flying machine 400 years before  
17 ought it and put it in his bathroom. He DIED in France in 1519.  
18 n many things. He wanted to know about EVERYTHING he saw. He examined the human  
19 ed to know about everything he saw. He EXAMINED the human body. He wrote music.  
20 the first one flew. He painted a very FAMOUS portrait, the Mona Lisa. King Franc  
21 a flying machine 400 years before the first one FIRST one flew. He painted a very famous  
22 achine 400 years before the first one FLEW. He painted a very famous portrait,  
23 Leonardo da Vinci was born near FLORENCE in 1452. He studied painting,  
24 died painting, sculpture and design in FLORENCE. Leonardo was interested in many  
25 an body. He wrote music. He designed a FLYING machine 400 years before the first  
26 trait, the Mona Lisa. King Francis I of FRANCE bought it and put it in his bathroo  
27 and put it in his bathroom. He died in FRANCE in 1519.  
28 y famous portrait, the Mona Lisa. King FRANCIS I of France bought it and put it i  
29 a Vinci was born near Florence in 1452. HE studied painting, sculpture and design  
30 Leonardo was interested in many things. HE wanted to know about everything  
31 wanted to know about everything HE saw.  
34 wrote music. HE designed a flying machine 400 years bef  
35 ne 400 years before the first one flew. HE painted a very famous portrait, the Mon  
36 bought it and put it in his bathroom. HE died in France in 1519.  
37 cis I of France bought it and put it in HIS bathroom. He died in France in 1519.  
38 out everything he saw. He examined the HUMAN body. He wrote music. He designed a  
39 portrait, the Mona Lisa. King Francis I of France bought it and put it in his b  
40 onardo da Vinci was born near Florence IN 1452. He studied painting, sculpture an  
41 studied painting, sculpture and design IN Florence. Leonardo was interested  
42 Florence. Leonardo was interested IN many things. He wanted to know about e  
43 ancis I of France bought it and put it IN his bathroom. He died  
46 re and design in Florence. Leonardo was INTERESTED in many things. He wanted to kn  
47 Lisa. King Francis I of France bought IT and put  
48 and put IT in his bathroom. He died in France in 1  
49 a very famous portrait, the Mona Lisa. KING Francis I of France bought it and put  
50 LEONARDO da Vinci was born near Florence i  
51 ing, sculpture and design in Florence. LEONARDO was interested in many things. He  
52 ainted a very famous portrait, the Mona LISA. King Francis I of France bought it a  
53 . He wrote music. He designed a flying MACHINE 400 years before the first one fle  
54 in Florence. Leonardo was interested in MANY things. He wanted to know about every  
55 He painted a very famous portrait, the MONA Lisa. King Francis I of France bought  
56 . He examined the human body. He wrote MUSIC. He designed a flying machine 400  
57 Leonardo da Vinci was born NEAR Florence in 1452. He studied painting  
58 portrait, the Mona Lisa. King Francis I OF France bought it and put it in his bath  
59 ying machine 400 years before the first ONE flew. He painted a very famous portrai  
60 400 years before the first one flew. He PAINTED a very famous portrait, the Mona  
61 born near Florence in 1452. He studied PAINTING, sculpture and design in Florence  
62 first one flew. He painted a very famous PORTRAIT, the Mona Lisa. King Francis I of  
63 King Francis I of France bought it and PUT it in his bathroom. He died in France  
64 He wanted to know about everything he SAW. He examined the human body. He wrote  
65 Florence in 1452. He studied painting, SCULPTURE and design in Florence. Leonardo  
66 inci was born near Florence in 1452. He STUDIED painting, sculpture and design in  
67 ow about everything he saw. He examined THE human body. He wrote music. He designe  
68 igned a flying machine 400 years before THE first one flew. He painted a very famo  
69 ew. He painted a very famous portrait, THE Mona Lisa. King Francis I of France bo  
70 orence. Leonardo was interested in many THINGS. He wanted to know about everything  
71 as interested in many things. He wanted TO know about everything he saw. He exam  
72 before the first one flew. He painted a VERY famous portrait, the Mona Lisa. King  
74 ardo was interested in many things. He WANTED to know about everything he saw. He  
75 Leonardo da Vinci WAS born near Florence in 1452. He studie  
76 lpture and design in Florence. Leonardo WAS interested in many things. He wanted  
77 he saw. He examined the human body. He WROTE music. He designed a flying machine  
78 music. He designed a flying machine 400 YEARS before the first one flew. He paint

### Fig. 3.5

*Los corpus constituyen una herramienta de gran valor en los estudios lingüísticos, y su uso en la enseñanza del inglés puede reportar grandes beneficios tanto a alumnos como a profesores. La facilidad de acceso a concordancias en varios sitios de Internet supone que cualquier profesor o alumno que cuente con un acceso a la red puede realizar consultas a extensas bases de datos que le mostrarán el uso real de la lengua. Varios son los sitios que ofrecen esta prestación: el Bank of English, a través del sitio Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler<sup>18</sup>, permite consultas y ofrece resultados de 40 líneas con ejemplos de uso del nodo solicitado; el British National Corpus a través del programa SARA<sup>19</sup> (SGML-Standard Generalised Markup Language- Aware Retrieval Application), proporciona, en su versión de muestra gratuita en Internet, una selección de 50 líneas de ejemplos de uso de la palabra objeto de la búsqueda; VLC Web Concordancer<sup>20</sup> es un programa gratuito de concordancias que ofrece el Virtual Language Centre de la Universidad Politécnica de Hong Kong, con acceso a un corpus un poco más reducido que el que ofrece Cobuild; KWICFinder<sup>21</sup> permite usar toda la red como un corpus de texto mediante un buscador.*

*El sitio de Internet A Ten-step Introduction to Concordancing through the Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler<sup>22</sup>, creado por James Thomas (2002)*

---

<sup>18</sup> <<http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>>

<sup>19</sup> <<http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>>

<sup>20</sup> <<http://vlc.polyu.edu.hk/scripts/concordance/WWWconcapp.htm>>

<sup>21</sup> <<http://miniappolis.com/KWiCFinder>>

<sup>22</sup> <<http://web.quick.cz/jaedth/Introduction%20to%20CCS.htm>>

*pone a disposición del internauta una completísima guía para sacar el máximo partido posible al Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler. En diez pasos se muestra al estudiante cómo componer la sintaxis de la consulta para buscar palabras, lemas, partes de la oración, grupos de palabras, con o sin elementos entre las palabras objeto de la búsqueda, y coligaciones (modelos de colocaciones que se basan en grupos sintácticos y no en palabras individuales), sugiere formas de redactar consultas que pueden dar información de si una cierta estructura es correcta o no, comparar el uso en inglés escrito u oral, británico o americano, y termina con una guía para consultar e interpretar colocaciones a través de dos procedimientos estadísticos de probabilidad y de significación de aparición conjunta del nodo y su colocación: T-score (que proporciona las colocaciones más frecuentes) y MI (Mutual Information, que destaca los términos técnicos, las rarezas y las frases totalmente fijas).*

*No obstante, el manejo de las concordancias a ciertos niveles de enseñanza requiere una selección de los datos, un cierto entrenamiento y una cuidada aproximación metodológica por parte del profesor, especialmente con los alumnos de nivel no avanzado, porque las palabras aparecen en contextos fragmentados, con mucha información que al alumno le puede resultar confusa y llenos de palabras que desconoce. El profesor debe, pues, seleccionar y adaptar los datos al nivel de los alumnos para así evitar el peligro el efecto negativo que puede producir una sobrecarga de información imposible de procesar.*

*A continuación trataremos de los usos de los corpus que más útiles nos pueden resultar para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, incluyendo la elaboración de diccionarios, dentro de todos los que anteriormente hemos mencionado.*

## 6.2. Los usos de los corpus en lexicografía

*La elaboración de diccionarios es uno de los campos donde los corpus resultan de gran utilidad para los investigadores. La aparición del BOE y del BNC marcó el inicio de una nueva etapa en la creación de diccionarios debido a que estos corpus al ser analizados con programas de concordancias, ofrecen datos hasta entonces no disponibles, que se pueden usar para miles de comprobaciones y comparaciones, y permiten un estudio más completo y detallado, y una descripción más exacta del lenguaje con una autoridad que hasta el momento nadie tenía. Las concordancias extraídas de un corpus amplio revelan patrones que se repiten y podían no ser tan evidentes en el uso de corpus de menor tamaño que los dos mencionados, utilizados en la elaboración de las últimas ediciones de los diccionarios Collins, Longman y Oxford.*

*Herbst (1996) hace un estudio comparativo de cuatro diccionarios pedagógicos: Collins COBUILD 2ª edición, Longman Dictionary of Contemporary English 3ª edición (LDOCE3), Oxford Advanced English Dictionary 5ª edición (OALD5) y Cambridge International Dictionary of English (CIDE), todos ellos basados en corpus, y apunta las áreas obvias en las que un diccionario se puede beneficiar de los análisis informáticos: las decisiones concernientes a qué palabras y, especialmente, qué frases se deben incluir en un diccionario, la identificación y, en especial, el orden en el que deben aparecer los diferentes sentidos de una palabras, según cuál sea su frecuencia de uso, y la selección de*

*ejemplos que se deben tomar del corpus. El diccionario Collins COBUILD utiliza las bases de datos del BOE mientras que CIDE está basado en el Cambridge International Corpus; Longman y Oxford University Press han colaborado para crear el BNC, un rival a la altura del BOE. Ambos corpus son herramientas muy valiosas dentro de sus diferencias, ya que el BOE, al ser un “monitor corpus”, en continuo crecimiento, permite a los lexicógrafos observar de cerca las palabras nuevas que entran en el lenguaje, los cambios que se producen en el significado de palabras ya existentes, o su uso en los distintos géneros. Por otra parte, el BNC, un corpus finito, sirve para generar listados de frecuencias fiables e inalterables que reflejan los usos de las palabras dentro de diferentes variedades del lenguaje (McEnery y Wilson, 1996).*

*Los corpus han cambiado la forma en la que los lingüistas pueden examinar la lengua, ya que al disponer en cuestión de segundos de ejemplos tomados de millones de palabras, los lexicógrafos pueden producir y revisar mucho más rápidamente diccionarios que contienen una información actualizada con definiciones más completas y precisas (McEnery y Wilson, 1996). Un corpus permite elegir qué palabras se han de incluir en un diccionario, especialmente en el caso de diccionarios de tamaño medio. Evidentemente, si un diccionario va a tener un número limitado de entradas, como, por ejemplo en el caso de los diccionarios de bolsillo, deberán ser incluidas las palabras más frecuentes de la lengua que estén contenidas en un listado de frecuencias generado a partir de un corpus. Asimismo, el análisis de las*

*concordancias dictará el orden en el que los diferentes sentidos de una palabra deben aparecer dentro de cada entrada.*

*En el ámbito de la fraseología, por ejemplo, los corpus proporcionan datos llamativos sobre el nivel hasta el que la lengua escrita y la oral se nutren de expresiones prefabricadas que añaden fluidez al habla, para expresar una variedad de conceptos comunes de uso frecuente. Es muy común usar, como se afirma en el sitio de Internet de los diccionarios Longman, estas expresiones prefabricadas en lugar de una sola palabra en casos como, por ejemplo, cuando se habla de getting “something to eat”, en lugar de usar la palabra “food”, o como, por motivos de corrección política o para mostrar ironía, nos referimos a alguien como not particularly clever o not all that bright, en vez de llamarle simplemente stupid. Por otra parte, toda la información disponible sobre las fuentes a partir de las cuales se han tomado los textos (variedad regional, autor, fecha, género, etc.) permite estudiar qué palabras y qué usos son peculiares de cada variedad. Todas estas observaciones que permiten una descripción detallada del lenguaje sólo han sido posibles gracias a la existencia de los corpus y su flexibilidad de uso.*

*Un corpus grande y representativo puede complementar o, en su caso, mostrar los errores de algunas informaciones contenidas en diccionarios. McEnery y Wilson (1996) citan un ejemplo en el que una observación directa de los verbos quake y quiver dentro de un corpus de 50.000 palabras,*

*sirvió para rectificar la información sobre transitividad o intransitividad que daban tres reconocidos diccionarios.*

*Los diccionarios pedagógicos han incluido en sus nuevas ediciones rasgos innovadores gracias al uso de la información que ofrecen los corpus. Los diccionarios COBUILD (3ª edición) y LDOCE3 introducen información sobre la frecuencia de las palabras, a diferencia de OALD5 y CIDE que no facilitan ningún tipo de datos de esta índole. El COBUILD (3ª edición) utiliza un sistema de rombos que aparecen junto a la entrada y establece cinco categorías de palabras según su frecuencia. Las palabras más frecuentes aparecen marcadas con cinco rombos, las de menor frecuencia con cuatro rombos y así sucesivamente. Cada categoría incluye el siguiente número de palabras:*

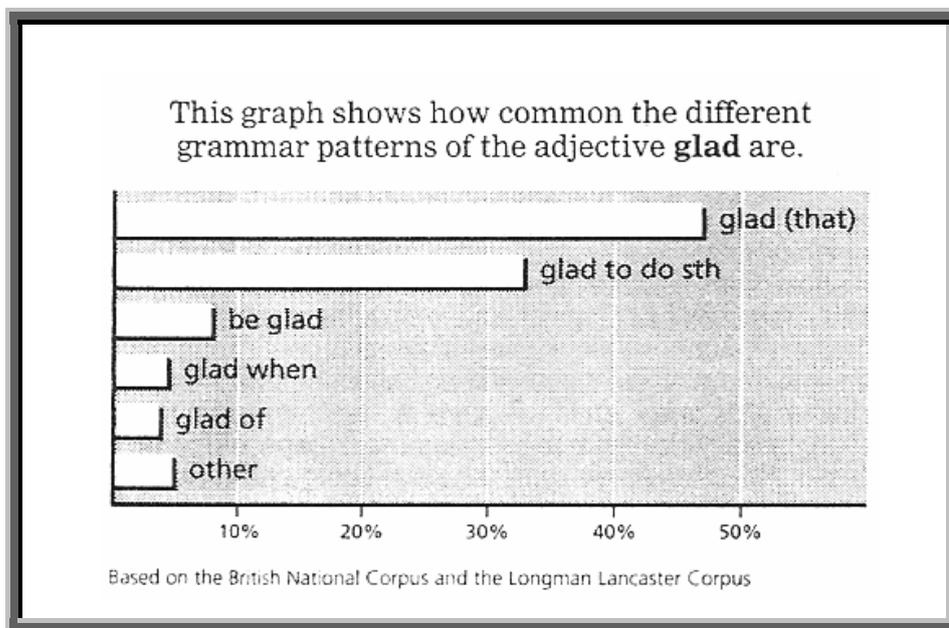
◆◆◆◆◆	⇒	680 palabras
◆◆◆◆◇	⇒	1.040 palabras
◆◆◆◇◇	⇒	1.580 palabras
◆◆◇◇◇	⇒	3.200 palabras
◆◇◇◇◇	⇒	8.100 palabras

*La suma de todas las categorías (bands en el diccionario) asciende a 14.600. El resto de las entradas del diccionario aparecen como “no marcadas”, lo cual da idea al usuario de la baja frecuencia de aparición de la palabra.*

*El LDOCE3 da información sobre las tres mil primeras palabras más frecuentes, con el número 1, 2 ó 3 junto a la entrada, indicando que la palabra está incluida entre las primeras mil más frecuentes, las segundas mil, o las terceras. Este diccionario presenta la singularidad, a diferencia del COBUILD2, de que informa sobre si las frecuencias son escritas o son orales con las letras S (spoken) o W (written) junto a los números a los que antes nos referimos.*

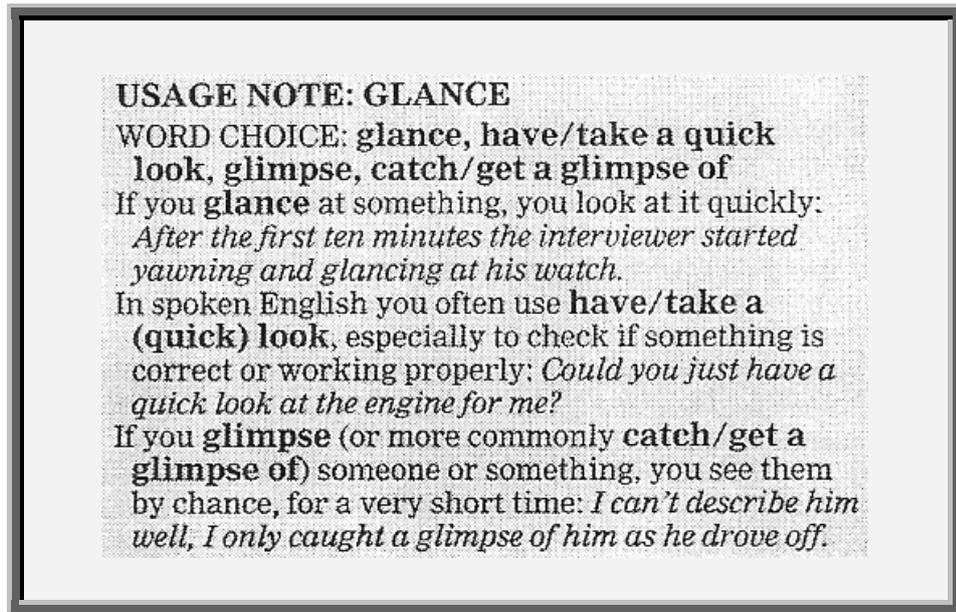
*Asimismo, el LDOCE3 incluye interesantísimos cuadros informativos sobre usos de algunas palabras o sobre frecuencias comparadas de inglés escrito e inglés oral basados en informaciones tomadas del BNC y del Longman /Lancaster Corpus. Las figuras 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 y 3.11 reproducen algunos de estos cuadros que pasamos a comentar.*

*La figura 3.6 nos muestra los patrones gramaticales del adjetivo glad: la frecuencia con que aparece seguido de that, el patrón glad to do something, be glad, glad when, glad of y otros modelos.*



*Fig. 3.6 (LDOCE3, pág. 600)*

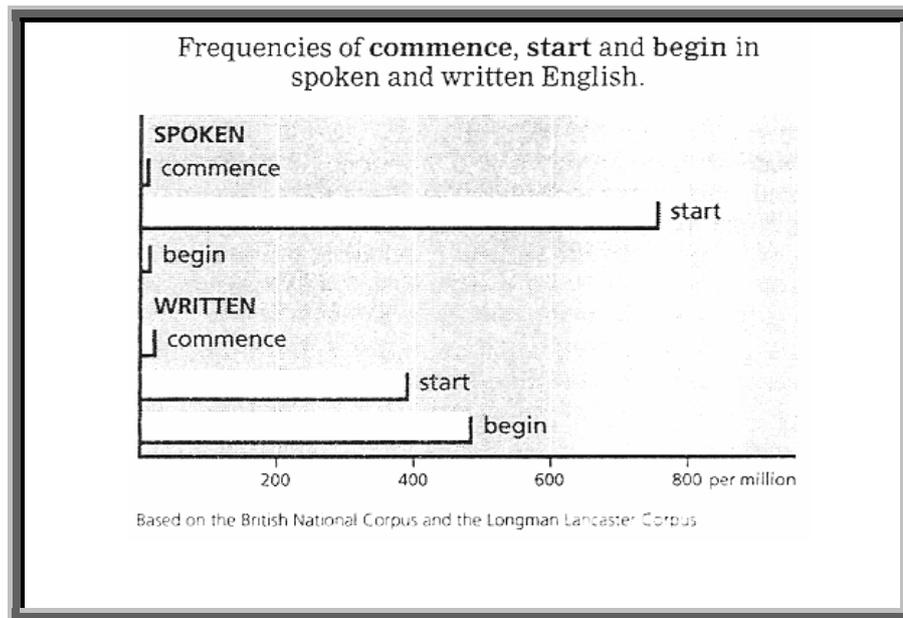
*En la figura 3.7 podemos ver una nota sobre el uso de glance su comparación con el uso de look y glimpse, acompañados de ejemplos.*



*Fig. 3.7 (LDOCE3, pág. 600)*

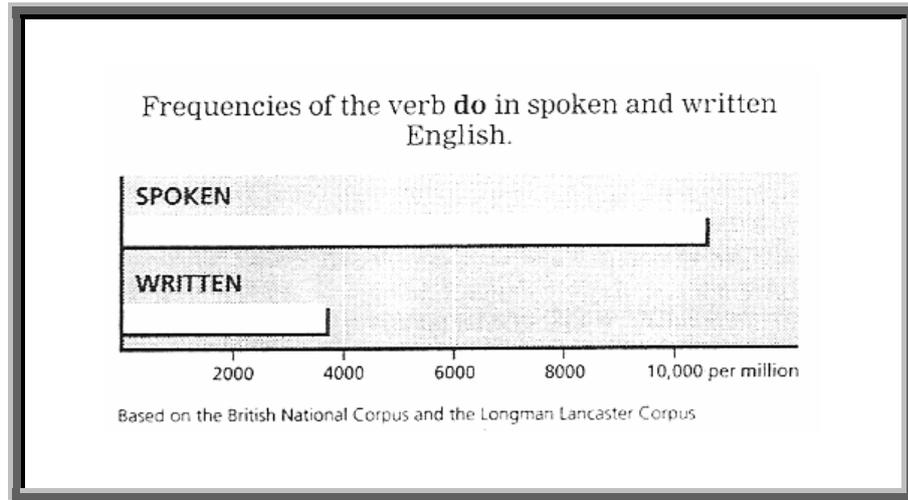
*La figura 3.8 nos muestra las frecuencias de los verbos commence, start y begin con referencia al inglés oral y al inglés escrito. Como podemos observar, comparativamente la incidencia de start en la lengua hablada es mucho mayor que la de sus dos sinónimos, lo cual debe de ser tenido en cuenta en la enseñanza y en la creación de materiales didácticos.*





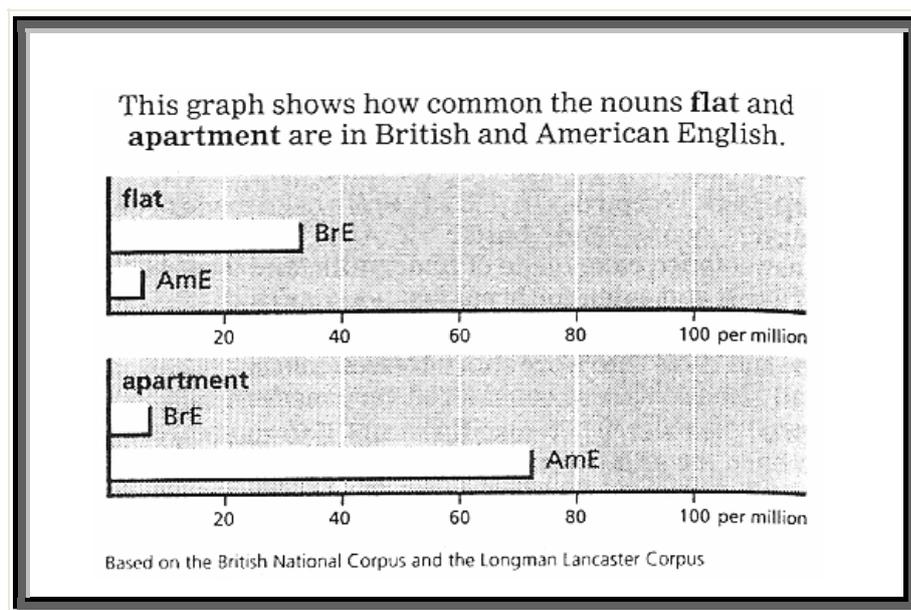
*Fig. 3.8 (LDOCE3, pág. 263)*

*En el cuadro de la figura 3.9 podemos observar la frecuencia de aparición del verbo do tanto en inglés escrito como en inglés oral, mucho mayor en esta última variedad. El estudio de los componentes orales de los corpus permite a los diccionarios ofrecer informaciones como éstas, a partir de las cuales los estudiantes pueden observar y aprender los patrones de uso real de la lengua oral y cómo se diferencian de los de la lengua escrita.*



*Fig. 3.9 (LDOCE3, pág. 395)*

*La comparación del Longman Written American Corpus con el Longman/Lancaster Corpus y el componente escrito del BNC permiten contrastar los usos en las dos variedades y ofrecer cuadros como el siguiente (figura 3.10) en el que podemos apreciar la frecuencia del uso de los sustantivos flat y apartment en inglés británico e inglés americano.*



*Fig. 3.10 (LDOCE3, pág. 534)*

*Otros dos campos en los que los corpus aportan valiosos datos son la polisemia y la colocación. En cuanto al primero, un corpus puede ayudar a identificar todos los posibles sentidos que una palabra puede tener, cuáles son los más frecuentes y, por lo tanto, determinar en que orden deben aparecer los distintos sentidos de la palabra en la entrada del diccionario. En el campo de la colocación los corpus ofrecen miles de ejemplos que muestran qué palabras acompañan a otras con frecuencia y cuáles no se dan juntas.*

*Una interesante aplicación más de los corpus en la lexicografía es la elaboración de los corpus pedagógicos de las editoriales Longman y Cambridge (Longman Learners' Corpus y Cambridge Learner Corpus), descritos en el anterior apartado. Estos corpus permiten observar los errores típicos que cometen los estudiantes. La página de la editorial Longman en la red cita el ejemplo de la palabra "cloth" usada erróneamente por un elevadísimo número de alumnos que producían oraciones como las siguientes, tomadas del Longman Learners' Corpus:*

- \* My cloths and shoes were wet*
- \* We have very good cloth stores*

*Éstos y otros ejemplos en la misma línea se utilizaron para elaborar notas de uso como la siguiente (figura 3.11), que incluye el Longman Active Study Dictionary (LASD):*

**USAGE:** Do not use **cloth** or **cloths** to mean "the things that people wear". Instead use **clothes**, a **clothes shop**. | *The guests all wore casual **clothes**.*

*Fig. 3.11 (LASD, pág. 242)*

*Una vez que hemos revisado las evidentes aportaciones prácticas que el uso de los corpus ha producido en el campo de la lexicografía, pasaremos a examinar las aplicaciones que tienen estos registros de datos y las concordancias que se generan a partir de un corpus en la enseñanza del inglés.*

### *6.3. Los usos de los corpus en la enseñanza del inglés*

*La disponibilidad de ordenadores tanto para profesores como para alumnos en la última década ha extendido y ha hecho mucho más popular el uso de los corpus, que ya se venían utilizando en la enseñanza y el aprendizaje durante cierto tiempo; los ordenadores, hoy día más accesibles en cuanto a su tamaño y a su precio, permiten entrar en contacto con grandes cantidades de datos auténticos informatizados con una facilidad impensable hace sólo unos pocos años. El ordenador realiza de forma automática una serie de tareas con una gran velocidad y precisión, lleva a cabo búsquedas y*

*clasificaciones, y presenta eficazmente datos como, por ejemplo, las concordancias y las listas de frecuencias. Se adapta a las necesidades y a la motivación del alumno, permite una enseñanza individualizada y favorece el enfoque pedagógico que fomenta la investigación y el descubrimiento (Leech, 1997). Asimismo, los actuales métodos de la descripción de la lengua, orientados hacia el uso, dentro de un estilo de aprendizaje en el que el alumno toma cada vez más responsabilidad, crean una situación propicia al manejo de herramientas como los corpus que proporcionan datos reales y autenticidad en los materiales (Wichmann et al., 1997).*

*Existen principalmente tres aproximaciones al uso de los corpus en la enseñanza (Fligelstone, 1993 apud Leech, 1997): teaching about corpora, teaching to exploit corpora y, exploiting corpora to teach. Siguiendo este orden, en primer lugar vemos que el estudio de los corpus ha dado lugar a la lingüística de corpus como una disciplina especializada que sugiere la investigación de la historia y descripción de los corpus existentes, así como su análisis, aplicaciones y formas de acceso. De este uso se deriva el siguiente: cómo enseñar al alumno a sacar el máximo rendimiento posible a los corpus, a explorarlos para sus intereses personales concretos e iniciarse como investigador. Una tercera aplicación pedagógica, la más obvia para Aston (1997), consiste en el uso de corpus como fuente de materiales que el profesor puede seleccionar y adaptar a las características y necesidades de los alumnos para buscar textos, o ejemplos de expresiones, o construcciones especiales. Divide este*

*autor las aproximaciones al uso de los recursos extraídos de corpus en dos áreas: reference –un corpus es una herramienta de referencia que se puede consultar para dar ejemplos y clarificar dudas de problemas particulares– y browsing –como fuente de actividades en sí mismas, como un hipertexto que explorar sin un objetivo predeterminado, pero que da lugar a descubrimientos sobre la lengua.*

*Según Barlow (1996b) los profesores pueden usar la investigación basada en un corpus para determinar cuáles son los modelos de uso más frecuentes, para enriquecer su conocimiento de la lengua, para responder preguntas de los alumnos, para proporcionar ejemplos con datos auténticos y, en general, para crear materiales pedagógicos; los alumnos, a su vez, exploran los materiales siguiendo una línea indicada por el profesor, o según sus intereses.*

*La apropiada adaptación de los materiales con objeto de graduar la dificultad de las tareas es imprescindible, y se puede llevar a cabo a través de la selección, la simplificación y la reducción en la cantidad de los datos, en especial, para los alumnos de niveles inferiores, procurando que los temas le resulten familiares.*

*Entrando ya en las aplicaciones más concretas de los corpus, la contribución que su análisis ha hecho en el campo de los estudios del léxico ha supuesto un notable avance en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario. Una investigación basada en el análisis de corpus realizado por Sutarsyah, Nation, y Kennedy (1994) permitió establecer qué vocabulario específico era necesario para que un alumno*

*universitario pudiera realizar la lectura de un texto de un área especializada. Estos investigadores compararon dos corpus de 320.000 palabras, uno de ellos de 160 materias diferentes y el otro de una sola materia (en este caso se trataba de economía), e identificaron unas 3.000 palabras de inglés general comunes a todas las áreas. Constataron además, que las palabras que formaban parte del léxico específico del ámbito de la economía eran sólo un pequeño grupo que se repetían mucho.*

*Bauer y Nation (1993 apud Cobb, 1997a) determinaron los 29 afijos más frecuentes de la lengua mediante un análisis de frecuencias de un corpus de un millón de palabras, ayudando así a simplificar una de las tareas más arduas en el aprendizaje de la morfología del inglés.*

*Partington (1998) sugiere usos de los corpus para trabajar el campo de la sinonimia y el de los falsos amigos, que con frecuencia suponen un problema para los traductores: “It is not hard to envisage in the near future a computer system dedicated to translators, in which corpora in various languages are held on CD-ROM and are in a form permitting direct access by a concordancer” (pág. 62). Por otra parte, los corpus serán de gran utilidad en la investigación de las prosodias semánticas (Louw, 1993 apud Partington, 1998), es decir, la tendencia que ciertas palabras tienen a aparecer con preferencia acompañando a un tipo particular de palabras, como por ejemplo la palabra *dealings*, que se encuentra junto a adjetivos como *shady* o *corrupt*, o a sustantivos como *allegations (of)* o *investigations (into)*,*

*mientras que sinónimos como deals o relations no suelen encontrarse en compañía de tales palabras.*

*El uso de los corpus y, en concreto, de concordancias, se presta a una gran variedad de aplicaciones en este campo, ya que son una inmensa fuente de datos empíricos que se pueden usar con fines pedagógicos. Los corpus ofrecen a los alumnos la posibilidad de observar muestras de gran tamaño del uso auténtico de la lengua que van a encontrar en situaciones reales, y les permiten tener acceso en pocos minutos a datos que a un hablante en condiciones normales le llevaría años recoger a través de una serie de encuentros individuales con las palabras (Cobb, 1997a). La investigación sobre la adquisición del léxico muestra que para conocer el significado de una palabra es preciso encontrarla varias veces en varios contextos que aportan conocimientos parciales, para luego integrar y recomponer la representación completa. Una concordancia permite reunir contextos que, de forma natural, aparecerían en meses o en años de experiencia y contacto con la lengua, y considerarlos todos a la vez. Estos datos deben, por consiguiente, ser usados en la elaboración de materiales para la enseñanza de modo que se dé prioridad a los usos más comunes de la lengua frente a los que son menos comunes (McEnery y Wilson, 1996).*

*Uno de los pioneros del uso pedagógico de las concordancias es Tim Johns, que ya en los años 80 utilizaba paquetes informáticos para la producción de concordancias en la Universidad de Birmingham, y desarrolló uno de los primeros programas de concordancias: MicroConcord (Lamy y*

*Mortensen, 2003). Johns (1991) es el creador del concepto Data Driven Learning (DDL), un innovador enfoque que considera al alumno como un investigador cuya tarea es descubrir la lengua a través de un aprendizaje que se guía por el acceso a los datos lingüísticos; la tarea del profesor es actuar como director y coordinador de la investigación del alumno, y proporcionar un contexto en el que éste pueda desarrollar estrategias para su descubrimiento, a través de las cuales pueda “aprender a aprender”. En palabras de Johns (1991: 2 apud Stevens, 1995): “we simply provide the evidence needed to answer the learner’s questions, and rely on the learner’s intelligence to find answers”. El ordenador representa en esta aproximación metodológica un papel fundamental, pero no como un sustituto del profesor, sino como mero informante pasivo y silencioso que contesta las preguntas del alumno, el cual debe interpretar la respuesta e integrarla en sus conocimientos anteriores. DDL propone un aprendizaje extraído de datos auténticos que se encuentran en un corpus, frente al enfoque basado en reglas que intentan encapsular la competencia lingüística, en clara alusión a la teoría chomskiana performance/competence.*

*La concordancia es el elemento primordial para este enfoque de Johns, quien tras cuatro años de experiencia en el uso de las concordancias con alumnos señala su influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua al estimular la investigación y facilitar que el alumno desarrolle la habilidad de observar los patrones de la lengua extraídos de un corpus, y a establecer generalizaciones a partir de esos modelos, lo cual trae consigo una nueva valoración del papel que la gramática tiene dentro del proceso de enseñanza y*

*aprendizaje de una lengua: el descubrimiento basado en datos auténticos. Un interesante efecto colateral de este enfoque es que cuando la descripción gramatical es el producto de la deducción del alumno a partir de la evidencia, se dan ocasiones en las que esa deducción presenta un mayor grado de abstracción y sutileza que cuando la descripción la proporciona el profesor.*

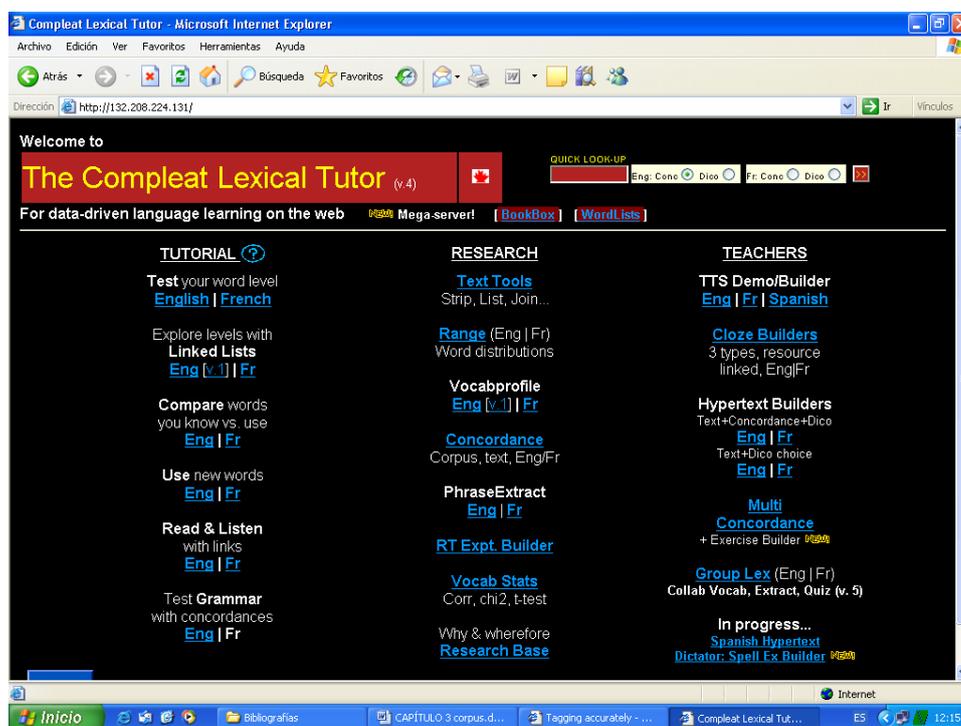
*DDL se caracteriza por un elemento de reto y de descubrimiento: los datos se presentan en primer lugar y el profesor no conoce por anticipado qué reglas o patrones descubrirán los alumnos. Este rasgo aporta un estímulo y un carácter especial al enfoque DDL, y asimismo lo diferencia de la enseñanza inductiva en la que es el profesor quien selecciona los datos y posteriormente los presenta al alumno.*

*El uso de DDL ha dado lugar a magníficos sitios de Internet por el potencial que encierran y por el enorme número de posibles actividades que permiten realizar. Un ejemplo de ello es “The Compleat Lexical Tutor”<sup>23</sup>, creado y mantenido por Tom Cobb, de la Universidad de Quebec, en Montreal. Este sitio (figura 3.12) ofrece tests de vocabulario (Laufer y Nation, 1999), listados de frecuencias y referencias, además de un gran número de interesantísimas actividades dirigidas a profesores y a alumnos que permiten comprobar los niveles de vocabulario, comparar el vocabulario activo con el pasivo, utilizar concordancias para revisar aspectos gramaticales, analizar la densidad léxica de los textos utilizando una adaptación del programa de Laufer y Nation*

---

<sup>23</sup> < <http://132.208.224.131/> >

*(1995), producir concordancias de palabras o de textos, hacer análisis estadísticos de resultados, o crear ejercicios del tipo cloze, entre otras actividades.*



*Fig. 3.12*

*Básicamente, como decimos, el motivo por el cual el uso de las concordancias es tan interesante en este campo es el hecho de que permite al alumno explorar ingentes cantidades de inglés auténtico. Tras observar muchos ejemplos de la palabra usada en contexto, los estudiantes pueden utilizar métodos inductivos y construir sus propias reglas gramaticales (Higgins, 1991 apud Axtell, 2003). Algunos investigadores consideran que un gran número de estudiantes prefiere aprender la gramática de esta manera, porque las reglas son más fáciles de recordar si, tras una observación de*

*ejemplos, las deduce y las formula el propio estudiante, que si le vienen impuestas desde fuera (McDonough, 1986 apud Stevens, 1995).*

*Stevens (1995) considera tal la importancia de las concordancias en la metodología de las lenguas que clasifica a los profesores en tres grupos: los que nunca han oído hablar de las concordancias, los que todavía no se las han tomado en serio, y, en tercer lugar, los entusiastas que ven en ellas la forma de extraer el máximo partido de los ordenadores e Internet en la enseñanza de las lenguas, ya que desarrolla las capacidades cognitivas y analíticas en los alumnos a través del manejo de extensas bases de datos para resolver problemas lingüísticos reales.*

*To paraphrase Stevens (1993), language teachers fall into three groups: those who have never heard of concordances, those who haven't yet taken them seriously, and those who swear by them. Many teachers in the latter group feel that concordancers are the type of software that most closely approaches fulfilling the potential of computers in language learning. In a sense, they are working approximations of expert systems. They bring cognitive and analytic skills in students to bear on the manipulation of comprehensive databases for the purpose of solving real-language problems. (Stevens, 1995: 2)*

*Mpartusa et al. (1991 apud Stevens, 1995) investigaron el efecto que trabajar con concordancias tuvo en un grupo de estudiantes de Zimbawe, cuyo estilo de lectura era lineal, carente de análisis y reflexión, y consideraba el libro de texto como una autoridad monolítica. El uso de las concordancias*

*proporcionó una ventana de acceso a la estructura de los textos que permitía un trabajo activo y analítico, fomentaba el trabajo en parejas y la alta motivación.*

*Las ventajas del uso de las concordancias en la enseñanza son evidentes para muchos investigadores porque introducen un elemento de autenticidad en el proceso de aprendizaje y permiten a los alumnos contestar a sus propias preguntas (Johns, 1988 apud Axtell, 2003). Por otra parte, los estudiantes asumen el control de su propio aprendizaje, mientras que la labor del profesor consiste en facilitar el proceso de descubrimiento (Stevens, 1990 ibídem) y en coordinar la investigación de los alumnos (Johns, 1989 ibídem). Un beneficio añadido es que los alumnos suelen realizar estas tareas de búsqueda, observación e inducción de las reglas gramaticales de la lengua en colaboración con otros compañeros, lo cual fomenta el trabajo en equipo (Stevens, 1995 ibídem). Un uso añadido es el que apunta Conrad (1999), cuando considera que las concordancias son una fuente de información de la que los profesores pueden extraer un gran número de ejemplos en aquellos casos en los que los alumnos plantean preguntas difíciles; las concordancias ofrecen datos en los que el profesor puede apoyar su respuesta, en lugar de tener que basarse exclusivamente en su intuición.*

*Tribble (1990: 15) considera que los programas para generar concordancias, que son fáciles de usar y tienen multitud de aplicaciones, “will perhaps be the pre-eminent software tool in this next stage in the development of*

*computer assisted language learning*". Como resumen, concluye que la importancia y el gran valor de las concordancias está en lo siguiente: "What the concordancer does is make the invisible visible".

Como vemos, muchos investigadores subrayan la utilidad de las concordancias en el estudio de la gramática y del vocabulario porque facilita el uso auténtico de la lengua y hace que los alumnos la analicen más activa e independientemente (Conrad, 1999). Por otra parte, la facilidad de uso de las concordancias y la flexibilidad de manipulación de esta herramienta potencian la creatividad de profesores e investigadores, que sugieren una interminable cantidad de actividades a realizar en clase con alumnos de distintos niveles.

### *Actividades gramaticales*

La observación de gran número de contextos en los que aparece la palabra nodo de una concordancia permite a los alumnos deducir y componer sus propias reglas gramaticales, lo cual, como antes dijimos, les ayudará a recordarlas mejor. Craik y Tulving (1975) demostraron que cuanto más profundo sea el proceso y análisis de un material concreto, la memoria creará un recuerdo más elaborado, más fuerte y de mayor duración. Por lo tanto, dado que el proceso cognitivo que los alumnos llevan a cabo durante estas actividades conlleva una complejidad y un calado importantes, el resultado será un aprendizaje más profundo y duradero.

*El profesor puede utilizar uno de los sitios que hemos citado donde se accede a concordancias de forma gratuita en Internet, seleccionar un número de ejemplos que se ajusten al nivel de los alumnos y someter la concordancia a la observación del grupo de alumnos. Supongamos que queremos estudiar con un grupo el uso del adverbio de frecuencia always. Tras ofrecer la concordancia que vemos en la figura 3.13, generada con el Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler podemos plantear preguntas como: “¿en qué lugar aparece dentro de la oración?”, “¿qué palabras lo preceden, y qué palabras lo siguen?”, y, a continuación pedir a los alumnos que formulen su propia regla de uso. Esta experiencia, al tratarse de algo aprendido por la propia experiencia, siempre será más productiva que la mera memorización de una regla.*

someone offering you a drink you always answer "No" you say that proudly  
A road accident involving a dog must always be reported to the Police who may  
of Aston Martin that he will always be remembered. [p] He bought the  
for many years and they have always been told that it is not the right  
parts and specialists services. It's always been a first class magazine.  
the woods and losing herself. She always came home eventually, sometimes  
of their skills, as we have always done in line with our basic  
ANDRE Agassi's pal Zachary Gilbert always dresses like his hero, but now he  
Then it's the truth. That's always handy." He leaned over and pecked  
are talking about. [p] You will, as always, have the last word but it is  
reported in the media. The boys always maintained they were innocent. [p]  
it seems that the restaurants are always offering something to special  
re running out of time." [p] We're always running out of time. I want a deal  
Sharon." Slow down, honey. You're always so impatient." He smiled at her  
I had grown. And because I was always taller than anyone my age, I didn't  
you think I am," she said. People always think I'm a fool, and I dare say

*Fig. 3.13*

*El uso de for, since y ago es otra cuestión que también se presta a estudio usando concordancias. Las que se muestran en las figuras 3.14, 3.15 y 3.16 dan información sobre los usos de estas tres palabras dentro de contextos. El alumno puede observar qué tipo de palabras aparecen detrás de for y cuáles detrás de since, y, por otra parte, en qué lugar aparecen estas dos palabras a diferencia del lugar que ocupa ago.*

of the world's most powerful state for 34 years, is rather like describing  
as a teenager, had taken a girl away for an illicit weekend, and been found  
which they have been trying to relieve for nearly three weeks. The spokesman  
s stress that I had not seen in him for several weeks. [p] Children Teddie's  
may not compete in the Olympic Games for the rest of his/her life. [p] As a  
effects of rain, snow, salt etc. for up to 6 months. Applied neat to your  
doctors normally prescribe them only for very short periods to tide people  
improved and his school work, for years neglected, suddenly became  
who'd had intimate relations with boys for years. Defense Lawyer Tom Ford sp

*Fig. 3.14*

second division side to win FA Cup since 1931 in 1973. [h] Safari girl's Yeosock had been in Saudi Arabia since August 6. In those uncertain days, the admiration of European collectors since Cosimo de Medici in the 15th and I've always been prepared. Ever since I went back to Louisville, I s hometown of Lansing, Michigan. Since moving to Los Angeles 12 years ago are going through their worst crisis since taking power 16 years ago, F There and have never been back there since. That is not to say that there has Israeli ministers and a Soviet leader since the Arab-Israeli war of 1967. No announced this on Friday. Ever since the 1920s, programmes such as market has generally been creeping up since the beginning of the year on the first public appearance together since the storm broke. [p] At the 1975. What has increased steadily since the 1960s is the rate of births to Arab population in Western Europe and since the war began, the French have been

*Fig. 3.15*

This all happened a very long time ago [p] [sh] Sorry [/sh] [p] Looking blown day at Wimbledon exactly a year ago. [p] Steffi was stuffed, the first Chadwick, host: [p] Just a few weeks ago, Alabama Democrat Richard Shelby Barnes had one good game 10 years ago and they've picked him for another in Southern California seven years ago, and then nothing until the Las up, losing to Everton. Three years ago, Graham Taylor moved to another side them MDUL/Tom looks up MDNM A few days ago I came in and she was crying. mdl with murder. [p] Less than two years ago, Iraqi bombers dropped chemical almost assured just eight months ago is far from becoming a reality. [p] called back, 'Yes, dear, she went ages ago. Mrs Robinson is here now.' A young Pettitt. [p] Seventy-five years ago, on September 5, 1920, a young minister Joyce Quin. [p] A year ago, the Government said unemployment throughout Israel a short while ago. The chief army spokesman said reported sighting was about a week ago when they were said to be moving spare. [p] The first had come an hour ago when he had seen the boy on the

*Fig. 3.16*

*En el campo de los contables y los incontables las concordancias también resultan de gran utilidad. La siguiente concordancia (figura 3.17) muestra el uso de la palabra bread, sus colocaciones y las expresiones que la acompañan para mostrar su funcionamiento como incontable. Una cuestión básica como ésta, que se trata en los niveles elementales de la enseñanza, obliga a una selección de las líneas que ofrece esta concordancia del generada utilizando el Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler. Del total de*

*las 50 líneas que proporciona esta herramienta hemos seleccionado exclusivamente aquellas que se adaptan al nivel gramatical y léxico del alumno, con lo cual reducimos a la vez la dificultad y la extensión del material.*

a mixed or tomato salad and crusty bread. [p] SERVES 2 [p] CHEESE & FRUIT  
 uneatable two days ago; a dry roll of bread, a buttered roll, and a roll both  
 Meer merely grunted and bit into his bread and cheese. Jahdo followed suit,  
 it with relish, but `Talkh", a tasty bread, and Arul", a hard yellow cheese  
 We were living on potatoes and bread and were forced to beg from  
 down to the local shops for a loaf of bread and a pint of milk. [p] There are  
 they fill up on lots of wholemeal bread, cereals, fruit and vegetables. [c]  
 and blinked and breathed. He saw bread crumbs on Walker's lips, saw him  
 selection of crusty bread, sliced bread, fresh rolls, croissants, cream  
 in their jackets, local whole-meal bread, homemade natural yogurt with  
 to life as your humble loaf of bread, or took as much of your wage as  
 Toast 2-3 slices of white or brown bread, remove crust and cut into 16 lin (  
 mouth that felt stuffed with dry corn bread. She grimaced and rolled her tongue  
 a few pounds by sticking to stale bread. The backlash is catastrophic. The  
 good sources of calcium include white bread - which is routinely fortified with  
 reluctant to eat brown, offer white bread with added grains instead. [p] [h]

*Fig. 3.17*

*Dentro también del campo de los contables e incontables unas concordancias como las siguientes pueden ayudar a ver con claridad la diferencia entre el uso de chocolate y chocolates (figura 3.18). Como el alumno puede observar la palabra en singular es un nombre incontable que se antepone a sustantivos como bar, cake, mousse o truffles, mientras que el uso de la palabra en plural lo muestra como contable con el sentido español de “bombones”.*

*Uffman (2002) propone el uso de las concordancias en el campo de la morfología para la búsqueda de afijos, inflexiones y sus frecuencias (“¿con qué frecuencia se usa el pasado simple en comparación con el continuo?”, “¿cuándo se*

*usa cada uno?”), en el campo de la sintaxis para observar distintos patrones de orden dentro de la oración o de modificadores o de modelos de oración, y en el campo de la pragmática para el estudio de los marcadores del discurso (“¿cuándo y con qué frecuencia dice la gente right o you know?”, “¿qué palabras o construcciones se usan en registros formales y en registros informales?”).*

<p>tobogganing and sipping hot chocolate are all part of the scene. We folk dying? [o] One by one chocolate bar in hand the refugees from the [p] BOUNTY, the coconut chocolate bar which used bikini-clad models it to a coffee and walnut cake, a chocolate cake, or an orange, lemon or world for his book, Charlie and the Chocolate Factory, which sold five million inced [p] 2 oz (50 g) best dark chocolate, finely chopped [p] 2 tablespoons [p] The Task Force gives the Swiss chocolate giant a 36.8 share, but this is bottle. I also managed a very light chocolate mousse, but by this stage Sarah and delicious, it will lift a chocolate mousse out of the realm of the es discouraged. Those weren't chocolate stains, Miguel explained to her of the two different types of yummy chocolate that we melt into it? [c] All the and fluffy, then add the melted chocolate to the mixture. Whip egg whites assortments of milk, white and dark chocolate truffles, parfaits and pralines</p>
<p>plum pudding, and even coffee and chocolates. [p] RED [p] 1994 Regnie, He munches through a couple of the chocolates. [p] It may be a while before of milk, dark and white Thorntons chocolates. A greetings card bearing your dessert. [p] Go easy on sweets, chocolates and biscuits. (In many cases this shelves filled with heart-shaped chocolates and neat rows of berry red Treat someone special to luxury chocolates by Thorntons [p] chocogram, 1911. [p] A 250g box of assorted chocolates costs £ 8.50 and is of seven high quality dark mint chocolates. Each wrapping is a miniature a box of first-quality European chocolates filled with non-alcoholic [p] we bought a big box of chocolates for the staff at the school as a so enlarged. I should send her chocolates in a little red and green box. I A superior room and handmade chocolates on arrival are available at &amp; It is important to avoid biscuits, chocolates, sweets and crisps. These are</p>

**Fig. 3.18**

*Cobb (apud Stevens, 1995) utiliza las concordancias como ayuda en los ejercicios de tipo cloze, y Tribble (2000) sugiere actividades usando concordancias para proporcionar a los alumnos información sobre el funcionamiento de ciertas*

*palabras que suelen usar equivocadamente, y pone un ejemplo con already, que suele causar problemas por su lugar especial dentro de la oración. Conrad (1999) afirma que, en general, los profesores desconocen cómo los estudios basados en corpus pueden ayudar a los alumnos a comprender rasgos complejos de la gramática y del discurso. Para ilustrar esta afirmación pone un ejemplo con los conectores adverbiales, es decir, adverbios que se utilizan para conectar dos tramos del discurso, como, por ejemplo, therefore, in other words, in addition, however, y on the other hand.*

*A través del sitio de Internet de Johns<sup>24</sup> (2000) podemos acceder a materiales de repaso gramatical sobre uso y omisión del artículo definido como el que se muestra en la figura 3.19. En el se analiza el uso de la palabra society en distintos contextos y se pide al alumno que observe las diferencias de uso entre aspectos concretos como la frase Victorian society y the Victorian society.*

In this handout we look at 5 "key nouns" in English which may be countable **or** uncountable (**industry, language, society, trade and religion**), together with a sixth (**literature**) which is similar in the way it behaves, though there the difference in countability is not so clear. For each noun, 1-3 pairs of citations

<sup>24</sup> <<http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>>

are given to help you try to work out the difference in **meaning** between the noun as countable and as uncountable, and 12 'gapped' citations to see if you have formed the correct hypothesis (key provided at the end).

### society

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>He was elected Fellow of <b>the Royal Society</b> in 1950, . . .</i></li><li>2. <i>Conservationists, including <b>the Victorian society</b>, argued that St. Luke's was a perfect example of its style, with almost all its interior intact, and should not be changed.</i></li><li>3. <i>Though the advent of <b>the so-called permissive society</b> changed what we were permitted to see on the screen, it did not bring an end to film censorship.</i></li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>4. <i>The government was stupid enough to attack the higher education diploma - which has huge symbolic importance in <b>French society</b>.</i></li><li>5. <i>Mrs. Cameron photographed much of <b>Victorian society</b> at the House, including Tennyson, Longfellow and Darwin,</i></li><li>6. <i>The starting point is the Government's desperation to cut costs and its failure to tackle the real problems of <b>modern society</b>.</i></li></ol> |
|---|--|

What is the difference between **the Victorian society** (2) and **Victorian society** (5)?

Look also at citation 3. Here are some more citations showing this pattern. What do they have in common? Can you invent some more to describe the society of today?

1. neyite, a sworn enemy of **the acquisitive society**, with a strong trade union association and
2. ument the rise and rise of **the affluent society** - provided, of course, one takes account of
3. ustice as a key ingredient of **the better society** which it seeks to bring about. "If we are t
4. rt seeing the formation of **the classless society** that he so eagerly desires.
5. e situation could change if **the consumer society** were to collapse. Frantic consumerism is on
6. emain two final requirements of **the good society**. It must have an effective working economy.
7. . Ever wilder swipes against **the lawless society** will promise better times for the core Cons
8. rxism. His most famous work, **The Open Society** and Its Enemies, published in 1945, was reg
9. s mind. 'I was born after **the permissive society** was inaugurated,' he says. 'I was 16 when t

10. neficiaries of **the something-for-nothing society**, put something back into society in the int

1. a speech of the president of \_\_\_\_ Royal Society, delivered in 1978: "Ominously, voices have
2. ent change in the taste of \_\_\_\_ English society in a way which is probably without parallel
3. ion of science to industry. \_\_\_\_ modern society may collapse unless the atmosphere of scien
4. nkins "the architect of \_\_\_\_ permissive society" when launching her autobiography. An inqui
5. urs "sociological" explanations of \_\_\_\_ society, perhaps because when most editors and seni
6. espread complacency in \_\_\_\_ German society: the current generation of young people ha
7. oy the fabric of \_\_\_\_ modern industrial society, they will prevent an enemy from being stud
8. keel, "What's holding up \_\_\_\_ cashless society?" asked New Scientist on its front cover, s
9. with the functioning of \_\_\_\_ consumer society, there are no safe havens. Cities are the p
10. June 1888, a meeting of \_\_\_\_ Fabian Society concerned with the lot of female labour hea
11. time when large tracts of \_\_\_\_ Italian society were deeply corrupt. Earlier, Di Pietro int
12. on of how much " \_\_\_\_ post-industrial society hates children. Career-wise and status-wise

*Fig. 3.19 (Johns, 2000)*

*En la figura 3.20 podemos ver una muestra de los cuatro primeros ítems de un ejercicio de Johns (2000) sobre preposiciones creado a partir de concordancias, en el que se presentan al alumno cinco líneas sobre cada una de las palabras objetivo del ejercicio para que elija de entre ellas cuál encaja dentro de cada grupo. Según Lamy y Mortensen (2003: 33), el campo de las preposiciones se presta especialmente a la elaboración de ejercicios utilizando preposiciones ("The use of preposition is a concordancer's darling"), y sugieren un ejercicio en el que alumno únicamente debe observar una concordancia del uso de la preposición alemana am y reconocer los casos en que funciona como preposición temporal.*

Which nouns from the list at the end of the exercise complete each block of five citations?

<p>1) arliament approved a law strengthening in London, which is trying to tighten nofficial denial of moves to end price Britain. Despite the relatively strict o a full Forest Convention, with legal</p>	<p>on the export of weapons. The legislatio on shipments of dangerous cargoes. Hans on steel triggered nervous long liquidat on the use of animals in education in Br on the world's forests. A week on and th</p>
<p>2) ver mean to speak of genes exerting an rers: "No sponsor may be permitted any fluke is exerting some hidden chemical</p>	<p>on a nervous system. All that genes can on either the content or the scheduling on the snail that forces the snail to sh</p>

<p>discovery of induction had a profound effect. The Canadians were afraid of powerful US</p> <p>3) in Vietnam's climate. They are now at sea. Sell and colleagues will soon begin in Tuscany, where he wrote his definitive work with Johnson Matthey in its development -term behaviour? The only experimental</p> <p>4) Imann. Thus there is no lack of expert advice. An ethics consultant is called in to give advice to talk to employers. You can get free advice. The Bulletin, which gives impartial advice, not my own local company, could offer</p> <p><b>(Words: advice, attack, authority, bearing, controls, effect, influence, expenditure, limit, pressure, view, work)</b></p>	<p>on experimental embryology. It was, fore on any meeting of Commonwealth repre</p> <p>on improved coffee varieties. In neighbo on a plant which denitrifies 10 cubic me on navigation. Dudley was a great collec on commercial fuel cell catalyts. Toda on human beings was carried out 45 yea</p> <p>on how the newly acquired land should on cases which present particularly diff on careers, help with your CVs or applic on medicines to doctors, says more GPs a on this matter? Well, came the answer, p</p>
--	---

*Fig. 3.20 (Johns, 2000)*

*La figura 3.21 reproduce otro ejercicio de Johns (2000) similar al anterior pero en el que, a diferencia de aquél, la palabra que el alumno necesita para completar el hueco, a elegir de entre las que se facilitan al final de la página, es la que sigue a la preposición y no la que la precede como era el caso del ejercicio de la figura 3.20.*

<p>Which nouns from the list at the end of the exercise complete each block of five citations?</p>	
<p>1 paid into your bank account on the 19th would still produce his red box on Budget miles inland, I got caught on midsummer mmemorate their dead. For it was on that Ironically, I joined the Cabinet on the</p> <p>2 I really must protest, on nsolvent, while administrators run it on Ernest Beni of Vanuatu, speaking on public bodies who actively campaigned on ts could benefit those persons on whose</p> <p>3 the delegation stopped in Bahrain on its ention of names for people we met on our 's description of a poor family on their of enzymes in a flask, he is well on the These discoveries are first steps on the</p>	<p>of each month. The repayment penalties are h ; the contents would have been faxed from Fra by the most violent hailstorm I have ever en in 1938 that Nazis vandalised and looted Jew that Roy Jenkins left it in 1976, and I supp</p> <p>of the Tribble family worldwide, about the c of the banks. The best of many jibes about t of the twenty-two island governments of the of the constitutional amendment were the Iri the rites were performed.</p> <p>back to IAEA headquarters, Gallucci told rep home from school. One such was a young man w to a picnic in the bois de Boulogne. Despite to synthesising a complex natural product. to learning how to outwit the parasite's res</p>

4 rld protesting against the trial on the  
no evolution. This is fallacious on two  
Liepaja. This was cancelled on economic  
stering research. We base this call on  
ed that a legacy which was on technical

that it was "political". In May 1975, De Fre  
. First, even if there were no intrinsic prop  
before Chernobyl exploded. Ozolins says "gre  
of social justice and equity as well as on t  
(such as the one suggested) invalid should b

(Nouns: advice, basis, behalf, brink, day, demand, grounds, hand, side, way )

*Fig. 3.21 (Johns, 2000)*

*La siguiente actividad (figura 3.22) muestra cómo explotar el efecto de fragmentación ("truncating" effect) de la concordancia KWIC para plantear un imaginativo ejercicio en el que el alumno ha de completar las primeras letras de la palabra que actúa como sujeto de la oración y que ha quedado recortada como efecto del límite de caracteres que presentan las líneas que componen la concordancia.*

### Number Agreement

In the following citations only part of the head-word of the subject is shown. The first is the word *risk*. Can you guess the others?

- 31) isk of accidents causing large numbers of deaths or injuries is low.
- 32) valuation of potential new varieties held in such gene banks is a long-term affair; for ex
- 33) alysis of the human problems behind double blind drug trials is to be found not in any ire
- 34) nitoring of airborne contamination and the health of workers is essential. All this comes
- 35) tput per annum of scientific papers over the past four years is revealing. Argentina has p
- 36) anism of both forms of integration in animal and plant cells is still poorly understood. M
- 37) ory of belief in the supernatural over the past hundred years is studded with the names of
- 38) nt of tissue that must be destroyed to produce these effects is very small - destruction o

*Fig. 3.22 (Johns, 2000)*

*Stevens (1991) señala que los ejercicios basados en concordancias tienen una serie de ventajas con referencia a los gap-fillers. Frente al inconveniente que puede suponer la fragmentación al aparecer las frases truncadas al principio y al final, este investigador ve en ello más una ventaja que un inconveniente, ya que esta falta de información da lugar a que los estudiantes puedan hacer especulaciones sobre los elementos que faltan, lo cual puede llevar a una posterior interesante y fructífera explotación de los textos. La habilidad para extrapolar a partir de evidencia fragmentaria es una destreza interesante que es preciso fomentar y de la que muchos estudiantes carecen.*

## Actividades de vocabulario

*En el campo de la enseñanza del vocabulario también se pueden diseñar multitud de actividades mediante el uso creativo de las concordancias. Tim Johns (2000) incluye en su sitio de Internet un ejercicio para practicar hipónimos (figura 3.23), donde a través del uso de “such as” plantea una actividad siguiendo la técnica “one item, multiple contexts”.*

### Hyponymy

Superordinate- relationships are often named in text, for example with the expression 'such as'. The following exercise asks you to find the appropriate superordinate for each set of 3 citations. Remember that the superordinate must fit all three citations, and not just one or two. The corpus of texts on which the exercise is based is drawn from the **Guardian** and **Observer** newspapers, and from the magazine **New Scientist**.

- |   |  |
|---|--|
| 1. rough less over-prescribing of in a pure state. Research into It was known that antiplatelet | such as antibiotics and laxatives, and pounds 45 such as heroin and cocaine has suffered for simila such as aspirin could sometimes help, but doctors    |
| 2. different fibres to grow. For ved Stanford's pre-eminence in ore money than ever. "Amateur"  | such as cycling and marathon running, which such as tennis and volleyball. From a total of jus such as athletics and rugby have struggles with th        |
| 3. ive influence over traditional gas cylinders for use in basic magnificent rewards of service | such as fishing, farming and forestry. Farmers and such as welding, metal fabrication and constructio such as insurance and catering we would be fools i |
| 4. ons to season tickets. BR said e is no question of vulnerable edents). This is recognised by | such as shift workers who cannot travel by train o such as single mothers with children not having a such as Blair, who would prefer to make the state   |

**Words:** carriers, enterprises, facilities, factors, phrases, policies, procedures, skills

*Fig. 3.23 (Johns, 2000)*

*En la figura 3.24 podemos observar un ejercicio formación de palabras combinando prefijos con las terminaciones de las palabras cuya definición se da a continuación.*

**Word Formation**

Combine prefixes and stems from the left to give words with the meanings on the right.

arachno-	ary	Reduction of body temperature
avi-	cosm	A false name
biblio-	dox	Hatred of women
eu-	geneous	A small representation of a world
hetero-	gyny	Fear of spiders
homo-	nym	Someone who loves books
hypo-	phile	A large open-air cage for birds
micro-	phobia	With beliefs different from the usual
miso-	phoric	With a feeling of happiness
pseudo-	thermia	With parts that are all the same

*Fig. 3.24 (Johns, 2000)*

*El siguiente ejercicio (figura 3.25) hace uso de las concordancias para trabajar los titulares de periódicos. El sitio de Tim Johns ofrece además una serie de actividades para la práctica de antónimos, neologismos de Internet, etc., que pueden servir como inspiración para que cualquier profesor diseñe y elabore muchas otras actividades apropiadas para una gran diversidad de contextos educativos concretos.*

## Newspapers headlines

**Scientist's just dessert is Nobel prize for chemistry** (Guardian)

**Sir Harry Kroto had his eye on the ball when he won the chemistry award, writes Tim Radford**

The British scientist who won a Nobel award missed the announcement in Stockholm yesterday because he had gone for lunch. Sir Harry Kroto, a professor of chemistry at Sussex University, was one of three to share the £710,000 Nobel award for chemistry for the the discovery of buckminsterfullerenes – the third form of carbon, in soccer ball-shaped molecules of 60 atoms each.

*The headline and subhead of this story show examples of the sort of 'double meaning' often found in headlines. Note the reference to the expression **just desserts** (cf citations 1 – 5). Why did the headline writer write **just dessert** (cf citations 6 – 10) instead?*

- 1 a joke. At any rate, they're getting their **just desserts** - since word spread about the album  
 2 f a fugitive while on bail. She has had her **just desserts**".  
 3 to serve his French wife (Julie Delpy) her **just desserts**, but finds that he is given a bitter  
 4 too much salvation and nowhere near enough **just desserts**. For all that, it's an enjoyable adv  
 5 it did survive; the Nazi sadist did get his **just desserts**; Mr Schindler's heroic example may i
- 6 sultanas and spice. Sweeter **dessert** apples are eaten raw and can be used in salads. Spicy bak  
 7 ack as you can imagine. For **dessert** it is hard to beat a ripe fig served in all its glory on  
 8 I hadn't heard of. As for **dessert**, steamed chocolate pudding came with a bitter chocolate s  
 9 the vast majority of Tokaj **dessert** wine for home and foreign consumption - exporting around  
 10 e Russell Hotel . . . As a **dessert** you can have Virginia's favourite: deep-fried banana with

*Fig. 3.25 (Johns, 2000)*

*Muchos investigadores aportan evidencias sobre los beneficios del uso de las concordancias en la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario. Cobb (1997a) comprobó las ventajas que reportó a un grupo de alumnos el uso de las concordancias para deducir el significado de palabras nuevas, y para combinar el aprendizaje del léxico en extensión y en*

*profundidad (1999a). Las concordancias pueden ayudar a resolver el dilema de la adquisición de vocabulario mediante el aprendizaje explícito, en términos de cantidad de palabras aprendidas a través de listados de vocabulario, frente al aprendizaje implícito, con la adquisición de léxico en profundidad a través de lectura extensiva, ya que mientras que el aprendizaje de listas es un proceso rápido pero produce un aprendizaje superficial, la adquisición a través de la lectura produce un aprendizaje más profundo de las palabras pero requiere más tiempo. Los alumnos que participaron en su estudio consiguieron rápidas e importantes ganancias de vocabulario utilizando concordancias para crear sus propios diccionarios que usaban para realizar un conjunto de actividades con ordenador. La búsqueda de ejemplos claros de palabras nuevas en un corpus produjo en poco tiempo un conocimiento de la palabra que permitía tanto la definición como el uso dentro de textos.*

*Lamy y Mortensen (2003) señalan que los alumnos pueden aprender vocabulario de forma más activa utilizando concordancias. Teniendo en cuenta su nivel pueden descubrir nuevos sentidos de las palabras conocidas, observar colocaciones habituales, relacionar las palabras con la sintaxis o ser críticos con las entradas de los diccionarios. En general el uso de las concordancias fomenta la reflexión sobre la lengua basada en las experiencias propias, la curiosidad y la autonomía del alumno en su aprendizaje, convirtiéndolo en cierto sentido en un investigador. Los profesores, por su parte, debido a su contacto prolongado*

*con textos auténticos se convierten en usuarios más exigentes de los libros de texto, gramáticas y diccionarios.*

#### *6. 4. Los corpus en los exámenes de idiomas*

*El campo del diseño y construcción de los exámenes de idiomas puede también encontrar posibilidades interesantes en el uso de corpus. Alderson (1996), a pesar de que no muestra un gran entusiasmo, recomienda que el campo sea “pursued and developed energetically” (Alderson, 1996: 255). Según este investigador el uso de corpus en la evaluación estaría justificada siempre que ofreciera la posibilidad de cubrir una necesidad, de mejorar alguna medida o alguna técnica ya existente, de medir algún aspecto que no fuese posible medir anteriormente, de ofrecer un método de evaluación más práctico, rápido, económico o exacto, y por supuesto, siempre que cumpliera con los requisitos de validez y fiabilidad.*

*Considera Alderson (1996) que en el diseño de tests los corpus pueden aportar importantes beneficios para la recopilación y selección de materiales. Los ítems léxicos de un corpus se pueden seleccionar según su frecuencia. Las concordancias, por su parte, ofrecen textos reales de entre los que elegir ejemplos con rasgos lingüísticos concretos. Los corpus pedagógicos tienen también un uso interesante: los exámenes escritos por los alumnos pueden servir como ejemplos a partir de los cuales se pueden elaborar ítems que contengan aspectos de la lengua problemáticos y que*

*presentan especial dificultad para los alumnos. A todos estos aspectos se une el hecho de que los materiales están disponibles en soporte informático, con las ventajas añadidas de facilidad de acceso, rapidez y exactitud de los procesos.*

*En cuanto a la corrección de tests, disponer de corpus compuestos de muestras de lenguaje natural ofrece la posibilidad de servir como punto de referencia objetivo con el que comparar las respuestas de los candidatos en los tests de respuesta abierta, en lugar de tener que confiar exclusivamente en la intuición de los correctores. Determinada respuesta se podría considerar adecuada si aparece en contextos similares dentro de un corpus, y se podría valorar según la frecuencia con la que se da en el corpus; una respuesta muy poco frecuente o que no apareciera en el corpus se podría considerar inaceptable.*

*Alderson sugiere, asimismo, una idea que hemos llevado a cabo en el presente estudio: la existencia de corpus hace posible exploraciones que permiten calcular el vocabulario de un alumno en términos del porcentaje de palabras que el alumno conoce de una lista de frecuencias generada a partir de un corpus. Los rendimientos de los candidatos se pueden clasificar según cómo se ajustan a las normas de un corpus de referencia.*

*La principal aportación que Alderson encuentra en el uso de corpus en la evaluación es una posible mejora en la validez de contenido, ya que los tests estarían basados en lenguaje real y los juicios sobre los candidatos se basarían en*

*esa lengua y no en las intuiciones personales de correctores concretos.*

### *7. Creación de corpus para contextos educativos específicos*

*Una idea sugerida por varios investigadores es la de la creación de corpus personales, pequeños y elaborados de manera informal para que sirvan de recursos útiles y adaptados a las necesidades específicas de los alumnos, que muchas veces no precisan un corpus muy grande y muy actualizado, sino algo más manejable, homogéneo, fácil de analizar y diseñado para ajustarse al contexto educativo específico. Tribble (1997) propone una serie de actividades elaboradas para explotar un corpus que él ha creado a partir de una selección de artículos tomados de la enciclopedia Microsoft Encarta® 96 – World English Edition (Microsoft 1996) en CD-ROM, que están relacionados con un tema de interés para sus alumnos. Aston (2003), en la misma línea, sostiene que la creación de corpus puede ser útil y motivadora tanto para alumnos como para profesores. A pesar de que su elaboración sea laboriosa, requiera tiempo y el producto final no sea de una calidad comparable a los corpus elaborados por investigadores profesionales, las ventajas son muchas. Estos corpus pueden ser más apropiados para objetivos específicos de aprendizaje y fomentan la creatividad, ya que se pueden diseñar “a medida” con arreglo al nivel y a los conocimientos de los alumnos, y permiten análisis de textos concretos; los alumnos aprenden a seleccionar sus propios corpus para tareas específicas y*

*adquieren práctica y experiencia en el diseño de corpus a partir de otras fuentes como por ejemplo Internet.*

*En esta línea cabe señalar una reciente investigación de Pérez Basanta y Rodríguez Martín (2004a, 2004b), miembros del programa ADELEX, que han creado un corpus a pequeña escala compuesto por transcripciones de guiones cinematográficos mediante el programa de concordancias WordSmith para investigar fenómenos característicos del lenguaje oral, en concreto las estrategias que el hablante utiliza para compensar las faltas de fluidez, las dudas y las falsas entradas.*

## *8. Corpus paralelos*

*Los corpus paralelos proporcionan el mismo texto en dos o más lengua y son conocidos como la “Piedra Rosetta” de la lingüística de corpus moderna (McEnery y Oakes, 1996). McEnery y Wilson (2002) consideran los corpus paralelos como uno de los dos tipos de corpus multilingües, siendo el otro tipo pequeñas colecciones de corpus monolingües individuales en varios idiomas, que contienen textos diferentes pero pertenecientes a las mismas categorías y recogidos siguiendo el mismo procedimiento. Un ejemplo de este tipo de corpus sería el Corpus Aarhus de danés, francés e inglés, que consta de textos legales en estos tres idiomas pero que no son traducciones de los mismos textos.*

*El origen de los corpus paralelos se encuentra en las biblias políglotas, como la que, por encargo del cardenal Cisneros, revisó Nebrija, que contiene en seis volúmenes textos del Antiguo Testamento en caldeo, hebreo, griego y latín, y textos del Nuevo Testamento en griego y latín, o la que más de un siglo después, entre 1653 y 1657, editó en Inglaterra Brian Walton, obispo de Chester. Un antecesor, más antiguo aun, se puede adivinar en las glosas interlineales que eran comunes en Europa durante los siglos X y XI; la mayoría de estas glosas estaban escritas entre las líneas del texto, pero cuando la disposición de la página no lo permitía las glosas se escribían en el margen. Los rudimentos de las lenguas romances se pueden encontrar en ellas, como es el caso de las glosas silenses y emilianenses con respecto al castellano (Kelly, 1969).*

*En la actualidad existen pocos corpus paralelos codificados y suelen ser bilingües más que multilingües. McEnery y Wilson (2002) mencionan dos proyectos que se están llevando a cabo, financiados por la Unión Europea, CRATER y MULTEXT, que tienen como objetivo producir corpus multilingües paralelos. Por otra parte existe The Canadian Hansard, un corpus codificado que contiene textos paralelos en francés y en inglés con las actas del parlamento canadiense.*

*Para proceder al análisis de los corpus paralelos es preciso utilizar programas informáticos tales como ParaConc (Barlow, 1996a), que mediante la creación y comparación de concordancias, denominadas “concordancias paralelas” (Lamy*

*y Mortensen, 2003), investigan el significado de elementos léxicos y colocaciones en las dos o más lenguas en las que los corpus estén escritos. Por ejemplo, un corpus paralelo que contenga textos relacionados con las tecnologías de la información permitirá al usuario comparar las traducciones de términos como information highway, email o home shopping, y de esta forma estudiar los usos más recientes de la lengua y los cambios que se puedan producir en dichos usos.*

*Se denomina “corpus alineado” (McEnery y Wilson, 2002) al que muestra y relaciona las oraciones y las palabras, traducciones mutuas de un subcorpus al otro, y que el programa informático ha identificado. El proceso no es sencillo ya que en muchas ocasiones una palabra en una de las lenguas equivale a varias en la otra.*

*El uso de corpus paralelos ofrece, según Barlow (1996a), posibilidades de investigación de interés en una serie de disciplinas entre las que se encuentran lingüística de contrastes, los estudios literarios, la traducción (manual y automática) y la enseñanza de las lenguas. En este último campo St. John (2001) sostiene que el uso de un corpus paralelo y de concordancias incluso en niveles elementales hace que las actividades para el aprendizaje de vocabulario sean más interesantes y gratificantes. Su estudio piloto muestra cómo un alumno principiante contestó satisfactoriamente a preguntas sobre vocabulario desconocido y él mismo formuló reglas gramaticales apropiadas valiéndose exclusivamente de un corpus paralelo y un programa de concordancias para investigar los patrones lingüísticos,*

*establecer comparaciones con los de su lengua materna y extraer conclusiones de ello. Cita asimismo St. John (2001) un estudio de Barlow basado en el análisis de textos paralelos de inglés y español donde se presta especial atención a la traducción de pronombres reflexivos. Los textos paralelos proporcionan un diccionario contextualizado y pueden aportar grandes beneficios a los alumnos desde niveles avanzados a principiantes.*

### *9. Las limitaciones de los corpus*

*Desde que el proyecto COBUILD empezó a producir materiales basados en corpus los lingüistas se han dividido entre los que consideran que los métodos y los hallazgos de la lingüística de corpus abren nuevos caminos en la enseñanza de las lenguas, y los que se muestran cautos frente al entusiasmo exagerado (Gavioli y Aston, 2001). En efecto, según hemos visto en este capítulo, son muchos los investigadores que creen en el valor, la importancia y la utilidad de los corpus, y animan a profesores y alumnos a trabajar con corpus y concordancias cuyo uso redundará en grandes beneficios para la enseñanza y el aprendizaje. Johns (1991) fue pionero en el uso pedagógico de las concordancias y creador del concepto Data Driven Learning (DDL). Leech (1992) considera la lingüística de corpus como una nueva aproximación filosófica al estudio de la lengua. Stevens (1995) cree que el uso de las concordancias para resolver problemas lingüísticos reales desarrolla las capacidades cognitivas y analíticas en los alumnos, y fomenta*

*el trabajo en equipo. Svartvik (1996) acertó en sus pronósticos de avances prometedores en el campo de los corpus para el siglo XXI, con corpus de mayor tamaño, ya superado el modelo de un millón de palabras que estableció el Brown Corpus, y una mayor gama de usuarios y de usos, entre los que incluyó la síntesis del lenguaje y el reconocimiento de la escritura manual. Carter (1998a) cree que “we need to encourage more not less corpus-based language description”, a la vez que confía en el futuro de los avances en este campo: “The best corpus-based language teaching represents an evolution which, I predict, will be seen to be radical only after several years have passed” (Carter 1998a: 64).*

*La opinión contraria a que todo sean ventajas en el uso de los corpus está representada, entre otros investigadores, por Alderson (1996), que muestra un cierto escepticismo como punto de partida, a pesar de que, a continuación, especula sobre diferentes modos de explotar dichos recursos en el campo del diseño, elaboración y corrección de exámenes de idiomas. Owen (1996) también expresa sus dudas ante el uso entusiasta de las consultas a los corpus para comprobar las intuiciones del profesor antes de contestar a las preguntas de los alumnos, y responde con un cauto “maybe” a la pregunta de si los profesores pueden resolver las cuestiones sobre corrección consultando un corpus. La prescripción se puede apoyar en evidencia suministrada por un corpus, pero hay ocasiones en las que la tensión entre la descripción y la prescripción no se soluciona con la referencia a una evidencia que proporciona el corpus.*

*La prescripción intuitiva es fundamental en la psicología de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, e incluso en el caso de que los profesores tuvieran tiempo para comprobar cada prescripción que quieran hacer, el corpus no les va a liberar de la carga de usar su intuición.*

*Representando cada una de estas posturas encontradas en cuanto al valor de los corpus, Ronald Carter y Guy Cook abrieron un debate en ELT Journal 52/1 (1998) en el que Cook (1998) considera de gran importancia los hallazgos derivados del análisis de los corpus informatizados, con implicaciones en la enseñanza de las lenguas, pero cree que algunos lingüistas que se han especializado en el estudio de corpus son demasiado ambiciosos y hablan como si todo el estudio de la lengua se pudiera sustituir por el estudio de sus colecciones de datos, y todas las consideraciones importantes sólo se pudieran extraer de las búsquedas automáticas en los corpus: “If the traditional concern of linguistics –language in all its cultural and psychological complexity– could be replaced by a neat computer bank of data, life would be much simpler” (Cook, 1998: 57). Este estudioso está en contra del enfoque fundamentalista de lingüistas para los que la única fuente válida de datos para la descripción del comportamiento de la lengua son los hallazgos a partir de un corpus. Los corpus informatizados, a pesar de ser interesantes registros de ciertos aspectos del uso de la lengua, son incompletos porque contienen información sobre la producción pero no sobre la recepción, y nunca pueden ser más que una mera contribución a nuestra comprensión de la enseñanza eficiente de la lengua. Los corpus son sólo*

*autoridades parciales frente a la experiencia acumulada de un individuo, que continúa siendo mayor y más rica: incluso un corpus de 300 millones de palabras equivale, tal vez, a la experiencia lingüística de un adolescente. Señala, por otra parte, que los corpus adolecen de omisiones que no se pueden solucionar tan sólo incrementando el tamaño: “They are inevitable in an approach which accepts only one of the three sources of fact about language: observation; and ignores or villainizes two others: introspection and elicitation” (Cook, 1998: 59), y hace referencia a Widdowson (1990) cuando sostiene que la intuición puede darnos datos sobre el lenguaje que un corpus no evidencia. Asimismo critica que los corpus se compongan principalmente de registros de producciones de hablantes nativos y se pregunta si este uso es en realidad el modelo que necesitan los estudiantes de inglés que lo van a usar como lengua internacional más que para comunicarse con hablantes nativos.*

*Considera dentro de una línea dura posturas como la de Willis (1990) con su Lexical Syllabus, y la de Lewis (1993) con su Lexical Approach. A juicio de Cook, Carter y otros lingüistas de corpus mantienen posiciones que conceden excesiva importancia al papel de dichos registros en la descripción y la enseñanza de la lengua: los hallazgos de los corpus deben tener influencia en el diseño de materiales pedagógicos pero ello dista mucho de que debamos ser sus esclavos.*

*Such approaches are firmly in the tradition of using linguistics theory to dictate to language teaching practice. Their gross over-generalization and over-confidence are potentially damaging to good teaching practice. They invoke corpus linguistics as an unassailable authority, side-step all serious engagement in debate (...). Such corpus-driven pedagogy is a vain attempt to resuscitate a patriarchal attitude to ELT, invoking the latest linguistics theory to intimidate teachers into believing that all previous practice, all their own and their students' intuitions, all the culturally various pedagogic traditions in which they work and study, are, as Lewis would put it, "wrong". (Cook, 1998: 62)*

*Partington (1998) mantiene una postura también crítica, aunque más templada y práctica, y enumera una serie de peligros inherentes a los estudios basados en corpus. Uno de ellos es la desmedida generalización de los hallazgos y lo que representan, ya que un corpus es sólo representativo de sí mismo independientemente de su tamaño y la variedad de lengua que contenga, y la información que aporte sobre determinado ítem sólo es verdad para la porción de lengua que se contiene en dicho corpus. Según Widdowson (1990: 36 apud Partington, 1998), es preciso tener en cuenta que "the relationship between descriptive fact and pedagogic prescription cannot be one of determinacy", y el hecho, por ejemplo, de que un uso de una palabra sea más frecuente que otro no significa que automáticamente haya que darle prioridad en los sílabos o en el diseño de los diccionarios.*

*No se deben sobreestimar las capacidades o posibilidades de los corpus, que no son ni infalibles ni omnipotentes: si una estructura o un cierto ítem de*

*vocabulario no se encuentra en el corpus, ello no quiere decir que no exista, sino sólo que no es frecuente entre los tipos de textos que se han usado para confeccionar el mencionado registro. Por otra parte, resulta mucho más complicado extraer de un corpus datos gramaticales que datos léxicos.*

*Es interesante reseñar un estudio de Whistle (1999) en el que se recoge el punto de vista de un grupo de alumnos sobre el uso de las concordancias. Con objeto de remediar el déficit gramatical que padecen muchos alumnos universitarios, el University College Northampton, UK, decidió introducir un programa de utilización de concordancias en la enseñanza del francés con estudiantes de primer y segundo curso para acometer el estudio de la gramática desde un enfoque más centrado en el alumno: los alumnos llevarían a cabo sus propias búsquedas y, a continuación, formularían sus propias reglas gramaticales sobre la base de las concordancias con las que trabajaran. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que los alumnos que no contaban con conocimientos elementales de gramática o que contaban con ellos a un nivel muy bajo, no fueron capaces de formular ninguna regla o principio, mientras que los que dominaban las capacidades básicas elaboraron reglas relevantes. El método no fue muy popular entre la mayoría de los alumnos: "Students could not see why the concordances could not be prepared in advance and handed out in class. This would allow more time for what they saw as more useful activities, essential practice of translation and summary" (Whistle, 1999: 77). Desde el punto de vista de los alumnos se tardaba*

*demasiado en hacer unas concordancias que el profesor podía haber elaborado previamente, y de este modo ellos podrían dedicar más tiempo a cuestiones que les resultaban más interesantes y a través de las que podían aprender más.*

*Kennedy y Miceli (2001) investigaron la actuación de los alumnos en el uso de un corpus partiendo de actividades dirigidas en clase hasta llegar al trabajo independiente y autónomo sin la presencia del profesor. La adquisición de la capacidad para extraer información de un corpus demostró ser un proceso complejo para el que se requiere un entrenamiento específico sobre hábitos de investigación que evite la falta de rigor en la observación y en las deducciones lógicas.*

*Aun así Gavioli y Aston (2001) consideran que los estudiantes pueden usar directamente corpus dentro y fuera de la clase. Tradicionalmente considerados recursos para uso de profesores y de diseñadores de materiales, estos investigadores sostienen que los corpus permiten a los alumnos explorar textos, buscar soluciones a problemas lingüísticos y hacer auténtico el uso del lenguaje. El uso efectivo de dichos recursos por los alumnos depende de tres factores: facilidad de acceso a corpus, más investigación en el diseño de actividades basadas en ellos y programas de manejo más sencillo.*

*Una vez expuestas las opiniones a favor y en contra, la realidad es que la investigación en corpus se extiende y se considera práctica común dentro de los estudios lingüísticos. Este recurso no nos puede decir lo que debemos enseñar,*

*pero sirve de ayuda para tomar decisiones mejor informadas y nos obliga a justificar con mayor fundamento las decisiones tomadas (Gavioli y Aston, 2001). La clave del éxito puede estar en alcanzar un punto óptimo, un equilibrio en la intervención del profesor que no interfiera demasiado en la investigación de los alumnos, pero que sepa hasta qué extremo debe seleccionar y preparar los textos previamente para que los alumnos puedan usarlos con aprovechamiento. Esto es precisamente lo que se decidió en el caso del University College Northampton (Whistle, 1999): lejos de abandonar la idea totalmente ante la reacción de los estudiantes, se redujo el tiempo que se dedicaba a elaborar concordancias y se aumentó el trabajo con concordancias previamente preparadas por el profesor.*

*Sería deseable un uso más extendido entre profesores y alumnos, que muchas veces se encuentran más cómodos en sus papeles tradicionales, especialmente cuando la innovación supone tener que aprender destrezas relacionadas con la tecnología. El problema radica en que aún es precisa una mayor toma de conciencia de los beneficios de CALL (Computer Assisted Language Learning) (Stevens, 1995), y, por otra parte, en que falta investigación que permita eliminar inconvenientes y dificultades de su manejo para obtener el máximo el beneficio del uso de los corpus (Cobb, 1997b).*

*El capítulo que aquí termina constituye una muestra del estado de la cuestión en el campo de la lingüística de corpus. La definición de corpus y la enumeración de sus principales características dan*

*paso a una revisión desde un punto de vista diacrónico de los principales corpus elaborados. Entre ellos destaca por su repercusión e influencia el Brown Corpus, que ha servido de modelo a gran cantidad de recopilaciones que se llevaron a cabo posteriormente hasta llegar a los modernos grandes corpus Bank of English, Longman Corpus, Cambridge International Corpus y British National Corpus, que contienen cientos de millones de palabras, y los corpus especializados, para terminar con un esbozo del último avance en la materia, los corpus electrónicos WordNet y W3-Corpora, a los que se accede a través de Internet.*

*Hemos tratado a continuación de los usos y aplicaciones de los corpus en el campo de la enseñanza del inglés y entre ellos, de las concordancias y su proyección futura. Pero, sin duda, para el presente trabajo la aplicación de mayor trascendencia de los corpus es la generación de los listados de frecuencias, a lo cual vamos a dedicar el capítulo siguiente.*

## CAPÍTULO 4

# LISTADOS DE FRECUENCIAS: LA PRODUCCIÓN DE UNA LISTA DE FRECUENCIAS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS TESTS LÉXICOS

*To find the minimum number of words that could operate together in constructions capable of entering into the greatest variety of contexts has therefore been the chief aim of those trying to simplify English for the learner. (West, 1953: v)*

### 0. Introducción

*En el presente capítulo estudiaremos el principal uso que para nuestro estudio tienen los corpus que acabamos de revisar en el capítulo 3: la elaboración de listados de frecuencias. Como veremos, el primer listado de frecuencias de auténtica importancia y reconocido prestigio que ha sido ampliamente utilizado, the General Service List, fue el elaborado por Michael West (1953). Posteriormente se recopilaron varios listados que mencionaremos hasta llegar a los más recientes. En concreto nos detendremos en los listados elaborados por Adam Kilgarriff y Geoffrey Leech a partir de los datos del British National Corpus, y por otra parte el recopilado por Jeremy Clear con datos tomados del Bank of English. Estableceremos comparaciones entre los*

*contenidos de varios listados y finalmente expondremos una propuesta personal de la autora, que combina los datos aportados por los dos listados de que disponemos, extraídos del British National Corpus, en combinación con los datos del listado procedente del Bank of English. Este listado elaborado como parte de la presente investigación servirá para la selección de los contenidos de los tests de vocabulario cuyo diseño y construcción es el principal objetivo de la presente tesis.*

### *1. La frecuencia de las palabras*

*La intuición sobre la frecuencia de una palabra en la lengua es algo natural en los hablantes. Por la propia experiencia los hablantes tienen una idea, aunque sea vaga, acerca de si una palabra es muy frecuente o poco frecuente, y, de hecho, Nation (2001) incluye este concepto dentro de los muchos aspectos que forman parte de qué es saber una palabra. Pero en realidad, hasta que los corpus y las listas de frecuencias han estado disponibles no ha existido la posibilidad de comprobar hasta qué punto esas intuiciones eran exactas. Conocer la frecuencia de las palabras tiene múltiples aplicaciones en el procesamiento natural del lenguaje con medios informáticos (conocido como “tecnología del lenguaje”), en la investigación lingüística (estudio del estilo y el registro) y en la investigación psicológica, donde la frecuencia del uso del vocabulario es un valioso elemento que puede ayudar al estudio y la comprensión de cómo los humanos procesamos el lenguaje (Leech et al., 2001). Por*

*otra parte, la frecuencia con que se usan las palabras puede simplemente atraer la curiosidad de los lectores en general: ¿por qué en el British National Corpus la palabra man es dos veces más frecuente que woman, y, sin embargo, el plural women es más frecuente que men? Sin duda datos como éste pueden despertar la curiosidad de muchos lectores.*

*La información más básica que podemos extraer de un corpus, como Schmitt (2000) señala, es qué palabras contiene y con qué frecuencia aparecen. La producción de listados de frecuencias es, por tanto, uno de los principales usos del análisis de los corpus. Estos listados aportan interesante información sobre qué palabras aparecen más veces en los textos y deben, por consiguiente, merecer más atención por parte de los estudiantes y los profesores de inglés. Fundamentalmente, el uso de las frecuencias es educativo, las listas son de gran importancia y utilidad en la selección y graduación del vocabulario, en el diseño de los sílabos y de los materiales, en la simplificación de las lecturas adaptadas, y en el diseño y construcción de los exámenes de idiomas. Las primeras mil y dos mil palabras contenidas en los listados de frecuencias son tan importantes que Nation (2001: 16) llega a afirmar que “in general, high-frequency words are so important that anything that teachers and learners can do to make sure they are learned is worth doing”. Las listas de frecuencias son una de las más importantes herramientas que la investigación de corpus ha producido y su uso puede ayudar mucho en la enseñanza de vocabulario. No obstante, los profesores tienen que ser conscientes de sus limitaciones, aplicar el sentido común, la intuición y cierta cautela,*

*teniendo en cuenta que la mayor parte de los listados están extraídos a partir de corpus escritos, con lo cual se descuida el aspecto oral de la lengua (Schmitt, 2000).*

*Prácticamente cada corpus de los que hemos tratado en el anterior apartado ha generado sus listados de frecuencia, elaborados teniendo en cuenta distintos criterios y metodologías de trabajo, que han venido a resultar en listas con marcadas diferencias, a las que prestaremos atención más adelante. Uno de los motivos fundamentales de estas diferencias es el concepto de “palabra” que cada autor emplea y le lleva a incluir y excluir determinados elementos de su listado con resultados tan dispares en comparación con otros. Fundamentalmente, al hablar de palabras es preciso distinguir entre cuatro categorías de las que tratamos anteriormente (v. capítulo 2, pág. 162) que apunta Nation (2001) y que sirven para clarificar, en gran medida, la posible confusión existente: tokens, types, lemmas y, finalmente, word families.*

*Estas distinciones son de capital importancia cuando consideramos qué criterio se ha seguido para la inclusión de palabras en un determinado listado, para calcular cuál sería el número de palabras que conoce un hablante o qué se tiene en cuenta al organizar las entradas de los diccionarios, ya que para algunos, las entradas o “palabra cabeza de artículo” (headwords), según se las denomina en el diccionario bilingüe Oxford (2001, edición revisada con suplementos), coinciden con los lemmas, mientras que para otros coinciden con las familias de palabras.*

## 2. Los primeros listados de frecuencias

*La primera referencia con que contamos de un recuento de palabras según criterios de frecuencia data de 1890, cuando Kaeding llevó a cabo un cómputo manual para contribuir a la formación de taquígrafos, y que se analizó bajo la supervisión del Bureau Prusiano de Estadística (Howatt, 1984).*

*Como recordaremos, la elaboración de las primeras listas de frecuencias para la enseñanza del inglés está ligada a la investigación que Harold Palmer, Michael West y A.S. Hornby –llamados por Cowie (1999) los “padres fundadores” de la lexicología y a los que ya nos referimos en el capítulo 1– llevaron a cabo entre los años 1927 y 1942 con vistas a la creación de los diccionarios monolingües del inglés para alumnos de nivel avanzado, y a la necesidad de contar, para tal fin, con un vocabulario estrictamente controlado compuesto por un número de palabras relativamente reducido que fueran usadas en las definiciones. Los trabajos de Michael West culminaron con la publicación la General Service List (GSL) en 1953: un conjunto de 2.000 palabras seleccionadas para que sirvieran en general a los estudiantes de inglés, obra de capital importancia que ha servido de punto de referencia a un gran número de publicaciones. No son las 2.000 palabras más frecuentes, aunque la frecuencia fue uno de los factores que se tuvieron en cuenta al elaborar la lista. La información sobre la frecuencia se tomó del listado de Thorndike y Lorge, *The Teacher’s Word Book of**

*30,000 Words (1944), muy conocido y usado como base para la selección del vocabulario de libros de texto y lecturas. Previamente a esta publicación conjunta Thorndike había publicado en solitario The Teacher's Word Book (1921) y diez años después, una versión extendida, The Teacher's Word Book of 20,000 Words (1932) (Howatt, 1984). Esta publicación incluye la frecuencia con la que cada palabra aparece dentro de un corpus de un millón de palabras, y el número de tipos de textos distintos. Contiene 30.000 lemas, o 13.000 familias de palabras (Goulden, Nation y Read, 1990), extraídas a partir de un corpus escrito de 18 millones de palabras.*

*Cada una de las 2.000 palabras base (headword) que contiene la GSL están ordenadas alfabéticamente, con una breve definición y ejemplos de oraciones en las que aparece; junto a la palabra se muestra una cifra que representa el número de veces estimado (= e) que la palabra está contenida en un corpus de 5 millones de palabras, y también se da un porcentaje de la frecuencia que tiene cada sentido del significado de la palabra. Las formas derivadas también se ofrecen bajo la palabra base en negrita minúscula, acompañadas generalmente de su frecuencia. Las primeras mil palabras de la lista son las que se registran 332 o más veces en 5 millones de palabras, más los meses, los días de la semana, los números y los títulos Mr, Mrs y Miss.*

*A continuación podemos observar la entrada correspondiente a la palabra believe.*

---

<b>BELIEVE, v.</b>	1682e	(1) ( <i>have faith in</i> ) Believe in God, doing the right thing, boarding school education <b>11%</b>	
		(2) ( <i>give credence to</i> ) It's a lie! I don't believe you. I don't believe a word of it <b>14%</b>	
		(3) (= <i>think</i> ) I believe that he came, will come It is, I believe, a common practice <b>74%</b>	
<hr/>			
<b>belief, n.</b>	378e	(1) My belief in women (= <i>trust</i> ) <b>3%</b>	
		(2) Unworthy of belief (= <i>credence</i> ) <b>19%</b>	
		(3) My religious beliefs ( = <i>things believed</i> ) <b>76%</b>	

(West, 1953:  
44)

*La GSL ha tenido una gran influencia durante muchos años y ha servido como base para crear muchos tipos de material relacionado con la enseñanza del inglés. Las frecuencias que ofrece han sido usadas para considerar la entidad de las palabras que era más importante saber. Sin embargo, la antigüedad de los datos, recogidos de materiales publicados en 1938 y en 1949 (West, 1953: xi-xiii) hace dudar de su representatividad en cuanto al inglés actual.*

*Años más tarde se publicó *The American Heritage Word Frequency Book* (Carroll, Davies y Richman, 1971), un proyecto más moderno y sistemático que ya se llevó a cabo contando con medios informáticos, con información detallada*

*sobre el número de sectores del corpus en los que aparece la palabra, basado en un corpus de 5.088.721 palabras corrientes tomadas de textos usados en escuelas en los Estados Unidos. Fue seguido por The Cambridge English Lexicon (Hindmarsh, 1980), con 4.500 palabras clasificadas en cinco niveles; este listado se basa en un cruce resultante de la recopilación de las principales listas de frecuencias disponibles hasta la fecha: la lista de Thorndike y Lorge (1944), la General Service List de West (1953), y Computational Analysis of Present Day American English de Ku era y Francis (1967).*

*El Brown Corpus y LOB Corpus (Lancaster-Oslo/Bergen Corpus) dieron también lugar a listados de frecuencias. Tras la publicación de Computational Analysis of Present-Day American English, Ku era y Francis publicaron Frequency Analysis of English Usage: Lexicon and Grammar (1982), con 50.000 palabras, basadas en los datos del Brown Corpus, y, de la misma manera, Stig Johannsson y Knut Hofland publicaron Frequency Analysis of English Vocabulary and Grammar (1989), basado en el LOB Corpus.*

*A principios de 1995 John Bauman and Brent Culligan elaboraron una nueva versión de la GSL en la que las palabras aparecen en orden de frecuencia, según los datos del Brown Corpus (Bauman y Culligan, 1995). Para determinar qué formas estaban relacionadas con cada palabra base usaron el modelo sobre word families de Bauer y Nation (1993). El resultado final es un listado de 2.284 palabras. Este listado contiene todas las palabras base y las derivadas que*

*aparecen en negrita en la GSL, agrupadas en familias de palabras, basadas en los niveles 1 a 4 de Bauer y Nation (1995) y ordenadas según las cifras de frecuencia del Brown Corpus.*

### *3. Los listados de frecuencias en la actualidad*

*Los textos a partir de los que estos listados estaban elaborados resultan antiguos hoy día, y aun más si tenemos en cuenta que los primeros listados incorporaban frecuencias derivadas de libros escritos mucho antes del siglo XX. Leech et al. (2001) cita obras como *Tales from Shakespeare*, de Lamb, *Pride and Prejudice*, de Austen, *Tanglewood Tales*, de Hawthorne, e incluso textos de mayor antigüedad, como son la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*, *Decline and Fall of the Roman Empire*, de Gibbon, y *Robinson Crusoe*, de Defoe. Todas estas obras no representan las frecuencias del vocabulario del inglés actual y, como consecuencia de ello, surgió una demanda de listas de frecuencias derivadas de fuentes actualizadas. La disponibilidad de los corpus modernos como el *Bank of English Corpus (BOE)*, el *Cambridge International Corpus (CIC)* y el *British National Corpus (BNC)*, han convertido a estas fuentes en proveedores perfectos para suministrar los datos requeridos con los que elaborar listados de frecuencias actualizados y de alta fiabilidad.*

*Los listados elaborados a partir de los datos extraídos del CIC, como dijimos anteriormente, están, por el momento,*

*sólo a disposición de los autores que trabajan en materiales pertenecientes a la editorial Cambridge University Press. El BOE proporcionó las frecuencias reflejadas en el diccionario Collins COBUILD (v. capítulo 3, pág. 250) y hasta fechas muy recientes no hemos podido disponer de un listado de frecuencias elaborado a partir de estos datos. La lista lematizada, que contiene las 10.000 palabras más frecuentes del corpus, muestra la palabra en su lugar de frecuencia, con su correspondiente clasificación como parte de la oración y una cifra que representa el número de veces que la palabra aparece en la totalidad del corpus (450 millones de palabras), tal como podemos apreciar en la siguiente muestra de las diez primeras palabras de este listado.*

1. the DT 24773218
2. be V 19238890
3. of IN 11555597
4. and CC 10605027
5. a DT 9914455
6. in IN 8093754
7. to TO 7181480
8. have V 5826161
9. to IN 4031776
10. for IN 3972094

*Así la palabra que aparece en primer lugar, 1. the DT 24773218, es el artículo definido the, que aparece seguido de una abreviatura DT, que representa la categoría gramatical (determinante), y se registra 24.773.218 veces en la totalidad del corpus. En segundo lugar, 2. be V 19238890, el verbo (V) be –al tratarse de una lista lematizada no aparecen las formas*

*que componen el paradigma: am, are, is, was, were, been, being, sino tan sólo el infinitivo—, y así sucesivamente.*

*El tercer corpus de los antes citados, British National Corpus, ha dado lugar a dos listados de frecuencias sobre cuya elaboración existen gran cantidad de datos, uno de ellos realizado por Adam Kilgarriff (1995), y el otro por Geoffrey Leech, Paul Rayson y Andrew Wilson (2001). Ambos están disponibles en Internet con acceso gratuito y en varios formatos, lematizados y no lematizados<sup>1</sup>.*

#### *4. Criterios y método de elaboración*

*Resulta llamativo cómo al observar distintos listados de las palabras más frecuentes del inglés existen marcadas diferencias que obedecen fundamentalmente al tipo y a la extensión de los materiales utilizados para formar el corpus a partir del cual se elabora el listado correspondiente, a los criterios de selección de las palabras y a los métodos de elaboración de los citados corpus. A modo de ejemplo, Coxhead (2000) señala que la inclusión en el diccionario Collins COBUILD (1995) de términos como Yemeni (que aparece en el diccionario con una frecuencia ◆◆◆◇◇, es decir, sorprendentemente, una palabra de elevada frecuencia, ya que estaría, según el corpus del Bank of English, entre las 1.740 y 3.320 palabras más frecuentes de la lengua) y Lithuanian (también con frecuencia ◆◆◆◇◇), es el*

---

<sup>1</sup>Kilgarriff: <<http://www.itri.brighton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html>>  
Leech et al: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/>>

*resultado de que una gran parte de los textos de los que se compone están recogidos de periódicos de principios de la década de los noventa, cuando estos países estaban de actualidad y, consecuentemente, los adjetivos correspondientes aparecían con frecuencia en la prensa de la época.*

*Básicamente, como señala Nation (1990: 18), “a vocabulary count is done by making a list of the words in a particular text or group of texts and counting how often they occur”. La frecuencia con la que las palabras aparecen en un texto es obviamente el primer criterio a tener en cuenta a la hora de elaborar un listado. Pero, sin embargo, no ha de ser el único. Como decimos, la selección de los textos a partir de los que se va a hacer el recuento y, sobre todo, los criterios que se apliquen en su elaboración producirán muy distintos resultados, que en ocasiones no se ajustan a las necesidades específicas de determinado grupo de alumnos de un cierto nivel. Nation (1990) sostiene que las listas de frecuencias nos dan una información muy útil, aunque a veces incompleta o inapropiada, y apunta una serie de problemas relacionados con ellas, siendo el principal la ausencia entre las primeras mil o dos mil palabras de determinadas palabras importantes y necesarias en el léxico de un principiante, en muchos casos un adolescente. Cita, en concreto palabras como soap, bath, chalk o stomach, que no se encuentran entre las dos mil palabras más frecuentes del listado de Thorndike y Lorge del año 1944. El problema también aparece en sentido contrario, es decir, entre las primeras mil palabras aparecen algunas que no son apropiadas para el vocabulario de un*

*principiante. Para ilustrar este caso Nation (1990) cita palabras como bill, company, deal, issue, labor, stock, supply, thee y thou, totalmente irrelevantes en el vocabulario de una persona que está empezando a aprender inglés.*

*Otros problemas son la no coincidencia entre listados, tema del que trataremos más adelante, y el orden en el que aparecen las palabras en los listados, que generalmente entra en conflicto con el orden lógico en el que se han de enseñar. Para intentar paliar todas estos inconvenientes Richards (1970 apud Nation, 1990) sugiere que además de la frecuencia y el rango se deben también de tener en cuenta otros criterios, tales como las necesidades lingüísticas del alumno, la familiaridad y disponibilidad del vocabulario, la cobertura, en el sentido de la capacidad de una palabra para sustituir, definir a otras o formar derivados, la regularidad de las palabras y la facilidad o dificultad que su aprendizaje supone.*

*West (1953) señala que la frecuencia no es el único aspecto que ha de tenerse en cuenta al seleccionar las palabras que hay que enseñar en inglés. Además de la frecuencia se debe considerar la facilidad o dificultad para aprender la palabra (que él denomina “cost”), la necesidad (cuándo un ítem cubre un serie de ideas necesarias), la cobertura (un concepto, para West, opuesto al anterior: un término puede ser frecuente pero innecesario), el nivel estilístico (se incluirían palabras que pertenecen a un estilo coloquial antes que a uno literario), y el valor emocional de las palabras (la primera necesidad de una persona que aprende inglés es expresar ideas antes que emociones y, por*

*tanto, el aprendizaje del vocabulario debe conceder una importancia secundaria a los intensificadores).*

*Nation y Waring (1997) consideran que elaborar un listado no es una labor puramente mecánica y las palabras a incluir en las listas se deben decidir según criterios bien establecidos. Sugieren los siguientes:*

- *Representatividad: los corpus en los que se basa la lista deben representar una amplia gama de usos de la lengua e incluir textos orales y escritos.*
- *Frecuencia y cobertura: las palabras deben formar parte de una lista no sólo por ser frecuentes, sino por aparecer en una amplia gama de textos.*
- *Palabras base y familias de palabras: una lista debe aplicar criterios sensatos para decidir qué palabras forman parte de determinada familia. Por ejemplo, ¿se debe considerar que la palabra governor está incluida en la familia que encabeza govern? Al tomar esta decisión se debe tener en cuenta a quién va destinado el listado y para qué usos.*
- *Frases idiomáticas y expresiones fijas: algunas expresiones funcionan como palabras de alta frecuencia y su significado no es la suma de los significados de las partes que la componen.*

- *Variedad de la información: un listado de palabras de alta frecuencia debe incluir, además, información sobre las formas y las categorías gramaticales que se incluyen en cada familia, los diversos significados de la palabra y sus correspondientes frecuencias, las colocaciones, las restricciones en su uso referidas al registro y la distribución geográfica.*

*Una reciente iniciativa de un grupo de profesores de enseñanza secundaria, entre los que se encuentra la autora de este trabajo, reunidos en el Proyecto de Innovación Educativa INTERLEX –al que nos referiremos con más extensión en el capítulo 8 (pág. 733)–, aprobado y financiado por la Junta de Andalucía, ha dado como fruto, entre otros materiales virtuales para la enseñanza del léxico en inglés, un listado de 1.600 palabras que son las que deben componer el léxico básico de los alumnos al término del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, según establece el decreto 106/92 (LOGSE), en su sección referida a la secuenciación de los contenidos. El trabajo de este grupo ha consistido en determinar cuáles son esas 1.600 palabras a las que se refiere el citado decreto, que dictamina cuál debe ser el tamaño del vocabulario receptivo de los alumnos al acabar la enseñanza secundaria, pero no de qué palabras se compone. En la elaboración del listado no sólo se usó el criterio frecuencia, sino, además, criterios de propiedad o necesidades comunicativas para adolescentes, alumnos de secundaria: fue preciso incluir palabras que el sentido común y la experiencia de los profesores que componían el Proyecto de Innovación juzgaron necesarios; términos como, por ejemplo,*

*chewing gum, chalk, o mouse (en su sentido de parte del material informático) fueron incluidos, además de otros que, por el entorno en el que se desarrolla la vida de los alumnos, se consideraron necesarios. Se acordó, por ejemplo, la inclusión de pick up, un verbo que podría considerarse no básico ni digno de estar entre las primeras 1.600 palabras que los alumnos de secundaria han de aprender; no obstante, se juzgó oportuno incluirlo, dado que la recolección de la aceituna es una actividad que forma parte de la vida cotidiana de un gran número de alumnos de institutos que participaron en el proyecto, y estos chicos necesitan el término para referirse a su realidad y su vida. Por otra parte, se prescindió de palabras tales como committee, financial o policy, que, a pesar de que aparecían en lugares de alta frecuencia dentro de los datos del BOE y del BNC, con los cuales se trabajó entre otros muchos materiales, no eran relevantes, precisas o apropiadas para formar parte del léxico que debe cubrir el entorno y las necesidades comunicativas de los alumnos de secundaria.*

*Criterios de frecuencia en primer lugar fueron los tenidos en cuenta para seleccionar las palabras a incluir en la Academic Word List (AWL) (Coxhead, 2000), seguidos por otros específicos que sirvieron para adaptar el listado a las necesidades de quienes lo iban a utilizar. Se utilizaron las familias de palabras porque el significado de los elementos que se incluyen en el conjunto se puede deducir a través del conocimiento de la raíz y los afijos; por ejemplo, el término analyse incluye las inflexiones regulares del verbo, analysed, analysing, analyses y las formas derivadas de la palabra,*

*analysis, analyst, analysts, analytical, analytically etc., y las variantes ortográficas americanas, analyze, analyzed, analyzes, analyzing.*

*La autora resume en tres los principios tenidos en cuenta en la elaboración de la AWL:*

- 1. Frecuencia: un elemento que pertenecía a una familia de palabras debía aparecer al menos 100 veces en el corpus académico de tres millones y medio de palabras, a partir del cual se extrajo la lista, y del que hemos hablado en el apartado anterior.*
- 2. Aparición especializada: las palabras que se incluyeron en la lista no debían estar entre las 2.000 palabras más frecuentes de la lengua según la GSL (West, 1953). Asimismo se excluyeron de la lista los topónimos, los nombres de persona y las formas latinas et al, etc, ie, e ibid.*
- 3. Rango: para ser incluido en la lista, un elemento de una familia de palabras debería poseer una amplia zona de distribución, es decir, debía aparecer al menos 10 veces en cada una de las cuatro secciones principales del corpus académico (Letras, Comercio, Derecho y Ciencias), y en 15 o más de las 28 áreas especializadas. Un poco más del 94% de las palabras que se incluyen en la AWL aparecen en 20 o más materias. Este principio garantiza que las palabras que se encuentran en la lista sean útiles para todos los estudiantes, con independencia de la especialidad que cursen.*

## *5. Listados de frecuencias del British National Corpus (BNC)*

*El BNC ha dado lugar a dos listados de frecuencias de gran envergadura e interés por su extensión y por la cantidad de información que aportan, tanto en el fondo, sus contenidos, como en la forma, sus métodos de elaboración. El proceso seguido para la elaboración de ambos ha sido descrito en detalle por sus autores Adam Kilgarriff (1995) del Information Technology Research Institute de la Universidad de Brighton y, por otra parte, Geoffrey Leech, Paul Rayson y Andrew Wilson (2001) de la Universidad de Lancaster. El listado de Kilgarriff, más antiguo, se realizó a partir de la versión 1.0 del corpus, distribuida en 1995, mientras que Leech y su equipo, a pesar de usar también la versión 1.0, disponían ya de los datos de la versión 2.0, que aún no se había publicado y que corrige errores de la primera versión en cuanto a codificación gramatical y clasificaciones de los textos. A pesar de que el criterio seguido en la elaboración de ambos listados es sólo la frecuencia, esta corrección de datos sumada a determinadas decisiones de los autores al elaborar las listas dan como resultado productos diferentes.*

### *5.1. Listado de frecuencias del BNC: Adam Kilgarriff*

*Las listas de frecuencias de Kilgarriff (1995) están disponibles en Internet<sup>2</sup> y abiertas a acceso gratuito. El sitio ofrece una lista lematizada en varios formatos, y una no lematizada, en varios formatos también, una base de datos bibliográfica de los 4.124 archivos de que consta el BNC, y las varianzas de las frecuencias de las palabras. Los datos se refieren a inglés británico exclusivamente.*

*La información sobre la categoría gramatical –POS (Part-of-speech tagging)– de la lista no lematizada está codificada según el sistema CLAWS (Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System), que es la forma más comúnmente usada para las anotaciones gramaticales de los corpus. Este programa identifica automáticamente las categorías gramaticales y adjudica a cada elemento una etiqueta que se corresponde con una de las 134 denominaciones diferentes con que cuenta para dichas categorías (distingue, por ejemplo, 22 subclases de sustantivos y 31 de verbos) (Leech et al., 2001).*

*La siguiente tabla 4.1 muestra las primeras categorías de estas etiquetas gramaticales de CLAWS, tal como las recoge Kilgarriff en su lista no lematizada (1995).*

## **BNC Part-of-speech codes**

Extracted from the BNC Manual

**AJ0** adjective (general or positive) e.g. *good, old*

<sup>2</sup> <<http://www.itri.brighton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html>>

<b>AJC</b>	comparative adjective e.g. <i>better, older</i>
<b>AJS</b>	superlative adjective, e.g. <i>best, oldest</i>
<b>AT0</b>	article, e.g. <i>the, a, an, no</i> . Note the inclusion of <i>no</i> : articles are defined as determiners which typically begin a noun phrase but cannot appear as its head.
<b>AV0</b>	adverb (general, not sub-classified as <b>AVP</b> or <b>AVQ</b> ), e.g. <i>often, well, longer, furthest</i> . Note that adverbs, unlike adjectives, are not tagged as positive, comparative, or superlative. This is because of the relative rarity of comparative or superlative forms.
<b>AVP</b>	adverb particle, e.g. <i>up, off, out</i> . This tag is used for all prepositional adverbs, whether or not they are used idiomatically in phrasal verbs such as <i>Come out here</i> , or <i>I can't hold out any longer</i> .
<b>AVQ</b>	wh-adverb, e.g. <i>when, how, why</i> . The same tag is used whether the word is used interrogatively or to introduce a relative clause.
<b>CJC</b>	coordinating conjunction, e.g. <i>and, or, but</i> .

*Fig. 4.1 (Kilgarriff, 1995: 1)*

*La elaboración de las listas lematizadas consiste en someter a las listas no lematizadas a un proceso que consiste en la reducción de las formas de un paradigma a su lema correspondiente. Por ejemplo, las formas *be, am, are, is, was, were, being* y *been* componen el lema *be*, y, por tanto, esta forma sería la única que aparecería en la lista. La lista no lematizada ("raw") recoge las 100.106.029 palabras del corpus completo. La lista lematizada, elaborada a partir de la no lematizada y disponible en orden numérico y alfabético, incluye las 6.318 palabras más frecuentes del corpus, que aparecen 800 o más veces en los 100 millones de palabras. El concepto de palabra, al referirnos a las 6.318, es, para Kilgarriff (1995: 1), el siguiente:*

*The definition of a 'word' approximates to a headword in an EFL dictionary such as Longman's Dictionary of*

*Contemporary English: so, eg, nominal and verbal "help" are listed separately, and the count for verbal "help" is the sum of counts for verbal 'help', 'helps', 'helping', 'helped'.*

*La lista lematizada de Kilgarriff simplifica radicalmente la taxonomía antes mencionada que contempla 134 categorías gramaticales, y las reduce a once:*

- 1. conjunción*
- 2. adverbio*
- 3. verbo*
- 4. determinante*
- 5. pronombre*
- 6. interjección*
- 7. adjetivo*
- 8. nombre*
- 9. preposición*
- 10. verbo modal*
- 11. marcador de infinitivo.*

*Asimismo se excluyen todos los números, los nombres propios y las palabras que se escriben con mayúscula (a excepción hecha del pronombre personal de primera persona, que en el listado aparece con minúscula).*

*Como dato de interés, el proceso de lematización supone una reducción en el número de palabras del listado hasta un 67% del total, ya que las palabras que aparecen 800 o más veces en la lista no lematizada son 9.462, que se reducen a 6.318 tras el proceso. A continuación podemos*

*observar esta reducción llevada a cabo en las primeras 45 palabras de la lista lematizada, junto con el porcentaje del corpus que cubren (Harrison, 2003).*

---

6.18% the  
4.23% is, was, be, are, 's (= is), were, been, being, 're, 'm, am  
2.94% of  
2.68% and  
2.46% a, an  
1.80% in, inside (preposition)  
1.62% to (infinitive verb marker)  
1.37% have, has, have, 've, 's (= has), had, having, 'd (= had)  
1.27% he, him, his  
1.25% it, its  
1.17% I, me, my  
0.91% to (preposition)  
0.86% they, them, their  
0.86% not, n't, no (interjection)  
0.83% for  
0.83% you, your  
0.70% she, her  
0.65% with  
0.64% on  
0.62% that (conjunction)  
0.58% this, these  
0.57% that (demonstrative), those  
0.55% do, did, does, done, doing  
0.51% we, us, our  
0.50% by  
0.47% at  
0.45% but (conjunction)  
0.44% 's (possessive)  
0.41% from  
0.40% as (many parts of speech)  
0.37% which  
0.37% or  
0.31% will, 'll  
0.28% said, say, says, saying  
0.25% would  
0.25% what  
0.23% there (existential, in "there is ..." phrases)  
0.23% if  
0.23% can  
0.22% all  
0.22% who, whose  
0.21% so (adverb / conjunction)  
0.20% go, went, gone, goes  
0.20% more  
0.19% other, another

---

*El proceso seguido para la creación de la lista lematizada es el mismo que Kilgarriff (1997a) empleó para marcar las frecuencias en el LDOCE3, que consistió básicamente en cargar el BNC en un sistema de base de datos y utilizar la información de un diccionario de inflexiones y la codificación gramatical previa usando CLAWS. Sin embargo, el proceso de creación de la lista de frecuencias del LDOCE3 ofrecía la ventaja de que al limitarse a tres mil palabras, sólo se incluyeron aquellas que aparecían dos mil veces en la totalidad del corpus, y de esta manera se suprimieron muchos de los problemas de anomalías que podían causar las palabras de no muy elevada aparición. De la lista original resultante se eliminaron las letras del alfabeto y los nombres propios. De igual forma tampoco se incluyen en las listas los números (tanto en cifra como en letra), los conjuntos de palabras que Kilgarriff considera “cerrados” (días de la semana, meses, unidades monetarias, países, nacionalidades y religiones), que sintácticamente funcionaban como nombres propios y ortográficamente aparecían en mayúscula, motivos por los que, desde un punto de vista pedagógico, no se consideró interesante incluirlos en una lista de frecuencias. En cuanto a las interjecciones, se planteaba el problema de que, naturalmente, eran mucho más frecuentes en el corpus oral, y por otra parte, muchas de ellas no tenían una ortografía fija o dependían de la jerga o del dialecto del cual provinieran; se optó, pues, por decidir cuáles de ellas se podían realmente considerar palabras, y así se incluyeron términos como gosh, dear y hi, mientras que se eliminaron otros como, por ejemplo, ah, er, y um.*

*La siguiente tabla (figura 4.2) muestra el número de elementos que se recogen dentro de cada una de las once categorías gramaticales en la lista lematizada de 6.318 palabras:*

conjunciones	34 ítems
adverbios	427 ítems
verbos	1.281 ítems
determinantes	47 ítems
pronombres	46 ítems
interjecciones	13 ítems
adjetivos	1.124 ítems
nombres	3.262 ítems
preposiciones	71 ítems
verbos modales	12 ítems
marcadores de infinitivo	1 ítem
—————	
TOTAL	6.318 ítems

*Fig. 4.2*

*Cada entrada de dicha lista presenta el lema acompañado de información referida a la categoría gramatical y al número de tokens, o veces que hace su aparición en el corpus. Así, la primera palabra del listado,*

1 6187267 the det

*es el determinante (det) the, que aparece 6.187.267 veces en la totalidad del corpus, mientras que el sustantivo (n) week,*

196 47512 week n

*ocupa el número de orden 196 en la lista, por aparecer 47.512 veces en el corpus. La lista lematizada no distingue entre frecuencias orales y escritas.*

*La lista no lematizada se presenta en varios formatos: todas las palabras, las palabras del corpus escrito, y las palabras del corpus oral dividido en dos subgrupos, demographic (conversaciones informales) y context-governed (reuniones, conferencias, etc.).*

*Las figuras 4.3 y 4.4 muestran las diez primeras palabras de las listas no lematizada y lematizada, la primera de ellas con información sobre el número de archivos en los que la palabra aparece, de un total de 4.124 que componen el corpus.*

<u>Lista no lematizada</u>	
1.	6187267 the at0 4120
2.	2941444 of prf 4108
3.	2682863 and cjc 4120
4.	2126369 a at0 4113
5.	1812609 in prp 4109
6.	1620850 to to0 4115
7.	1089186 it pnp 4097
8.	998389 is vbz 4097
9.	923948 was vbd 4005
10.	917579 to prp 4099

<u>Lista lematizada</u>	
1.	6187267 the det
2.	4239632 be v
3.	3093444 of prep
4.	2687863 and conj
5.	2186369 a det
6.	1924315 in prep
7.	1620850 to infinitive- marker
8.	1375636 have v
9.	1090186 it pron
10.	1039323 to prep

*Fig. 4.3 (Kilgarriff, 1995: 3)  
(Kilgarriff, 1995: 1)*

*Fig. 4.4*

*Como podemos apreciar el el lugar nº 2 de la lista lematizada aparece el verbo be (con 4.239.632 registros), mientras que en la lista no lematizada la primera forma del paradigma de be, is no aparece hasta el lugar nº 8, con 998.389 registros, y en el lugar nº 10, was, con 923.948 apariciones.*

*Una información adicional a la que se accede en el documento de Kilgarriff es la varianza, mediante la cual conocemos la distribución de la palabra en el corpus en función del número de documentos en los que aparece y la frecuencia parcial con la que aparece en cada uno.*

## *5.2. Listado de frecuencias del BNC: Leech, Rayson y Wilson*

*Las listas elaboradas por Leech, Rayson y Wilson (2001), corrigen, como dijimos, ciertos errores referidos a la clasificación de textos y a la codificación de las categorías gramaticales de la versión 1.0 del BNC. Los formatos en los que estos autores presentan la información sobre la frecuencia son muy numerosos y variados: listado en orden alfabético de las palabras más frecuentes de todo el corpus, oral y escrito en conjunto; listado numérico según frecuencias; listas de frecuencias por separado de la parte oral y de la parte escrita y sus comparaciones; listas de frecuencias de los dos componentes (informativo y literario) del corpus escrito; listas de frecuencias de los dos componentes (“fly-on-the-wall” recordings y task-oriented)*

del corpus oral; y listas según las categorías gramaticales, siguiendo gran número de distinciones y clasificaciones. Por otra parte, los listados están disponibles tanto en publicación impresa (Leech et al., 2001) como en la página web de Lancaster UCREL<sup>3</sup>.

A diferencia de las listas de Kilgarriff, las listas de Leech et al. ofrecen un rasgo que ya aparecía en la GSL (West, 1953). Dentro del listado alfabético podemos observar la frecuencia de cada uno de los componentes del lema, como vemos en el siguiente cuadro (figura 4.5) que presenta un fragmento de dicha lista.

---

Word	PoS	Freq	Ra	Di
accompany	Verb	48	98	0.96
accompanied		33	96	0.95
accompanies		2	71	0.89
accompany		9	95	0.94
accompanying		4	91	0.93
accord	Verb	10	96	0.91
accord		3	76	0.89
accorded		5	84	0.90
according		1	52	0.88
accords		2	63	0.88
according to	Prep	157	100	0.92
accordingly	Adv	23	100	0.86
account	NoC	200	100	0.93
account		135	100	0.93
accounts		65	100	0.88
account	Verb	58	100	0.91
account		24	99	0.92
accounted		14	97	0.91
accounting		12	78	0.79
accounts		8	93	0.91

---

Word = *Word type* (palabra base seguida de todas sus variantes).

PoS = *Part of speech* (categoría gramatical).

Freq = *Frequency* (número de veces que la palabra aparece redondeado por millón de *tokens*).

<sup>3</sup> <[www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/](http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/)>

Ra = *Range* (número de sectores del corpus en los que la palabra aparece).  
Disp = *Dispersion value* (Juilland's D) (valor de dispersión, de un mínimo de 0.00 hasta un máximo de 1.00).

---

*Fig. 4.5 (Leech et al., 2001: 27)*

*El verbo accompany aparece 48 veces por cada millón de palabras y está presente en 98 sectores del corpus de un total de 100; sus 4 variantes accompanied, accompanies, accompany, accompanying, muestran unas frecuencias de 33 + 2 + 9 + 4, que suman un total de 48. Por otra parte, se facilitan dos índices de dispersión, el rango y el valor de dispersión D de Juilland, que informan acerca de si la palabra es frecuente porque aparece distribuida en muchos sectores del corpus, o si lo es porque se utiliza un elevado número de veces en unos pocos textos.*

*La obra de Leech et al., a pesar de ser exhaustiva, se limita a lo más representativo del corpus, ya que recoge información solamente de 124.002 palabras, que son las que están presentes en el BNC 10 o más veces por cada millón de palabras: "This book shows only the tip of the iceberg: to keep it within a manageable size, only headwords with an overall frequency of 10 per million words or more are included in the lists" (Leech et al., 2001: 9). Las palabras diferentes que aparecen en el BNC son 757.087, y de ellas 397.041 (52.44%) aparecen sólo una vez; 98.774 aparecen dos veces; 46.459 aparecen tres veces; 28.770 aparecen cuatro veces; y 62.041 aparecen entre cinco y nueve veces.*

*La codificación gramatical se llevó a cabo mediante el sistema CLAWS, mencionado anteriormente, y, finalmente, se realizó una revisión con otro programa (Template Tagger), más otra manual en aquellos casos en los que la ambigüedad no podía ser resuelta automáticamente, como, por ejemplo, en el caso de las formas verbales lie, lies (que a su vez pueden ser sustantivos) y lying, que pueden pertenecer a dos lemas diferentes, o en el del sustantivo plural bases, que puede pertenecer al lema base o al basis. Todas estas revisiones confieren a las listas un elevado grado de exactitud.*

*A diferencia del listado de Kilgarriff, que incluye 11 categorías gramaticales, la lista de Leech et al. es más exhaustiva y así registra 23 categorías que podemos observar en la tabla 4.6.*

### List of part of speech categories

Adj	adjective (e.g. <i>good, old, fine, early, regional</i> )
Adv	adverb (e.g. <i>now, well, suddenly, early, further</i> )
CIO	clause opener (e.g. <i>in order [that/to], so as [to]</i> )
Conj	conjunction (e.g. <i>and, but, if, because, so that</i> )
Det	determiner (e.g. <i>a, an, every, no, the</i> )
Det/P	determiner/pronoun (e.g. <i>this, these, those, some, all</i> )
Ex	existential particle ( <i>there</i> in <i>there is, there are</i> , etc.)
Fore	foreign word (e.g. <i>de, du, la</i> )
Form	formula (e.g. $2x + z$ )
Gen	genitive (e.g. <i>'s, ')</i>
Inf	infinitive marker ( <i>to</i> )
Int	interjection or discourse marker (e.g. <i>oh, aba, oops, yep, no</i> )
Lett	letter of the alphabet, treated as a word (e.g. <i>p, P, Q, r, z</i> )
Neg	negative marker ( <i>not, ~n't</i> )
NoC	common noun (e.g. <i>wealth, walls, child, times, mission</i> )
NoP	proper noun (e.g. <i>Malaysia, Paris, Susan, Roberts, Tuesday</i> )

NoP-	word which is normally part of a proper noun (e.g. <i>San</i> in <i>San Diego</i> )
Num	(cardinal) number (e.g. <i>one, four, forty, viii, 8, 55, 1969</i> )
Ord	ordinal ( e.g. <i>first, 1<sup>st</sup>, 9<sup>th</sup>, twenty-first, next, last</i> )
Prep	preposition (e.g. <i>of, in, without, up to, in charge of</i> )
Pron	pronoun (e.g. <i>I, you, she, him, theirs, none, something</i> )
Verb	verb – excluding modal auxiliaries (e.g. <i>tell, find, increase, realize</i> )
VMod	modal auxiliary verb (e.g. <i>can, will, would, could, may, must, should</i> )

*Fig. 4.6*

*En las figuras 4.7 y 4.8 podemos observar las primeras diez palabras de las listas no lematizada y lematizada de Leech et al., con las lógicas alteraciones a que da lugar el proceso de lematización. Por ejemplo, al igual que vimos en el lista do de Kilgarriff el verbo be aparece en el segundo lugar de la lista lematizada con 42.277 registros, mientras que en la lista no lematizada, la primera forma de todo su paradigma que se registra es is, en octavo lugar con 9.982 apariciones, y en el lugar décimo was, con 9.236 registros.*

<u>Lista no lematizada</u>			
1.	<b>the</b>	Det	61847
2.	<b>of</b>	Prep	29391
3.	<b>and</b>	Conj	26817
4.	<b>a</b>	Det	21626
5.	<b>in</b>	Prep	18214
6.	<b>to</b>	Inf	16284
7.	<b>it</b>	Pron	10875
8.	<b>is</b>	Verb	9982
9.	<b>to</b>	Prep	9343
10.	<b>was</b>	Verb	9236

<u>Lista lematizada</u>			
1.	<b>the</b>	Det	61847
2.	<b>be</b>	Verb	42277
3.	<b>of</b>	Prep	29391
4.	<b>and</b>	Conj	26817
5.	<b>a</b>	Det	21626
6.	<b>in</b>	Prep	18214
7.	<b>to</b>	Inf	16470
8.	<b>have</b>	Verb	13655
9.	<b>I</b>	Pron	10241
10.	<b>it</b>	Pron	10878

Fig. 4.7 (Leech et al., 2001: 120)      Fig. 4.8 (Leech et al., 2001: 25)

*Una información de gran interés que se incluye en la obra de Leech et al es la comparación de palabras según su frecuencia de aparición en distintos subcorpus (escrito/oral, escrito literario/escrito informativo, oral coloquial/oral task-oriented, etc.). Dado que el número de las muestras que componen cada subcorpus no es igual, y que, por otra parte, la simple comparación de las frecuencias no da una información exacta acerca de si las diferencias entre cifras se deben al azar, o a una diferencia sustantiva entre las dos variedades de la lengua que se están comparando, Leech et al. (ibídem) hacen uso de una medida estadística, la razón de verosimilitud (log-likelihood ratio) o  $G^2$  (Dunning, 1993), que determina la probabilidad de que una diferencia observada se deba al azar. Este procedimiento estadístico, pues, nos ayudará a comparar el uso de una palabra en dos variedades de lengua, es decir, en dos subcorpus dentro de nuestro contexto, y a establecer cómo de característica es una palabra en una variedad dada frente a otra variedad. Las siguientes figuras 4.9 y 4.10 muestran las primeras líneas de dos listas de Leech et al., que comparan lo característico de ciertos ítems en su uso dentro del corpus oral y del escrito del BNC, y, por otra parte, el uso de ciertas palabras en las dos variedades del corpus oral (coloquial/task-oriented), ordenadas ambas según el coeficiente de verosimilitud (log-likelihood ratio).*

---

---

## COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS EN EL CORPUS ORAL/CORPUS ESCRITO

Word	PoS	FrS	LL	FrW
er	Uncl	8542	+ 390869	11
you	Pron	25957	+ 385328	4755
's	Verb	17677	+ 384464	1848
I	Pron	29448	+ 369238	6494
yeah	Int	7890	+ 356172	17
erm	Uncl	6029	+ 281015	2
that	DetP	14252	+ 213613	2581
~n't	Neg	12212	+ 177089	2300
oh	Int	5052	+ 166592	179
it	Pron	24508	+ 151913	9298

---

*PoS = Part of speech (categoría gramatical).*

*FrS = Frequency Spoken (frecuencia redondeada por millón de tokens en la parte oral del BNC).*

*LL = Log Likelihood (razón de verosimilitud que indica la relevancia de la diferencia entre las frecuencias del uso oral y el escrito).*

*FrW = Frequency Written (frecuencia redondeada por millón de tokens en la parte escrita del BNC).*

*+ = mayor frecuencia en el uso oral.*

*- = mayor frecuencia en el uso escrito.*

---

*Fig. 4.9 (Leech et al., 2001: 218)*

*En la tabla 4.9, que compara las frecuencias del corpus oral frente al corpus escrito, podemos observar, por ejemplo la abismal diferencia que se registra entre el uso oral y el escrito de la expresión er. Mientras que en el corpus oral se registra 8.542 veces, en los textos escritos sólo aparece 11 veces, lo cual motiva el elevado valor de la razón de*

*verosimilitud (LL= +390869) que indica la marcada relevancia de la diferencia entre las frecuencias del uso oral y el escrito.*

---

COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS EN EL CORPUS ORAL COLOQUIAL/  
ORAL TASK-ORIENTED

Word	PoS	FrC	LL	FrT
service	NoC	68	- 753	298
officers	NoC	5	- 752	143
sense	NoC	41	- 743	240
little	Adj	974	+ 743	513
fuck	Verb	100	+ 737	0
problem	NoC	167	- 735	471
position	NoC	26	- 728	201
structure	NoC	4	- 721	131
million	NoC	42	- 719	236
colleagues	NoC	1	- 717	120
stupid	Adj	172	+ 713	21

---

*PoS =Part of speech (categoría gramatical).*

*FrC =Frequency Conversational (frecuencia redondeada por millón de tokens en la parte oral coloquial del BNC).*

*LL = Log Likelihood (razón de verosimilitud que indica la relevancia de la diferencia entre las frecuencias del uso oral y el escrito).*

*FrT= Frequency Task-oriented (frecuencia redondeada por millón de tokens en la parte oral task-oriented del BNC).*

*+ = mayor frecuencia en la parte oral coloquial.*

*- = mayor frecuencia en la parte oral task-oriented.*

---

*Fig. 4.10 (Leech et al., 2001: 244)*

*A título anecdótico podemos observar en la tabla 4.10 la incidencia del verbo fuck, que en lenguaje coloquial se registra 100 veces mientras que en el corpus task-oriented,*

*que recoge textos orales de reuniones y conferencias, no aparece ninguna vez.*

*El libro de Leech et al., una valiosa obra de referencia, que “looks like a cross between a dictionary and a telephone directory” (2001: ix), intercala un rasgo interesante en forma de ciertos cuadros distribuidos intermitentemente (figura 4.11), que dan información sobre diversos aspectos curiosos de la lengua o de la cultura que se reflejan en el BNC: los deportes más frecuentemente citados, los veinte adverbios más frecuentes,*

**Sports**

Frequency of mention in the BNC confirms that football is Britain's favourite sport: often called the “national sport” in spite of disappointing international performances. The most frequent sporting nouns are:

football	67	fishing	32
cricket	34	hunting	32
golf	34	swimming	18
rugby	29	boxing	12
tennis	28	shooting	12
soccer	13	sailing	9

Note that many of these terms are somewhat ambiguous, and do not have 100% sporting difference. This is especially true of the *-ing* terms on the right, which often have other uses. To limit this distorting factor, however, the frequencies are given for the use of each term as a **noun** only.

*Fig. 4.11 (Leech et al., 2001: 272)*

*los adjetivos de nacionalidad, los colores, las interjecciones, la aparición de los dos tacos más frecuentes en los dos sectores del corpus oral, expresiones referidas al tiempo atmosférico y a medios de transporte, o la longitud de las palabras, entre otros. El cuadro de la figura 4.11 reproduce la información relacionada con deportes, que incluye un toque de sentido del humor de los autores con referencia al football, el deporte nacional –el término aparece registrado con la mayor frecuencia de todos los deportes, con 67 registros– a pesar de las “decepcionantes actuaciones internacionales”.*

#### *6. Listado de frecuencias del Bank of English (BOE)*

*El otro gran corpus disponible, Bank of English, es usado por los lexicógrafos y los lingüistas que trabajan en el proyecto COBUILD para una gran cantidad de usos a los que ya nos referimos en el capítulo 3; entre ellos que podemos mencionar la comprobación de patrones de combinaciones de palabras, los usos de palabras concretas y las frecuencias de aparición de las palabras. En concreto, por lo que respecta a nuestro interés específico en este capítulo dedicado a las listas de frecuencias, el BOE, al igual que el British National Corpus, ha dado lugar a un listado utilizado por los investigadores del proyecto Collins-COBUILD (Sinclair et al., 2001), cuyos datos se pueden consultar en las páginas de introducción del diccionario. Se ofrece aquí información sobre la frecuencia de las palabras organizada en cinco “bandas”, a las que ya aludimos en el capítulo 3 cuando*

*tratamos de los usos de los corpus en la lexicografía, marcadas con rombos que cubren la primeras 14.600 palabras del listado de frecuencias extraído del corpus. Así, la banda de frecuencias 5 se compone de las primeras 680 palabras de la lista, cuyas entradas aparecen marcadas con 5 rombos (◆◆◆◆◆) en el texto del diccionario; la banda 4 (◆◆◆◆◇) consta de 1.040 palabras, la banda 3 (◆◆◆◇◇) de 1.580 palabras; la banda 2 (◆◆◇◇◇) de 3.200 y finalmente la banda 1 (◆◇◇◇◇) de 8.100 palabras. La lista completa de las palabras que componen las bandas 5 y 4, un total de 1.720 de muy elevada frecuencia, aparecen en las páginas introductorias del diccionario, pero no así el resto de las bandas. Para llevar a cabo nuestra investigación hemos contado con un listado de las primeras 10.000 palabras que nos fue facilitado por Jeremy Clear (comunicación personal), miembro del equipo editorial del diccionario Collins COBUILD.*

## *7. Frecuencias y cobertura de textos*

*Los recuentos de palabras y listados de frecuencias han contribuido con una aportación de gran utilidad a los estudios del vocabulario ya que contienen las palabras que son de sumo interés para los estudiantes. Un grupo reducido de palabras que aparecen con mucha frecuencia pueden cumplir funciones muy variadas y así, el esfuerzo dedicado a su aprendizaje resultará de gran rentabilidad para la competencia comunicativa en general. Las palabras de mayor frecuencia deberían, como es lógico, aprenderse antes que*

*las de menor frecuencia. Incluso restringiendo el conocimiento al ámbito puramente receptivo, el manejar estas palabras de alta frecuencia será de gran utilidad para la comprensión lectora, ya que cubren una proporción elevada de las palabras de un texto. El conocimiento de estas listas de frecuencia también habría que hacerlo extensivo a los profesores y a los autores de libros de texto de inglés: los primeros para dedicar diferentes tratamientos pedagógicos a la vista de la importancia y frecuencia de cada vocablo; los segundos para hacer una gradación correcta y sistemática de sus sílabos de acuerdo con la importancia de las palabras y las necesidades específicas del alumnado. Por desgracia, en la mayoría de los casos, los profesores muestran un gran desconocimiento en cuestiones léxicas, debido sin duda al papel secundario que ha ocupado la enseñanza de este componente lingüístico tanto en los curricula académicos como en los cursos de perfeccionamiento del profesorado. De la misma manera, tampoco los autores de libros de texto muestran unos conocimientos profundos a la hora de elaborar sus sílabos léxicos. Así es práctica común detectar palabras de bajísima frecuencia en libros de texto de principiantes, como veremos más adelante.*

*Resulta interesante constatar que, según todas las fuentes consultadas en este estudio –por mencionar las cinco más importantes: General Service List (GSL), Brown Corpus (BC), Cambridge International Corpus (CIC), British National Corpus (BNC), Bank of English (BOE), más un corpus oral, Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)–, la palabra más frecuente del inglés es el*

*artículo the, que cubre (Schmitt, 2000) del 6 al 7 % de todos los textos, teniendo en cuenta de que hablamos de tokens, según la definición de Nation (2001). Según el CIC las tres primeras palabras de su lista (the, of, to) cubren el 11,5%, las diez más frecuentes (the, of, to, and, a, in, that, is, for, it) el 22%, las 50 más frecuentes cubren el 37%, las 100 más frecuentes el 44%, y las 2.000 más frecuentes el 80%.*

*Nation y Waring (1997) aportan unas cifras similares en la siguiente tabla 4.12, tomadas del Brown Corpus of Standard American English (Francis y Ku era, 1982), y especifican que se trata de lemmas y no word families.*

Nº de palabras	Cobertura en el texto
1.000	72,0 %
2.000	79,7 %
3.000	84,0 %
4.000	86,8 %
5.000	88,7 %
6.000	89,9 %
15.851	97,8 %

*Fig. 4.12 (Nation y Waring, 1997)*

*Cobb (2003a) nos ofrece una versión (figura 4.13) que combina los datos de Francis y Ku era (1982) con los de Carroll, Davies y Richman (1971) citados por Nation (2001: 15). Recomienda que si un estudiante quiere adquirir una buena comprensión lectora y expandir su vocabulario su primer objetivo debe ser asegurarse de que conoce las 2.000 familias de palabras (headwords and their main inflections and derivations).*

*[...] in English just a few word types account for most of the word tokens in any text. Ten words account for 23.7 % of the ink on any page (repeated words like "the" and "of"). Just 1000 word families account for more than 70% of the words or ink, and 2000 account for about 80%. So you need to find out what these 2000 word families are and be sure you know them. Cobb (2003a: 2)*

Palabras diferentes	Porcentaje de <i>tokens</i> en un texto
86.741	100 %
43.831	99,0 %
6.000	89,9 %
5.000	88,6 %
4.000	86,7 %
3.000	84,0 %
2.000	79,7 %
1.000	72,0 %
10	23,7 %

*Fig. 4.13 (Cobb, 2003a: 1)*

*Esta cuestión a la que se refiere Cobb, la diferencia entre los conceptos *tokens*, *types*, *lemmas* y *word families* es fundamental para establecer a qué cantidad de palabras se refieren estas tablas y cobra una importancia capital a la hora de la elaboración de listados de frecuencias. Un *lemma*, al que Nation y Waring (1997) se refieren, incluye un menor número de palabras que una *word family*, y, por lo tanto, un alumno que conociera 2.000 *word families* sabría muchas más palabras diferentes (*types*) que si considerásemos que las cifras de las tablas se refiriesen a *lemmas*. En relación directa con este punto es importante tener en cuenta las*

*discrepancias de Schmitt y Zimmerman (2002) en su investigación sobre el conocimiento productivo de formas derivadas, en las que concluyen que conocer la base de la familia de palabras no implica necesariamente que se conozca productivamente el resto de las categorías gramaticales primarias, nombre, verbo, adjetivo y adverbio, que se derivan de esa base. Parece arriesgado, pues, dar por hecho el conocimiento de un cierto número de palabras basadas en el concepto word family. Contar con un vocabulario de 2.000 palabras, no es igual que contar con uno de 2.000 word families, con las que un estudiante podría comprender el 80% de las palabras de un texto. No obstante, este porcentaje, según Liu Na y Nation (1985 apud Nation y Waring, 1997), sería demasiado bajo para poder deducir el sentido de las palabras que se desconocen en el texto (una de cada cinco, lo que es igual que unas dos por cada línea). Laufer (1997a apud Pérez Basanta, 1999) señala que para que se produzca una intuición eficaz en un contexto sería necesario un conocimiento de 98% de las palabras, lo cual supone que en una página que contenga una media de unas 300 palabras se desconocerían 6, es decir, una cada tres o cuatro líneas.*

*El diccionario COBUILD, por su parte, ofrece unos porcentajes de cobertura de textos, que se refleja en la tabla 4.14, según la cual, las 15.000 palabras más frecuentes del Bank of English abarcarían una cobertura del 95% de textos de nivel medio; esto supone el desconocimiento unas 15 palabras en una página de 300, una palabra cada dos líneas, poco más o menos.*

*Para Nation (1990) el porcentaje de cobertura de textos sería más elevado. El 87% de las palabras de un texto están contenidas dentro de las 2.000 más frecuentes de la lengua y aparecen en la lengua corriente utilizada en la vida diaria en los textos que normalmente se leen o se escuchan. Una persona que contase en su vocabulario con estas 2.000 palabras más frecuentes del léxico estaría en una situación que le posibilitaría entender el 87% de un texto real, no adaptado ni diseñado con fines pedagógicos. Asimismo, si al conocimiento de las dos mil palabras más frecuentes se suman las que se contienen en la UWL (800 headwords) un alumno universitario estaría en una situación que le permitiría alcanzar un 95% de comprensión de un texto.*

Banda	Nº de palabras	Total acumulado	Cobertura en textos	
◆◆◆◆◆	680		75%	95%
◆◆◆◆◇	1040	1720		
◆◆◆◇◇	1580	3300	20%	
◆◆◇◇◇	3200	6500		
◆◇◇◇◇	8100	14600		

Fig. 4.14

*Waring (1999) considera que las 100 palabras más frecuentes cubren un 50% de todas las palabras que se pueden encontrar, las primeras 1.000 cubren un 70%, y las primeras 2.000 alrededor del 80-85% dependiendo del texto. Las 3.000 familias de palabras más frecuentes cubren un 95-98% de cualquier texto en general. Sin embargo, el Longman Lancaster Corpus cifra en 3.000 las palabras que se necesitan para cubrir el 80% de un texto escrito.*

*En opinión de Nation y Waring (1997), un vocabulario de 3.000 a 5.000 familias de palabras sería necesario para proporcionar una base para la comprensión de un texto de economía en inglés a nivel universitario, y en la misma línea, Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994) llevaron a cabo un análisis de un texto de dichas características y establecieron que contenía 5.438 familias de palabras. Otras estimaciones referidas a lenguas distintas del inglés (Hazenbergh y Hulstijn, 1996; Groot, 2000) declaran que un estudiante no nativo que quisiera entrar en una universidad holandesa necesitaría conocer unas 10.000 palabras base para poder leer los materiales correspondientes al primer año.*

*Como vemos, existe una importante diferencia en las cifras, probablemente debida a los distintos criterios seguidos para confeccionar los corpus y seleccionar los textos usados, y también a lo que se considera una "palabra" en cada estudio, ya que muchos autores se refieren a familias de palabras, un concepto que, como hemos visto, incluye varios types y, generalmente, más de un lemma. Pero, aparte de cualquier discrepancia lo que resulta evidente es que el*

*tamaño del léxico de un alumno condiciona el nivel de comprensión de textos reales, y un mínimo de 2.000 ó 3.000 palabras serían necesarias para alcanzar unos niveles aceptables de comprensión. Según Laufer (1997b apud Pérez Basanta, 1999) el vocabulario mínimo para que el alumno alcance un nivel de comprensión lectora que le permita ser un lector autónomo e independiente del profesor, son tres mil familias de palabras. Estas cifras habrían de ser incrementadas hasta unas 10.000 palabras si un alumno tiene que se enfrentarse a textos académicos.*

#### *8. La comparación de corpus y listados de frecuencias*

*Un objetivo común de todos los corpus del inglés que se han elaborado consiste en aportar una información sobre la realidad de la lengua tal como los hablantes la utilizan. Sin embargo, una combinación de distintos factores hace que, en la mayoría de las ocasiones, dos productos que intentan reflejar la misma realidad, la misma lengua, sean diferentes. La extensión y el tipo de materiales utilizados en la recopilación de los corpus, combinados con las proporciones de cada uno de ellos que integran el total, son, como punto de partida, factores concluyentes en el resultado final. A ellos habría que añadir toda una serie de elementos que forman parte del proceso de elaboración, a través del cual las decisiones concretas de los autores en un sentido o en otro, determinan cuál va a ser el corpus resultante y por qué es tan diferente de otro corpus. La comparación de los corpus resulta un interesante ejercicio que ofrece al investigador la oportunidad de analizar todos estos rasgos característicos de*

*cada corpus y de los factores que han afectado a su composición y elaboración, con objeto de intentar dar una explicación a las razones que subyacen a estas diferencias observadas en los productos finales.*

*Lógicamente, distintos corpus dan lugar a listados de frecuencias diferentes, pero, incluso, el mismo corpus, cuando es sometido a procesos distintos por varios investigadores, genera, como veremos, listados no coincidentes. Las diferencias que existen obedecen a la suma de muchos factores entre los que, además de la extensión y el carácter de los materiales usados en la elaboración de los corpus, ya mencionados, podemos señalar los distintos sistemas usados para la codificación de las palabras según su categoría gramatical, los criterios de inclusión o exclusión de determinados elementos, o la revisión final que algunos autores llevan a cabo manualmente con objeto de resolver casos de ambigüedades que los sofisticadísimos programas informáticos con los que se procesa el corpus, son incapaces de solventar.*

### *8.1. La comparación de corpus*

*Tras la publicación del Brown Corpus se crearon numerosos corpus teniendo como modelo su estructura, y entre ellos cabe recordar el LOB Corpus, el Kolhapur Corpus, el Australian Corpus of English, el Wellington Corpus of New Zealand English, el Corpus of English-Canadian Writing, y el Standard Corpus of Present-day English Language Usage. Este hecho los hacía idóneos para diversas comparaciones.*

*Kjellmer (1986 apud McEnery y Wilson, 1996), por ejemplo, llevó a cabo una comparación entre el Brown Corpus y el LOB Corpus con objeto de establecer el comportamiento del elemento masculino frente al femenino en el inglés americano y el inglés británico, estudiando las frecuencias de aparición de pronombres masculinos y femeninos y de palabras como man/men o woman/women. Como cabía esperar, las frecuencias de los elementos femeninos eran mucho más bajas que las de los masculinos en ambos corpus, pero, por otra parte, las frecuencias de los elementos femeninos eran mucho mayores en inglés británico que en inglés americano.*

*Son muchos los aspectos en los que dos corpus pueden diferenciarse, y es interesante establecer cuáles son aquellas similitudes que los acercan o las diferencias que los separan, y cuáles predominan sobre las otras, ya que dependiendo de los resultados de las comparaciones, los análisis basados en un corpus podrían ser válidos y extrapolables a otro corpus o no, según el caso. Kilgarriff y Salkie (1996) señalan la gran utilidad que tendría contar con una medida de similitud entre corpus en el campo de la lexicografía, y proponen una medida basada en la utilización de los listados de frecuencias. A pesar de que al elaborar un listado a partir de un corpus se pierde mucha información, las ventajas son obvias, ya que estas listas, además de ser fáciles de generar y de bajo coste, son susceptibles de ser sometidas a análisis estadístico y su comparación permite medir la similitud en muchas circunstancias en las que no se dispone de los dos corpus completos con objeto de ser analizados. Según*

*Kilgarriff y Salkie (1996), únicamente se puede interpretar la similitud entre dos corpus teniendo en cuenta su homogeneidad, pues no tendría mucho sentido la comparación de un corpus homogéneo con otro heterogéneo. Evidentemente cuanto mayor sea el número de variedades lingüísticas que el corpus incluya, menor será su homogeneidad, siendo el corpus más homogéneo aquél que recoja sólo una variedad de lengua. Si dos corpus incluyen las mismas variedades del lenguaje y en las mismas proporciones su semejanza será más alta.*

*El método propuesto por Kilgarriff (1997b) para medir la homogeneidad de un corpus consiste en dividirlo en dos mitades distribuyendo los textos al azar para, a continuación, generar una lista de frecuencias a partir de cada subcorpus y calcular el valor chi-cuadrado de Pearson, un procedimiento estadístico que permite determinar si los datos observados en una distribución de frecuencias son los que cabría esperar en el caso de que el único factor que interviniera fuese el azar. Los siguientes pasos consistirían en normalizar, repetir el procedimiento con otra división diferente del corpus, también tomada al azar, y finalmente interpretar los resultados comparando los valores para los dos corpus. Para calcular la similitud entre dos corpus el procedimiento sería el mismo, con la diferencia de que las dos mitades del corpus tomadas en el caso anterior, serían sustituidas por los dos corpus distintos, y el valor de similitud resultante habría de ser interpretado con referencia a la medida de homogeneidad de cada uno de los corpus.*

La principal limitación del procedimiento seguido por Kilgarriff (2001) consiste en que no permite la comparación directa entre corpus de distinto tamaño y, con objeto de salvar este escollo, Leech, Rayson y Wilson (2001) utilizan otro procedimiento estadístico que, de forma similar a como lo hace el valor chi-cuadrado, muestra qué probabilidad existe de que las diferencias que se observan entre las frecuencias de aparición de cada palabra en cada corpus se deba al azar: la razón de verosimilitud (log-likelihood ratio) o  $G$  (Dunning, 1993). Este procedimiento indica cómo de típica, propia o característica es determinada palabra dentro de una variedad de lenguaje, al comparar su uso en esa variedad con su uso en otra, en función de su frecuencia de aparición. Leech et al. (2001) utilizan este procedimiento frente al valor chi-cuadrado de Pearson que usa Kilgarriff, porque  $G$  no necesita que los datos estén distribuidos siguiendo el modelo de distribución normal, no sobrevalora la significación de una diferencia entre dos muestras (el coeficiente chi-cuadrado a veces da mucho valor a los casos poco frecuentes), y por último, no se ve afectado por la diferencia entre el tamaño de dos muestras.  $G$  se calcula construyendo una tabla de contingencias (Rayson, 2003a: 3) (figura 4.15).

	Corpus 1	Corpus 2	Total
Frecuencia de la palabra	a	b	a+b
Frecuencia de otras palabras	c-a	d-b	c+d-a-b
Total	c	d	c+d

Fig. 4.15

donde “a” corresponde al número de veces (tokens) que la palabra en cuestión aparece en uno de los corpus (BNC, por ejemplo), “b” es el número de veces que aparece en el otro (BOE, por ejemplo), “c” es el número de palabras que hay en el primer corpus (100 millones), y “d” el número de palabras en el segundo corpus (450 millones). Los valores “a” y “b” son los valores observados a partir de los cuales se calculan los valores esperados. Cuanto más alto es el valor resultante, la diferencia entre las frecuencias de dos ítems es más significativa. Como ejemplo de este cálculo Leech et al. ofrecen el caso de la expresión “er”, a la que anteriormente hemos aludido, utilizada para rellenar una vacilación o dar tiempo a pensar lo que se va a decir a continuación, que aparece en primer lugar en la lista de valores de verosimilitud que comparan el corpus oral con el escrito, con un valor de +390869.9 (2001: 218), que indica una alta aparición en el corpus oral (8.542 veces) frente a una baja aparición (11 veces) en el escrito.

Rayson (2003b) ofrece un calculador de la razón de verosimilitud disponible en Internet<sup>4</sup>, que permite establecer si determinada palabra es más propia, más frecuente en un corpus o en otro, teniendo en cuenta la diferencia de tamaños.

## 8.2. La comparación de listados de frecuencias

---

<sup>4</sup> <<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>>

Los listados de frecuencias, elaborados a partir de distintos corpus o bien a partir del mismo, son susceptibles de comparaciones que dejan ver diferencias patentes, por otra parte lógicas, si analizamos las características de cada uno de ellos. Una variedad de razones que ya hemos esbozado, y entre las que Kilgarriff (1997a), incluye las diferentes decisiones concretas que cada autor toma con referencia a los números, los conjuntos cerrados (días de la semana, meses, nacionalidades, etc.), las interjecciones, las partes de la oración y las multiwords (unidades léxicas escritas con espacios o guiones entre sus constituyentes), son la causa de un gran número de diferencias entre listados, incluso en el caso de que se usara el mismo corpus; a pesar de todo ello, en opinión de este investigador, las diferencias entre las listas no afectarían a más de un 2% de los ítems. Si se usaran dos corpus distintos, las diferencias resultantes de la comparación tampoco serían muy significativas. Kilgarriff corrobora dicha afirmación con un experimento, llevado a cabo utilizando el BNC dividido en dos mitades que se comparan como si se tratara de dos corpus distintos. Una comparación de las primeras tres mil palabras de los listados de frecuencias extraídos de cada una de los dos mitades muestra que únicamente difieren en un 130 palabras (4,33%). El siguiente cuadro (figura 4.16) nos permite observar las diferencias entre estos dos listados.

Orden en la mitad 1							
	1-500	501-1000	1001-1500	1501-2000	2001-2500	2501-3000	más de

Orden en la mitad 2								3000
	1-500	<b>482</b>	17	1	0	0	0	0
	501-1000	18	<b>440</b>	39	2	0	1	0
	1001-1500	0	43	<b>400</b>	51	3	0	3
	1501-2000	0	0	56	<b>356</b>	79	5	4
	2001-2500	0	0	4	79	<b>314</b>	87	16
	2501-3000	0	0	0	9	81	<b>303</b>	107
	más de 3000	0	0	0	3	23	104	

*Fig. 4.16 (Kilgarriff, 1997a)*

*Si las dos mitades hubiesen sido idénticas, todas las cifras en negrita, en la línea diagonal habrían sido 500: los dos listados habrían tenido las mismas palabras y dentro de las mismas franjas de frecuencia. No obstante, las cantidades dejan ver que entre las primeras 500, la coincidencia es bastante alta (482 palabras), y que va descendiendo a medida que lo hace la frecuencia de las palabras. Únicamente, 130 palabras (3 + 4 + 16 + 107, en la última columna de la derecha, y 3 + 23 + 104, en la fila inferior) no coinciden dentro de las 3.000 palabras más frecuentes del corpus.*

*La gran cantidad de textos que componen un corpus de millones de palabras, combinada con los rigurosos criterios que se siguen en la elaboración de los corpus hacen de ellos elementos de gran fiabilidad para el estudio de la lengua. Sin embargo, las fuentes, los métodos, los criterios y los medios con los que se ha contado para la elaboración de los distintos*

*corpus recopilados en los últimos 80 años, que hemos revisado en el capítulo anterior, han sido muy diferentes, y es comprensible que los corpus resultantes ofrezcan divergencias importantes, a pesar de que se trate de instrumentos cuyo objeto es reflejar la misma lengua. Hemos juzgado, pues, conveniente e interesante establecer una comparación, a modo de muestra, del comienzo de seis listados distintos que se encuentran a nuestra disposición:*

1. *General Service List, versión de John Bauman (GSL(B))*
2. *Brown Corpus (BC)*
3. *Cambridge International Corpus (CIC)*
4. *British National Corpus (BNC)*
  - a) *versión de Adam Kilgarriff (BNC (K))*
  - b) *versión de Geoffrey Leech (BNC (L))*
5. *Bank of English (BOE)*
6. *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE).*

*Como punto de partida, tal como hemos visto, los corpus de los que proceden estos listados no contienen el mismo número de palabras, y si a esto añadimos que la composición de cada uno de ellos viene marcada por los criterios dispares que se han seguido para la selección de textos y el resto de los factores, es fácil de comprender que la diferencia entre ellos sea notoria. La siguiente tabla 4.17 muestra tres datos (tamaño del corpus, corpus oral/escrito y lista lematizada o no lematizada) referidos a estos seis corpus:*

	GSL (B)	BC	CIC	BNC	BOE	CANCODE
tamaño del corpus	5 millones de palabras	1 millón de palabras	600 millones de palabras	100 millones de palabras	450 millones de palabras	5 millones de palabras
corpus oral /escrito	escrito	escrito	escrito y oral	escrito y oral	escrito y oral	oral
lista lematizada	sí	no	no	sí	sí	no

*Fig. 4.17*

*Los tres factores que se reflejan en la tabla dejan ya adivinar algunos motivos de las diferencias existentes entre los listados extraídos de estos corpus. El tamaño del corpus, que en algunos casos es 450 o incluso 600 veces mayor que en otros, sin duda influye en el peso específico y la fiabilidad de los datos que cada corpus aporta. En segundo lugar, el hecho de que el corpus sea exclusivamente escrito o exclusivamente oral, o, por otra parte, tenga un componente escrito y otro oral, en distintas proporciones además, determina qué tipo de vocabulario y expresiones más propias de cada tipo de lenguaje recoge cada uno. En tercer lugar, el hecho de que la lista sea lematizada o no lematizada supone la inclusión o la exclusión de términos que vendrían a modificar drásticamente*

*los lugares que ocuparían en las listas ciertas palabras, como veremos con gran claridad más adelante.*

*Ya desde las primeras palabras estos listados de frecuencias empiezan a presentar diferencias importantes, y aunque en general son las mismas palabras, hay poco acuerdo en cuanto al lugar que ocuparían en la lista. No es una cuestión baladí saber cuáles son las 1.000 ó 2.000 palabras más frecuentes de la lengua, y, por lo tanto, merecen una atención prioritaria. Establecer, mediante la comparación de varios listados, hasta qué punto son distintos y en qué se diferencian, puede ser de gran utilidad para los estudiantes, los profesores y los diseñadores de materiales para la enseñanza del inglés, ya que un conocimiento sólido nos informaría de cuáles son las que deben ser incluidas de forma prioritaria para su estudio.*

*La siguiente tabla 4.18 muestra las primeras cincuenta palabras de los seis listados a los que acabamos de hacer referencia: 1) General Service List (GSL), 2) Brown Corpus (BC), 3) Cambridge International Corpus (CIC), 4) British National Corpus, versiones de Adam Kilgarriff (BNC (K)) y de Geoffrey Leech (BNC (L)), 5) Bank of English (BOE), y 6) Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE). La comparación de estas primeras palabras, sólo una pequeña muestra, aunque reveladora y significativa, deja ver diferencias ya desde el principio, y su análisis puede*

Nº	GSL	BC	CIC	BNC(K)	BNC (L)	BOE	CANCO DE
1	the	the	the	the	the	the	the
2	be	of	of	be	be	be	I
3	of	and	to	of	of	of	you
4	and	to	and	and	and	and	and
5	a	a	a	a	a	a	to
6	to	in	in	in	in	in	it
7	in	that	that	to	to	to	a
8	he	is	is	have	have	have	yeah
9	have	was	for	it	I	to	that
10	it	he	it	to	it	for	of
11	that	for	was	for	he	I	in
12	for	it	he	I	for	on	was
13	they	with	on	that	not	with	is
14	I	as	with	you	that	he	it's
15	with	his	I	he	you	that	know
16	as	on	as	on	on	at	no
17	not	be	at	with	they	as	oh
18	on	at	be	do	do	by	so
19	she	by	by	at	by	but	but
20	at	I	his	by	she	it	on
21	by	this	but	not	at	do	they
22	this	had	have	this	his	it	well
23	we	not	from	but	we	from	what
24	you	are	are	from	that	his	yes
25	do	but	said	they	or	say	have
26	but	from	not	his	an	they	we
27	from	or	they	that	will	not	he
28	or	have	you	she	say	you	do
29	which	an	this	or	as	we	got
30	one	they	an	which	would	an	that's
31	would	which	had	as	can	or	for
32	all	on	has	we	there	will	this
33	will	you	or	an	all	their	just
34	there	were	one	say	if	't	all
35	say	her	which	will	get	which	there
36	who	all	will	would	her	year	like
37	make	she	were	can	make	who	one
38	when	there	their	if	go	this	be
39	can	would	who	their	who	she	right
40	more	their	we	go	one	up	not
41	if	we	would	what	see	when	don't
42	no	him	all	there	so	if	she
43	man	been	she	all	know	would	think
44	out	has	her	get	time	her	if
45	other	when	more	her	some	go	with
46	so	who	been	make	take	make	then
47	what	will	about	who	up	there	at
48	time	more	there	as	as	all	about
49	up	no	when	out	could	about	are
50	go	if	its	up	year	can	as

*Fig. 4.18*

*arrojar datos interesantes y explicaciones para las divergencias.*

*Todas las listas coinciden en que la palabra más frecuente de la lengua, y, por lo tanto, la que ocupa el primer lugar en todas ellas, es el artículo definido the, independientemente del tamaño del corpus o de si es escrito, oral o cuenta con ambos componentes. A partir del segundo lugar comienza la disparidad de opiniones, que va en aumento a medida que avanzan los listados. No obstante, el acuerdo es casi total en los ocho primeros ítems todas las listas, excluyendo el listado del CANCODE que, por su calidad de corpus exclusivamente oral, merece tratamiento aparte.*

*Una detallada comparación y el posterior análisis de las diferencias que apreciamos en estos listados dan lugar a las siguientes observaciones:*

- 1. El lugar que ocupa el verbo "be". Como podemos ver en la tabla 4.19 el verbo "be" se encuentra en segundo lugar en GSL, BNC (K), BNC (L) y BOE, pero no en BC, CIC y CANCODE. Esta diferencia es comprensible si tenemos en cuenta que los listados del BC, CIC y CANCODE no son lematizados. El proceso de lematización suprime todas las formas del paradigma del verbo be, dejando sólo la forma base. Las formas is, was, are, were, been, ocupan en los listados del BC, CIC y CANCODE lugares que quedarían vacantes en listas lematizadas y pasarían*

*a ser ocupados por otras palabras. Por otra parte, la suma de las frecuencias de todas estas formas que componen el paradigma haría que su lugar estuviera al mismo nivel que lo está en las listas lematizadas.*

Nº	GSL	BC	CIC	BNC(K)	BNC (L)	BOE	CANCO DE
1							
2	be			be	be	be	
3							
4							
5							
6							
7							
8		is	is				
9		was					
10							
11			was				
12							was
13							is
14							it's
15							
16							
17		be					
18			be				
19							
20							
21							
22							
23							
24		are	are				
25							
26							
27							
28							
29							
30							that's
31							
32							
33							
34		were					
35							
36							
37			were				
38							be
39							
40							
41							
42							
43		been					

44							
45							
46							
47							
48							
49							are
50							

Fig. 4.19

2. *La semejanza entre los listados BC y CIC. Estos dos listados, ambos no lematizados, guardan una gran semejanza entre sí, el acuerdo es total hasta la palabra nº 8; a partir de ahí la coincidencia no es exacta, pero no hay gran diferencia: las palabras de una lista se encuentran en la otra dos o tres lugares más arriba o más abajo y viceversa. Esto viene a subrayar la gran fiabilidad del listado extraído por Ku era y Francis del corpus de un millón de palabras que elaboraron en 1967, teniendo en cuenta además que no contaban con los sofisticados medios informáticos de los que dispone el equipo que hoy día trabaja en el CIC, cuyo tamaño es seiscientas veces mayor que el del BC.*
  
3. *Las palabras más frecuentes de la lengua son las palabras gramaticales o funcionales. Estas palabras sirven para enlazar las palabras con contenido léxico (sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio), y conformar la estructura gramatical del lenguaje. La primera palabra con contenido que aparece en las listas, excepto, de nuevo, la lista de CANCODE, es el verbo say, en infinitivo (GSL, BNC, BOE) y en*

*pasado (CIC) (figura 4.20). Le siguen verbos tales como go, get y make, y sustantivos como year o time. Curiosamente tan sólo la lista GSL incluye la palabra man, en el lugar nº 43, mientras el BNC y el BOE adjudican a este sustantivo una frecuencia comparativamente mucho menor (lugar nº 101 de la lista del BNC, y nº 151 de la lista del BOE). Cabe también mencionar el hecho de que entre las primeras cincuenta palabras de las listas del BC y CIC (a excepción de said, lugar nº 25) sólo se incluyen palabras gramaticales y ninguna léxica, lo cual ratifica una vez más las*

Nº	GSL	BC	CIC	BNC(K)	BNC (L)	BOE	CANCO DE
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							know
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25			said			say	
26							
27							
28					say		
29							
30							
31							
32							
33							
34				say			
35	say				get		
36						year	like
37	make				make		one
38					go		
39							right
40				go	one		
41					see		
42							
43	man				know		think
44				get	time		
45						go	
46				make	take	make	
47							
48	time						
49							
50	go				year		

Fig. 4.20

*repercusiones del proceso de lematización, que aporta a los listados mayor densidad y permite que las palabras con contenido léxico hagan antes su aparición en las listas de frecuencias.*

4. *Las diferencias entre el uso escrito y el uso oral. Las marcadas diferencias entre el listado del CANCODE –el único de los seis cuyo componente es oral en exclusiva– y los demás, pone de manifiesto la gran disparidad entre las palabras más frecuentes del uso escrito y el uso oral. El primer dato que salta a la vista es el lugar que los pronombres personales de primera y segunda persona ocupan en este listado en comparación con los lugares que ocupan en los corpus escritos. La tabla siguiente (figura 4.21) nos permite apreciar comparativamente los lugares que el pronombre de primera persona del singular, I, ocupa en todas las listas. El BC, corpus exclusivamente escrito, lo coloca en el lugar nº 20, mientras que el CANCODE, le adjudica un segundo puesto, sólo por detrás del artículo the, con su aplastante frecuencia en la que todas las listas coinciden. Este dato es indicativo del omnipresente uso de I en la lengua oral frente a la escrita.*

*El coeficiente de verosimilitud que presenta este pronombre es muy elevado, con un valor de +369238,5 (Leech et al., 2001: 144) lo cual indica cómo esta palabra es mucho más característica del lenguaje oral que del escrito, siendo su frecuencia*

*en el corpus oral 29.448 apariciones, frente a 6.494 en el corpus escrito por millón de palabras, sin olvidar que el subcorpus oral del BNC representa exclusivamente un 10% del total (100 millones de palabras).*

Nº	GSL	BC	CIC	BNC(K)	BNC (L)	BOE	CANCODE
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

*Fig. 4.21*

*Otro ejemplo de las marcadas diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, que se reflejan en estos listados de frecuencias, es el caso de la interjección yes, con su variante yeah. Ocupan los lugares nº 24 y nº 8, respectivamente en el listado del CANCODE, mientras que no aparecen hasta lugares mucho más avanzados en otros corpus en los que pesa más el*

*componente escrito, como podemos ver en la siguiente tabla 4.22.*

	GSL	BC	BNC (K)	BNC (L)	BOE	CANCODE
	corpus escrito	corpus escrito	corpus escrito y oral	corpus escrito y oral	corpus escrito y oral	corpus oral
<i>yes</i>	nº 743	nº 688	nº 157	nº 153	nº 548	nº 24
<i>yeah</i>	(no se incluye en la lista)	nº 4.082	nº 113	nº 116	nº 382	nº 8

Fig. 4.22

*De nuevo aquí podemos comprobar la influencia de los componentes orales del BNC y del BOE, frente a la GSL y al BC, exclusivamente escritos, en los lugares de la lista que ocupa la variante yeah.*

*McCarthy y Carter (1997) observan que ciertas palabras de contenido léxico (know, well, got, think y right) aparecen en posiciones muy anteriores en la lista de frecuencias de lenguaje oral a las de uso escrito, pero, sin embargo, no se usan como palabras de contenido léxico, sino que aparecen en frases características del discurso oral (you know, I think, well, right, never mind, kind of, sort of), y en realidad su uso es más funcional que léxico, puesto que su principal cometido en estos contextos es dar cohesión y fluidez al discurso. Estos rasgos específicos no aparecen en textos escritos. Un ejemplo es el caso de got, que en el listado del CANCODE aparece en el lugar 29 mientras en las otras listas no aparece dentro*

*de las 50 más frecuentes. El primordial uso de got es expresar posesión asociado a un objeto directo, pero, además, también se usa en casos como los dos siguientes ejemplos:*

*I've got so many birthdays in July (= I have to deal with...)*

*I've got you (= I understand you)*

*en los que la palabra no indica posesión. No es frecuente encontrar usos de esta índole en lenguaje escrito y, sin embargo, abundan en el lenguaje oral, lo cual incrementa el número de tokens en los recuentos de corpus y, por lo tanto, es fácil de entender por qué ocupa un lugar tan alto en la lista de frecuencias del CANCODE frente a los lugares de los listados procedentes de corpus escritos, o con mayor componente escrito que oral.*

*Las cincuenta primeras palabras de las listas de frecuencias cubren mayor proporción de tokens en lenguaje oral que en lenguaje escrito. Schmitt (2000) cita un análisis llevado a cabo por Schonell et al. (1956) sobre el corpus OVAW (Oral Vocabulary of the Australian Worker) de inglés oral australiano, según el cual una persona no utiliza más que unas 2.000 palabras diferentes en sus conversaciones normales de todos los días. Este número de palabras sería insuficiente para leer un texto escrito de dificultad media, que, como vimos en el apartado 7, algunos*

*autores fijan en un vocabulario que va desde las 3.000 familias de palabras (Laufer, 1992), 3.000 a 5.000 (Nation y Waring, 1997), hasta las 10.000 familias de palabras (Hazenberg y Hulstijn, 1996).*

*La comparación de dos listas que se refieren al lenguaje oral, CANCODE y la parte oral del BNC, muestra bastantes puntos de coincidencia. La tabla que se muestra en la figura 4.23 ofrece un contraste de las primeras cincuenta palabras de estos dos listados y, como podemos observar, las semejanzas son muy marcadas. El acuerdo es total en los cuatro primeros ítems y a partir de ahí comienzan las discrepancias, principalmente debidas a los criterios de elaboración, a qué formas se incluyen y cuáles se excluyen, etc.;*

Nº	CANCODE	BNC (subcorpus oral)	Nº	CANCODE	BNC (subcorpus oral)
1	the	the	26	we	for
2	I	I	27	he	erm
3	you	you	28	do	be
4	and	and	29	got	on
5	to	it	30	that's	this
6	it	a	31	for	know
7	a	's	32	this	well
8	yeah	to	33	just	so
9	that	of	34	all	oh
10	of	that	35	there	got
11	in	n't	36	like	've
12	was	in	37	one	not
13	is	we	38	be	are
14	it's	is	39	right	if
15	know	do	40	not	with
16	no	they	41	don't	no
17	oh	er	42	she	're
18	so	was	43	think	she
19	but	yeah	44	if	at
20	on	have	45	with	there

21	they	what	46	then	think
22	well	he	47	at	yes
23	what	that	48	about	just
24	yes	to	49	are	all
25	have	but	50	as	can

*Fig. 4.23*

*un análisis superficial nos deja ver que formas contraídas y expresiones para rellenar vacilaciones que se incluyen en el listado del BNC, 's, n't, er, erm, 've, 're, no se encuentran en el CANCODE. En esto podemos empezar a ver las razones de gran número de las diferencias.*

### *8.3. Comparación de listas de frecuencias del BNC: Kilgarriff/Leech*

*La disponibilidad de dos extensos y rigurosos listados de frecuencias que, según hemos descrito en el anterior apartado, elaboraron, a partir del BNC, Adam Kilgarriff, del Information Technology Research Institute de la Universidad de Brighton (1995), y, por otra parte, Geoffrey Leech, Paul Rayson y Andrew Wilson de la Universidad de Lancaster (2001), ofrece la oportunidad de una comparación que evidencie el grado de semejanza o de disparidad existente entre dos listados extraídos del mismo corpus. El análisis de las diferencias que se observan, pondrá de manifiesto hasta qué punto están motivadas por los criterios que cada autor aplicó en la elaboración de sus listados, ya que, a pesar de que ambas listas están basadas fundamentalmente en la frecuencia de las palabras que componen el corpus, los métodos utilizados en el proceso de generación de los*

*listados no lematizados y, posteriormente, a partir de ellos, de los listados lematizados, dan como resultado productos diferentes.*

*En primer lugar compararemos una muestra que contiene las primeras cincuenta palabras de las listas no lematizadas de ambos autores (figuras 4.24 y 4.25) y, a continuación, seguiremos el mismo procedimiento con las listas lematizadas. Tanto la lista no lematizada de Kilgarriff como la de Leech et al. están disponibles en Internet<sup>5</sup>.*

*Sin embargo, no ocurre lo mismo con las listas lematizadas. Kilgarriff ofrece las 6.318 palabras más frecuentes del corpus, en formato alfabético y formato numérico, mientras que la publicación de Leech et al. y el sitio web de UCREL<sup>6</sup> sólo facilitan el listado lematizado en orden alfabético. La lista lematizada con las primeras cincuenta palabras más frecuentes en orden numérico que presentamos en la figura 4.27 ha sido elaborada manualmente por la autora para este estudio.*

### *8.3.1. Listas no lematizadas*

*En las figuras 4.24 y 4.25 podemos observar las primeras 50 palabras de las listas no lematizadas de Kilgarriff y de Leech et al. El listado de Kilgarriff presenta en primer lugar el número de veces que la palabra aparece en todo el corpus*

---

<sup>5</sup> Kilgarriff: <<http://www.itri.brighton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html#raw>>

Leech et al.: <[http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/lists/1\\_2\\_all\\_freq.txt](http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/lists/1_2_all_freq.txt)>

<sup>6</sup> UCREL : <<http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/>>

*(tokens por 100 millones de palabras), y en último término el número de archivos en los que la palabra se encuentra de un total de 4.124 que componen el corpus (1995: 3).*

1. 6187267 the at0 4120

*El listado de Leech et al. sólo ofrece el número de tokens por millón de palabras. Leech et al. llevan a cabo un redondeo y sólo contemplan en su estudio aquellas palabras que se hallan diez o más veces en la totalidad del corpus (2001: 25).*

1. the Det 61847

*Las diferencias que se reflejan en estos dos listados (figuras 4.24 y 4.25) son debidas, por una parte, a la corrección de errores que Leech y su equipo llevaron a cabo utilizando los datos de la versión 2.0 del BNC, y, por otra parte, a distintos criterios seguidos por los autores en la adjudicación de las etiquetas gramaticales con las que se codificaron las palabras. Kilgarriff, como ya mencionamos en el apartado 4.1 de este capítulo, utilizó en su lista no lematizada las etiquetas originales del proceso de codificación efectuada usando CLAWS (Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System), que identifica automáticamente las categorías gramaticales y adjudica a cada*

Lista no lematizada (Kilgarriff) (frecuencia por 100 millones)					Lista no lematizada (Leech et al.) (frecuencia por 1 millón)				
1.	6187267	<b>the</b>	at0	4120	1.	<b>the</b>	Det	61847	
2.	2941444	<b>of</b>	prf	4108	2.	<b>of</b>	Prep	29391	
3.	2682863	<b>and</b>	cjc	4120	3.	<b>and</b>	Conj	26817	
4.	2126369	<b>a</b>	at0	4113	4.	<b>a</b>	Det	21626	
5.	1812609	<b>in</b>	prp	4109	5.	<b>in</b>	Prep	18214	
6.	1620850	<b>to</b>	to0	4115	6.	<b>to</b>	Inf	16284	
7.	1089186	<b>it</b>	pnp	4097	7.	<b>it</b>	Pron	10875	
8.	998389	<b>is</b>	vbz	4097	8.	<b>is</b>	Verb	9982	
9.	923948	<b>was</b>	vbd	4005	9.	<b>to</b>	Prep	9343	
10.	917579	<b>to</b>	prp	4099	10.	<b>was</b>	Verb	9236	
11.	884599	<b>i</b>	pnp	3746	11.	<b>I</b>	Pron	8875	
12.	833360	<b>for</b>	prp	4104	12.	<b>for</b>	Prep	8412	
13.	695498	<b>you</b>	pnp	3696	13.	<b>that</b>	Conj	7308	
14.	681255	<b>he</b>	pnp	3817	14.	<b>you</b>	Pron	6954	
15.	662516	<b>be</b>	vbi	4080	15.	<b>he</b>	Pron	6810	
16.	652027	<b>with</b>	prp	4081	16.	<b>be*</b>	Verb	6644	
17.	647344	<b>on</b>	prp	4083	17.	<b>with</b>	Prep	6575	
18.	628999	<b>that</b>	cjt	4045	18.	<b>on</b>	Prep	6475	
19.	507317	<b>by</b>	prp	3977	19.	<b>by</b>	Prep	5096	
20.	478162	<b>at</b>	prp	4057	20.	<b>at</b>	Prep	4790	
21.	470943	<b>are</b>	vbb	4066	21.	<b>have*</b>	Verb	4735	
22.	462486	<b>not</b>	xx0	4059	22.	<b>are</b>	Verb	4707	
23.	461945	<b>this</b>	dt0	4072	23.	<b>not</b>	Neg	4626	
24.	454096	<b>but</b>	cjc	4054	24.	<b>this</b>	DetP	4623	
25.	442545	<b>'s</b>	pos	3948	25.	<b>'s</b>	Gen	4599	
26.	433441	<b>they</b>	pnp	4017	26.	<b>but</b>	Conj	4577	
27.	426896	<b>his</b>	dps	3703	27.	<b>had</b>	Verb	4452	
28.	413532	<b>from</b>	prp	4017	28.	<b>they</b>	Pron	4332	
29.	409012	<b>had</b>	vhd	3824	29.	<b>his</b>	Det	4285	
30.	380257	<b>she</b>	pnp	3173	30.	<b>from</b>	Prep	4134	
31.	372031	<b>which</b>	dtq	3950	31.	<b>she</b>	Pron	3801	
32.	370808	<b>or</b>	cjc	4023	32.	<b>that</b>	DetP	3792	
33.	358039	<b>we</b>	pnp	3920	33.	<b>which</b>	DetP	3719	
34.	343063	<b>an</b>	at0	4005	34.	<b>or</b>	Conj	3707	
35.	332839	<b>n't</b>	xx0	3344	35.	<b>we</b>	Pron	3578	
36.	325048	<b>'s</b>	vbz	3832	36.	<b>'s</b>	Verb	3490	
37.	322824	<b>were</b>	vbd	3884	37.	<b>an</b>	Det	3430	
38.	286913	<b>that</b>	dt0	3977	38.	<b>~n't</b>	Neg	3328	
39.	268723	<b>been</b>	vbn	3975	39.	<b>were</b>	Verb	3227	
40.	268490	<b>have</b>	vhb	4029	40.	<b>as</b>	Conj	3006	
41.	260919	<b>their</b>	dps	3895	41.	<b>do</b>	Verb	2802	
42.	259431	<b>has</b>	vhz	3946	42.	<b>been</b>	Verb	2686	
43.	255188	<b>would</b>	vm0	3933	43.	<b>their</b>	Det	2608	
44.	249466	<b>what</b>	dtq	3953	44.	<b>has</b>	Verb	2593	
45.	244822	<b>will</b>	vm0	3925	45.	<b>would</b>	VMod	2551	
46.	239460	<b>there</b>	ex0	3993	46.	<b>there</b>	Ex	2532	
47.	237089	<b>if</b>	cjs	3981	47.	<b>what</b>	DetP	2493	
48.	234386	<b>can</b>	vm0	4029	48.	<b>will</b>	VMod	2470	
49.	227737	<b>all</b>	dt0	4029	49.	<b>all</b>	DetP	2436	
50.	218258	<b>her</b>	dps	3072	50.	<b>if</b>	Conj	2369	

Fig. 4.24 (Kilgarriff, 1995: 3)  
al., 2001: 120)

Fig. 4.25 (Leech et

*elemento una de las 134 denominaciones diferentes (Leech et al., 2001: 20-23). Leech et al. (2001: 13) consideran excesivo el uso de 134 categorías: “such distinctions may be useful for retrieving data from a large text base and for other research purposes, but they are somewhat superfluous in a book of word frequencies”, y simplifican el sistema hasta reducirlo a 23 (v. tabla 4.6, pág. 316).*

*La coincidencia de las listas no lematizadas de Kilgarriff y de Leech et al. es absoluta en los ocho primeros ítems, y a partir de ahí comienzan a manifestarse las diferencias, aunque a medida que la lista avanza, curiosamente, algunos ítems vuelven a coincidir en el mismo lugar en los dos listados. En general, aquellas palabras que no se corresponden aparecen un lugar, dos o tres más abajo o más arriba en la otra lista. Hemos de constatar que, en conjunto, las diferencias son pocas. Sólo hay dos palabras en cada lista que no se encuentran entre las cincuenta primeras de la otra: la lista de Kilgarriff incluye *can* (nº 48) y *her* (nº 50), que aparecen en los lugares nº 51 y 52 respectivamente en el listado de Leech et al; por su parte, el listado de estos últimos autores incluye *as* y *do*, que se encuentran en los lugares nº 51 y 54 de la lista de Kilgarriff.*

*El caso más llamativo de discrepancia es el del verbo *have*, que ocupa el lugar nº 21 en la lista de Leech, y el nº 40 en la lista de Kilgarriff. Éste es un ejemplo clarísimo de la repercusión del sistema de codificación gramatical y la adjudicación de las etiquetas gramaticales, y nos puede ayudar a entender la razón de gran cantidad de las*

*diferencias. El verbo have, presenta dos apariciones en el listado de Kilgarriff:*

*nº 40 - 268490 have vhb 4029*

*y posteriormente*

*nº 53 - 205195 have vhi 3967*

*Sin duda si sumamos el número de tokens del verbo have, clasificado como “vhb” (la forma de presente del verbo have: have y ‘ve) y clasificado como “vhi” (el infinitivo: have), su frecuencia lo situaría al mismo nivel en el que se encuentra en la lista de Leech et al.*

### *8.3.2. Listas lematizadas*

*Las listas lematizadas (figuras 4.26 y 4.27), sin embargo, reflejan diferencias más marcadas, como, por otra parte, cabría suponer, y las causas apuntan, en primer lugar, a la cuestión que acabamos de señalar: la codificación gramatical. La simplificación que Leech ya emplea en su lista no lematizada, de 134 categorías a 23, es llevada al extremo por Kilgarriff en el proceso de lematización: las 134 categorías gramaticales de CLAWS se reducen a 11: conjunción, adverbio, verbo, determinante, pronombre, interjección, adjetivo, nombre, preposición, verbo modal y marcador de infinitivo. Kilgarriff excluye también todos los números (en cifra y en letra, cardinales y ordinales), los nombres propios*

*y las palabras que se escriben con mayúscula (a excepción hecha del pronombre personal de primera persona, que en el listado aparece con minúscula); todas estas formas sí se encuentran en la lista de Leech et al. Es diferente, asimismo, el tratamiento que los dos listados hacen de cuestiones como los homógrafos, las abreviaturas, los acrónimos y las variantes ortográficas.*

*Como podemos ver, las diferencias se deben a los criterios que se aplican y las decisiones a las que se llega durante el proceso de elaboración, partiendo ya de unas listas no lematizadas que no eran exactamente iguales;*

Lista lematizada (Kilgarriff) (frecuencia por 100 millones)				Lista lematizada (Leech et al.) (frecuencia por 1 millón)			
1	6187267	<b>the</b>	det	1.	<b>the</b>	Det	61847
2	4239632	<b>be</b>	v	2.	<b>be</b>	Verb	42277
3	3093444	<b>of</b>	prep	3.	<b>of</b>	Prep	29391
4	2687863	<b>and</b>	conj	4.	<b>and</b>	Conj	26817
5	2186369	<b>a</b>	det	5.	<b>a</b>	Det	21626
6	1924315	<b>in</b>	prep	6.	<b>in</b>	Prep	18214
7	1620850	<b>to</b>	inf. -marker	7.	<b>to</b>	Inf	16470
8	1375636	<b>have</b>	v	8.	<b>have</b>	Verb	13655
9	1090186	<b>it</b>	pron	9.	<b>I</b>	Pron	10241
10	1039323	<b>to</b>	prep	10.	<b>it</b>	Pron	10878
11	887877	<b>for</b>	prep	11.	<b>he</b>	Pron	8469
12	884599	<b>i</b>	pron	12.	<b>for</b>	Prep	8412
13	760399	<b>that</b>	conj	13.	<b>not</b>	Neg	7995
14	695498	<b>you</b>	pron	14.	<b>that</b>	Conj	7308
15	681255	<b>he</b>	pron	15.	<b>you</b>	Pron	6984
16	680739	<b>on</b>	prep	16.	<b>on</b>	Prep	6475
17	675027	<b>with</b>	prep	17.	<b>they</b>	Pron	6081
18	559596	<b>do</b>	v	18.	<b>do</b>	Verb	5594
19	534162	<b>at</b>	prep	19.	<b>by</b>	Prep	5096
20	517171	<b>by</b>	prep	20.	<b>she</b>	Pron	4888
21	465486	<b>not</b>	adv	21.	<b>at</b>	Prep	4790
22	461945	<b>this</b>	det	22.	<b>his</b>	Det	4287
23	459622	<b>but</b>	conj	23.	<b>we</b>	Pron	4202
24	434532	<b>from</b>	prep	24.	<b>that</b>	DetP	3792
25	433441	<b>they</b>	pron	25.	<b>or</b>	Conj	3707
26	426896	<b>his</b>	det	26.	<b>an</b>	Det	3430
27	384313	<b>that</b>	det	27.	<b>will</b>	VMod	3357
28	380257	<b>she</b>	pron	28.	<b>say</b>	Verb	3344
29	373808	<b>or</b>	conj	29.	<b>as</b>	Conj	3006
30	372031	<b>which</b>	det	30.	<b>would</b>	VMod	2904
31	364164	<b>as</b>	conj	31.	<b>can</b>	VMod	2672
32	358039	<b>we</b>	pron	32.	<b>there</b>	Ex	2532
33	343063	<b>an</b>	det	33.	<b>all</b>	DetP	2436
34	333518	<b>say</b>	v	34.	<b>if</b>	Conj	2369
35	297281	<b>will</b>	modal	35.	<b>get</b>	Verb	2210
36	272345	<b>would</b>	modal	36.	<b>her</b>	Det	2183
37	266116	<b>can</b>	modal	37.	<b>make</b>	Verb	2165
38	261089	<b>if</b>	conj	38.	<b>go</b>	Verb	2078
39	260919	<b>their</b>	det	39.	<b>who</b>	Pron	2055
40	249540	<b>go</b>	v	40.	<b>one</b>	Num	1962
41	249466	<b>what</b>	det	41.	<b>see</b>	Verb	1920
42	239460	<b>there</b>	pron	42.	<b>so</b>	Adv	1893
43	230737	<b>all</b>	det	43.	<b>know</b>	Verb	1882
44	220940	<b>get</b>	v	44.	<b>time</b>	NoC	1833
45	218258	<b>her</b>	det	45.	<b>some</b>	DetP	1712
46	217268	<b>make</b>	v	46.	<b>take</b>	Verb	1797
47	205432	<b>who</b>	pron	47.	<b>up</b>	Adv	1795
48	201968	<b>as</b>	prep	48.	<b>as</b>	Prep	1774
49	201819	<b>out</b>	adv	49.	<b>could</b>	VMod	1683
50	195426	<b>up</b>	adv	50.	<b>year</b>	NoC	1639

Fig. 4.26 (Kilgarriff, 1995: 1)  
2001: 25 y ss.)

Fig. 4.27 (Leech,

*todo ello da como resultado final dos listados valiosos y elaborados con rigor pero que no guardan gran semejanza, aunque por ese mismo motivo, y teniendo en cuenta el porqué de las diferencias, proporcionan una interesante información que se complementa y enriquece mutuamente, y que usada en conjunto puede aportar a la investigación una mayor solvencia y fiabilidad en los datos y en las conclusiones que de ellos se deriven.*

*Si consideramos que el objetivo de este apartado es establecer cuál va a ser la fuente de información referida a las palabras más frecuentes del léxico inglés, y de la que nos serviremos para desarrollar la investigación del diseño experimental de este estudio –elaborar un listado a partir del cual seleccionar los contenidos de los tests de vocabulario a construir–, será preciso, tras la descripción y el análisis comparativo de los listados de Kilgarriff y de Leech et al., determinar cuál de los dos es más útil a efectos prácticos para nuestro uso particular, como herramienta de trabajo que nos proveerá del material con el que construir los instrumentos de medida de la competencia léxica de los alumnos.*

*Según hemos visto, los listados de Leech et al. son más modernos y exactos que los listados de Kilgarriff, a la vez que suministran datos muy valiosos sobre el uso oral de la lengua y su relación con el uso escrito, y, por otra parte, permiten conocer las frecuencias parciales de cada una de las distintas formas que componen determinado lema. No obstante, el*

*listado lematizado en formato numérico por orden de frecuencia de Kilgarriff, que, como anteriormente dijimos, no cuenta con un producto análogo en la obra de Leech et al., constituye una herramienta de gran utilidad e importancia por el valor de los datos que suministra para el presente estudio. Esta lista lematizada de Kilgarriff aporta información sobre las 6.318 palabras que aparecen 800 o más veces en la totalidad del corpus, es decir, 8 apariciones por cada millón de palabras; el estudio de Leech et al., sin embargo, alcanza un menor número de palabras comparativamente, ya que sólo incluye elementos que se encuentra en el corpus 10 veces por cada millón de palabras, una diferencia considerable cuando estamos hablando de millones de tokens. La lista de Kilgarriff, pues, es objetivamente más extensa y de mayor alcance, y aunque, tal vez, carezca de la exactitud y precisión de las listas de Leech et al. cuenta con la ventaja de que, al haber sido sometida al proceso de lematización, su contenido se centra en palabras base. En la elaboración de un test de vocabulario son éstas precisamente las palabras que deben tomarse en cuenta, ya que un alumno al que se administra un test de 2.000, 3.000 ó 5.000 palabras, conoce, por ejemplo, los elementos finds, found, finding que componen el paradigma del lema find, cuyas frecuencias parciales, por otra parte, se pueden consultar en las listas de Leech et al. De esta manera, pues, podemos apreciar cómo se complementa la información que se halla en ambas listas para ofrecer una visión mucho más rica del vocabulario más frecuente del inglés. Nuestra estrategia será, por lo tanto, utilizar fundamentalmente el listado lematizado de 6.318 palabras de Kilgarriff, suplementar los datos con información de los*

*detallados y exhaustivos listados de Leech et al., y a continuación, contrastar la opinión de las dos fuentes, y aun de una tercera, la procedente del BOE, que vamos a comparar con las dos anteriores a continuación.*

#### *8.4. Comparación de las listas de frecuencias del BNC y BOE*

*El Bank of English (BOE), que cuenta en la actualidad con unos 450 millones de palabras, es, junto con el BNC (100 millones de palabras), la mayor recopilación de palabras del inglés actual, con una amplia variedad de distintos tipos de textos escritos y orales, tomados de cientos de diversas fuentes. Estos dos corpus son verdaderamente representativos de la realidad de la lengua y ofrecen una valiosa información sobre los patrones de uso y funcionamiento de las palabras. Es, por lo tanto, obligado que los datos derivados del BOE sean, al igual que los del BNC, tenidos en cuenta como parte del presente estudio, por ser éstas las dos fuentes de información más extensas y fiables que se encuentran a nuestra disposición.*

*La cuestión de la calidad, autenticidad y fiabilidad de las listas de frecuencias que se derivan de los corpus anima a Kilgarriff (1997a) a sugerir la puesta en práctica de procedimientos que comparen corpus con objeto de llegar a conclusiones sobre cuáles serían los resultados de la elaboración de listas extraídas del mismo corpus por investigadores diferentes. Como acabamos de ver, la*

*comparación de dos listados tomados del BNC, refleja notables divergencias, debidas una serie de razones que hemos analizado. La siguiente fase en un proceso de comparación consiste en el contraste y análisis de listados generados a partir de corpus diferentes.*

*Las diferencias entre el BOE y el BNC, como ya vimos al describir cada uno de ellos, se manifiestan prácticamente en todos los aspectos que a ellos se refieren, excepto en su objetivo común de reflejar la realidad del inglés actual: el tipo de corpus, el tamaño, el tipo y la proporción de los archivos que los componen y las variedades del inglés que cada uno incluye. La siguiente tabla 4.28 representa un resumen comparativo de los principales rasgos de ambos corpus.*

*Los procesos seguidos para la codificación gramatical fueron también distintos. La codificación del BNC se llevó a cabo utilizando CLAWS (Leech et al., 1994), mientras que para la codificación morfológica y sintáctica del BOE se usaron los sistemas *English Two-Level Morphological Analyser (ENGTWOL)*, y *English Constraint Grammar Analyser (ENGCG)*, (Koskenniemi, 1983 y Karlsson, 1990, apud Järvinen, 2003), con 140 etiquetas morfológicas distintas.*

	<b>BNC</b>	<b>BOE</b>
tipo de corpus	finito	"monitor"
tamaño (total)	100 millones de palabras	450 millones de palabras

tamaño del subcorpus oral	10 millones de palabras (10%)	20 millones de palabras (4,44%)
variedad del inglés	británico	británico (70%), americano (25%), australiano y otros (5%)

*Fig. 4.28*

*Todos estos factores hacían intuir que un análisis comparativo realizado entre listados extraídos de cada uno de estos dos corpus, en principio tan dispares, mostraría gran número de diferencias, como corroboró el procedimiento desarrollado a tal fin. Las tablas 4.29 y 4.30 muestran las primeras veinte palabras de cada lista, ambas en el formato lematizado.*

*La comparación preliminar de los dos listados reveló, en efecto, una cantidad elevada de discrepancias, debidas principalmente a la falta de homogeneidad en los criterios de elaboración de cada corpus. Las tablas que se muestran en la figura 4.31 dejan ver los resultados de este primer contraste llevado a cabo con los dos listados completos, es decir, valorando las 6.318 palabras más frecuentes del BOE y las 6.318 palabras más frecuentes del BNC.*

<i>BNC (Kilgarriff)</i>	<i>BOE</i>
1 6187267 the det	1. the DT 24773218
2 4239632 be v	2. be V 19238890
3 3093444 of prep	3. 3of IN 11555597
4 2687863 and conj	4. and CC 10605027
5 2186369 a det	5. a DT 9914455
6 1924315 in prep	6. in IN 8093754
7 1620850 to infinitive-marker	7. to TO 7181480

8 1375636 have v	8. have V 5826161
9 1090186 it pron	9. to IN 4031776
10 1039323 to prep	10. for IN 3972094
11 887877 for prep	11. i PPS 3312765
12 884599 i pron	12. on IN 3149028
13 760399 that conj	13. with IN 2912040
14 695498 you pron	14. he PPS 2851584
15 681255 he pron	15. that CS 2661678
16 680739 on prep	16. at IN 2331277
17 675027 with prep	17. as CS 2276420
18 559596 do v	18. by IN 2184128
19 534162 at prep	19. but CC 2119333
20 517171 by prep	20. it PPS 2030020

*Fig. 4.29 (Kilgarriff, 1995: 1)*  
2003)

*Fig. 4.30 (Clear,*

*Los 35 elementos presentes en las tablas de la figura 4.31 son aquellos que aparecen en la lista del BOE pero no en la del BNC entre las primeras 500 palabras de las listas.*

*Como podemos observar se trata fundamentalmente de números, nombres propios, abreviaturas, letras individuales, adjetivos de nacionalidad y exclamaciones. Es curiosa la inclusión en el listado del BOE de un término como men (nº 239), que siguiendo criterios lógicos de lematización no tendría por qué estar incluida en la lista, como no lo está en la del BNC. Es considerable también el número de errores que el listado del BOE presenta.*

'6.318 BOE' no coincidente con '6.318 BNC'			'6.318 BOE' no coincidente con '6.318 BNC'		
nº	ítem BOE	cat.g.	nº	ítem BOE	cat.g.
34.	t	RB	284.	six	CD
62.	two	CD	298.	s	N
76.	mr	N	299.	p	N
109.	three	CD	302.	britain	N
172.	four	CD	320.	england	N
183.	american	N	358.	european	N
185.	london	N	368.	david	N
203.	five	CD	371.	d	MD
211.	ll	MD	378.	c	N
214.	million	CD	401.	er	RB
225.	john	N	409.	third	CD
227.	british	N	438.	d	N
239.	men	N	450.	oh	UH
253.	u	N	452.	er	UH
255.	erm	N	458.	europe	N
270.	m	N	459.	america	N
276.	cent	N	466.	york	N
			477.	b	N

*Cat. g. = Categoría gramatical*

*Fig. 4.31*

*Cuando realizamos el mismo procedimiento en sentido inverso, es decir, contrastando qué elementos de las 6.318 primeras palabras del listado de frecuencias del BNC no se encuentran en el del BOE los resultados dejaron ver que únicamente un término (“including”) (figura 4.32) no estaba presente dentro de las primeras 500 palabras.*

'6318 BNC' no coincidente con '6318 BOE'		
nº	ítem BNC	cat.gr.
443	including	prep

**Fig. 4.32**

*El total de la comparación de las 6.318 palabras en conjunto puso de manifiesto lo siguiente:*

*> 4.906 elementos (77,65%) eran comunes a ambos listados;*

*>1.240 elementos del listado BNC no se encontraban en el de BOE;*

*>1.354 elementos del listado BOE no se encontraban en el de BNC.*

*Un análisis comparativo más detallado de una muestra de las 500 primeras palabras de ambas listas independientemente del resto, evidenció que 399 palabras (79,8 %) son comunes a ambas listas dentro de esta banda; 82 palabras del BNC no aparecen entre las 500 primeras del BOE, y de la misma manera, 93 palabras de las primeras 500 del BOE, no aparecen entre las 500 del BNC. No obstante la mayoría de estas palabras se encuentran más adelante dentro de las listas. Como acabamos de reflejar, sólo 35 palabras del BOE no se hallan en ningún lugar del listado de 6.318 palabras del BNC, y 1 del BNC no aparece dentro de las 6.318 palabras del listado del BOE.*

*Todas estas diferencias que hemos constatado se deben, en nuestra opinión, a los siguientes factores:*

- 1. Tipo de corpus: finito/“monitor”. El BNC cuenta con una composición y estructura fijas, que no se presta a las oscilaciones y desigualdades en el número de palabras y, especialmente, en la proporción referida a*

*los tipos de textos y al origen de las fuentes a partir de las cuales se toman los datos.*

- 2. Tamaño de los corpus: BNC 100m/BOE 450m. El mayor tamaño del BOE dotaría, en principio, de mayor credibilidad a los datos que de él se derivan; sin embargo, el tipo de corpus al que pertenece, socava en cierta medida su fiabilidad a causa de la variabilidad de los resultados de los análisis que se puedan llevar a cabo.*
  
- 3. La variedad del inglés de que se compone cada corpus. Los textos que componen el BNC sólo incluyen inglés británico, mientras que el BOE contiene un 25% de inglés americano, más un 5% de otras variedades, especialmente inglés australiano. Todo ello es el motivo de una gran cantidad de las diferencias que reflejan los usos distintos, un ejemplo de los cuales es el lugar que ocupa el sustantivo cent, nº 276 en el listado del BOE o de shearer en el lugar nº 4.422. Ninguna de estas dos palabras aparecen dentro de las 6.318 palabras del listado del BNC.*
  
- 4. El distinto porcentaje del componente oral de cada corpus:*

*10 millones de palabras (10 %) en el BNC*

*20 millones de palabras (4,44 %) en el BOE*

*El vocabulario característico del uso oral frente al escrito quedó reflejado cuando revisamos la composición del CANCODE en contraste con los corpus escritos. Los listados que son objeto de nuestra comparación provienen de los dos corpus en conjunto, con sus componentes escritos y orales, y el distinto porcentaje que el componente oral representa en cada uno de ellos, mucho más elevado comparativamente en el BNC que en el BOE, repercute obviamente en el resultado final.*

*5. La selección de los textos y la proporción de tipos de textos. La convicción de COBUILD (Kilgarriff, 1997a) de que es imposible crear un corpus que sea auténticamente representativo de la realidad de la lengua, les lleva a prestar más atención al tamaño del corpus que al equilibrio en su composición. El BOE incluye entre sus materiales un porcentaje mucho más alto de textos extraídos de la prensa oral y escrita que el que se encuentra en el BNC. Esto da origen a discrepancias en las frecuencias de palabras como *accord*, *correspondent*, *newscaster*, y *sanction*, mucho más frecuentes para el listado del BOE que para el del BNC, según podemos observar en la tabla 4.33.*

	Número de orden en la lista de frecuencias del BOE	Número de orden en la lista de frecuencias del BNC
<i>accord</i>	594	5613

<i>correspondent</i>	1311	3366
<i>newscaster</i>	1414	(no aparece entre las primeras 6.318)
<i>sanction</i>	3030	4333

Fig. 4.33

6. *Los criterios de elaboración de las listas. A lo largo del proceso de generación de un listado son muchas las decisiones concretas que el autor debe tomar, y resulta extremadamente improbable un acuerdo total entre dos autores diferentes que trabajen independientemente. Es lógico, por lo tanto, que la falta de coincidencia de dos listados se deba en gran medida a este factor. Principalmente estas decisiones se concretan en dos aspectos:*

6. a. *Los sistemas utilizados para la codificación sintáctica y morfológica de los elementos. Mientras que para la codificación del BOE se usaron los sistemas ENGTWOL (English Two-Level Morphological Analyser), y ENGCG (English Constraint Grammar Analyser), con 140 etiquetas morfológicas distintas (Koskenniemi, 1983 y Karlsson, 1990 apud Järvinen, 2003), la codificación del BNC se llevó a cabo utilizando CLAWS (Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System), que contempla un conjunto de 134 denominaciones diferentes para las categorías*

*gramaticales (Leech et al., 1994). Posteriormente tanto Kilgarriff como Leech et al. redujeron considerablemente el número de categorías que emplearon en sus listados por motivos de operatividad y sentido práctico.*

*6. b. La inclusión o exclusión de determinadas categorías o conjuntos cerrados y semicerrados. El listado del BOE incluye nombres propios, días de la semana, meses, numerales cardinales y ordinales, adjetivos de nacionalidad, adjetivos de religiones, adverbios en grado comparativo, formas verbales negativas contraídas, letras, siglas, acrónimos, prefijos e interjecciones. Los dos listados de los que disponemos extraídos del BNC siguen criterios diferentes, pues mientras que el elaborado por Leech et al. contempla todas estas categorías, a excepción de formas verbales negativas contraídas y los prefijos, el listado de Kilgarriff no incluye ninguna de ellas.*

*La evaluación conjunta de todos estos factores ayudará a comprender el porqué de las diferencias que las listas reflejan, y a considerar que una coincidencia del 77,65% indica una similitud bastante alta en los contenidos fundamentales, si dejamos al margen cuestiones como la que acabamos de tratar referida a las categorías incluidas o excluidas de los listados.*

*Los resultados de este estudio contrastivo dejaron en evidencia una serie de aspectos mejorables en cada uno de los dos listados. Por un parte, el listado de Kilgarriff, a pesar de ser el que mejor se ajusta a las características necesarias de una lista de frecuencias para nuestro contexto educativo, se limita a 6.318 palabras, un número suficiente si lo que pretendemos es elaborar un test de vocabulario dirigido al nivel de un primer ciclo universitario con un vocabulario en torno a las 5.000-6.000 palabras, según recomiendan Nation y Waring (1997), y Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994). Sin embargo, si nuestro diagnóstico pretende ir más allá y alcanzar los niveles léxicos de un segundo ciclo, evidentemente los contenidos de la lista resultan escasos, ya que lo exigible sería un nivel de 10.000 palabras, de acuerdo co la opinión expresada por Hazenberg y Hulstijn (1996) y Groot (2000).*

*Por otra parte el listado correspondiente al BOE, a pesar de contener las deseables 10.000 palabras más frecuentes, resulta de una gran heterogeneidad e incluye términos, a nuestro juicio, totalmente prescindibles en un listado que se ajuste a nuestras necesidades específicas.*

*Estas consideraciones referentes a los aspectos positivos y negativos que se manifiestan en ambos listados nos llevó a una conclusión más que obvia desde nuestro punto de vista: la necesidad de elaborar un nuevo listado que aunase los aspectos positivos de cada listado y prescindiese de los negativos. Este proceso de elaboración, que constituye una*

*investigación en sí mismo, es lo que nos va a ocupar a continuación.*

#### *9. Un nuevo listado de frecuencias: una solución ecléctica*

*La importante coincidencia entre los dos listados, como hemos visto, vino a sugerirnos una fase posterior en el campo del análisis comparativo de los listados, que tiene en este trabajo una doble finalidad. Por una parte, tratamos de establecer hasta qué punto las listas de que disponemos son similares, pero por otra, nuestro estudio pretendió ir más allá del mero contraste y constatación de las diferencias. Este segundo objetivo consistió en un proceso de investigación “dentro de la investigación”, la elaboración de un registro único que contenga las palabras más frecuentes del inglés, atendiendo a las fuentes más fiables y mejor informadas de las que podemos disponer hoy en día. Este listado constituiría, posteriormente, el banco de datos que suministrara la necesaria información sobre qué palabras deberían tenerse en cuenta en el diseño y elaboración de los tests de vocabulario, es decir el listado nos serviría para seleccionar los contenidos a partir de los cuales construiríamos los tests de vocabulario que constituyen el objetivo de este trabajo. De esta manera nos pareció que una lista que reuniese la información recogida de las fuentes más actualizadas y solventes a las que pudiesemos tener acceso, constituiría una base léxica ideal para construir un test que contase con unos contenidos válidos como punto de partida.*

*Nos planteamos, pues, en primer lugar una revisión de la lista que presentaba más diferencias con respecto a la otra, para obtener dos listados lo más homogéneos posible, con los cuales elaborar uno solo que contuviera la información común a ambos. Un listado como el de Kilgarriff, que no incluye ciertas categorías no esenciales desde el punto de vista pedagógico, aun con las inexactitudes que corrige la versión 2.0 del BNC, se ajusta mucho más a las necesidades de nuestro contexto. Y sin embargo, un listado como el del BOE nos da la oportunidad de ampliar la lista de frecuencias hasta un número de palabras mayor que alcance el nivel de las 10.000 que Nation (1990) incluye en el nivel superior de su Vocabulary Levels Test.*

*Así, establecimos una comparación entre el listado BNC, de 6.318 palabras, y las primeras 6.318 del listado BOE, que contenía 10.000. Mediante un proceso manual eliminamos del listado del BOE todas las categorías que no están contempladas en el listado lematizado de Kilgarriff: nombres propios, días de la semana, meses, numerales cardinales y ordinales, adjetivos de nacionalidad, adjetivos de religiones, adverbios en grado comparativo, formas verbales negativas contraídas, letras, siglas, acrónimos, prefijos e interjecciones. Nuestra intención al realizar este laborioso procedimiento fue homogeneizar los dos listados y hacer que ambos compartiesen las mismas categorías gramaticales.*

*A medida que las palabras pertenecientes a los grupos mencionados eran eliminadas de la lista de BOE, dicho listado se veía reducido, ya que el número de palabras*

*comprendidas en ellos “inflaba” la lista de tal forma que fue preciso llegar hasta el lugar 7.666 de la lista original del BOE (“lurk”, con 3.534 tokens, 7,8 veces por millón de palabras) para obtener una lista de 6.318 palabras, análoga a la del BNC y que contara con las mismas categorías. Se suprimieron 1.348 palabras de la lista de BOE en este proceso.*

*Ciertos términos requirieron decisiones puntuales y subjetivas, que harían este registro diferente de cualquier otro, incluso elaborado a partir de la misma base, tal como sugiere Kilgarriff (1997a). Se planteaban problemas con nombres como smith, guy o robin, que, al no utilizar el listado del BOE letras mayúsculas, podían ser nombres comunes además de propios. Fue preciso decidir sobre su eliminación atendiendo a las frecuencias parciales que proporcionan Leech et al. (2001). La aparición de smith en el lugar nº 830 de la lista de BOE, está, sin duda, determinada por ser un apellido común más que por su uso como oficio, tal y como los datos de Leech et al. corroboraron. Esta información resulta de gran valor en otros muchos casos como el del término march, que, a falta de letras mayúsculas, podría ser el nombre del mes, por lo cual debería ser eliminado, o, por otra parte, un nombre común o un verbo, que debería de incluirse. Las frecuencias parciales de cada acepción del término, que se encuentran en la obra de Leech et al., permitieron decidir si debería ser incluida como nombre común o como verbo dentro de las palabras que se contemplan en el listado.*

*La influencia de la prensa dejaba claros ejemplos tales como la aparición del término gore, no demasiado frecuente como nombre común y, por tanto, no incluido en la lista del BNC, mientras que ocupa el lugar nº 5.453 en la lista del BOE; sin duda este lugar se debe al hecho de ser el apellido del vicepresidente de los Estados Unidos durante unos años de los que proceden muchos de los textos periodísticos que forman parte del corpus BOE y, lógicamente su aparición en la prensa era bastante frecuente.*

*Nombres propios que se incluían en la lista, como Queensland (nº 881), Clinton (nº 900), Blair (nº 1.192) o Heseltine (nº 6.315) “malgastaban”, por así decirlo, lugares que deberían ocupar palabras verdaderamente relevantes desde el punto de la enseñanza del vocabulario. La eliminación de nombres propios y otras categorías vino a dotar al nuevo listado de una densidad de la que antes carecía, debido a todos estos elementos no esenciales que engrosaban la lista sin verdadero aporte, si consideramos estos listados como un punto de referencia que marque el léxico esencial que debe conocer un alumno.*

*Términos como Clinton o Blair, que se contemplan dentro de las primeras 2.000 palabras más frecuentes de la lengua en el listado del BOE dejan ver, a nuestro juicio, la inutilidad de incluir nombres propios en este registro, además de los efectos de la inestabilidad de un “monitor” corpus. Este rasgo motiva, asimismo, la inclusión de ciertas palabras muy frecuentes durante unos años debido a las modas o a otras circunstancias, que posteriormente desaparecen del uso*

*y no dejan huella en la lengua; su paso efímero las hace poco indicadas para ser añadidas a un listado de palabras frecuentes que deben de componer el vocabulario básico de los alumnos.*

*El listado final resultante de este proceso de eliminación de categorías no comunes, al cual nos referiremos de aquí en adelante como BOE2, volvió a someterse a una comparación con la lista de BNC. Las palabras que se encontraban en ambos listados eran ahora 5.432 (85,97%). La lista BNC contenía 733 elementos que no aparecían en la lista BOE2 y, por el contrario, 727 palabras que se incluían en la lista BOE2 no estaban presentes en la lista BNC.*

*Con la finalidad de establecer una comparación más detallada entre los listados de BNC y BOE2 y determinar hasta qué punto la composición de ambos se asemeja, realizamos también un contraste entre las primeras 3.000 palabras de ambos listados de frecuencias, divididas en seis bandas, cada una de las cuales incluye 500 palabras, siguiendo para ello un procedimiento similar al llevado a cabo por Kilgarriff (1997a) (v. apartado 8.2, pág. 333) para comparar dos listados de frecuencias extraídos del BNC.*

*Los contenidos de dichas bandas fueron los siguientes:*

*Banda 1 – palabras que ocupan los lugares 1 a 500.*

*Banda 2 – palabras que ocupan los lugares 501 a 1.000.*

*Banda 3 – palabras que ocupan los lugares 1.001 a 1.500.*

*Banda 4 – palabras que ocupan los lugares 1.501 a 2.000.*

*Banda 5 – palabras que ocupan los lugares 2.001 a 2.500.*

*Banda 6 - palabras que ocupan los lugares 2.500 a 3.000.*

*Al comparar las 500 primeras palabras, 414 eran comunes a BNC y BOE2, 66 se encontraban en el listado del BNC pero no en el del BOE2, y 75 aparecían en la lista BOE2 pero no en BNC, según podemos apreciar en la tabla de la figura 4.34.*

*Sin embargo, estos elementos están incluidos en los listados, aunque con frecuencias superiores al puesto nº 500, ya que al evaluar las listas en conjunto, sopesando los 6.318 elementos, sólo 1 del BOE2 no se halla en el BNC (“cent”), y 1 del BNC no aparece en la totalidad del BOE2 (“including”).*

	banda 1 BNC	banda 2 BNC	banda 3 BNC	banda 4 BNC	banda 5 BNC	banda 6 BNC	más de 3.000 BNC
banda 1 BOE	<b>414</b>	75	11	0	0	0	0
banda 2 BOE	66	<b>398</b>	30	6	0	0	0
banda 3 BOE	18	24	<b>370</b>	51	24	0	13
banda 4 BOE	2	3	39	<b>350</b>	26	6	74
banda 5 BOE	0	0	9	18	<b>328</b>	40	105
banda 6 BOE	0	0	0	6	25	<b>321</b>	148
más de 3.000 BOE	0	0	41	69	97	133	

*Fig. 4.34*

*Tras esta primera banda en la que coinciden 414 palabras, las semejanzas van disminuyendo. Dentro de la segunda banda coincidían 398 palabras, en la tercera 370, en la cuarta 350, en la quinta 328 y en la sexta banda solamente coincidían 321 elementos. El resto de las palabras hasta llegar a las 500 que componían cada banda se encontraban, en su gran mayoría repartidas entre otras bandas. La evidencia corrobora la opinión de Kilgarriff (1997a) en el sentido de la falta de estabilidad de los recuentos de palabras, una vez superados los primeros miles. La cantidad de elementos que coinciden es menor a medida que la frecuencia disminuye, aunque al igual que ocurre con la banda 1 la mayoría de los elementos se encuentran en bandas anteriores o posteriores.*

*Tras esta comparación procedimos a la elaboración del nuevo listado que constaba de las 6.318 palabras del listado*

de Kilgarriff (BNC) más 727 palabras procedentes del BOE2 y no incluidas en el listado de Kilgariff.

Una aportación más consistió en contrastar el listado resultante con una fuente adicional, el Longman Defining Vocabulary, un listado de 2.000 términos que el diccionario Longman Dictionary of Contemporary English utiliza para sus definiciones y que incluye, por lo tanto, palabras de elevada frecuencia –según datos de Longman Corpus Network– y utilidad para los alumnos. Un total de 80 elementos de esta lista no se encontraban en el listado resultante de la suma de los listados BNC +BOE2. El producto final fue una recopilación compuesta por 7.125 palabras que se incluyen en el apéndice 1 (pág. 857) de este trabajo.

La composición del nuevo listado por lo que se refiere a categorías gramaticales es la siguiente:

<i>Palabras con contenido léxico</i>	
	3.795 (53,26%)
<i>Nombres</i>	1.388 (19,48%)
.....	1.273 (17,86%)
<i>Verbos</i>	443 (6,21%)
.....	
<i>Adjetivos</i>	
.....	
<i>Adverbios</i>	226 (3,17%)
.....	
<i>Palabras funcionales</i>	7.125
<i>(determinantes, conjunciones, preposiciones)</i>	

.....  
*TOTAL*  
.....

## *CONCLUSIONES*

*Como conclusión podemos afirmar que bajo nuestro punto de vista la lista de 7.125 palabras elaborada dentro de la actual investigación constituye un corpus homogéneo y lo suficientemente amplio, a la vez que muy representativo de lo que el estudiante de nivel avanzado debe conocer. La composición de este listado supera el requerimiento mínimo de 5.000 palabras base que señalan Laufer (1997), Nation (1990) y Groot (2000), e incluso los 7.000 términos que Groot (1994) considera necesarios para la adecuada comprensión de textos académicos. Existe asimismo la posibilidad de incrementar dicho listado hasta 10.000 palabras utilizando para ello los elementos de la lista BOE, que no fueron usadas en la elaboración del listado.*

*Así pues, esta lista de 7.125 constituye una base de datos elaborada utilizando las cuatro fuentes más solventes y actualizadas que se encuentran disponibles hoy en día – British National Corpus (listados de Kilgarriff y de Leech et al.), Bank of English y Longman Corpus Network– siguiendo un riguroso procedimiento manual que ha estudiado cuidadosamente todos los detalles con objeto de conseguir*

*un resultado final que constituyese un registro completo y fiable de las primeras palabras más frecuentes de la lengua, a partir del cual se pueden seleccionar contenidos válidos con los que construir un test de vocabulario representativo de las necesidades léxicas de nuestro alumnado.*

*Hemos estudiado en el capítulo que aquí concluye los listados de frecuencias, comenzando con la General Service List (West, 1953), durante años el punto de referencia por lo que a dichas recopilaciones se refiere, hasta llegar a los más actuales listados elaborados a partir de millones de datos procesados informáticamente: los listados elaborados por Kilgarriff (1995) y Leech et al. (2001), usando la información del British National Corpus, o por Clear (2003) a partir de datos del Bank of English. Hemos revisados los criterios y el método de elaboración de estos listados, y hemos establecido comparaciones entre ellos.*

*Los resultados de los análisis y la constatación de los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas nos han llevado a la elaboración de un nuevo listado, que constituye uno de los objetivos de esta tesis y que servirá como base para la válida selección de los contenidos de los tests de vocabulario cuyo diseño y construcción describiremos en el capítulo 8. Sin embargo, antes de llegar a ello debemos considerar aspectos fundamentales de la evaluación en general que vamos a tratar en el siguiente capítulo.*

## CAPÍTULO 5

### ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

*It seems that what teachers want to know is how much learners have learnt and to know whether their teaching has been effective[...] Tests[...] are ways of finding out or exploring whether students have learnt what you want them to learn, whether their performance improved. (Alderson, 1994: 40)*

#### *0. Introducción*

*En este capítulo vamos a llevar a cabo una revisión de las cuestiones generales relacionadas con la teoría de la evaluación, empezando con la relación entre la evaluación y la enseñanza, y estableciendo qué entendemos por un test. A continuación nos referiremos a las etapas que ha atravesado la evaluación desde sus comienzos hasta nuestros días, y estudiaremos con detalle conceptos teóricos fundamentales como la fiabilidad y la validez. Con esto entraremos en el ámbito de la praxis de la evaluación, el desarrollo y la elaboración de un test y los tipos y métodos de los tests, para prestar especial atención a los ítems de opción múltiple por ser el método utilizado en la elaboración del test de niveles diseñado dentro del marco de esta investigación para la evaluación del vocabulario a nivel receptivo. Finalmente efectuaremos unas consideraciones acerca de las dos*

*aproximaciones existentes para el análisis estadístico de los ítems: la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de la Respuesta al Ítem.*

## *1. El concepto de la evaluación en la enseñanza de las lenguas*

*El término “evaluación” se utiliza fundamentalmente en español en dos acepciones diferentes. La primera de ellas, que se corresponde con el concepto inglés de evaluation, se refiere a la valoración o el conocimiento sobre la calidad del servicio educativo en sus diferentes facetas, proyecto curricular, programas, actuación en la clase, alumnado, profesorado, material, o cualquier otro aspecto educativo. La segunda acepción del término tiene un sentido más restringido relacionado con el sentido anglosajón de testing o assessment. Testing es la disciplina que se encarga de todas las actividades relacionadas con el diseño, construcción, administración y corrección de exámenes, además de los análisis e informes sobre resultados, mientras que assessment es el procedimiento por el cual formulamos un juicio sobre la actuación y rendimiento del alumno o grupo de alumnos por medio de un proceso en donde se recoge, analiza y se califica o cuantifica la información; el test o el examen es sólo una faceta de toda esta información. Algunos autores como Wiggins (1993 apud Chapelle, 2001) trazan claras distinciones entre testing y assessment. Así los términos “tests” y testing pueden referirse al uso impersonal de los exámenes a gran escala, mediante el cual se comparan las puntuaciones y se usan para tomar decisiones acerca de los examinandos. Por otra parte, assessment se suele usar para denotar una gama de usos de los tests que reportan beneficios a los estudiantes, ya que los resultados se utilizan para apoyar el aprendizaje. Sin embargo, estas distinciones no están netamente definidas e*

*incluso, según apunta Chappelle (2001: 95), “current approaches to language testing seek to further blur them”.*

*Estas dos últimas acepciones del término evaluación en el sentido de testing o assessment son las que nos ocupan principalmente en este trabajo, es decir, la construcción de exámenes y la evaluación como servicio de información acerca del aprendizaje para, por un lado, emitir un juicio sobre la actuación del alumno o calificación, y por otro, reconducir la labor del profesor e introducir los elementos de reorientación necesarios.*

*A pesar de la actual tendencia a preferir el término assesment, testing está firmemente arraigado en la profesión en los nombres de prestigiosas publicaciones como Language Testing, de conferencias como Language Testing Research Colloquium, o de expresiones como computer-assisted language testing (CALT). De hecho en este trabajo nos ocuparemos especialmente de las actividades que recoge la noción de testing, para lo cual, como vemos, no existe un término específico en español.*

*Una vez establecida esta distinción preliminar, hemos de señalar que durante las últimas dos décadas hemos sido testigos del renovado interés que ha despertado entre los investigadores el extenso campo que estudia la elaboración y administración de exámenes y el análisis y evaluación de los resultados, language testing pues, lo cual, como señalan Alderson y Banerjee (2001), ha dado lugar a un gran número de publicaciones hasta el punto de que en ocasiones los*

*cambios son tan rápidos que cualquier predicción que se pueda hacer sobre tendencias estará anticuada antes de que llegue a imprimirse.*

*El nacimiento de lo que hoy en día consideramos language testing se produjo en 1961 con la aparición de la obra de Lado, *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*, que trajo consigo una serie de cambios sustantivos a los que más adelante nos referiremos, y que convirtieron esta disciplina en un área seria de investigación y litigio (Pinilla, 1993). A partir del año 1978, en el que Alan Davies escribió el primer artículo sobre el estado de la cuestión en la revista *Language Teaching*, la investigación sobre el tema ha experimentado un incremento tan notable que llevó a Alderson (1990) a considerar que “language testing has come of age”. La evaluación se ha convertido en adulta, en algo respetable, en una disciplina per se tras dejar de ser considerada, como hasta entonces lo había sido, the junior partner, the ugly sister de la enseñanza de lenguas y de la lingüística aplicada, un área meramente técnica que se juzgaba tan sólo según la eficacia con la que se resolvían los problemas prácticos.*

*No obstante, a pesar de todos los innumerables trabajos aparecidos en torno a esta disciplina, los avances en el área del language testing han sido lentos. Esta falta de progreso ha sido atribuida por Skehan (1988) a ciertas fuerzas conservadoras existentes dentro del propio ámbito del campo de la evaluación que insistían en la vigencia de teorías lingüísticas que realmente ya habían perdido su utilidad, y*

*que se resistían fuertemente a adoptar nuevos métodos de tests menos fiables que los tradicionales formatos de opción múltiple. Entre los motivos de este estancamiento hay que señalar la complejidad que supone el desarrollo de nuevos tests públicos, que exige un largo periodo de tiempo de pruebas y pilotaje –generalmente dos o tres años– con la administración de baterías de tests a un gran número de estudiantes; por otra parte es necesaria una gran cantidad de cambios en sílabos y materiales, y una adecuada preparación del profesorado. Skehan (1988) asimismo ha señalado que el área de la evaluación y los exámenes no ha contado con la ayuda de la lingüística aplicada en el sentido de proporcionar las necesarias interpretaciones mediante las cuales llevar a cabo los cambios y mejoras.*

*Sin embargo, durante las últimas dos décadas la situación ha sufrido cambios sustanciales, y así los especialistas en el área del language testing han llevado a cabo gran número de investigaciones sobre la competencia lingüística, y han acometido problemas fundamentales de la enseñanza de las lenguas y de la lingüística aplicada, que han permitido hacer operativos supuestos teóricos, y así establecer finalidades, niveles y toda una metodología para llevar a cabo un sistema de investigación empírico (Pérez Basanta et al., 1992). La evaluación de la lengua ha pasado de esta forma a considerarse un campo con sus propios enfoques y cuestiones de investigación. Skehan (1989) menciona entre ellas las áreas de la competencia lingüística general, la evaluación comunicativa y la evaluación del Inglés para Fines Específicos, la evaluación del cambio en la*

*competencia del estudiante, los avances que se producen en las técnicas estadísticas, analíticas y metodológicas, y los efectos de los métodos –actividades o tareas– que se emplean en los tests. A dichas líneas de investigación Alderson (1990) añade los trabajos sobre diversas formas de medir los rasgos, de seleccionar los contenidos y de llevar a cabo la validación de los tests, por mencionar sólo algunas cuestiones que han suscitado el interés de los investigadores en los últimos años.*

*En este sentido Alderson y Clapham (1992) señalan cómo los tests reflejan las visiones de la lengua existentes en el momento en que se producen y así, en estos momentos los exámenes tienden a reflejar las ideas actuales en el campo de la lingüística aplicada. Dado que un test inevitablemente encarna una visión de la lengua, es de gran importancia que los responsables del diseño de pruebas tengan en cuenta las opiniones generalmente aceptadas acerca de la naturaleza y el uso del lenguaje así como de la competencia lingüística.*

*El origen de la evaluación está en la necesidad de información sobre las capacidades lingüísticas que posee una persona. Los tests, según apunta Alderson (1990), siempre serán necesarios desde el momento en que la sociedad tiene la obligación de seleccionar candidatos para el acceso a determinados estudios o diversos puestos de trabajo. Sin embargo, como Heaton (1989) observa, la evaluación del rendimiento de un alumno con intenciones de selección o de comparación es sólo uno de los objetivos de la evaluación, ya que debemos, asimismo, considerar la evaluación como un instrumento que permita al profesor revisar el sílabo, los*

*materiales empleados y su propia actuación, y, por otra parte, sea capaz de localizar áreas problemáticas que precisen una atención especial de todo el grupo y de determinados alumnos en concreto; de este modo podrá realizar los ajustes necesarios para así incrementar la eficacia de su práctica. Una correcta evaluación puede beneficiar a profesores y a alumnos, confirmando que se ha obtenido el progreso perseguido e indicando hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos en el futuro.*

*Dicha idea nos muestra cómo la relación existente entre la enseñanza y la evaluación es tan estrecha que resulta virtualmente imposible separar ambas áreas, y, como Heaton (1989) señala, no es posible trabajar en un campo sin estar constantemente involucrado en el otro. Se trata de una relación intrínseca y recíproca: “language testing both serves and is served by research in language acquisition and language teaching” (Bachman, 1990: 2); la investigación sobre la adquisición de la lengua y los avances en la enseñanza inciden directamente en los contenidos y los métodos de la evaluación, y ésta, a su vez, ejerce influencia en la metodología de la enseñanza.*

*Los exámenes son mecanismos que evalúan el rendimiento de los estudiantes a la vez que cumplen la función de reforzar el aprendizaje y motivar al estudiante (Madsen, 1983), y por tanto, la incidencia de un factor en el otro es inevitable. Algunas opiniones se manifiestan en el sentido de que la evaluación debe estar supeditada a la enseñanza: “the good test is an obedient servant since it*

*follows and apes the teaching” (Davies, 1988 apud Hughes, 1989); por el contrario, Hughes (1989) considera que la relación entre evaluación y enseñanza debe ser de mero “compañerismo”.*

*Así el papel de la evaluación no es simplemente seguir a la enseñanza sino apoyar la buena práctica docente y ejercer una influencia correctora en la mala práctica. Un test deberá fundamentalmente proporcionar una medida exacta de las capacidades que se pretenden evaluar, tener un efecto beneficioso en la enseñanza y resultar económico en términos de tiempo y dinero: “The basic problem is to develop tests which are valid and reliable, which have a beneficial backwash effect on teaching (where this is relevant), and which are practical” (Hughes, 1989: 8).*

*Pese a todo, Hughes (1989) señala el sentimiento de recelo que muchos profesores sienten hacia los exámenes y los examinadores, puesto que es innegable que gran cantidad de pruebas que se utilizan son de baja calidad y en muchas ocasiones no miden con exactitud aquello que se proponen medir. Dicha inexactitud es a menudo debida, por un lado al contenido del test y a las técnicas utilizadas, y por otro a la falta de fiabilidad atribuible a rasgos del propio test o a la forma en que se califica; sin embargo, un adecuado seguimiento de ciertos principios de elaboración y administración de la prueba puede reducir en gran medida las causas que merman la fiabilidad; un test fiable debe medir sistemáticamente con independencia de las características de la situación en la que se administre.*

*De acuerdo con Hughes (1989), Pérez Basanta (1995) señala que ha existido tradicionalmente entre el profesorado un cierto sentimiento de falta de confianza y una reticencia hacia los exámenes que han causado el hecho de que muchos profesores sean reacios a ellos. Según Stevenson y Riewe (1986 apud Pérez Basanta, 1995) los profesores consideran que los exámenes ocupan demasiado tiempo de clase y así restan un valioso tiempo para otras actividades. Asimismo muchos docentes no cuentan con mucha orientación para la construcción de los tests e identifican la evaluación y los exámenes con las matemáticas y la estadística, por otra parte consideran que los exámenes van en contra de los enfoques humanistas de la evaluación. Pérez Basanta (1995) por su parte considera que los profesores creen que el tiempo y el esfuerzo que supone la elaboración y corrección de exámenes no tienen ningún reconocimiento profesional ni económico extra, y asimismo señala la existencia de un componente personal de los profesores que llama “the image in the mirror” (Pérez Basanta, 1995: 55): los exámenes hacen que el profesor vea un reflejo de su propia eficiencia como docente y en muchas ocasiones el fracaso de los alumnos pone en evidencia los propios errores del profesor. En este sentido los exámenes y la evaluación pueden resultar tan frustrantes para el profesor como para los alumnos.*

*Llegados a este punto debemos manifestar nuestro acuerdo con Hughes (1989) en que el examen ideal no existe –“In fact there is no best test or best technique” (Hughes,*

1989: 6). *Hay pruebas que son más apropiadas o se corresponden mejor con las necesidades de una situación concreta, y así un test o una técnica de evaluación que sea útil en un contexto determinado puede resultar poco apropiado o incluso inútil para otro. En este sentido los responsables del diseño de exámenes tienen la responsabilidad de construir instrumentos de medida que satisfagan niveles de calidad y profesionalidad, de investigar las propiedades de las pruebas y de garantizar la equidad de las puntuaciones y las calificaciones. Las entidades que hacen uso de los exámenes, por su parte, tienen la responsabilidad de conocer las propiedades de los tests y de asegurarse de su correcta interpretación y del uso de las calificaciones obtenidas a partir de ellos (Chalhoub-Deville y Turner, 2000).*

*La evidente necesidad de contar en muchas situaciones con información sobre el nivel de competencia de un grupo de candidatos o de estudiantes nos lleva al convencimiento de que es preciso disponer de pruebas que constituyan medidas comunes que permitan hacer comparaciones significativas. Bai (1998) subraya la necesidad de construir exámenes que reflejen las finalidades educativas y que identifiquen las necesidades específicas, de modo que tanto los alumnos como los profesores cuenten con información suficiente sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos y de las dificultades del aprendizaje. La evaluación eficaz debe ser un proceso continuo y un componente integral del currículo que mejore la enseñanza y el aprendizaje.*

*Sin duda la formación del profesorado es una condición sine qua non para la mejora de la calidad de la evaluación. Para llevar a cabo una evaluación que cumpla los niveles mínimos de validez y fiabilidad, los profesores tienen que dominar procedimientos tales como observar, interpretar y documentar el uso que los alumnos hacen de la lengua, diseñar tests de clase y tareas de evaluación, analizar los resultados de los tests y dar información sobre ellos a los alumnos, evaluar la calidad de los tests y de sus tareas, medir las actuaciones de los alumnos según escalas de puntuación y escribir informes de evaluación (Brindley, 1997). Como podemos apreciar, sin duda una evaluación de calidad consume mucho tiempo: Gunn (1995) calculó que llevar a cabo una evaluación sistemática referida al criterio, es decir, cuando la actuación del candidato se expresa en función de sus habilidades y de las tareas lingüísticas que sabe o no sabe llevar a cabo con éxito, ocupaba más del 20% del tiempo de clase con un grupo de adultos de inglés como segunda lengua (ESL). Asimismo es fundamental dar a los profesores la oportunidad de que adquieran las destrezas necesarias para llevar a cabo esa evaluación a través de actividades de formación convenientemente orientadas, tales como cursos y talleres, o a través de la colaboración en proyectos en los que trabajen juntos los profesores y evaluadores profesionales (Shohamy, 1992 apud Brindley, 1997).*

*Dado el deficiente nivel de entrenamiento para la evaluación con el que cuentan muchos profesores, no sería realista esperar que la situación mejorase si no es con el*

*apoyo de las autoridades educativas, mediante una inversión en recursos que fomentase la necesaria preparación de los profesionales (Brindley, 1997). Sería deseable que las instituciones tomaran conciencia de esta cuestión de manera que una adecuada formación del profesorado contribuyese a la mejora de la práctica de la evaluación.*

*Un paso primordial y previo al tratamiento de cualquier otra cuestión relacionada con los tests y la evaluación es qué consideramos un test, examen o prueba, una noción que pasamos a revisar a continuación.*

## *2. ¿Qué es un test?*

*A test aims to find out information about how well classes as a whole and individual students have grasped the learning objectives, how well the course content is functioning within the specified aims and objectives and future course design... Progress tests can perform a very important formative function in that they do not only give information to the teacher but can provide important feedback to the student. (Harris y McCann, 1994: 28)*

*Tras las nociones introductorias acerca de la evaluación y su relación con la enseñanza dirigimos ahora nuestra atención hacia los instrumentos concretos de medida que nos permiten una estimación de las capacidades que deseamos analizar, es decir, lo que conocemos como exámenes, pruebas o tests.*

*Antes de seguir adelante debemos hacer una precisión en cuanto a la diferencia de matiz que en español tienen los términos examen o prueba, y por otra parte, test. Según el*

*Diccionario Real Academia de la Lengua Española un examen es “una prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios” (s.v.). Un test se define, sin embargo, como “una prueba destinada a evaluar conocimientos o aptitudes, en la cual hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones previamente fijadas” (s.v.). Como podemos observar, el término “examen” tiene una acepción más tradicional y se refiere en general a una prueba compuesta por respuestas abiertas y de cierta extensión, mientras que un “test” se vincula con formatos de opción múltiple y respuestas cortas. A efectos de este trabajo los términos “examen”, “prueba” o “test” van a ser empleados con el mismo significado, ya que la investigación que hemos llevado a cabo cubre los objetivos de las tres acepciones, es decir, trata de comprobar el aprovechamiento mediante una prueba en la que hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones fijadas. No obstante, generalmente usaremos el término “test” por ser el más cercano a nuestra investigación.*

*Por lo tanto, una vez establecido el criterio que hemos adoptado, el instrumento que vamos a utilizar para evaluar conocimientos o aptitudes, es decir, el test, es un elemento de medición que recoge información sobre la actuación de un individuo. Podríamos decir que el propósito de aplicar un test lingüístico es medir la competencia lingüística o comunicativa de un alumno, en otras palabras, su dominio de una lengua.*

*Muchos autores proporcionan definiciones de qué se entiende por “test”. De entre ellas seleccionaremos tres: dos de índole general y la tercera referida específicamente al terreno lingüístico. Carroll (1968: 46 apud Bachman, 1990) define un test psicológico o educativo como “a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual”. Por su parte, Abad et al. (2004) proporcionan la siguiente definición: “Conjunto de preguntas (o ítems) administrados a un sujeto para estimar su nivel de conocimientos, inteligencia, actitudes o personalidad”. A su vez, un “ítem” es una pregunta individual que forma parte de un test y requiere que el examinando dé una respuesta (Harris y McCann, 1997).*

*Dentro ya del campo concreto de la lingüística, Hughes (1989: 4) define un test de la siguiente manera: “[...] any structured attempt to measure language ability”, y a renglón seguido añade el siguiente comentario: “No distinction is made between examination and test”, lo cual viene a coincidir con el punto de vista que acabamos de expresar y al que nos atendremos como norma general en el presente trabajo.*

*Tras establecer qué entendemos por “test” pasamos a continuación a revisar las etapas fundamentales del largo proceso de evolución que el language testing ha seguido desde sus comienzos hasta alcanzar la “mayoría de edad” a la que Alderson (1990) se refiere.*

### *3. Las etapas históricas de la evaluación*

*La aparición de la evaluación lingüística moderna es resultado de los intentos de medir las capacidades humanas como consecuencia de la aplicación de las teorías racionalistas y la búsqueda de certezas objetivas, que a partir de Descartes se aplicaron a las ciencias naturales y tras ellas a las ciencias sociales (Spolsky, 1995).*

*Fundamentalmente existen dos tendencias a la hora de aplicar e interpretar la forma de comprobar y evaluar las características humanas. Por una parte el enfoque humanista, descriptivo, caracterizado por el uso de entrevistas abiertas, ensayos corregidos y calificados subjetivamente, entre otros métodos, y por otra, el enfoque racionalista-empirista, que emplea principalmente pruebas del tipo de opción múltiple con respuestas verdadero o falso y gran cantidad de ítems que se pueden someter a análisis estadísticos, y cuya fiabilidad y coherencia interna se puede comprobar matemáticamente. Dichas tendencias son las que marcan el proceso de evolución en el uso de exámenes, que presenta, tres etapas claramente diferenciadas a las que haremos referencia (Spolsky, 1995):*

- 1. Periodo tradicional o precientífico,*
- 2. Periodo moderno psicométrico-estructuralista,*
- 3. Periodo postmoderno psicolingüístico-sociolingüístico.*

*El uso de los exámenes y la evaluación, como veremos a través de estas etapas, ha ido generalmente, en opinión de Spolsky (1995), más allá de la mera intencionalidad pedagógica, es decir, de la ayuda a los alumnos en su aprendizaje, o de la selección de personas que se ajustaran a los requerimientos de determinados puestos de trabajo, para convertirse en un método de control y de ejercer el poder en ámbitos ajenos al puramente educativo, como por ejemplo en control de la inmigración.*

*Una vez que hayamos examinado los acontecimientos que tuvieron lugar a lo largo de estas etapas y la posterior evaluación comunicativa, nos referiremos al estado actual de la cuestión y a las direcciones hacia las que apunta la investigación futura.*

### *3.1. El periodo tradicional o precientífico*

*El origen de los exámenes está vinculado a las primeras universidades europeas, en las que a partir del siglo XVII los debates que los candidatos debían superar para la obtención de los títulos universitarios se complementaron y más tarde se sustituyeron por exámenes escritos. Dichos exámenes, a diferencia de las pruebas orales, contaban con la ventaja de presentar las mismas tareas a cada candidato del grupo que se examinaba, y de permitir que cada examinando dispusiese del mismo tiempo durante todo el periodo del examen (Thorndike y Hagen, 1980). Posteriormente el sistema de exámenes comenzó a implantarse poco a poco en los países*

*Europeos fuera del entorno académico, y así en Prusia se usaron los exámenes en el siglo XVIII para la selección de funcionarios. Francia adoptó la idea tras la Revolución, y años más tarde, ya en época napoleónica, se introdujeron los exámenes orales al final de la enseñanza secundaria. Las universidades de Gran Bretaña, y en concreto Cambridge, habían establecido con anterioridad al siglo XVIII el examen final Tripod – así denominado por el taburete en el que el examinando debía sentarse para pronunciar su discurso de graduación– para la obtención del título Bachelor of Arts. Los exámenes escritos comenzaron a usarse en las universidades británicas a mitad del siglo XIX para seleccionar a los candidatos al cuerpo de funcionarios que se destinaban a la India, y más tarde para el resto de los funcionarios y para otras profesiones. Por otra parte, el sistema, gestionado por las universidades de Oxford y de Cambridge, se introdujo también en las escuelas elementales con objeto de establecer un control centralizado de la enseñanza (Spolsky, 1995).*

*Al final del siglo XIX los exámenes públicos se habían establecido firmemente en toda la Europa occidental como método para controlar la educación y de seleccionar funcionarios. Sin embargo, los elementos de azar, de falta de certeza y fiabilidad técnica que conllevaba este sistema carente de técnica alguna, habían comenzado a hacerse patentes y a sembrar ya la preocupación entre las autoridades educativas que gestionaban dichas pruebas, el profesorado y otros sectores sociales afectados.*

### *3.2. El periodo moderno psicométrico-estructuralista*

*En el año 1900 no existía ningún método que se pareciese a lo que hoy conocemos como medición educativa y psicológica, y en las escuelas se utilizaba lo que Thorndike y Hagen (1980) denominan exámenes de “fabricación casera”. A partir del comienzo del siglo XX la psicología empezó a constituirse como una ciencia en sí misma bajo la fuerte influencia de la física y de la biología, y en consecuencia adoptó el método experimental a la vez que mostró gran preocupación por el aspecto de la medición. El interés clínico por los individuos que presentaban comportamientos distintos de lo considerado normal fue particularmente importante en Francia, donde Binet y sus colaboradores estudiaron los casos de niños que no progresaban en la escuela, y a tal fin idearon una serie de tareas intelectuales que dieron origen a los instrumentos de medición de la inteligencia (Thorndike y Hagen, 1980).*

*La aparición de un nuevo tipo de examen objetivo, más justo, que se podía emplear para medir las capacidades cognitivas específicas y la inteligencia general parecía ser la solución para paliar la falta de rigor de los exámenes tradicionales. El trabajo de Frederick Kell (1915), inventor del formato de opción múltiple, fue esencial en el desarrollo de los nuevos tipos de pruebas, que se habían empleado ya con cierto éxito durante la Primera Guerra Mundial, cuando el ejército de los Estados Unidos utilizó los denominados tests Alpha y Beta para seleccionar a sus soldados (Barnwell,*

1996). *El Silent Reading Test, desarrollado en 1915, es el primer ejemplo de este nuevo modelo de test.*

*Los años que siguieron a la Primera Guerra Mundial trajeron una actividad sin precedentes en la cantidad de investigación educativa. Los tests psicométricos comenzaron a usarse para medir las capacidades de la mente y las características psicológicas, tales como la personalidad, la motivación, los intereses profesionales, las competencias y las habilidades intelectuales. Tradicionalmente tenían la forma de cuestionarios que contenían un número considerable de preguntas con opciones múltiples de respuesta. El formato de estos tests se prestaba a la cuantificación de las respuestas y a diversos tipos de análisis estadísticos que condujeron a la introducción de importantes conceptos como la fiabilidad y la validez.*

*Los primeros tests lingüísticos que seguían el nuevo modelo aparecieron en los Estados Unidos al comienzo de la década de los años 1920. En un principio el formato más popular fue el “verdadero”/“falso”, y más tarde se le añadieron los formatos de opción múltiple, combinación de elementos, cumplimentación, corrección de errores o reorganización; entre los años 1918 y 1927 se publicaron unas 1.300 pruebas y escalas educativas y psicológicas (Barnwell, 1996). Más tarde, durante los años 30, a pesar de ciertas opiniones liberales y humanistas contrarias a estos tipos de tests que cita Spolsky (1995), su uso en el lenguaje escrito se extendió con el crecimiento de la industria psicométrica. El College Entrance Examination Board preparó*

*en 1930 el primer test de competencia lingüística del inglés como segunda lengua, English Competence Examination, un examen objetivo que utilizaba el formato de opción múltiple y pretendía obtener una elevada fiabilidad; el examen tenía, por otra parte, la clara finalidad de frenar la inmigración desde áreas que no fueran el norte de Europa.*

*Durante los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial las finalidades de los organismos responsables de exámenes fueron la objetividad y la fiabilidad técnica. Las pruebas se consideraban como una herramienta útil para el estudio del aprendizaje de las lenguas y el fomento de una enseñanza dirigida a las cuestiones consideradas más importantes. El centro de atención se desplazó de la mera “medición” de un número limitado de destrezas escolares a la “evaluación” de la realización de todo el conjunto de fines educativos (Thorndike y Hagen, 1980).*

*A comienzos de los años 40 surgió en el ejército americano la necesidad de contar con personal que supiera hablar, entender y leer las lenguas de aquellos países en los que se producían conflictos bélicos, lo cual originó la creación de programas de enseñanza rápida e intensiva de lenguas, tales como el denominado Army Specialised Training Program, desarrollado en 1942 en los Estados Unidos, que incluía un sistema objetivo de evaluación referida al criterio – la actuación del candidato expresada en función de sus capacidades– y establecía niveles de capacidad. Se prestaba especial atención a la evaluación de la lengua hablada, utilizando tests normalizados que se pudiesen administrar de*

*manera uniforme, y en los que los examinandos deberían ser capaces de llevar a cabo una serie de tareas procedentes de situaciones reales de la lengua hablada.*

*El efecto de la Segunda Guerra Mundial en el campo de la evaluación de las lenguas en los Estados Unidos fue limitado, ya que las innovaciones que se produjeron en los años 40 no se dejaron notar en la enseñanza secundaria ni universitaria (Barnwell, 1996). Sin embargo, la gran importancia que cobró la lengua hablada motivó la necesidad de hallar una forma aceptable de evaluar esta capacidad.*

*Durante los años posteriores, los tests psicométricos continuaron siendo utilizados para comprobar el rendimiento académico de un alumno sobre distintas asignaturas. Spolsky (1995) señala varios trabajos de interés entre los que destaca el English Examination for Foreign Studies en el año 1947, y sobre todo el trabajo sistemático de Carroll, que diseñó tests de aptitud lingüística de gran éxito, y que fueron posteriormente comercializados y publicados en 1959 con el nombre de Modern Language Aptitude Tests.*

*A pesar de que la evaluación no contaba por aquel entonces con un estatus profesional, dos tesis doctorales, la de Villareal en 1947 y la de Robert Lado, titulada Measurement in English as a Foreign Language, en 1949 fueron las primeras iniciativas de una profesionalización que daría importantes frutos en los años siguientes (Spolsky, 1995). Por otra parte la década de los años 50 vio la creación de la lingüística aplicada como una disciplina per se, y por*

*primera vez se formularon teorías de la lengua y de la evaluación que intentaban dar una fundamentación a lo que se estaba llevando a cabo en la práctica.*

*El año 1961 trajo dos eventos que iniciaron la etapa moderna en el campo de evaluación y los exámenes de lengua: la aparición de la revista *Language Testing*, editada por Robert Lado, y, por otra parte, el discurso de J.B. Carroll, que contribuyó al diseño posterior de TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). La publicación en el mismo año de *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*, de Robert Lado se puede considerar el nacimiento del language testing en el sentido actual del término, ya que a partir de entonces esta disciplina se establece como un área de investigación de naturaleza propia.*

*Desde mediados de los años 60 y durante toda la década de los 70 la evaluación se fundamentaba en una aproximación teórica de la lengua que la consideraba como la suma de las cuatro destrezas básicas (*listening, speaking, reading y writing*), con componentes lingüísticos tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación. El diseño de las pruebas se concentraba en cuestiones aisladas e independientes (*discrete points*) y concedía una importancia primordial a la fiabilidad psicométrica (Lado, 1961 apud Bachman, 2000). John Carroll (1961) fue quien acuñó el término *discrete-point*, referido a los tests que medían cada aspecto de la capacidad lingüística aisladamente. El marco conceptual de los *discrete-point tests* se podía considerar*

*compuesto por dos ejes: uno representaba la destreza que se quería comprobar (listening, speaking, reading, writing) y el otro los cuatro componentes principales usados por los estructuralistas (fonología –u ortografía si la palabra era escrita–, morfología, sintaxis y léxico). Así el dominio del test se localizaba en la intersección de las líneas que partían de cada eje, y a tal fin se usaron los formatos de opción múltiple, cumplimentación, combinación o verdadero/falso (Barnwell, 1996).*

*La teoría lingüística que subyacía a esta aproximación asumía la hipótesis de que la competencia lingüística estaba compuesta exclusivamente de un rasgo, y se debía valer de una metodología estadística cuantitativa para medirla. El enfoque que Lado introdujo en el campo de la evaluación enfatizaba la búsqueda de la objetividad, como base de la fiabilidad de los exámenes. Su aproximación atómicoista consideraba aceptable la división de las complejidades del lenguaje en segmentos aislados: los contenidos que se iban a evaluar se revelaban mediante un análisis contrastivo estructural entre la segunda lengua y la lengua materna del estudiante, lo cual ejercía una importante influencia tanto en los contenidos como en el modo en el que la evaluación debía llevarse a cabo. Dicho análisis se aplicaba a todos los niveles de la estructura, desde el sintáctico al fonológico, y los ítems que componían los exámenes se construían sobre esta base. Los métodos de evaluación, pues, reflejaban esta división de los segmentos del lenguaje.*

*Así, bajo la influencia del enfoque audiolingual, Lado (1961) y sus seguidores, Harris y Valette desarrollaron la teoría de los exámenes con ítems independientes (discrete-point testing), con el principio básico de que áreas como la gramática, el vocabulario o la pronunciación deberían ser evaluadas independientemente (Bai, 1998). La lengua se trataba como un sistema de categorías independientes y se consideraba que la evaluación a través de una muestra representativa de ítems lingüísticos proporcionaba una estimación exacta de la competencia del estudiante. Se construyeron así ítems sobre cuestiones diferenciadas e independientes (discrete-point), que tenían como propósito revelar objetivamente la habilidad del candidato para desenvolverse en la lengua a un cierto nivel de habilidad en términos de las cuatro destrezas básicas, y que, por otra parte, contaban con la ventaja de proporcionar datos fácilmente cuantificables y la posibilidad de emplear un gran número de ítems, lo cual aportaba gran eficacia al método.*

*No obstante, este tipo de medición de los puntos lingüísticos diferenciada e independientemente presentaba ciertas deficiencias, ya que, según señalaban sus detractores, comprobar la competencia lingüística o gramatical de un candidato era un componente necesario que debía de ser incluido dentro de una batería de tests, pero que no resultaba suficiente por sí solo, y en este sentido Oller (1979: 212 apud Weir, 1988) manifestaba que “crucial properties of language are lost when its elements are separated”. Por otra parte pronto se reconoció que era, de hecho, extremadamente difícil construir ítems “puros”, que midiesen exclusivamente*

*un rasgo y no resultaran banales. Como Spolsky (1995) advierte, la mayor parte de los ítems de este tipo operan a más de un nivel y es preciso ser conscientes de las limitaciones de los exámenes objetivos y usar los resultados con cuidado y responsabilidad.*

*Una reacción a este sistema se produjo en 1976 con la llegada del enfoque cognitivo a la enseñanza y las críticas a este tipo de exámenes no se hicieron esperar. Así, por ejemplo, Oller (1976 apud Bai, 1998), señalaba el escaso valor que contenían las respuestas a ítems individualizados, ya que la lengua no es un conjunto de elementos sin relación entre sí; dichos elementos deben pues ser integrados y comprobados en combinación dentro de contextos. Los tests lingüísticos deberían ser diseñados para medir la competencia global en la comunicación y no aspectos aislados. Esta aproximación a la evaluación integradora del idioma, que supuso la llegada del periodo llamado por Spolsky (1995) postmoderno o psicolingüístico-sociolingüístico, defendía tipos de examen como el cloze, el dictado o las entrevistas orales, sin prestar demasiada atención a destrezas concretas, como pasamos a ver.*

### *3.3. El periodo postmoderno psicolingüístico-sociolingüístico*

*El sentimiento de que los tests que usaban ítems diferenciados e independientes (discrete point) no eran indicadores suficientes de la competencia lingüística de un estudiante, hizo que se produjera un cambio de tendencia*

*hacia una evaluación más global. De este modo al final de los años 70 y comienzo de los 80 se produjo una fuerte reacción al método audiolingüístico de Lado y a los ítems del tipo discrete-point. Este movimiento ocasionó un fuerte impacto y su influencia aún se deja sentir en interpretaciones actuales de la evaluación, como también en muchos interrogantes relacionados con dichas interpretaciones que se plantean en la investigación (Fulcher, 2000b).*

*El nuevo enfoque psicolingüístico-sociolingüístico se centraba en el concepto de competencia comunicativa, introducido por Dell Hymes (1972), que representa una ampliación del concepto de competencia de Noah Chomsky, que en su obra *Syntactic Structures* (1957) ya había establecido la diferencia entre competence y performance. Como recordaremos, según Hymes, para poder comunicarse eficazmente los hablantes de una lengua, además de contar con la adecuada competencia gramatical, deben saber cómo usan el lenguaje los miembros de dicha comunidad lingüística, es decir, la competencia comunicativa implica tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para usarla en las situaciones apropiadas.*

*Dentro de este contexto, Oller (1977 apud Weir, 1988) defendía el uso de tests globales integradores tales como el cloze<sup>1</sup> –el examinando debe completar las palabras que se han suprimido en un texto según un criterio de frecuencia numérica (una de cada cinco, de cada seis, o cualquier otro intervalo) independientemente de su función– y el dictado –*

---

<sup>1</sup> Véase un modelo de cloze en la pág. 597.

*los candidatos escriben un texto leído o grabado-, que negaban la naturaleza atemicista de la lengua como base para la evaluación y trascendían la medida de una parte limitada de la competencia lingüística, tal como lo hacían los tests compuestos por ítems del tipo discrete point, y así representaban la alternativa al modelo de tests que había propuesto Lado.*

*Según Oller (1971, 1973 apud Morrow, 1979), los cloze y los dictados podían medir la habilidad para integrar las destrezas lingüísticas de una forma mucho más próxima al proceso real de uso de la lengua, ya que contenían y ejemplificaban una amplia gama de ítems estructurales y léxicos dentro de un contexto significativo, y se proponían, pues, como tests de competencia lingüística para determinar el nivel de competencia de un candidato porque evaluaban los mecanismos básicos de procesamiento de la lengua –el análisis a través de la síntesis. Por otra parte Oller (1979 apud Weir, 1988) sostenía que resultaban prácticos de administrar, su construcción y corrección no era demasiado costosa, y asimismo presentaban valores de fiabilidad aceptables.*

*No obstante, Weir (1988) señala una causa de preocupación que se deriva del planteamiento de Oller, en el sentido de que asume la existencia de un factor único y principal, la capacidad lingüística general, que subyace a todas las habilidades lingüísticas. Dicha idea dio lugar a la hipótesis de la competencia unitaria, que fue más tarde puesta en duda (Davies, 1981; Vollmer, 1981; Bachman et al.,*

*1981; Hughes, 1981; y Porter, 1983 apud Weir, 1988), ya que hay un gran número de evidencias que apuntan hacia la idea de la divisibilidad, la existencia de al menos dos competencias, la recepción y la producción, es decir, la diferencia existente entre saber cómo analizar el input y, por otra parte, saber cómo construir el output. Sería preciso incluir una variedad de formatos de tests para evaluar el constructo de cada competencia en lugar de confiar, como hace Oller, en una única medida global como el cloze, y así dar a los candidatos una mejor oportunidad de demostrar sus habilidades.*

*También Alderson (1978 apud Weir, 1988) por su parte, planteó serias dudas de tipo técnico que afectan a la validez del cloze, al demostrar que los resultados de dicho test se ven afectados si se altera el punto a partir del cual se comienza a suprimir palabras o si se usa un intervalo diferente.*

*Finalmente, a pesar de que las medidas indirectas de la capacidad lingüística propuestas por Oller contaban con valores elevados de fiabilidad y de validez concurrente, no cumplían satisfactoriamente con otros tipos de validez, y así Morrow (1979) consideraba que no constituían una prueba convincente de la verdadera capacidad del alumno para convertir los conocimientos en realizaciones en situaciones auténticas. Ni el test cloze ni el dictado ofrecían una oportunidad para la producción espontánea, ya que dependían básicamente del conocimiento que el examinando poseía del sistema de la lengua, con lo cual sólo aportaban*

*información acerca de la competencia lingüística del candidato, pero no sobre su capacidad de aplicar este sistema en situaciones auténticas, es decir, sobre su capacidad de actuación. Aunque los tests integradores recogían las distintas destrezas de una forma más próxima al uso real de la lengua, Morrow (1979) puso en duda su validez comunicativa, ya que sólo los tests directos que simulaban tareas auténticas de comunicación relevante podrían reflejar la interacción comunicativa real.*

*Todas estas críticas se plasmaron en la aparición de una nueva tendencia, opuesta por una parte a los planteamientos de Lado, y por otra a los de Oller, y defendida especialmente por Morrow (1979), que en su artículo *Communicative Language Testing*, interpretaba en clave bíblica las etapas que la evaluación había atravesado a lo largo de su historia reciente, a las que denominaba *Garden of Eden*, *Vale of Tears* y *Promised Land*<sup>2</sup>, siendo esta última la llegada de la evaluación comunicativa.*

### *3.4. La evaluación comunicativa*

*Las deficiencias que presentaban tanto el tipo de información aportado por los ítems independientes de la época psicométrica-estructuralista, como los enfoques más integradores de la etapa psicolingüística, causaron, según Weir (1988) la necesidad de investigar el paradigma comunicativo.*

---

<sup>2</sup> *El Jardín del Edén, el Valle de Lágrimas y la Tierra Prometida.*

*Como anteriormente hemos mencionado, según la visión conductista de Lado, la enseñanza consistía en la formación de hábitos cuya correcta adquisición se comprueba mediante las respuestas que el alumno facilita a las preguntas propuestas en los exámenes. Las respuestas correctas se recompensan y las incorrectas se penalizan; de este modo, un número adecuado de respuestas correctas indica la adquisición del hábito. Por el contrario, Morrow proponía una versión alternativa a la teoría psicológica del aprendizaje de la lengua, en la cual las respuestas a los tests deben ser consideradas algo más que meramente correctas o incorrectas: dichas respuestas son indicadores del grado de aproximación del alumno hacia el sistema del hablante nativo. Las respuestas que se dan en un examen deben ser evaluadas cualitativamente y no cuantitativamente. El diseño de un test debe tener como objeto revelar la calidad de la actuación lingüística del candidato, e ir más allá de un mero recuento de ítems correctos. Un recuento alto no necesariamente permite generalizar sobre los niveles de competencia de los candidatos. Morrow, asimismo, criticaba los fundamentos lingüísticos en los que se asentaba el enfoque atómico de Lado en cuanto al diseño de los tests, ya que se sustentaba totalmente en la suposición de que el conocimiento de los elementos de una lengua era equivalente al conocimiento de esa lengua. El análisis atómico omitía, pues, el paso fundamental consistente en la habilidad para sintetizar. El conocimiento de los elementos de la lengua no sirve de nada si el hablante no es capaz de combinarlos en*

*modos nuevos y apropiados para satisfacer las exigencias lingüísticas de la situación en la que quiere usar la lengua.*

*Estas discrepancias entre aproximaciones a la evaluación habían sido ya señaladas por Robinson (1973 apud Morrow, 1979), que había identificado tres áreas de diferencias entre los procedimientos de evaluación objetivos y los subjetivos:*

- 1. La cantidad de lengua que produce el alumno. En un test objetivo puede que no haya ninguna producción de los alumnos. Es posible que su papel se limite a seleccionar alternativas en lugar de producir lengua.*
- 2. El tipo de capacidad que se evalúa es diferente. En un test subjetivo la capacidad del individuo para producir lengua es un factor crucial; en un test objetivo es suficiente con la capacidad para reconocer formas apropiadas.*
- 3. Las normas del uso lingüístico se establecen sobre bases diferentes. En un test objetivo el candidato debe basar sus respuestas en la lengua del examinador; en un test subjetivo las normas pueden ser suyas, derivadas de su propio uso de la lengua; de este modo un test objetivo puede revelar sólo diferencias y similitudes entre las normas lingüísticas del examinador y del candidato, pero no aporta información sobre las normas que el candidato aplicaría en una situación dada.*

*A pesar de que Morrow (1979) reconocía la influencia de las teorías de Lado, señalaba que con gran frecuencia existía una diferencia entre lo que el propio Lado hacía y lo que decía que hacía, y, a su vez, consideraba que ni los tests compuestos por ítems diferenciados puros (discrete point tests) de la etapa psicométrica, ni los integradores (integrative tests) de la etapa psicolingüística cumplían con criterios de uso. Según él, los rasgos de la lengua no se medían en los tests convencionales, ya que la lengua en uso se basaba en la interacción y era impredecible: el procesamiento de datos no predecibles en tiempo real era un aspecto vital del uso de la lengua; el contexto situacional –el entorno físico, el papel o estatus de los participantes, la actitud o la formalidad– y lingüístico –la cohesión textual– hacían que la lengua cambiase y se adaptase para cada situación.*

*Morrow (1979) señalaba el importante desequilibrio existente entre los recursos que se encontraban a disposición del profesor en lo que se refería a materiales para la enseñanza, frente a los que se necesitaban para la evaluación, y por consiguiente, proponía el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación que acompañasen al sílabo nocional-funcional con objeto de medir la competencia comunicativa. Asimismo consideraba que los tests existentes hasta la fecha no tenían en cuenta de modo sistemático las características de la lengua en uso, como comunicación, ni las medían apropiadamente. Su propuesta alternativa para el diseño de los tests lingüísticos (The Promised Land) consistía, por tanto en una aproximación que debía contar con las*

*características de lo que en su momento definimos como “competencia comunicativa”. Esto le llevaría a formular los siguientes principios para adecuarla a dicho constructo.*

- 1. La evaluación de la capacidad comunicativa debe estar referida a un criterio (criterion referenced) y no a una norma (norm referenced). Tendrá la intención de mostrar si el candidato puede realizar un conjunto de actividades específicas.*
- 2. La evaluación de la capacidad comunicativa debe establecer su propia validez como una medida de las operaciones que pretende medir. Será importante la validez de contenido, de constructo y predictiva.*
- 3. La evaluación de la capacidad comunicativa descansará en modos de evaluación cualitativos y no directamente cuantitativos.*
- 4. La fiabilidad estará subordinada a la validez en tanto en cuanto es más importante que los tests sean pruebas representativas de la lengua que el hecho de que se trate de una medición exacta. La falsa objetividad no será la consideración más importante.*

*Junto con estas características de la evaluación comunicativa Morrow (1979) proponía una escala operativa de realizaciones en la que los distintos niveles de competencia se definían en términos de un conjunto de criterios de actuación. Dicha escala (Carroll, 1977 apud Morrow, 1979) incluía unas especificaciones relacionadas con la actuación*

*receptiva y productiva, que tenían en cuenta la extensión y la complejidad del texto, la gama de las destrezas instrumentales, las estructuras y las funciones, la velocidad a la cual se puede procesar la lengua, la flexibilidad que se muestre para tratar con los cambios de tema y otros aspectos, la exactitud y la propiedad con la que se maneje las destrezas instrumentales, estructuras y funciones, la independencia de las fuentes de referencia y del interlocutor, y por último la repetición o las dudas al procesar el texto. Según esto el diseño de tests comunicativos debería estar relacionado con las respuestas a las siguientes preguntas (Morrow, 1979: 155):*

- 1. ¿Cuáles son las operaciones de actuación que queremos comprobar?*
- 2. ¿A qué nivel de competencia esperamos que el candidato realice estas operaciones?*
- 3. ¿Cuáles son las destrezas instrumentales relacionadas con la realización de dichas operaciones?*
- 4. ¿Qué tipo de áreas de contenido vamos a especificar?*
- 5. ¿Qué tipo de formato adoptaremos para las preguntas que hagamos?*

*En suma, los tests comunicativos deberían, por lo tanto, dar la oportunidad a los candidatos de producir lengua y estar basados en la interacción real, que es imprecible per se: “face-to-face oral interaction which involves not only the modification of expression and content [...] but also an amalgam of receptive and productive skills” (Morrow, 1979: 149). Deberían ser auténticos y no simplificados, con un propósito comunicativo que el candidato pudiese reconocer y*

*al que fuese capaz de responder apropiadamente y así mostrar su habilidad para actuar en cualquier contexto lingüístico o situacional (entorno físico, registro, grado de formalidad, actitud, etc.) (Fulcher, 2000b). Un factor insoslayable en la evaluación comunicativa era, por tanto, la autenticidad: el lenguaje que se presenta a un hablante en situaciones reales no está simplificado ni adaptado, y el hecho de que un examinando pueda leer un texto simplificado y adaptado a su nivel de competencia no nos dará información sobre su uso real de la lengua, que consistirá en saber desenvolverse espontáneamente cuando se encuentre en un contexto real con elementos desconocidos.*

*Como ejemplo de un test que tuviese en cuenta las respuestas a las cinco preguntas que Morrow planteaba, se proponía un modelo en el que se especificase una tarea global y, por otra parte, unas destrezas instrumentales, según se especifica en el siguiente cuadro (Morrow, 1979: 152) (figura 5.1):*

<i>Global task</i>
<i>Search text for specific information</i>
<i>Enabling skills</i>
<i>Distinguish main point from supporting details</i>
<i>Understand text relations through grammatical cohesion devices</i>
<i>Understand relations within sentences</i>

*Understand conceptual meaning  
Deduce meaning of unfamiliar  
lexis*

*Fig. 5.1*

*Posteriormente Morrow (1986) ateniéndose a estos principios estableció sus siete requisitos para el diseño de las pruebas comunicativas:*

- 1. La comunicación debe estar basada en la interacción.*
- 2. La comunicación debe ser impredecible. Si no existe vacío de información no existirá la comunicación real.*
- 3. Debe realizarse dentro de un contexto concreto que estará condicionado por el ambiente, el papel de los participantes y el tema a tratar.*
- 4. La comunicación debe realizarse con una finalidad; sin un propósito determinado no existe comunicación auténtica.*
- 5. Se requieren materiales auténticos y no expresamente diseñados para la enseñanza.*
- 6. Debe estar basada en condiciones psicológicas y ambientales reales, tales como la falta de memoria, el desinterés o las condiciones acústicas propias.*
- 7. La comunicación será efectiva si de ella se desprende algún resultado, lo que en términos lingüísticos se conoce como la “fuerza elocutiva”.*

*Sin embargo, el enfoque de Morrow planteaba un gran número de cuestiones que hacían muy difícil, por no decir*

*imposible, la puesta en práctica de la evaluación comunicativa. Pérez Basanta (1994) señalaba que ateniéndose a los principios que acabamos de recoger, la elaboración de pruebas comunicativas resultaba en realidad impracticable, ya que sería imposible cumplir con algunos supuestos como el contexto, la finalidad y la fuerza elocutiva. En cuanto al contexto –situación de “autenticidad”– sería necesario trasladar al examinando a un país de habla inglesa y comprobar cómo se desenvolvería en situaciones reales; por lo que respecta a la finalidad y la fuerza elocutiva, a pesar de que el examinador manipulase la situación a fin de que el candidato tuviese que llevar a cabo una función con su correspondiente fuerza elocutiva, siempre estaría presente que la finalidad real del examinando era la de demostrar sus conocimientos ante el examinador y aprobar el examen. De esta manera la autenticidad era algo totalmente inalcanzable, ya que en realidad se trataba de una situación no auténtica de examen, según Alderson (1981: 57) manifestaba: “the feeling was expressed that the pursuit of authenticity in our language tests is the pursuit of a chimera; it is simply unobtainable because they are language tests”.*

*Otra cuestión problemática es la forma de valorar los tests de actuación y la posibilidad de extrapolar los resultados: el hecho de que el candidato sepa realizar con éxito una determinada tarea no quiere decir que sepa realizar otra con el mismo éxito. Igualmente la evaluación cualitativa de la actuación de un candidato es compleja de llevar a la práctica, ya que se trata de valorar un fenómeno compuesto por muchas facetas y cualquier intento de aislar partes*

*destruye el holismo esencial. El único criterio real de éxito en un test lingüístico es el resultado conductual, es decir, si el candidato consigue llevar a cabo el efecto comunicativo deseado (Fulcher, 2000b), y no debemos olvidar que existe la posibilidad de que un estudiante realice con éxito actos comunicativos con un escaso o incluso nulo conocimiento de una lengua.*

*Asimismo, la necesidad de escalas de valoración es otra de las cuestiones pendientes en la evaluación comunicativa, puesto que la mayor parte del diseño de escalas de valoración elaboradas han sido teóricas, y no se han empleado métodos empíricos en la construcción y validación de las escalas hasta hace poco tiempo. Un problema añadido que Lewkowicz (1998 apud Fulcher, 2000b) señala, estriba en la dificultad y el coste que entraña la construcción de tests comunicativos que contengan diversas tareas integradas y por otra parte cuente con una longitud que proporcione una fiabilidad adecuada.*

*Como podemos observar la evaluación comunicativa plantea una serie de problemas que aún están pendientes de solución. Según apuntaba Weir (1988), no hubo un acuerdo entre los autores a la hora de definir que se entendía por “comunicativo”. Por otra parte, los modelos de diseño de tests comunicativos están aún por validar y la mayoría de los libros de texto que se declaraban comunicativos no incluían una selección de formatos apropiados para evaluar comunicativamente. A la vista de estas dificultades no es de extrañar que a pesar de todos sus planteamientos, Morrow*

*reconociese que en ciertas situaciones eran aceptables los formatos que se pudiesen evaluar mecánicamente, siempre que se tuvieran en cuenta ciertas limitaciones. Así, si por un lado los tests de actuación eran necesarios si lo que se quería era medir la capacidad que tenía el candidato para usar la lengua, por otro podían existir situaciones concretas en las que se considerarían aceptables formatos tales como ítems diferenciados o independientes (discrete point) cuando el propósito del test era el diagnóstico o el aprovechamiento.*

*Según Fulcher (2000b) las duras críticas de que Lado fue objeto por parte de los seguidores de la evaluación comunicativa, resultan, de este modo, injustas, ya que a pesar del tipo de evaluación que proponían, a la vista de la imposibilidad de llevar a la práctica sus planteamientos, terminaban por reconocer el valor de los modelos de tests que Lado había propuesto. Asimismo Barnwell (1996) señala que, a pesar de los aspectos criticables que defendía el método audiolingüístico, las contribuciones de investigadores como Robert Lado y John Carroll fueron trascendentales y proporcionaron unas aportaciones al campo del language testing que son aún relevantes hoy en día.*

*Como conclusión, debemos señalar que a pesar de la diferencia fundamental entre la etapa psicométrica-estructuralista y la etapa psicolingüística-sociolingüística, consistente en la práctica en el uso de ítems independientes frente a los tests integradores, en opinión de Davies (2003: 3), los tests de Lado contenían un importante elemento integrador: “[...] when we look at what Lado actually did, as opposed to what he said he did, we find that some of his test*

*proposals are more integrative than not". En realidad ningún test puede ser totalmente analítico ni totalmente integrador, y de hecho, no debemos considerar que determinado enfoque metodológico en la evaluación excluya necesariamente a otro. En este sentido, Heaton (1989) manifiesta una postura ecléctica, según la cual los tests deberán incorporar aspectos válidos de cualquier enfoque: "A useful test will generally incorporate features of several (of these) approaches. Indeed, a test may have certain inherent weaknesses simply because it is limited to one approach, however attractive that approach may appear" (Heaton, 1989: 15).*

*En el mismo sentido Bai (1998) propone los procedimientos de evaluación combinen los dos enfoques: el que defiende el uso de ítems independientes y el que sostiene el uso de ítems integradores, a pesar de que ambas teorías de la evaluación compitan entre sí:*

*While the discrete-point theory and the integrative theory compete in foreign language testing, Rivers (1981) proposed that "Just as the teacher needs to identify the specific skill he wishes to test, so he must distinguish carefully the various aspects of that skill and test these one by one, as well as finally testing them as part of an all-round performance." I would suggest that we integrate both theories in our testing procedures. (Bai, 1998: 3)*

*Así pues, en la evaluación de la competencia oral es preciso situar el énfasis en la comunicación y utilizar tareas holísticas, y, sin embargo, también debemos especificar claramente qué niveles concretos han de alcanzar los alumnos en cuanto al vocabulario, las estructuras gramaticales, la entonación, la pronunciación, la fluidez y la*

*adecuación a la situación social en la que dicha tarea se desarrolla. Un examen útil para el alumno y el profesor debe contener rasgos sobre estos aspectos de modo que proporcione una información constructiva que tenga efectos positivos sobre la enseñanza y el aprendizaje.*

### *3.5. Los años noventa y los tests en el tercer milenio*

*En los últimos veinte años hemos podido observar una profundización en los enfoques metodológicos que habían aparecido en años anteriores, así como un refinamiento de una serie de aspectos de dichas aproximaciones utilizando nuevas herramientas de investigación que han propiciado un mayor desarrollo en estos campos (Bachman, 2000). Asimismo se están investigando otros tipos de cuestiones que apuntan hacia nuevas áreas de interés, entre las que podemos mencionar los avances en la tecnología del diseño y del desarrollo de los instrumentos de evaluación. La disponibilidad de ordenadores y de complejos programas informáticos de gran alcance, junto con nuevas aplicaciones para la administración, la corrección y el análisis de los tests existentes en Internet han hecho posible llevar a cabo tareas inimaginables hace sólo unos años.*

*Todas estas cuestiones han dado como resultado una gran variedad de procedimientos de evaluación que proporcionan nuevos y mejores recursos para el diseño, desarrollo y control de la calidad de los tests lingüísticos, y permiten tratar más eficazmente problemas que*

*investigadores como Carroll (1973 apud Bachman, 2000) detectaron hace más de un cuarto de siglo y aún persisten.*

*Tras el debate que supuso la aparición del enfoque comunicativo a final de los años 80 la evaluación comenzó a ser considerada como un campo más de la lingüística aplicada con sus propios enfoques y objetivos de investigación (Alderson y Banerjee, 2001, 2002). Esta tendencia continuó durante los años 90, década en la que han tenido lugar hallazgos que han dado lugar a avances en la investigación y a avances en el terreno práctico (Bachman, 2000) que vamos a revisar a continuación.*

*La metodología de la investigación es, en primer lugar, un campo en el que han surgido nuevas y diversas aproximaciones de naturaleza compleja que incluyen metodologías cuantitativas, tales como las medidas referidas al criterio, la Teoría de la Generalización, la Teoría de la Respuesta al Ítem, con diferentes modelos, entre los cuales el de Rasch es el más usado en la evaluación. Por otra parte, las metodologías cualitativas y naturalistas también han aportado nuevas técnicas tales como los informes verbales introspectivos y retrospectivos, las observaciones, los cuestionarios y las entrevistas, los juicios de expertos, además del análisis textual, conversacional y discursivo, que han permitido ampliar el alcance de la información sobre las capacidades de los examinandos.*

*Otro campo que ha atraído la atención de los investigadores se concreta en los factores que afectan la*

*actuación de los examinandos en los exámenes, las características de los procedimientos de evaluación, los procesos y las estrategias que los candidatos utilizan en sus respuestas a las preguntas de los exámenes y las características de los propios examinandos.*

*Por lo que se refiere a avances prácticos Bachman (2000) señala varias áreas en las que se han producido importantes cambios. En concreto vamos a prestar atención a la enseñanza de lenguas para fines específicos, la evaluación del vocabulario, y el incremento de la tecnología informática en el desarrollo y administración de tests lingüísticos.*

- 1. La enseñanza de lenguas para fines específicos ha experimentado un crecimiento con la especificación de los sílabos concretos de cada campo. La pasada década ha visto una expansión de la actividad en esta área principalmente con la creación del English Language Testing Service, actualmente International English Language Testing System (IELTS), organización que se ocupa de la evaluación de la lengua para fines específicos homologados a gran escala. Los avances en este campo han sido muy numerosos y cabe señalar entre ellos la evaluación de la lectura para la ciencia y la tecnología, la evaluación de la competencia oral de los profesionales en diversos campos, y en especial los relacionados con las ciencias de la salud.*
- 2. La evaluación del vocabulario, que ha experimentado un importante auge a partir del final de los años 80, ha dado lugar a la creación de una amplia variedad de tests*

*de vocabulario y a la investigación sobre la validez de los tests que ya existían, lo cual ha proporcionado nuevas formas de entender la naturaleza del vocabulario y su papel en la lengua.*

- 3. El rápido e imparable avance de la tecnología de la información y la comunicación ha venido a introducir una revolución en las metodologías de la investigación y en las posibilidades de implementar la evaluación mediante el desarrollo y la administración de tests lingüísticos informatizados. La creciente familiaridad generalizada con los ordenadores, la facilidad de acceso y la disponibilidad de ordenadores personales han propiciado el hecho de que dichas herramientas hayan pasado a formar parte de nuestra vida cotidiana y se hayan convertido en imprescindibles para nuestro trabajo. El uso de los ordenadores ha contribuido al desarrollo de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), que permite adaptar los tests a los niveles concretos de habilidad de los examinandos y ofrece la posibilidad de administrar tests en versiones informatizadas y adaptativas a gran escala. Asimismo mediante las tecnologías con multimedia disponibles en la red las pruebas informatizadas pueden llegar a ser más auténticas e interactivas que las que se administran en las versiones convencionales de lápiz y papel.*

*A pesar de los muchos e innegables beneficios que estos avances prácticos han reportado, el último de ellos, la evaluación informatizada, ha revelado un número de*

*limitaciones entre las que se apuntan las cuestiones relacionadas con la validez de los nuevos formatos que exige una revisión y una nueva definición de los constructos que se están evaluando (Bachman, 2000). Así pues, es preciso realizar una detallada investigación de los constructos que las pruebas informatizadas miden y de las posibles variaciones en el rendimiento o en las preferencias de los examinandos hacia los tests informatizados frente a los que se administran en el formato tradicional de lápiz y papel.*

*Finalmente no podemos dejar de manifestar nuestro más absoluto acuerdo con Dunkel (1996 apud Bachman, 2000) cuando apunta que la comprensión del papel de las nueva tecnologías en la evaluación y el uso apropiado de sus aplicaciones requerirá un esfuerzo conjunto de los especialistas en evaluación y otros campos de la lingüística aplicada. Una sinergia entre lingüistas, expertos en psicometría y expertos en tecnología de la información, permitirá encontrar nuevos modos de adaptar los métodos de medida de las capacidades y la tecnología de la información a la naturaleza de la habilidad lingüística y su evaluación.*

*Como conclusión de este apartado podemos decir que las direcciones futuras de la evaluación apuntan, según Bachman (2000), hacia la consolidación del estatus profesional del evaluador, la investigación continuada sobre la validez y la imparcialidad de los tests, los avances tecnológicos que proporcionan los ordenadores y las posibilidades de administración de tests que ofrece Internet. Fulcher (2000b), por su parte, se manifiesta en el sentido de*

*que durante la próxima década la investigación cooperativa producirá avances significativos en la teoría y la práctica de la evaluación gracias al creciente interés por las cuestiones éticas, a la aceptación general de un marco teórico para la investigación de la evaluación educativa y al nuevo concepto unificado de la validez.*

*Según Davies (2003) ha existido frecuentemente la tendencia a recibir con demasiado entusiasmo las novedades aparecidas en el campo de la evaluación, lo cual ha ocasionado enfoques poco ortodoxos –a los que se él refiere como “herejías”– relacionados en primer lugar con la definición del constructo de la lengua, en segundo lugar con el alcance del impacto de los tests y, finalmente, en tercer lugar con el valor de los nuevos métodos de administración y análisis de los tests. No obstante, a pesar de la influencia desestabilizadora que dichas “herejías” provocan en su momento, deben ser bienvenidas ya que estimulan el campo y suponen retos a la teoría y a la práctica establecida.*

*Una vez que hemos llevado a cabo una revisión de cuál ha sido la evolución histórica de la evaluación y de cómo las distintas corrientes de pensamiento metodológico la han interpretado a través de los años, debemos ahora centrar nuestra atención en una serie de cuestiones teóricas fundamentales en este campo como son los conceptos de fiabilidad y de validez; por otra parte nos referiremos asimismo a la retroactividad, la ética y los niveles en la evaluación.*

#### *4. Consideraciones teóricas sobre la evaluación*

##### *4.1. Fiabilidad y validez*

*La fiabilidad y la validez son características fundamentales de las pruebas de evaluación de rendimientos. Un test será útil en tanto que proporcione medidas fiables y válidas (Henning, 1987), y dicha utilidad se mide a través de seis componentes fundamentales, los primeros de los cuales son la validez del constructo y la fiabilidad, seguidos por el impacto, la interactividad, la autenticidad y los aspectos prácticos de la elaboración y la administración de los exámenes (Bachman y Palmer, 1996).*

*Fiabilidad y validez son dos conceptos estrechamente relacionados, ya que la primera condición necesaria para que una prueba sea válida es que posea un grado adecuado de fiabilidad. Una prueba puede ser fiable y contar con todos los requisitos exigidos pero no ser válida, es decir, no medir lo que pretendía. Sin embargo, para que una prueba sea válida debe necesariamente ser fiable, es decir, debe proporcionar sistemáticamente medidas exactas (Hughes, 1989), ya que unas puntuaciones que no sean fiables no pueden en ningún caso proporcionar una base a partir de la cual se pueda llevar a cabo una validación correcta.*

*En el mismo sentido, Alderson et al., (1995) subrayan que la relación entre fiabilidad y validez es compleja, a pesar de que pueda parecer simple en principio, e insisten en que*

*un test no puede ser válido a menos que sea fiable. Es esencial, por lo tanto, comprobar de todas las formas posibles que el test es fiable y usar de forma conjunta todas las evidencias que puedan aportar información, ya que lo realmente importante es obtener una puntuación que refleje con exactitud y justicia la capacidad del candidato.*

*A pesar de que siempre ha existido una tensión entre la validez y la fiabilidad, la ortodoxia en la evaluación debe perseguir el mantenimiento del equilibrio entre ambos conceptos (Davies, 2003). Según Heaton (1989) lo deseable es que un test reúna fiabilidad y validez aunque suele ocurrir que un elevado grado de validez va en detrimento de la fiabilidad de los resultados. Por ejemplo, algunos tests que reflejan situaciones reales, como las entrevistas orales o los roleplays tienen una elevada validez aparente y de constructo, sin embargo ofrecen baja fiabilidad. Así, el examinador tendrá que buscar un equilibrio y valorar las pérdidas de un aspecto en función de las ganancias que se produzcan en el otro, puesto que, según Bachman (1990), la fiabilidad y la validez, a pesar de presentar evidentes aspectos diferenciales, son elementos complementarios de un mismo concepto de medida y es arbitrario establecer una línea divisoria entre ellos.*

*Dada la importancia que como hemos visto los expertos en la evaluación atribuyen a los conceptos de fiabilidad y de validez pasamos pues a continuación a tratar de cada uno de ellos en profundidad.*

## *Fiabilidad*

*La fiabilidad es un requisito imprescindible de una prueba basado en el principio de que 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. Dichas puntuaciones que se suponen precisas y exactas representan las verdaderas puntuaciones de los examinandos (Henning, 1987; Heaton, 1989; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995), y podemos, por lo tanto, considerar la fiabilidad, asimismo, como un indicador de la ausencia de error aleatorio en la administración de un test (Rudner y Schafer, 2001), ya que cuando el error es mínimo las puntuaciones serán más similares entre dos ocasiones en las que se administre un test. Los niveles para la evaluación psicológica y educativa (Standards for Educational and Psychological Testing) de AERA (American Educational Research Association) describen la fiabilidad de la siguiente manera (Chalhoub-Deville y Turner, 2000):*

*[...] the degree to which test scores for a group of test takers are consistent over repeated applications of a measurement procedure and hence are inferred to be dependable, and repeatable for an individual test taker; the degree to which scores are free of errors of measurement for a given group. (pág. 180)*

*Un test fiable es, pues, aquel que mide sistemática y coherentemente (Hughes, 1989). En un examen de idioma cualquier variable ajena a la competencia del candidato en el*

*idioma y que afecte a las puntuaciones se considera una fuente en potencia de error. Los errores de la medida pueden limitar la fiabilidad y la capacidad de extender las generalizaciones que establece la Teoría G de Cronbach (Bachman, 1990), basada en un marco de diseño factorial y análisis de la varianza, según la cual una determinada puntuación en un test se considera como una muestra de la actuación de un individuo, y sobre ella se establecen generalizaciones acerca de cómo sería su actuación en otros contextos.*

*Según Alderson et al., (1995), aunque generalmente es imposible conseguir la prueba perfecta desde el punto de vista de la fiabilidad, quien diseña una prueba debe poner todo su empeño en que el examen sea lo más fiable posible. Un examen fiable debe medir sólo los cambios sistemáticos, es decir, los cambios que en distintas administraciones del examen, se deban a diferencias verdaderas o sistemáticas, como la mejora de los alumnos en la destreza que se evalúa, y no a cambios no sistemáticos, como los errores que se deban a causas externas, como los ruidos que se produzcan en el lugar donde se esté administrando el examen.*

*Existe una serie de factores que pueden poner en riesgo la fiabilidad y que, según Rudner y Schafer (2001), proceden fundamentalmente de tres fuentes, la primera relacionada con la fiabilidad intrínseca y las otras dos relacionadas con la fiabilidad extrínseca:*

- *Factores contenidos en el propio test, tales como la deficiente elaboración de los ítems, la falta de eficacia de los distractores en los ítems de opción múltiple, instrucciones que no están lo suficientemente claras, preguntas ambiguas, ítems que pueden ser contestados correctamente por mero azar o en la relación existente entre la dificultad de la prueba y el nivel de competencia de los examinandos.*
- *Factores que dependen del candidato: la situación y la actitud del candidato, así como su estado físico, la salud o el cansancio pueden causar errores, malas interpretaciones, olvidos u omisiones.*
- *Factores relacionados con la administración, la corrección y la calificación del examen: la falta de claridad en las instrucciones de corrección, la falta de sistematicidad en la corrección, la disparidad de criterios entre los correctores y en el cálculo de la puntuación*

*Una adecuada elaboración de los exámenes, ajustada a unos principios de diseño y construcción contribuye a reducir las diferencias que se pueden producir en los resultados. Hughes (1989) añade a esto una serie de consejos prácticos que ayudan asimismo a hacer que un test sea más fiable: el examen debe tener un número suficiente ítems sin, por otra parte, ser demasiado largo para evitar el cansancio o el aburrimiento de los candidatos; no se debe permitir demasiada libertad a los examinandos, como, por ejemplo, varias opciones en una redacción, que haría difícil una comparación directa entre la actuación de los candidatos; se*

*debe someter los ítems a la revisión de colegas para así evitar ítems ambiguos; dar instrucciones claras y explícitas; asegurarse de que el diseño es claro y perfectamente legible y de que los candidatos estén familiarizados con el formato y las técnicas del examen; proporcionar condiciones de administración uniformes y que eviten las distracciones; usar ítems que permitan que la puntuación sea tan objetiva como sea posible; entrenar a los correctores, proporcionarles unas pautas y llegar a acuerdos sobre qué respuestas serían aceptables; y, finalmente, también es aconsejable identificar a los candidatos mediante un número y no por el nombre con objeto de garantizar el anonimato y evitar cualquier posible sesgo.*

*Desde el punto de vista técnico, la fiabilidad es la razón entre la puntuación verdadera y las varianzas observadas de la puntuación –“the ratio of the true score to observed score variances” (Henning, 1987: 73), o “the theoretical definition of reliability is the proportion of score variance that is caused by systematic variation in the population of test-takers” (Rudner y Schafer, 2001: 1).*

*Hay varios procedimientos estadísticos que se utilizan para calcular la fiabilidad de una muestra determinada (Henning, 1987; Alderson et al., 1995; Rudner y Schafer, 2001); la elección del método adecuado dependerá de la naturaleza del test y de la situación en que vaya a ser administrado.*

- *Método de repetición de la prueba (test retest). Consiste en administrar la misma prueba en dos ocasiones al mismo grupo de alumnos en el transcurso de dos semanas y correlacionar después las puntuaciones obtenidas en ambas administraciones, suponiendo que los alumnos no han aprendido nada en el intervalo.*
- *Método de las formas paralelas. Consiste en aplicar a los mismos sujetos dos formas de test consideradas como equivalentes, en dos ocasiones distintas, y, posteriormente correlacionar las puntuaciones. El inconveniente de este método está en la dificultad que supone la construcción de dos formas de un test que sean equivalentes por completo.*
- *Método de las dos mitades (split half reliability). Una vez administrada la prueba se divide el test en dos mitades como si fueran versiones paralelas, se obtienen coeficientes de fiabilidad que se comparan entre sí y se establecen correlaciones. Cuanto mayor sea la correlación entre las dos partes mayor será la fiabilidad, sin embargo, esto dependerá de los ítems que formen parte de cada mitad. Para pruebas objetivas se pueden aplicar las fórmulas de Kuder Richardson (KR) 20 o Kuder Richardson (KR) 21. El coeficiente KR 20 está basado en datos de ítems; mientras que todos los ítems sean dicotómicos, es decir, se puntúen como correcto e incorrecto, y tengan el mismo peso en la prueba, este coeficiente será idéntico al coeficiente alpha de Cronbach, que es el que habitualmente calculan algunos programas informáticos. El coeficiente KR 21 asume de igual manera que los ítems son dicotómicos, pero se*

*basa en notas totales de la prueba, por lo que resulta menos exacto. La ventaja del método de las dos mitades frente al de repetición y el de las formas paralelas consiste en que sólo requieren una administración de la prueba.*

*El coeficiente de fiabilidad de un test indica, pues, el grado de precisión global del examen (Abad et al., 2004). La precisión en la medida evitará el error y contribuirá a la más justa evaluación de los examinandos. El índice de consistencia interna alpha que marca la fiabilidad está relacionado con la longitud del test, puesto que un mayor número de ítems aportará una fiabilidad y una consistencia interna más alta. Para calcular dicho índice debe asumirse que los examinandos han tenido tiempo suficiente para completar el test y que su contenido es homogéneo, ya que de lo contrario estaremos sobreestimando la fiabilidad.*

*El índice de consistencia interna alpha oscila 0 y 1, siendo 1 el valor máximo del coeficiente de fiabilidad. Kehoe (1995b) considera que un valor KR-20 de 0,5 es un índice adecuado para una prueba de 10 a 15 ítems, mientras que un test de más de 50 ítems debería tener valores superiores a 0,8. Según Abad et al., (2004), valores inferiores a 0,8 indican que nuestras estimaciones pueden ser imprecisas, debido a que los ítems no son satisfactorios –confusos, demasiado difíciles o demasiado fáciles– o a que el número de ítems utilizados es insuficiente.*

*En opinión de Hughes (1989) cabe esperar diferentes coeficientes de fiabilidad según cuál sea la destreza que se examine, y así se refiere a Lado (1961) al afirmar que los buenos tests de vocabulario, estructuras y lectura deben arrojar valores entre 0,90 y 0,99, los tests de comprensión oral deben tener valores entre 0,80 y 0,89, y los de producción oral entre 0,70 y 0,79.*

### *Validez*

*Entendemos por validez la capacidad de una prueba para medir aquello para lo cual se diseñó, el grado de precisión con el que una prueba mide lo que se propone medir, o la adecuación de una prueba dada o de cualquiera de sus secciones como instrumento de medida de lo que pretendía medir (Henning, 1987; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995). En palabras de Messick (1989: 13) la validez es “the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores”.*

*Siempre estará relacionada con el propósito de la prueba, dado que determinada prueba puede ser válida para unos objetivos pero no para otros. De aquí se desprende que el término “válida”, cuando se utiliza para describir una prueba, debería ir acompañado de la preposición “para” (Henning, 1987). La primera condición necesaria para que una prueba sea válida es que posea un grado adecuado de*

*fiabilidad. Sin embargo, una prueba puede ser fiable sin ser válida, es decir puede que se ajuste completamente a las condiciones exigibles para cumplir los criterios de fiabilidad y arrojar unos índices de fiabilidad correctos, y a pesar de ello estar midiendo algo muy diferente de lo que se pretendía medir.*

*Tradicionalmente los autores que estudian la cuestión (Henning, 1987; Heaton, 1989; Messick, 1989; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995; McNamara, 2000; Brown, 2000) describen varios tipos de validez, según los métodos que se utilicen para establecerla, y aunque varía ligeramente la taxonomía, en términos generales, existe una gran coincidencia. Henning (1987) establece dos primordiales tipos de validez: la validez no empírica, aquella que no requiere una colección de datos o el uso de fórmulas, coeficientes o cálculos matemáticos, y, por otra parte, la validez empírica, que recurre a fórmulas matemáticas para calcular los coeficientes de validez. Más recientemente Alderson et al. (1995) distinguen, como punto de partida, una validez interna, referida a los estudios realizados sobre el contenido de la prueba y su efecto, y una validez externa, que se refiere a los estudios de comparación realizados entre los resultados de los alumnos y las medidas de su capacidad obtenidas fuera de las prueba. Estos dos tipos engloban a su vez otras categorías.*

*Validez interna.*

*Henning (1987) se refiere a este tipo de validez como no empírica, ya que no requiere la recogida de datos. Existen tres tipos de validez interna:*

- *Validez aparente, referida a la “credibilidad aparente o aceptación pública” de la prueba, es frecuentemente rechazada por los evaluadores por ser poco científica e irrelevante. En esencia, la validez aparente implica un juicio intuitivo sobre el contenido de la prueba expresado por personas no necesariamente expertas, legas, en la materia (administradores, usuarios no expertos y estudiantes).*
  
- *Validez de contenido. Una prueba tiene validez de contenido cuando es una muestra representativa de las habilidades y las estructuras lingüísticas que pretende evaluar (Hughes, 1989). Se determina observando detenidamente el contenido de la prueba y juzgando el grado en que verdaderamente mide los objetivos de un determinado dominio lingüístico o de un curso, es decir, se trata de comprobar si el contenido de la prueba es representativo de la materia que se ha impartido en el curso. Un test debe constituir una muestra relevante de dichas estructuras que dependerán del propósito de la prueba. Es de gran importancia la existencia de un conjunto de especificaciones relativas al test (Alderson et al., 1995), que garantizarán la validez de contenido y proporcionarán a quien lo construye una base para seleccionar los elementos que debe incluir y un punto de referencia con el que se*

*puedan establecer comparaciones entre el propósito y la prueba en sí. Cuanto mayor sea la validez de contenido mayor será la probabilidad de que el test sea una medida exacta de lo que pretende medir.*

- *Validez de respuesta. Mediante una serie de técnicas de apreciación cualitativa –protocolos introspectivos o retrospectivos, observaciones, informes– se solicita la opinión de los examinandos sobre el propio test, o bien observa y analiza la actuación de los candidatos para comprender cómo responden a los ítems y por qué.*

## *Validez externa*

*La validez externa se refiere a los estudios que comparan los resultados que los estudiantes obtienen en una prueba con otros informes de su capacidad obtenidos por otros medios distintos de esa prueba. Con frecuencia se le llama validez de criterio porque los resultados que los alumnos han tenido en una prueba se comparan con otros referidos a un criterio. Hay dos tipos de validez externa: la validez concurrente y la validez predictiva.*

- *Validez concurrente, se refiere a la correlación de los resultados de una prueba con otra medida de la capacidad de los mismos candidatos que se supone que mide los mismos conocimientos, recogida en torno al mismo tiempo y que ya tiene una validez reconocida. La otra medida puede ser los resultados de una versión paralela de la prueba, o de alguna otra prueba, las evaluaciones de los profesores o las autoevaluaciones de las capacidades lingüísticas de los propios alumnos. Para llevara cabo las correlaciones se suele utilizar el coeficiente de Pearson o el de Spearman.*
  
- *Validez predictiva es la medida en que una prueba puede pronosticar algo. Es la más corriente en las pruebas de dominio, que tienen como objetivo predecir la actuación de un candidato en el futuro, y se establece mediante correlaciones con informes o calificaciones posteriores sobre el progreso del alumno.*

## *Validez de constructo*

*La validez de constructo o validez conceptual (Thorndike y Hagen, 1980) es considerada por algunos evaluadores como un tipo superior de validez, a la que contribuyen tanto la validez interna como la externa (Alderson et al., 1995). Debemos, pues, dedicar atención especial a dicho tipo de validez, y como punto de partida es preciso establecer qué entendemos por “constructo”.*

*La palabra “constructo” se refiere a cualquier capacidad o rasgo subyacente sobre el cual se establece una hipótesis en una teoría de la habilidad lingüística (Hughes, 1989: 26). El término “constructo” o “construido” se usa en psicología para designar algo que no es observable, sino que literalmente ha sido construido por el investigador para resumir o tomar en cuenta regularidades o relaciones que observa en la conducta (Thorndike y Hagen, 1980). Según Cronbach y Meehl (1955: 4), un constructo es “some postulated attribute of people, assumed to be reflected in test performance”, y McNamara (2000: 52) define el constructo de un test como “the underlying ability or trait being measured by the test”. En la validación de tests el constructo es, por consiguiente, el atributo acerca del cual hacemos valoraciones al interpretar el test. Se dice que un test tiene validez de constructo si mide la capacidad que pretendía medir.*

*La noción de validez de constructo se usó por primera vez en 1954 con la publicación de las recomendaciones*

*técnicas de un comité de la American Psychological Association. Según Cronbach y Meehl (1955), la validez de constructo se introdujo con objeto de especificar tipos de investigación que debían llevarse a cabo en la elaboración de tests y para los cuales las aproximaciones convencionales sobre la validación no resultaban suficientes. Ebel y Frisbie (1991 apud Alderson et al., 1995) proporcionan una explicación de lo que entendemos por validez de constructo:*

*The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behaviour that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance and reading comprehension. Construct validation is process of gathering evidence to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to determine the meaning of scores from the test, to assure that the scores mean what we expect them to mean. (Ebel y Frisbie, 1991 apud Alderson et al., 1995: 108)*

*Cuando consideramos la validez de constructo debemos valorar hasta qué punto un test refleja verdaderamente la teoría que lo subyace. La validación es un proceso continuo que requiere un análisis lógico y una investigación empírica (Bachman, 1990) que se acompañen de una research agenda sistemática (Chalhoub-Deville y Turner, 2000). A pesar de esta naturaleza empírica, ya que son precisos los datos y las comprobaciones de las hipótesis, la validez de constructo no se expresa mediante un coeficiente concreto (Henning, 1987), sino que ha de ser demostrada mediante la suma de evidencias. La misma opinión expresan Cronbach y Meehl*

*(1955), que consideran que los datos permiten establecer unos límites para la porción de varianza que se puede atribuir al constructo, pero la integración de todos los datos para hacer una interpretación correcta no puede ser un proceso totalmente cuantitativo.*

*La validez de constructo se debe comprobar estableciendo la validez de contenido, las correlaciones entre los ítems del tests y las correlaciones con pruebas similares diseñadas para evaluar el mismo rasgo, llevando a cabo estudios sobre la estabilidad de datos a través del tiempo y bajo la intervención experimental (Cronbach y Meehl, 1955), y contrastando los resultados con datos personales de los alumnos, tales como la edad, el sexo, la lengua materna o el número de años que llevan estudiando el idioma (Alderson et al., 1995). Procedimientos más complejos son el cálculo de la validez convergente y divergente, lo que Bachman (1990) denomina multitrait-multimethod matrix, que consiste en comparar los resultados de la prueba con los de otra no relacionada con ella (la correlación deberá ser divergente), y con los de una prueba sí relacionada (la correlación en este caso deberá ser convergente), y, por otra parte, el análisis factorial, que calcula una matriz de los coeficientes de correlación y establece un número de factores que se encuentran presentes en los resultados de una prueba; dichos factores emergentes se explicarían sobre la base de la teoría lingüística en la que se asienta el test y a partir de la cual se ha construido. Brown (2000) sugiere asimismo llevar a cabo análisis de los contenidos, coeficientes de correlación, análisis factorial, análisis de la varianza (ANOVA), que*

*demuestren las diferencias entre los grupos de alumnos a los que se administra una prueba, y estudios pre-test y post-test.*

*Como vemos, la forma ideal de comprobar la validez de constructo sería reunir el mayor número posible de los tipos de validez que anteriormente hemos revisado (Alderson et al., 1995), ya que cuantas más estrategias se usen para demostrar la validez de un test mayor confianza inspirará a los usuarios. Desde un punto de vista práctico, Brown (2000) reconoce la gran cantidad de trabajo que todo este proceso supone, y señala que los responsables de los tests deberán saber cuándo la evidencia con la que cuentan es suficiente para comprobar que una prueba es válida.*

*Henning (1989) advierte sobre ciertos factores que pueden afectar la validez de una prueba. Entre ellas, menciona la aplicación no válida de los tests, una selección del contenido no apropiada, la falta de cooperación del examinando, una restricción artificial de la gama de habilidades que se presentan al candidato, una elección equivocada del referente, y sobre todo el uso de constructos que no sean válidos. Brown (2000) añade a estos factores el número no adecuado y la mala elaboración de los ítems, la falta de administraciones previas del test como ensayo y de procedimientos de análisis de los tests, y la ausencia de estudios sobre la fiabilidad.*

*Según Alderson y Banerjee (2001) la utilidad de la validez de constructo radica en el hecho de que otorga un papel central al constructo del examen y de este modo*

*reajusta la tradicional preocupación sobre la fiabilidad del test. La evaluación no es algo que se limita a las cualidades psicométricas y técnicas exigibles a un test, sino que también requiere un profundo y riguroso conocimiento sobre la naturaleza de lengua, y de ahí la necesidad de que los responsables del diseño y la elaboración de un test sean lingüistas aplicados a la vez que expertos en psicometría.*

*Para finalizar las cuestiones relacionadas con la validez debemos hacer mención a un aspecto considerado fundamental por la evaluación comunicativa para que un test sea válido: la autenticidad. Este debatido aspecto no ha dejado de atraer la atención de los investigadores y, a pesar de que se han extendido las perspectivas, aún falta mucho para llegar a la completa comprensión de la naturaleza de la autenticidad y sobre todo a su reflejo en la práctica de la evaluación.*

*Bachman y Palmer (1996) establecen una diferencia entre autenticidad –“the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU [target language use] task” (Bachman y Palmer (1996: 23)– e interactividad –“the extent and type of involvement of the test taker’s individual characteristics in accomplishing the test task” (Bachman y Palmer, 1996: 25). La autenticidad es para estos investigadores una cualidad relativa que se encuentra presente en distinto grado según las tareas, y el mecanismo para determinar el grado de correspondencia entre una tarea dentro un examen y una tarea dentro del uso*

*real de la lengua consiste en describir las características distintivas de cada una de ellas.*

*No obstante, y a pesar de que Bachman y Palmer (1996: 23), conceden también un importantísimo papel a la autenticidad en la evaluación –“a critical quality of language tests”– hasta el punto de que todos los creadores de tests deberían tenerla en cuenta, Lewkowicz (2000) observó en un estudio que los candidatos no incluyen necesariamente la autenticidad de un test entre los atributos que podrían afectar su actuación, aun cuando dicho factor fuese considerado importante por otras partes involucradas en el proceso de evaluación. La importancia que los teóricos atribuyen a la autenticidad parece no ser compartida por todas las partes. Según Lewkowicz (2000), no está claro cómo los candidatos la perciben, cómo varía de unos a otros, ni si su ausencia afectará el rendimiento en el examen, dado que algunos examinandos valoran la autenticidad como un atributo importante que puede afectar el rendimiento del test, mientras que otros únicamente perciben su ausencia. Existe aún un cierto número de cuestiones relacionadas con el tema pendientes de estudio y respuesta, de forma que el debate, hasta ahora teórico, pueda basarse en hallazgos derivados de la investigación.*

#### *4.2. La retroactividad (washback)*

*Un aspecto teórico más de la evaluación al que debemos referirnos es el fenómeno conocido como retroactividad.*

*Al hablar de retroactividad, washback –o backwash como la denominan Hughes (1989) o Prodromou (1995)– nos referimos al impacto que las pruebas tienen en la enseñanza y en el aprendizaje, en el sentido de que teóricamente los buenos exámenes deben favorecer y no condicionar o entorpecer la buena práctica de la enseñanza. De esta manera la retroactividad puede ser positiva o negativa: los exámenes son en potencia “palancas” para el cambio en la enseñanza de los idiomas, puesto que si una prueba mala tiene efectos negativos, un buen examen debería tener efectos positivos (Alderson y Banerjee, 2001).*

*Prodromou (1995) distingue, asimismo, una retroactividad abierta, declarada, que se manifiesta cuando las actividades de clase incluyen la realización de un elevado número de modelos de ejercicios del tipo que los alumnos tendrán que completar en determinado examen; y por otra parte, una retroactividad encubierta, un proceso profundamente arraigado que refleja una serie de suposiciones acerca de ciertos principios pedagógicos: cómo aprenden los alumnos, la relación entre el alumno y el profesor, la naturaleza de la autoridad del profesor, la importancia de la corrección, el equilibrio entre la forma y el contenido, etc.*

*El estudio pionero en este campo de investigación se debe a Alderson y Wall (1993), que llevaron a cabo un trabajo sobre el efecto de washback en Sri Lanka en el cual llamaron la atención sobre la falta de investigación en este campo, a la vez que contribuyeron a la comprensión de este complejo fenómeno. No obstante, el hecho ya había sido subrayado por investigadores como Howatt (1984), que mencionaba la influencia que tuvo el efecto washback en el establecimiento del sistema de exámenes públicos controlados por las universidades de Oxford y Cambridge en 1850, cuando el Movimiento de Reforma, con figuras de tanta relevancia como Sweet o Prendergast, ya mencionadas, sustituyó al método de gramática-traducción. La implantación de estos exámenes tuvo el resultado inevitable de determinar tanto el contenido del sílabo de la enseñanza del idioma como los principios metodológicos que aplicaban los profesores responsables de la preparación de los examinandos.*

*Alderson y Wall (1993) describen el fenómeno y enumeran una serie de hipótesis relacionadas con el efecto washback:*

- ❖ Los exámenes tienen un efecto sobre los contenidos que los profesores enseñan.*
- ❖ Los exámenes tienen un efecto sobre la metodología de la enseñanza.*

- ❖ *Los exámenes que tienen repercusiones importantes, conocidos como high-stakes<sup>3</sup>, ejercen un efecto washback mayor que aquellos que no representan un papel fundamental en el futuro académico del estudiante (low-stakes).*

*La relación entre un examen y el impacto que causa no se debe en exclusiva al diseño de la prueba, sino que también entran en juego factores tales como la capacidad del profesor, su comprensión de la prueba y el enfoque en el que se basa, las condiciones del aula, la falta de recursos y la organización del centro escolar. Wall (2000) añade otros componentes como el estatus de la asignatura dentro del currículo, los mecanismos de comunicación y retroalimentación entre los responsables del examen y el centro escolar, el estilo, la formación y la experiencia del profesor, el deseo y el compromiso de innovación, el contexto social y político, el tiempo transcurrido desde la introducción del examen, y el papel que representan las editoriales en el diseño de los materiales y en la formación del profesorado. Una situación extraordinariamente compleja, como podemos observar.*

*La investigación en este campo, como señalan Alderson y Banerjee (2001), está bastante descuidada, en contra de lo que cabría esperar a juzgar por las importantes repercusiones que esta cuestión tiene tanto sobre los examinandos como sobre los profesores: los trabajos acerca de los efectos*

---

<sup>3</sup> *Un ejemplo clarísimo de high-stakes en nuestro contexto educativo es el actual examen de Selectividad que regula la entrada a la universidad.*

*positivos o negativos que los exámenes tienen en la enseñanza no han sido muy numerosos hasta el momento.*

*En este sentido, podemos afirmar que antes de la década de los noventa no existía un gran debate sobre el impacto de los exámenes en la enseñanza de los idiomas, a excepción de unos cuantos casos, como el ya mencionado de Howatt (1984) y el de Madaus (1988 apud Wall, 2000), que ataca con vehemencia la instrucción con vistas a los exámenes, a la que denomina “imperialismo psicométrico” que conduce a la memorización y fija unos estrechos márgenes al currículo. Madaus resume su posición en un conjunto de principios donde menciona el hecho de que los exámenes con importantes repercusiones transfieren el control del currículo a la agencia que pone o controla el examen, lo cual es particularmente grave en el caso de que quienes elaboran y validan los exámenes tengan más en cuenta los intereses comerciales que los educativos.*

*Entre los autores que también se ocupan de la cuestión de la retroactividad cabe mencionar a Skehan (1988), que afirma que la evaluación comunicativa del lenguaje y la referida al criterio probablemente tendrán como resultado una retroactividad más positiva; a Prodromou (1995), que atribuye en gran medida el fracaso de la implantación de métodos nuevos en la enseñanza de idiomas al olvido del efecto backwash –término que él prefiere para referirse al washback– por parte del profesorado, ya que muchos profesores inmersos en la práctica rutinaria sienten que las metodologías comunicativas y humanísticas son lujos que no*

*pueden permitirse; y especialmente, a Chapelle (1999 apud Alderson y Banerjee, 2001), que reflexiona sobre el creciente interés en este tema, y se refiere al efecto washback cuando revisa la teoría de la validez y la validez del constructo.*

*Abundando en este tema es preciso señalar que estudios experimentales sobre la cuestión indican que los exámenes que representan un papel fundamental en el futuro académico de los estudiantes ejercen impacto en los contenidos y los materiales de la enseñanza, pero no así en la metodología que aplican los profesores, donde el efecto tiene una naturaleza muy variada y prácticamente depende de cada profesor en particular (Alderson y Banerjee, 2001).*

*Así pues, el fenómeno del efecto washback se está reconociendo poco a poco como un asunto complejo en el que entran en juego un gran número de factores a parte de la existencia de un examen y de sus propias características. A pesar de ello, no hay estudios de calado que investiguen el efecto de la preparación de los exámenes en el rendimiento obtenido, ni de las impresiones de los alumnos sobre los exámenes, ni sobre la forma de prepararse para ellos. Alderson y Banerjee (2001) citan solamente un estudio (Watanabe, 2001) sobre la compleja relación entre la motivación y la preparación para el examen de un grupo de alumnos japoneses, según el cual el efecto washback tiene como causa la interacción entre el examen y el examinando, donde lo más importante no es la dificultad objetiva del examen, sino la percepción que el alumno tiene de esa dificultad.*

*Dentro de este contexto cobra interés el aspecto de la innovación al que se refiere Wall (2000), que ofrece una perspectiva general de los estudios sobre el impacto de los exámenes en la enseñanza, un tema ya tratado en la enseñanza en general antes de serlo en concreto en la enseñanza de los idiomas. Wall llama nuestra atención sobre el estudio de Wiseman (1961 apud Wall, 2000), según el cual los exámenes no se deben juzgar sólo por su eficacia técnica, sino que también deben ser provechosos desde el punto de vista educativo. Dada la complejidad de los factores que entran en juego cuando observamos la naturaleza del efecto washback, Wall, basándose en la síntesis de Henrichsen (1989 apud Wall, 2000) sobre las ideas contenidas en el proceso de innovación (Hybrid Model of the Diffusion/Implementation Process, expuesto en Henrichsen, 1989 apud Wall, 2000), propone una serie de directrices que pueden ser útiles a los investigadores que acometan la labor de analizar cómo los exámenes interaccionan con los demás factores en el contexto educativo. La tarea de innovación requerirá un análisis exhaustivo del contexto en el que los exámenes vayan a ser introducidos y un cuidadoso seguimiento del proceso, una vez establecido el examen. El estudio de Wall (2000) deja ver la complejidad de un campo que evidentemente necesita de más investigación que proporcione una mejor comprensión del marco en el que se desarrolla el impacto de los exámenes en la enseñanza, y una constatación de la validez de éstas y otras posibles directrices que puedan contribuir a una mejora de la calidad de la enseñanza a través de la innovación.*

*Sería deseable que los encargados de la política educativa que tienen en sus manos la responsabilidad de establecer los procedimientos de acceso a la Universidad, tuvieran en cuenta éste y otros detallados estudios sobre el impacto que los exámenes tienen en la enseñanza y en el aprendizaje, de manera que el proceso de innovación que conlleva la creación de un nuevo tipo de examen y los resultados finales resultaran lo más satisfactorios posibles para los estudiantes, para los profesores y para el bien de la enseñanza en general.*

#### *4.3. La ética en la evaluación*

*Una cuestión más que siempre ha existido pero que tomó cuerpo durante los años 90 fue la preocupación por la ética en la evaluación. El asunto de la justicia en las valoraciones y de la ética en el proceso de examen ha de ser tenida en cuenta desde el momento en que los exámenes suponen juicios sobre las capacidades de los individuos que se van a ver afectados, en muchos casos determinadamente, en sus futuros académicos por las decisiones tomadas por las personas que valoren sus ejercicios. Las recomendaciones de que no se debe escatimar ningún esfuerzo a la hora de intentar que los exámenes sean lo más fiables y válidos posible, sería ya una muestra de esta preocupación que distintos autores han mostrado, hasta el punto de que Messick (1994, 1996 apud Alderson y Banerjee, 2001) incluye dentro del concepto de validez la que denomina “validez resultante”, que se refiere a las consecuencias que la*

*interpretación y el uso de los resultados de los exámenes puedan tener. Hamp-Lyons (1997 apud Alderson y Banerjee, 2001) opina por su parte, que se debe ampliar el concepto de retroactividad para dar cabida al “impacto”, en el sentido del efecto que los exámenes tienen en la sociedad en general.*

*Bachman (2000) señala a Spolsky (1981) como el primer lingüista que manifestó por escrito sus preocupaciones en el ámbito de la ética en el uso de los exámenes y las finalidades políticas para las podrían ser usados como instrumento de selección y control. Spolsky advertía irónicamente sobre la cuestión: “Tests should be labeled just like dangerous drugs: Use with care!” (Spolsky 1981: 20 apud Bachman, 2000). Bachman (1990: 279) coincide con Spolsky al afirmar que “tests are not developed and used in a value-free psychometric test-tube; they are virtually always intended to serve the needs of an educational system or of society at large”. Y más tarde Spolsky (1995) pone de manifiesto la existencia de una serie de factores de índole política, institucional, económica y práctica que influyen en el desarrollo de los exámenes, y que motivaron, por ejemplo, el hecho de que un examen como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) elaborado en los años 60 no incluyese las nociones de la evaluación integradora que se asumían desde hacía años en el campo de la teoría de la evaluación.*

*Alderson y Wall (2001), señalan igualmente las repercusiones que los exámenes de idiomas tienen en la sociedad y muestran su preocupación por la imparcialidad en los procesos relacionados con la elaboración y administración de los exámenes de idiomas. Son muchas las opiniones que*

*se han vertido en la misma línea. En concreto Davies (1997 apud Alderson y Wall, 2001) advierte del gran alcance de las consecuencias sociales que siempre ha tenido el papel prescriptivo y normativo de los exámenes, y aboga por una moralidad profesional que proteja a todos del mal uso y del abuso que se pueda hacer de ellos. En el mismo sentido se expresa Shohamy (1997 apud Alderson y Wall, 2001), que sugiere varias formas de reducir las injusticias presentes en los exámenes, ya que aquellos con contenidos o métodos que no son justos para todos los examinandos no son éticos.*

*Son conocidos los casos en que se han utilizado exámenes de idiomas para regular la entrada de inmigrantes (Spolsky, 1995), o casos de su mal uso desde el punto de vista técnico. Como ejemplo de este mal uso, Norton y Starfield (1997 apud Alderson y Wall, 2001) se refieren a la conducta poco ética mostrada por ciertos examinadores en un caso concreto que tuvo lugar en Sudáfrica: determinadas especificaciones no quedaron lo suficientemente explícitas y ello dió lugar a interpretaciones erróneas por parte de los examinandos, que creían que sus redacciones se estaban valorando desde el punto de vista de su conocimiento temático de cierta materia, cuando en realidad se estaban juzgando según criterios lingüísticos. En la misma línea, Jafarpur (2003) señala la influencia que puede tener en el rendimiento de los examinandos el hecho de que la persona que ha diseñado el test no contara con unas especificaciones claras como punto de partida; las respuestas escritas que los alumnos participantes en el estudio al que el autor se refiere dieron a un pasaje de lectura mostraban su comprensión del*

*texto, y, sin embargo, las respuestas que se daban a los ítems de opción múltiple estaban limitadas por la interpretación personal del texto de la persona que había construido dichos ítems, los enunciados y las opciones de respuesta.*

*Con objeto de evitar casos de mal uso de exámenes como éstos y otros no publicados pero de general conocimiento entre quienes se dedican a esta materia, McNamara (1998 apud Alderson y Wall, 2001) sugiere que la investigación que se realiza en el campo de la evaluación se debe extender a otras disciplinas, como, por ejemplo, la filosofía, y en concreto a la ética y a la epistemología de la ciencia social, la teoría crítica, el análisis de las políticas de actuación, los programas de evaluación, y la teoría de la innovación. Hamp-Lyons (2000) profundiza en la noción de la responsabilidad que tiene hacia la sociedad el evaluador individual, y por extensión todos los sectores y las personas que están relacionadas con la creación, administración y uso de exámenes y la preparación de alumnos.*

*Es de gran importancia e interés, por tanto, mencionar la iniciativa llevada a cabo por la Asociación Internacional de Evaluación de Idiomas (International Language Testing Association , ILTA) para la elaboración de un Código de Ética<sup>4</sup>, adoptado en la reunión anual de la asociación, celebrada en Vancouver, en marzo de 2000. Este código redunda en la profesionalización del campo ya que impone unas importantes exigencias que persiguen la obtención de altos niveles de calidad. Comprende una serie de principios*

---

<sup>4</sup> <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ilta/code.pdf>>

*que emergen de la filosofía moral y tienen como objetivo ofrecer un punto de referencia para un comportamiento ético de la conducta profesional de las personas que se dedican al campo del diseño y aplicación de los exámenes de idiomas. Se basa en los principios de justicia, imparcialidad y rectitud ética, respetando la autonomía y a la sociedad civil, y se plasma en nueve principios que recomiendan la conducta que los asociados deben seguir:*

### *Principio 1*

*Los examinadores tendrán respeto por la condición humana y la dignidad de cada uno de sus examinandos. Les mostrarán la mayor consideración posible y respetarán las necesidades, los valores y las culturas en la provisión de sus servicios de examen.*

*Principio 2*

*Los examinadores no revelarán la información que hayan obtenido sobre sus examinandos en su labor profesional y compartirán dicha información según su juicio profesional.*

*Principio 3*

*Los examinadores cumplirán los principios éticos contenidos en las directrices nacionales e internacionales cuando emprendan cualquier prueba, experimento, tratamiento o cualquier otra actividad investigadora.*

*Principio 4*

*Los examinadores no permitirán en la medida en que les sea posible que sus conocimientos profesionales sean utilizados de forma incorrecta.*

*Principio 5*

*Los examinadores continuarán aumentando sus conocimientos profesionales con sus colegas y con otros profesionales.*

*Principio 6*

*Los examinadores compartirán la responsabilidad de respetar y defender la integridad de su profesión.*

*Principio 7*

*Los examinadores se esforzarán desde sus funciones en la sociedad para mejorar la calidad de los exámenes, de la evaluación y de la enseñanza, y contribuir a la*

*educación de la sociedad desde el aprendizaje y el dominio de los idiomas.*

#### *Principio 8*

*Los examinadores tendrán presentes sus obligaciones hacia la sociedad en la que trabajan, siendo conscientes de que tales obligaciones pueden entrar en conflicto con sus responsabilidades hacia los examinandos y las instituciones afectadas por los exámenes.*

#### *Principio 9*

*Los examinadores considerarán con regularidad los efectos potenciales que puedan afectar a las instituciones a corto y a largo plazo, y se reservarán el derecho de negar sus servicios profesionales por motivos de conciencia.*

*La solución al mal uso de los tests radica, en gran medida, en el cumplimiento de estos principios y de las directrices que se contienen en otros documentos tales como los publicados por la Association of Language Testers in Europe o el Educational Testing Service (Bachman, 2000), que indican el auténtico interés de los sectores relacionadas con la evaluación por garantizar que los tests reflejen un código de ética y se utilicen con propiedad y responsabilidad.*

*La ética y la profesionalización de los evaluadores, más la vinculación existente entre ambas es una de las cuestiones actuales de discusión, como refleja Bachman (2000) al citar a Stansfield (1993: 190), que se refiere a la ética como “the moral conduct of language testers as people practising their*

*profesión". No obstante, Davies (2003) advierte de que los códigos de ética no son en sí mismos garantías de comportamientos correctos y pueden actuar como medios cínicos e hipócritas de reivindicar una virtud inexistente.*

*Otra asociación, la Association of Language Testers in Europe ALTE ha publicado, por su parte, un Código de Práctica<sup>5</sup>, de igual manera que la Asociación Internacional de Evaluación de Idiomas (International Language Testing Association, ILTA) publicara su Código de Ética. El Código de Práctica de ALTE es una muestra más de la creciente profesionalización en el campo de la evaluación, y enumera las condiciones que se precisan para la práctica profesional, a la vez que establece con claridad qué se entiende por falta de ética profesional y por conducta poco profesional.*

*La existencia de una asociación como ALTE es una muestra de la toma de conciencia de la profesionalidad de los evaluadores. La Association of Language Testers in Europe, ALTE<sup>6</sup>, fundada en 1989 por las Universidades de Cambridge y Salamanca, cuenta en la actualidad con 28 socios que representan a 24 países europeos. Sus principales objetivos son:*

- *establecer los niveles comunes de habilidad para promover el reconocimiento de las certificaciones en toda Europa;*

---

<sup>5</sup> <[http://www.alte.org/quality\\_assurance/index.cfm](http://www.alte.org/quality_assurance/index.cfm)>

<sup>6</sup> <[http://www.alte.org/about\\_alte/index.cfm](http://www.alte.org/about_alte/index.cfm)>

- *establecer normas comunes para todas las etapas del proceso de evaluación de los idiomas: es decir para el desarrollo de prueba, la redacción de ítems y tareas, la administración de exámenes, la corrección y la calificación, el informe sobre los resultados de la prueba, el análisis de la prueba y el informe sobre las conclusiones;*
- *colaborar en proyectos conjuntos y en el intercambio de ideas y conocimientos.*

*Una nueva asociación de evaluadores EALTA<sup>7</sup> (European Association for Language Testing and Assessment), de muy reciente creación tiene como finalidad, de igual manera, promover el entendimiento de los principios teóricos de la evaluación de las lenguas, así como mejorar y compartir las prácticas de evaluación en todos los países de Europa.*

*Finalmente cabe mencionar que al otro lado del Atlántico, la American Psychological Association<sup>8</sup> ha publicado asimismo un Code of Fair Testing Practices in Education elaborado por el Joint Committee on Testing Practices.*

#### *4.4. Los niveles en la evaluación*

*Otra área que ha atraído la atención de investigadores y autoridades educativas ha sido la de los niveles en la*

---

<sup>7</sup> <<http://www.ealta.eu.org>>

<sup>8</sup> <<http://www.apa.org/science/fairtestcode.html>>

*evaluación, que como Alderson y Banerjee (2001) señalan, podemos entender en dos sentidos. Por una parte, la expresión “niveles en la evaluación” se entiende como los procedimientos relacionados con las garantías de calidad del proceso de la evaluación que revisen y establezcan los métodos utilizados para el diseño, la construcción y administración de pruebas. Buena muestra del interés en estos niveles de calidad profesional es la publicación del Código de Práctica<sup>9</sup> formal de la ALTE (Association of Language Testers), al que acabamos de referirnos, que define los niveles que los miembros de la Asociación se comprometen a alcanzar en sus exámenes, y asimismo sirve para informar a los usuarios de dichos exámenes acerca de lo que deben esperar de las pruebas. Dichos exámenes deben presentar niveles homogéneos de calidad y dificultad con objeto de establecer grados de capacidad comunes y equiparables. Como Alderson y Banerjee (2001) apuntan la mera existencia de un código es un avance encaminado a establecer las responsabilidades de los autores de los exámenes.*

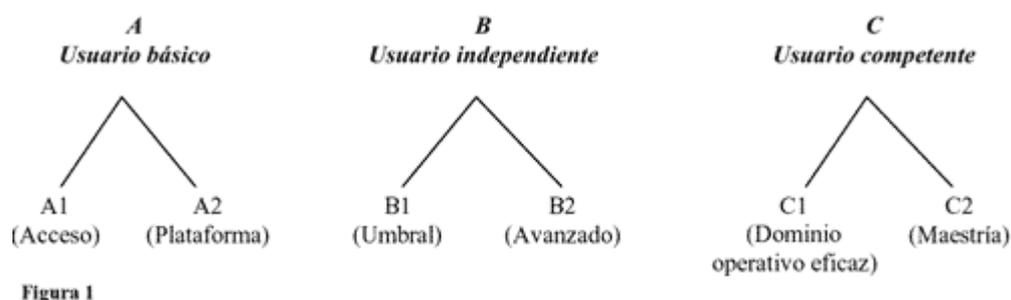
*Por otra parte, “niveles en la evaluación” se refieren precisamente a estos diferentes grados de capacidad que los estudiantes pueden alcanzar en el dominio de una lengua, niveles establecidos mediante exámenes públicos. Esta cuestión ha recibido un tratamiento detallado en el documento Marco de Referencia Europeo<sup>10</sup>, al que nos hemos referido anteriormente (v. capítulo 1, pág. 108), publicado*

---

<sup>9</sup> <[http://www.alte.org/quality\\_assurance/index.cfm](http://www.alte.org/quality_assurance/index.cfm)>

<sup>10</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm)>

por el Consejo de Europa en 2001 y ampliamente aceptado en los ámbitos educativos por la creciente necesidad de reconocimiento internacional de certificados europeos que garanticen la movilidad en el mundo educativo y en el laboral. El Marco de Referencia fija los seis niveles componen un marco general y cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje para los estudiantes de lenguas europeas: una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, dentro de cada uno de los cuales se establecen otros dos. El resultado son los siguientes: Acceso (*Breakthrough*) Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), Maestría (*Mastery*). De forma gráfica podríamos representarlo como sigue:



La Asociación Europea de Evaluadores ALTE ha publicado, por su parte, un documento en el que establece unos niveles equivalentes a los del Marco de Referencia<sup>11</sup> sobre la base de la habilidad de los candidatos (“Can-do” project). Dicho documento, resumido en la tabla que nos muestra la figura 5.2, recoge las capacidades de los estudiantes según los

<sup>11</sup> <[http://www.alte.org/can\\_do/framework/index.cfm](http://www.alte.org/can_do/framework/index.cfm)>

*distintos niveles de competencia, desde el nivel más elemental, A1 –Acceso– hasta alcanzar el nivel más avanzado, C2 –Maestría–, y especifica las tareas que un estudiante de cada nivel sería capaz de llevar a cabo por lo que respecta a las destrezas orales y escritas de la lengua.*

*Por otra parte, basado asimismo, en el Marco de Referencia Europeo, el proyecto DIALANG<sup>12</sup> es un sistema de evaluación lingüística que se ha convertido en el marco de referencia más ampliamente reconocido en el campo del aprendizaje de lenguas en Europa. DIALANG ha sido desarrollado por más de 20 instituciones europeas con el soporte de la Comisión Europea, y ofrece tests de diferentes habilidades lingüísticas, junto a una gama de comentarios y consejos sobre como mejorar los conocimientos de un idioma.*

*Concluye aquí la revisión de las cuestiones generales teóricas de la evaluación, dentro de las cuales nos hemos referido a aspectos fundamentales como la fiabilidad, la validez, y a otros como la retroactividad, la ética y los niveles en la evaluación. Damos así comienzo a las que tienen que ver con la práctica de la evaluación.*

---

<sup>12</sup> <<http://www.dialang.org/spanish/index.htm>>

<b>LEVELS</b>	<b>Listening/Speaking</b>	<b>Reading</b>	<b>Writing</b>
C2 <b>Level 5</b>	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
C1 <b>Level 4</b>	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
B2 <b>Level 3</b>	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
B1 <b>Level 2</b>	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
A2 <b>Level 1</b>	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
A1 <b>ALTE breakthrough level</b>	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

*Fig. 5.2*

## ***5. La praxis de la evaluación***

### ***5.1. El desarrollo y la elaboración de un test***

***El desarrollo de un test lingüístico debe estar basado en una secuencia lógica de procedimientos que enlacen la capacidad subyacente o rasgo que se supone que poseen los***

*examinandos –que hemos definido como “constructo”– con la actuación observada (Bachman, 1990). Dichos procedimientos deben ser llevados a cabo cuidadosamente, ya que de ello dependerá en gran medida la calidad de la prueba. Un test bien construido dará a los alumnos la oportunidad de mostrar sus capacidades de realizar con éxito determinadas tareas lingüísticas (Heaton, 1989), y, por otra parte, contribuirá a crear actitudes positivas hacia la enseñanza (Madsen, 1983).*

*La secuencia de procedimientos en el desarrollo de un test supone tres pasos esenciales según Thorndike y Hagen (1980):*

- 1. Definición de los objetivos.*
- 2. Especificación de los contenidos que han de abarcarse.*
- 3. Preparación del esquema de ejecución de la prueba*

*El primer paso, pues, consiste en definir los objetivos, para lo cual una etapa previa y esencial es identificar y definir el constructo teóricamente (Bachman, 1990), es decir, la primera etapa en la construcción de un test consiste en una elaborada articulación y definición de objetivos dentro del marco teórico o constructo del desarrollo del test.*

*Una segunda etapa en el diseño del test desde un punto de vista práctico comienza con las decisiones acerca del contenido del test, lo que Bachman (1990) llama “definir el constructo operativamente”, y así el campo del test se definirá operativamente como un conjunto de tareas prácticas que se van a utilizar y que llevan implícita la visión del*

*constructo del test. Establecer el contenido de un test requiere una cuidadosa selección de muestras del área a la que se refiere el test; dicho muestreo implica la elección de las tareas más características del dominio según su frecuencia o según su importancia. Por otra parte, el campo se puede definir asimismo en términos de una teoría de los componentes del conocimiento y la habilidad que subyacen a la actuación. Se puede definir en términos de conocimiento del sistema gramatical, por ejemplo, o del vocabulario o de rasgos de la pronunciación, o de la capacidad para llevar a cabo aspectos de las destrezas lingüísticas.*

*El tercer paso a considerar es el método o la forma en la cual los candidatos tendrán que responder a los materiales, para lo cual será preciso establecer procedimientos para cuantificar las observaciones, y en cuanto a ello, todo examen debe contar con un completo plan que deben seguir los redactores del examen y de los ítems, denominado especificaciones (Alderson et al., 1995), que son consideradas esenciales para establecer la validez del contenido, y que básicamente establecen lo que la prueba pretende medir y cómo lo lleva a cabo. Una especificación de un examen es un documento detallado, de uso interno para quien o quienes elaboran la prueba y que, en ocasiones, puede ser confidencial. Las especificaciones de un examen van dirigidas a quien va a desarrollarlo y redactarlo, a quien necesita evaluar si el examen ha cumplido sus objetivos, a quienes van a tomar decisiones a partir de la prueba y también a los editores que tengan la intención de producir materiales relacionados con la prueba. En este sentido es más*

*restringido que el sílabo, o descripción de los contenidos de un curso, que es un documento público y sencillo dirigido a los alumnos y a sus profesores.*

*En suma, es preciso tener muy claro a quién va dirigida la prueba, cuál es su objetivo, sus contenidos, el método que se va a utilizar, las partes en las que se organiza, las instrucciones que se darán, el formato según el cual se van a elaborar los ítems y la duración de la prueba. Para garantizar la transparencia, la validez y fiabilidad de la prueba, las especificaciones deben estar a disposición de las personas que analizarán o supervisarán el trabajo de quien redacte los ítems. Estas personas podrían tener interés en conocer la justificación teórica del contenido, las teorías sobre la lengua y el dominio de la misma que subyacen a la prueba y el motivo de que la prueba tenga estas características y no otras. Los profesores responsables de la preparación de los alumnos que van a hacer la prueba también necesitarán una descripción del contenido de la prueba, qué significan los resultados, qué conocimiento de los alumnos reflejan y qué implicaciones pueden tener en el proceso de aprendizaje.*

*Las especificaciones de un examen deberían incluir todos o la mayoría de los siguientes puntos (Alderson et al., 1995: 38):*

- *Propósito del examen*
- *Descripción del candidato*
- *Nivel de la prueba*
- *Constructo (marco de referencia teórico para el examen)*

- *Descripción de un curso o libro de texto adecuado*
- *Número de secciones/pruebas*
- *Tiempo para cada sección/prueba*
- *Ponderación de cada sección/prueba*
- *Situaciones contempladas en la lengua meta*
- *Tipos de texto*
- *Longitud de los textos*
- *Destreza lingüísticas que se van a evaluar*
- *Elementos lingüísticos que se van a evaluar*
- *Tipos de tareas*
- *Procedimientos*
- *Instrucciones*
- *Criterios de corrección*
- *Descripción de realizaciones lingüísticas típicas para cada nivel*
- *Descripción de lo que los candidatos para cada nivel pueden hacer en el mundo real*
- *Muestras de exámenes*
- *Muestras de las actuaciones de los estudiantes en cuanto a tareas*

*Esta exhaustiva relación está diseñada para ajustarse a cualquier tipo de situación en la que se pueda plantear un examen, pero no es preciso que todas las especificaciones estén presentes en todos los exámenes. En términos generales, la persona que establece unas especificaciones debe de plantearse a quién va dirigido el examen, y a continuación facilitar a los examinandos toda la información necesaria.*

*Desde un punto de vista práctico y operativo Murray (2002), a su vez, considera que para la elaboración de un test fiable, válido y preciso los pasos a seguir deben de comenzar por una reunión del equipo evaluador, seguida de una clara definición de los objetivos (qué pretende medir el test, por qué y cómo) y la elección del tipo de test (directo o indirecto o una combinación de ambos métodos; discrete point o integrativo; referido a la norma o referido al criterio); a continuación, se deben adoptar decisiones acerca del contenido del test (cuántas secciones, de qué extensión, cuántos ítems por sección, qué formatos, qué destrezas y qué aspectos de la lengua se están midiendo en cada una; el test deberá ser lo suficientemente largo como para que refleje la capacidad del alumno, aunque por otra parte no excesivamente largo para el alumno y para el corrector); una vez elaborado el test se debe administrar a modo de ensayo a un grupo representativo de candidatos con objeto de detectar posibles problemas, tales como ítems demasiado difíciles o demasiado fáciles, confusos o ambiguos, o problemas del diseño, la tipografía o incluso la fuente y el tamaño de la letra. El siguiente paso será analizar los resultados de esta prueba, calcular el coeficiente de dificultad y el índice de discriminación. Una vez analizado el test y hechas las rectificaciones y modificaciones necesarias según los resultados de análisis, la última etapa será detallar unas guías de corrección y entrenar a los administradores y a los correctores, de modo que se sigan criterios sistemáticos y sin variación en cada administración de la prueba.*

*Todas estas etapas que se deben seguir en el desarrollo y la elaboración de un test han sido plasmadas en distintos modelos propuestos por varios autores. Según Carroll y Hall (1985), por ejemplo, todo el ciclo de construcción y desarrollo de un test se divide en cuatro fases: diseño, desarrollo, implementación y seguimiento (design, development, operation y monitoring), que se recogen en la figura 5.3, y a su vez implican una serie de procesos como son la descripción de los examinandos, la especificación de las situaciones, las necesidades, las tareas y los temas en cuanto a la primera fase; durante la segunda fase se llevaría a cabo la construcción del test en sí, las pruebas y el análisis de dichas pruebas; las dos etapas siguientes consistirían en la puesta en práctica del test y en su seguimiento.*

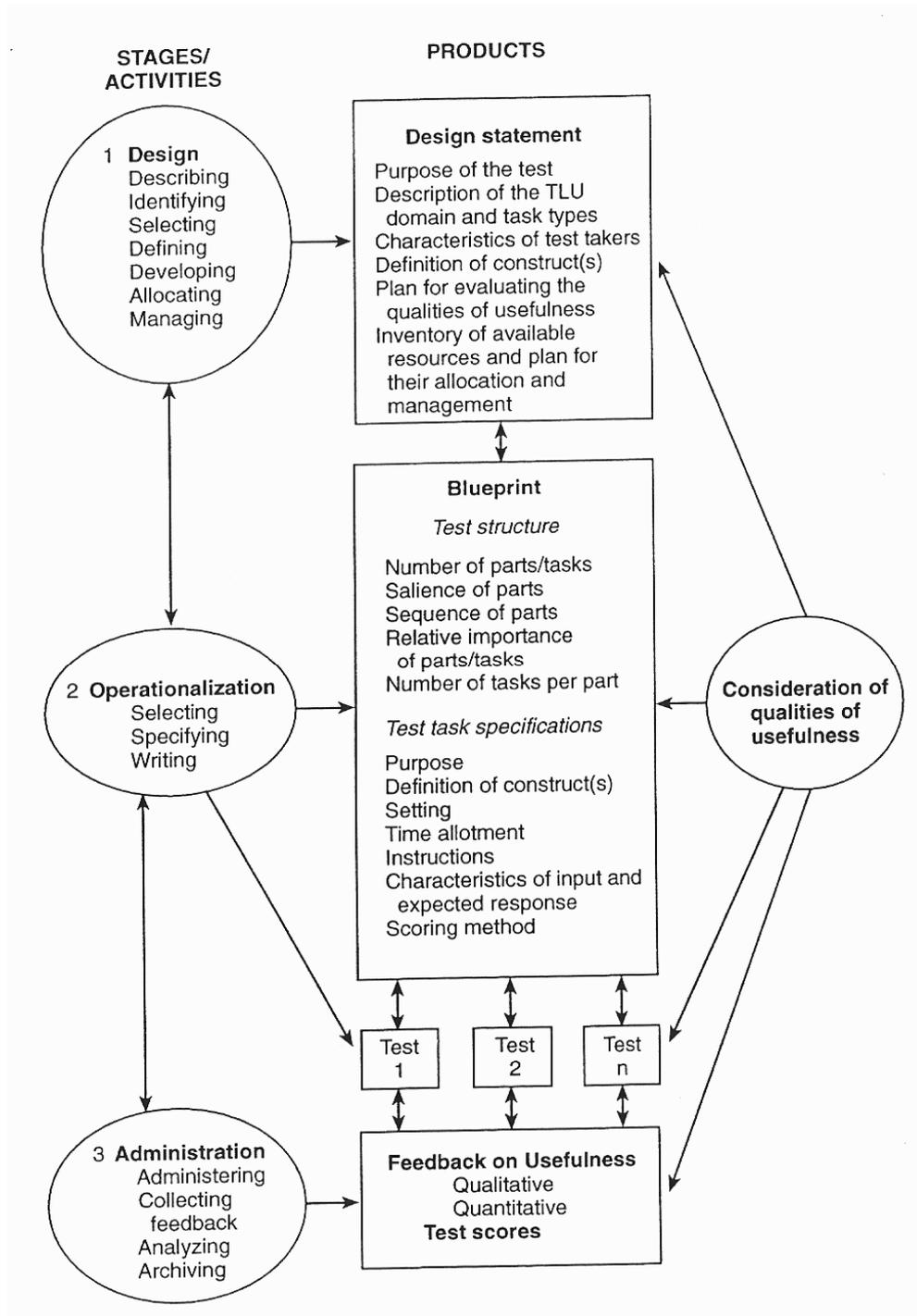
**Test Construction Phases** (*Carroll y Hall, 1985*)

<p><b>Phase 1: Design</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Description of testee(s)</li> <li>-Specification of settings, needs</li> <li>-Statement of test tasks, topics</li> </ul>
<p><b>Phase 2: Development</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construction of draft test</li> <li>-Trials of test</li> <li>-Analysis of trials and test revision</li> </ul>
<p><b>Phase 3: Operation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introduction of test for practical use</li> <li>-Making decisions on test information</li> </ul>
<p><b>Phase 4: Monitoring</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Survey of test administration</li> <li>-Establishment of test measurement characteristics</li> <li>-Preparation of test revision schedule</li> </ul>

*Fig. 5.3*

*Por su parte Bachman y Palmer (1996) resumen en el diagrama que podemos apreciar en la figura 5.4 los pasos que se han de seguir en el desarrollo de un test.*

*Modelo de desarrollo de un test según Bachman y Palmer (1996)*



*Fig. 5.4 (Bachman y Palmer, 1996: 87)*

*Como vemos, una primera fase, “design” –caracterizada por acciones como la descripción, identificación, selección y*

*definición de los contenidos del test entre otras– irá seguida por una segunda fase, “operationalization”, que supone la selección, especificación y redacción; la siguiente fase, “administration”, consistirá en la administración del test, la recogida de feedback, el análisis y el archivo de los datos. Cada una de estas fases dará como resultado unos productos: un informe o exposición del diseño, un proyecto o boceto del test, el test en sí, y por último un informe sobre la utilidad del test.*

*Otro modelo del proceso de desarrollo de un test es el que proponen Pérez Basanta et al. (1992: 144) (figura 5.5), que consiste en un modelo racional que incluye la noción de ciclos repetitivos. El primer ciclo consistiría en la necesidad de un nuevo test, seguido por la fase de planificación, la fase de diseño, la fase de desarrollo, la fase operacional y finalmente la fase de control. La evaluación de cada una de estas fases revertiría en una revisión de las fases anteriores que determinarían la necesidad de modificaciones o repeticiones de algún o algunos ciclos hasta que el resultado fuese satisfactorio.*

*Dentro de este proceso de desarrollo de un test, el diseño y la selección de los ítems es una tarea muy rigurosa que requiere un procedimiento cuidadoso. Heaton (1989) recomienda extremar la precaución y advierte sobre los múltiples errores que es posible cometer en la elaboración de un test. Suele ocurrir que muchos tests de vocabulario están diseñados de forma que comprueban el conocimiento de palabras que, a pesar de aparecer en los libros de texto,*

*raramente se usan en el lenguaje ordinario; en este sentido será primordial seleccionar cuidadosamente la muestra que vamos a utilizar en la medida, decidir si se va a evaluar el vocabulario activo o el pasivo, el lenguaje oral o el escrito, ya que en general, cuanto más elemental sea el nivel del test habrá un*

*Modelo de desarrollo de un test según Pérez Basanta et al.  
(1992)*

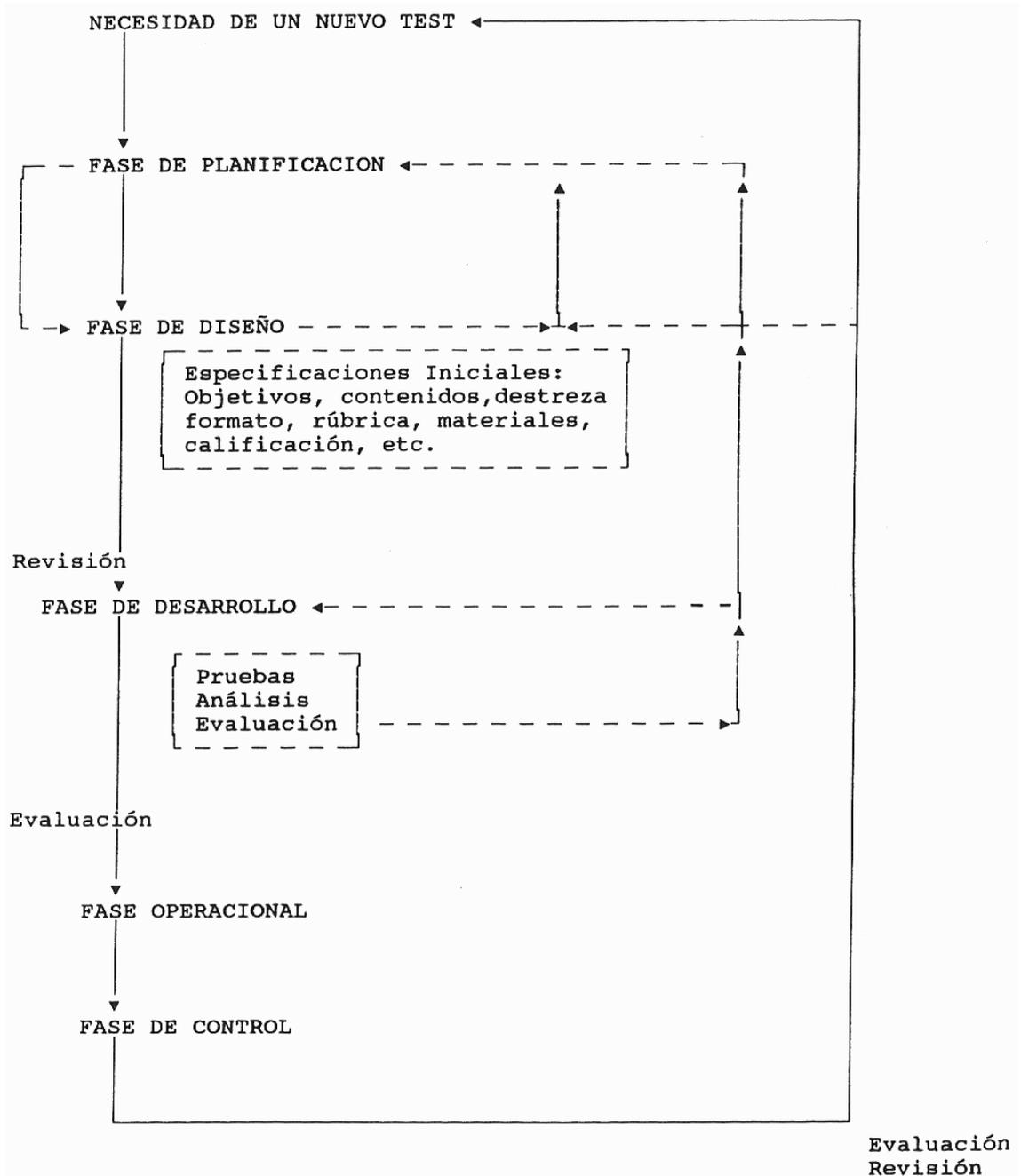


Fig. 5.5 (Pérez Basanta et al., 1992: 144)

porcentaje mayor de palabras asociadas al lenguaje hablado. Es, por tanto, muy importante tener unos criterios claros para la construcción de los ítems y la elección de los distractores. La labor del diseñador de un test será más fácil si todos los alumnos han seguido el mismo sílabo. En caso contrario, los ítems léxicos a partir de los cuales se va a elaborar el test se

*deben seleccionar de fuentes tales como listados de frecuencias; a este respecto, es sorprendente cómo el profesorado en general no es consciente de la existencia de estos utilísimos registros de palabras.*

*Antes de construir una prueba se debe determinar el número de ítems de los que va a constar y las áreas que va a cubrir. La longitud del test debe ser tal que permita una evaluación fiable del candidato, sin que, por otra parte resulte poco práctico. Un test demasiado largo, además de crear dificultades para ser administrado, puede resultar pesado y crear demasiada presión en los examinandos. El número de ítems variará según el nivel de dificultad, la naturaleza de las áreas que se pretenden evaluar y el propósito del test. Heaton (1989) confía en la experiencia del profesor para determinar la longitud de un test de clase; la longitud de los tests públicos se ve afectada por otros factores, como por ejemplo la necesaria fiabilidad. Según Abad et al., (2004) cuantos más ítems incluyamos, más fiable y válida será la evaluación. Consideran estos autores que normalmente pueden contestarse unos 40 ítems en una hora y recomiendan que en los formatos de opción múltiple es conveniente que las alternativas de respuesta aparezcan una debajo de otra y no todas seguidas, con objeto de mejorar la apariencia del test y facilitar a los alumnos la respuesta.*

*En cuanto al grado de dificultad que un test debe representar para el candidato, Frary (2000) defiende que, a pesar de que un porcentaje del profesorado pueda considerar que la dificultad adecuada de una prueba debería arrojar un*

*70% de resultados positivos, el test debe tener una dificultad media, con resultados satisfactorios por parte de un 50% ó 60% de los examinandos, ya que tras el análisis estadístico de los ítems estos resultados aportan una mayor información que la que puedan aportar los resultados de un test muy fácil o de uno muy difícil. Este porcentaje óptimo de dificultad de un test proporcionará una mayor información sobre el grupo que porcentajes más altos en los que no se produce discriminación Si en un grupo de 100 alumnos 99 contestan correctamente, la información es menor (el único dato con el que contamos es que hay 99 alumnos que saben más que un alumno), mientras que si sólo 50 alumnos contestan correctamente, la cantidad de datos es mucho mayor (sabemos que hay 50 que saben más que cada uno de los otros 50; contamos con  $50 \times 50 = 250$  datos). Si en un test que consta de 100 ítems el coeficiente de dificultad asciende al 80% probablemente las puntuaciones de los alumnos se habrán situado entre 60% y 80%, mientras que si la puntuación media es 55% probablemente las puntuaciones se situarán dentro de una gama mucho más amplia (de 25% a 90%), lo cual suministrará una información más rica y variada sobre el test. Por otra parte aquellos ítems a los que haya contestado correctamente un 90% de los candidatos no proporcionan ninguna información, sólo supondrán una pérdida de tiempo y esfuerzo, y deberían ser eliminados tras la fase de ensayos anterior a la administración definitiva de la prueba.*

*Es deseable, según Abad et al., (2004), que los ítems de un test no sean ni demasiado fáciles ( $p > 0.85$ , lo contestan*

*correctamente el 85% de los examinandos) ni demasiado difíciles ( $p < 0.15$ , sólo lo contesta un 15%). Si la mayoría de los estudiantes aciertan o la mayoría fallan no hay variabilidad en las respuestas y el ítem discrimina bien, y, por lo tanto es preferible que la mayoría de los ítems tengan índices de dificultad intermedios. No obstante es conveniente que hay algunos ítems de mayor y menor dificultad que permitan una buena discriminación entre los niveles altos y bajos de conocimiento.*

*Deberá, asimismo, tenerse en cuenta la correcta adecuación del tiempo. En este sentido, se considerará bien planeada una prueba que sea completada por el 90% los candidatos en el plazo establecido. No deben imponerse limitaciones innecesarias en el tiempo de una prueba, sino sólo las derivadas de razones administrativas o del cansancio de los candidatos. Si observamos que los ítems difíciles se agrupan al final del examen es posible que en realidad no sean difíciles sino que el examen sea demasiado largo y la mayoría de los examinandos no hayan tenido tiempo suficiente para completarlos. Abad et al., (2004) recomiendan evitar este tipo de situaciones.*

*Por otra parte, una prueba, además de ser eficaz, debe reunir una serie de características referidas al tiempo empleado en su elaboración, a su costo y a la facilidad con la que se pueda llevar a cabo la corrección y la puntuación, que hagan que su utilización sea práctica y funcional.*

*Finalmente creemos oportuno señalar la necesidad de construir tests que reflejen mejor las finalidades de la enseñanza, y que identifiquen las necesidades específicas para que los profesores y los alumnos cuenten con una mejor información acerca de los procesos y de las dificultades del aprendizaje. Es preciso seguir las adecuadas directrices para construir los tests, poseer un correcto conocimiento de la naturaleza de la adquisición de la lengua, y del constructo específico que en cada caso se pretenda medir.*

*Cualquier tipo de prueba que tenga por objeto medir resultados de aprendizaje debe tener una serie de características que garanticen su nivel de calidad para cumplir la función de evaluar los conocimientos de los candidatos. Por lo tanto, tras la administración de las pruebas es preciso llevar a cabo un análisis y una valoración de la prueba en sí, y, por otra parte, un detallado análisis y valoración de los resultados obtenidos y de los ítems que componen el test. El análisis empírico de los datos nos permite comprobar la medida en la que los ítems han cumplido su función correctamente y la precisión de las puntuaciones de los examinandos.*

## *5.2. Tipos de pruebas*

*Existen varias clasificaciones de los tipos de pruebas y en nuestro caso en concreto, de los exámenes de idiomas según los aspectos de las pruebas que se contemplen. Aspectos como el tipo de información que se desee obtener, la forma*

*en la que el test está construido, el número de elementos que se recogen en la prueba, la referencia usada para evaluar al candidato, o los métodos de corrección dan lugar a varias clasificaciones. No obstante, la mayoría de los autores coinciden en las categorías fundamentales (Madsen, 1983; Henning, 1987; Heaton, 1989; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995; McNamara, 2000).*

*A) Según el tipo de información que se desee obtener a partir de ellas, se identifican las siguientes categorías de pruebas.*

*➤ Pruebas de dominio (proficiency tests): evalúan la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje de idiomas y pretenden determinar si los alumnos han adquirido un cierto nivel de competencia lingüística, o si tienen la suficiente habilidad para poder utilizar la lengua en un área específica. No guardan una relación directa con los cursos o estudios de la lengua que el estudiante haya podido realizar.*

*➤ Pruebas de aprovechamiento (achievement tests): a diferencia de las anteriormente mencionadas, las pruebas de aprovechamiento están relacionadas directamente con los contenidos de un programa de enseñanza de lenguas y tienen como objetivo establecer hasta qué punto el alumno ha conseguido los objetivos que el sílabo fijaba (syllabus-content approach). Se pueden administrar al final del curso o en diferentes momentos a lo largo de un curso, en*

*cuyo caso se las denomina pruebas de progreso (progress tests) o formativas.*

➤ *Pruebas de diagnóstico (diagnostic tests): tienen por objeto identificar las áreas en las que el alumno necesita ayuda complementaria*

➤ *Pruebas de nivel (placement tests): evalúan el nivel lingüístico de los alumnos con objeto de asignarlos a una clase apropiada. Se basan en aspectos del programa que se enseña en una institución determinada o en materiales no relacionados con ellos.*

*B) En cuanto a la forma en la que un test está construido se distinguen dos enfoques:*

➤ *Pruebas directas: se requiere que el examinando lleve a cabo la habilidad per se que deseamos evaluar, es decir, si se desea evaluar la competencia lingüística escrita se pedirá al alumno que escriba una redacción, y en el caso de que deseemos evaluar la habilidad oral se realizará una entrevista.*

➤ *Pruebas indirectas: pretenden medir habilidades que subyacen a las destrezas que la prueba requiere. Un ejemplo de prueba indirecta es la que propone Lado (1961 apud Hughes, 1989) para medir la competencia en la pronunciación mediante un test escrito en el que el candidato debe identificar pares de palabras que rimen.*

*C) Según el número de elementos que se examinen la evaluación puede ser:*

➤ *Diferenciada (discrete point testing), cuando se evalúa un elemento cada vez, en cada ítem.*

➤ *Integradora (integrative testing), cuando el candidato debe combinar muchos elementos lingüísticos para completar una tarea.*

*Existe una clara relación de la evaluación diferenciada y la evaluación integradora con las pruebas directas e indirectas anteriormente mencionadas. Los tests diferenciados casi siempre serán indirectos, mientras que las pruebas directas implicarán una evaluación integradora.*

*D) Según la referencia usada para evaluar al candidato la evaluación puede ser:*

➤ *Referida a la norma (norm-referenced), cuando se relaciona la actuación de un candidato con la del resto de los candidatos a los que se ha administrado la prueba. No se expresan directamente los niveles de las capacidades lingüísticas del candidato. Un ejemplo típico de este tipo de prueba es una oposición con un número de plazas restringido.*

➤ *Referida al criterio (criterion-referenced), cuando la actuación del candidato se expresa en función de sus habilidades y de las tareas lingüísticas que sabe o no sabe llevar a cabo con éxito. Los niveles no varían en función de los distintos grupos de candidatos a los que se administra la prueba.*

*E) Según los métodos de corrección las pruebas pueden ser:*

➤ *Pruebas objetivas, cuando no es preciso que el corrector aplique su criterio personal para juzgar las respuestas. Es bien conocido que la objetividad de las pruebas proporciona una mayor fiabilidad.*

➤ *Pruebas subjetivas, cuando la corrección de la respuesta depende de la opinión personal, subjetiva o impresionista del corrector. El grado de subjetividad de una prueba no siempre es el mismo, puesto que la corrección de una redacción implicará mayor subjetividad que la corrección de unas respuestas cortas de comprensión referidas a una lectura.*

*F) Según el impacto que los resultados de las pruebas tengan para el candidato:*

*➤ High stakes, o pruebas de alto impacto, son pruebas cuyos resultados tienen importantes repercusiones en el futuro académico o profesional de los examinandos. Como ejemplo de ello podemos citar el examen de Selectividad o Prueba de Acceso a la Universidad en España, o exámenes como Test of English as a Foreign Language (TOEFL), los ALPHA Tests usados por el ejército de los Estados Unidos, o el Graduate Record Examination (GRE), examen de acceso al doctorado en Estados Unidos.*

*➤ Low stakes, o pruebas de bajo impacto, son pruebas cuyos resultados no tienen importantes consecuencias para el candidato.*

*Existen, asimismo, otras categorías de tests que mencionan determinados autores. Por ejemplo, Madsen (1983) distingue entre tests de conocimiento (knowledge) –aquellos que comprueban el conocimiento declaratorio de la lengua, es decir, cómo el alumno sabe los “datos” (facts) de la lengua– y tests de actuación (performance) –los que comprueban el conocimiento procedimental, es decir, el “uso” que el alumno sabe hacer de la lengua. Por otra parte diferencia los tests productivos –aquellos que requieren respuestas activas o creativas– de los receptivos –los que sólo requieren el reconocimiento y la opción de una respuesta.*

*Henning (1987) añade los tests de velocidad o rapidez (speed) opuestos a los de potencia (power). En el primer caso las preguntas son tan fáciles que se espera que todos los examinandos las contesten correctamente, pero el tiempo que se permite para la prueba es limitado. El test, por tanto, compara a los examinandos en función de la rapidez de su actuación y no del conocimiento exclusivamente. Por el contrario, en un test de fuerza los ítems tienen un alto nivel de dificultad pero se permite tiempo suficiente para que todos los examinandos terminen la prueba. Un test de velocidad mide, en realidad, la seguridad del conocimiento de los candidatos y contempla el tiempo que un alumno menos seguro pierde en sus vacilaciones. Cualquier test para el que se marque un tiempo de realización limitado contiene un componente de esta categoría, ya que, a pesar de que el objetivo primordial sea medir el conocimiento, los examinandos de bajo nivel dedicarán un tiempo excesivo a determinados ítems, lo cual, probablemente, impedirá que completen todos los que componen el examen.*

*Un resumen que hace Henning (1987) de todas las categorías a las que acabamos de aludir se puede observar en la figura 5.6.*

### *5.3. Los métodos de los tests*

*Al considerar la forma en que los alumnos deben interaccionar con los materiales hay que considerar los distintos formatos de tests que se pueden usar.*

*Fundamentalmente podemos observar dos aproximaciones a la forma de relacionar los contenidos de un test con el método de comprobar si un candidato los ha adquirido.*

- 1. El método se considera como un aspecto más del contenido y da gran importancia a la autenticidad, en la línea de la evaluación comunicativa. La intención es reproducir en la medida de lo posible las condiciones bajo las cuales se llevarían a cabo los intercambios comunicativos en una situación real, de forma que el examen pueda predecir una posible actuación del candidato en un contexto real. Este tipo de evaluación auténtica tiene el inconveniente de resultar cara, compleja y difícil de implementar.*

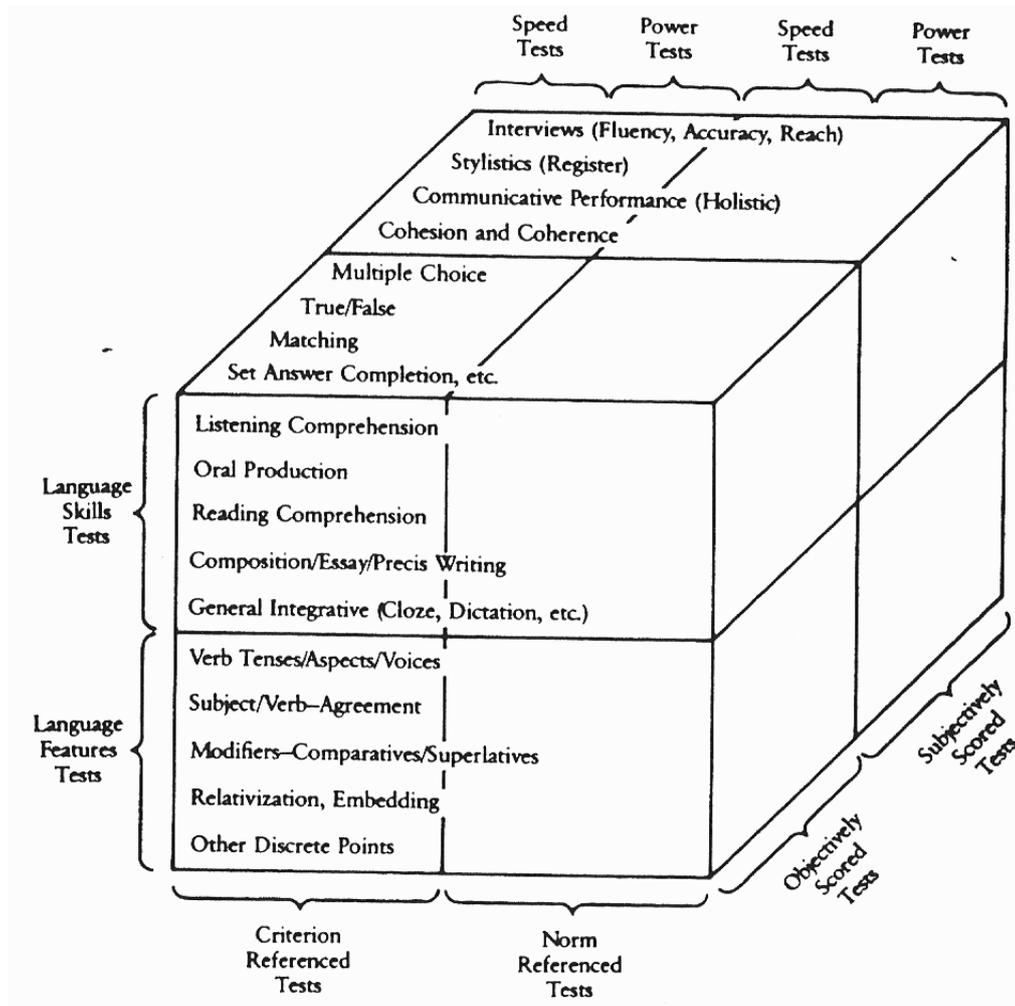


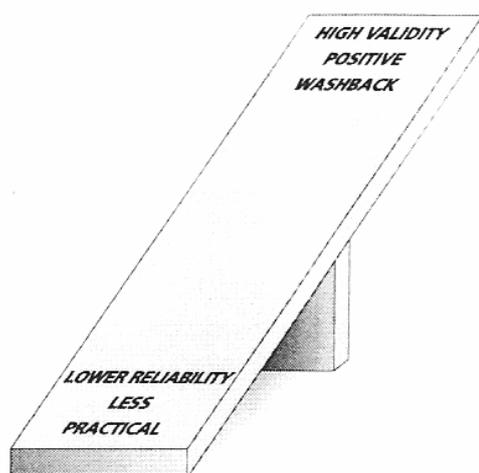
Fig. 5.6 (Henning, 1987: 9)

2. Se acepta la artificialidad de la situación de un examen y se utiliza una gama de formatos de test poco auténticos. De esta forma quedan resueltos los problemas que plantea la búsqueda de la autenticidad. Para quienes defienden esta segunda aproximación, el método es independiente del contenido, ya que lo verdaderamente relevante es hallar un procedimiento homogéneo y práctico, que sea justo para todos los examinandos y se preste fácilmente a ser calificado con objetividad, aunque ello vaya en detrimento de la

*autenticidad, puesto que será preciso que los alumnos lleven a cabo tareas que nunca desempeñarían en situaciones de uso real de la lengua.*

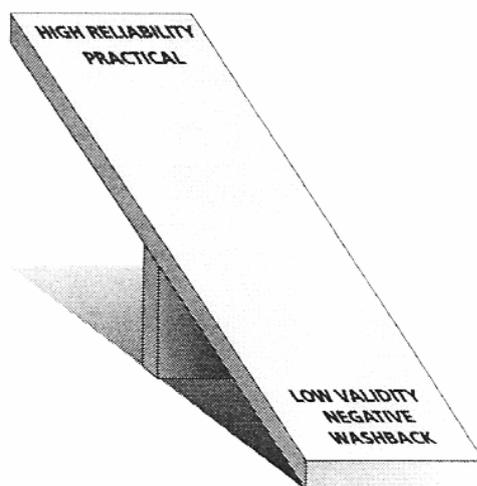
*Harris y McCann (1994: 35) representan las dos opciones de formato en las siguientes imágenes. El primer modelo (integrative/open-ended format) (figura 5.7) presenta una alta validez y una retroactividad positiva; como contrapartida la fiabilidad es baja y el test resulta poco práctico.*

#### *Integrative/open-ended format*



*Fig. 5.7 (Harris y McCann, 1994: 35)*

*Por el contrario, la segunda aproximación (discrete item format) (figura 5.8) ofrece una alta fiabilidad y el test resulta muy práctico; sin embargo, se corre el riesgo de que la validez sea baja y la retroactividad sea negativa.*

*Discrete item format*

*Fig. 5.8 (Harris y McCann, 1994: 35)*

*Mcnamara (2000), por su parte, defiende un compromiso entre ambos métodos, un deseable equilibrio entre la autenticidad aparente y los aspectos prácticos, de forma que se obtenga un test factible que a la vez recoja aspectos del uso real de la lengua.*

*Otro aspecto a considerar estriba en la distinción entre la evaluación subjetiva y la objetiva, que en la práctica se establece teniendo en cuenta el procedimiento de corrección y valoración de las respuestas de un candidato. La calificación en un test subjetivo dependerá en gran medida del juicio del corrector, mientras que en un test objetivo un examinando obtendrá la misma puntuación independientemente de quien haya corregido su examen. Las pruebas objetivas, al tener únicamente una respuesta correcta*

*se prestan incluso a ser corregidas automáticamente, y de esta forma, el esfuerzo y el tiempo invertido en un laborioso diseño y construcción de un test cuenta con la contrapartida de una corrección fácil, rápida y aséptica.*

*Veamos, por tanto, los métodos que cada uno de estos dos enfoques, la evaluación subjetiva frente a la evaluación objetiva, proponen según sus planteamientos. Se suele hablar de “ítems” o de “tareas” en función de la longitud de la respuesta y de la elaboración que exija por parte del examinando.*

### *5.3.1. Métodos subjetivos*

*Alderson et al. (1995) mencionan los siguientes:*

▶ *Redacciones y ensayos: aparentemente fáciles de construir y que, sin embargo, presentan numerosas dificultades, entre las que cabe mencionar la terminología que se usa en las instrucciones, la importancia de que los candidatos conozcan con claridad qué se espera de ellos en cuanto a la extensión y el registro del escrito, y, por otra parte, los criterios según los que será valorado su ejercicio.*

▶ *Resúmenes: utilizados con frecuencia para la comprensión oral y lectora, y la expresión escrita.*

▶ *Entrevistas orales: un modo aparentemente fácil y rápido de evaluar la competencia lingüística, que según Alderson et al. (1995) contiene limitaciones en cuanto al vocabulario y las estructuras que pueden comprobarse mediante este método,*

*y por otra parte exige una cuidadosa preparación por parte del examinador que va a llevarla a cabo.*

▶ *Actividades de vacío de información (information-gap activities): los candidatos deben completar una tarea con información que tiene generalmente otra persona. Su objetivo es replicar situaciones de la vida real en donde las preguntas se formulan para obtener una información concreta.*

### *5.3.2. Métodos objetivos*

*A pesar de que los métodos objetivos de evaluación no tienen por qué limitarse exclusivamente a un aspecto de la evaluación o a una destreza en particular, es cierto que resultan más eficaces en determinadas áreas, como por ejemplo la lectura y el vocabulario (Heaton, 1989). Una evaluación completa deberá incluir pruebas que reflejen ambos métodos. Alderson et al. (1995) mencionan los siguientes tipos de ítems de corrección objetiva:*

▶ *Ítems dicotómicos: son ítems a los que se responde “verdadero” o “falso”. No se consideran satisfactorios puesto que es posible dar la respuesta correcta en un 50% de las ocasiones por puro azar.*

▶ *Emparejamiento: el alumno debe unir ciertos elementos - listas de palabras, expresiones, frases, párrafos, estímulos visuales- con otros.*

▶ *Transferencia de información: los candidatos deben transferir la información de un texto a un cuadro, tabla, cuestionario o mapa*

- ▶ *Tareas de ordenamiento: los examinandos deben ordenar un grupo de palabras, expresiones, frases o párrafos*
- ▶ *Corrección: el candidato debe detectar determinados errores que se han introducido en las frases o pasajes facilitar la versión correcta*
- ▶ *Cumplimentación: el alumno debe completar palabras o expresiones en un pasaje en el que se han suprimido.*
- ▶ *Cloze: el examinando debe completar las palabras que se han suprimido en un texto según un criterio de frecuencia numérica –una de cada cinco, de cada seis, o cualquier otro intervalo– independientemente de su función.*
- ▶ *C-Test: el candidato debe completar la segunda parte que se ha eliminado de ciertas palabras de un texto, elegidas según un criterio de frecuencia numérica –una de cada cinco, de cada seis, o cualquier otro intervalo– independientemente de su función.*
- ▶ *Dictado: los candidatos escriben un texto leído o grabado.*
- ▶ *Preguntas de respuesta breve: los examinandos deben pensar y producir su propia respuesta para completar el ítem de acuerdo con un contexto dado.*

*Madsen (1983) menciona el test de respuesta limitada, una prueba de respuesta física (Go to..., Hand me....) que se puede realizar con la ayuda de elementos visuales, y resulta útil para niveles muy elementales, ya que evita la práctica de destrezas que no se han enseñado todavía y, por otra parte, se puede valorar fácil y objetivamente. Sin embargo, no resulta muy práctico puesto que, entre otros inconvenientes tales como la dificultad para comprobar el conocimiento de*

*conceptos abstractos, como por ejemplo las emociones o los sentimientos, al ser individualizado requiere mucho tiempo.*

*Un tipo más de formato, bastante denostado por su falta de exactitud, objetividad, fiabilidad y validez, son las listas de control (checklists) que Susser (2001) defiende como material pedagógico adicional razonable para la evaluación inicial y la evaluación de emplazamiento. Una lista de control consiste en una serie de preguntas o afirmaciones a las que se contesta “sí”/”no”, o bien mediante una escala que va del 1 al 5.*

*Finalmente a todos estos formatos hay que añadir el de opción múltiple, que por su especial relevancia para este estudio trataremos detalladamente en el siguiente apartado.*

*De forma general Harris y McCann (1994) y Alderson et al. (2002) proponen una serie de preguntas que deben ser usadas con objeto de identificar los posibles problemas que los ítems o las tareas puedan plantear.*

- *¿Es el nivel de dificultad apropiado para el nivel de los examinandos?*
- *¿Refleja el ítem un propósito realista? ¿Refleja una tarea que tendría que hacer en la vida real?*
- *¿Hay más de una respuesta posible?*
- *¿Ninguna de las respuestas es correcta?*
- *En el caso de que se trate de un ítem contextualizado, ¿hay suficiente contexto para elegir la respuesta correcta?*

- *¿Podría un estudiante que estuviese familiarizado con el formato adivinar la respuesta sin tener que leer o escuchar el texto?*
- *¿Comprueba lo que pretendía medir u otra cosa?*
- *¿Comprueba la inteligencia del estudiante o su habilidad lingüística?*
- *¿Comprueba la imaginación del estudiante?*
- *¿Comprueba las habilidades o los conocimientos de otras áreas académicas?*
- *¿Comprueba la cultura general del estudiante?*
- *¿Son las instrucciones claras y concisas? ¿Es el lenguaje usado en las instrucciones más difícil que el del texto? ¿Se da información innecesaria?*
- *¿Llevará mucho tiempo corregirlo y calcular las puntuaciones?*
- *En el caso de que más de una persona tenga que corregir la prueba ¿habrá una homogeneidad en sus criterios?*
- *¿Hay errores tipográficos? ¿El ítem o la tarea es fácil de leer? ¿Hay suficiente lugar para escribir la respuesta?*
- *¿Es el ítem práctico y fácil de construir? ¿Requiere mucho tiempo su elaboración?*

*Es conveniente revisar todas estas cuestiones antes de la administración del test con la finalidad de evitar el mayor número de problemas que puedan aparecer a lo largo del proceso.*

#### *5.3.2.1. Los ítems de opción múltiple (OM)*

*El formato de ítem objetivo que con mayor frecuencia se utiliza es el de opción múltiple (OM). Un ítem OM consta de una base, definición o enunciado y un número variable de opciones o alternativas de respuesta, de entre las cuales una es la opción correcta y los demás son meros distractores, cuya función es, como su propio nombre indica, distraer la atención de los alumnos y dificultar la elección. El enunciado debe exponer la cuestión con claridad, sin información irrelevante que induzca a la confusión, y no tener mayor extensión que la precisa para dar la información necesaria que permita al examinando optar por la respuesta correcta. Puede tener la forma de una afirmación incompleta, una frase completa, una pregunta, o incluso una sola palabra como es el caso del siguiente ejemplo (figura 5.9):*

1. *peace*

*calm*  
 *mountain*  
 *neck*  
 *poem*  
 *witch*

*Fig. 5.9*

*Madsen (1983) distingue dos tipos de test de opción múltiple en función de las características del enunciado y el procedimiento que el alumno debe emplear para proporcionar la respuesta:*

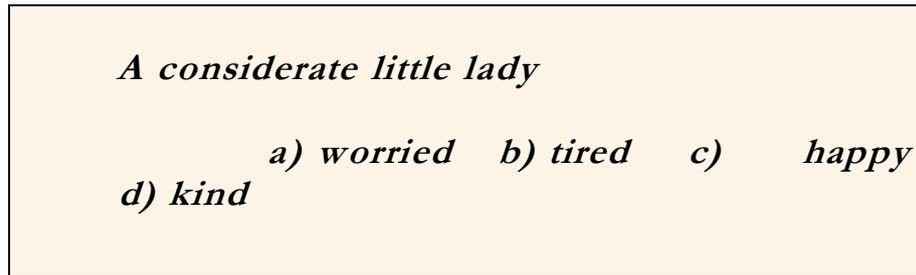
*1. Cumplimentación. El alumno debe completar un hueco con una de las opciones que se le ofrecen (figura 5.10).*

*Frank is very \_\_\_\_\_; he says, "Break a mirror and you will have bad luck"*

*a) ambitious      b) optimistic      c) courteous      d) superstitious*

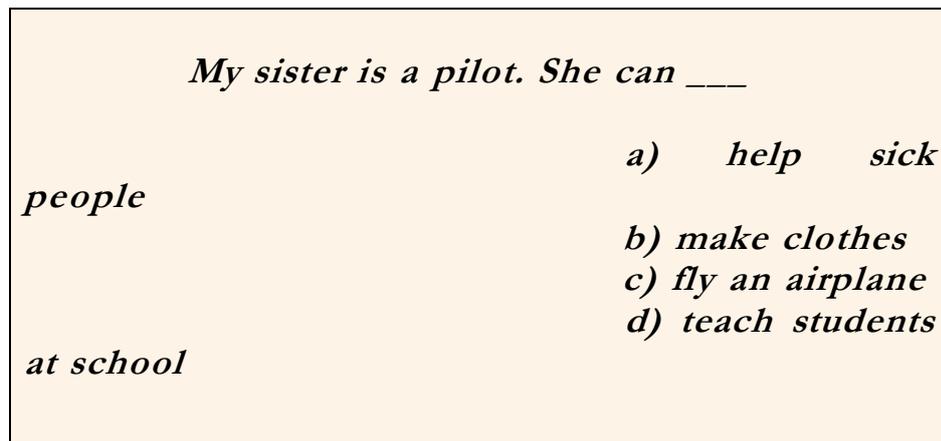
*Fig. 5.10*

*2. Sustitución. El alumno debe elegir la opción cuyo significado sea el más próximo a la palabra que se indique en la base (figura 5.11).*



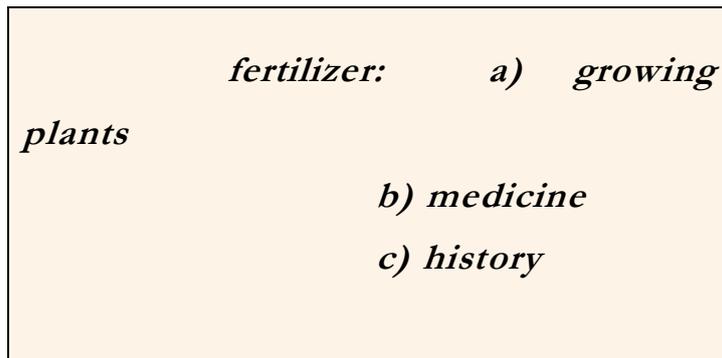
*Fig. 5.11*

*O bien elegir una opción que se asimile al enunciado para completar el espacio en blanco (figura 5.12).*



*Fig. 5.12*

*Joe, Nation y Newton (1996) añaden a estos tipos de procedimientos que el alumno debe emplear para proporcionar la respuesta, el que denomina *cued recall of meaning*, cuando la relación entre el enunciado y la respuesta correcta se establece mediante una conexión que no es exactamente su definición (figura 5.13).*



*Fig. 5.13*

*En cuanto a la elaboración de los ítems OM, Kehoe (1995a) recomienda incluir el máximo de información en el enunciado y el mínimo en las opciones de respuesta. Si un ítem pide asociar un término con su definición es preferible presentar la definición en la base o enunciado y una palabra en cada opción, en lugar de un solo término en el enunciado y varias definiciones como opciones de respuesta.*

*Se debe, por otra parte, evitar en la medida de lo posible el uso de negativos en el enunciado (Kehoe, 1995a; Frary, 1995; Abad et al., 2004), ya que pueden inducir a error a los estudiantes que suelen estar habituados a buscar respuestas verdaderas y así tener efectos contraproducentes en la comprensión y en el rendimiento. No obstante, si no es posible evitar las formas negativas Abad et al. (2004) recomiendan que las partículas de negación vayan en negrita o en mayúsculas, para que el lector tenga en cuenta el sentido de la frase y elabore bien la respuesta.*

*El número de alternativas de respuesta, una cuestión muy controvertida, tiene consecuencias sobre la dificultad, la fiabilidad, el tiempo de ejecución y la longitud del test. Alderson et al. (1995) recomiendan al menos cuatro alternativas, de modo que exista sólo un 25% de probabilidades de que las respuestas correctas se deban al azar. Heaton (1989: 28) considera que el número óptimo de opciones de respuesta es cinco para la mayoría de los tests de uso público, mientras que para tests de uso en clase se consideran suficientes cuatro. A pesar de que un número mayor de opciones reduciría el azar, en la mayoría de las ocasiones es muy difícil o incluso imposible construir un elevado número de distractores de calidad. Según Heaton (1989) muchos autores recomiendan cuatro opciones para los ítems de gramática y cinco para los de vocabulario y los de lectura.*

*Sin embargo, según Muñiz (1998), a pesar de que aparentemente un mayor número de opciones de respuesta reduciría la probabilidad de aciertos al azar, trabajos empíricos pioneros citados por Lord (1980 apud Muñiz, 1998) parecen indicar que ítems con dos o tres alternativas dan fiabilidades tan buenas o mejores que los ítems con cuatro cinco alternativas, y según Tversky (1964 apud Muñiz, 1998) el número óptimo de alternativas sería tres. En el mismo sentido, Abad, Olea y Ponsoda (2001) consideran que tres opciones bien elaboradas mantienen niveles aceptables en los indicadores psicométricos clásicos y en los derivados de la TRI. La investigación realizada en esta línea, según Abad et al. (2004), ha demostrado que el número óptimo de*

*alternativas es tres, ya que suele ser difícil construir más alternativas que sean lo suficientemente buenas, y utilizar más de tres alarga el tiempo necesario para responder a la vez que no mejora las propiedades psicométricas del test. El incremento en el número de opciones reduce la probabilidad de acertar al azar, aunque, según Abad et al. (2004) tiene otros inconvenientes, mientras que un incremento en el número de ítems reduciría el efecto máximo que puedan tener en las puntuaciones las respuestas al azar.*

*Las respuestas al azar introducen sesgo y error en la estimación del nivel de conocimiento al contribuir a que personas con un mismo nivel de conocimientos no obtengan la misma puntuación, según tengan buena o mala suerte. Sin embargo, puede ocurrir que los estudiantes sean capaces de descartar respuestas incorrectas haciendo uso de lo que se denomina conocimiento parcial, lo cual no supone un grave problema, ya que el conocimiento parcial merece ser valorado. El problema estriba en que los estudiantes que responden al azar pueden salir beneficiados frente a aquellos que no contestan y, así vemos cómo la variabilidad en el comportamiento de riesgo de los estudiantes a la hora de responder es otro factor que determina los efectos de las respuestas al azar. Hay examinandos que dejan en blanco las preguntas que no saben y otros que en lugar de no cumplimentarlas sencillamente responden al azar. Con objeto de corregir el error en la estimación Abad et al. (2004) proponen el uso de la fórmula de corrección del azar que proporciona la puntuación corregida a partir del número de aciertos, el número de errores y el número de opciones del*

*ítem. Asimismo se han propuesto otras fórmulas de corrección que en vez de penalizar los errores bonifican las omisiones de respuesta con una ganancia segura.*

*Por otra parte, la respuesta correcta debe tener el mismo aspecto, la misma longitud y estar escrita en el mismo estilo que las demás respuestas (Alderson et al., 1995), en especial en los ítems de vocabulario y en los de comprensión lectora y auditiva. En estos últimos casos se suele caer en el error de construir una respuesta correcta de mayor longitud que los distractores, puesto que se hace necesaria una mayor extensión para proporcionar toda la información que haga inconfundible la opción correcta. Un claro ejemplo es el que Heaton (1989: 32) ofrece (figura 5.14):*

*Select the option closest in meaning to the word underlined*

He began to choke while he was eating the fish.

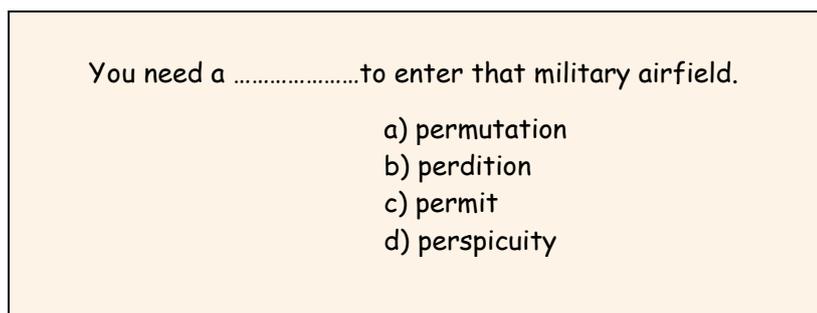
- a) die
- b) cough and vomit
- c) be unable to breathe because something in his windpipe
- d) grow very angry

*Fig. 5.14*

*La respuesta correcta debe, asimismo, variar de posición y estar situada al azar en distintas posiciones, por ejemplo organizando las alternativas de respuesta en orden alfabético. Kehoe (1995a) señala que muchos alumnos habituados a los*

*formatos de OM cuentan con que la primera opción no suele ser la respuesta correcta.*

*Los distractores, por su parte, deben resultar lo suficientemente plausibles, atractivos y ser gramaticalmente correctos. No deben ser demasiado difíciles ni exigir una competencia lingüística mayor que la que se requiere para proporcionar la respuesta correcta; un distractor demasiado difícil atraerá una atención excesiva por parte del alumno avanzado, que puede considerar demasiado fácil y obvia la respuesta correcta (Heaton, 1989: 32) (figura 5.15).*



*Fig. 5.15*

*Los distractores deficientes provocan que el índice de discriminación de la prueba no sea el adecuado y que el nivel de dificultad no sea el deseado. Un distractor absurdo o incoherente se elimina a sí mismo y facilita la respuesta.*

*Goodrich (1977) advierte sobre la importancia de la cuidadosa elección de los distractores, un aspecto esencial en la construcción del test, que afecta profundamente a la validez y a la eficacia del ítem. La fuerza de un distractor viene dada por el porcentaje de alumnos que eligen determinada opción: una opción que ningún alumno elige no está participando activamente en el proceso de aportar*

*dificultad al ítem. Por otra parte, identifica varios tipos fundamentales de distractores: falsos cognados, falsos sinónimos, antónimos, variedades gráficas, variedades con o sin ciertos afixos, respuestas erróneas proporcionadas por alumnos en tests del tipo cloze, elementos relacionados con el contexto de la base, distractores pragmáticos seleccionados a partir de contextos concretos de clase, distractores que contienen errores ortográficos o palabras que no tienen sentido, y finalmente elementos elegidos arbitrariamente e irrelevantes al enunciado. Estos últimos, que Goodrich (1977) utiliza para su investigación, se eligieron de entre una lista de frecuencias de 10.000 palabras, eliminando aquellas que variasen entre sí en más de dos sílabas de longitud.*

*No existe un acuerdo acerca del porcentaje de respuestas que debe atraer cada distractor, pero los examinadores con frecuencia consideran deficiente un distractor que no sea elegido al menos dos veces dentro una muestra de 20 ó 30 exámenes. Generalmente sólo uno o dos distractores atraen la atención. Madsen (1983) apunta como causa de esto al hecho de que el distractor sea una palabra trabajada en clase, que incluya una pareja de respuestas muy corriente o conocida (this/these), o bien que se trate de un distractor imposible.*

*Heaton (1989) sugiere que se utilicen como distractores respuestas o exámenes previos, errores encontrados en ejercicios o redacciones de los alumnos, u opciones basadas en el análisis contrastivo entre la lengua materna de los*

*alumnos y la segunda lengua o en la experiencia del profesor.*

*La naturaleza de los distractores influye en la dificultad del ítem (Campion y Elley, 1971 apud Nation, 1990). La diferente dificultad de los dos ítems que aparecen a continuación (figuras 5.16 y 5.17) viene determinada por los distractores que se ofrecen.*

### *Ejemplo A*

*gendarme* means: a) to trick or trap someone  
b) policeman  
c) spoken as if one was out of breath or having trouble breathing  
d) the secret collection of information about another country  
e) the illegal transportation of goods across a border  
f) don't know

*Fig. 5.16*

### *Ejemplo B*

*gendarme* means: a) policeman  
b) bellboy  
c) bodyguard  
d) spy  
e) waiter  
f) don't know

*Fig. 5.17*

*El conocimiento del vocabulario que es preciso para contestar el ítem A es menor que el necesario para contestar al ítem B. Joe, Nation y Newton (1996) consideran este último ítem menos “sensible”: cuanto más parecidos son los distractores al enunciado en cuanto a la forma y al*

*significado, el ítem encierra mayor dificultad, dado que el conocimiento de la palabra tiene que ser más profundo, menos parcial.*

*Una cuestión más, relacionada con la naturaleza de las opciones de respuesta, es la introducción de alternativas del tipo “none of the above”. Frary (1995) recomienda su uso como opción final, especialmente si el test se va a someter a un análisis informático. Dicho uso añade dificultad al ítem y aumenta la discriminación, ya que el alumno no puede concentrarse en un conjunto de opciones, una de las cuales tiene que ser la necesariamente respuesta correcta; de hecho, la opción none of the above debe ser la respuesta correcta en un porcentaje razonable de ítems a lo largo de toda la prueba. Sin embargo, no debe ser usada si se pide la “mejor” respuesta. Kehoe (1995a), por su parte, considera que opciones del tipo none of the above son aceptables cuando la respuesta es objetiva, aunque no así respuestas del tipo all of the above, que pueden ser elegidas como correctas mediante una serie de estrategias que no necesariamente implican el conocimiento de todas las respuestas.*

*No obstante, Abad et al. (2004) discrepan de la opinión de Frary (1995) y de Kehoe (1995a) en cuanto al uso de expresiones inclusivas del tipo: “Todas las anteriores son correctas” o “Ninguna de las anteriores es correcta”, al considerar que este tipo de expresiones favorece el acierto para quienes siguen estrategias “pícaras” de respuesta, y aducen que dichas opciones de respuesta se incluyen muchas*

*veces por la necesidad de completar el número de alternativas cuando escasea la creatividad en la redacción.*

*No es fácil, como vemos, construir buenos ítems OM, y, según Heaton (1989), la dificultad que entraña la construcción de ítems OM de calidad es la causa de la abundancia de ítems mal contruidos. Es, en este sentido, deseable que la persona que diseñe y elabore ítems OM pueda contar con la colaboración de colegas con experiencia para una revisión de la prueba con objeto de eliminar posibles ambigüedades, repeticiones o cualquier otro tipo de error.*

*La elaboración de los ítems OM debe seguir un proceso que comienza con la selección de las palabras, la elaboración del enunciado o definición, la elección de los distractores y la preparación de unas instrucciones claras y precisas; asimismo se deben suministrar ejemplos si el tipo de pregunta es nuevo para los estudiantes (Madsen, 1983). Así, los principios generales que se deben seguir para la elaboración de ítems OM son los siguientes, (Heaton, 1989):*

- 1. Cada ítem OM debe tener una sola respuesta correcta, a menos que las instrucciones especifiquen que el alumno debe elegir la mejor, o la más próxima, como ocurre en algunos tests de vocabulario.*
- 2. Cada ítem debe comprobar un rasgo únicamente. Los ítems que comprueban dos rasgos a la vez,*

*que a veces son inevitables en niveles muy elementales, se consideran ítems “impuros”.*

- 3. Todas las opciones deben ser gramaticalmente correctas al ser insertadas en la base, excepto, como es lógico, en el caso de ítems gramaticales.*
- 4. Los ítems OM deben ser apropiados para el nivel de competencia de los examinandos. El contexto debe tener menor dificultad que la cuestión que el ítem pretende medir; un ítem gramatical no debe contener rasgos gramaticales de igual o mayor dificultad que el área que se está comprobando; un ítem de vocabulario no debe contener en la base rasgos semánticos más difíciles que los del área que se está evaluando.*
- 5. Los ítems OM deben ser tan breves y claros como sea posible. De esta forma el tiempo de lectura será el mínimo y los examinandos podrán responder a un elevado número de cuestiones, con lo que aumentará la fiabilidad de la prueba y la validez del contenido.*
- 6. Es preciso considerar la dificultad de los ítems a la hora de organizar el orden en que deben aparecer en la prueba. Algunos tests presentan una dificultad creciente. Se considera conveniente comenzar por algunos ítems sencillos, de forma que sirvan de introducción al alumno.*

### *Ventajas e inconvenientes de los ítems de opción múltiple*

*La crítica principal que tradicionalmente se ha hecho a los ítems OM consiste en que dicho formato no se presta a la evaluación de la lengua como comunicación (Madsen, 1983) y a su incapacidad para medir tareas en las que intervenga la creatividad del alumno. Por otra parte, existe el peligro de que la descontextualización de los ítems OM cree una falsa impresión de que la lengua se puede aprender y utilizar independientemente de un contexto. Sin duda la dificultad que entraña la construcción de ítems OM de suficiente calidad, o de encontrar buenos sinónimos o bases que muestren claramente las áreas que se quieren comprobar, son factores que se pueden añadir a los argumentos de los detractores de este formato de ítem. Asimismo, se señala el importante impacto que el factor azar tiene en las respuestas, a pesar de que Heaton (1989) considera que cuatro o cinco opciones de respuesta para cada ítem son suficientes para reducir la posibilidad de acertar por azar, y que la experiencia confirma que los candidatos raramente contestan al azar por completo –la mayoría de las respuestas se basan en un conocimiento parcial.*

*No obstante, y a pesar de los argumentos mencionados, los ítems OM presentan muchos aspectos positivos, ofrecen ciertas ventajas y proporcionan un medio útil para la evaluación en diversos contextos educativos. Los ítems OM constituyen una herramienta práctica mediante la cual se*

*puede comprobar la capacidad del alumno para reconocer determinados aspectos de la lengua y realizar importantes discriminaciones. En este sentido, la utilidad que representan tanto para el profesor como para el alumno es obvia (Heaton, 1989). No necesariamente un ítem OM tiene por qué ser más fácil que uno subjetivo, ya que la dificultad del ítem es regulable y depende de su construcción y de su contenido. El examinador debe asimismo ser consciente de las limitaciones del formato y tener siempre presente que se están evaluando los conocimientos acerca de la lengua y no su uso real, que representaría una fase posterior.*

*Su principal ventaja ha radicado tradicionalmente en la facilidad, rapidez y objetividad de corrección –se pueden usar plantillas o incluso ser corregidos mecánica o automáticamente– y, en la actualidad, en su perfecta adaptación a ser virtualizados y administrados en versiones informatizadas.*

*Valette (1977 apud Statman, 1998) añade a las ventajas del uso de ítems OM la posibilidad de corregir deficiencias de otros tipos de tests subjetivos y evitar respuestas de estudiantes a los que denomina “divergentes”, entendiendo como tales examinandos imaginativos que son capaces de ver sutilezas, llevar a cabo una interpretación del test que quien diseñó no había anticipado y producir una respuesta demasiado divergente. El formato OM permite controlar con firmeza la actuación de los alumnos que deben, de este modo, ajustarse a la interpretación que hace del texto quien*

*fija la prueba y evitar respuestas que distorsionan los resultados.*

*Abad et al. (2004) incluyen entre las ventajas de los ítems OM, su mejor adecuación a las operaciones mentales más básicas –la comprensión o la predicción– sin desdeñar la evaluación de contenidos a los que se aplican operaciones mentales superiores –tareas de solución de problemas–, su aportación a la mejora de la fiabilidad y de la validez de contenido –se pueden incluir más contenidos que en un examen con formato de respuesta construida–, la objetividad y eficiencia de la corrección –se puede incluso usar lectores ópticos. A esto se puede añadir la posibilidad de confección futura de exámenes para objetivos concretos de evaluación a partir de conjuntos de preguntas ya aplicadas o de estructura similar, lo que denominamos bancos de ítems.*

#### *5.4. La limitaciones de los tests*

*Alderson et al. (1995) advierten sobre las limitaciones y los problemas que plantean los diversos tipos de ítems. Los encargados del diseño de exámenes deben determinar claramente el aspecto concreto que se está midiendo y asegurarse de que así sea; ante todo debe evitarse que un test contenga elementos que en lugar de evaluar el vocabulario, la comprensión oral o la comprensión lectora, incluyan contenidos que realmente evalúen la inteligencia, la habilidad para resolver anagramas o los conocimientos de tipo general. Asimismo, se deben evitar los ítems concatenados (Abad et al. 2004); la probabilidad de contestar*

*correctamente un ítem no debe depender del éxito en otro; cada ítem debe ser independiente de los demás: ya que la valoración y la puntuación son diferenciadas, la respuesta correcta no debe estar condicionada por los contenidos de ítems anteriores. Las instrucciones deben ser muy claras, la redacción sencilla o incluso en la lengua materna.*

*Es preciso tener en cuenta que el método del test puede afectar la puntuación del candidato y se debe al conocido como “efecto del método” (method effect) (Alderson et al., 1995 :44). Existe la evidencia, por ejemplo, de que los estudiantes que suelen hacer pruebas OM pueden aprender estrategias para inflar sus puntuaciones artificialmente.*

*Según Alderson et al. (1995), encontrar el método ideal de examen es el Holy Grail de la evaluación. Nuestros conocimientos de dichos métodos son aún tan rudimentarios que no es posible recomendar modos concretos de comprobar una determinada habilidad lingüística en particular. En este sentido la única sugerencia sensata consiste en usar una combinación de métodos para la evaluación de cualquier capacidad. En general, podemos decir que cuantos más métodos se apliquen, más confianza podremos tener en que la evaluación no será injusta o tendenciosa hacia un método o hacia un tipo de alumno en particular.*

*6. El análisis de los resultados de un test y de los ítems que lo componen*

*Una vez administrada una prueba será preciso realizar un análisis estadístico mediante la aplicación de los métodos que ofrece la psicometría, una disciplina científica encuadrada dentro del marco de la metodología de las ciencias del comportamiento y directamente relacionada con el campo de la medición psicológica. El informe completo sobre los resultados de una prueba debe incluir los datos obtenidos a partir de los siguientes procedimientos:*

*A) El análisis de la distribución de los resultados*

*En primer lugar, los resultados se han de someter a un análisis estadístico descriptivo, dentro del cual se debe informar acerca de las medidas de tendencia central:*

- *la media (la suma de todos los valores que hay en un grupo dividida por el número de valores en ese grupo),*
- *la mediana (el punto por encima del cual está el 50% de las puntuaciones del grupo y por debajo del cual está el otro 50%),*
- *la moda (el valor que más frecuentemente se repite).*

*El informe deberá, por otra parte, incluir las medidas de dispersión de los resultados:*

- *el rango (la diferencia entre la puntuación más alta y la más baja) y*
- *la desviación típica (la distancia con respecto a la media)*

- *la varianza (la distancia con respecto a la media al cuadrado)*

*Finalmente estableceremos correlaciones con la finalidad de establecer las relaciones existentes entre dos variables.*

*Por otra parte se llevarán a cabo análisis de estadística inferencial o muestral mediante el análisis de la varianza (ANOVA).*

*Estos dos tipos de análisis son básicos en la investigación cuantitativa, que trata de determinar “el significado de las variables y las relaciones de éstas con los resultados del aprendizaje del idioma” (Jiménez Catalán, 1997: 95).*

#### *B) El análisis estadístico de los ítems*

*Existen dos aproximaciones a este análisis: la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), que pasamos a describir a continuación.*

## *6.1. La Teoría Clásica de los Tests (TCT)*

*La Teoría Clásica aplicada al análisis de los tests (TCT) descansa principalmente en el concepto de correlación, un procedimiento estadístico descriptivo para el análisis de ítems y de pruebas (Henning, 1987; Alderson et al., 1995) que proporciona información sobre la relación que existe entre dos variables, en nuestro caso, entre dos conjuntos de resultados, pertenecientes a dos tests distintos –o como hemos visto a dos partes del mismo test. El coeficiente de correlación es un índice numérico que refleja esta relación. Tradicionalmente se utiliza el coeficiente de correlación Spearman, que requiere una jerarquización de los resultados y se usa cuando el número de casos es inferior 30, y, por otra parte, el coeficiente de correlación de Pearson, usado cuando el número de casos es superior a dicha cifra.*

*El coeficiente de correlación se refiere a las interrelaciones matemáticas que se establecen entre la puntuación verdadera, la puntuación observada y la medida del error. En este sentido, Olea y Ponsoda (2003) consideran que la TCT se sustenta en el supuesto fundamental de que la puntuación empírica de una persona en un test es igual a la suma de su puntuación verdadera más el error. A partir de estos supuestos se deducen teoremas que posibilitan la obtención de medidas empíricas de fiabilidad (coeficiente de fiabilidad, error típico de medida) y validez (coeficiente de validez, error típico de estimación) de los tests, así como indicadores estadísticos de las propiedades psicométricas de los ítems (coeficientes de dificultad y discriminación).*

### 6.1.1. Indicadores estadísticos de las propiedades psicométricas de los ítems: dificultad y discriminación

La TCT establece dos medidas que se calculan para cada ítem de una prueba objetiva (Alderson et al., 1995): el coeficiente de dificultad (*facility value*) y el índice de discriminación (*discrimination index*).

El coeficiente de dificultad (CD) mide el nivel de dificultad de un ítem, expresado mediante el porcentaje de alumnos que lo contestan correctamente, es decir, refleja la proporción entre los alumnos que contestan correctamente a un ítem y el número total de alumnos que realizan la prueba. Se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$CD = \frac{\text{Nº de alumnos que contesta bien al ítem}}{\text{Nº de alumnos que realizan la prueba}}$$

Si en un grupo de 40 alumnos 24 contestan a un ítem correctamente el CD de este ítem será:

$$CD = \frac{24}{40} = 0.6$$

Un coeficiente de dificultad será satisfactorio en función del tipo de prueba de que se trate, ya que para un test de aprovechamiento un CD deseable no sería el mismo que para un test de dominio o uno de nivel. Sin embargo, en general se considera que una prueba aceptable es la que tenga una

*dificultad media, es decir, que sea superada por algo más de la mitad de los candidatos.*

*La siguiente escala (Cervantes, 1989) (figura 5.18) clasifica la dificultad de los ítems según su CD:*

Valores comprendidos entre 0,86 y 1,00 ⇒ ítems <b>muy fáciles</b>
Valores comprendidos entre 0,71 y 0,85 ⇒ ítems <b>fáciles</b>
Valores comprendidos entre 0,40 y 0,70 ⇒ ítems <b>deseables</b>
Valores comprendidos entre 0,15 y 0,39 ⇒ ítems <b>difíciles</b>
Valores comprendidos entre 0,01 y 0,14 ⇒ ítems <b>muy difíciles</b>

*Fig. 5.18*

*Tal como ya vimos al tratar de la elaboración de un test los ítems que poseen una dificultad media (los contestados por el 40% al 60% de los alumnos) son los que mejor discriminan entre alumnos buenos, mediocres y deficientes, y, asimismo, contribuyen a aumentar la fiabilidad de la prueba.*

*La medición de los conocimientos que realiza una prueba de evaluación es más precisa cuando todos sus ítems poseen un grado de dificultad similar aunque es conveniente que la prueba incluya un cierto número de ítems con mayor dificultad y menor dificultad para posibilitar la discriminación entre alumnos de alto y bajo nivel.*

*El índice de discriminación (ID) mide la correlación que existe entre cada ítem y el test en general, es decir establece hasta qué punto los resultados de un ítem individual se corresponden con los resultados de la prueba. El coeficiente de discriminación indica en qué medida un ítem es válido para discriminar entre los alumnos de alto y bajo nivel, tal como acabamos de decir. Un ítem al cual contesten correctamente más alumnos cuya puntuación es alta y menos alumnos cuya puntuación es baja tendrá un ID satisfactorio. Un ítem con un buen nivel de discriminación será contestado correctamente por aquellos examinandos que posean un mayor nivel de habilidad en la materia y erróneamente por los alumnos con nivel bajo.*

*El ID representa la correlación biserial-puntual entre la puntuación en el ítem y la puntuación en el resto del test, e indica el grado de relación entre sacar una puntuación alta en el test y contestar correctamente al ítem (Abad et al., 2004).*

*Para calcular el ID, también conocido como E1-3, o “Ebel’s D” (Alderson et al., 1995:274) de cada ítem dividimos el grupo de examinandos en tres subgrupos se según las puntuaciones obtenidas en el test:*

- 1. aquellos que obtuvieron las calificaciones más altas,*
- 2. los que obtuvieron calificaciones intermedias y*
- 3. aquellos que obtuvieron las calificaciones más bajas.*

*Es condición imprescindible que haya el mismo número de alumnos en los grupos 1 y 3. A continuación observamos el*

*rendimiento en cada ítem del grupo 1 y lo comparamos con el rendimiento del grupo 3; calculamos la diferencia entre el número de respuestas correctas del grupo 1 y las del grupo 3 y dividimos entre el número de candidatos que hay en cualquiera de estos grupos, según la siguiente fórmula:*

$$\frac{S - I}{N}$$

*Siendo: S = número de aciertos al ítem del grupo 1.*

*I = número de aciertos al ítem del grupo 3.*

*N = número de alumnos en el grupo 1 o en el grupo 3.*

*De esta forma, en un grupo de 40 alumnos consideramos que los 12 con calificaciones más altas forman el grupo 1, y los 12 con puntuaciones más bajas forman el grupo 3. Si en el grupo 1 contestan correctamente a un ítem 11, y en el grupo 3 lo hacen 5 el ID de dicho ítem será:*

$$ID = \frac{11 - 5}{12} = 0.5$$

*Los programas informáticos que se usan actualmente para los análisis de ítems, como, por ejemplo SPSS (Statistical Package for Social Sciences) calculan este ID o E1-3, y asimismo las correlaciones biserials, que utilizan procedimientos matemáticos más complejos y cuentan con la ventaja de que utilizan las respuestas de todos los alumnos y no sólo de los grupos inferior y superior (Alderson et al., 1995).*

*La siguiente tabla (Cervantes, 1989) (figura 5.19) muestra el significado de los valores del ID:*

Valores por encima de 0,40 ⇒ ítems <b>muy buenos</b> (alta discriminación).
Valores comprendidos entre 0,30 y 0,39 ⇒ ítems <b>razonablemente buenos</b> .
Valores comprendidos entre 0,20 y 0,29 ⇒ ítems <b>marginales</b> .
Valores por debajo de 0,19 ⇒ ítems <b>malos</b> (baja discriminación)

*Fig. 5.19*

*El valor máximo es 1 y el valor mínimo -1. Valores superiores a 0,2 ó 0,3 indican que los examinandos que responden correctamente a ese ítem tienden asimismo a responder correctamente a más ítems del resto del test y que, por lo tanto, se trata de un ítem discriminativo. Los valores negativos indican que aquellos candidatos que contestan correctamente a ese ítem obtienen peores puntuaciones en el test en conjunto. Valores en torno a 0 indican ausencia de relación entre contestar correctamente al ítem y la puntuación en la totalidad del test y, por lo tanto, que se trata de un ítem deficiente (Abad et al., 2004).*

*El porcentaje ideal de ítems en una prueba en virtud de su índice de discriminación sería el siguiente (figura 5.20):*

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Valores por encima de 0,40 ⇒ más de un 25%</li><li>▪ Valores comprendidos entre 0,20 y 0,39 ⇒ más de un 25%</li></ul>
---

- Valores por debajo de 0,19  $\Rightarrow$  menos de un 20%

*Fig. 5.20*

*Estos valores serían deseables en una prueba de dominio, en la cual es muy relevante diferenciar entre los alumnos con alto nivel de rendimiento y los de bajo nivel. Sin embargo, en una prueba de aprovechamiento en la que el grupo de alumnos obtenga en general resultados satisfactorios, habrá una baja discriminación, lo cual irá en detrimento de la fiabilidad del test.*

*El criterio de discriminación es importante para determinar la fiabilidad y la validez de una prueba, ya que indica la capacidad de discernir correctamente entre los distintos niveles de rendimiento de los alumnos.*

## *6.2. Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) o análisis del rasgo latente*

*Los primeros esbozos de La Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) se publicaron, según Olea y Ponsoda (2003), hace ya unos 40 años para superar algunos de los inconvenientes de la más tradicional Teoría Clásica de los Tests (TCT). Su aparición en el campo de la psicometría ha sido equiparada con el advenimiento de la física nuclear en el campo de la física (Warm, 1978 apud Henning, 1987).*

*La TRI es un desarrollo de la teoría de la probabilidad que muestra la probabilidad que tiene una persona en concreto de responder correctamente a un ítem. La denominación “análisis del rasgo latente” hace referencia a los orígenes de este enfoque en psicología: el “rasgo latente” denota la dimensión psicológica necesaria para la descripción psicológica de los individuos, es decir, el constructo hipotético que se asume que subyace a un comportamiento observado (Lord y Novick, 1968; Samajima, 1983 apud Baker, 1997). En el contexto de la evaluación los rasgos latentes son las características o atributos que explican la coherencia de las respuestas que un individuo da a un ítem (Wainer y Messick, 1983 apud Baker, 1997).*

*La TRI se utiliza principalmente para determinar la dificultad de los ítems individuales que forman parte de una prueba, y de esta manera, salvar el principal inconveniente de los análisis de resultados que se llevan a cabo siguiendo los procedimientos de la Teoría Clásica del análisis de Tests (TCT). Cuando aplicamos la TCT no es posible separar las características de los examinandos de las características de la prueba, y por este motivo los resultados de los análisis serían válidos únicamente para dicha muestra, es decir, para estos alumnos y esta prueba. Si cuando llevamos a cabo el análisis los coeficientes de dificultad son bajos, ello se puede deber a que la prueba sea difícil o a que el grupo de alumnos a los que se les ha aplicado tengan un nivel bajo. Por el contrario si los coeficientes de dificultad son altos, puede deberse a que la prueba sea muy fácil, o a que el grupo al que se le administró sea muy bueno. Según Alderson et al. (1995), a*

*consecuencia de esto es difícil comparar alumnos que han hecho pruebas distintas, o comparar ítems que se han aplicado a alumnos diferentes.*

*La TRI, por su parte, permite desarrollar una escala de dificultad de un ítem que no depende de la muestra con la que se ha ensayado, y así podemos comparar la actuación de un alumno en distintas pruebas o el funcionamiento de determinados ítems cuando se aplican a grupos de alumnos con niveles diferentes de competencia. Los resultados de los alumnos y los totales de los ítems se convierten en una escala y, de esta manera, pueden relacionarse entre sí. Si la capacidad lingüística de un estudiante es igual al nivel de dificultad del ítem su probabilidad de contestarlo correctamente sería de 50/50 (Alderson et al., 1995).*

*Según Olea y Ponsoda (2003) cualquier modelo de TRI establece una relación matemática entre la probabilidad de emitir una determinada respuesta a un ítem y otras características del sujeto –su nivel en uno o más rasgos– y del ítem –su dificultad o su discriminación. Cuando se asume y se comprueba que el rendimiento en un ítem depende de un único rasgo latente se habla de modelos unidimensionales; cuando el rendimiento en un ítem depende de dos o más rasgos se habla de modelos multidimensionales. Por otra parte, si el modo de cuantificación de las respuestas contempla solamente aciertos y errores, se formulan modelos dicotómicos; si se consideran más de dos categorías de respuesta se establecen modelos politómicos (Olea y Ponsoda, 2003: 15).*

*De los varios modelos de elaboración de escalas de medición que ofrece la TRI, Alderson et al. (1995) consideran principalmente tres, todos ellos unidimensionales y dicotómicos –el rendimiento depende de un solo rasgo que se cuantifica según aciertos y errores–, clasificados según el número de parámetros que recojan: a) discriminación del ítem, b) dificultad del ítem, y c) factor de acierto por suposición o pseudoazar (Olea et al., 1996). Son los siguientes:*

- 1. Modelo de un parámetro o modelo de Rasch. El modelo de Rasch, que debe su nombre a George Rasch, matemático danés, se basa en las estimaciones de la probabilidad existente de que se den determinados modelos de respuesta, siendo conocidas tanto la capacidad del candidato como la dificultad del ítem (Henning, 1987), y asume que el rendimiento en un ítem depende únicamente del nivel de rasgo del sujeto, es decir su capacidad lingüística, y de la dificultad del ítem (Olea y Ponsoda, 2003). Por ello resulta un poco limitado en cuanto a su alcance, ya que considera que todos los ítems tienen la misma discriminación y que no se producen aciertos por azar, pero, por otra parte, según Alderson et al. (1995) es el más simple de los tres, resulta manejable para análisis sencillos y prácticos, y según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>13</sup> es el más directo y potente. Resulta comparativamente fácil de entender, y*

---

<sup>13</sup> <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>

*requiere una muestra menor que los otros dos modelos; se puede llevar a cabo con 100 estudiantes como mínimo.*

*2. Modelo de dos parámetros. Analiza la capacidad lingüística del sujeto, la dificultad del ítem y la discriminación. Es más complejo y requiere una muestra superior a 200 estudiantes.*

*3. Modelo de tres parámetros. Analiza además el factor de acierto por suposición. Al ser mucho más sofisticado resulta complicado y exige una muestra que contenga 1.000 estudiantes como mínimo.*

*El Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de las Lenguas utiliza el método de Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) para desarrollar los niveles comunes de referencia y los descriptores ilustrativos<sup>14</sup>, después del método intuitivo y del cualitativo. El método de TRI es un método cuantitativo que supone una gran cantidad de análisis estadístico y una interpretación cuidadosa de los resultados, y es el único que realmente escalona los descriptores en un sentido matemático.*

### *6.3. La TCT frente a la TRI. Ventajas e inconvenientes*

---

<sup>14</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm)>

*El desarrollo de la TRI se debió fundamentalmente al deseo de superar algunos de los inconvenientes en el análisis de los resultados que presentaba TCT. Según señalan Olea y Ponsoda (2003: 14) las limitaciones que presenta la TCT son las siguientes:*

- 1. No es fácil contrastar empíricamente el cumplimiento de los supuestos en que se fundamenta.*
- 2. Las propiedades psicométricas de los ítems (índices de dificultad y de discriminación) y del test en su conjunto (coeficientes de fiabilidad y de validez) dependen de las características de la muestra a partir de la cual se obtienen (su nivel medio, su variabilidad) y de la propia longitud del test.*
- 3. Es difícil comparar el rendimiento de dos personas en dos tests diferentes que no son paralelos, es decir que tienen ítems de diferente dificultad.*
- 4. La TCT asume que la precisión con la que se estima el nivel de rasgo de cualquier persona en un test es la misma.*

*La TRI, por su parte, intenta subsanar estas limitaciones para lo cual se propone los siguientes objetivos fundamentales:*

- 1. Establecer modelos estadísticos cuyo ajuste a los datos se pueda contrastar.*
- 2. Realizar estimaciones de las propiedades psicométricas de los ítems que no dependan del nivel de rasgo de los candidatos, y viceversa, es decir, realizar estimaciones de los niveles de rasgo que no dependan de las*

*propiedades psicométricas de los ítems. Con ello podrá compararse el nivel de rasgo de dos candidatos aunque se les haya administrado ítems diferentes.*

*3. Obtener medidas individuales de precisión para cada candidato evaluado.*

*La TRI es un instrumento de gran utilidad para la elaboración de tests (Alderson et al., 1995), que complementa a la teoría clásica al ofrecer más información a los evaluadores para tomar decisiones (Hughes, 1989). Es preciso reconocer que la TRI también presenta ciertos inconvenientes que la hacen en cierta medida difícil de utilizar. Alderson et al. (2002) señalan entre estas desventajas el elevado número de candidatos que deben componer la muestra y la dificultad en el manejo de los programas informáticos necesarios para realizar los análisis, y en la posterior interpretación de los resultados –la escala de logits que se utiliza para estos resultados es complicada–, y, por otra parte, la complejidad de los fundamentos de la teoría de la probabilidad en la que se basa. Asimismo se han formulado críticas a la unidimensionalidad en la que descansa el modelo psicométrico de la TRI: “First, it is overly reductionist and misleading to maintain that reading comprehension comprises only one major dimension, whatever that dimension might be” (Canale, 1986: 34-35 apud Chapelle, 2001). Davies (2003), por su parte, advierte sobre sensación de falsa seguridad que puede ofrecer la gran sofisticación de la TRI acerca de la solidez de un test.*

*Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, las muchas ventajas que la TRI ofrece justifican su uso. Entre ellas, Henning (1987) señala la posibilidad de determinar la dificultad del ítem independientemente de la muestra y la capacidad del candidato independientemente de los ítems que se le presentan; la estimación múltiple de la fiabilidad, ya que el error medio de medida se calcula para cada punto posible del proceso de corrección, mientras que en la TCT sólo se calcula una estimación global de la fiabilidad; la administración y la corrección de los tests se puede llevar a cabo en menos tiempo y con menos ítems sin que por ello la fiabilidad y la validez sufran menoscabo, gracias a que, mediante los tests adaptativos informatizados (TAI) basados en la TRI, es posible seleccionar los ítems que se ajustan a la gama de capacidades de los examinandos. Henning (1987) subraya especialmente el hecho de que la TRI permite aunar en el mismo test los beneficios de las pruebas que se refieren a la norma con los de las que se refieren al criterio, puesto que es posible extraer inferencias de la actuación de un examinando con referencia a la actuación de otros o con referencia a los niveles de los ítems; el uso de una escala objetiva de intervalos iguales. La TRI permite asimismo elaborar bancos de ítems, recopilar tests objetivos y equiparar dos tests mediante el anclaje de ítems que se encuentran presentes en ambos. Mediante su uso se pueden identificar ítems que presentan comportamientos anómalos con respecto al resto del test, o sujetos cuya actuación es atípica – guessers<sup>15</sup>, por ejemplo (Henning, 1987)– si la comparamos*

---

<sup>15</sup> candidatos que responden sin realmente conocer la respuesta correcta, porque les suena o por mero azar.

*con la del grupo en general, ya que la TRI permite cuantificar la improbabilidad de cualquier respuesta puesto que se conocen tanto el nivel de dificultad del ítem como la capacidad del candidato; es útil, por otra parte, para detectar la parcialidad de un test o para analizar los resultados de pruebas objetivas y subjetivas. McNamara (2000) añade a lo anterior la posibilidad de elaborar tests de dificultad equivalente y de utilizar tests de distintos niveles de dificultad conocida con objeto de medir el progreso de un estudiante a través de un cierto periodo de tiempo.*

*Por otra parte el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de las Lenguas utiliza el método de Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) o análisis del rasgo latente para desarrollar los niveles comunes de referencia y los descriptores ilustrativos, después del método intuitivo y del cualitativo. Asimismo, por lo que a nuestra investigación concierne, la TRI es fundamental para la elaboración de tests adaptativos informatizados (TAI) como veremos.*

*En este capítulo hemos revisado las cuestiones generales relacionadas con la evaluación. Tras repasar las tendencias que se han manifestado en este campo a través de los años hemos tratado de las cuestiones teóricas –la fiabilidad, la validez, la retroactividad, la ética y los niveles en la evaluación– y por otra parte las cuestiones relacionadas con la praxis –el desarrollo y la elaboración de un test, tipos de tests y métodos de tests, con atención especial a los formatos de opción múltiple. Finalmente hemos llevado a cabo una revisión de las teorías psicométricas que se aplican para el análisis estadístico de los resultados de los tests –estadística descriptiva e inferencial– y de los ítems que los componen –la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de la Respuesta al Ítem.*

## CAPÍTULO 6

### LA EVALUACIÓN INFORMATIZADA

*Computers have played a key role in language testing since 1935. From the early scoring devices to the latest Computer Adaptive Tests (CATs), computers have come to play a major role in test construction, item banking, test administration, scoring, data analysis, report generating, research, and the dissemination of research. (Fulcher, 2000a)*

#### *0. Introducción*

*La introducción del uso de los medios informáticos en el tratamiento y análisis de las lenguas y su aplicación para la adquisición de una segunda lengua, comenzó dentro del campo de la tecnología educativa utilizando equipos y programas que no habían sido diseñados específicamente para el aprendizaje de los idiomas. El rápido auge del uso de los ordenadores en la investigación de las lenguas propició la creación de disciplinas como la lingüística de corpus, la síntesis y el reconocimiento del lenguaje, la traducción automática, la recopilación de concordancias y otras muchas áreas en las que se requerían análisis y recuentos estadísticos. Por otra parte, las ventajas que los ordenadores ofrecían para la corrección de tests objetivos a gran escala de forma barata y eficaz hicieron que su uso se extendiera desde*

*que las primeras máquinas estuvieron disponibles en el mercado.*

*Comenzaremos este apartado con una breve aproximación a los orígenes del uso de los ordenadores en la enseñanza de los idiomas para posteriormente centrarnos en su aplicación específica a la evaluación.*

### *1. El aprendizaje de idiomas con la ayuda del ordenador (Computer-assisted language learning, CALL)*

*Chapelle (2001) data los primeros casos del uso de los ordenadores con fines educativos en Estados Unidos en los años 50, y en concreto para la enseñanza de idiomas en los años 60. Los instructores que usaban estas nuevas tecnologías apreciaron pronto su utilidad y la gran cantidad de aplicaciones que los ordenadores podían ofrecer como complemento a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas. Por otra parte, las actitudes positivas que el uso de los ordenadores en el aula fomentaba entre los alumnos, documentadas por amplios estudios (Reid, 1986; Neu y Scarcella, 1991; Phinney, 1991; apud Brown, 1997), contribuyó a hacer de esta herramienta un elemento innovador, y hoy en día imprescindible en la enseñanza de las lenguas.*

*Es interesante mencionar, como punto de partida, la influencia que produjo en el avance de CALL el sistema PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching*

*Operations*), desarrollado por Control Data Corporation en colaboración con la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, consistente en un ordenador central y programas diseñados específicamente con finalidades educativas. Cada sistema incluía componentes de CALL y el programa sembró la semilla de una futura infraestructura profesional a la vez que contribuyó al desarrollo de la competencia de los profesionales. No obstante, los avances no fueron entonces demasiado relevantes, dado que los equipos eran aún primitivos, faltaba organización profesional y la investigación en la lingüística aplicada no estaba lo suficientemente madura.

Por este motivo la llegada de los microordenadores supuso un importante impulso, hasta el punto de que la conferencia anual de TESOL en 1983 incluía ponencias y artículos sobre cuestiones metodológicas relacionadas con CALL; en 1986 tuvo lugar la fundación de EUROCALL como organización profesional. Estos acontecimientos vinieron a coincidir con la popularidad de las aproximaciones de Steven Krashen y el uso de CALL para favorecer la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua (Chapelle, 2001). El principio de la década de los 80 fue un tiempo muy activo en el desarrollo de CALL a causa de la diversidad de ideas, una etapa a la que Loritz (1995: 47 apud Chapelle, 2001) se refiere como “the adolescence of CALL ... a time of exploration, a time of energy and exuberance, a time when old ways are discarded, a time when new identities are born and born again”. Dentro de dicha década los microordenadores se hicieron más asequibles, contaron con

*más memoria y otras nuevas prestaciones añadidas, y se produjo un gran avance en la creación de nuevos programas.*

*Asimismo, a pesar de que desde el principio los ordenadores se usaron para corregir pruebas, durante este periodo algunos investigadores intentaron aplicar las nuevas teorías y métodos pedagógicos a la evaluación de los idiomas, puesto que en ello se veía una oportunidad para ir más allá de la psicometría aplicada a la informática tradicional.*

## *2. La evaluación de idiomas mediante el uso de recursos informáticos (Computer-Assisted Language Testing, CALT)*

*Todas las actividades relacionadas con la construcción y la administración de exámenes, el almacenamiento de ítems, el análisis de las respuestas, y el informe de los resultados van a componer esta disciplina de nueva creación a la que nos vamos a referir como CALT (computer-assisted language testing). Este tipo de tests contruidos y administrados usando ordenadores se denominan tests informatizados (computer-assisted tests o computer-based tests). Olea y Hontangas (1999: 112) definen un test informatizado como “el que utiliza el ordenador como medio de presentación de ítems, de entrada de las respuestas y de análisis e interpretación del rendimiento”. Los formatos que más comúnmente se utilizan para dichos tests por su adaptabilidad al medio son opción múltiple, verdadero o falso, cumplimentación de huecos y emparejamiento; otro tipo de formatos, como son los de respuesta abierta, más todos los formatos que se valoran subjetivamente presentan una mayor dificultad a la hora de ser adaptados para su administración informatizada. Asimismo Parshall et al. (2000) denominan “tipos innovadores de ítems” a los que se benefician del soporte informático en varios aspectos relacionados con su construcción (uso de sonido, gráficos, animación o vídeo) o con el procedimiento de respuesta (por ejemplo, marcar en figuras o gráficos, seleccionar partes de un texto, mover objetos, reordenar estímulos, escribir el resultado de un problema o responder mediante micrófono).*

*Así pues, la llegada de la tecnología de la información y del uso de los ordenadores en general para administrar tests ha potenciado la eficacia de muchas de las técnicas de evaluación de una segunda lengua y ha introducido notables avances, ventajas prácticas significativas y beneficios pedagógicos que pueden estimular la incorporación e integración de los tests y la evaluación directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente con un mayor uso de tests para usos de bajo impacto, tales como el diagnóstico. La investigación avanza a ritmo acelerado y no cabe duda de que, a pesar de todas las limitaciones que de momento se aprecian, el uso de los ordenadores en la evaluación se incrementará en los años próximos.*

*Los ordenadores han tenido un papel fundamental en la evaluación desde 1935, año en que se comercializó el primer modelo 805 de IBM, que era capaz de corregir tests objetivos, un hecho que fue inmediatamente aprovechado en los Estados Unidos para reducir el inmenso trabajo y el coste que representaba la corrección de los millones de tests que se realizaban cada año (Fulcher, 2000a). El paso desde este primer intento hasta los complejos programas informáticos de los que hoy disponemos, ha supuesto un trabajo continuado de investigadores que han intentado adaptar los avances tecnológicos para los propósitos de la evaluación. A partir de la publicación en 1970 del primer libro relacionado con la evaluación informatizada, la bibliografía de este campo ha crecido exponencialmente; de igual manera, el desarrollo y disponibilidad de ordenadores cada vez más rápidos y potentes es constante y será sin duda la norma en el futuro.*

*La aplicación inicial y más natural de la informática a la evaluación fue la de implementar los tests convencionales en lápiz y papel mediante un ordenador, hecho que no cambió de forma esencial los formatos de tests, pero aportó ventajas instrumentales de gran interés tales como la presentación precisa y controlada de los ítems a través de la pantalla, la corrección y el archivo automatizado de las respuestas, además de la eficiencia y la rapidez a la hora de dar los resultados (Muñiz y Hambleton, 1999). En realidad, la mayoría de los tests informatizados se originaron como versiones de tests diseñados y elaborados en formato lápiz y papel, que posteriormente fueron virtualizadas (Fulcher, 2000a).*

*La administración de exámenes informatizados está estrechamente relacionada con el desarrollo de la Teoría de la Respuesta al Ítem, a la que ya nos referimos al tratar de las teorías psicométricas referidas al análisis de los tests (v. capítulo 5, pág. 494), y su subsiguiente aplicación, los tests adaptativos informatizados (TAI), uno de los “temas estrella de la psicometría actual” (Muñiz y Hambleton, 1999: 29), que representan el uso de los ordenadores para la evaluación interactiva más ampliamente conocido y el primero que se desarrolló. Dichos tests, descritos por Bunderson et al. (1989) como la “segunda generación de tests informatizados”, se hicieron realidad gracias a una combinación de la teoría de los tests para obtener información estadística sobre los ítems, y determinados programas de ordenador que calculaban dicha estadística y permitían el control adaptativo de la*

*selección, la presentación y la evaluación de los ítems. Dada la especial importancia de este tipo de test en la presente investigación trataremos de ellos en profundidad en el apartado 7.1 de este capítulo.*

*Realmente el primer proyecto de cierta relevancia relacionado con la evaluación informatizada fue llevado a cabo en el Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences de la Universidad de Standford por Richard Atkinson y Patrick Suples (1972), que utilizaron un programa informático para seleccionar ciertos ítems con los que los alumnos realizaban prácticas; dicha selección se llevaba a cabo teniendo en cuenta el rendimiento anterior de los alumnos y la dificultad de los ítems (Chapelle, 2001). La ventaja principal que se veía en este novedoso modo de administración de tests era la eficacia frente a las versiones en lápiz y papel, especialmente porque el tiempo de administración se reducía a una tercera parte.*

*Sin embargo, ya desde los comienzos, algunas voces críticas como la de Canale (1986 apud Chapelle, 2001), expresaron su preocupación sobre el efecto que estos tests adaptativos podían tener en los tests de lectura, ya que la teoría psicométrica en la que se sustentan asumía la “unidimensionalidad”, es decir, los tres modelos de la Teoría de la Respuesta al Ítem que se aplicaban suponían que el rendimiento de un candidato en un ítem dependía de un único rasgo o capacidad (Olea y Ponsoda, 2003). Según Canale (1986 apud Chapelle, 2001), resultaba demasiado reduccionista y engañoso mantener que la comprensión*

*lectora se componía de una sola dimensión. No obstante, Canale apreciaba aspectos muy positivos de estas aplicaciones informáticas y apuntaba hacia usos que permitiesen una evaluación de la comprensión lectora basada en sistemas inteligentes de tutoría. Alderson (1990 apud Chapelle, 2001), por su parte, estimaba igualmente rasgos de indudable valor en dichas aplicaciones y sugería que la información recogida por el ordenador podía animar a los estudiantes a desarrollar sus propias estrategias para la evaluación.*

*Durante el simposium organizado por el Special Interest Research Group in Testing de IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) en Bournemouth a finales de 1989, una de las áreas que suscitó por primera vez el interés de los asistentes fue el uso de los ordenadores en la evaluación de los idiomas, a newcomer (Alderson, 1990). A partir de los años 90 el uso del ordenador en el campo de la evaluación ha experimentado un rápido crecimiento; los ordenadores han demostrado y siguen demostrando ser un valiosísimo recurso en todas las fases del proceso de evaluación, desde las primeras fases del diseño y la elaboración de las pruebas, pasando por su administración y el análisis de los resultados, hasta los informes a los propios examinandos o a las instituciones interesadas (Alderson y Banerjee, 2001).*

*Otro avance digno de reseñar con relación a la cuestión que estamos tratando es la llegada de Internet a mediados de los años 90, que supuso un fuerte impacto en las*

*aplicaciones de los ordenadores para la adquisición de una segunda lengua, ya que la información y los materiales antes restringidos a redes locales o a seminarios o talleres de cursos de verano se hacían ahora accesibles universalmente. Una pequeña muestra de ello es la publicación de la revista electrónica Language Learning & Technology por parte del National Foreign Language Resource Center en la Universidad de Hawai. Desde el punto de vista de los estudiantes se generaban interesantes oportunidades de aprendizaje autónomo de la lengua y de autoevaluación sin tener que estar vinculados a una ninguna institución en concreto. La publicación en 1995 de la obra de Warschauer, E-mail for English Teaching, supuso un buen indicador del creciente interés de los profesores por las actividades relacionadas con Internet, que entre otros aspectos pedagógicos facilita una comunicación intercultural capaz de ofrecer oportunidades para la práctica de los idiomas y de aumentar el interés de los estudiantes por las culturas relacionadas con ellos a través del acceso a personas nativas que dominan la lengua.*

*Las ventajas del soporte informático para la administración de los exámenes de idiomas, tales como su accesibilidad y la inmediatez con que el estudiante obtiene sus resultados, son claramente reconocidas hasta el punto de que durante los últimos años han tenido lugar dos acontecimientos que han añadido un mayor impulso si cabe a la investigación sobre la evaluación informatizada: la introducción de versiones informatizadas de tests educativos*

*en los años 1998 y 1999 –TOEFL<sup>1</sup>, creado por el Educational Testing Service (ETS), Princeton, New Jersey, introdujo una versión de su examen en soporte informático en el verano de 1998–, y la introducción de tests que se pueden administrar a través de Internet (web-based tests, WBT). En este sentido, a pesar de los problemas que implica la evaluación a través del ordenador a comienzos del siglo XXI, todos los autores coinciden en que no cabe duda de que la evaluación informatizada se está convirtiendo en un hecho para los estudiantes de idiomas y por consiguiente para todos los profesores y todos los lingüistas aplicados en general (Chapelle, 2001), y es ya unánimemente admitido que las ventajas del uso de los ordenadores en la administración de los exámenes superan con mucho a los posibles inconvenientes (Alderson y Banerjee, 2001).*

### *3. Los usos de los ordenadores en la evaluación de las lenguas*

*Fulcher (2000a) cita ocho áreas en las que los ordenadores ofrecen interesantes prestaciones:*

- *Diseño de tests: uso de materiales gráficos y escritos e intercambio entre distintos diseñadores que pueden estar trabajando en lugares diferentes.*

---

<sup>1</sup><http://www.toefl.org>

- *Construcción de tests: elaboración de ítems mediante el ordenador y usando materiales gráficos o escritos disponibles en soportes informáticos.*
- *Pruebas de ensayo y almacenamiento de ítems: los ítems se presentan en su formato definitivo para ser probados y almacenados en bancos de ítems.*
- *Administración de ítems: los ítems se presentan a los examinandos a partir de la base de datos del programa que gestiona el test.*
- *Gestión de ítems: los ítems se almacenan y se actualizan.*
- *Corrección de ítems y conversión en puntuaciones: se realiza una corrección objetiva y automática de los ítems; posteriormente los resultados se convierten en puntuaciones.*
- *Informe sobre resultados: los resultados y cualquier otra información complementaria que se considere oportuna (feedback) se facilitan al examinando de forma inmediata.*
- *Análisis e interpretación de los resultados: los resultados individuales y generales se someten a análisis estadísticos y se generan los informes correspondientes.*

*Como vemos, los ordenadores tienen mucho que ofrecer al campo de los exámenes de idiomas, no sólo como soporte de presentación de la prueba a los candidatos, sino también en lo que atañe a otros muchos recursos, tales como el diseño y elaboración, la recopilación, el almacenaje de las respuestas, la corrección, el cálculo y la presentación de los resultados, y el análisis estadístico de las pruebas. No obstante, aún se*

*echa en falta un uso creativo de elementos multimedia en la elaboración de tests, de la misma manera que se ha introducido en los programas educativos, que den como resultado tests informatizados innovadores que integren diversos medios. El uso de los recursos a los que Fulcher (2000a) hace referencia conlleva una serie de cuestiones subyacentes y problemáticas todavía no resueltas, como es el grado de influencia que dichos recursos podrían tener sobre el constructo de la prueba, una cuestión muy debatida de la que pasamos a tratar a continuación.*

#### *4. La validez de los tests informatizados*

*Los ordenadores se han usado en los exámenes de idiomas desde hace tiempo y sin embargo, según Alderson (2000), los más recientes avances en el campo de la administración de tests informatizados amenazan con poner en peligro la validez de los instrumentos, debido al uso de métodos de evaluación de valor cuestionable. En este sentido, Chapelle (2001) expresa sus temores de que la administración de los tests mediante ordenador pueda afectar al rendimiento de los examinandos y resultar menos válida que la administración tradicional de tests en lápiz y papel o las entrevistas cara a cara; con objeto de paliar estos riesgos propone un método para evaluar la validez de los tests informatizados basado en el marco para la utilidad de los tests desarrollado por Bachman y Palmer (1996). La utilidad de un test está en función del propósito que se haya establecido previamente y se podrá determinar tras una evaluación conjunta de su*

*fiabilidad, su validez de constructo, su autenticidad, su interactividad, su impacto positivo y su practicabilidad.*

*La principal preocupación de los evaluadores consiste en conocer qué es lo que el test mide en realidad, es decir, en el constructo subyacente, ya que la capacidad de hacer inferencias válidas a partir de unos determinados resultados en un test depende de que se aporten razonamientos y pruebas empíricas que apoyen la validez del constructo (Fulcher, 2000a). Por ejemplo, la introducción de multimedia en un test de comprensión lectora puede variar la naturaleza del constructo que se pretende medir, pues es posible que los contenidos de un elemento adicional como el video modifiquen el proceso de comprensión de manera no investigada y descrita totalmente hasta el momento actual. Fulcher (2000a) recomienda que se debe construir un plan sistemático de investigación que contemple todas las cuestiones e investigue en un futuro los temas relacionados con esta cuestión.*

*Los tests informatizados deben alcanzar los mismos niveles de validez y fiabilidad que cabe esperar de cualquier otro tipo de tests. En este sentido se expresan las Guidelines for Computer Based Tests and Interpretations (APA: 1986), que Fulcher (1999c) resume en lo siguiente:*

- *Los creadores de un test deben demostrar que las versiones en lápiz y papel e informatizada de dicho test son formas equivalentes.*

- *Las puntuaciones obtenidas por los examinandos deberían ser similares.*
- *Las medias y las desviaciones típicas de las dos formas deberían ser similares.*

*En este sentido Alderson (1996), consciente de que el uso de los ordenadores en la evaluación es una realidad que debemos de aceptar actualmente, anima a los investigadores a buscar métodos nuevos y más válidos de evaluar la competencia lingüística y el aprendizaje, que no se limiten al uso de formatos como el de opción múltiple y los tests cloze administrados mediante ordenador.*

*Nevertheless, the use of computerised language testing is here to stay, for good or ill, and therefore it makes sense to seek to harness their potential for the benefit and improvement of tests, rather than either to ignore such developments or merely to decry them. (Alderson, 1996: 250)*

#### *4.1. La validez del constructo*

*Las dudas sobre la validez del constructo en los tests informatizados parten de la evidencia de que el uso de un único método de evaluación, en concreto en este caso casi invariablemente el formato de opción múltiple, puede ocasionar una distorsión sistemática de lo que el test pretendía medir (Chapelle, 2001). Por otra parte, se duda de que los tests de respuesta seleccionada u opción múltiple sean idóneos para medir habilidades cognitivas tan complejas como lo es el uso de la lengua, ya que estrechan el centro de atención en la enseñanza para incluir sólo las competencias*

*que los estudiantes deben demostrar en dichos tests. En este sentido, partiendo del trabajo de CALL algunas investigaciones han explorado el uso de los medios informáticos para administrar tests con formatos diferentes de la opción múltiple a través de métodos de respuesta alternativa (Alderson, 1991 apud Chapelle, 2001) y, por otra parte, el uso de análisis de las respuestas con la ayuda del ordenador (Chapelle, 1993; Henning et al., 1993 apud Chapelle, 2001).*

*Existe realmente, según Chapelle (2001), una necesidad aún hoy no satisfecha de definir los constructos que los tests informatizados tienen la intención de medir y, por otra parte, de determinar hasta qué punto los tests miden dichos constructos. La respuesta a este problema no es cuestión baladí y las preocupaciones sobre las características de los métodos de los tests sugieren dudas sobre la validez. Chapelle (2001) considera que no existe una respuesta categórica para esta cuestión, puesto que la validez no se refiere al test o al método del test, sino que un test será o no válido según la interpretación y el uso que de él se haga en una situación en concreto. La validez se refiere al grado en que se pueden justificar las inferencias que se hacen a partir de los tests y los usos que se den a dichos tests.*

*Partiendo del hecho de que la naturaleza del constructo en la adquisición de una segunda lengua es multidimensional y comprende un gran número de componentes y procesos que interaccionan (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996), los responsables de la creación de tests deben usar la*

*tecnología para diseñar medidas que exploren y evalúen tales aspectos del constructo (Chalhoub-Deville, 2001). Es interesante señalar que la investigación apunta a que ciertas capacidades y procesos que son fundamentales en los primeros niveles del aprendizaje de una lengua, pasan a tener menor relevancia en los niveles de mayor habilidad, en los cuales empiezan a manifestarse otros aspectos del constructo (Bernhardt, 1991 apud Chalhoub-Deville, 2001). En este sentido la tecnología puede ofrecer una valiosa oportunidad de realizar un seguimiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los evaluandos, de forma que los investigadores puedan alcanzar una mejor comprensión de cómo evolucionan los distintos aspectos del constructo a través de los diversos niveles de capacidad.*

*Por último debemos considerar que uno de los factores que contribuyen a la utilidad de un test, y con ello a su validez, es la autenticidad (Bachman y Palmer, 1996), un concepto que se hizo esencial con el desarrollo del enfoque comunicativo. Las situaciones artificiales que se crean en los tests informatizados siembran inevitables dudas acerca de la hipotética autenticidad de estos formatos. Ciertamente no es tarea fácil crear dentro de este medio situaciones auténticas que permitan establecer inferencias sobre la competencia de los estudiantes. Sin embargo, puesto que muchas tareas de la vida real se desarrollan en la actualidad a través de los medios relacionados con las tecnologías de la información, el uso de estos tests se puede contemplar como un medio para la evaluación directa y para potenciar el contexto.*

*Van der Linden (1999 apud Laurier, 2000) ve en el uso de multimedia grandes posibilidades para la creación de contextos más ricos y reales, dentro de los que se puedan llevar a cabo las tareas de evaluación con una importante ganancia para la autenticidad en la evaluación:*

*[...]these media have the power to represent real-life situations convincingly in the test or to simulate processes in the real time ... The potential use in educational testing has not been fully explored but their impact on the validity of tests may be enormous. (Van der Linden 1999: 149 apud Laurier, 2000)*

*Un ejemplo de este uso de multimedia en la evaluación es una aproximación reciente, considerada como evaluación auténtica, alternativa o complementaria a los exámenes tradicionales, para evaluar las destrezas o competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abad et al., 2004): la evaluación mediante portafolios, una forma de evaluación que tiene en cuenta tanto los productos como el proceso del aprendizaje. El alumno ha de presentar varias carpetas o portafolios, con diversos trabajos realizados durante el curso, mostrando las ejecuciones más relevantes que es capaz de realizar; por ejemplo, un portafolio se puede componer de los cinco mejores textos relacionados con destrezas escritas que el alumno ha producido durante el curso y que han de ajustarse a las condiciones de complejidad y contextualización propias de la evaluación auténtica; el profesor debe proporcionar los criterios para la selección de los trabajos, pero es el propio alumno quien llevará a cabo la selección e incluso puede incluir una*

*indicación de los motivos que le han llevado a dicha selección (Laurier, 2000). La realización de portafolios implica una reflexión sobre el aprendizaje y desarrollo de destrezas metacognitivas con un papel muy activo del alumno en el proceso de la evaluación, dentro del cual el uso de los medios informáticos para la realización de los trabajos y la presentación de los materiales es sin duda auténtico.*

*En la actualidad se están llevando a cabo, por otra parte, trabajos de investigación con objeto de desarrollar programas que permitan la evaluación de tests de respuestas construidas para preguntas abiertas, a pesar de lo cual de momento debe imperar el realismo acerca de esta cuestión, en el sentido de reconocer la escasa autenticidad de los materiales de evaluación disponibles, que por otra parte ofrecen innumerables ventajas. No obstante cabe esperar que en el futuro próximo se desarrollen programas capaces de evaluar los rendimientos de los alumnos. Laurier (2000) se refiere a ciertas aplicaciones muy prometedoras de los principios de la inteligencia artificial, técnicas de medida avanzadas y diagnóstico automático, aunque los campos en los que se ha estudiado la aplicación de estos avances hasta el momento son mucho menos complejos que la competencia lingüística.*

*5. Ventajas y desventajas del uso de ordenadores en la evaluación*

*A la vista de la expansión del uso de los medios informáticos en la evaluación, parece claro que las ventajas que reporta son mucho mayores que los inconvenientes. Así Brown (1997) señala como beneficios primarios la posibilidad de la administración individualizada de tests –“even on a walk-in basis” (Brown, 1997: 46)– y la eliminación de las limitaciones de tiempo que suponen las circunstancias de la administración en grupo. Las ventajas de usar ordenadores para la evaluación están relacionadas con aspectos técnicos y, por otra parte, con aspectos humanos.*

- *Aspectos técnicos: los ordenadores son mucho más exactos que los humanos en la corrección de los tests de respuesta seleccionada (opción múltiple) y en el informe sobre los resultados. Aportan una enorme cantidad de datos para la investigación que van desde los registros de respuestas correctas hasta cada pulsación de los candidatos en el teclado y su secuencia, el tiempo empleado en responder a un ítem, el empleo de ayudas o pistas, diccionarios u otros recursos. Pueden dar un informe inmediato sobre los resultados de un test e incluso una copia impresa de los datos estadísticos básicos, así como proporcionar información inmediata sobre las respuestas erróneas, si la situación y el propósito del test así lo aconsejan, con los evidentes beneficios que esto conlleva para todos los usuarios desde el punto de vista práctico y pedagógico: un feedback facilitado inmediatamente después de finalizar la prueba es más significativo y causa más impacto que si llega tiempo después –en*

*algunos test tradicionales en versiones de lápiz y papel los resultados no se conocen hasta meses más tarde cuando los examinandos probablemente no recuerdan las respuestas que dieron (Alderson, 2000).*

- *Aspectos humanos: Brown (1997) señala el hecho de que el uso de ordenador permite a cada alumno trabajar a su propio ritmo; los tests informatizados requieren menos tiempo de administración y son más eficaces; las preguntas se presentan de una en una en lugar de todas a la vez, a veces en un elevado número de páginas, lo cual puede resultar abrumador para el alumno y predisponerlo negativamente; finalmente cabe señalar que a muchos estudiantes les gustan los ordenadores y así el proceso de evaluación no les resulta desagradable.*

*Olea y Hontangas (1999) y Olea y Ponsoda (2003), por su parte, consideran que los tests informatizados permiten homogeneizar las condiciones de aplicación y establecer controles para preservar la seguridad de la prueba, requieren menos tiempo y facilitan que las condiciones sean iguales para todos los evaluandos; en cuanto al procesamiento de las respuestas y su interpretación, permiten registrar información que puede ser útil para la evaluación –los tiempos de respuesta a los ítems, por ejemplo–, conseguir un rápido procesamiento de los datos, minimizar errores de corrección, y proporcionar feedback inmediato a los evaluandos; asimismo ofrecen la posibilidad de evaluar procesos psicológicos básicos u otro tipo de destrezas o competencias*

*que exigen la presentación de la información de forma dinámica.*

*En este sentido las tecnologías de la información, como ya hemos dicho, ofrecen grandes posibilidades para la creación de tests que permiten a través de una combinación de elementos visuales y auditivos una réplica virtual de contextos comunicativos reales (Van den Branden et al., 2002). Existe una amplia gama de programas de autor, muchos de ellos gratuitos y disponibles en Internet, que ofrecen plantillas para la creación de estos tests; incluso Microsoft Word puede ser utilizado con tal fin, pues la mayoría de las herramientas necesarias para la creación de tests informatizados se encuentran presentes en este entorno (Tuzi, 1997). Son muchos, asimismo, los sitios gratuitos en Internet que se pueden usar para la creación, almacenaje y administración de tests.*

*Un aspecto más que cabe señalar es el posible uso de la información que proporcionan los corpus informatizados en la evaluación. En este sentido Alderson (1996) apunta los beneficios que aporta la combinación de los ordenadores y la riqueza y la variedad de datos reales presentes en los corpus:*

*[...] the corpus provides the advantage of using genuine “real-life” samples in sufficient quantity so that if required, selection of test samples can be randomised. In principle, authentic samples of the language can be automatically graded by a range of criteria. And the general paradigm whereby the learner is confronted with a text sample, the grammatical characteristics of which are stored in the computer, but not visible on the screen,*

*can be applied both to computer-based teaching and computer-based language testing. (Alderson, 1996: 253)*

*Sin embargo, a pesar de todos los indudables beneficios que ofrece el uso de los tests informatizados para la evaluación son numerosos los autores que alertan sobre sus limitaciones. Entre ellos, Brown (1997) señala inconvenientes relacionados con los aspectos prácticos, como el hecho de que los equipos informáticos no siempre están disponibles y en perfectas condiciones; asimismo algunas de las prestaciones, especialmente las gráficas y de animación, son limitadas. El tamaño de la pantalla, por otra parte, marca unos límites que en determinadas ocasiones puede tener repercusiones importantes, por ejemplo, si se desea administrar un test de comprensión lectora sobre un texto que tenga una cierta longitud, lo cual obligue al alumno a tener que estar arrastrando el cursor para ver todo el texto, que por otra parte nunca aparece completo a su vista como podría hacerlo de estar impreso en papel.*

*Otro inconveniente está en el reducido tipo de ítems que se puede usar en soportes informáticos, y que no va, de momento, mucho más allá de los formatos de opción múltiple, cloze y cumplimentación de huecos, con lo cual la gama de destrezas que se pueden evaluar mediante el ordenador es relativamente limitada; otras técnicas tales como las pruebas de elaboración o de respuesta construida –ensayos, preguntas largas o cortas, entrevistas o evaluación de portafolios– podrían ser más apropiadas para la*

*evaluación de destrezas productivas orales y escritas, pero es mucho más complejo implementarlas en contextos donde la corrección se lleva a cabo mediante el ordenador. La evaluación mediante el uso de ítems con respuesta abierta precisa equipos informáticos y programas muy sofisticados en los que se investiga actualmente, pero todavía pasarán unos años antes de que sean una realidad al alcance de la mayoría de los evaluadores, que por otra parte, deberán estar familiarizados con el manejo de tales medios.*

*A este respecto, Burstein et al. (1996 apud Alderson y Banerjee, 2001) se quejan del atraso que sufre la evaluación informatizada con respecto a la enseñanza informatizada, ya que el hecho de que sean los ordenadores quienes corrigen las respuestas, a pesar de las evidentes ventajas, impone rígidos límites a la gama de tareas que se pueden presentar a los candidatos. Sugieren los autores un sistema mixto en el que intervengan correctores que se hagan cargo de evaluar determinadas tareas abiertas, y, por otra parte, se refieren a unas herramientas informatizadas (free-response scoring tools) que son capaces de corregir respuestas que contengan hasta 15 palabras y cuyos resultados muestran una alta correlación con los resultados de correcciones realizadas por evaluadores.*

*Por lo que respecta a los factores personales, la ansiedad frente al ordenador (Henning, 1991 apud Brown, 1997) puede asimismo afectar la actuación de los examinandos. Así, Banerjee y Clapham (2003) señalan este factor como una desventaja que acompaña al uso de los*

*ordenadores en la evaluación, ya que a pesar de que los examinandos puedan saber cómo usar el ordenador, hacer el examen en este medio les puede provocar una ansiedad que puede tener efectos negativos en su rendimiento no conocidos aún en profundidad.*

*Pero la desventaja más comúnmente citada es el posible sesgo de los rendimientos de los candidatos en las versiones informatizadas de los tests frente a las versiones que se administran en lápiz y papel. De ello pasamos a tratar a continuación.*

#### *6. Los tests tradicionales administrados en versión lápiz y papel frente a los tests informatizados*

*La cuestión de si la implementación de un test en ordenador introduce cambios en las propiedades psicométricas de un test convencional en lápiz y papel ha generado una importante preocupación entre los investigadores y son abundantes los trabajos al respecto. Entre otros, Muñiz y Hambleton (1999), Fulcher (1999c), Olea y Hontangas (1999), Alderson (2000), Fulcher (2000a), Chalhoub-Deville y Turner (2000), Chapelle (2001), Alderson y Banerjee (2001), Choi et al. (2003) y Fulcher (2003) han tratado el problema.*

*A primera vista parece lógico pensar que si el test es el mismo esencialmente y la única diferencia estriba en que los ítems aparecen en una pantalla en lugar del papel, y el candidato tiene que contestarlos mediante el teclado o el*

*ratón del ordenador, las propiedades psicométricas del test deberían ser las mismas (Muñiz y Hambleton, 1999). Sin embargo, una serie de factores que se manifiestan en mayor o menor medida a lo largo del proceso, pueden afectar al rendimiento de los examinandos hasta el punto de introducir un sesgo significativo. Tales factores incluyen en primer lugar la familiaridad y la actitud de los examinandos hacia la tecnología informática, y, por otra parte, los tipos de tareas, las restricciones de tiempo y la presencia o ausencia de información gráfica, más aspectos técnicos como el tipo de interfaz del ordenador (Choi et al., 2003). Este último elemento, la interfaz o interconector –la conexión física y funcional entre dos aparatos o sistemas independientes, es decir el hardware que conecta diferentes dispositivos, como, por ejemplo, un ordenador y una impresora– es tratado por Fulcher (2003), que subraya la carencia de información disponible acerca de su desarrollo para los tests informatizados, y considera que la publicación de procesos adecuados del diseño de la interfaz contribuyen al conjunto de evidencias sobre la validez que sostienen el uso de dichos tests.*

*La mayor parte de la investigación referente a las diferencias entre rendimientos de los tests en lápiz y papel frente a los informatizados presenta resultados ambiguos atribuibles a factores técnicos y diferencias idiosincrásicas contenidas en muchas variables que, además de la familiaridad y las actitudes hacia los ordenadores, tal como acabamos de decir, contemplan factores como la inteligencia*

*y la procedencia de los examinandos (Mazzeo y Harvey, 1988; Wise y Plake, 1989 apud Olea y Hontangas, 1999; Mead y Drasgow, 1993 apud Fulcher, 1999b; Schaeffer et al., 1993; Russel y Haney, 1997; Vispoel et al., 1997 apud Choi et al., 2003). Variables como la edad, el lugar de origen (rural/urbano) o el sexo de los examinandos pueden afectar no sólo la familiaridad sino también la actitud hacia los ordenadores.*

*Mead y Drasgow (1993 apud Fulcher, 1999b) llevaron a cabo un meta-análisis de la equivalencia de las dos versiones, lápiz y papel/informatizada, del mismo test compuesto por 80 ítems de gramática con formato de opción múltiple más dos ensayos, que fue administrado a un grupo de 120 estudiantes universitarios con objeto de situarlos en los niveles intermedio, superior o avanzado en cursos de verano en una universidad del Reino Unido. En dicho estudio también se tuvieron en cuenta otras dos variables: test informatizado convencional o fijo (lineal) frente a test adaptativo (v. apartado 7, pág. 531) y, por otra parte, test de rapidez frente a test de potencia (v. capítulo 5, pág. 462). Esta última variable resultó relevante para el estudio, ya que el tiempo que consumía el candidato en arrastrar el cursor o el ratón con objeto de ver toda la pantalla, supuso un incremento del tiempo invertido en la versión informatizada frente a la versión en lápiz y papel. Tras el estudio, los autores concluyeron que la versión informatizada resultó ligeramente más difícil que la versión en lápiz y papel, pero la única variable que realmente influyó en las puntuaciones fue la rapidez, lo cual apuntaba hacia las diferentes habilidades*

*motoras que se requieren en las dos versiones, especialmente cuando se trabaja dentro de un límite de tiempo. La correlación entre las puntuaciones obtenidas se consideró satisfactoria, aunque no lo suficientemente alta como para predecir el rendimiento en una versión a partir de los datos obtenidos en la otra. Asimismo se consideró que la versión informatizada aportaba información más válida que la de lápiz y papel para situar a los alumnos en uno de los grupos de habilidad mencionados, aunque se apreció un cierto sesgo en función de la procedencia de los candidatos.*

*Otro estudio sobre el rendimiento de un grupo de alumnos de octavo curso de dos escuelas públicas secundarias de Worcester (EE.UU.), Advanced Learning Laboratory (ALL School) y Sullivan Middle School, llevado a cabo sobre un conjunto de exámenes de lengua, ciencias y matemáticas, concluyó que los tests de respuesta construida (ensayos o preguntas largas, entrevistas de evaluación, evaluación de portafolios) administrados en papel podían subestimar el rendimiento de aquellos estudiantes que estaban acostumbrados a escribir en ordenador, entendiéndose por tales los que podían escribir veinte o más palabras por minuto (Russell, 1999). El análisis detallado de los resultados mostró que en el test de ciencias el uso del ordenador tuvo efectos positivos en el grupo en general, mientras que en el test de lengua el uso del ordenador tuvo efectos positivos sólo para aquellos alumnos cuya velocidad al escribir en el teclado era superior al resto, pero negativos para los demás; y en el test de matemáticas el uso del ordenador tuvo efectos negativos en general, aunque menos importantes cuanto*

*mayor era la velocidad de escritura en el teclado del alumno. Un dato relevante de estos resultados fue la procedencia de los alumnos de distritos urbanos o suburbanos; recientes estudios muestran que los ordenadores no se usan de igual forma en las escuelas de estas zonas, especialmente en matemáticas, lo cual podía llevar a diferentes efectos en el rendimiento de los alumnos. El estudio advertía sobre el peligro de hacer inferencias acerca de los estudios a partir de los resultados de tests sólo en lápiz y papel, y sugería que la validez de los tests de respuesta construida debe tener en cuenta tanto el medio en el que se administra como el tipo de aprendizaje que el alumno ha experimentado, y si se había hecho uso o no de ordenadores.*

*La preocupación acerca del sesgo de los test administrados informatizadamente entre los alumnos familiarizados con los ordenadores y los que no lo están, es un tema recurrente que inspiró un estudio llevado a cabo por el Educational Testing Service para demostrar que los resultados obtenidos por los candidatos a lo que se administraba la versión informatizada del TOEFL (Test of English as a Foreign Language) no se veían afectados de forma significativa por la habilidad de los candidatos familiarizados con los ordenadores. Jamieson et al. (1998 apud Alderson y Banerjee, 2001) describieron un tutorial dirigido a todos los candidatos para entrenarlos en la realización de dicho test informatizado. Las secciones listening, structure, reading se administraban mediante ordenador, las dos primeras, en formato adaptativo y la sección reading en formato lineal; al comienzo de cada una*

*de ellas había un tutorial específico para la prueba, y un tutorial acerca del uso en general del ordenador (cómo usar el ratón, como bajar la barra de scroll, cómo usar los iconos de la pantalla). Las secciones adaptativas (listening, y structure) se habían diseñado teniendo en cuenta algoritmos basados en simulaciones con objeto de que la fiabilidad fuese la misma que en las versiones de lápiz y papel, y los resultados se analizaron usando el modelo logístico de tres parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem.*

*Posteriormente Taylor et al. (1999 apud Alderson y Banerjee, 2001) demostraron que las puntuaciones obtenidas por los candidatos familiarizados con los ordenadores tendían a ser más altas en la versión tradicional del test, y al no hallar relación entre la familiaridad con los ordenadores y el rendimiento en tareas informatizadas, llegaron a la conclusión de que no había sesgo en contra de los candidatos con baja familiaridad con los ordenadores. Por el contrario, trabajos llevados a cabo por Kirsch et al. (1998), Eignor et al. (1998) y Taylor et al. (1998, 1999 apud Fulcher, 2000a), investigaron el impacto del medio de administración de los tests y llegaron a la conclusión de que un 16% de los candidatos se veía afectado.*

*En este sentido Fulcher (1999b: 292) se muestra pesimista en cuanto a la equivalencia entre las versiones en lápiz y papel frente a las informatizadas (“any attempt to achieve equivalence of forms is likely to fail”) y opina que los factores a los que ya nos hemos referido –falta de familiaridad y actitudes negativas hacia el ordenador– pueden*

*introducir un sesgo y causar un impacto considerable en los resultados. Aspectos tales como la edad, el sexo, la procedencia o la formación de los candidatos deben ser asimismo tenidos en cuenta en la medida en que pueden afectar la validez de los resultados, y en este sentido es interesante señalar que el Educational Testing Service que desde hace unos años utiliza la versión informatizada de TOEFL, decidió no introducirla en Asia tal como se había planeado.*

*En general, las opiniones coinciden en la necesidad de que los candidatos realicen un tutorial obligatorio previo a la administración del test informatizado, con objeto de facilitar la práctica en el nuevo medio a aquellos que no lo conocen suficientemente, y así evitar que este factor ejerza efectos diferenciales en los examinandos no familiarizados con el uso de los ordenadores. La investigación muestra que si dicho tutorial se lleva a cabo no hay diferencias en las puntuaciones de aquellos alumnos que estaban familiarizados con los ordenadores frente a los que no lo estaban (Chalhoub-Deville y Turner, 2000).*

*Con el propósito de homogeneizar los procesos de evaluación y eliminar las diferencias entre las versiones de lápiz y papel y las informatizadas en la medida de lo posible, la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) desarrollaron conjuntamente los Standards for Educational and*

*Psychological Testing*<sup>2</sup>, que en su edición de 1999, se ocupa en primer lugar de la construcción, evaluación y documentación, con cuestiones referidas a la validez, la fiabilidad y los errores de medida, el desarrollo y revisión de los tests, la equivalencia de las escalas, las normas y las puntuaciones, la administración, la puntuación y el informe sobre los resultados, más la documentación que debe acompañar y respaldar al test informatizado. Una segunda parte trata sobre factores relacionados con la justicia y equanimidad de los tests, los derechos y responsabilidades de los candidatos y las diferencias individuales de los examinandos, según sus distintas procedencias lingüísticas o sus limitaciones físicas. La última parte versa sobre las responsabilidades de los examinadores y las aplicaciones de los tests psicológicos y educativos informatizados, y la evaluación dentro de programas y políticas públicas. Dicho documento (apud Fulcher, 2000a) recomienda que se debe dar la oportunidad a los examinandos de responder a unos ejemplos previamente a la administración definitiva del test, y asimismo que es preciso comprobar si son comparables los resultados de cualquier test que se pueda hacer en lápiz y papel y, por otra parte en versión informatizada; posteriormente se debe informar acerca de la equivalencia de los resultados. Con respecto a los tests adaptativos informatizados, el documento recomienda que se debe informar de los procedimientos para seleccionar los ítems, el punto de partida y el final del test y la forma de puntuar, así como el impacto del uso de multimedia en tales tests. Olea y

---

<sup>2</sup> <<http://www.apa.org/science/standards.html>>

*Hontangas (1999) consideran que, siguiendo las recomendaciones contenidas en las Guidelines for Computer-based Tests and Interpretations (APA, 1986), la clave para interpretar la equivalencia entre las versiones informatizada/no informatizada de un test está en plantear la necesidad o no de construir nuevos baremos para las versiones informatizadas, y, por otra parte, estudiar las propiedades que manifiestan los ítems después de aplicarlos en los dos tipos de formatos.*

*En líneas generales, Muñiz y Hambleton (1999) consideran que si la implementación del test está bien hecha técnicamente no parece hallarse diferencias significativas entre los dos tipos de respuesta. Advierten también estos autores sobre la necesidad de comprobar que la fiabilidad y la validez predictiva y de constructo de las dos versiones son equivalentes. Aspectos clave para ellos son que el programa empleado permita a los examinandos revisar y cambiar sus respuestas como puede hacerse en los tests de lápiz y papel, y que los examinandos puedan organizar el tiempo a su voluntad sin que el programa les asigne un tiempo fijo y predeterminado de pantalla para cada ítem. Es cierto que los ordenadores pueden influir en ciertos aspectos del método del test hasta el punto de hacer en opinión de algunos examinandos más difícil la versión informatizada de determinado test frente a la versión en lápiz y papel, a pesar de que conste de los mismos ítems (Chapelle, 2001).*

*Recientemente, Choi et al. (2003) han comparado la versión en lápiz y papel con la versión informatizada del Test*

*of English Proficiency desarrollado por la Universidad Nacional de Seúl, basándose en la validación del constructo y de los contenidos, y utilizando técnicas de lingüística de corpus y análisis estadísticos de correlaciones, análisis factorial y ANOVA. Las conclusiones del estudio manifiestan que los resultados son equiparables en los subtests de comprensión oral, gramática, vocabulario y comprensión lectora –la gramática muestra la equivalencia más alta y la comprensión lectora la más baja. Los análisis del contenido revelaron alta equivalencia en rasgos lingüísticos, y la comprobación de la dimensionalidad dio resultados que no violaban la fuerte suposición de unidimensionalidad que requería la Teoría de la Respuesta al Ítem. Los resultados generales de la validación referida al constructo indicaron que la equivalencia entre los resultados las dos versiones era adecuada y que los subtests medían los mismos constructos.*

*También en este sentido, es preciso señalar que Banerjee y Clapham (2003) apuntan que no está aún claro si se utilizan las mismas destrezas lectoras para leer un texto en la pantalla de un ordenador o en material impreso, y no podemos asumir que la actuación de un candidato sea la misma.*

*Como hemos podido observar las opiniones respecto a esta controvertida cuestión no son unánimes. No obstante, las más recientes investigaciones apuntan hacia la posibilidad de equiparación entre las versiones en lápiz y papel e informatizadas, con muchas variaciones y matices en función del tipo de test y de los programas que se utilizan para su*

*implementación. En definitiva, el principal problema que se ha detectado, la falta de familiaridad de algunos candidatos con los ordenadores, podría eliminarse en un futuro no muy lejano, dado el uso generalizado del ordenador en las escuelas y en las casas.*

*Pasamos a continuación a tratar de los diferentes tipos de tests informatizados y dentro de ellos centraremos nuestra atención en los tests adaptativos informatizados.*

### *7. Tipos de tests informatizados*

*La denominación general de tests informatizados, con la que nos referimos a todos los formatos en los que la administración se hace a través de ordenador, comprende fundamentalmente dos categorías:*

- *Test convencionales, fijos o lineales: denominados por Olea y Hontangas (1999) tests de “primera generación” siguiendo la clasificación de Bunderson et al. (1989), son tests en los que se presentan a todos los evaluandos los mismos ítems y en la misma secuencia. Muchos de ellos son el resultado de virtualizar tests convencionales en lápiz y papel con objeto de administrarlos, corregirlos y analizar los resultados mediante técnicas y programas informáticos. Otros se desarrollaron por primera vez en formato informatizado pero no incluyen algoritmos de*

*selección de ítems ni son analizados desde modelos psicométricos complejos.*

- *Tests adaptativos informatizados: la “segunda generación” de test informatizados (Bunderson et al., 1989), son tests en los que un programa selecciona progresivamente a partir de un banco de ítems una serie de preguntas en función de las respuestas del examinando. Su implementación se lleva a cabo mediante la aplicación de la Teoría de la Respuesta al Ítem para obtener información estadística sobre los ítems, y determinados programas de ordenador que seleccionan, presentan y evalúan los ítems.*

*Un escalón intermedio entre los tests informatizados convencionales y los tests adaptativos informatizados lo constituyen los llamados “tests multietápicos” (Muñiz y Hambleton, 1999), una alternativa que combina componentes de ambos y explota de forma más eficiente la mera informatización de los tests convencionales mientras que salva determinadas limitaciones de los TAIs, a las que nos referiremos en el apartado 7.1 de este capítulo (pág. 535). Los tests multietápicos, como su propio nombre indica, llevan a cabo el proceso de medición por etapas: en una primera etapa se aplica a todos los candidatos el mismo conjunto de ítems en un test lineal que proporciona una estimación inicial de la aptitud del sujeto; la segunda etapa consiste en la administración de otro test lineal a elegir entre tres niveles de dificultad según haya sido la estimación de la aptitud tras la*

*primera etapa. De esta forma se da opción a los candidatos a revisar sus respuestas en cada etapa, algo que no es posible en un test adaptativo, y así se consigue eliminar la sensación de injusticia que algunos examinandos experimentan y que les lleva a considerar los test adaptativos como menos válidos que los convencionales. Los evaluadores pueden, por su parte, comparar las puntuaciones entre las etapas, puesto que todos los ítems están calibrados mediante los modelos de Teoría de la Respuesta al Ítem y revisar así la validez del contenido.*

*Actualmente se estudian cuestiones relacionadas con los tests multietápicas tales como el número óptimo de etapas, el número de subtests en cada etapa, la composición estadística de cada test y cada etapa, la distribución estadística de los ítems a través de cada etapa y el solapamiento de contenidos y propiedades estadísticas de los tests de una misma etapa.*

*Tras las dos primeras generaciones de tests informatizados que identifican Bunderson et al. (1989), la “tercera generación” (continuous measurement) consiste en la evaluación continua del aprendizaje y el pronóstico de las trayectorias de aprendizaje desde un nivel determinado de capacidad del alumno hasta otro en algún momento del futuro, asumiendo que es posible calcular las trayectorias del aprendizaje de una lengua de forma significativa. A este respecto, Fulcher (2000a) considera que dados los conocimientos que tenemos actualmente acerca de la adquisición de una lengua y teniendo en cuenta la multitud de variables que afectan el aprendizaje, parece poco*

*probable que se pueda pronosticar el progreso futuro de un estudiante de forma significativa. Mucho menos probable aun parece la implementación de la “cuarta generación” de tests informatizados (intelligent measurement), en la cual la evaluación continuada se llevará a cabo mediante técnicas de inteligencia artificial, con objeto de aconsejar acerca de los estilos de aprendizaje y la selección de los contenidos apropiados a la etapa estimada en que se encuentre el aprendizaje del alumno. Para ello, esta cuarta generación de tests contará con todas las propiedades de la tercera y estará ligada a sistemas informáticos expertos en la adquisición de un idioma. Según Fulcher (2000a), el campo de la adquisición de una segunda lengua no cuenta en la actualidad con tales sistemas, y la calibración de un hipotético test de cuarta generación con un modelo teórico que, por otra parte, tendría que ser acordado previamente, ocuparía durante muchos años a los investigadores, lo cual no quiere decir que el proyecto, a pesar de que hoy en día resulte aún visionario, se considere imposible de llevar a cabo en el futuro.*

*Cabe, por último, señalar que los tests informatizados, tanto convencionales como adaptativos pueden ser administrados en línea, es decir a través de Internet (web-based tests, WBT), o fuera de línea. En el apartado 7.3 trataremos de las características de los tests informatizados que se administran a través de Internet.*

*Seguidamente vamos a estudiar en detalle los tests adaptativos informatizados por la importancia que van a tener en la presente investigación.*

### *7.1. Los tests adaptativos informatizados (TAI)*

*Uno de los usos más comunes de los ordenadores en la evaluación lingüística es implementar tests adaptativos informatizados. Un test adaptativo informatizado (TAI) es “una prueba, construida para fines de evaluación psicológica o educativa, cuyos ítems se presentan y responden mediante un ordenador, siendo su característica fundamental que se va adaptando al nivel de competencia progresivo que va manifestando la persona” (Olea y Ponsoda, 2003: 5).*

*Los orígenes de los TAIs se deben a Lord y Novick (1968 apud Olea y Ponsoda, 2003), que establecieron las bases de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) y los fundamentos estadísticos para ordenar a diversos evaluandos en la misma escala de medida aunque hubiesen respondido a ítems distintos, y, más tarde a Lord (1970 apud Olea y Ponsoda, 2003) que presentó la idea original de los TAIs fundamentados en la TRI. No obstante, las primeras experiencias sobre aplicación adaptativa de ítems habían tenido lugar años antes cuando Binet y Simon (1905 apud Olea y Ponsoda, 2003), construyeron tests de inteligencia utilizando este procedimiento. Durante los años 80 los TAIs experimentaron un gran desarrollo gracias a investigadores de la Universidad de Minnesota, que elaboraron versiones adaptativas del Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB) para el ejército de los Estados Unidos, con objeto de realizar estimaciones precisas de los niveles aptitudinales de muestras muy numerosas y heterogéneas de candidatos.*

*El primer TAI que se menciona en contextos aplicados para la evaluación del dominio del inglés se debe a Abernathy (1986 apud Olea y Ponsoda, 2003) y actualmente existen versiones adaptativas de tests desarrollados para evaluar los conocimientos y aptitudes en contextos de evaluación educativa de niños y jóvenes, de pruebas de admisión a centros educativos, o de selección de personal en diversas empresas entre otros. La versión actual informatizada del Test of English as a Foreign Language (TOEFL) utiliza el formato de TAI en sus secciones de comprensión oral y de estructuras. Asimismo la editorial Oxford University Press ha comercializado una versión adaptativa del Quick Placement Test, una prueba de competencia en inglés que evalúa la comprensión oral y escrita, el vocabulario y la gramática mediante cuatro tipos de ítems de formato de opción múltiple con ayuda de estímulos visuales o textos escritos; el test presenta al candidato 20 ítems y tiene una duración de unos 15 ó 20 minutos. Una vez finalizado se ofrecen a cada estudiante los resultados siguiendo los niveles de ALTE (Association of Language Testers in Europe) (v. capítulo 1, pág. 113).*

*El uso de los TAI ha crecido en los últimos años hasta alcanzar más de un millón de pruebas aplicadas en el año 1999 sólo en los Estados Unidos, según estimaciones de Wainer (2000).*

*Características de los tests adaptativos informatizados*

*Un test adaptativo informatizado consta de los siguientes elementos básicos (Olea y Ponsoda, 2003):*

- a) un banco de ítems con parámetros estimados desde un modelo de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) determinado;*
- b) un procedimiento que establezca la manera de comenzar y finalizar la prueba y la forma de seleccionar progresivamente los mejores ítems;*
- c) un método estadístico de estimación de los niveles de rasgo.*

*Vamos a continuación a describir en detalle cada uno de estos elementos.*

#### *A. El banco de ítems*

*Un banco de ítems es un conjunto más o menos numeroso de ítems, que miden el mismo rasgo o habilidad y que se almacenan de tal manera que, llegado el momento, se pueda elegir de entre todos ellos los que mejor se adapten a las necesidades de uso (Barbero, 1999: 64). Esta definición implica tres características de un banco de ítems:*

- Es una colección relativamente grande y estructurada de ítems que miden un rasgo o dominio del conocimiento bien definido.*
- Los ítems se almacenan en un ordenador con sus características de contenido, que compone la parte*

*sustantiva (enunciado, opción correcta, opciones incorrectas) y sus características psicométricas (parámetros estimados de los ítems desde los desarrollos de la TCT o de la TRI).*

- *Las estimaciones de los parámetros han sido transformadas a una escala común mediante un proceso de equiparación.*

*Los ítems del banco pueden incluir información verbal o gráfica, que puede ser presentada de forma estática o dinámica mediante medios técnicos diversos. El formato más común que se utiliza para medir conocimientos es el de respuesta de opción múltiple. En cuanto al número óptimo de opciones de respuesta que deben tener los ítems, Abad et al. (2001) consideran que tres opciones bien elaboradas mantienen niveles aceptables en los indicadores psicométricos clásicos y en los derivados de la TRI.*

*El tamaño del banco está relacionado con la cantidad de restricciones que se establecen en el algoritmo de selección de ítems, o con el número previsible de aplicaciones del TAI, pero en términos generales se recomienda un mínimo de 100 ítems; algunos autores que cita Renom (1993 apud Olea y Ponsoda, 2003) aconsejan que el banco tenga 10 veces más ítems que los que se van a emplear como promedio en la aplicación del TAI. Stocking (1994 apud Roever, 2001) recomienda que el banco sea 12 veces mayor que el test, mientras que Stahl y Lunz (1993 apud Roever, 2001) se dan por satisfechos con que lo sea entre 8 y 10 veces.*

## ***B. Procedimientos de arranque, selección y finalización***

*Estos procedimientos se desarrollan mediante la aplicación de un algoritmo, entendiendo por tal el “conjunto ordenado y finito de operaciones que permiten hallar la solución de un problema”. La aplicación de un TAI precisa de un algoritmo que incluya:*

- 1) Un procedimiento para determinar el primer ítem a presentar. Existen varias formas de decidir cuál será el primer ítem que se presentará a un evaluando. Cuando se desconoce el rendimiento previsible de los evaluandos se suele asignar un nivel de rasgo aleatorio entre un rango de valores cercano a la media, o bien se elige al azar el primer ítem de entre los 10 más informativos. En otras ocasiones se decide simplemente empezar por ítems fáciles para incrementar la motivación de los estudiantes.*
  
- 2) Un método estadístico para estimar después de cada respuesta un nivel de rasgo provisional y la precisión asociada a dicha estimación. Cuando el evaluando responde al primer ítem se aplica un método estadístico para estimar un primer nivel provisional de rasgo. Dicha estimación se realiza asimismo tras la respuesta a cada ítem y determina el siguiente ítem a seleccionar.*

- 3) *Un algoritmo para la selección sucesiva de ítems. En el momento en que se arranca el TAI se establece mediante uno de los componentes fundamentales del algoritmo, la forma de elegir el siguiente ítem que se va a presentar después de estimar el nivel de rasgo provisional del evaluando. La mayoría de los TAIs siguen estrategias de selección de ítems de ramificación variable, según las cuales se estima un nivel provisional de rasgo después de responder a un número determinado de ítems y se elige el ítem más informativo para dicho nivel. Se realiza una estimación del nivel de rasgo tras la respuesta a cada uno de los ítems y a partir de ella se selecciona cuál va a ser el siguiente ítem a presentar. Si el banco se ha calibrado mediante el modelo logístico de un parámetro de la TRI o de Rasch, el ítem elegido será el que tenga un parámetro de dificultad más próximo al nivel de rasgo estimado tras la última respuesta del sujeto.*
- 4) *Un criterio para finalizar la presentación de ítems. Finalmente es preciso contar con un procedimiento para dar por concluida la prueba, y considerar que una determinada estimación provisional del rasgo del sujeto es la que se va a considerar definitiva. Según cuáles sean los objetivos de la aplicación y las características de banco de ítems se puede optar por una de las cuatro posibilidades siguientes:*

- *criterio de longitud variable (se detiene el test cuando el error típico de medida desciende de un valor predeterminado);*
- *criterio de longitud fija (se detiene el test después de un número determinado de ítems);*
- *criterio que combina los dos anteriores;*
- *procedimiento especial de longitud variable (se detiene el test cuando el nivel de rasgo estimado se aleja significativamente del punto de corte establecido).*

### *C. Método estadístico de estimación de los niveles de rasgo*

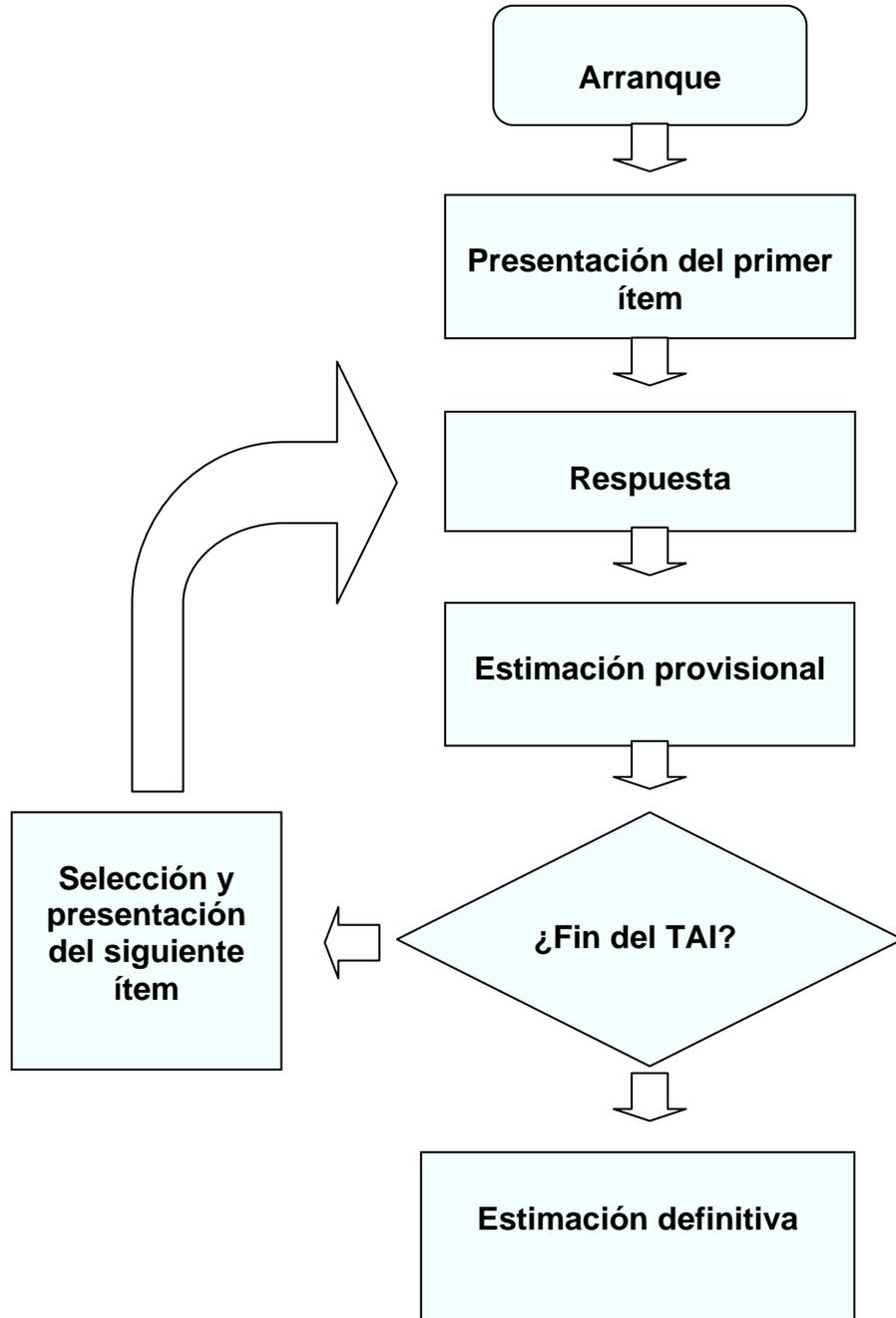
*Una vez que dispongamos de un banco de ítems suficientemente extenso para la elaboración de la prueba, el siguiente paso consistirá en la calibración, la estimación de los parámetros de los ítems y de los parámetros de rasgo de los individuos. Debe decidirse el modelo TRI más apropiado según el tamaño de la muestra, es decir el número de candidatos a partir del cual se trabaja, y, por otra parte, el tipo de ítem. El modelo recomendado para los ítems de opción múltiple es el modelo logístico de tres parámetros, que como vimos tiene en cuenta el parámetro de pseudoazar además de los parámetros de discriminación y dificultad.*

*Para llevar a cabo la calibración se utilizan programas como WINSTEPS, RASCAL o ASCAL, que calculan los parámetros de dificultad, discriminación y pseudoazar de los ítems que componen el banco.*

*Un aspecto que es preciso considerar es el supuesto de unidimensionalidad, es decir si los ítems miden uno o más rasgos del candidato. Existen modelos de la Teoría de la Respuesta al Ítem unidimensionales y multidimensionales (Olea y Ponsoda, 2003) pero los modelos más sencillos y más utilizados usados son unidimensionales, es decir, suponen que el rendimiento de un candidato en un ítem depende de un único rasgo o capacidad. El grado de unidimensionalidad de un test o de un banco de ítems puede evaluarse mediante técnicas de análisis factorial exploratorio, y a este respecto algunos autores (Reckase, 1979 apud Olea y Ponsoda, 2003) consideran que se cumplen los mínimos de unidimensionalidad cuando el primer factor apreciado al llevar a cabo el análisis explica más del 20% de la varianza total. Hemos de recordar llegados a este punto las dudas expresadas por Canale (1986 apud Chapelle, 2001) sobre el supuesto de la “unidimensionalidad”, ya que la competencia lingüística es un fenómeno muy complejo que abarca gran cantidad de aspectos, y mantener, por ejemplo, que la comprensión lectora se compone de una sola dimensión era demasiado reduccionista y engañoso. Este factor hace, por consiguiente, inviable la aplicación de TAIs para evaluar ciertas capacidades y ciertas materias (Rudner, 1998).*

*El diagrama de flujo que podemos apreciar en la figura 6.1 (Olea y Ponsoda, 2003: 49), muestra el proceso de administración de un TAI y resume el procedimiento que acabamos de describir.*

**DIAGRAMA DE FLUJO DE LA APLICACIÓN DE UN TEST  
ADAPTATIVO INFORMATIZADO**



*Fig. 6.1 (Olea y Ponsoda, 2003: 49)*

## *7.2. Los tests fijos y los tests adaptativos informatizados*

*Como vimos anteriormente los tests informatizados ofrecen muchas ventajas tales como la exactitud y rapidez en la corrección y en el informe de los resultados, la posibilidad de homogeneizar las condiciones de aplicación y establecer controles. A esto se añade el hecho de que cada alumno pueda trabajar a su propio paso y las grandes posibilidades para la creación de tests que aportan las tecnologías de la información que permiten, a través de una combinación de elementos visuales y auditivos, una réplica virtual de contextos comunicativos reales. Muchos autores analizan las ventajas de los TAIs (Brown, 1997; Laurier, 1998; Chalhoub-Deville y Deville, 1999; Dunkel, 1999 apud Alderson y Banerjee, 2001) frente a los tests convencionales lineales. Olea y Ponsoda (2003) señalan que fundamentalmente los TAIs mejoran la seguridad del test, ya que gran parte de los ítems que se presentan a los evaluandos son diferentes, reducen el tiempo de aplicación, puesto que con un número menor de ítems consiguen niveles similares de precisión a los que ofrecen los tests fijos, y permiten realizar estimaciones más precisas con el mismo número de ítems que un test fijo.*

*Un TAI hace posible estimar los niveles de rasgo de personas diferentes en la misma escala aunque hayan respondido a ítems diferentes. Para los candidatos que posean un nivel de rasgo bajo el TAI selecciona ítems fáciles, mientras que para los candidatos con alto nivel de rasgo se seleccionan ítems difíciles, con lo cual se evita el sentimiento*

*de frustración que se genera en el caso de que el candidato no pueda contestar un número elevado de ítems porque le resulten demasiado difíciles, o de aburrimiento de los examinandos con un alto nivel de capacidad a quienes se presenten muchos ítems que les resulten demasiado fáciles. Por otra parte, también se consigue eliminar los “efectos fronterizos” de los programas de evaluación (Henning, 1987: 114), es decir, se elimina el hecho de que los alumnos avanzados cuenten con altas probabilidades de contestar correctamente a una pregunta de nivel elemental, mientras que las probabilidades de que un alumno de nivel elemental conteste correctamente a una pregunta de nivel avanzado son muy bajas.*

*Esta selección de ítems se consigue mediante la aplicación de la propiedad de invarianza de la TRI –las propiedades psicométricas de los ítems no dependen del nivel de rasgo de las personas– y se pueden estimar los niveles de rasgo en la misma escala (Olea y Ponsoda, 2003).*

*Por lo que respecta a la actitud de los examinandos hacia los tests informatizados en general y hacia los TAIs en particular las actitudes suelen ser positivas. Kingsbury (2001) encontró tras la aplicación de un TAI a alumnos de nivel elemental que el formato era más motivador y se favorecía que los estudiantes concentraran su atención en un ítem cada vez.*

*Finalmente en el caso de modelos multidimensionales de TAIs se da la posibilidad de conocer los rendimientos de*

*los candidatos en varios rasgos en una única sesión de evaluación.*

*Sin embargo, a pesar de todas las ventajas que los TAIs ofrecen y que acabamos de señalar, algunos autores (Chalhoub-Deville y Deville, 1999; Muñiz y Hambleton, 1999; Fulcher, 2000a; Laurier, 2000) indican igualmente ciertas limitaciones en este tipo de test.*

*Chalhoub-Deville y Deville (1999 apud Alderson y Banerjee, 2001), por ejemplo, advierten de que a pesar las ventajas el uso de los TAI descansa abrumadoramente en formatos de tareas diferenciadas (discrete point) con respuesta seleccionada (opción múltiple) en vez de en ítems basados en producción, con lo que la evaluación informatizada se ve restringida a la comprobación del conocimiento lingüístico más que de la habilidad comunicativa. Fulcher (2000a), por su parte, encuentra el principal inconveniente en el tamaño requerido del banco de ítems: un TAI sólo funciona bien si el banco de ítems es lo suficientemente grande, ya que si no hay una cantidad suficiente de ítems que cubra toda la escala de examinandos desde los más capaces a los menos, la habilidad de todos ellos no se puede estimar de forma adecuada, y por otra parte, se dé una sobreexposición de algunos ítems. Elaborar un buen banco de ítems que tenga un tamaño adecuado es algo que consume mucho tiempo y resulta costoso. Un problema añadido a lo anterior es el hecho de que puesto que todos los examinandos no realizan exactamente el mismo test que, por otra parte se compone sólo de un reducido*

*número de ítems, la validez de contenido se pueda ver comprometida.*

*El tamaño de la muestra es asimismo un factor que impone limitaciones importantes, dado que el cálculo de los modelos logísticos unidimensionales de uno, dos y tres parámetros exige muestras de 100, 200 y 1.000 candidatos como mínimo (Alderson et al., 1995); dichas cantidades son muy difíciles de alcanzar en muchas situaciones (Fulcher, 2000a).*

*Otro problema importante inherente a los TAI, al que ya nos referimos al tratar de los tests multietápico, es el que genera su inmediatez, en el sentido de que por sus especiales características los candidatos no pueden cambiar sus respuestas una vez emitidas (Muñiz y Hambleton, 1999). En un TAI se proporcionan al examinando preguntas cuya dificultad viene determinada por las respuestas que facilita a los ítems propuestos; las respuestas son puntuadas por el programa y, según cuáles hayan sido, se selecciona la siguiente pregunta; de esta forma, la pregunta no se puede saltar ni se puede volver a ella una vez que se pasa a la siguiente, puesto que una modificación en la respuesta conllevaría la elección de un ítem diferente. Una respuesta determinada a un ítem condiciona cuál será el siguiente ítem que se presente al candidato y, de esta manera, una rectificación supondría que el programa seleccionara una ruta diferente cada vez. Por este motivo algunos examinandos experimentan una cierta sensación de injusticia que los lleva a considerar que los TAIs no son tan válidos como los tests*

*convencionales en los cuales sí se permite una revisión. Sin embargo, esta apreciación no es necesariamente correcta puesto que nada garantiza que al cambiar la respuesta necesariamente se la mejore. Por otra parte, la inmediatez es un factor que está presente en la lengua real, en la que determinado término o estructura se necesita en un momento preciso para construir la expresión y no se puede posponer la decisión para otro momento. Alderson (2000) señala que este rasgo de los TAIs podría considerarse positivo ya que favorece un uso reflexivo de la lengua frente a unas meras respuestas automáticas.*

*Chapelle (2001), por su parte, apunta que a causa de este factor de inmediatez cabe la posibilidad de que en un test tradicional que se realizara en lápiz y papel resultara más fácil que un TAI que contuviera los mismos ítems, e incluso que la diferente administración pudiese influir tanto en el rendimiento de los examinandos que en realidad estuviese midiendo capacidades diferentes. En este sentido la sección de comprensión oral versión informatizada del TOEFL que se lleva a cabo mediante un TAI mide en cierto modo la memoria de los candidatos según la reseña que la publicación *Language Testing* hace en su número 20/1 de 2003, ya que las preguntas referidas al texto sólo se escuchan y las opciones de respuesta se ven una vez escuchado el texto, con lo cual los examinandos deben retener todo el contenido en la memoria sin saber qué aspectos van a ser relevantes para la respuesta.*

*Un factor más es el que señala Laurier (2000) acerca de la falta de autenticidad presente en los TAIs. Si atendemos a las cualidades que Bachman y Palmer (1996) recomiendan para la utilidad de un test no podemos afirmar que los TAIs contribuyan a la evaluación auténtica, ya que las ventajas de este tipo de test se obtienen a expensas de la autenticidad. Es muy difícil que una tarea compleja y contextualizada como son las que se requiere en la evaluación auténtica, sea unidimensional.*

*Cabe, por otra parte, señalar que Wainer (2000b apud Olea y Ponsoda, 2003) y Wainer y Eignor (2000 apud Olea y Ponsoda, 2003) consideran que el uso de los TAIs tiene sentido cuando la naturaleza del constructo sea tal que la administración informatizada ayude a su evaluación. El test no debe administrarse de forma continuada –se debe limitar a una o pocas veces al año– y se deben observar las condiciones de ética y responsabilidad exigibles por parte de los examinadores.*

*Siguiendo por tanto estas recomendaciones hemos de afirmar que las ventajas que proporciona el uso de los TAIs en determinados contextos superan con mucho las desventajas y los convierten en unos instrumentos de evaluación muy convenientes que se ajustan perfectamente al tipo de medida que la presente investigación pretende llevar a cabo. Con objeto de conseguir unos resultados satisfactorios se deben tener en cuenta una serie de consideraciones que Dunkel (1999) incluye dentro de cuatro áreas principalmente:*

- 1. Cuestiones relacionadas con los principios básicos de cualquier test que esté correctamente diseñado. Como punto de partida es necesario especificar cuál va a ser el propósito del test (test de dominio, de diagnóstico, de progreso, de aprovechamiento) y asegurarse de que el tests cubre suficientemente todas las áreas que se pretenden evaluar. Asimismo deben estudiarse la fiabilidad, la validez y la autenticidad del test. En cuanto a la validez, además de los varios tipos de validez que revisamos en el capítulo 5, (pág. 421) es preciso considerar los aspectos relacionados con el modelo logístico de la Teoría de la Respuesta al Ítem que se piense aplicar en lo que se refiere al supuesto de la unidimensionalidad, y por otra parte, a la familiaridad de los examinandos con el uso de los ordenadores y con los aspectos concretos de los TAIs – el funcionamiento básico, el modo de estimación del nivel de rasgo, la interpretación de los resultados– frente a otro tipo de tests lineales.*
- 2. Cuestiones relacionadas con los detalles psicométricos y técnicos específicos de los TAIs frente a los otros tipos de tests, informatizados y/o en lápiz y papel. Se debe, por ejemplo, tener en cuenta el tamaño del banco de ítems y si cubre suficientemente las áreas que se van a evaluar, o si el modelo logístico de la TRI que se aplica es el adecuado según el tamaño de la muestra y los tipos de ítems.*

3. *Cuestiones relacionadas con los aspectos básicos del equipo informático y los programas. Se debe considerar la idoneidad de la plataforma de administración, si se utilizarán equipos independientes o una red, la capacidad del sistema, el aspecto del test en pantalla, o el uso de gráficos, animación, video o sonido.*
4. *Cuestiones relacionadas con la administración de los TAIs. Se deben comprobar entre otros factores el correcto funcionamiento de los equipos y el control de la seguridad de los ítems y de los datos de los examinandos.*

*Finalmente, otro aspecto de gran calado que no debemos obviar es la cuestión ética. Muñiz y Hambleton (1999) recomiendan que todos los usos y aplicaciones deben llevarse a cabo siguiendo unas directrices éticas elaboradas por la American Psychological Association que articulan en siete apartados los aspectos más importantes relacionados con el uso de los tests informatizados, y que van desde la aplicación, la interpretación, los factores humanos, las propiedades psicométricas, la clasificación, la validez de las interpretaciones automatizadas y la revisión por expertos. Existen del mismo modo unas directrices específicamente dirigidas a los TAIs, que se refieren a los contenidos, la dimensionalidad, la fiabilidad, la validez, la estimación de los parámetros de los ítems, la métrica común para los ítems, las características de los bancos de ítems, la selección de ítems, la puntuación de los tests, y, por último, los factores humanos.*

*Los tests informatizados adaptativos cuentan con grandes probabilidades de convertirse en un componente normal de la evaluación de los idiomas en el futuro dada las numerosas ventajas que ofrecen. La cuestión ya no será el uso de tests adaptativos o lineales sino más bien cómo diseñar, validar e implementar tests adaptativos, y cómo interpretar correctamente los resultados. En este sentido Dunkel (1999) llama la atención sobre la necesidad de que los responsables del diseño y construcción de tests conozcan y comprendan en profundidad en qué consisten los TAIs y cómo funcionan, las cuestiones básicas de la Teoría de la Respuesta al Ítem, los modelos psicométricos que subyacen al TAI, los supuestos de unidimensionalidad que conllevan, y, en suma qué es necesario para implementar un TAI fiable, válido y útil. Será, por otra parte, necesaria mucha investigación que solvante las limitaciones con las que cuentan en la actualidad y a las que aquí nos hemos referido, y que aporte información sobre especificaciones, modelos y diseños de criterios que ayuden a valorar la fiabilidad, validez y utilidad de los TAIs.*

### *7.3. Tests en la red (Test informatizados administrados a través de Internet)*

*La llegada de Internet en el año 1993 proporcionó un nuevo contexto para la evaluación, la World Wide Web, una cadena de distribución de la información global que ofrece innumerables posibilidades al proporcionar un entorno*

*atractivo y flexible que permite la interactividad, implementada a través de programas que posibilitan que una amplia gama de tests informatizados sean administrados y se corregidos en línea. La red ofrece, por otra parte, posibilidades de almacenamiento y recuperación de tests y de resultados a través de un servidor.*

*El interés en la evaluación a través de Internet se ha extendido entre los investigadores y es el centro de interés de muchos proyectos en universidades como UCLA y la universidad de Hawai en los Estados Unidos (Roever, 2001). Por otra parte, ha dado lugar a gran cantidad de publicaciones y como muestra de ello basta recordar las referencias y los enlaces a multitud de materiales y trabajos relacionados con la evaluación que se encuentran disponibles en el sito web de Glenn Fulcher, Resources in Language Testing<sup>3</sup>.*

*Una interesante iniciativa en este sentido es el proyecto denominado The Video FAQs<sup>4</sup> diseñado y ejecutado asimismo por Glenn Fulcher junto con Randy Thrasher para The International Language Testing Association que introduce diversas cuestiones relacionadas con la evaluación de los idiomas mediante una serie de videos que se pueden descargar en los que diversos especialistas en persona imparten una miniconferencia sobre un tema de su especialidad. Alan Davies trata sobre fiabilidad, Bernard Spolsky sobre validez, Elana Shohamy sobre el impacto de los tests, Charles Alderson sobre especificaciones, Charles*

---

<sup>3</sup> <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ltr.html>>

<sup>4</sup> <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ilta/faqs/main.html>>

*Stansfield sobre elaboración de ítems, J. D. Brown sobre preevaluación, Gary Buck sobre la evaluación de la comprensión oral, Glenn Fulcher sobre la evaluación de la expresión oral, Caroline Clapham sobre la evaluación de la lectura, Liz Hamp-Lyons sobre la evaluación de la escritura, Fred Davidson sobre estadística, y, por último, Dan Douglas trata sobre la evaluación dirigida hacia fines específicos. Otros sitios de interés son el mantenido por Kitao, Language Testing<sup>5</sup> o el sitio Questionmark<sup>6</sup> donde se pueden encontrar presentaciones de PowerPoint en línea relacionadas con la evaluación.*

*Resulta asimismo relevante mencionar que en los últimos años ha habido un gran interés en la creación de tests mediante programas de autor, muchos de los cuales se pueden descargar gratuitamente de Internet o usar en línea para crear tests, almacenarlos, gestionarlos y administrarlos libremente o con las restricciones que el autor desee. Un ejemplo de ello es el programa HOT POTATOES<sup>7</sup>, creado y mantenido por el Humanities Computing and Media Centre de la Universidad de Victoria (Columbia Británica, Canadá) que ofrece libremente varias herramientas para el manejo de las cuales no es necesario el conocimiento de programas ni lenguajes complicados, y con las que se pueden elaborar pruebas de distintos formatos (opción múltiple, respuesta corta, combinación de elementos, rellenar huecos, crucigramas), que se corrigen automáticamente y ofrecen al alumno la calificación obtenida. Por otra parte, el sitio web*

---

<sup>5</sup> <<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/online/www/test.htm>>

<sup>6</sup> <[http://www.questionmark.com/uk/learningcafe/learning\\_about\\_assessments](http://www.questionmark.com/uk/learningcafe/learning_about_assessments)>

<sup>7</sup> <<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>>

*QuizStar<sup>8</sup>, mantenido por el Center for Research on Learning de la Universidad de Kansas (EEUU) ofrece un programa gratuito para la creación y administración de tests en línea, con la posibilidad de acceso restringido a los alumnos de determinado proyecto o grupo, cuenta con corrección automática, informa al alumno sobre respuestas correctas y porcentajes de aciertos, almacena los tests administrados y facilita al administrador una completa información estadística sobre los resultados de los tests.*

*Herramientas de Internet más complejas son las plataformas de teleformación que incluyen otras prestaciones añadidas a la evaluación. La plataforma WebCT, que la Universidad de Granada utiliza para la enseñanza virtual<sup>9</sup>, es un servidor diseñado para realizar enseñanza en línea que dispone de plantillas mediante las cuales se pueden crear materiales y tests con opciones de formato de opción múltiple, respuesta corta, combinación de elementos y corrección automática. El profesor-administrador del test tiene acceso a detallada información sobre las pruebas y sus resultados.*

*La red, como vemos, ofrece un medio con el que llevar a cabo algunos de los ideales de la enseñanza centrada en el alumno, tales como la evaluación adaptada a las necesidades del alumno y la posibilidad de proporcionar feedback inmediato (Chapelle et al., 2003). Dicha evaluación se lleva a*

---

<sup>8</sup> <<http://quizstar.4teachers.org>>

<sup>9</sup> <[http://cevug.ugr.es:8900/webct/public/show\\_courses.pl?546632401](http://cevug.ugr.es:8900/webct/public/show_courses.pl?546632401)>

*cabo a través de la administración de Web-based language test (WBT) o simplemente tests en la red.*

*Un test informatizado y administrado a través de Internet está escrito en el lenguaje de Internet, HTML (Hypertext Markup Language) y/o en JavaScript (un lenguaje de programación que permite crear pequeños programas encargados de realizar acciones dentro del ámbito de una página web, tales como crear efectos especiales en las páginas y definir interactividades con el usuario) y situado en el servidor del evaluador adonde accede el cliente; el navegador del examinando (Netscape Navigator, MS Internet Explorer) le muestra el test, el examinando lo completa y si lo desea lo envía para que sea corregido y recibe los resultados; si el test consta de ítems dicotómicos – verdadero/falso u opción múltiple– se puede hacer autocorregible (Roever, 2000).*

*Uno de los más conocidos proyectos de administración de un test a través de Internet es DIALANG<sup>10</sup> (Alderson y Banerjee, 2001), financiado por el Consejo de Europa, que proporciona una evaluación diagnóstica en 14 lenguas de la Unión Europea: alemán, danés, español, finlandés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. El test permite al usuario “conocer sus puntos fuertes y débiles en una lengua extranjera y averiguar su nivel de conocimientos en la misma”, mediante un conjunto de tareas que se descargan gratuitamente de la red y que incluyen pruebas de comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral, gramática y vocabulario. DIALANG*

---

<sup>10</sup> <<http://www.dialang.org/>>

*ofrece además una amplia gama de comentarios (feedback) y consejos para el aprendizaje. Aunque no se trata de un test adaptativo en cuanto a los ítems se refiere, el sistema permite ciertas ramificaciones que dependen de la autoevaluación inicial y la estimación progresiva de la capacidad del examinando.*

*El proyecto DIALANG incorpora la autoevaluación como parte integral de la evaluación, da feedback inmediato, no sólo en cuanto a la puntuación sino también en cuanto a la relación entre los resultados del test y la autoevaluación. Aunque los métodos actuales únicamente incluyen varias formas de opción múltiple, cumplimentación de huecos y preguntas con respuesta corta, DIALANG ha desarrollado ya muestras de 18 tipos de ítem experimentales que se pueden implementar en el futuro. No obstante, es cierto que de momento DIALANG sufre de las limitaciones de la tecnología de la información en la evaluación de las habilidades productivas del alumno.*

*Debemos asimismo referirnos a dos avances significativos que ya se están usando en la actualidad, relacionados con la corrección de respuestas construidas y la inteligencia artificial: PhonePass y E-rater.*

*PhonePass<sup>11</sup> (Ordinate, McGraw-Hill) es un test informatizado de libre acceso para evaluar la habilidad oral, que se administra a través del teléfono y es relativamente económico. Cuenta con secciones de comprensión y expresión oral y vocabulario; está dirigido a adultos y se encuentra disponible en dos niveles de dificultad, de 5 minutos y de 10 minutos. Cada candidato recibe un conjunto de instrucciones escritas y un número de acceso personal, a continuación realiza la llamada telefónica y se le presentan una serie de tareas interactivas que requieren unas destrezas de comprensión a la velocidad normal de conversación. El examinando tiene que repetir frases, leer frases, dar antónimos y dar respuestas cortas a ciertas preguntas. El test se corrige automáticamente teniendo en cuenta la fluidez y la corrección de la pronunciación, y para ello se utiliza un programa que contrasta las respuestas del examinando con la información contenida en una extensa base de datos de hablantes nativos americanos. Los resultados se dan por teléfono, fax, correo electrónico o a través de Internet. Según Fulcher (2000a), PhonePass ha llevado a cabo una amplia investigación sobre la fiabilidad y la validez del test. Los coeficientes de fiabilidad de los tests administrados automatizadamente por PhonePass son comparables y a veces más altos que los de los tests corregidos por personas, y las correlaciones entre las puntuaciones dadas por PhonePass y las dadas por correctores humanos alcanzaron valores de*

---

<sup>11</sup> <[http://www.ctb.com/products/product\\_summary.jsp?FOLDER%3C%3Efolder\\_id=1408474395215987&ASSORTMENT%3C%3Eeast\\_id=1408474395213825](http://www.ctb.com/products/product_summary.jsp?FOLDER%3C%3Efolder_id=1408474395215987&ASSORTMENT%3C%3Eeast_id=1408474395213825)>

*0,93. No obstante, apoya su validez en medidas poco fiables según Fulcher (2000a), como la Oral Proficiency Interview (OPI), y la definición de fluidez que se utiliza está muy lejos de las complejas nociones de lingüística aplicada que se usan en el desarrollo de los tests no informatizados.*

*E-rater es un avance llevado a cabo por el Educational Testing Service (ETS) Princeton, Nueva Jersey, como un intento de desarrollar sistemas informáticos inteligentes mediante un sistema automatizado para evaluar las capacidades productivas escritas. Usa técnicas de procesamiento de lenguaje natural para copiar la actuación de los correctores de redacciones libres (Alderson y Banerjee, 2001; Fulcher, 2001), mediante las cuales el programa llega a las mismas conclusiones que llegaría un corrector acerca de los textos escritos por los examinandos. E-rater construye automáticamente modelos utilizando un gran número de redacciones corregidas por personas expertas en la materia, basados en 52 variables relacionadas con la sintaxis, el discurso y el contenido, compara los nuevos ejemplos con el modelo y genera la puntuación. En la actualidad se utiliza para corregir redacciones en el GMAT (Graduate Management Admissions Test), aunque sólo en combinación con el juicio de correctores humanos (Fulcher 2000a), y se está investigando su uso en GRE (Graduate Record Examinations). Asimismo, se están llevando a cabo investigaciones sobre el uso de e-rater para corregir textos escritos por examinandos de inglés como segunda lengua utilizando datos del Test of Written English; Burstein y Chodorow (1999 apud Fulcher 2000a) señalan una coincidencia del 92% entre los textos*

*corregidos por e-rater y los corregidos por personas; en la actualidad no se usa aún operativamente con estos examinandos no nativos. La investigación futura se centra en si son necesarios modelos diferentes para grupos de lengua diferentes, ya que parece que e-rater no siempre funciona de forma homogénea según cuál sea la lengua materna de los candidatos.*

*Por otra parte, Fulcher (1999b) y Hamilton et al. (2000) llevaron a cabo sendos estudios en los que administraron un test utilizando una intrared. En el caso de Hamilton et al. (2000) se trataba de un test adaptativo; el banco de ítems correspondiente a la asignatura que se iba a evaluar cada día se descargó en la intrared de la escuela desde el servidor central y los estudiantes hicieron su tests desde el aula o desde la sala de ordenadores.*

*El tipo de test que se puede administrar a través de la red depende fundamentalmente del presupuesto con el que se cuente y de la experiencia y capacidad en el uso de los programas. El nivel de sofisticación tecnológica exigido en estos tipos de tests hace que Roever (2001) los clasifique en:*

- *low-tech tests, es decir, tests que precisan de un nivel bajo de tecnología. Dependen fundamentalmente del cliente, ya que el servidor se limita a proporcionar los ítems y a corregir las respuestas automáticamente; son fáciles de construir y no necesitan la supervisión del examinador. Este método se considera adecuado si no es necesario manejar gran cantidad de datos y los*

*bancos de ítems no son muy grandes. Suele tratarse de tests lineales.*

- *high-tech tests, tests que exigen un nivel elevado de tecnología. Dependen en gran medida del servidor que tiene que gestionar el programa con la base de datos, recoger y analizar las respuestas de los examinandos, o, en el caso de tests adaptativos (Web-Adaptive Tests o WATs), el servidor tiene que realizar la selección de los ítems a través de algoritmos adaptativos. Como es de suponer, ambos procesos requieren que los evaluadores estén muy familiarizados con el tipo de programa, y, por otra parte, que cuenten con el apoyo de especialistas en informática que se ocupen de la configuración y el mantenimiento de los tests. Este método se usa si es necesario el procesamiento de grandes cantidades de datos, bancos de ítems amplios y si se utilizan algoritmos adaptativos complejos.*

*Los tests en la red comparten muchas características con los tests informatizados convencionales; su administración a través de la red añade muchas ventajas pero, por otra parte, complica el proceso como vamos a ver. Roever (2001) considera que los siguientes aspectos de los tests en la red suponen avances frente a los test informatizados tradicionales.*

- ❖ *Los tests en la red pueden ser administrados en cualquier sitio y en cualquier momento. Cualquier persona puede acceder a la red a través de un*

*navegador y completar el test a cualquier hora del día y desde cualquier lugar del mundo. Esto no es posible con los tests informatizados tradicionales que precisan de una plataforma especial para ser administrados.*

- ❖ Son fáciles de crear. Cualquier persona con unos conocimientos básicos de HTML puede crear tests sencillos que incluso usen imágenes, sonidos y video.*
- ❖ Son baratos de producir y de mantener. La producción sólo requiere un ordenador, un editor en la red (que viene incluido con los navegadores más comunes, Netscape Communicator o MS Internet Explorer) y un libro de referencia de HTML. Los tests se cuelgan en espacios gratuitos que ceden muchas entidades.*
- ❖ Los tests se corrigen automáticamente sin necesidad de un corrector y proporcionan un feedback inmediato.*

*Fulcher (2000a) considera que la administración de los tests en Internet es particularmente interesante porque con unos medios técnicos relativamente limitados cualquier ordenador se convierte una plataforma auténticamente independiente. Los tests se pueden descargar a cualquier ordenador conectado a la red a cualquier hora que resulte conveniente, y estas prestaciones resultan muy beneficiosas en los programas de aprendizaje a distancia tanto para el alumno como para el tutor. La red también cuenta con una gran flexibilidad para el diseño de los tests, lo cual hace posible incluir una gran variedad de novedosos tipos de tareas mediante un uso imaginativo de multimedia y enlaces a fuentes de información, bases de datos y bibliotecas, de forma que los tests ya no tienen por qué ser compartimentos*

*estanco, sino que pueden incorporar el uso de información del mundo exterior en la medida que lo considere conveniente el responsable del diseño del test y, de esta manera, aumentar la autenticidad de algunas actividades de evaluación. Por otra parte, en opinión de Mello (1997), hacer tests en la red es motivador y, a juzgar por los comentarios y el feedback que ella afirma recibir de colegas y de estudiantes de todo el mundo, se puede concluir que los tests usados interactivamente pueden tener un gran valor para la motivación de los estudiantes en el estudio de los idiomas.*

*No obstante, no todo son ventajas en el uso de los tests en la red y existen ciertas limitaciones relacionadas con varios aspectos. Una primera cuestión tiene que ver con la identificación de los examinandos (pueden no ser realmente quienes dicen ser) y con el uso de ayuda exterior –libros de consulta, diccionarios o alguna persona. Si con objeto de evitar estos problemas el examen necesita llevarse a cabo bajo una cierta supervisión, el hecho limitará la flexibilidad en la administración que ya no será posible a cualquier hora y desde cualquier sitio.*

*Otras limitaciones están relacionadas con la confidencialidad de los ítems, que pueden ser descargados o copiados por cualquiera, o con la seguridad del almacenamiento de las respuestas. Los datos correspondientes a las respuestas del candidato deben ser guardados automáticamente en el servidor o en un disco, de lo contrario corren el riesgo de perderse. Los datos que pertenezcan a tests de alto impacto deben ser protegidos*

*–deberían estar codificados– de modo que nadie pueda tener acceso a ellos.*

*A estos problemas habría que añadir los puramente técnicos, derivados de equipos no siempre disponibles, fallos en el servidor, elevados requerimientos técnicos para los videos, las imágenes y los archivos de sonido, que a veces son lentos si la conexión no tiene ciertas características que implican alto coste en términos económicos.*

*La viabilidad de la evaluación a través de Internet depende de una infraestructura y unos recursos humanos adecuados; el desarrollo de bancos de ítems y de programas que se puedan cargar y descargar en condiciones seguras, y la provisión de los necesarios equipos informáticos suponen en la actualidad costos elevados; no obstante, Hamilton et al. (2000) apuntan que se desconoce cuál sería el resultado de comparar los costes de la administración de tests en la red con los que supone la administración de tests a gran escala en formato de lápiz y papel con todo lo que conlleva el proceso. Los beneficios que los tests en red ofrecen junto con el progresivo abaratamiento del material informático probablemente hagan más rentable la primera opción en el futuro.*

*A la vista de las ventajas y las limitaciones de los tests en la red debemos preguntarnos acerca de los contextos específicos en los que dichos tests serían apropiados. Básicamente la idoneidad dependerá en gran medida de las consecuencias que los resultados pudieran tener en los*

*examinandos, y a este respecto la mayoría de los investigadores (Alderson, 2000; Fulcher, 2000a; Roever, 2001; Chapelle et al., 2003) coinciden en que aquellas situaciones en las que los resultados de los tests no supongan importantes repercusiones para los examinandos (low-stakes), son las que mejor se ajustan al uso de tests en red – Mello (1997) se refiere a quizzes y no a tests. En términos generales podemos afirmar que cuanto menor sea el impacto de los tests mayor será la idoneidad. En la evaluación a gran escala con tests de alto impacto son importantes los problemas de seguridad que los tests en la red suponen, y se hace necesaria una supervisión que impone límites a la flexibilidad de la administración.*

*Roever (2000) hace una síntesis de los tres principales aspectos que se deben considerar para decidir el uso de los tests en la red según su grado de impacto en el siguiente cuadro (figura 6.2):*

	Exigencias de seguridad	Ventajas	Costo
<b><i>Bajo impacto</i></b>	pocas	cualquier hora, cualquier lugar	bajo
<b><i>Medio impacto</i></b>	identificación, supervisión, copias de los datos	casi cualquier sitio dentro del horario laborable	necesidades de personal
<b><i>Alto impacto</i></b>	estrecha supervisión,	pocas; sólo administrable en	elevados gastos de personal y de las

	entorno controlado, múltiples copias de los datos	centros solventes y con garantías	copias de seguridad
--	---	--------------------------------------	---------------------

*Fig. 6.2 (adaptado de Roever, 2000: 3)*

*Como podemos observar el uso de los tests en red resulta muy apropiado para contextos de autoevaluación formativa para el aprendizaje en los que los estudiantes reciben información sobre su rendimiento y se identifican áreas donde se precisa más práctica. A este nivel los estudiantes no tienen interés en copiar. Por el contrario, cuando se trata de tests a gran escala, de aprovechamiento (achievement tests) o de nivel después de una admisión (placement tests), se requiere una supervisión y una confidencialidad de los ítems que hace que los test en red sean más difíciles de implementar. Por último, no se recomiendan cuando se trata de tests de alto impacto (high stakes), o de tests de dominio (proficiency tests), ya que se requiere una estricta supervisión, una confidencialidad alta para los ítems y un alto nivel de seguridad para los datos.*

*Según esto, como podemos ver, los tests en la red ofrecen un gran número de ventajas entre las que se pueden mencionar las siguientes:*

- ✓ son ideales para el aprendizaje autónomo y se adaptan a las necesidades de cada estudiante, que puede trabajar a su propio ritmo.*

- ✓ *se pueden usar como un valioso complemento a la enseñanza dirigida por un profesor, y proporcionan material y actividades para hacer después de clase.*
- ✓ *proporcionan feedback inmediato.*
- ✓ *son una herramienta útil con la que pueden contar los profesores, que pueden dirigir a los alumnos a distintos tests, según el nivel de cada estudiante y el grado de exigencia requerido.*

*En principio los formatos de ítems opción múltiple, completar huecos (gramática, test del tipo cloze y C-cloze, v. apartado 7, pág. 597), respuesta corta, redacción, producción oral, dictado, comprensión oral y textos mutilados son susceptibles de ser administrados a través de Internet. Roever (2000) resume la implementación y la forma de corregir cada uno de ellos en la siguiente tabla (figura 6.3).*

*Como podemos observar no todos los tipos de ítems son fáciles de implementar, ya que los formatos de respuesta corta y las redacciones requieren un corrector humano y los de producción oral, dictado, comprensión oral y compleción del discurso son muy complejos, plantean multitud de problemas técnicos y exigen programas de elevada sofisticación, lo cual los hace bastante inviables de momento.*

<i><b>Tipos de ítems</b></i>	<i><b>Implementación</b></i>	<i><b>Corrección</b></i>
<i><b>opción múltiple</b></i>	uso del teclado; fáciles de escribir en HTML	pueden ser autocorregibles
<i><b>huecos</b></i>	campos para rellenar	pueden ser autocorregibles
<i><b>respuestas cortas</b></i>	campos para rellenar	generalmente se requiere un corrector humano
<i><b>redacciones</b></i>	área para el texto	se requiere un corrector humano
<i><b>producción oral</b></i>	los examinandos han de grabar su producción; probabilidad de problemas técnicos	se requiere un corrector humano
<i><b>dictado</b></i>	archivo de sonido más área para el texto	la autocorrección es posible pero muy complicada
<i><b>comprensión oral</b></i>	archivo de sonido más uso del teclado; campos para rellenar o área para el texto	posibilidad de cualquier formato de respuesta
<i><b>textos mutilados</b></i>	situación descrita en un texto, en un archivo de sonido o en un vídeo	posibilidad de cualquier formato de respuesta

*Fig. 6.3 (adaptado de Roever, 2000: 2)*

*El mayor inconveniente con el que nos encontramos en la actualidad por lo que se refiere a tipos de ítems, es probablemente la dificultad que entraña el grabar y enviar las*

*producciones orales de los examinandos, en gran medida porque el proceso dependería del examinando y estaría sujeto a un nivel demasiado elevado de error.*

### *La validez de los tests en la red*

*De la misma manera que la validez debe de ser una cualidad sine qua non en los tests tradicionales, debemos considerarla cuidadosamente en este nuevo formato de tests en la red. Así pues, los principios que se han de aplicar para abordar la validez de un test en la red no difieren en principio de los del resto de los tests, y dichos tests, que ofrecen nuevas oportunidades de llevar a cabo una evaluación interactiva y proporcionar a los estudiantes información sobre su habilidad lingüística, deben ser sometidos a un proceso de validación que debe incluir, además de los tradicionalmente utilizados, otros menos investigados como el análisis de la teoría lingüística subyacente, el argumento de validación, el propósito del test y el impacto (Chapelle et al., 2003).*

*Roever (2001) apunta unos aspectos específicos relacionados con la evaluación en la red que pueden amenazar la validez de un test. En primer lugar se refiere al factor de la familiaridad de los examinandos con los ordenadores, una cuestión de la que ya tratamos al hablar de los tests informatizados convencionales; no obstante, llegados a este punto sería preciso añadir el elemento que introduce el manejo del navegador, y en este sentido parece aceptado que la realización de un tutorial podría eliminar dicho efecto*

*(Taylor et al., 1998 apud Roever, 2001). La rapidez en el manejo del teclado, sin embargo, parece un factor que sí puede introducir un sesgo en los ítems de respuesta breve y no es posible solventar en las pocas horas que puede durar un tutorial; tal como comprobó Roever (2001), a pesar de que se incrementó el tiempo para tales ítems (90 segundos) frente al tiempo fijado para los ítems de opción múltiple (60) los ítems de respuesta breve fueron completados por un porcentaje menor de examinandos; esta diferencia no se constató en el grupo de control compuesto por hablantes nativos.*

*Pueden, asimismo, darse determinados problemas técnicos que pongan en riesgo la validez. En concreto puede ocurrir que el candidato salte ítems involuntariamente si por error hace un doble “click” en lugar de sólo uno en el ratón, o si hay errores en el algoritmo que selecciona el ítem siguiente en el caso de que se trate de un test adaptativo. Por otra parte, si el test se administra a través de Internet los tiempos de descarga pueden variar considerablemente en función del tráfico que soporte el servidor, la complejidad de la página, la velocidad del ordenador del examinando u otra serie de factores que escapan al control de quien diseñó el test.*

*Para finalizar, podemos decir como conclusión que las extensas posibilidades de flexibilidad en el formato y los contenidos que Internet ofrece para la innovación en el campo de la evaluación no parecen encontrarse al mismo nivel en lo que se refiere a los tipos de ítems (Fulcher,*

*2000a) A los conocidos formatos de opción múltiple y de respuesta construida que ya hemos mencionado no se han añadido nuevos tipos, ya que tal como pronosticó Alderson (1988 apud Fulcher, 2000a) es muy difícil diseñar ítems innovadores para tests informatizados.*

*En la actualidad la innovación y la flexibilidad junto con los problemas conceptuales relacionados con el nuevo medio parecen ser la mayor preocupación de los investigadores. Algunos aspectos clave que tendrán que ser tratados son (Roever, 2001):*

- los procedimientos de validación para los distintos tipos de medios usados;*
- los diferentes tipos de plataformas de administración;*
- la equivalencia de las administraciones que tengan lugar en contextos diferentes;*
- las posibilidades, las limitaciones y los usos más apropiados de los test en la red según el nivel tecnológico que requieran;*
- la evaluación de la competencia oral productiva;*
- las posibilidades del uso de la realidad virtual para la creación de tareas casi auténticas de evaluación.*

*A todos ellos habría que añadir otras cuestiones técnicas como las investigaciones sobre la calidad psicométrica de las medidas y los métodos para mantener los bancos de ítems (Hamilton et al., 2000).*

*A pesar de las limitaciones que la evaluación en la red plantea no cabe duda de que los aspectos positivos superan a*

*los negativos. En innegable la necesidad de mucha más investigación que intente solventar las dificultades y aumente la efectividad y la validez de los tests en línea y fuera de línea en el proceso de aprendizaje, pero las posibilidades que ofrece la administración de tests en la red sin duda la convertirá en un medio de gran importancia para la evaluación en el futuro. Las indudables ventajas que suponen una administración individualizada, homogénea y disponible a cualquier hora y en cualquier lugar, la exactitud y rapidez en la corrección y los informes de resultados, el feedback inmediato, la disponibilidad de sitios en la red para la creación, almacenaje y administración de tests, la posibilidad de introducción de elementos multimedia, sin olvidar los importantes beneficios que ofrece al profesorado en cuanto al ahorro de tiempo y esfuerzo –que se puede dedicar a otras tareas–, inclinan de forma definitiva la balanza hacia el uso del incuestionable avance que suponen los tests informatizados.*

## *8. Direcciones futuras*

*La existencia de un interminable número de recursos disponibles en la red como los que recogen Godwin-Jones (2001)<sup>12</sup>, Kitao (2003)<sup>13</sup> o Fulcher (2004)<sup>14</sup>, que contienen enlaces, artículos, videoconferencias o presentaciones en PowerPoint en línea, por poner sólo unos cuantos ejemplos, fomenta y facilita la tarea sobremanera en la actualidad.*

---

<sup>12</sup> <<http://lt.msu.edu/vol5num2/pdf/emerging.pdf>>

<sup>13</sup> <<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/online/www/test.htm>>

<sup>14</sup> <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/lttest/ltr.html>>

*Asimismo el rápido avance de la tecnología permite de momento incluso el reconocimiento de la voz, lo cual promete nuevas opciones para la evaluación de las destrezas orales receptivas y productivas. Es probable que las pruebas lleguen a ser personalizadas y adaptadas a cada estudiante en particular teniendo en cuenta sus necesidades específicas y su procedencia, dada la creciente sofisticación de los programas y los equipos, y, por otra parte, su progresivo abaratamiento.*

*A pesar de todo ello, algunos investigadores se manifiestan en el sentido de que hasta el momento no se ha producido una auténtica innovación. Alderson (2000) se lamenta de que en la actualidad, a pesar de las muchas aplicaciones existentes, entre ellas los TAIs, no hay gran evidencia de innovación ni en los métodos de los tests, que no difieren de los que se utilizan en las versiones de lápiz y papel, ni en cuanto a los constructos que se miden, ni en el aumento de la validez de dichos constructos; si bien es cierto que se han mejorado los aspectos prácticos y se ha reducido el tiempo de administración, no está probado si esto supone una ventaja para los examinandos o exclusivamente para quien administra las pruebas.*

*Es innegable, por otra parte, que algunos proyectos están contribuyendo significativamente a la mejora del estado actual de la cuestión, como, por ejemplo, DIALANG, PhonePass y E-rater, a los que anteriormente nos referimos. Mientras que la principal crítica que se hace a PhonePass consiste en que basa su validez en las correlaciones con otras*

*pruebas, según Fulcher (2000a), e-rater supone una contribución a la investigación sobre el constructo, y se puede decir que representa la primera aplicación de la inteligencia artificial en tal sentido.*

*Un sistema similar a e-rater es el que Meara et al. (2000) desarrollaron usando una red neural para evaluar el vocabulario con objeto de eliminar los juicios subjetivos de los correctores influenciados por las opciones léxicas de los candidatos. El proyecto llevó a cabo una automatización la evaluación del contenido léxico mediante una red neural artificial, un programa informático capaz de “aprender” a resolver problemas complejos de categorización y combinación de modelos. Tras una corrección de los textos escritos por los candidatos llevada a cabo por hablantes nativos, se identificaron una serie de palabras que aparecían en la mitad de los textos; posteriormente dicha información se codificó y se entrenó al programa a corregir los tests aplicando las codificaciones.*

*Un avance sustancialmente diferente de PhonePass y e-rater, es el programa ESM (Electronic Script Management), descrito por Shaw (2003), una iniciativa encargada por UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) como un intento de incorporar la tecnología y ayudar a los examinadores en la corrección y valoración de los textos escritos. ESM consiste en un proceso durante el cual los textos escritos por los examinandos se escanean en determinados lugares bajo el control de Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages), que lleva a cabo*

*exámenes tales como KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English) y CPE (Certificate of Proficiency in English). A continuación las imágenes se transmiten a un servidor y las copias de estas imágenes se distribuyen electrónicamente al equipo de examinadores que las corrigen sobre la pantalla; las calificaciones y las anotaciones de los correctores también se recogen y se procesan sin intervención manual. De esta manera, el proceso se hace más rápido y flexible, se permite la doble corrección simultánea y la coordinación en línea de los examinadores, se mejora la coherencia entre dichos equipos, se facilita la interacción entre los correctores y los supervisores, y se generan automáticamente estadísticas comparativas que contribuyen a mejorar la calidad y la ecuanimidad de las valoraciones.*

*Por otra parte, se está llevando a cabo una investigación sobre la generación automática de ítems (Revuelta y Ponsoda, 1999; Olea y Ponsoda, 2003) con objeto de eliminar la necesidad de grandes bancos de ítems y aumentar su seguridad. Los ítems deben crearse con unas características psicométricas determinadas y se generan mediante un procedimiento consistente en un conjunto de reglas explícitas programables en un ordenador que determinan cómo han de ser contruidos. La generación automática de ítems supone un replanteamiento del proceso de elaboración de los tests con un mayor énfasis en el contenido de dichos ítems, la forma en que se resuelven y los rasgos que miden. Asimismo, este procedimiento aumenta la eficacia de los tests, ya que*

*permite mejorar la adaptación a cada sujeto, y aporta una solución al problema de la sobreexposición de los ítems.*

*Por consiguiente, la tecnología puede ayudar a los responsables del diseño, la construcción e implementación de las pruebas a superar los formatos de tests convencionales en favor de otros procedimientos que puedan facilitar una aproximación al diseño más sistemático que cree interrelaciones entre las características de las tareas, el rendimiento de los examinandos, y a su vez permita establecer inferencias acerca de las capacidades y los procesos subyacentes (Chalhoub-Deville, 2001). Un ejemplo de este enfoque integrado y basado en el constructo, que proporciona una descripción más rica y más significativa de las capacidades de los estudiantes, es Portal (Mislevy, 1996; Mislevy, Steinberg, Breyer, Almond, y Johnson, 1999 apud Chalhoub-Deville, 2001), que usa tecnología informática y modelos de medida alternativos para examinar el rendimiento de los examinandos.*

*Sin duda el uso de elementos multimedia puede contribuir a hacer un test más auténtico, más contextualizado, y sin embargo, a este respecto, cabe recordar el estudio de Ginther (2002 apud Banerjee y Clapham, 2003) acerca del efecto de los elementos visuales en el rendimiento, ya que, según se apunta existe la posibilidad de que la introducción de tales medios tenga repercusiones sobre el constructo de la prueba; por ejemplo, la sección de comprensión oral de la versión informatizada de TOEFL se considera que mide también la memoria del candidato y no sólo la capacidad que se pretende. Por otra parte, los efectos multimedia pueden*

*resultar de gran valor en la evaluación del vocabulario, especialmente en lo que se refiere a palabras concretas, y es interesante hacer notar que el estado actual de la tecnología del reconocimiento automático del lenguaje hace posible evaluar el vocabulario activo y la pronunciación de las palabras de forma bastante fiable (Jurafsky y Martin, 2000 apud Choi et al., 2003).*

*Dadas todas las ventajas del uso de los ordenadores para la evaluación a las que nos hemos referido, los investigadores deberán utilizar todos los datos recogidos de forma que cobren sentido dentro de un necesario orden del día en la investigación, que profundice en los efectos de la inmediata retroalimentación sobre las actitudes, el rendimiento y la medida de la capacidad, así como el efecto causado por la gama de recursos de apoyo que se encuentran a disposición del estudiante y cómo optimizar su uso. Alderson (2000) subraya la necesidad de trabajos que aporten más información sobre la validez de las pruebas, de forma que sea posible estimar los efectos de los métodos de evaluación y el medio de administración, e igualmente la necesidad de una investigación que facilite la comprensión de los procesos y las estrategias que los estudiantes utilizan, y a la vez permita explorar los constructos que se pretenden medir y el impacto del uso de la tecnología en el aprendizaje, en los estudiantes y en los planes de estudios.*

*El éxito de los tests informatizados dependerá de la validez del modelo subyacente (Fulcher, 2001). Está claro que a pesar de que la primera y segunda generación de tests a los que se refieren Bunderson et al. (1989) son ya una realidad,*

*la tercera generación, consistente en la evaluación continua del aprendizaje y el pronóstico de las trayectorias de aprendizaje, no es un hecho todavía, y aún estamos muy lejos de los tests de cuarta generación en la que se cuente con enlaces a sistemas expertos en la adquisición de segundas lenguas que proporcionen una retroalimentación a la medida del alumno, con consejos sobre las áreas que debe estudiar y un pronóstico de su progreso. De momento, según Chalhoub-Deville (1999 apud Fulcher, 2000a) el verdadero punto de atención que dominará la discusión en años venideros será el constructo de la evaluación informatizada, a cuya definición puede contribuir la investigación de los sistemas de corrección automatizada y, por otra parte, la cuestión de qué inferencias se pueden extraer de las puntuaciones obtenidas en los tests.*

*En este capítulo hemos llevado a cabo una revisión de los diversos aspectos que se refieren a la evaluación informatizada, haciendo especial mención a las ventajas del uso de los ordenadores en la evaluación y la validez de los tests informatizados con referencia a las diferencias que se observan en cuanto a las versiones en lápiz y papel e informatizadas de los tests. Tras una clasificación de los distintos tipos de tests informatizados, hemos prestado especial atención a los tests adaptativos, que constituyen una parte fundamental de la investigación realizada en esta tesis. Finalmente nos hemos referido a los tests que se administran a través de Internet y su validez, para terminar con las direcciones hacia las que apunta la evaluación informatizada en un futuro próximo.*

*Con esto pasamos a continuación a*

*centrarnos en la evaluación del vocabulario en concreto, tema que nos va a ocupar en el capítulo 7.*

## CAPÍTULO 7

### LA EVALUACIÓN DEL VOCABULARIO

*If vocabulary knowledge is accepted as a fundamental component of second language proficiency, it is natural to expect that one of the primary goals of language testing will be to assess whether learners know the meanings of the words they need to communicate successfully in the second language. (Read, 1997: 303)*

#### *0. Introducción*

*Después de tratar las cuestiones referidas a la evaluación en general, la elaboración y el análisis de los tests, y la evaluación informatizada en los capítulos 5 y 6, concentraremos ahora nuestra atención en la evaluación del vocabulario. Para ello, en primer lugar, haremos referencia a los primeros tests que se diseñaron específicamente para su medida, y recordaremos cuáles son las principales cuestiones que han de ser tenidas en cuenta al evaluar la competencia léxica. A continuación llevaremos a cabo un análisis de los tipos de ítems y de los tests que de ellos se componen, prestando especial atención a algunos tests como *The Vocabulary Levels Tests* (Nation, 1983, 1990), *The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)* (Meara y Jones, 1990), *The Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer y Nation, 1999), que miden el tamaño del vocabulario; por otra*

*parte veremos tests de profundidad como Word Associates Test (Read, 1993, 1998), Association Vocabulary Test (Vives Boix, 1995), Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht y Wesche, 1993), Lex30 (Meara y Fitzpatrick, 2000) y The Word Association Test (Wolter, 2002). A continuación analizaremos dos recientes propuestas: el denominado Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS) (Laufer et al., 2004) que combina la medida de la extensión del vocabulario con una nueva dimensión, la “fuerza” del conocimiento léxico, en formato informatizado de test adaptativo, y por otra parte una propuesta de Snellings et al. (2004), Written Productive Translation Task (WPTT), un test que mide la rapidez de la recuperación léxica escrita en versión informatizada. Por último prestaremos atención al tratamiento del vocabulario que hace el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) y mencionaremos una reciente propuesta en ese sentido, Depth of Vocabulary Knowledge Measure (DVK) (Qian y Schedl, 2004). Para terminar este capítulo trataremos de la evaluación informatizada del vocabulario.*

### *1. Evolución histórica de la evaluación del léxico*

*Entre las últimas tendencias de la lingüística aplicada es indudable que la evaluación del léxico ha empezado recientemente a recibir la atención que se merece y se está convirtiendo en un activo campo en el que constantemente están apareciendo estudios de interés y trascendencia sobre cuestiones fundamentales, tales como la definición y la validez del constructo de las pruebas de vocabulario, los*

*propósitos de los tests, la eficacia de ciertos tipos de ítems, el diseño, la presentación de los tests y su administración informatizada. Dichos trabajos están dotando a la evaluación del vocabulario de un consistente marco teórico en el que basar y desarrollar los avances que van aconteciendo.*

*Hasta fechas recientes las opiniones de los expertos ponían de manifiesto un preocupante descuido (Meara, 1980) sobre los materiales disponibles para la medida del vocabulario que pudiesen servir como instrumentos válidos para la investigación y la evaluación. Read (1997, 2000) ha lamentado de forma reiterada la desatención que ha sufrido el campo del diseño de tests, en parte debido a la influencia de las aproximaciones comunicativas, que concebían la competencia de la lengua en términos de destrezas y habilidades comunicativas, y no meramente como el conocimiento de elementos estructurales tales como el vocabulario o la gramática. Sin embargo, en el transcurso del último lustro el creciente interés por la evaluación del léxico ha dado lugar a interesantes aportaciones que contribuyen no sólo a ahondar en el conocimiento de la competencia léxica sino también al diseño de nuevos métodos para medir la capacidad léxica, tanto a través de pruebas de diagnóstico como de progreso; asimismo trabajos procedentes del campo de la evaluación están proporcionando una valiosa información al campo de la enseñanza, particularmente en lo que se refiere al diseño de los programas y los contenidos del sílabo. En este sentido es destacable la reciente publicación de manuales escritos por expertos en la materia (Singleton, 1999; Read, 2000; Nation, 2001), y de señalados*

*artículos (Read y Chapelle, 2001; Laufer et al., 2004) que están contribuyendo a un cambio de tendencia en la situación de las cuestiones relacionadas con la medida del vocabulario.*

*Como reiteradamente se ha venido defendiendo en este trabajo, el vocabulario es un componente básico y esencial de la lengua que constituye un indicador de la capacidad que un hablante tiene para comunicarse, y así el conocimiento léxico es considerado de importancia capital en el aprendizaje de una segunda lengua por su significativa contribución a la competencia comunicativa (Meara, 1996a; Read y Chapelle, 2001). Está en relación directa con el éxito en las cuatro destrezas, y a nivel general es un factor decisivo para el buen rendimiento académico (Laufer et al., 2004). En este sentido uno de los objetivos primordiales de la evaluación de las lenguas debe ser pues comprobar si los estudiantes saben los significados de las palabras que necesitan para comunicarse con éxito en una segunda lengua. Una muestra del interés del vocabulario como indicador general de la competencia de un examinando, es la inclusión de un test léxico de diagnóstico inicial dentro del proyecto DIALANG (v. capítulo 6, pág. 553), a partir del cual se selecciona el nivel al cual se debe administrar todo el test (Alderson y Banerjee, 2002).*

*Desde un punto de vista histórico las pruebas de evaluación del vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua hicieron su aparición en la época de la Primera Guerra Mundial. Según Spolsky (1995), los primeros tests de*

*vocabulario tal como se conciben en la actualidad se atribuyen a Daniel Starch, que publicó pruebas de latín, francés y alemán en 1916. Consistían en listas de palabras de la lengua nativa del estudiante que debían de combinarse con sus correspondientes en inglés. El formato de opción múltiple que se introdujo resultaba muy práctico porque ofrecía la posibilidad de una medida objetiva del tamaño del vocabulario a nivel receptivo a la vez que era rápido y económico. Más adelante, los tests objetivos psicométricos de vocabulario se convirtieron, a partir de los años 30, en práctica común en el sistema educativo americano, y en 1964 se creó el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), con una sección especial dedicada a vocabulario.*

*A partir de los años 70 el enfoque comunicativo en la enseñanza de los idiomas ejerció una gran influencia sobre cómo deben ser los tests de vocabulario, especialmente en cuanto al papel que el contexto representa; en este sentido se han expresado opiniones a favor y en contra de los ítems independientes o de los ítems integrados. Generalmente los formatos de ítems independientes más utilizados para los tests de vocabulario han sido los de opción múltiple de varios tipos, verdadero/falso, completar huecos, relacionar palabras con sinónimos o con definiciones, traducción o los conocidos como check-lists, en los cuales los examinandos sólo tienen que indicar si saben o no la palabra (Read, 2000). Los ítems de vocabulario han disfrutado de gran popularidad y se han incluido tradicionalmente junto con la gramática y la comprensión lectora en los tests objetivos, debido en gran parte, al hecho de que las palabras se prestan a ser*

*comprobadas objetivamente y no requieren ítems muy extensos. Han sido así introducidos en la mayoría de los tests objetivos que se administran en los Estados Unidos; por el contrario, los autores británicos no han sido tan proclives a la evaluación directa del vocabulario, y en general se han resistido al uso de tests objetivos (Spolsky, 1995). Como muestra de ello podemos señalar que UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) no incluyó ítems de opción múltiple en sus tests hasta el año 1979. Sin embargo, los tests de vocabulario, y en concreto el formato de opción múltiple, han demostrado tener una alta fiabilidad y correlacionar bien con los tests de comprensión lectora y de inteligencia en general. Asimismo se valoran por sus cualidades técnicas y su validez aparente como indicadores de la competencia lingüística en sentido amplio (Read, 1997).*

*No obstante, las tendencias de los últimos años en el campo de la evaluación del vocabulario parecen dirigirse hacia formas más integradoras y comunicativas de medir las capacidades de la competencia léxica, como fruto de la influencia del enfoque comunicativo. Así, el concepto de competencia comunicativa engloba una serie de subcompetencias a las que nos referimos (v. capítulo 1, pág. 63), una de las cuales es la competencia léxica, y de este modo, el conocimiento del vocabulario –la habilidad comunicativa léxica– y su evaluación han sido insertados dentro de un marco más amplio.*

*En general, ha sido práctica común integrar la medida del vocabulario en los tests de comprensión lectora y de*

*expresión escrita, e incluso en los tests comunicativos, donde los examinandos tienen que demostrar su capacidad global oralmente o por escrito, se han incluido ítems de vocabulario independientes y con una valoración por separado. Por ello, en ningún momento ha dejado de verse la utilidad y los usos prácticos que ofrecen los tests compuestos por ítems independientes dentro de una evaluación específica del vocabulario. En efecto, la innegable constatación de que la medida objetiva del vocabulario aporta una valiosa información sobre las capacidades lingüísticas de los estudiantes, hace que esta cuestión no deje de atraer el interés de los investigadores. Recientemente se han publicado trabajos que apuestan por pruebas que integren distintos formatos de ítems objetivos, de forma que la evaluación del vocabulario incluya más aspectos y proporcione una más completa visión de la competencia léxica (Qian y Schedl, 2004; Snellings et al., 2004; Laufer et al., 2004).*

## *2. La evaluación de la competencia léxica*

*La descripción que Richards (1976) realizó de los aspectos que supone el “saber una palabra” (v. capítulo 2, pág.147), ha servido como marco general para posteriores taxonomías en torno a las facetas de las que está compuesto el conocimiento de las palabras. Como ya se ha mencionado antes, una de más reconocidas y utilizadas es la de Nation (2001: 27). En su exhaustivo análisis el autor recoge y amplía los componentes de Richards, diferenciando además entre del*

*conocimiento receptivo y productivo de las palabras en cuanto a la forma, el significado y el uso de las palabras.*

*Más recientemente en un esclarecedor artículo, Jiménez Catalán (2002: 154), hace una recopilación de los siguientes aspectos referentes a “qué es saber una palabra”, que se han venido sumando a los mencionados por Richards: 1) conocer su gramática, su pronunciación y su ortografía, 2) conocer su morfología, 3) conocer su colocabilidad, 4) conocer sus restricciones sintácticas, 5) conocer su frecuencia en la lengua oral y en la lengua escrita, 6) conocer en qué contextos se puede utilizar, 7) conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras, 8) reconocer la palabra en su forma oral y escrita, 9) recuperar la palabra cuando se necesita, 10) conocer su significado conceptual y referencial, 11) conocer los sentidos que connota, y 12) conocer su sentido pragmático.*

*Pero como muy acertadamente indica Jiménez Catalán (2002), si bien el valor multifacético de la palabra ha sido ampliamente definido, no existe todavía una detallada descripción de lo que supone la competencia léxica. Aparte de la esquemática clasificación de Pérez Basanta (1999) en tres componentes (el conocimiento de las palabras, las colocaciones y las frases léxicas), no contamos todavía con un tratamiento riguroso de lo que se entiende por “competencia léxica” y los factores que inciden en ella. Una aproximación a la definición del término es la nos proporciona Jiménez Catalán (2002: 152): 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”.*

*Asimismo Jiménez Catalán (2002) menciona la visión de Meara (1996a), que propone un enfoque más práctico y operativo, atendiendo sólo a dos dimensiones: la extensión del conocimiento léxico y su organización. De esta forma, según Meara, una aproximación a la evaluación de la competencia léxica deberá establecer en primer lugar, la medida del vocabulario –es decir, el número de palabras que componen el vocabulario de un estudiante–, y en una segunda fase, nos ocuparíamos de saber a qué nivel se registra el conocimiento de esas palabras. En definitiva, esta división equivaldría a las nociones de extensión (breadth) y profundidad (depth).*

*Abundando en la idea expuesta por Meara (1996a), Henriksen (1999) considera la necesidad de una mayor precisión al describir las dimensiones de la competencia léxica. Su postura se situaría entre la descripción maximalista de Richards y todos sus seguidores, y la minimalista de Meara. Así Henriksen adopta una postura intermedia, proponiendo tres dimensiones: a) el conocimiento parcial-preciso, b) la profundidad del conocimiento, y c) la dimensión receptiva-productiva.*

*En conclusión, cualquier tipo de evaluación del vocabulario deberá tener en cuenta qué evaluar y por otra parte cómo hacerlo, según se refleja en el gráfico que*

*muestra la figura 7.1, que recoge todas las cuestiones relacionadas con estos dos aspectos.*

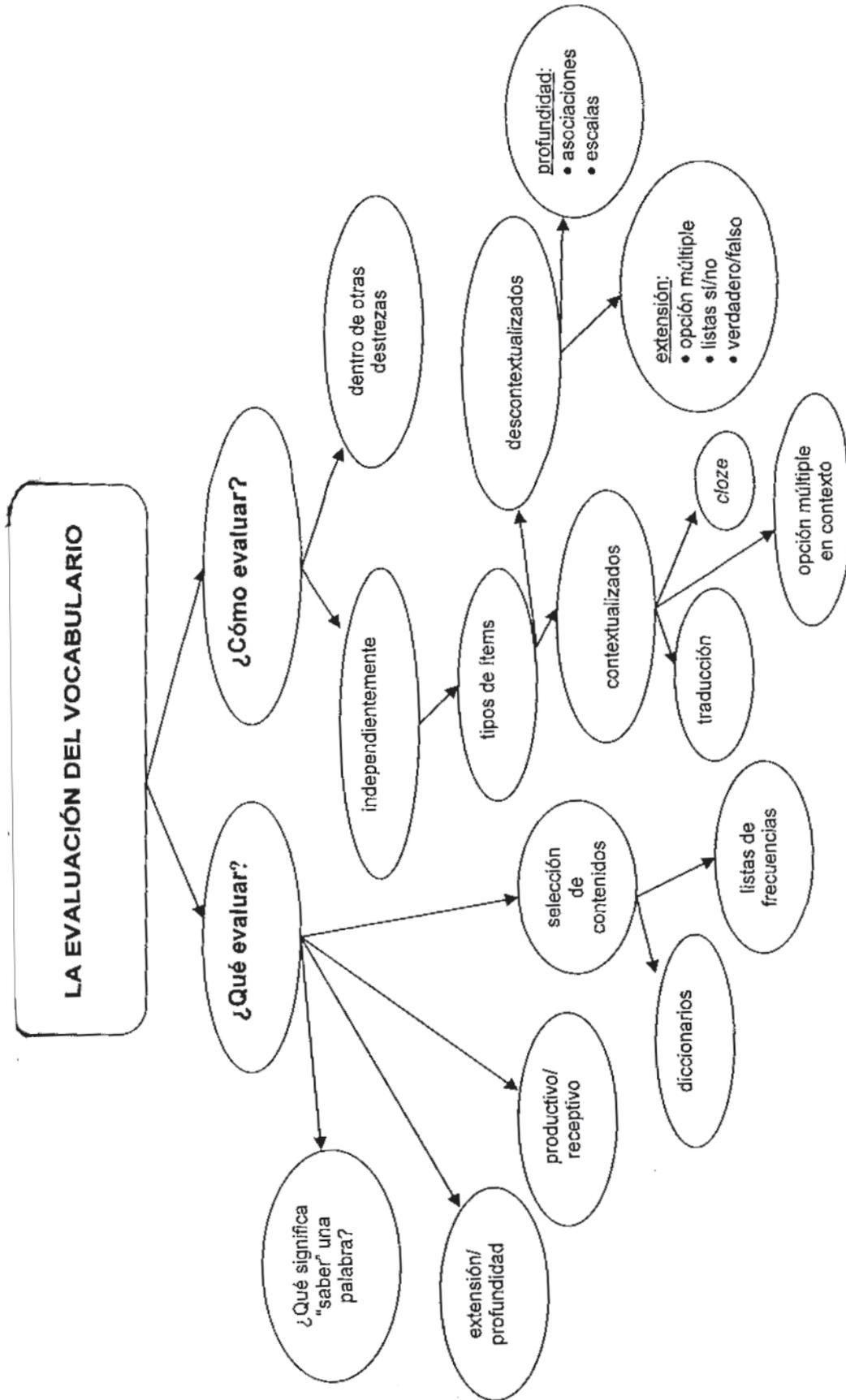


Fig. 7.1

*¿Qué evaluar?*

*En un plano ideal, el punto de partida debe ser la tabla analítica elaborada por Nation (2001: 27) (v. capítulo 2, pág. 153), que recoge y amplía los componentes de la descripción de Richards (1976: 83) sobre lo que significa conocer una palabra. En dicha tabla, como acabamos de decir, se especifican minuciosamente todos los aspectos que saber una palabra supone en cuanto a la forma, el significado y el uso, cada uno de ellos desde un punto de vista receptivo y otro productivo. El análisis de todos los aspectos recogidos por Nation en dicha tabla nos permitirá saber hasta qué nivel se conoce una palabra.*

*Sin embargo ateniéndonos a otras clasificaciones, incidiríamos en cuestiones más concretas como es la dimensión de la competencia léxica en su doble faceta de extensión y profundidad (organización del léxico) (Meara, 1996a); o la noción de la fuerza (Laufer et al., 2004); o el conocimiento parcial-preciso, la profundidad del conocimiento y dimensión receptiva-productiva de Henriksen (1999).*

*Lo que es indudable es que cualquier opción que tomemos va a ser determinante para decidir el tipo de ítem y el tipo de test que debemos emplear para la medida de la dimensión en la que concentremos nuestro interés.*

*Finalmente debemos considerar una cuidadosa selección de contenidos que vamos a evaluar; a este respecto los*

*diccionarios y en especial las listas de frecuencias (v. capítulo 4, pág. 291) nos indicarán qué contenidos debemos incluir en un test. Una lista de frecuencias tal como la que hemos elaborado como parte de la presente investigación, a partir de los datos contenidos en los tres listados más prestigiosos que existen en la actualidad, nos proporcionará la información necesaria en cuanto a esta cuestión.*

### *¿Cómo evaluar?*

*Una vez que hayamos decidido cuál es nuestro constructo sobre la competencia léxica y hayamos seleccionado los contenidos léxicos, decidiremos sobre el modo más apropiado de llevar a cabo dicha evaluación. En este sentido la medida del vocabulario se puede realizar dentro de otras destrezas como la lectura o la producción escrita, o independientemente, es decir, evaluando el conocimiento léxico del examinando por separado de las mencionadas destrezas. En este último caso los tipos de ítems pueden ser como vamos a ver contextualizados –traducción, opción múltiple en contexto o cloze– y descontextualizados. El uso de ítems descontextualizados nos ofrece la posibilidad de evaluar detalladamente y por separado cada una de las dimensiones léxicas a las que acabamos de hacer referencia, y así para evaluar la extensión del conocimiento léxico los ítems que más comúnmente se utilizan son los de opción múltiple, las listas sí/no y finalmente los ítems verdadero/falso. Para evaluar la profundidad del conocimiento léxico podemos usar asociaciones o escalas que*

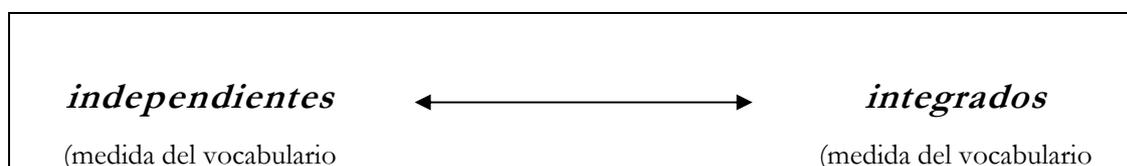
*nos aportarán información sobre si una palabra se conoce superficialmente o a un nivel de mayor profundidad.*

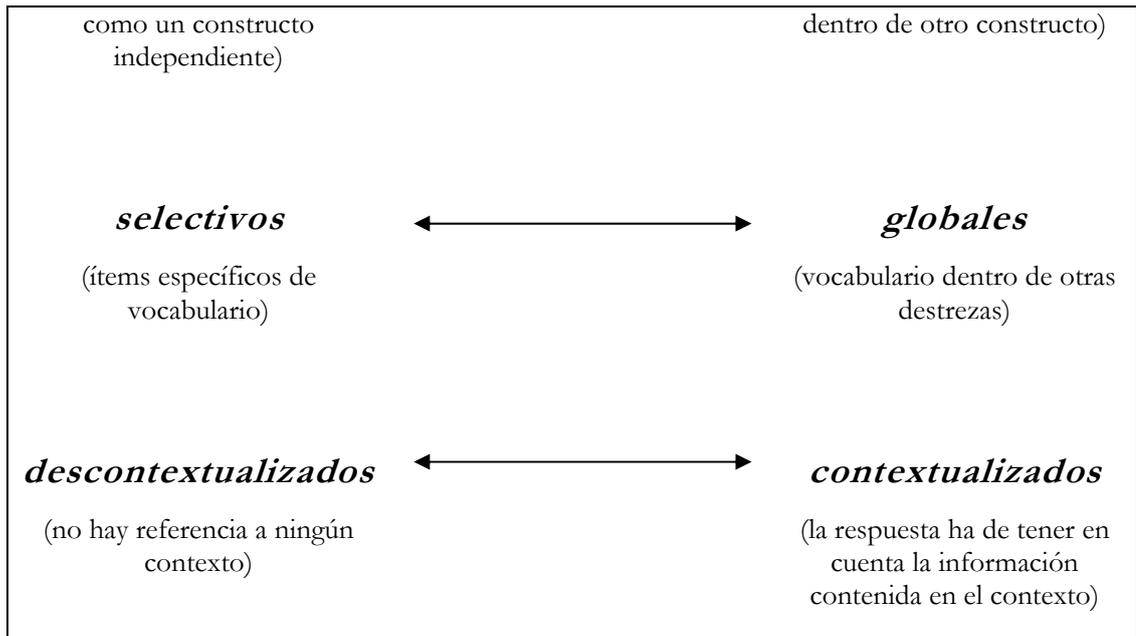
*A continuación pasamos a analizar todos los tipos de ítems que hemos reseñado y han quedado reflejados en el diagrama 7.1.*

### *3. Tipos de ítems de vocabulario*

*Son muchos los tipos o formatos de ítems existentes atendiendo a si son valorados objetiva o subjetivamente, si los contenidos léxicos se presentan y valoran aisladamente o dentro de otras destrezas tales como la comprensión lectora o la expresión escrita, si el vocabulario se presentan aislado o integrado dentro de un contexto, o si miden el tamaño o la profundidad del conocimiento léxico del examinando.*

*Read (2000) considera tres dimensiones al evaluar del vocabulario teniendo en cuenta: 1) si dicha evaluación se lleva a cabo mediante ítems independientes (discrete) o integrados (embedded), 2) si el vocabulario se evalúa aisladamente (selective) o dentro de otras destrezas (comprehensive), y, por último, 3) teniendo en cuenta la presencia (context-dependent) o ausencia de un contexto (context-independent).*





*Fig. 7.2 (Read, 2000: 9)*

*Los tests de vocabulario y los ítems que los componen se encuadran dentro de estas tres dimensiones que podemos apreciar en el siguiente cuadro (figura 7.2). Así, en el primer caso los ítems independientes se dirigen a la medida del vocabulario como un constructo diferente y separado de otros componentes de la competencia lingüística, mientras que en los ítems integrados el vocabulario contribuye a la evaluación de un constructo mayor, por ejemplo, el caso de una tarea de lectura que conste de un texto escrito seguido de unas preguntas de comprensión. La segunda dimensión establece una diferencia entre aquellos ítems que están elaborados a partir de un conjunto de palabras seleccionado según determinado criterio –su frecuencia, por ejemplo–, y los que contemplan todo el vocabulario contenido en determinado texto oral o escrito. Por último, la tercera dimensión toma en cuenta el papel del contexto y distingue entre los ítems que se presentan al examinando como un elemento aislado, frente a los que aparecen dentro de una*

*oración y a los cuales el candidato ha de responder utilizando la información que el contexto aporta.*

*Dadas las características de la investigación que hemos llevado a cabo prestaremos mayor atención a aquellos ítems en los que el vocabulario se evalúa aisladamente y no dentro de otras destrezas, es decir, dentro de la comprensión o la expresión oral o escrita. Entre estos ítems selectivos para la valoración objetiva del vocabulario se encuentran los tipos que pasamos a ver a continuación.*

### *3.1. Ítems que tienen por objeto medir la extensión del vocabulario.*

*El tamaño del vocabulario se ha considerado un buen indicador del nivel de competencia lingüística de un individuo (Read, 1997; Nation, 2001; Laufer et al., 2004), y así un diagnóstico inicial sobre el tamaño del léxico del examinando proporciona la información a partir de la cual se selecciona el nivel al que se debe administrar todo el test (Alderson y Banerjee, 2002). Meara (1996a) considera que la dimensión básica de la competencia léxica es el tamaño y es probablemente la única dimensión que tiene importancia en vocabularios pequeños. En la misma línea, Laufer (1998) considera que el tamaño es más relevante que la profundidad y un vocabulario extenso es crucial para el alumno, ya que incide directamente en la calidad en la redacción y en la fluidez en el habla.*

*Los siguientes ítems tienen como objetivo la medida de la extensión del vocabulario del candidato.*

#### *3.1.1. Ítems independientes descontextualizados. Los ítems no se integran dentro un contexto.*

*Opción múltiple (Hever, 2002), (figura 7.3). El candidato debe elegir la opción que mejor se combine con el enunciado. Tiene la opción de dejar la respuesta en blanco, puesto que una respuesta incorrecta será penalizada.*

**Find the word that best associates with the test word. You can always change your answer. Don't guess - wrong answers take away points.**

<b>important</b>	<input type="radio"/> abroad	<input type="radio"/> customs	<input type="radio"/> heavy	<input type="radio"/> hotel	<input type="radio"/> significant	<input type="radio"/> leave out
------------------	------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

*Fig.7.3*

*Opción múltiple sensible (Joe, Nation y Newton, 1996), (figura 7.4). El candidato debe elegir la opción que mejor se ajuste al significado de la palabra del enunciado. Se ofrece una última opción que puede elegir en el caso de que desconozca la palabra.*

**Circle the choice that best gives the meaning of the underlined word.**

chronic means

- a. *lasting for a long time*
- b. *dissatisfied*
- c. *to greatly decrease*
- d. *effective and harmless*
- e. *(don't know)*

*Fig.7.4*

*Opción múltiple en combinación (Nation, 1983), (figura 7.5).  
El candidato debe escribir en cada uno de los tres huecos de  
la derecha el número de la palabra que más se le asimile.*

**Write the number of the right word next to its meaning.**

- |             |                         |
|-------------|-------------------------|
| 1. bench    |                         |
| 2. charity  | _____ long seat         |
| 3. mate     | _____ help to the poor  |
| 4. jar      | _____ part of a country |
| 5. mirror   |                         |
| 6. province |                         |

*Fig. 7.5*

*Opción múltiple en definición y cumplimentación (Read, 1995), (figura 7.6). El examinando debe elegir una de las siete opciones que aparecen a la derecha para completar los huecos de los cinco enunciados de la izquierda.*

**Choose one word from the list on the right to complete the sentence. Do not use the same word twice.**

1. A journey straight to a place is \_\_\_\_\_
2. An illness that is very serious is \_\_\_\_\_
3. A river that is very wide is \_\_\_\_\_
4. Part of your body that is not covered by any clothes is \_\_\_\_\_
5. Something that happens often is \_\_\_\_\_

faint  
acute  
common  
bare  
alien  
broad  
direct

*Fig.7.6*

*Listas sí/no (Sims, 1929 apud Read, 1997; Meara, 1989 apud Nation, 2001), (figura 7.7). El candidato sólo debe señalar (✓) las palabras que conozca. Anderson y Freebody (1983 apud Read, 1997) incluyeron un número de palabras que no existen realmente en la lengua (non-words) con objeto de evitar los aciertos por azar y el hecho de que el candidato sobrevalore sus conocimientos.*

<b>Tick the words you know.</b>			
adviser	_____	moisten	_____
ghastly	_____	patiful	_____
contord	_____	profess	_____
implore	_____	stourge	_____
morlorn	_____	discard	_____

*Fig.7.7*

*Verdadero/falso (Nation, 1993), (Fig. 7.8). El examinando debe únicamente marcar con una inicial si considera que la expresión es verdadera o falsa. En caso de no comprenderla debe escribir una X.*

<b>Write T if a sentence is true. Write N if it is not true. Write X if you do not understand the sentence.</b>	
1. We cut time into minutes, hours and days.	_____
2. Some children call their mother Mama.	_____
3. All the world is under water.	_____

4. When you keep asking, you ask once. \_\_\_\_\_

*Fig. 7.8*

*3.1.2. Ítems independientes contextualizados. Las palabras cuyo conocimiento se pretende comprobar aparecen dentro de un contexto, una frase de mayor o menor extensión, según los casos.*

*Traducción (Nurweni y Read, 1999), (figura 7.9). El examinando debe escribir la traducción de las palabras dentro de su contexto.*

**Translate the underlined words into your first language.**

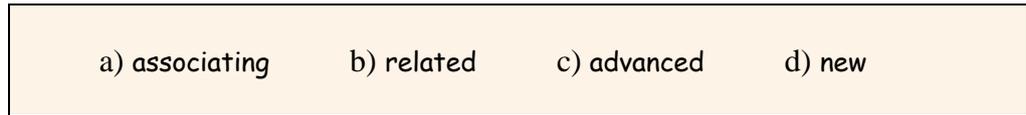
1. You can see how the town has developed. \_\_\_\_\_
2. I cannot say much about his character. \_\_\_\_\_
3. Her idea is a very good one. \_\_\_\_\_
4. I want to hear only the facts. \_\_\_\_\_

*Fig. 7.9*

*Opción múltiple en contexto (Zhang, 2004), (figura 7.10). El examinando debe elegir la opción que mejor pueda sustituir a la palabra subrayada en el contexto.*

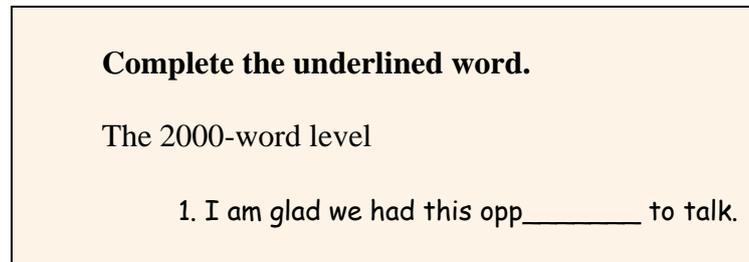
**Choose one of 4 choices that's most appropriate for the word underlined in the sentence.**

To help meet this need, we have compiled an annotated bibliography of models for evaluating open learning approaches and associated technologies.



*Fig. 7.10*

*Producción controlada (Laufer y Nation, 1999), (figura 7.11). Ítem diseñado para medir el vocabulario productivo: el examinando debe completar la palabra subrayada; se facilitan las tres primeras letras con objeto de controlar la producción y de modo que sólomente una palabra sea correcta.*



*Fig. 7.11*

### *3.2. Ítems que tienen por objeto medir la profundidad del vocabulario*

*Los tipos de ítems que se usan para medir la extensión del vocabulario no parecen ser indicadores adecuados de hasta qué nivel se conocen las palabras, en especial en el caso de palabras muy frecuentes que cuentan con una gran variedad de significados y usos. Cronbach (1942 apud Read 1997) fue el primero en identificar cinco aspectos relacionados con la comprensión de una palabra (generalization, application, breadth of meaning, precision of meaning y availability) que*

*denotaban con qué profundidad se conocía, y posteriormente Richards (1976) y Nation (2001) han ofrecido marcos que especifican las múltiples dimensiones del conocimiento de una palabra, como vimos en el capítulo 2 (pág.153) de este trabajo. Con objeto de comprobar los niveles de profundidad hasta los que alcanza el conocimiento de una palabra se han propuesto varios tipos de ítems, todos ellos independientes y descontextualizados:*

*Palabras asociadas (Read, 1995), (figura 7.12). Este tipo de ítem mide la profundidad del conocimiento que el candidato posee de una palabra. Debe elegir cuatro de entre las ocho que se combinan en el uso real de la lengua, es decir que formen “colocaciones” con el enunciado.*

<b>Choose four words that go with the test word. Choose at least one from each of the two boxes.</b>			
<i>Sudden</i>			
<i>beautiful</i>	<i>quick</i>	<i>change</i>	<i>doctor</i>
<i>surprising</i>	<i>thirsty</i>	<i>noise</i>	<i>school</i>

*Fig. 7.12*

*Asociación de palabras (Wolter, 2002), (figura 7.13). El examinando debe escribir tres palabras relacionadas con el enunciado.*

**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 no right or wrong answers.**

1. draw \_\_\_\_\_ draw \_\_\_\_\_ draw \_\_\_\_\_  
 2. jump \_\_\_\_\_ jump \_\_\_\_\_ jump \_\_\_\_\_  
 3. care \_\_\_\_\_ care \_\_\_\_\_ care \_\_\_\_\_  
 4. bring \_\_\_\_\_ bring \_\_\_\_\_ bring \_\_\_\_\_  
 5. move \_\_\_\_\_ move \_\_\_\_\_ move \_\_\_\_\_

*Fig. 7.13*

*Escala de conocimiento del vocabulario (Paribakht y Wesche, 1993), (figura 7.14). El candidato da información sobre su conocimiento de la palabra expresado en cinco niveles de familiaridad.*

***Self-report  
Categories***

1. *I don't remember having seen this word before.*

2. *I have seen this word before, but I don't know what it means.*

3. *I have seen this word before, and I think it means \_\_\_\_\_ (synonym or translation)*

4. *I know this word. It means \_\_\_\_\_ (synonym or translation)*

5. *I can use this word in a sentence: \_\_\_\_\_.  
(Write a sentence.) (If you do this section, please also do section 4.)*

*Fig. 7.14*

*Como vemos son muchos los modelos de ítem que se proponen, ninguno de ellos mejor o peor, ya que de hecho, según Nation (2001) no existe el método ideal, sino que la elección debe estar en función de lo que se pretenda medir y del tipo de candidatos a quienes se tenga la intención de administrar el test. Estas dos condiciones previas nos limitan ya el tipo de ítem que podremos usar. Todos los ítems, pues, presentan ventajas e inconvenientes y la elección deberá estar en función de las necesidades particulares que se den en cada ocasión.*

*Un test compuesto por listas sí/no (checklist test) (Sims, 1929 apud Read, 1997) es eficaz como test de situación, resulta rápido de contestar y de corregir, puesto que incluso puede ser informatizado y corregido automáticamente (Meara y Buxton, 1987), pero, por otra parte, ha sufrido gran número de críticas en el sentido de que no muestra con claridad si el sujeto conoce o no el significado de la palabra, y es imposible controlar el hecho de que los candidatos tiendan a sobreestimar sus conocimientos y contesten afirmativamente a ítems que en realidad desconocen. Este fallo se intentó paliar en versiones posteriores de la prueba con la introducción de “non-words”, palabras no existentes (Anderson y Freebody, 1983 apud Read, 1997), que restaban puntuación en el conjunto del test si se marcaban como conocidas.*

*En cuanto a los tests en los que la comprobación del significado se hace por medio de una traducción, el sentimiento generalizado ha estado siempre en contra de usar la lengua materna en los tests de vocabulario. No obstante,*

*Nation (2001), muestra su desacuerdo al respecto y atribuye esta oposición a motivos políticos o al desconocimiento de la lengua materna de los examinandos por parte de profesores angloparlantes nativos. Así considera el uso de la traducción de gran utilidad puesto que una respuesta correcta sólo necesita un conocimiento del ítem exclusivamente al nivel de lo que quiere medir la prueba, mientras que para contestar a otros tipos de ítems es preciso conocer aspectos de la palabra que en esa situación pueden no ser el objetivo del test.*

*Los tests de opción múltiple (multiple-choice test), con sus posibles variaciones (sentitive multiple-choice test y matching format multiple-choice test), son prestigiosos, como corrobora su uso en tests como TOEFL (Test of English as a Foreign Language), y fáciles de corregir; se pueden usar para medir el conocimiento parcial de áreas específicas y además para comprobar la polisemia. Un inconveniente que se ha apuntado a este tipo de test es el excesivo tiempo que lleva su elaboración. Según Nation (2001) esta desventaja se salva con la versión matching format multiple-choice que permite además comprobar más ítems a la vez.*

*Joe, Nation y Newton (1996) usan el término sensitivity aplicado a tests de vocabulario (sentitive multiple-choice test) (figura 7.15) para referirse al grado en que se da al examinando la oportunidad de usar el conocimiento parcial de una palabra, puesto que conocer una palabra no es cuestión de todo o nada sino que hay una escala de grados*

*en los que podemos establecer dicho conocimiento. Un ítem como:*

<b><i>gendarme</i></b> means	a) to trick or trap someone
	b) policeman
	c) spoken as if one was out of breath or having trouble breathing
	d) the secret collection of information about another country
	e) the illegal transportation of goods across a border
	f) don't know

*Fig. 7.15*

*necesitaría un conocimiento menor para ser contestado correctamente que el que vemos en la figura 7.16:*

<b><i>gendarme</i></b> means	a) policeman
	b) bellboy
	c) bodyguard
	d) spy
	e) waiter
	f) don't know

*Fig. 7.16*

*Cuanto más parecidos son los distractores a la palabra objetivo en forma y en significado el test será menos sensitive, ya que el conocimiento de la palabra tiene que ser más profundo y menos parcial. En esta línea Nagy, Herman y Anderson (1985 apud Joe et al., 1996) diseñaron tres tests de vocabulario de formato opción múltiple en tres niveles de "sensibilidad". La dificultad de los tres tests se basaba en el parecido de los distractores con la palabra objetivo; en el test*

*más difícil los distractores representaban conceptos similares o estrechamente asociados al de la palabra objetivo. En el nivel más sencillo los distractores eran muy diferentes, incluso se trataba categorías gramaticales diferentes de las de la palabra objetivo. En el nivel intermedio se trataba de la misma categoría gramatical pero el significado era muy distinto.*

*Por otra parte, Joe et al (1996) se refieren a un tipo de ítem receptivo denominado cued recall meaning (figura 7.17), donde una de las opciones tiene una conexión clara con la palabra objetivo pero no es una definición.*

<b>fertilizer</b>	a. growing plants
	b. medicine
	c. history
	d. don't know

*Fig. 7.17*

### 3.3. Test cloze

*Un tipo de ítem de diferente naturaleza, integrados y contextualizados, siguiendo la clasificación de Read (2000), son los llamados cloze tests (figura 7.18). Como vimos anteriormente consisten en uno o más textos de los cuales se han borrado palabras según una frecuencia establecida; cada palabra se sustituye por un espacio en blanco en el cual el candidato debe escribir una palabra apropiada.*

#### The C-test

##### Instructions:

In the following text, some of the words have been damaged by removing half of the word. Restore the texts by adding appropriate endings to each of the damaged words.

##### Example 1

Just in time to help celebrate Earth Day, the 1,000th golden lion tamarin was born last month in the wild. Thirty yea\_\_ ago, few\_\_ than 200 o\_\_ the monk\_\_ remained i\_\_ Brazil 's trop\_\_ rain for\_\_ . It wa\_\_ one o\_\_ the wor\_\_ most endan\_\_ animals. The squi\_\_ size monk\_\_ with li\_\_ -like man\_\_ are su\_\_ beauties th\_\_ people on\_\_ kept th\_\_ as pe\_\_ !But a\_\_ the ra\_\_ forest was clea\_\_ for far\_\_ and tow\_\_ ,the monk\_\_ began t\_\_ die ou\_\_ .

*Fig. 7.18 (Wolter, 2002)*

*En realidad los cloze tests no pueden ser considerados test de vocabulario exclusivamente aunque, sin embargo, se asume que se asientan fuertemente en el conocimiento léxico del examinando (Read, 1997). Se estima que un 42% de los ítems de un cloze test contienen respuestas sensibles al*

*contenido léxico del texto, y un 34% adicional contienen asimismo un componente léxico significativo (Jonz, 1990 apud Read, 1997). Son varias las versiones de cloze tests disponibles. En una de ellas, la versión racional o selectiva, se eligen deliberadamente qué palabras borrar, según el tipo de vocabulario que se pretenda medir en la prueba. Otra versión es el multiple-choice cloze test. La palabra borrada se incluye en un ítem de opción múltiple, y los candidatos deben elegir cuál de las tres o cuatro opciones que se ofrecen sería la correcta para completar el hueco. La tercera versión de los cloze test son los conocidos como C-tests, que consisten en mutilar textos cortos borrando la segunda mitad de todas las palabras que aparecen en lugar impar o de las que ocupan lugar par. Chapelle y Abraham (1990 apud Read, 1997) hallaron que las puntuaciones obtenidas en un C-test correlacionan mejor con un test de vocabulario que con un test de comprensión oral o escrita: las respuestas están fuertemente motivadas semánticamente.*

*Sin embargo, los cloze tests son complejos de valorar objetivamente y no resultan prácticos para medir la dimensión del vocabulario. Al estar los ítems integrados en un contexto se están midiendo aspectos relacionados con la comprensión lectora que no pertenecen exclusivamente a la competencia léxica; así el candidato utiliza conocimientos conectados con la ortografía, la sintaxis, la estructura de las oraciones y la estructura del texto, además de habilidades como la inferencia., y que pueden influir en las respuestas alterando los resultados si el objetivo del test es exclusivamente la medida del tamaño del vocabulario. Por*

*otra parte, tanto la elaboración como la realización de los test contextualizados es poco económica en cuanto a tiempo y espacio, mientras que otros tipos de tests de elaboración más simple pueden medir un número mucho mayor de ítems en el mismo tiempo.*

#### 4. Tests de vocabulario

*En la actualidad contamos con un número de tests de vocabulario que se han venido usando tradicionalmente y emplean los tipos de ítems a los que acabamos de referirnos. Vamos a realizar dentro de este apartado una descripción, análisis y valoración de los modelos de tests específicos de vocabulario más conocidos y utilizados, haciendo referencia a las limitaciones observadas y las críticas que algunos autores han manifestado. Entre ellos revisaremos *The Vocabulary Levels Tests* (Nation, 1983, 1990), *The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)* (Meara y Jones, 1990), *The Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer y Nation, 1999) y *Lex30* (Meara y Fitzpatrick, 2000) todos ellos diseñados para medir el tamaño del vocabulario a nivel receptivo o productivo según los casos; por otra parte veremos dos tests diseñados para medir la profundidad del conocimiento léxico: *The Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* (Paribaht y Wesche, 1993) y *Depth of Vocabulary Knowledge Measure (DVK)* (Qian y Schedl, 2004). Asimismo nos haremos eco de un reciente trabajo de Laufer et al. (2004), *Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS)* tiene como objetivo la medida de ambas dimensiones, la extensión del vocabulario con lo que los autores denominan “fuerza” del conocimiento léxico, y de una iniciativa de Snellings et al (2004), *Written Productive Translation Task (WPTT)*, un test informatizado que mide la rapidez de la recuperación léxica escrita.*

*Finalmente dirigiremos nuestra atención hacia el *The Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, un test de*

*gran influencia y uso muy extendido, que mide la competencia general como sabemos, pero que contiene aspectos interesantes en cuanto a la evaluación de los conocimientos léxicos de los candidatos, y a su evolución histórica a través de las sucesivas versiones del test; asimismo prestaremos atención al papel que el contexto ha representado desde la creación del test en el año 1964, siguiendo con las versiones de 1976 y 1995, hasta la actual, que se administra informatizadamente desde 1998, y los cambios que parece que se incluirán en la próxima versión.*

#### *4.1 Tests de extensión del vocabulario*

##### *4.1.1. The Vocabulary Levels Tests.*

*Paul Nation diseñó The Vocabulary Levels Tests (figura 7.19) a comienzos de los años 80 en la Universidad Victoria de Wellington en Nueva Zelanda, como un instrumento de clase que ayudara a los profesores a desarrollar un programa de aprendizaje para sus alumnos. Publicados en 1983 y más tarde en 1990, se vienen utilizando en muchos países como instrumento de medida del tamaño del vocabulario de hablantes no nativos.*

*El test consta de cinco partes, según cinco niveles de frecuencia, e introduce un formato diseñado con objeto de que requiriera una lectura mínima y a la vez se minimizaran las posibilidades de adivinar la respuesta. El primer nivel se refiere a las primeras 2.000 palabras más frecuentes, el*

*segundo a las 3.000, el tercero a las 5.000, el cuarto al nivel universitario, que está por encima de las 5.000 palabras, y el quinto a las 10.000 palabras más frecuentes. Las frecuencias se establecieron de acuerdo con la lista de Thorndike y Lorge (1944), Kučera y Francis (1967), y la General Service List (West, 1953); las palabras utilizadas en el nivel académico fueron tomadas de la University Word List (Xue y Nation, 1984). En cada nivel hay 36 palabras y 18 definiciones. El test consiste en combinar los ítems con su correspondiente definición, según el siguiente ejemplo tomado del test de 2.000 palabras:*

Choose the right word to go with each meaning.

1 business	
2 clock	___ part of a house
3 horse	___ animal with four legs
4 pencil	___ something used for writing
5 shoe	
6 wall	

Here is an example of how you have to answer:

1 business	
2 clock	<u>6</u> part of a house
3 horse	<u>3</u> animal with four legs
4 pencil	<u>4</u> something used for writing
5 shoe	
6 wall	

*Fig. 7.19 (Nation, 1990: 265)*

*Todas las palabras de cada grupo pertenecen a la misma categoría gramatical –sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios–, seleccionadas al azar excluyendo nombres*

*propios. En cada ítem las opciones de respuesta no son definiciones sino palabras –palabras base, no derivadas–, aparecen en orden alfabético y comienzan con diferentes letras en la medida de lo posible las definiciones son cortas y aparecen en orden de menor a mayor longitud. Se evita agrupar palabras y definiciones que pudieran tener significados parecidos. Los resultados indican la proporción de palabras que el sujeto conoce de cada nivel según el porcentaje de palabras que responde correctamente de la muestra usada.*

*Diez años después de la aparición de este test, Schmitt (1993) elaboró tres nuevas versiones siguiendo las mismas directrices de Nation y utilizando nuevas palabras. Este material fue usado por Beglar y Hunt (1999), que revisaron y validaron el nivel de 2.000 palabras y el nivel universitario de los Vocabulary Level Tests (Nation, 1990), con estudiantes de secundaria y de estudios superiores en Japón para estimar el tamaño del vocabulario con resultados satisfactorios. Estos datos se usaron para programar contenidos y situar a los alumnos en el nivel adecuado en un programa de aprendizaje de lengua. Asimismo fue la medida empleada por Pérez Basanta (2004a) para investigar el nivel de conocimiento léxico de los estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Granada.*

*Schmitt et al. (2001), por su parte, llevaron a cabo una validación del test, en la que tomó parte un grupo de 98 alumnos de primer curso de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. Tras dicha validación consideran*

*que el Vocabulary Levels Test sólo pretende proporcionar una orientación sobre el conocimiento inicial que el sujeto posee de las palabras que componen la prueba. Se trata de una prueba receptiva de reconocimiento escrito exclusivamente, y como tal no suministra información acerca de la capacidad que tiene el sujeto para utilizar la palabra productivamente, ni pretende valorar la profundidad del conocimiento de las palabras. Frente a esto, resulta un test rápido y práctico, que requiere una lectura mínima y es fácil de corregir, y por otra parte da una información general sobre el vocabulario del sujeto más completa que la que pueden dar la mayoría de los tests que hay en el mercado. Todos estos factores valorados en conjunto lo convierten en una herramienta útil práctica para la medida del vocabulario receptivo de los alumnos. El Vocabulary Levels Test ha demostrado su valor como instrumento de diagnóstico para profesores, a pesar de que necesita niveles más altos de análisis y validación para ser usado como un instrumento de investigación del vocabulario y base para tomar decisiones formales sobre los alumnos (Read, 2000; Pérez Basanta, 2004a).*

*Sin embargo, un análisis detallado de los contenidos del test pone de manifiesto una serie de deficiencias que pueden mermar la exacta y rigurosa comprobación de la dimensión léxica. En primer lugar en cuanto a la validez aparente de la prueba, es un hecho constatado por experiencia propia que el test inspira cierto escepticismo. Los resultados se toman con cautela por parte del profesorado que duda de que una prueba como ésta pueda reflejar verdaderamente con cifras*

*cuál es el nivel de vocabulario. En general el test resulta escaso, superficial y no muy sólido de entrada.*

*No obstante, en nuestra opinión la cuestión más discutible es la validez del contenido, fundamentalmente la selección de las palabras que componen la prueba debido al uso de fuentes hoy en día obsoletas. Las versiones del Vocabulary Levels Test de Schmitt, según el modelo del test de Nation, elaborado y editado en el año 1983 y posteriormente reeditado en 1990, utilizan ítems cuyos contenidos fueron tomados de la General Service List (West, 1953), siguiendo criterios de frecuencia. A la luz de los actuales y exhaustivos análisis informatizados de la lengua, que lleva a cabo la lingüística computacional, y entre otros usos se utilizan para la elaboración de diccionarios recientemente publicados, se puede confirmar que existe una muy significativa diferencia entre el contenido del listado de las dos mil palabras más frecuentes de la lengua usado por Nation y Schmitt en la elaboración de los ítems, y las valoraciones de frecuencia de las palabras que ofrecen en sus últimas ediciones dos de los diccionarios más prestigiosos y solventes con los que contamos en la actualidad: el Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE), y el Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (CCEDAL).*

*El primero de ellos, Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) ofrece la frecuencia de las palabras según los datos de los corpus que forman la Longman Corpus Network. Este diccionario proporciona separadamente la información de las frecuencias de las*

*palabras a nivel oral y a nivel escrito. Los símbolos s1, s2 o s3 indican que la palabra se encuentra entre las primeras mil palabras más frecuentemente utilizadas, entre las segundas mil o entre las terceras mil. De la misma manera w1, w2 y w3 dan la misma información sobre las palabras a nivel escrito.*

*En cuanto al segundo, el Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (CCEDAL) utiliza la información que proporciona The Bank of English, que, como ya dijimos en el capítulo 4 de este trabajo, es un corpus de unos 400 millones de palabras del inglés oral y escrito actual, tomadas principalmente a partir de 1990 de cientos de fuentes diferentes, la mayoría de ellas de origen británico, aunque aproximadamente el 25% de los datos es de fuentes americanas y un 5% de otras variedades del inglés.*

*Según los datos de estos dos diccionarios, solamente 71 (59.16%) de las 120 palabras objetivo de las que consta el test del nivel de 2.000 palabras de Nation y de Schmitt están comprendidas dentro de las 2.000 más frecuentes de la lengua; del resto de las 49 palabras objetivo hasta alcanzar las 120 de que se compone el test, 18 palabras (15%) estarían comprendidas entre las 2.000 y 3.000 más frecuentes de la lengua, y 31 palabras (25.83%) estarían por encima de las 3.000 más frecuentes de la lengua. De esta forma un test que se suponía estaba midiendo un vocabulario de 2.000 palabras, en realidad abarca un corpus mucho mayor, puesto que sólo un 59.16% de los ítems del test estaba comprendido en esa franja. Considerando las frecuencias que ofrecen los dos diccionarios usados podría considerarse que la prueba*

*está midiendo un léxico de 3.000 palabras al menos, o incluso de más, si tenemos en cuenta que más del 25% de los ítems son de menor frecuencia y estarían incluidas en la franja de las 4.000 ó 5.000 palabras más frecuentes de la lengua.*

#### *4.1.2. The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)*

*El Eurocentres Vocabulary Size Test (Meara y Buxton, 1987; Meara y Jones, 1990) hace una estimación del tamaño del vocabulario utilizando una muestra de palabras que cubre varios niveles de frecuencia. El EVST es una prueba del tipo checklist administrada con ordenador en la que los sujetos tienen que marcar si conocen la palabra o no. Se incluye un número considerable de “non-words” –pseudopalabras, palabras falsas que no existen realmente en la lengua– para ajustar las puntuaciones en caso de que los sujetos sobrevaloren su conocimiento del vocabulario (Anderson y Freebody, 1983). El ordenador en el que se hace la prueba calcula el porcentaje de aciertos y normaliza el total según el número de non-words que el candidato afirme conocer; inmediatamente después se informa al examinando sobre sus resultados.*

*Diseñado por Meara y sus colaboradores (Meara y Buxton, 1987; Meara y Jones, 1990) por encargo de Eurocentres, una red de escuelas de idiomas de varios países europeos, incluyendo el Reino Unido, se concibió como un procedimiento para asignar a los alumnos a las clases de sus*

*niveles correspondientes con un mínimo esfuerzo administrativo. Con objeto de validar los resultados, Meara y Jones (1990) llevaron a cabo un estudio en escuelas de Londres y Cambridge, consistente en revisar una semana más tarde los emplazamientos de los alumnos que habían realizado el test y sin embargo, según la opinión de los profesores, no siempre habían sido asignados a niveles correctos. A pesar de todo, los resultados fueron esperanzadores pero sugerían que era preciso continuar el proceso de investigación para confirmar la validación del EVST. Como procedimiento para medir el tamaño del vocabulario también sería necesario revisar el formato del test, en concreto el papel de las “non-words”, que en la práctica no resultan lingüísticamente neutras, y la selección de las palabras para evitar el efecto de los cognados y su facilidad de reconocimiento por estudiantes cuyas lenguas maternas tienen su origen en el latín; otro aspecto que habría que revisar sería qué puntuación restar en caso de que las “non-words” se contestaran afirmativamente.*

*Los trabajos experimentales con el EVST indicaron que el test podía dar una estimación válida del tamaño del léxico, y el gran atractivo de este método consistía en la facilidad para elaborar y administrar el test, lo cual permitía cubrir un gran número de palabras en poco tiempo y dotarlo de una gran fiabilidad. No obstante, aunque los resultados parecieron satisfactorios y prometedores inicialmente, Read (1997) señaló cómo el test reflejaba ciertos problemas entre los que se encuentran su inadecuado funcionamiento para examinandos de nivel bajo, el hecho de que no represente*

*una medida satisfactoria para examinandos cuyas lenguas maternas tienen origen en el latín, por la gran cantidad de cognados que estas lenguas tienen con el inglés, y finalmente el hecho de que algunos examinandos obtuvieran puntuaciones muy bajas, al ser penalizados por sobreestimar su conocimiento y contestar afirmativamente a las non-words.*

*Otras críticas a este test partieron de Barrow et al. (1999) que, a pesar de las ventajas de la fácil administración del test y la posibilidad de abarcar una gran cantidad de contenidos léxicos, sostienen que los estudiantes tienen una tendencia a sobreestimar su propio vocabulario lo cual hace que esta medida no parezca totalmente válida. Aspectos problemáticos adicionales son los que subrayan Beeckmans et al. (2001), que consideran exagerada la fiabilidad que se ha atribuido a este test, y entre sus inconvenientes señalan que el formato no está claramente definido, la tarea que se presenta al examinando no es un test en sentido estricto, ya que no permite comprobar los posibles sentidos de algunas de las palabras, y finalmente no existen unas claras directrices para la construcción de las non-words, cuya proporción varía de unos tests a otros; además el formato del test puede ser problemático para examinandos que padezcan problemas de dislexia incluso a nivel leve. Por otra parte, no consideran adecuada la longitud que el test requiere para alcanzar una estimación representativa, a la vez que señalan que la presentación de las palabras aisladamente puede reforzar la visión simplista de lo que significa conocer una palabra. Recientemente Huibregtse, Admiraal y Meara (2002) han propuesto un modo de solucionar el problema del ajuste*

*de la puntuación verdadera con referencia al efecto de las non-words, y para ello sugieren un nuevo índice más exacto de corrección aplicando la denominada Signal Detection Theory (Nunnally y Bernstein, 1994 apud Huibregtse et al., 2002). Dicho índice tiene en cuenta las proporciones de respuestas correctas y de “falsas alarmas”, y por otra parte una corrección para el efecto azar.*

#### *4.1.3. Productive Vocabulary Levels Test*

*Creado por Laufer y Nation (1999) (figura 7.20) proporciona una medida del vocabulario a nivel productivo y consiste en ítems tomados de cinco niveles de frecuencia utilizan un formato de cumplimentación según el siguiente modelo:*

**Complete the underlined words. The example has been done for you.**

He was riding a bicycle.

**The 2000-word level**

1. I'm glad we had this opp\_\_\_\_\_ to talk.
2. There are a doz\_\_\_\_\_ eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t\_\_\_\_\_ .
4. The pirates buried the trea\_\_\_\_\_ on a desert island.
5. Her beauty and cha\_\_\_\_\_ had a powerful effect on men.

*Fig. 7.20 (Laufer y Nation, 1999: 47)*

*El control de la producción se lleva a cabo facilitando las primeras letras de la palabra objetivo, con lo cual sólo es posible la palabra que se persigue en el espacio en blanco y no otra cualquiera. Los análisis iniciales llevados a cabo probaron que el Productive Vocabulary Levels Test es un método fiable, válido y práctico para comprobar el nivel de vocabulario y su desarrollo, y por otra parte supone una medida cuantitativa adicional que permite la investigación de aspectos importantes en la adquisición del vocabulario.*

## 4.2. Tests de profundidad del vocabulario

*Los tests que miden la profundidad del vocabulario resultan en general poco prácticos, ya que la mayoría ha de llevarse a cabo mediante entrevistas personales, lo cual condiciona el número de examinandos que se pueden incluir en una muestra y el número de palabras que se pueden evaluar, a la vez que el tiempo considerable que ha de emplearse en la administración.*

### 4.2.1. Word Associates Test

*Read (1993, 1998) propone el denominado Word Associates Test (figura 7.21), que usa el modelo de ítem de asociación de palabras mencionado en el apartado 3.2 de este capítulo. El Word Associates Test es uno de los primeros intentos de medir el conocimiento asociativo y del uso de colocaciones además del conceptual. La palabra objeto del ítem se acompaña de ocho opciones, cuatro de las cuales tienen relación con la palabra y otras cuatro no:*

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

*Fig. 7.21*

*En la parte izquierda del recuadro las palabras relacionadas con sudden (quick y surprising) guardan una relación paradigmática con ella, mientras que las que se encuentran en la parte derecha (change y noise) guardan una relación sintagmática. Según Read (2000), un test compuesto de ítems de este tipo da una buena visión general del vocabulario del sujeto, aunque, a pesar de ello, cada ítem no es un claro indicador de la calidad del conocimiento de la palabra por la dificultad existente en compensar las posibilidades de acertar por puro azar.*

#### *4.2.2. Association Vocabulary Test*

*Por otra parte, el Association Vocabulary Test (Vives Boix, 1995) presenta bloques de tres palabras, dos de las cuales están relacionadas; el candidato debe señalar qué palabra no está relacionada. Según la autora, este formato mide el grado de organización léxica y sería un buen complemento para los tests de tamaño del léxico que se suelen usar. En opinión de Schmitt (2000) este test apunta una dirección interesante en futuras investigaciones de las pruebas de vocabulario. Distintos formatos dentro de la misma prueba podrían aportar información sobre diferentes facetas (el número de palabras que se saben, el grado de organización del léxico y el grado en que las palabras se usan automáticamente).*

#### 4.2.3. The Vocabulary Knowledge Scale (VKS)

*El Vocabulary Knowledge Scale (figura 7.22) es el resultado de las investigaciones de Sima Paribakht y Mari Wesche (1993) en la Universidad de Ottawa, Canadá, dirigidas a evaluar la calidad o la profundidad de la competencia léxica de una manera práctica.*

*El VKS consiste en dos escalas, una para dar las respuestas y otra para puntuar las respuestas. La primera escala, según el siguiente modelo, se suministra a los sujetos junto con una lista de palabras y tiene cinco niveles o categorías:*

*Self-report  
Categories*

6. *I don't remember having seen this word before.*

7. *I have seen this word before, but I don't know what it means.*

8. *I have seen this word before, and I think it means \_\_\_\_\_ (synonym or translation)*

9. *I know this word. It means \_\_\_\_\_ (synonym or translation)*

10. *I can use this word in a sentence: \_\_\_\_\_.  
(Write a sentence.) (If you do this section, please also do section 4.)*

**Fig. 7.22 (Paribakht y Wesche, 1993: 180)**

*Para cada una de las palabras de la lista, el candidato tiene que decidir qué categoría es la que mejor representa su conocimiento de la palabra. Las dos primeras categorías confían en la sinceridad del sujeto, mientras que en las otras tres tiene que probar que es cierto lo que afirma.*

*Paribakht y Wesche han usado el VKS en sus investigaciones sobre la adquisición de vocabulario de estudiantes universitarios no nativos en la Universidad de Ottawa, y han comprobado su fiabilidad y validación como instrumento de medida de la adquisición de vocabulario incidental, con ventajas evidentes frente a la entrevista personal. A pesar de ello se pueden observar ciertas limitaciones que se derivan de cualquier intento de reducir la compleja naturaleza del conocimiento léxico a una escala simplemente.*

*Schmitt (1998) utilizó este formato con 12 palabras objetivo para comprobar el aprendizaje progresivo de 4 estudiantes seleccionados, a los que entrevistó tres veces durante un curso con la finalidad de comprobar el conocimiento de dichas palabras en relación con cuatro parámetros (spelling, associations, grammatical information, y meaning). El estudio no mostró evidencias de una jerarquía en el desarrollo de los cuatro tipos de conocimiento léxico.*

#### *4.2.4. Lex30*

*Meara y Fitzpatrick (2000) proponen el test Lex30, que consta de 30 palabras estímulo de elevada frecuencia tomadas del listado de las primeras 1.000 palabras (Nation, 1996), para las que los candidatos han de producir al menos tres palabras relacionadas utilizando la libre asociación de ideas. No hay un conjunto de respuestas correctas predeterminadas aunque los estímulos que se proporcionan imponen ciertas restricciones a las posibles respuestas. Cada estímulo genera típicamente respuestas que no son palabras comunes y da la oportunidad al candidato de generar una amplia gama de palabras. Dichos estímulos se presentan de uno en uno y los examinandos disponen de 30 segundos para su respuesta; la prueba se completa en 15 minutos.*

*El siguiente es un ejemplo de los 10 primeros ítems del test una vez completo:*

<b>(Completed Lex30 test)</b>	
1 attack .....	war, castle, guns, armour
2 board .....	plane, wood, airport, boarding pass
3 close .....	lock, avenue, finish, end
4 cloth .....	material, table, design
5 dig .....	bury, spade, garden, soil, earth, digger
6 dirty .....	disgusting, clean, grubby, soiled
7 disease .....	infection, hospital, doctor, health
8 experience .....	adventure, travel, terrible
9 fruit .....	apple, vegetable, pie
10 furniture .....	table, chair, bed

*Fig. 7.23 (Meara y Fitzpatrick, 2000)*

*De esta forma los autores consideran que se trata de un método fácil y práctico de administrar para evaluar el vocabulario productivo en una segunda lengua, y sugieren su sistema Lex30 como posible solución al bloqueo actual en el campo de la investigación sobre la evaluación del vocabulario, que no cuenta con medidas generalmente aceptadas para las destrezas léxicas productivas.*

#### 4.2.5. The Word Association Test

*Una iniciativa más en la línea de la medida del vocabulario productivo a través de asociaciones es la que propone Wolter (2002) (Fig. 7.23) con objeto de evaluar la competencia léxica en una segunda lengua. El formato se asemeja bastante al que acabamos de ver, Lex30 (Meara y Fitzpatrick, 2000), con ligeras variaciones en cuanto al diseño. El candidato debe proporcionar sólo tres asociaciones para cada estímulo y así demostrar su nivel de competencia. El autor considera que los resultados obtenidos en este presente estudio indican que la asociación de palabras constituye un buen indicador del nivel de competencia de un candidato.*

**The word association test**

**Instructions:**

**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 no right or wrong answers.**

1. draw \_\_\_\_\_ draw \_\_\_\_\_ draw \_\_\_\_\_

2. jump \_\_\_\_\_ jump \_\_\_\_\_ jump \_\_\_\_\_

3. care \_\_\_\_\_ care \_\_\_\_\_ care \_\_\_\_\_

4. bring \_\_\_\_\_ bring \_\_\_\_\_ bring \_\_\_\_\_

5. move \_\_\_\_\_ move \_\_\_\_\_ move \_\_\_\_\_

*Fig. 7.23*

*Para terminar esta revisión de los tests de profundidad del vocabulario debemos asimismo incluir dos referencias a trabajos recientes. Por una parte, el estudio que Verhallen y Schoonen (1993 apud Alderson y Banerjee, 2002) llevaron a cabo con un grupo de niños holandeses monolingües y niños bilingües de procedencia inmigrante turca, mediante entrevistas en las que trabajaron sobre seis palabras holandesas. Por su parte, Goodfellow et al. (2002) investigaron la viabilidad de aplicar medidas de frecuencia léxica (Laufer y Nation, 1995) a la evaluación de la producción escrita mediante un sistema informatizado que medía el uso de palabras de alta o baja frecuencia, que correlacionó bien con las notas otorgadas por correctores humanos. Dado que la medida del perfil de frecuencia de las palabras que utiliza un estudiante correlaciona con sus resultados en tests de vocabulario, los autores sugieren que este sistema se puede utilizar para autoevaluación de los alumnos.*

#### *4.3. Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS)*

*Una opción que combina los tests de tamaño con los de profundidad es la que han llevado a cabo Laufer, Elder, Hill y Congdon (2004), que recientemente han creado un test de vocabulario descontextualizado que mide la extensión del vocabulario y la “fuerza”, entendida por los autores como los diferentes grados en los que se manifiesta el conocimiento del significado de las palabras. El test consta de dos partes:*

*una primera que tiene por objeto determinar la extensión del vocabulario, para lo cual se utilizan 30 ítems tomados del Vocabulary Levels Test (Schmitt et al., 2001) de cada uno de los cinco niveles de frecuencia que contemplan las primeras 2.000, 3.000, 5.000 y 10.000 palabras, más la Academic Vocabulary List. La segunda parte del test consiste en comprobar la fuerza del conocimiento de un conjunto de palabras en cuatro niveles: recuperación activa, recuperación pasiva, reconocimiento activo y reconocimiento pasivo, tal como vimos en el capítulo 2 (apartado 6.3, pág. 175). Los autores proponen una presentación de esta parte del test en formato de adaptativo informatizado, dentro del cual se seleccionan los ítems al nivel de recuperación activa y en caso de que el candidato no los conteste correctamente se disminuye el nivel de exigencia.*

*El test ha sido administrado en la fase de ensayo en versión lápiz y papel a una muestra de alumnos de las universidades de Melbourne y Auckland y los resultados calibrados de acuerdo con el modelo logístico de un parámetro, modelo de Rasch, de la Teoría de la Respuesta al Ítem. Los resultados de cada una de las cuatro modalidades de fuerza (recuperación activa, recuperación pasiva, reconocimiento activo y reconocimiento pasivo) arrojaron unos niveles aceptables de fiabilidad. Por otra parte, sólo tres de las modalidades de fuerza (la recuperación activa, la recuperación pasiva y el reconocimiento) resultaron operativas, ya que los resultados no mostraron gran diferencia en términos de dificultad entre el reconocimiento*

*activo o el pasivo, y de hecho, algunos de los examinandos creyeron haber contestado el mismo ítem en dos ocasiones.*

*En conjunto, los resultados a pesar de que requieren una más amplia validación, apuntan hacia una prometedora iniciativa de medida del vocabulario combinando los dos constructos referidos a la extensión y la fuerza del conocimiento del significado de las palabras.*

#### 4.4. *Written Productive Translation Task (WPTT)*

*Cabe igualmente reseñar una propuesta de Snellings, van Gelderen y de Glopper (2004), **Written Productive Translation Task (WPTT)**, un test que mide la rapidez de la recuperación léxica escrita como un componente importante de la producción fluida. El test se administra mediante ordenador y consiste en ítems en los que los estudiantes han de escribir la traducción de las palabras holandesas insertas en contextos, como el siguiente ejemplo (figura 7.29):*

<p>Last month they <u>VERKOCHTEN</u> the farm</p>
<p>sold</p>

*Fig. 7.29*

*Asimismo se proponen al estudiante otras tareas que incluyen la codificación ortográfica, en la que el estudiante debe decidir entre dos alternativas de la misma palabra, una correcta y otra incorrecta, dar las palabras para unos dibujos que aparecen en pantalla, o seleccionar las palabras que el examinando conoce de una lista que se propone y que contiene un porcentaje de “pseudopalabras”. El tiempo que el estudiante tarda en contestar a cada una de las tareas se recoge y analiza para estudiar la rapidez de las respuestas en cada una de las tareas.*

#### 4.5. *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*

*Finalmente, para terminar nuestra revisión de los tests de vocabulario debemos prestar atención al Test of English as a Foreign Language<sup>1</sup> (TOEFL), que a pesar de ser un test de competencia general, hace un tratamiento de los aspectos léxicos que consideramos interesante reseñar.*

*El TOEFL fue creado por el Education Testing Service (ETS) de Princeton, Nueva Jersey, que es el más extendido y el más prestigioso de los tests de competencia general a nivel mundial en la actualidad; anualmente se administra a más de 900.000 candidatos de 180 países, aunque de momento no está disponible ni en China ni en la mayor parte de África. El TOEFL ha sido objeto de gran cantidad de investigación, y en cierto modo el proceso de evolución que ha sufrido refleja la evolución que se ha producido en el campo del language testing desde que el test se publicó y comenzó a usarse en 1961 hasta nuestros días.*

*El TOEFL evalúa la competencia de los estudiantes extranjeros que quieren estudiar en universidades americanas, de forma que demuestren si tienen un nivel suficiente del idioma que les capacite a realizar sus estudios sin dificultad. Por otra parte, el test también se administra a profesionales que desean trabajar en países angloparlantes. La actual versión de TOEFL, que se administra informatizadamente a partir de 1998, consta de cuatro secciones: Listening, Structure, Reading y Writing. Las*

---

<sup>1</sup> <<http://www.ets.org/toefl/>>

*secciones de Listening y Structure son adaptativas mientras que la de Reading es lineal. Existe un tutorial sobre el uso del ordenador al principio de las tres primeras secciones con objeto de que el alumno se familiarice con el medio de administración del test en caso de no estarlo.*

*Dentro de estas secciones centraremos, como hemos dicho, nuestra atención en el tratamiento que se hace del vocabulario, ya que actualmente el test no cuenta con un apartado específico para el léxico. A partir de su creación en el año 1964, el papel del vocabulario dentro de TOEFL ha sufrido una evolución como resultado de las sucesivas revisiones a que se ha sometido la batería de tests. Las diferentes aproximaciones metodológicas que han aparecido durante estos años con su correspondiente aproximación al vocabulario han tenido una importante repercusión en los contenidos del test, y la presencia de un contexto en los ítems de vocabulario ha ido aumentando progresivamente. Hasta la revisión de TOEFL que se llevó a cabo en 1976 se incluía entre sus secciones un test de vocabulario descontextualizado con los dos siguientes tipos de ítems (Read 1997). En el primero el candidato debía completar una frase eligiendo una de entre cuatro opciones ofrecidas (figura 7.24):*

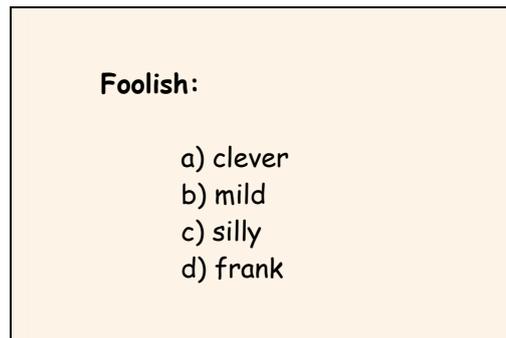
A \_\_\_\_\_ is used to eat with.

- a) plow
- b) fork
- c) hammer
- d) needle



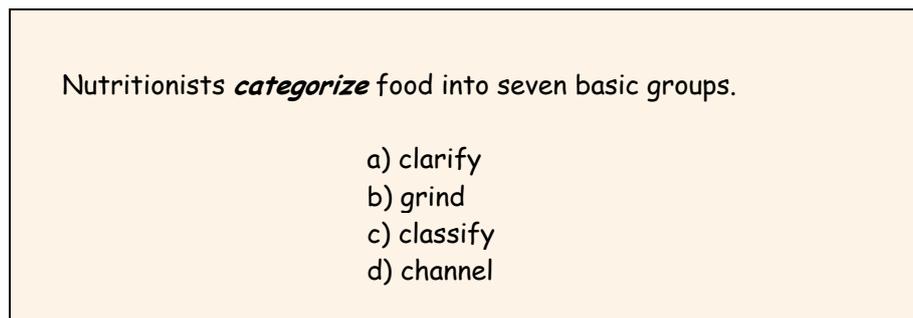
*Fig. 7.24*

*o dar un sinónimo de una palabra (figura 7.25):*



*Fig. 7.25*

*A partir de 1970 la palabra aparecía dentro de un contexto (figura 7.26):*



*Fig. 7.26*

*Este último tipo de ítem presentaba una alta fiabilidad y correlacionaba bien con la comprensión lectora. A partir de 1976 se llegó a una solución de compromiso en la que se combinaban en una sección única los ítems de vocabulario contextualizados y los ítems de lectura comprensiva. La versión de 1995 incluía la evaluación del léxico en la sección de lectura comprensiva, y así el ítem de opción múltiple con cuatro alternativas que se usó integraba la palabra objetivo en un contexto dentro de un pasaje de comprensión lectora, según el siguiente modelo (figura 7.27):*

*The first category of glaciers includes those massive blankets that cover whole continents, appropriately called ice sheets. There must be over 50,000 square kilometers of land covered with ice . . .*

The word 'massive' in line 4 is closest in meaning to:

- (A) huge
- (B) strange
- (C) cold
- (D) recent

*Fig. 7.27 (TOEFL, Practice Tests 1995: 36)*

*En la versión actual del test, de 1998, el vocabulario sigue estando integrado en el apartado de lectura comprensiva pero ahora se pide al sujeto que localice un sinónimo de la palabra que aparece dentro de un texto. Según Read (2000), el formato actual de la prueba supone una vuelta a un modo de evaluación del vocabulario más restringido e independiente del contexto. En el test de comprensión oral se comprueba el vocabulario específico; el test de comprensión lectora consta de cuatro o cinco pasajes de 250-350 palabras con 11 ítems de diferentes formatos por cada texto.*

*La comprobación que se hace del vocabulario del examinando es unidimensional, es decir sólo se comprueba el conocimiento del término y no la profundidad de dicho conocimiento. En este sentido Schmitt (1999) llevó a cabo un estudio sobre la validez de los ítems de vocabulario de TOEFL mediante entrevistas llevadas a cabo tras la*

*administración de seis ítems a 30 estudiantes de nivel universitario. En dichas entrevistas Schmitt comprobó el conocimiento que estos estudiantes tenían de las asociaciones de las palabras que se habían incluido en los seis ítems, sus propiedades gramaticales, sus colocaciones y sus distintos significados, y llegó a la conclusión de que el tipo de ítem que actualmente usa el examen de TOEFL no refleja adecuadamente dichos aspectos de las palabras, aunque, como el autor admite, el tamaño de la muestra (sólo 6 ítems y 30 examinandos) hace que los resultados del estudio deban ser considerados indicativos más que concluyentes.*

*Qian y Schedl (2004) han propuesto recientemente una medida del conocimiento de vocabulario en profundidad para ser incluido en el nuevo test de TOEFL, Depth of Vocabulary Knowledge Measure (DVK). La propuesta de Qian y Schedl está basada en una anterior (Qian 1999, 2002) que se inspira a su vez en el test de palabras asociadas de Read (1993, 1998 apud Qian y Schedl, 2004). El marco de conocimiento del vocabulario propuesto por Qian (2002 apud Qian y Schedl, 2004) y desarrollado a partir de modelos anteriores (Chapelle, 1998; Qian, 1998, 1999; Henriksen, 1999; Nation, 2001 apud Qian y Schedl, 2004), contiene cuatro dimensiones intrínsecamente conectadas: la extensión del vocabulario, la profundidad del conocimiento léxico, la organización léxica y la automaticidad del conocimiento receptivo-productivo, referida a los procesos fundamentales a través de los cuales se accede a las palabras para usos receptivos y productivos. Dentro dicho marco la profundidad del conocimiento léxico se refleja en rasgos como la sinonimia, la polisemia y la*

*colocación además de la pronunciación, la ortografía, el registro y la frecuencia de la palabra.*

*La nueva medida ha sido desarrollada en conjunto con el equipo TOEFL que se ocupa del diseño de los tests en el Educational Testing Service, y ha sido diseñada para medir dos aspectos de la profundidad del conocimiento léxico: el significado de la palabra, en concreto la polisemia y la sinonimia, y las colocaciones de la palabra. Cada ítem consiste en un adjetivo, la palabra estímulo, y dos recuadros que contienen cuatro palabras cada uno, según el siguiente modelo (figura 7.28):*

<b>Powerful</b>	
(A) potent (B) definite (C) influential (D) supportive	(E) position (F) engine (G) repetition (H) price

*Fig. 7.28*

*De entre las cuatro palabras de la izquierda una, dos o tres guardan una relación de sinonimia con algún aspecto del estímulo, y, de igual manera, una, dos o tres de las cuatro palabras de la derecha colocan, es decir, se combinan adecuadamente según el uso de la lengua con el estímulo. Cada ítem contiene cuatro opciones correctas que se encuadran dentro de tres situaciones posibles: dos opciones correctas en cada uno de los recuadros, una opción correcta*

*a la izquierda y tres a la derecha, o una opción correcta a la derecha y tres a la izquierda.*

*Este formato presenta una ventaja añadida en el sentido de que dificulta el acierto por mero azar. Según Qian y Schedl (2004), todos los examinandos coincidieron en que el hecho de desconocer el número de respuestas correctas que había en cada recuadro hacía mucho más difícil adivinar la respuesta. Así el formato DVK reduce la capacidad de acertar por azar, algo siempre deseable en un test (Read, 2000: 184).*

*El test fue administrado a un total de 207 estudiantes (79 varones y 128 mujeres), con una edad de 20 a 29 años, de nivel intermedio y avanzado, y de 16 lenguas maternas diferentes, que asistían a un curso intensivo de inglés como segunda lengua en una universidad al sur de Ontario, Canada. Además del DVK les fueron asimismo administrados otros dos tests, TOEFL Vocabulary Measure (TOEFL-VOC) y TOEFL Reading for Basic Comprehension Measure (TOEFL-RBC). Los resultados de los análisis mostraron que las puntuaciones en el DVK eran comparables con las del TOEFL-VOC, usado como control de calidad para la comparación, y que tanto el DVK como el TOEFL-VOC correlacionaban de forma similar con el TOEFL-RBC. Por este motivo el DVK será sometido a posteriores evaluaciones con vistas a servir como base para el desarrollo de nuevos tipos de ítems en la versión TOEFL 2000.*

*Qian y Schedl (2004) consideran que el DVK puede tener un efecto washback positivo en el aprendizaje, ya que*

*al estar basado en el concepto de profundidad del conocimiento del vocabulario los examinandos deberán prestar atención a cuestiones como los múltiples significados de las palabras y sus colocaciones, y asimismo deberán tomar conciencia de que no es suficiente con un conocimiento superficial de las palabras; de esta forma mejorarán sus capacidades comunicativas mediante la práctica de la lengua real.*

#### *4.6. Conclusión*

*Hasta fechas recientes ha existido una coincidencia generalizada acerca de la falta de tests válidos disponibles para medir tanto la extensión como la profundidad de la dimensión léxica con fiabilidad, y por ende un consenso unánime sobre la necesidad de investigar en este campo. Como ya hemos visto, algunos investigadores exponían la carestía de ideas que introdujeran una auténtica innovación, ya que la necesidad de elementos de medida parecía evidente. Según Read:*

*The predominant impressions to be gained from recent British books are, first, that the validity of vocabulary testing as such is rather dubious and, secondly, to the extent that vocabulary tests continue to be administered, there is a dearth of fresh ideas on how to design them, except perhaps for the stronger insistence that the lexical items to be tested should be presented in a whole text rather than a single sentence or in complete isolation. (Read, 1997: 308)*

*Esta llamada de atención ha comenzado a dar sus frutos y podemos afirmar que en la actualidad se ha producido un cambio de tendencia que ha dado lugar a la aparición de nuevas medidas del vocabulario a las que acabamos de referirnos.*

*Entre los tests de extensión a los que acabamos de aludir, *The Vocabulary Levels Tests* (Nation, 1983, 1990), son los que han gozado de mayor popularidad, debida según Read y Chapelle (2001) a su disponibilidad, su sencillez y su conveniencia. El uso de los *Vocabulary Levels Tests* ha estado muy extendido principalmente por sus aspectos prácticos, en especial el formato y la facilidad de elaboración y cumplimentación –de hecho Nation diseñó este test como un instrumento práctico que el profesor podía usar en clase, y así fomentar un enfoque sistemático a la evaluación del vocabulario que conocían los alumnos; a partir de ello se podría planificar un programa de aprendizaje de vocabulario. Por otra parte, era también interesante e innovadora la noción de medida de niveles (2.000, 3.000, 5.000 y 10.000 palabras, más nivel universitario) que el test introducía, lo cual permitía hacer inferencias en cuanto a la estimación del tamaño del vocabulario del examinando, según sus resultados en cada uno de los cinco niveles de frecuencia que el test cubre. El test ha sido asimismo usado como instrumento de medida en investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua.*

*No obstante, y a pesar de los muchos aspectos positivos de los Vocabulary Levels Tests, a nuestro modo de ver, el test presenta una más que discutible validez del contenido. Según señalamos en el trabajo que llevamos a cabo durante el periodo de investigación tutelada correspondiente al DEA – Diploma de Estudios Avanzados–, la selección de las palabras que componen la prueba parten de fuentes hoy en día obsoletas, y sus niveles de dificultad no coinciden en muchos casos con los datos que aportan tanto el Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE), y el Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners (CCEDAL). Este hecho pone en tela de juicio la validez de contenido del test, y hace dudar de las extrapolaciones que de los resultados pudieran hacerse de los resultados en cuanto la exacta y rigurosa comprobación de la dimensión léxica. No cabe duda de que salvado este escollo y contando con una selección de los contenidos más científica que atienda a fuentes más modernas, y un mayor número de ítems que aporten mayor fiabilidad a la prueba, los Vocabulary Levels Tests constituyen un útil instrumento para la medida del vocabulario.*

*El gran atractivo del test que vimos en segundo lugar, The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST) (Meara y Jones, 1990), es su facilidad de elaborar y de ser administrado, y el gran número de palabras que comprueba en poco tiempo. No obstante, despierta también ciertas dudas acerca de la estimación válida del tamaño del léxico. Los principales aspectos que se le han criticado son su inadecuado funcionamiento para examinandos de nivel bajo, el hecho de*

*que no represente una medida satisfactoria para examinandos cuyas lenguas maternas tienen origen en el latín por la gran cantidad de cognados que estas lenguas tienen con el inglés. Finalmente también se apunta el hecho de que algunos examinandos obtienen puntuaciones muy bajas, al ser penalizados por sobreestimar su conocimiento y contestar afirmativamente a las non-words.*

*Por lo que concierne a los tests de profundidad, los modelos de tests aparecidos en los últimos años y que hemos revisado en el presente trabajo, contienen notables aspectos positivos a pesar de algunas críticas que sobre ellos se han expresado, especialmente en el sentido de lo limitados que resultan (sólo permiten comprobar un reducido número de palabras) y el excesivo tiempo que necesitan, lo cual los hace poco prácticos. El Word Associates Test, propuesto por Read (1993, 1998), es uno de los primeros intentos de medir el conocimiento asociativo de la palabra principalmente a través del uso de las colocaciones (Schmitt, 2000). Tests como el Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht y Wesche, 1993), Lex30 (Meara y Fitzpatrick, 2000) y The Word Association Test (Wolter, 2002), consideran diversos aspectos de la palabra como sus características gramaticales o sus colocaciones. No obstante, el mayor inconveniente de los tests de profundidad está en que resultan poco prácticos, ya que la mayoría ha de llevarse a cabo mediante entrevistas personales, un hecho que condiciona el número de examinandos que se pueden incluir en una muestra y el número de palabras que pueden comprobarse, a la vez que el tiempo considerable que ha de emplearse en su*

*administración. El Association Vocabulary Test (Vives Boix, 1995) apunta hacia una dirección interesante en la investigación de las pruebas de vocabulario, ya que mide el grado de organización léxica y sería un buen complemento para los tests de tamaño del léxico que se suelen usar.*

*Otro tipo de medida del vocabulario es la que proporciona The Productive Vocabulary Levels Test (Laufer y Nation, 1999), que evalúa la capacidad productiva del alumno y ha sido considerado como un método fiable, válido y práctico para comprobar el nivel de vocabulario y su desarrollo, y por otra parte supone una medida cuantitativa adicional que permite la investigación de aspectos importantes en la adquisición del vocabulario como son las colocaciones. Sin embargo, al estar elaborados a partir de la misma selección de contenidos que The Vocabulary Levels Tests, su validez, como anteriormente dijimos, no resulta convincente.*

*Una buena prueba del reciente cambio tanto cualitativo como cuantitativo que se ha experimentado en la situación actual en el campo de los tests de vocabulario es la publicación de tres interesantes trabajos que presentan tests léxicos en los números de enero y abril de 2004 de la revista Language Testing. La idea acertada que ha dado lugar a estos estudios parece estar en la combinación de distintos formatos dentro de la misma prueba, que pudiesen aportar información sobre diferentes facetas: el número de palabras que el candidato conoce, la profundidad con que las conoce y el grado de organización del léxico; en suma, un uso del*

*vocabulario semejante al que hace un hablante nativo. En esta línea, Laufer (1998) ya había sugerido un enfoque dirigido hacia la implementación de una batería de tests que incluyese diversos formatos a través de los cuales se pudiesen medir distintos aspectos del vocabulario, y así dar una visión más rica de la competencia léxica del examinando. Así pues, su propuesta Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS) (Laufer et al., 2004) combina medidas de extensión del vocabulario y de fuerza del conocimiento de las palabras con objeto de determinar el nivel de desarrollo del léxico del candidato y posibilitar su seguimiento. El test asimismo puede ser utilizado para la evaluación de emplazamiento e incorpora el formato informatizado adaptativo. No obstante, el test contiene una importante limitación bajo nuestro punto de vista: la medida de la extensión del vocabulario se lleva a cabo mediante el uso de The Vocabulary Levels Tests, a cuya dudosa validez de contenido ya nos referimos.*

*Por su parte el trabajo de Snellings et al. (2004) Written Productive Translation Task (WPTT), mide la velocidad de recuperación del vocabulario en un formato informatizado de producción y traducción escrita combinado con tareas de reconocimiento ortográfico y producción léxica a partir de imágenes. Sin embargo, al tratarse de un test productivo sólo se comprueba el sentido de 55 palabras.*

*La misma limitación se puede observar por lo tanto en el trabajo de Qian y Schedl (2004), que proponen un formato de ítem para la medida del conocimiento en profundidad de las palabras a través de la sinonimia y la colocación.*

*En general, la tendencia actual en cuanto a la investigación de la medida del vocabulario se decanta por enfoques integradores en los que los ítems aparezcan en contextos, y la capacidad del alumno se mida en términos de éxito en situaciones de comunicación real, teniendo en cuenta todos los factores que dicha capacidad requiere. Sin embargo, no todas las opiniones son coincidentes con respecto a la relevancia del contexto en la evaluación del vocabulario, y así Laufer et al. (2004) manifiestan que no queda del todo claro si a través de los ítems contextualizados se comprueba el auténtico conocimiento de la palabra o las destrezas inferenciales que posee el examinando. En este mismo sentido Schmitt (1999 apud Laufer et al., 2004) encontró que algunos candidatos sabían los significados de ciertas palabras dentro de un determinado contexto pero no así cuando aparecían dentro de otro, o si las palabras se presentaban aisladamente.*

*Una cuestión más a tener en cuenta a favor de los tests descontextualizados es que existen multitud de contextos educativos en los cuales dichos tests constituyen sin duda una herramienta útil para establecer un diagnóstico sobre la estimación del vocabulario receptivo de los estudiantes, la dimensión primordial según Meara (1996a) y por ello, a pesar de que el objetivo final del aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua sea su uso comunicativo en contextos reales, los tests descontextualizados pueden constituir una medida eficaz que permite comprobar un conocimiento real y objetivo del significado de las palabras sin la ayuda que*

*presta el contexto. No olvidemos que el tamaño del vocabulario se ha considerado un buen indicador del nivel de competencia lingüística de un individuo (Read, 1997; Nation, 2001; Laufer et al., 2004). Tanto Meara (1996a) como Laufer (1998) consideran la extensión léxica como el aspecto esencial de la competencia léxica, más relevante que la profundidad, ya que ofrece una visión general más representativa del conocimiento léxico (Read, 2000), y es probablemente la única dimensión que tiene importancia en vocabularios pequeños. Así pues parece evidente que no siempre es conveniente o eficaz el uso de medidas contextualizadas.*

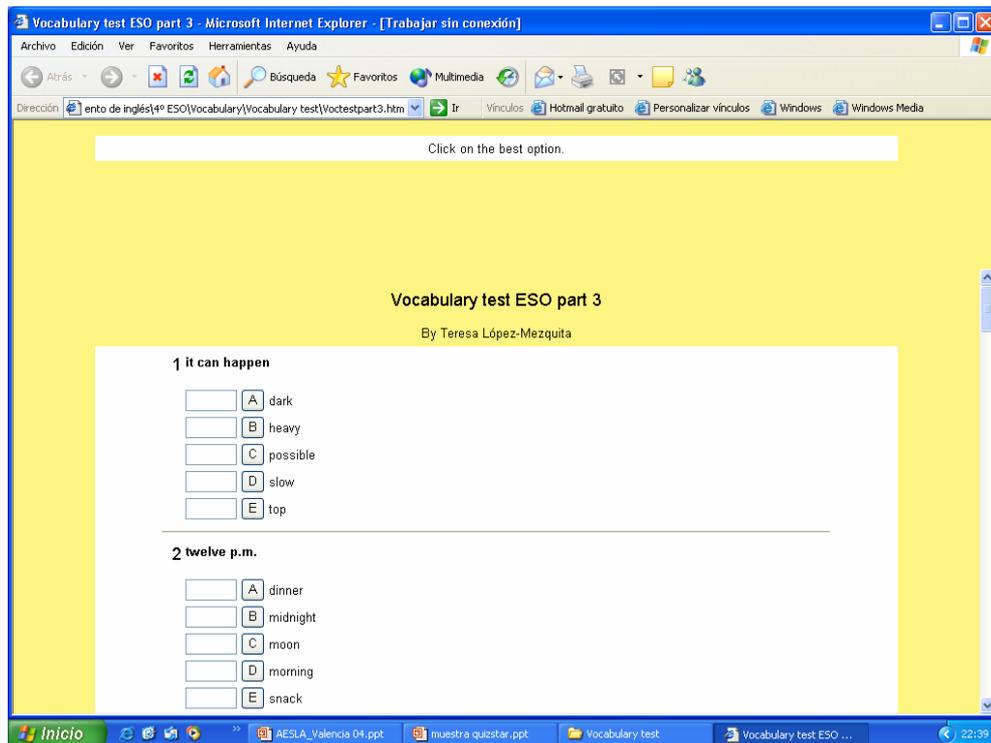
*Finalmente y habida cuenta de la descripción que acabamos de acometer sobre los tests de vocabulario, es claramente perceptible los avances que se han producido en cuanto a los instrumentos de medida desde que Meara (1980) y Read (1997, 2000) manifestaran la preocupante carencia de herramientas para evaluar vocabulario. Es evidente que en los últimos años hemos asistido a un punto de inflexión en cuanto a tradicional falta de disponibilidad de tests de vocabulario. No obstante, aún no disponemos de estudios estadísticos ni de validaciones de dichos tests que nos permitan afirmar que se trata de medidas globales y rigurosas, y en este sentido pensamos que toda investigación para conocer los niveles de competencia léxica de nuestro alumnado y detectar sus deficiencias será bienvenida. Este es el objetivo primordial del presente estudio encaminado hacia la elaboración de tests de vocabulario que permitan un diagnóstico rápido y fiable de este aspecto lingüístico por*

*medio de la selección de unos contenidos léxicos válidos y del diseño de formatos prácticos. Esto constituye la propuesta personal que haremos en el capítulo 8.*

### *5. Tests de vocabulario informatizados*

*La mayoría de los ítems a los que nos hemos referido en el anterior apartado 3 cuentan con la importante ventaja añadida de que son susceptibles de ser virtualizados y administrados mediante ordenador, en línea o fuera de línea. Debemos de recordar todos los beneficios de los tests informatizados que los tests poseen y que hemos puesto de manifiesto (v. capítulo 6, pág. 518), entre las que se encuentran la accesibilidad y la inmediatez con que el estudiante obtiene sus resultados, que por otra parte serán más exactos que los que pueda proporcionar un corrector humano, además de un crucial feedback de muy positivos efectos pedagógicos; permiten a cada alumno trabajar a su propio ritmo, requieren menos tiempo de administración, permiten homogeneizar las condiciones de aplicación y establecer controles para preservar la seguridad de la prueba. Por otra parte la combinación de elementos visuales y auditivos puede suponer una réplica virtual de contextos comunicativos reales y así propiciar una evaluación más auténtica. Vamos a continuación a ver unos ejemplos de tests compuestos por dichos ítems. Los cuatro primeros tests informatizados de los que veremos a continuación ha sido elaborado por la autora como parte de la presente investigación.*

*Test de vocabulario receptivo descontextualizado para la estimación del tamaño del vocabulario con ítems independientes (fuera de línea). Formato opción múltiple (figura 7.30).*

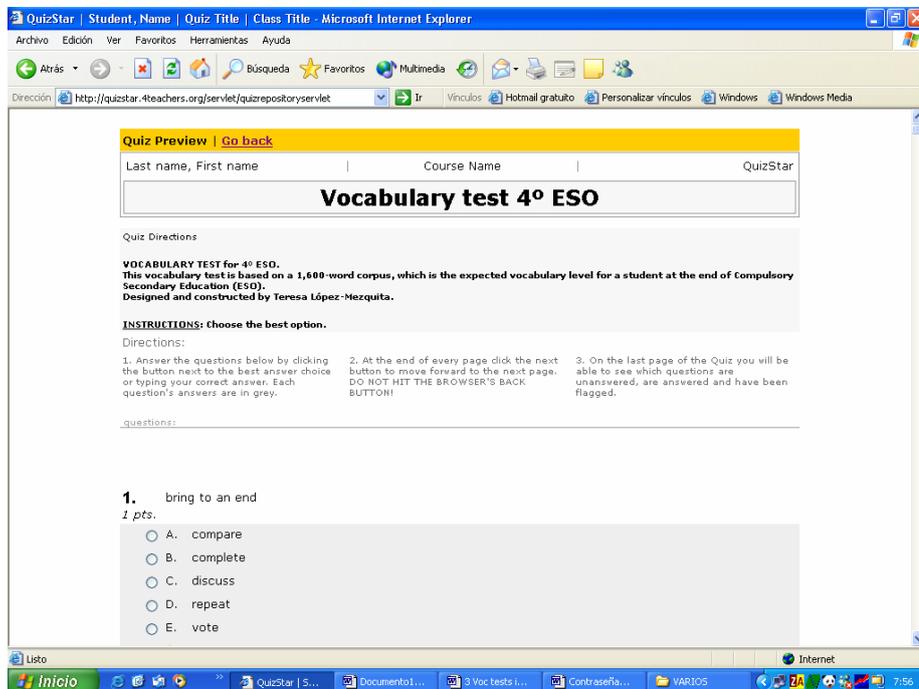


*Fig. 7.30*

*El test que observamos en la figura 7.30. ha sido creado por la autora del presente estudio como describiremos en el capítulo siguiente y posteriormente virtualizado mediante el programa de gratuito de autor Hot Potatoes (Humanities Computing and Media Centre de la Universidad de Victoria, Columbia Británica, Canadá). Está dirigido a alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se realiza fuera de línea y los resultados se dan al terminar la prueba. Sin*

*embargo, una desventaja estriba en que el programa no guarda un registro de los resultados de los alumnos que realizan el test.*

*Test de vocabulario receptivo descontextualizado con ítems independientes para la estimación del tamaño del vocabulario (en línea). Formato opción múltiple (7.31).*

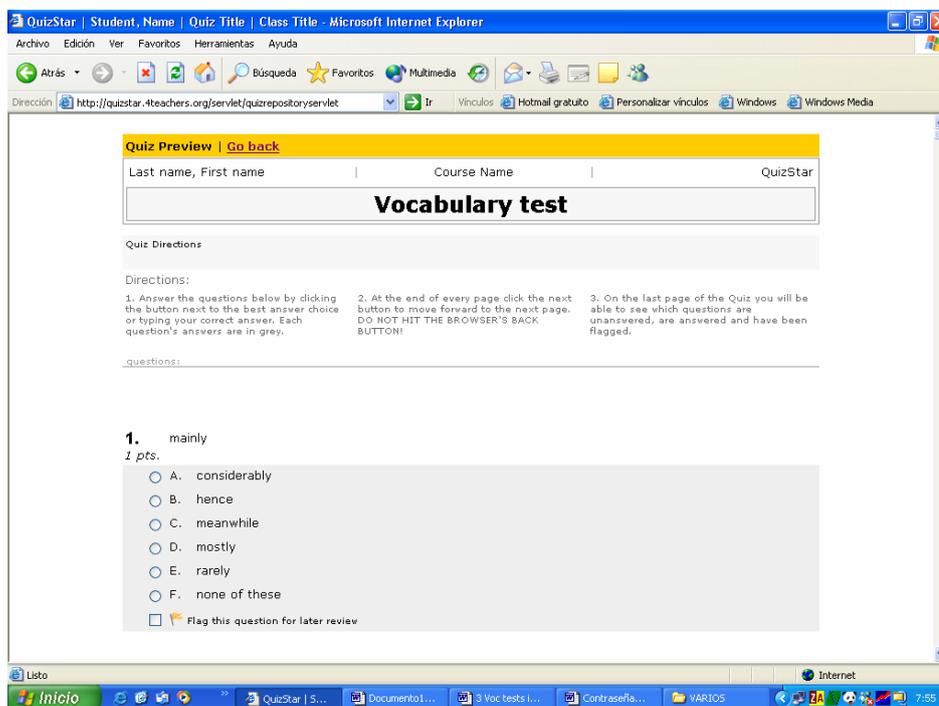


*Fig. 7.31<sup>2</sup>*

*Test asimismo creado mediante el programa gratuito que ofrece QuizStar (Center for Research on Learning, Universidad de Kansas, EEUU). En este caso el test, con las mismas características que el anterior, está dirigido a alumnos de 4º de ESO.*

<sup>2</sup> <<http://quizstar.4teachers.org/servlet/quizrepositoryervlet>>

*Test de vocabulario receptivo descontextualizado con ítems independientes para la estimación del tamaño del vocabulario (en línea). Formato opción múltiple (7.32).*

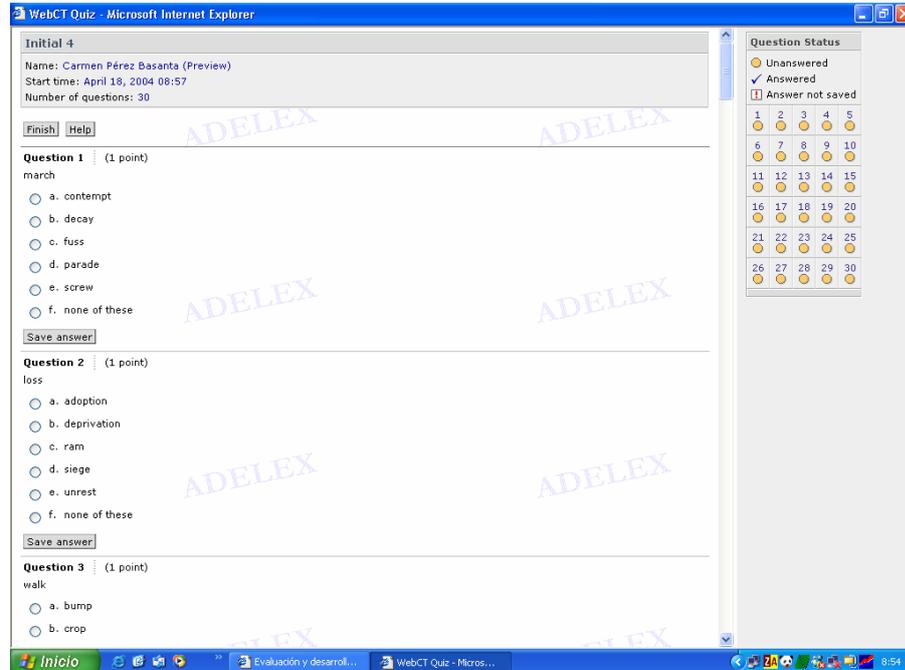


*Fig. 7.32<sup>3</sup>*

*Test creado mediante el programa gratuito que ofrece QuizStar (Center for Research on Learning, Universidad de Kansas, EEUU). El test, dirigido a alumnos de nivel universitario, se administra en línea, ofrece la puntuación y un feedback inmediato acerca de las respuestas. Por otra parte realiza un completo estudio estadístico que se archiva sobre las respuestas de los examinandos.*

<sup>3</sup> <<http://quizstar.4teachers.org/servlet/quizrepositoryervlet>>

*Test receptivo descontextualizado para la estimación del tamaño del vocabulario con ítems independientes (en línea). Formato opción múltiple (figura 7.33).*

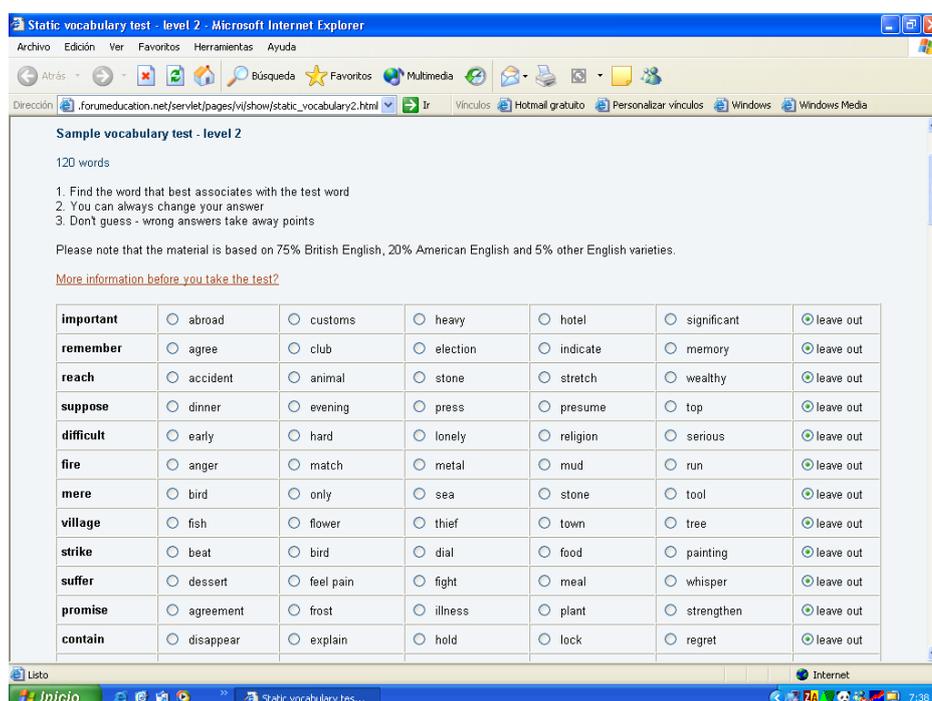


*Fig. 7.33*

*Test creado y administrado en la plataforma de teleformación WebCT dirigido a los alumnos universitarios del programa ADELEX (Assessing and Developing Lexical Competence) del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. El test consta de 30 ítems con formato opción múltiple, permite la revisión de las respuestas antes de guardarlas, y ofrece al candidato en la columna derecha una información sobre el desarrollo de la prueba (question status) con las preguntas no contestadas por el momento, las*

*preguntas contestadas y las preguntas contestadas pero no guardadas.*

*Test de vocabulario receptivo descontextualizado con ítems independientes para la estimación del tamaño del vocabulario (en línea). Formato opción múltiple (figura 7.34).*



*Fig. 7.34<sup>4</sup>*

*Test de vocabulario creado por Hever (2002) disponible en línea en el sitio web de Forum Education. Consta de 120 ítems con formato opción múltiple y nivel de dificultad que va en incremento a medida que avanza la prueba. El candidato debe elegir la opción que mejor se asocie con el*

<sup>4</sup> <[http://www.forumeducation.net/servlet/pages/vi/show/static\\_vocabulary2.html](http://www.forumeducation.net/servlet/pages/vi/show/static_vocabulary2.html)>

*estímulo. Al finalizar se envían las respuestas y se recibe la puntuación, un feedback sobre las respuestas, una estimación del nivel de vocabulario del examinando y unas actividades de práctica sobre las respuestas incorrectas. El test contempla la posibilidad de dejar la respuesta en blanco e incorpora un procedimiento que equilibra la puntuación teniendo en cuenta las respuestas erróneas que se consideran contestadas al azar.*

*Test de gramática y vocabulario receptivo contextualizado (en línea). Formato cloze test (figura 7.35).*

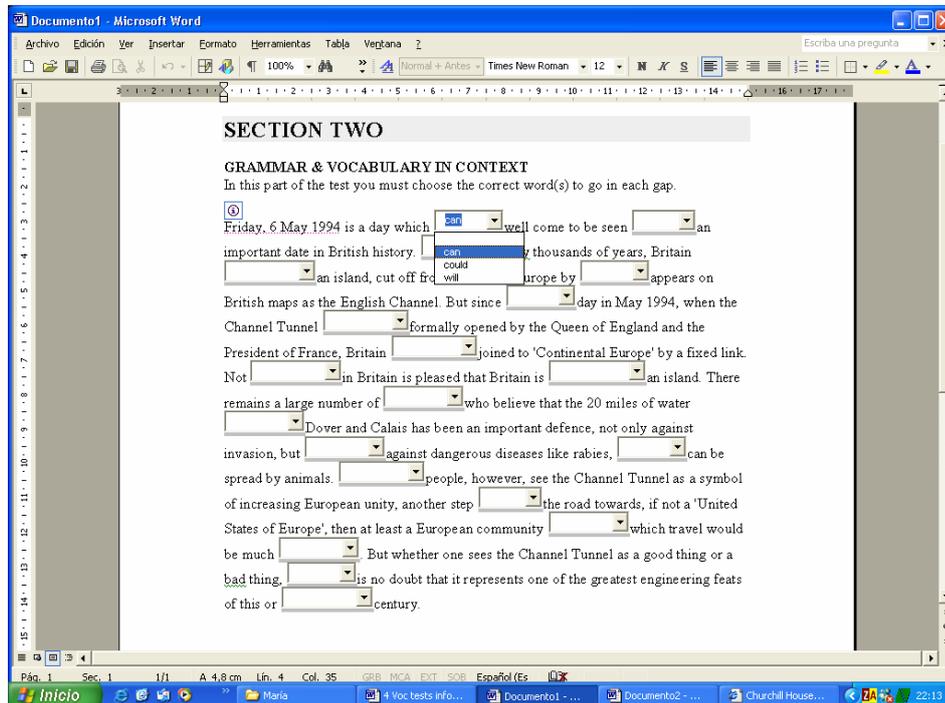
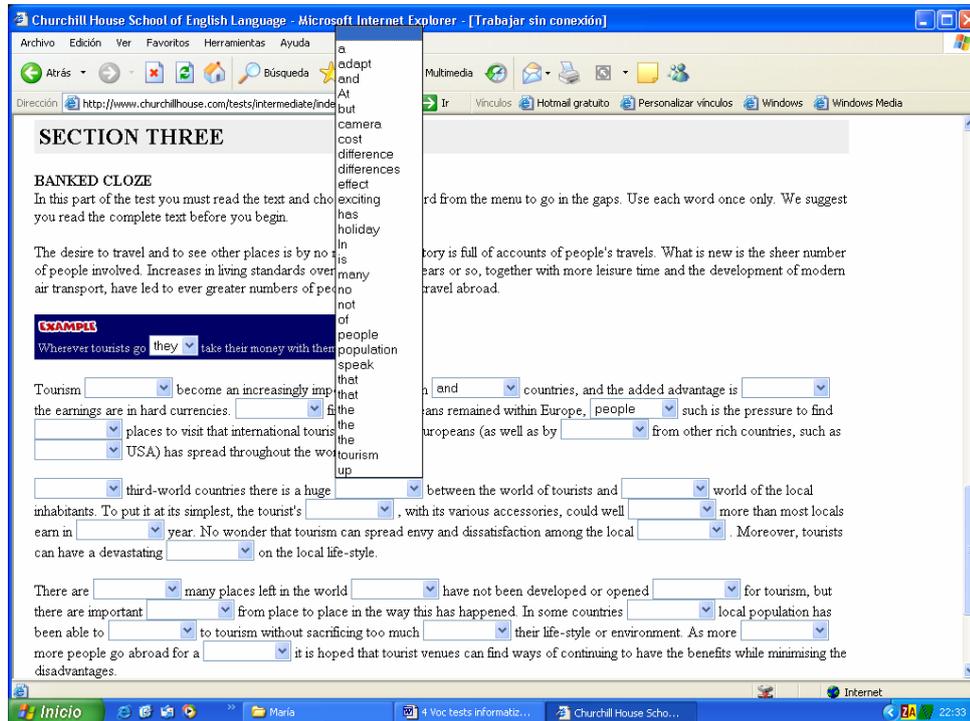


Fig. 7.35<sup>5</sup>

<sup>5</sup> <<http://www.churchillhouse.com/tests/intermediate/index.html>>

*Test de vocabulario y gramática disponible en el sitio web Churchill House School of English que utiliza un formato cloze en combinación con opción múltiple, en el cual el examinando debe elegir una de entre tres opciones para completar el espacio en hueco.*

*Test de formato cloze (en línea). Banked cloze (figura 7.36).*



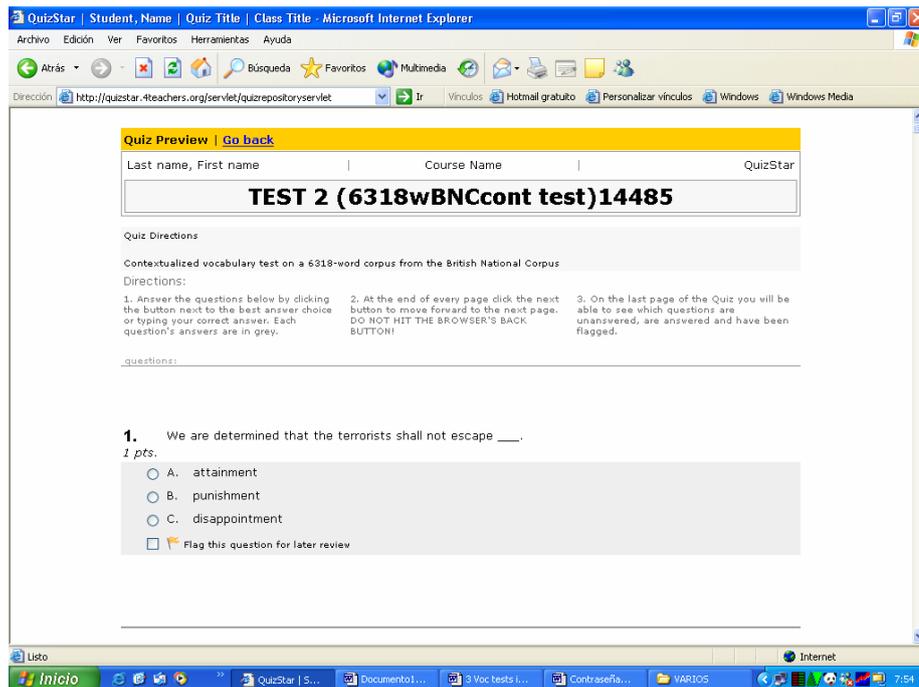
*Fig. 7.36<sup>6</sup>*

*Test con formato cloze y opción múltiple, disponible en el sitio web Churchill House School of English, que comprueba una combinación de gramática y vocabulario. Una de cada seis palabras ha sido borrada y las 29 opciones correspondientes a los 29 espacios que quedan en blanco se ofrecen al candidato al picar en el campo. Al seguir el criterio de borrar la sexta palabra más de la mitad de las palabras a completar son palabras estructurales (artículos, preposiciones, conjunciones). Los tests que utilizan el procedimiento cloze asumen que las respuestas del candidato descansan en gran medida en su conocimiento léxico (Read, 1997). Sin embargo, en el caso de los huecos que deben ser*

<sup>6</sup> <<http://www.churchillhouse.com/tests/intermediate/index.html>>

*completados con palabras léxicas el contexto representa un papel decisivo hasta el punto de que, según señala Laufer (2004), en realidad no queda claro si lo que se comprueba es el conocimiento de las palabras o la capacidad de inferencia del candidato.*

*Test de vocabulario receptivo con ítems independientes contextualizados para la estimación del tamaño del vocabulario (en línea). Formato opción múltiple, cumplimentación (figura 7.37).*



*Fig. 7.37<sup>7</sup>*

*Test de vocabulario contextualizado creado en el sitio QuizStar (Center for Research on Learning, Universidad de*

<sup>7</sup> <<http://quizstar.4teachers.org/servlet/quizrepositoryervlet>>

*Kansas, EE.UU.). El examinando debe decidir cuál de las tres opciones que se ofrecen se ajusta mejor al espacio en blanco de la frase. El test ha sido creado por la autora del presente trabajo a partir de una lista que contiene 6.318 palabras de elevada frecuencia, construida por Adam Kilgarriff (1995) con datos del British National Corpus.*

*Test de vocabulario receptivo con ítems independientes contextualizados para la estimación del tamaño del vocabulario (en línea). Formato opción múltiple, sustitución (figura 7.38).*

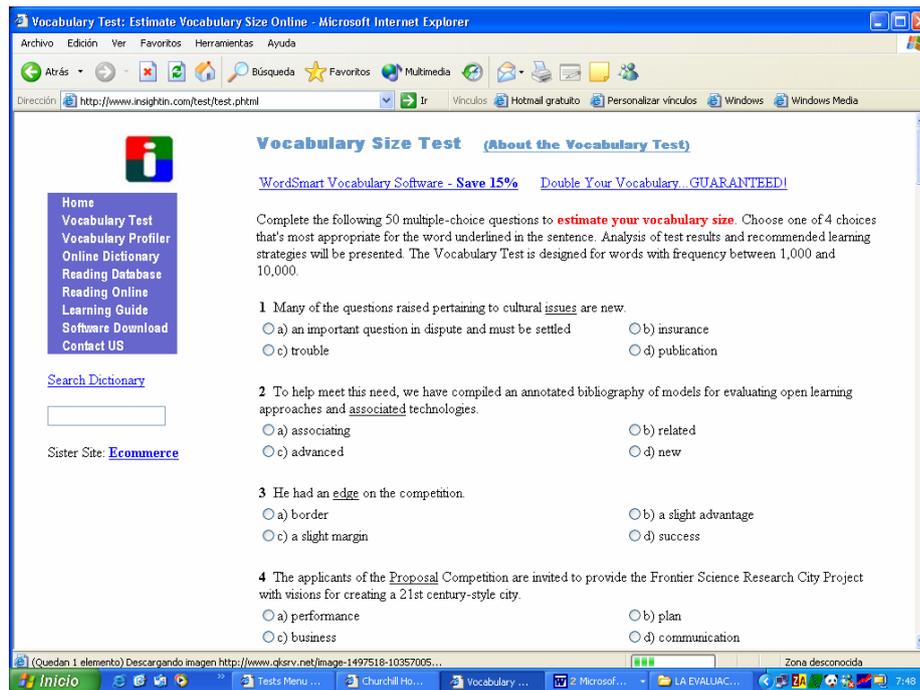
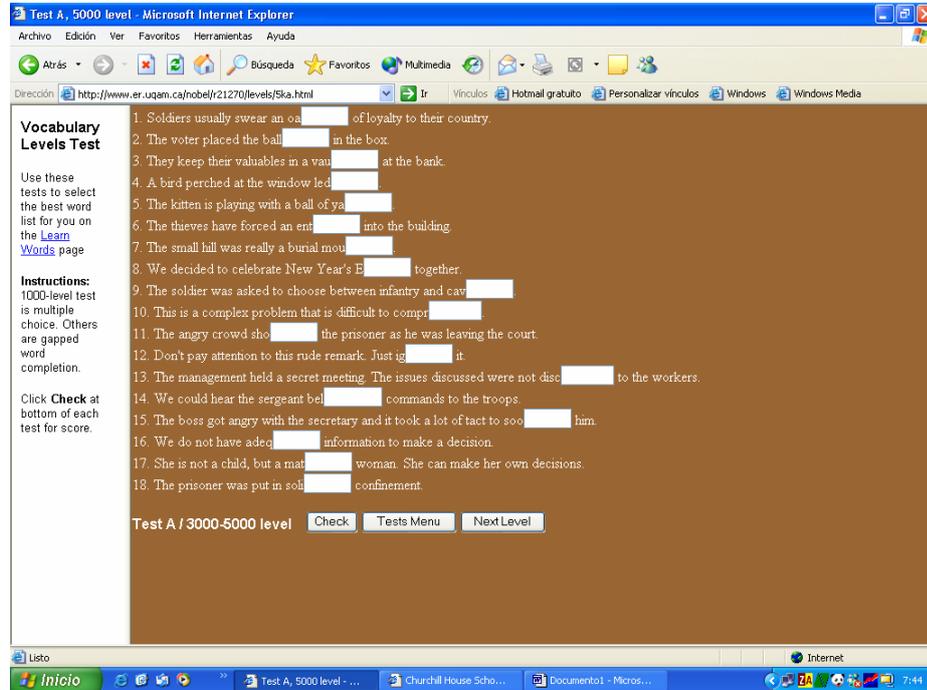


Fig. 7.38<sup>8</sup>

<sup>8</sup> <<http://www.insightin.com/test/test.phtml>>

*Test de vocabulario contextualizado (Zhang, 2004) disponible en línea en el sitio Insightin. El test consta de 50 ítems independientes en los que candidato debe elegir la opción que pueda sustituir a la palabra subrayada en el contexto.*

*Test de vocabulario productivo contextualizado para la estimación del tamaño del vocabulario con ítems independientes (en línea). Formato cumplimentación (figura 7.39).*



*Fig. 7.39<sup>9</sup>*

*Test de vocabulario productivo creado por Laufer y Nation (1999), disponible en el sitio The Compleat Lexical Tutor, creado y mantenido por Tom Cobb, Universidad de Quebec, Montreal, Canadá. Laufer y Nation (1999) crearon una versión productiva del Vocabulary Levels Test, en la cual el examinando debe completar dentro de un contexto la palabra cuyo comienzo se facilita. El test se articula en seis niveles de dificultad marcada por la frecuencia de las palabras que lo componen que van desde las primeras mil palabras, las*

<sup>9</sup> <<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/levels/5ka.html>>

*segundas, las terceras, las quintas y las décimas, más palabras contenidas en la University Word List. El test que aparece en pantalla corresponde al nivel de 3.000 a 5.000 palabras.*

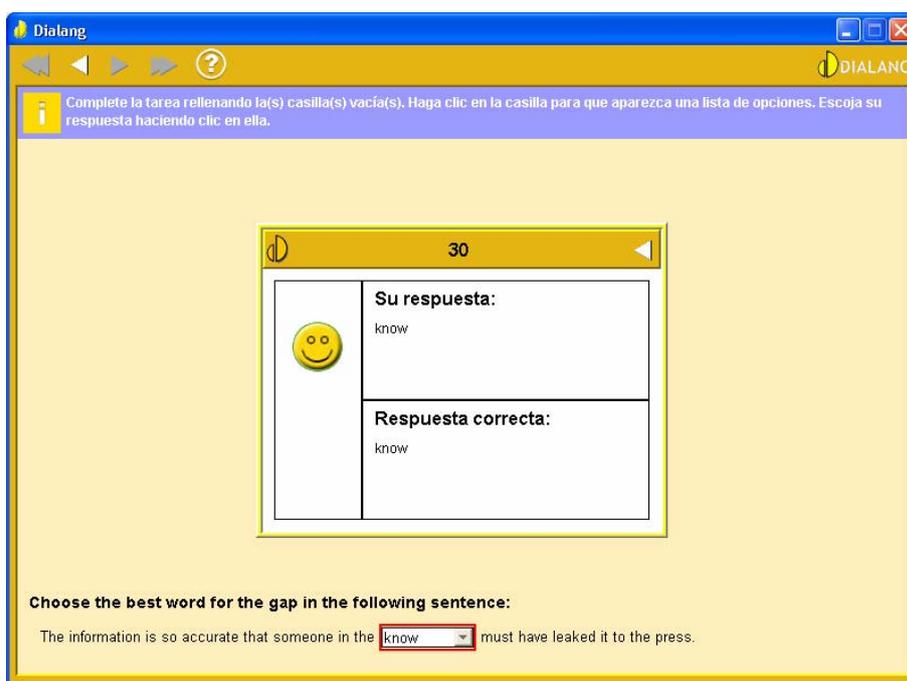
*Test DIALANG. Prueba inicial de nivel. Formato lista sí/no (figura 7.40).*



*Fig. 7.40*

*El proyecto DIALANG, al que nos referimos anteriormente (capítulo 6, pág. 553) está financiado por el Consejo de Europa, y proporciona una evaluación diagnóstica en 14 lenguas de la Unión Europea. Como punto de partida se realiza un test de vocabulario receptivo con un formato de lista sí/no, mediante el cual se establece el nivel al cual se administra el resto del test al candidato. A continuación se llevan a cabo varios subtests que comprueban distintas capacidades en varios formatos, entre ellos, uno de vocabulario y estructuras con formato productivo de cumplimentación controlada o de respuesta a una definición.*

*Una vez finalizado el test se accede a un feedback sobre las preguntas donde se señalan las respuestas correctas y las incorrectas con información sobre ellas, como podemos ver en las siguientes pantallas (figuras 7.41 y 7.42). DIALANG ofrece además consejos para el aprendizaje.*



*Fig. 7.41*

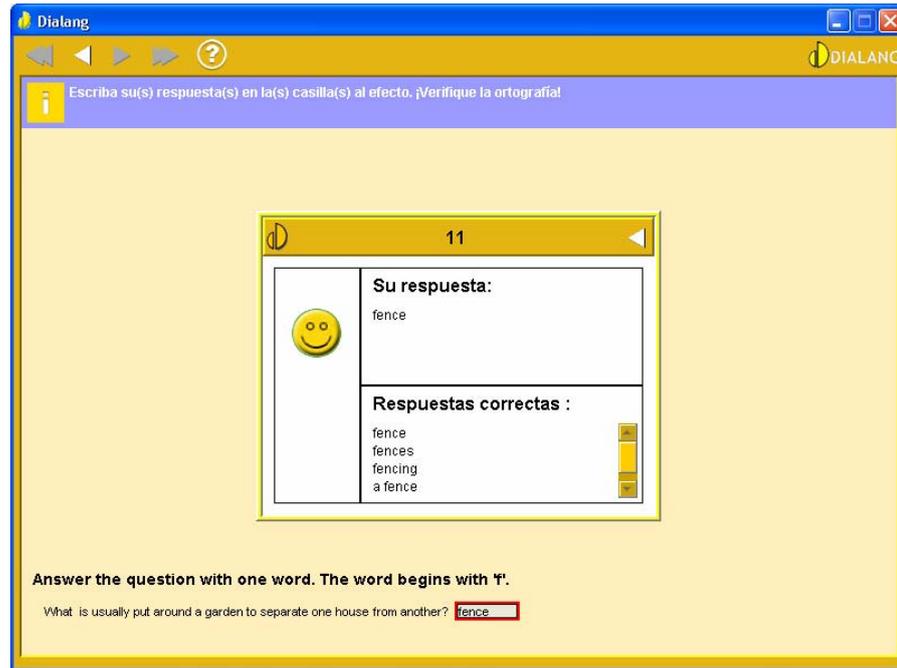


Fig. 7.42

*En este capítulo hemos revisado las cuestiones referidas a los primeros tests de vocabulario, el papel que se ha atribuido al contexto a través de los años y las principales cuestiones que han de ser tenidas en cuenta al evaluar la competencia léxica. Hemos asimismo llevado a cabo un análisis de los tipos de ítems y de los tests de extensión y de profundidad que de ellos se componen. Entre los tests de extensión hemos revisado *The Vocabulary Levels Tests* (Nation, 1983, 1990), *The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)* (Meara y Jones, 1990), *The Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer y Nation, 1999); entre los tests de profundidad hemos considerado los siguientes: *Word Associates Test* (Read, 1993, 1998), *Association Vocabulary Test* (Vives Boix, 1995), *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht y Wesche, 1993), *Lex30* (Meara y Fitzpatrick, 2000), *The Word Association Test* (Wolter, 2002); por otra parte nos hemos referido también al *Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS)* (Laufer et al., 2004), *Written Productive Translation Task (WPTT)* (Snellings et al., 2004), y por último el *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, con una reciente propuesta para*

*la medida del vocabulario, Depth of Vocabulary Knowledge Measure (DVK) (Qian y Schedl, 2004). Finalmente para terminar este capítulo hemos tratado de la evaluación informatizada del vocabulario.*

## CAPÍTULO 8

# EL DISEÑO INVESTIGADOR: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TESTS DE VOCABULARIO

*The basic problem is to develop tests which are valid and reliable, which have a beneficial backwash effect on teaching...and which are practical. (Hughes, 1989: 8)*

### *0. Introducción*

*El presente capítulo describe detalladamente la construcción y el diseño de cuatro tests de vocabulario receptivo a distintos niveles de dificultad – nivel universitario, niveles de primero y segundo de Bachillerato y nivel de 4º de ESO– desarrollados dentro de dos proyectos de investigación e innovación educativa de los que he sido miembro, ADELEX e INTERLEX. A tal fin, se ha elaborado un modelo, basado en trabajos de reconocidos autores (v. capítulo 5, pág. 451 y ss.), en donde se contemplan todos aquellos procesos que se deben tener en consideración al tratar de diseñar un “buen” test (Nation, 2001) que básicamente consistirían en: su planificación y especificaciones iniciales, condiciones de administración y recogida de datos, análisis estadísticos de sus resultados y conclusiones finales. En suma, se ha*

*pretendido conseguir una prueba que, mediante la observación de una serie de requisitos que detallaremos más adelante, sea lo más fiable posible y, a la vez, muestre el mayor grado de validez, como también trataremos de demostrar.*

### *1. La necesidad de tests de vocabulario*

*Como ya dijimos en el capítulo 1 de este trabajo, el léxico ha sido durante décadas un aspecto lingüístico secundario en la enseñanza del inglés, subordinado a la enseñanza de las estructuras gramaticales o funcionales, y sin embargo, el vocabulario es uno de los mejores indicadores tanto de la capacidad lectora (Anderson y Freebody, 1981; Nation y Coady, 1988 apud Read, 1997; Nation y Waring, 1997) como de la comprensión oral (Mehnert, 1998), y su correlación con la expresión oral y escrita es también similar (Laufer et al., 2004). De hecho, recientes estudios experimentales cada vez coinciden más en considerar que la competencia léxica constituye el meollo de la competencia comunicativa (Foster, 2001 apud Read y Chapelle, 2001). El tamaño del léxico de un alumno condiciona su nivel de comprensión al enfrentarse a textos reales, y un mínimo de 2.000 ó 3.000 familias de palabras serían necesarias para alcanzar unos niveles aceptables de comprensión (Nation, 2001). Dentro de nuestro contexto educativo concreto es un hecho que hemos constatado empíricamente, como veremos, que el alumnado de Universidad, el de Secundaria y el de Bachillerato no*

*cuentan con un nivel adecuado de léxico que les permita una comprensión oral y escrita satisfactoria.*

*Al tratar de las listas de frecuencia y la cobertura de textos (v. capítulo 4) señalamos cómo las primeras 1.000 palabras más frecuentes del inglés cubren un 70% del vocabulario que aparece en los textos de dificultad media no especializados. Contando con un vocabulario de 2.000 palabras, un estudiante podría comprender el 80-87% de un texto (Waring, 1999; Nation, 1990); un vocabulario de 4.000 ó 5.000 palabras permitiría conocer hasta un 89%, y un nivel de 15.000 palabras alcanzaría el 90% de un texto que no contuviera vocabulario especializado. Según Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994 apud Read, 2000), el nivel apropiado para alumnos de nivel avanzado estaría en torno a las 4.000 ó 5.000 palabras, cifras insuficientes para Hazenberg y Hulstijn (1996) y Groot (2000), que consideran necesario un vocabulario de al menos 10.000 palabras. De todas estas opiniones podemos deducir que existe un acuerdo general en cuanto a que los estudiantes que no posean un nivel adecuado de competencia léxica tendrán problemas de comprensión y de expresión (Nation y Waring, 1997; Pérez Basanta, 1999).*

*La toma de conciencia de la importancia de la dimensión léxica y su contribución a la competencia comunicativa debe llevarnos al convencimiento de la necesidad de adoptar medidas que contribuyan a que el alumno disponga de un vocabulario amplio que le permita niveles adecuados de comprensión y expresión, y en este*

*sentido las opiniones de los expertos ponían de manifiesto una clara conciencia de esta falta de materiales para la medición del vocabulario (Meara, 1996a). No obstante, según hemos señalado en el capítulo 7, durante el último lustro se ha producido un cambio sustancial en cuanto a los trabajos relacionados con la medición del vocabulario. Ante el cúmulo de investigación que se está produciendo en torno al léxico y su papel decisivo en la adquisición de una segunda lengua, no resultará extraño que la autora de este trabajo llegue a la misma conclusión que Read (1997) en cuanto a la importante aportación que los tests de vocabulario pueden suponer en el campo de la investigación acerca de la adquisición de una segunda lengua:*

*If vocabulary knowledge is accepted as a fundamental component of second language proficiency, it is natural to expect that one of the primary goals of language testing will be to assess whether learners know the meanings of the words they need to communicate successfully in the second language. (Read, 1997: 303)*

*Conocer los niveles de competencia léxica del alumnado aporta información esencial y debe ser el punto de partida para detectar carencias, realizar diagnósticos y sugerir contenidos léxicos que tiendan a mejorar los vocabularios de los alumnos. Por otra parte, también dará información sobre la validez de la metodología empleada y la idoneidad de los contenidos y de los materiales usados. Es preciso pues contar con instrumentos fiables para comprobar, como punto de partida, cuál es la extensión del vocabulario que el alumno*

*conoce a nivel receptivo, y de esta forma, dicha necesidad de contar con nuevas herramientas marca el objetivo primordial del presente estudio, encaminado hacia la elaboración de unos tests de vocabulario que permitan un diagnóstico rápido y fiable del tamaño del léxico receptivo del alumno.*

## *2. Los antecedentes de esta investigación*

*Mi experiencia en la elaboración de tests de vocabulario comenzó con un trabajo que llevé a cabo durante el curso académico 2000-2001 dentro del periodo de investigación tutelada correspondiente al segundo año del Bienio de Doctorado, bajo la dirección de la Dra. Pérez Basanta. Dicha investigación había surgido como extensión de los contenidos del curso del primer año del Bienio de Doctorado (curso académico 1999-2000) “La enseñanza y aprendizaje del léxico desde una perspectiva psicolingüística, sociolingüística y pedagógica”, impartido asimismo por la Dra. Pérez Basanta. El estudio que llevé a cabo recogía la medición del vocabulario de un grupo de 60 alumnos de COU del I.E.S. “Trevenque” de La Zubia (Granada), y para ello administré a dichos alumnos dos tests de vocabulario, uno en el mes de noviembre de 2000 y otro en el mes de mayo de 2001.*

*El test administrado en noviembre consistía en la suma de las versiones 1 y 2 –60 ítems en total– del Vocabulary Levels Test (VLT) (Nation, 1983, 1990), revisadas y ampliadas por Schmitt et al. (2001), con objeto de contar con un mayor número de ítems y así medir el nivel léxico de los*

*examinandos con un grado de confianza más elevado, según sugiere el propio autor.*

*La siguiente investigación tuvo lugar en mayo y contó con otra novedad. Con la intención de incrementar tanto la validez como la fiabilidad del test, y conseguir que los resultados del test fueran más significativos, volví a duplicar el número de ítems, con lo cual esta segunda versión del test se componía de 120 ítems: la primera parte repetía exactamente los contenidos del test administrado en noviembre, y la segunda parte consistía en una nueva versión del test elaborada por mí a tal efecto. En mi aportación personal tuve en cuenta los mismos criterios que se siguieron para la elaboración del Vocabulary Levels Test (VLT) de Nation (1983, 1990) y Schmitt (2001), del que había tomado los 60 ítems primeros. Para la construcción de los nuevos ítems utilicé los contenidos de dos listados, más recientes que los usados por Nation (1983, 1990) y Schmitt (2001): 1) la General Service List, en la nueva versión revisada por John Bauman y Brent Culligan (1995), utilizando las frecuencias del Brown Corpus (Francis y Kučera, 1982), con un contenido total de 2.284 palabras, y 2) las Vocabulary Lists (Nation, 1996), compuestas por cuatro listados elaborados por el English Language Institute, Victoria University en Wellington, con un total de 3.000 palabras, más la University Word List (Xue y Nation, 1984).*

*A partir de los resultados de dichos tests elaboré varias bases de datos que analicé estadísticamente utilizando el programa informático SPSS 9.0 (Statistical Package for Social*

*Sciences*). Obtuve medidas centrales y de dispersión de estadística descriptiva: medias, medianas, desviaciones típicas. Asimismo, llevé a cabo los análisis para conocer el coeficiente de dificultad y el índice de discriminación de cada ítem, y establecí correlaciones entre los resultados correspondientes a la prueba de noviembre y la prueba de mayo para conocer si había existido progresión en el aprendizaje del vocabulario de los alumnos, y, por otra parte, entre los resultados correspondientes a la prueba léxica de mayo y el examen final de junio – igualmente elaborado por mí–, para comprobar si existía alguna relación entre la dimensión léxica y el rendimiento del alumnado en un examen de carácter general donde se cubrían todo tipo de aspectos lingüísticos. Por último, establecí asimismo correlaciones entre los resultados correspondientes a la prueba léxica de mayo y los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la convocatoria de junio de 2001, para detectar relaciones de causa-efecto entre el léxico y la nota de dicho examen oficial. En este caso, la segunda prueba (Selectividad) provenía de un tribunal oficial.

Dentro del análisis de resultados, y quizá por pura curiosidad personal y científica, comparé estadísticamente las frecuencias en las que Nation (1990) y Schmitt et al. (2001) se habían basado para los contenidos de su test con las frecuencias más actuales que ofrecían dos prestigiosos y solventes diccionarios (*Longman Dictionary of Contemporary English* y *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*). Para mi sorpresa, se observaba una marcada discrepancia entre ambas. Era evidente que la selección en

*cuanto a los niveles de dificultad de las palabras no coincidía en muchos casos y esto, en mi opinión, ponía en tela de juicio la validez de contenido del test, lo cual hacía que la extrapolación de los resultados en orden a calcular la dimensión léxica de mis alumnos, fuese un tanto aventurada y, desde luego, no lo rigurosa y precisa que yo hubiese deseado. Era por tanto evidente que si el test construido adolecía de una correcta selección de contenidos lingüísticos, su validez quedaba automáticamente cuestionada.*

*Por tanto, las conclusiones de este primer estudio señalaban la necesidad de revisión y mejora de las pruebas de vocabulario en cuanto a la selección de los contenidos léxicos de los ítems que las componían, y especialmente, la actualización de las fuentes utilizadas para seleccionar dichos contenidos a partir de listados de frecuencias más modernos, obtenidos de datos extraídos de estudios de corpus con objeto de contar con instrumentos más fiables y válidos.*

*A la vista de los resultados y con la intención de solventar los problemas detectados en el test de Schmitt et al. (2001) surgió la iniciativa de diseñar y elaborar un test de vocabulario propio. Aquel trabajo fue, sin duda, el punto de partida para la presente investigación orientada hacia la actualización y mejora de los tests de que se dispone hoy en día para medir el vocabulario, y la creación de nuevos tests que dotasen al profesorado de medios fiables y válidos para evaluar el léxico. Un diagnóstico del vocabulario receptivo del alumno como punto de partida nos permitiría llevar a*

*cabo un análisis de necesidades, una programación y una subsiguiente elaboración de materiales.*

### *3. Un modelo para el diseño y construcción de un test de vocabulario*

*Como hemos apuntado en el capítulo 5, y teniendo en cuenta la teoría clásica de la evaluación, los diseñadores de tests tradicionalmente se han atendido a unos parámetros para la construcción de sus pruebas, que se solían articular en modelos diferentes (v. capítulo 5, pág. 450 y ss.). En nuestro caso, también hemos intentado elaborar un modelo, en cierta medida basado en otras fuentes (Thorndike y Hagen, 1980; Madsen, 1983; Carroll y Hall, 1985; Heaton, 1989; Bachman, 1990; Pérez Basanta, 1992; Alderson et al., 1995; Bachman y Palmer, 1996; Frary, 2000; Murray, 2002; Abad et al., 2004). Este modelo consta de tres etapas ya clásicas en la elaboración de un test, reflejadas en el diagrama de flujo de la figura 8.1:*

- 1. planificación, diseño y construcción;*
- 2. administración y corrección;*
- 3. análisis de resultados y conclusiones.*

*El objetivo de este modelo es primordialmente la consecución de la fiabilidad y validez, las dos características fundamentales de las pruebas de evaluación de rendimientos, como hemos venido reiterado.*

*En la siguiente sección, pretendemos examinar pues detenidamente cada uno de los componentes de este modelo. Vaya por delante decir que, a diferencia de anteriores trabajos, esta taxonomía ha considerado los conceptos de fiabilidad y validez como los pilares sobre los que se debe cimentar y construir cualquier test que mida de forma consistente y precisa aquello que pretende medir.*

## LAS ETAPAS EN EL DESARROLLO DE UN TEST

### 1. PLANIFICACIÓN, DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN

#### 1. CONTEXTO EDUCATIVO Y DESCRIPCIÓN DEL CANDIDATO

#### 2. FIABILIDAD:

- ❖ *Previsión de requisitos para incrementar la fiabilidad*
  - *Formato del ítem*
  - *Número de ítems*
  - *Instrucciones*
  - *Tiempo de la prueba*
  - *Ponderación de la prueba y criterios de corrección*

#### 3. VALIDEZ:

##### a) Validez de constructo:

- ❖ *Teoría subyacente: inferencias*
- ❖ *Diseño. Tipo de test*
- ❖ *Propósito del test:*
  - *Inferencias y niveles*
  - *Usos: instruccional y de investigación*
  - *Impacto*

##### b) Validez de contenido:

- ❖ *Selección de elementos lingüísticos a evaluar*
- ❖ *Construcción de ítems*

##### c) Validez de respuesta: *Protocolos introspección y retrospección*

##### d) Validez concurrente: *Correlaciones*

#### 4. PRACTICABILIDAD

### 2. ADMINISTRACIÓN Y CORRECCIÓN

- ❖ *Condiciones de administración*
- ❖ *Corrección*

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Estadística descriptiva: *medidas centrales y de dispersión*
2. Fiabilidad: *alfa de Cronbach*
3. Correlaciones
4. Estadística inferencial o muestral: *ANOVA*
5. Análisis de ítems: *coeficiente de dificultad e índice de discriminación*

#### CONCLUSIONES

Fig. 8.1

#### *4. Primera etapa: planificación, diseño y construcción de un test*

*Como anteriormente hemos destacado al hablar de los requisitos de un test, las cualidades fundamentales de todo test son la fiabilidad, validez y practicabilidad; no es por tanto extraño que en una primera etapa nos ocupemos necesariamente de todos aquellos factores que, de forma directa o indirecta, redunden en la consecución de estos tres factores de un test. De este modo se atenderá primeramente a la cuidadosa consideración de un conjunto de especificaciones, detalladas en un documento que establece lo que la prueba pretende medir y cómo lo lleva a cabo, al modo en que Alderson et al., 1995 lo formulan (v. capítulo 5, pág. 448). Estas especificaciones se materializan en la elaboración de un preciso plan que contemple todos los aspectos que van a definir cómo ha de ser el test junto con los criterios y los procedimientos que se van a seguir para construirlo.*

*Se debe definir, en primer lugar, el contexto educativo y perfil del candidato. El nacimiento de un test surge de la necesidad de cubrir un hueco en algún área del campo de la evaluación. Por tanto, y a manera de introducción de la puesta en escena de un nuevo test, será estrictamente necesario realizar un análisis de necesidades, que irremediablemente nos lleva a la descripción del contexto educativo en donde surge y al perfil del candidato al que se le va a aplicar. En nuestro caso, esto fue el primer paso previo al planteamiento del diseño del test.*

*En segundo lugar, y teniendo en mente la fiabilidad, determinaremos todos aquellos factores que coadyuvan a conseguir que una prueba sea consistente y mida rigurosamente, para lo cual debemos considerar cuestiones tales como: un número adecuado de ítems, instrucciones claras, ponderación y criterios de corrección de la prueba, tiempo justo, circunstancias extrínsecas, anonimato, etc.*

*En tercer lugar, analizaremos los diferentes tipos de validez. Claramente la más difícil de definir será la validez de constructo, o la teoría lingüística subyacente, cualidad no observable sobre la que se sustentan a su vez todos los demás tipos de validez, y que está esencialmente condicionada por el propósito del test, el nivel y el washback o impacto del test (las implicaciones y aplicaciones pedagógicas del test, tanto para los docentes como para los investigadores). A continuación, nos atendremos a la validez de contenido, o la selección correcta de los contenidos lingüísticos, y la construcción de unos ítems a través de los cuales se mide lo que se pretende medir. No debemos olvidar que un test no es más que una muestra representativa de un determinado dominio lingüístico. En cuanto a la validez concurrente o empírica, recordamos aquí que supone la correlación del test con otro criterio o prueba que ya ha sido previamente validado. La validez de respuesta, el último tipo de validez que entró en esta área, pretende introducir en la teoría de la evaluación factores cualitativos, en tanto en cuanto tiene en cuenta juicios personales e impresionistas del*

*individuo, que en muchos casos no hacen más que confirmar las bondades o deficiencias de una prueba.*

*Por último, la practicabilidad implica que un test debe ser un instrumento económico y práctico de usar, tanto por los administradores y correctores como por los examinandos. Un test debe ser fácil de administrar y corregir, y por otra parte el formato no debe resultar complicado de cumplimentar por parte de los candidatos.*

*Vamos a pasar ahora a hacer un detallado estudio de cada uno de estos aspectos.*

#### *4.1. Contexto educativo y descripción del candidato*

*Como paso previo determinaremos contexto educativo específico en el que se desarrolla cada test y el perfil del candidato al que se le va a aplicar.*

*Los tests que hemos diseñado y construido pretenden abarcar los niveles educativos correspondientes al final de ESO, 1º de Bachillerato, 2º de Bachillerato y Primer Ciclo de Universidad. Están pues dirigidos a alumnos de 16 a 21 años que cursan tales estudios y cuyo perfil describiremos al tratar cada uno de los niveles indicados.*

#### *4.2. La fiabilidad de los tests*

*La fiabilidad es un requisito imprescindible de una prueba basada en el principio de que las puntuaciones obtenidas en su aplicación deben producir resultados similares cuando son administradas a los mismos alumnos en ocasiones diferentes bajo condiciones similares. Un test fiable debe medir sistemática y coherentemente las auténticas capacidades de los alumnos con exactitud y justicia. Es esencial, por lo tanto, atender a todas las condiciones que contribuyen a la precisión en la medida, cuya carencia ha sido tradicionalmente uno de los motivos de desconfianza hacia los exámenes (Hughes, 1989; Pérez Basanta, 1995).*

*Fundamentalmente la exactitud de las medidas depende de factores contenidos en el propio test (fiabilidad intrínseca) –criterios de elaboración de los ítems, influencia del factor azar, claridad de las instrucciones, relación existente entre la dificultad de la prueba y el nivel de competencia de los examinandos– y, por otra parte de factores relacionados con el candidato y con la administración, la corrección y la calificación del examen (fiabilidad extrínseca) –situación y actitud del candidato, falta de sistematicidad en la corrección, disparidad de criterios entre los correctores y en el cálculo de la puntuación. Así todos los motivos que pueden poner en peligro la fiabilidad de un test deben ser estrictamente controlados y eliminados en la medida de lo posible.*

*En relación con estos factores Hughes (1989) recomienda una serie de puntos a tener en cuenta para que un test sea fiable:*

- ✓ *se debe usar un formato de ítem que permita que la puntuación sea tan objetiva como sea posible;*
- ✓ *el test debe tener un número suficiente ítems;*
- ✓ *se debe someter los ítems a la revisión de colegas con experiencia en la evaluación para evitar ítems mal contruidos o ambiguos;*
- ✓ *las instrucciones deben ser claras y explícitas;*
- ✓ *el diseño debe ser claro y perfectamente legible;*
- ✓ *los candidatos deben estar familiarizados con el formato y las técnicas del examen;*
- ✓ *se deben proporcionar condiciones de administración uniformes y que eviten las distracciones;*
- ✓ *es aconsejable identificar a los candidatos mediante un número y no por el nombre, con objeto de garantizar el anonimato y evitar cualquier posible sesgo.*

*Una vez administrado el test será preciso determinar el procedimiento estadístico que vamos a utilizar para calcular la fiabilidad –desde el punto de vista técnico, “the ratio of the true score to observed score variances” (Henning, 1987: 73). Consideramos como más adecuado el método de las dos mitades (split half reliability), que cuenta con la ventaja de que sólo requiere una administración de la prueba, frente al método de repetición y el de las formas paralelas (v. capítulo 5, pág. 419). El coeficiente que usaremos para expresar el nivel de fiabilidad de la prueba es el denominado alfa de Cronbach, que indica el grado de precisión global del examen y es el que calcula el programa informático SPSS 11.5. Este índice de consistencia interna alfa oscila entre 0 y 1, siendo 1 el valor máximo del coeficiente de fiabilidad. Kehoe (1995b) considera que un test de más de 50 ítems*

*debería tener valores superiores a 0,8, e igualmente Abad et al., (2004) señalan que valores inferiores a 0,8 indican que nuestras estimaciones pueden ser imprecisas. En opinión de Hughes (1989) los buenos tests de vocabulario deben arrojar valores del coeficiente de fiabilidad entre 0,90 y 0,99.*

*Para realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos seguimos los principios correspondientes a la Teoría Clásica de los Tests (v. capítulo 5, pág. 488), según la cual hemos llevado a cabo un análisis de la distribución de los resultados e informado acerca de las medidas de tendencia central, la media, la mediana, los valores mínimos y máximos, y las medidas de dispersión, como la desviación típica, además del mencionado índice de fiabilidad alfa de Cronbach. Hemos realizado también análisis de correlaciones y hemos considerado aspectos de estadística inferencial o muestral mediante el análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar la escalabilidad de los diferentes niveles del test así como la diferencia estadística entre grupos. Por otra parte hemos analizado los indicadores estadísticos de las propiedades psicométricas de los ítems, la dificultad y la discriminación.*

*Todas las consideraciones que acabamos de expresar señalan inequívocamente las directrices a seguir en la elaboración una prueba y el posterior análisis de los resultados con objeto de conseguir la máxima fiabilidad. Así pues, el proceso que hemos seguido ha contemplado los aspectos esenciales que redundarán directamente en la fiabilidad: el formato del test, el número de secciones, la ponderación de la prueba, el tiempo y las instrucciones.*

#### *4.2.1. El formato del ítem*

*Con la finalidad de alcanzar un elevado nivel de fiabilidad intrínseca, hemos elegido el formato objetivo de opción múltiple o respuesta seleccionada (v. capítulo 5, pág. 471) por lo adecuado que, como vamos a ver, resulta para nuestro contexto. Es por tanto un ítem independiente, selectivo y descontextualizado, según la clasificación de Read (2000), a la que hicimos referencia en el capítulo 7. El mismo Read (1997) manifiesta, los ítems de vocabulario de opción múltiple siempre que estén bien diseñados tienen unas características técnicas excelentes:*

*Since well-designed multiple-choice vocabulary items have excellent technical characteristics, they are desirable items to include in a language test if one gives priority to reliability and to purely correlational measures of validity. (Read, 1997: 307).*

*Asimismo una de las más evidentes ventajas del formato de opción múltiple es la objetividad de la corrección y de las puntuaciones, ya que cuanto menos influya el juicio personal del examinador en las puntuaciones mayor será la fiabilidad; la valoración que se lleva a cabo mediante este procedimiento exige pues un elevado nivel de objetividad en la corrección. Este formato se ajusta satisfactoriamente a contextos de exámenes de bajo impacto, que es nuestro caso,*

*y permite comprobar el conocimiento de un gran número de palabras, lo cual aporta valiosa información acerca de la extensión del vocabulario de un individuo. Así es preferible una visión más amplia a nivel receptivo del estado general del vocabulario del estudiante a un sondeo en profundidad de un limitado número de palabras (Read, 2000; Laufer et al., 2004). En cuanto al número de opciones de respuesta seguimos el criterio de Heaton (1989: 28), que considera cinco el número óptimo para los tests de vocabulario.*

*No es fácil construir buenos ítems de opción múltiple que reflejen realmente la información que se desea obtener acerca de los examinandos, pero, como contrapartida la corrección es muy sencilla y asimismo dichos ítems cuentan con una gran ventaja para la presente investigación, ya que son susceptibles de ser virtualizados y administrados a través de ordenador.*

*A pesar de todas las ventajas señaladas, uno de los inconvenientes que se atribuyen a los ítems de opción múltiple es la repercusión del factor azar que puede restar validez a los resultados. Con la finalidad de reducir dicho factor proponemos la inclusión en el test de un elemento que en nuestra opinión controla los aciertos por azar en gran medida, como veremos a continuación.*

*Una propuesta para reducir el factor azar: la opción none of these*

*El factor azar es un elemento presente en las pruebas de opción múltiple que resta exactitud y fiabilidad a la medida, y siempre ha preocupado a los investigadores (Read, 1993; Herrera, 2002) y a los diseñadores de exámenes de idiomas, que han intentado minimizarlo y evitar que su influencia sea representativa.*

*En principio, el porcentaje de aciertos debidos al azar en las pruebas de opción múltiple dependerá del número de alternativas de respuesta que tenga cada ítem, y a este respecto recordaremos que Alderson et al. (1995: 48) considera una buena idea que los mencionados formatos de prueba incluyan una cuarta opción de respuesta, de forma que la probabilidad de que el examinando conteste por azar sea menor. Así pues, parece evidente que este factor azar disminuirá aun más cuando las opciones de respuesta sean cinco, como recomienda Heaton (1989: 28). Sin embargo, Muñiz (1998), Abad, Olea y Ponsoda (2001) juzgan que el número óptimo de opciones de respuesta es tres.*

*En general, se asume que los examinandos que carezcan del conocimiento necesario para seleccionar la respuesta correcta contestarán al azar; de este modo, la probabilidad de que un sujeto elija la respuesta correcta por mero azar en un ítem que tenga un número de opciones “k”, sería igual a  $1/k$ , es decir, en un ítem con cuatro opciones de respuesta la probabilidad de acierto por azar sería del 25% ( $1/4 = 0,25$ ).*

*Con objeto de ofrecer una puntuación verdadera en un test de opción múltiple y corregir el número de aciertos que*

*se hayan podido producir por azar, algunos autores (Herrera, 2002; Abad et al., 2004) han propuesto la fórmula de corrección del azar, que calcula la puntuación corregida (RC) a partir del número de aciertos (A), el número de errores (E) y el número de opciones del ítem (k), según la fórmula siguiente:*

$$RC = A - E / (k - 1)$$

*es decir, la puntuación verdadera será igual al número de respuestas correctas menos el número de respuestas incorrectas en la prueba, dividido por el número de opciones menos 1. Así, para un alumno que obtuviese una puntuación de 95 en una prueba de opción múltiple con 100 ítems de dos opciones de respuesta, la puntuación verdadera sería igual a  $95 - 5 / 2 - 1 = 90$ .*

*Por otra parte, distintos intentos de evitar este factor han llevado a los diseñadores de tests a adoptar iniciativas que van desde la inclusión de non-words (Eurocentres Vocabulary Size Test, Meara y Jones, 1990) o palabras ficticias que restan puntuación si se marcan como conocidas, o la inclusión de una opción leave out (Static vocabulary test, Hever, 2002), que permite al examinando reconocer que no sabe la respuesta y no intenta el acierto por azar, hasta un ingenuo if you don't know the answer don't guess (Vocabulary Levels Tests, Nation, 1983, 1990; Schmitt, 2001), que deja abierto al libre albedrío del examinando y a su grado de certeza en el conocimiento de la palabra el probar suerte o no acerca del acierto por azar. Una opción más es la*

*que aparece en el Advanced Vocabulary Test publicado por el Educational Testing Service en 1962, utilizado en su estudio por Zechmeister et al. (1993): se informa a los alumnos de que there is a penalty for guessing, aunque los autores no explican en qué consiste.*

*Todo este tipo de instrucciones que se utilizan en los tests de opción múltiple sólo añaden un elemento de desequilibrio a la ecuanimidad de los resultados comparativos del grupo, puesto que desconocemos hasta qué punto cada candidato respeta la instrucción. En realidad, es prácticamente imposible saber cuándo el examinando está intentando acertar al azar o se está equivocando de buena fe, en cuyo caso se trata simplemente de un error genuino. Habría candidatos que siendo honestos consigo mismos, sólo contestarían en el caso de que estuvieran totalmente seguros de sus respuestas; habría otros que podrían utilizar un legítimo conocimiento parcial de la palabra para decidir, y en este caso sólo el mencionado individuo sabría hasta qué nivel la respuesta se debe a dicho conocimiento o al azar; incluso entraría dentro de lo posible el caso de un examinando que desoyera las recomendaciones del examen totalmente y optara por no dejar ninguna pregunta en blanco. Como vemos, estos procedimientos para intentar evitar los aciertos por azar contienen un trasfondo extremadamente complicado que combina elementos relacionados con la probabilidad con otros relacionados con la personalidad o la honestidad de los candidatos.*

*La propuesta que aquí realizamos es incluir la opción “none of these” a las respuestas posibles, ya que además de reducir el porcentaje de aciertos por azar con un esfuerzo mínimo por parte de quien construye el test, introduce una respuesta que puede ser correcta –y de hecho lo es en un 10% de los ítems de la prueba; en tales ítems ninguna de las otras opciones de respuesta es correcta– y un elemento que permite una salida ante la duda. El uso de dicha opción añade dificultad al ítem y aumenta la discriminación, puesto que el alumno no puede concentrarse en un conjunto de alternativas, una de las cuales tiene que ser correcta necesariamente. Según Kehoe (1995a), opciones del tipo none of the above son aceptables cuando la respuesta es objetiva, y Frary (1995), por su parte, recomienda el uso del elemento none of the above como opción final, especialmente si se va a someter el test a un análisis informático.*

*A pesar de estas opiniones, como recordaremos, Abad et al. (2004) aducen que dichas opciones de respuesta se incluyen muchas veces por la necesidad de completar el número de alternativas cuando escasea la creatividad en la redacción, y discrepan del uso de este tipo de opciones, ya que consideran que expresiones de esta naturaleza favorecen el acierto para quienes siguen estrategias “pícaras” de respuesta. Consideramos que en nuestro caso las cinco opciones de respuesta, más la serie de procedimientos que, según hemos descrito, hemos seguido para alcanzar una máxima fiabilidad, no apuntan hacia una falta de creatividad y por otra parte, intentan paliar estos comportamientos de los examinandos.*

*Las ventajas que observamos en la inclusión de la alternativa none of these para evitar el acierto por azar son manifiestas, ya que además de las que hemos mencionado, se ofrece al alumno una salida airosa sin tener que reconocer que no sabe la respuesta, puesto que efectivamente es posible que la respuesta correcta no sea ninguna de las opciones que se ofrecen. Por otra parte nos parece más ecuánime que el uso de la fórmula de corrección del azar, que generaliza y presupone que la repercusión de dicho elemento es la misma para todos los examinandos, cuando es posible que no sea así; la inclusión del elemento none of these deja, pues, las decisiones en manos de cada candidato y se ajusta a la elección personal de cada uno.*

*Una consecuencia de incluir la opción de respuesta none of these es la aparición de los “non-items”, es decir ítems para los cuales la respuesta correcta es precisamente la opción none of these, con objeto de que esta opción no sea un mero “fantasma” dentro del test. Así, hemos construido un 10% de los ítems de toda la prueba como non-items, ítems para los cuales la respuesta no es ninguna de las otras cinco opciones.*

*Con la finalidad de comprobar el efecto del elemento none of these hemos llevado a cabo una investigación dentro de la investigación, y para ello hemos seguido el método que pasamos a describir.*

*Administramos sendos tests a un grupo de control compuesto por 52 alumnos de 4º ESO, y a un grupo experimental compuesto por 66 alumnos de 4º de ESO. En la prueba que se administró al grupo de control todos los ítems que componían el test (120) se ajustaban al modelo siguiente:*

1. **peace:**

calm	mountain	neck	poem	witch
------	----------	------	------	-------

61. **you see yourself in it:**

card	cloud	coin	mirror	sand
------	-------	------	--------	------

*La prueba administrada al grupo experimental constaba asimismo de 120; la primera parte del test (ítems nº 1 a nº 60) se ajustaba al modelo siguiente:*

1. **peace:**

calm	mountain	neck	poem	witch
------	----------	------	------	-------

*es decir, era idéntica a la que se administró al grupo de control. Sin embargo, la segunda parte del test (ítems nº 61 a nº 120) incorporaba la opción none of these, según el modelo siguiente:*

61. **you see yourself in it:**

card	cloud	coin	mirror	sand	none of these
------	-------	------	--------	------	---------------

*El procedimiento estadístico empleado para analizar las diferencias en los resultados correspondientes a las partes 1 y 2 (que incluye el elemento none of these para el grupo experimental) fue el conocido como regresión lineal, que*

*llevamos a cabo utilizando el programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 11.5. Dicho procedimiento (Facio y Stevens, 1994; Muñiz, 1998; Salkind, 2000) permite establecer una predicción sobre el valor de una variable (variable dependiente) una vez conocido el valor de otra variable (variable independiente). La aplicación del método de regresión lineal a nuestro caso nos permitiría establecer cuáles habrían sido los resultados hipotéticos que el grupo experimental habría obtenido en la parte 2 del test si no hubiese estado presente el elemento none of these, y compararlos con los valores reales obtenidos en la parte 2, que incluía dicha opción, para así poder apreciar la repercusión que tuvo el elemento none of these.*

*Como punto de partida establecimos la relación existente entre las puntuaciones obtenidas por el grupo de control en las partes 1 y 2 del test. Los resultados de dicha correlación fueron los siguientes (figura 8.2):*

**CORRELACIONES ENTRE LAS PARTES 1 Y 2 DEL TEST DEL GRUPO DE CONTROL**

Correlaciones			
		Porcentaje parte 1 (ítems 1 a 60)	Porcentaje parte 2 (ítems 61 a 120)
Porcentaje parte 1 (ítems 1 a 60)	Correlación de Pearson	1	,924(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	52	52
Porcentaje parte 2 (ítems 61 a 120)	Correlación de Pearson	,924(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	52	52
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

*Fig. 8.2*

*Como podemos observar el grado de correlación era muy alto (0,924), lo cual indica una coincidencia en los resultados del 85,38 %.*

*También establecimos la correlación entre los resultados del grupo experimental en la partes 1 y 2 (que incluye la opción none of these) de su test, y como podemos observar (figura 8.3) fue incluso más alta (0,926), es decir la coincidencia en los resultados es de un 85,74%.*

**CORRELACIONES ENTRE LAS PARTES 1 Y 2 DEL TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

Correlaciones			
		Porcentaje parte 1 (ítems 1 a 60)	Porcentaje parte 2 (ítems 61 a 120, que incluyen <i>none of these</i> )
Porcentaje parte 1 (ítems 1 a 60)	Correlación de Pearson	1	,926(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	66	66
Porcentaje parte 2 (ítems 61 a 120, que incluyen <i>none of these</i> )	Correlación de Pearson	,926(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	66	66

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Fig. 8.3*

*El siguiente paso fue establecer qué relación existía entre los valores de los porcentajes de las partes 1 y 2 del grupo de control. Dicha relación se obtuvo llevando a cabo el*

*mencionado procedimiento de regresión lineal mediante el programa SPSS. Los valores conocidos correspondientes a los porcentajes de resultados correctos en las partes 1 y 2 del grupo de control, nos permitieron establecer una ecuación lineal que representa la relación entre dichos valores. Los resultados del análisis fueron los que a continuación se muestran en la tabla 8.4.*

Coeficientes(a)						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-6,184	4,009		-1,542	,129
	PORCENT1	,988	,058	,924	17,062	,000

a Variable dependiente: PORCENT2

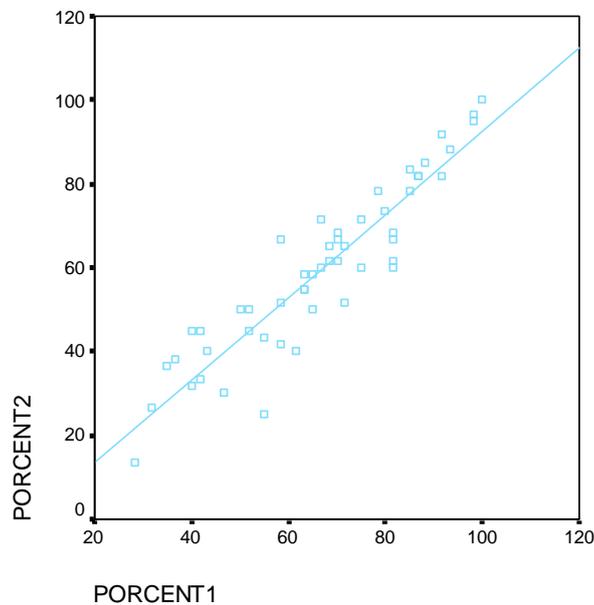
*Fig. 8.4*

*A partir de los datos que vemos en esta tabla 8.4 podemos establecer que la relación entre los valores de los porcentajes de la parte 1 y parte 2 del grupo de control se representa mediante la siguiente ecuación lineal:*

$$Y' = 0,988 X + -6,184$$

*siendo Y' el valor del porcentaje 2 (la variable que deseamos predecir) y X el valor del porcentaje 1 (el valor conocido). Esta ecuación se puede representar gráficamente mediante el siguiente diagrama de dispersión (figura 8.5), en el que cada punto azul refleja la relación entre el valor del porcentaje 1*

(eje horizontal, o de abscisas) y el porcentaje 2 (eje vertical, o de ordenadas) –las coordenadas– de cada alumno, y la línea azul, línea de regresión, representa la ecuación lineal  $Y' = 0,988 X + -6,184$ , es decir, la línea de ajuste óptimo de todos los puntos que reflejan los valores obtenidos por cada uno de los examinandos. Si la correlación entre las puntuaciones del porcentaje 1 y el porcentaje 2 hubiese sido perfecta (= 1), todos los puntos se situarían en esta línea, que tendría un ángulo de  $45^\circ$  exactamente.



*Fig. 8.5*

*A partir de aquí, si aplicamos esta fórmula obtenida mediante los valores conocidos del grupo de control, a los valores que el grupo experimental obtuvo en la parte 1 del test (la variable independiente), obtendremos los valores supuestos que cabría esperar si los ítems de la parte 2 no hubiesen incluido la opción none of these (tal como lo hacían los ítems de la parte 2 del test administrado al grupo de control).*

*Seguidamente los comparamos con los valores reales que el grupo obtuvo en la parte 2 del test, que incluía la opción none of these, y establecimos la diferencia. A modo de muestra podemos ver en la tabla 8.6 los resultados correspondientes a los siete primeros alumnos del grupo experimental.*

Valor supuesto PARTE2 (según regresión)	Valor real PARTE2	Diferencia
44,86	36,67	8,20
38,28	38,33	-,06
66,27	50,00	16,27
34,98	38,33	-3,35
31,69	20,00	11,69
64,62	48,33	16,29
61,33	46,67	14,66

*Fig. 8.6*

*Los valores resultantes del análisis estadístico descriptivo (figura 8.7) dan como resultado que la media del grupo en la parte 2 del test si no se hubiese incluido el elemento none of these, habría sido 50,3765. Al estar presente dicho elemento la media real fue 43,686, por lo tanto hubo una diferencia media de 6,6896. Como podemos apreciar, la inclusión del elemento none of these hizo que la puntuación media fuese sensiblemente inferior y diese una mejor medida de la capacidad de los candidatos al reducir la repercusión del factor azar, dejando al libre albedrío de cada candidato su elección de la correspondiente alternativa de respuesta, lo cual consideramos más ecuánime que la aplicación de una medida general de normalización del factor azar a todos los candidatos por igual.*

### *Estadísticos descriptivos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PREDICC	66	-1,24	90,97	50,3765	22,21755
porcentaje parte 2 (61 a 120)	66	3,33	96,67	43,6869	20,30013
DIFERENC	66	-12,16	22,84	6,6896	8,37922
N válido (según lista)	66				

*Fig. 8.7*

#### *4.2.2. El número de ítems*

*El índice de consistencia interna alfa de Cronbach que marca la fiabilidad está relacionado entre otros factores con la longitud del test, puesto que un mayor número de ítems aportará una fiabilidad y una consistencia interna más alta. Así los tests deberían contener un número suficiente de ítems que se fijó en 220 para el test de nivel universitario, 120 para el test de Secundaria y 110 para los tests de Bachillerato por los motivos que señalaremos cuando nos refiramos a la validez de contenido de los tests.*

*Alderson et al. (2002) recomiendan la construcción de un 10% de ítems extra con objeto de poder contar con un margen suficiente para desechar tras los análisis estadísticos, en el caso de que los datos relacionados con los coeficientes de dificultad y los índices de discriminación no fuesen los deseables.*

#### 4.2.3. Las instrucciones

*Era de gran importancia que las instrucciones fuesen claras y precisas. Se especificó a los examinandos que debían elegir la opción que se asociara con el estímulo; en la mayor parte de las ocasiones las relaciones eran de sinonimia, teniendo en cuenta las limitaciones que este concepto contiene al referirse a la relación entre palabras que comparten un sentido general y, por lo tanto, pueden ser intercambiables, aunque no en todos los contextos. Así, antes de que los candidatos comenzasen a hacer el test nos aseguramos de que tenían claro y siempre presente al enfrentarse a cada ítem que la naturaleza de las relaciones que existen entre la base y la palabra “objetivo” podían no ser siempre las mismas exactamente. De hecho, y así se señaló, en algunos casos la relación entre el estímulo y la palabra objetivo eran los tipos de sinonimia conocidos como hponimia o hiperonimia, y en este sentido se facilitó a los examinandos ejemplos claros de estas relaciones –cat es un hipónimo de animal, y fruit es un hiperónimo de apple– con objeto de eliminar toda posible confusión.*

*También se advirtió que deberían tener en cuenta que ciertas palabras pueden presentar la misma forma para categorías gramaticales diferentes.*

#### 4.2.4. Tiempo de la prueba

*Es importante estimar desde el principio que un test debe contar con una duración “adecuada”, con lo cual queremos decir que el tiempo no debe ser escaso ni exceder de un margen aceptable. Alderson (comunicación personal) suele hablar de la utilización de un método que, aunque él mismo acepta como poco riguroso (a rule of thumb), puede servir a título indicativo: ofrecer el doble de tiempo que le llevaría a un profesor realizar toda la prueba.*

#### *4.2.5. Ponderación de la prueba y criterios de corrección*

*La ponderación de la prueba, es decir el valor que se concede a cada ítem, y los criterios de corrección asimismo se deben establecer en la etapa de planificación del test y hacer explícitos en las especificaciones. Es crucial que un test sea puntuado de forma objetiva, ya que esto redundará directamente en la fiabilidad. En el caso de pruebas en donde no hay más remedio que recurrir al juicio subjetivo o impresionista del corrector, se deberán elaborar unos descriptores en bandas y escalas que le obliguen a atenerse a ciertos criterios fijos y previamente establecidos para que la puntuación sea lo más analítica posible.*

*En nuestro caso todos los ítems tuvieron el mismo valor, y al tratarse de un ítem objetivo las respuestas se marcaron como correcta o incorrecta. Las respuestas en blanco se consideraron incorrectas. Se concedió un punto a cada ítem correctamente contestado y sólo se admitió una respuesta*

*válida. En el caso de que además de la respuesta válida hubiese otra u otras marcada/s el ítem se consideró erróneo.*

#### *4.3. La validez de los tests*

*Como recordaremos la validez de un test es su capacidad para medir aquello para lo cual se diseñó, o, en otras palabras, el grado de precisión con el que una prueba mide lo que se propone medir (Henning, 1987; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson et al., 1995). Messick (1989) sugiere que la comprobación de la validez de un test debe incluir la argumentación lógica y la evidencia empírica basada en datos cuantitativos y cualitativos, es decir comprobar la validez supone reunir el mayor número posible de los tipos de validez que revisamos en el capítulo 5 de este trabajo, y así, según señalan Alderson et al. (1995), cuantas más estrategias se usen para demostrar la validez de un test mayor confianza inspirará a los usuarios.*

#### *VALIDEZ DE CONSTRUCTO*

*Estas opiniones, como podemos observar, apuntan hacia la consecución de la validez de constructo o validez conceptual de un test (Thorndike y Hagen, 1980), que es considerada como un tipo superior de validez a la que contribuyen tanto la validez interna como la externa (Alderson et al., 1995). Como recordaremos (v. capítulo 5), el constructo es el atributo acerca del cual hacemos valoraciones al interpretar el*

*test, y de este modo podemos afirmar que un test tiene validez de constructo si mide la capacidad que pretendía medir.*

*Así pues una vez establecida cuál es la capacidad o rasgo que cualquier test pretenda medir debemos formular una red de consideraciones teóricas que conduzcan a predicciones claras y definidas susceptibles de comprobación. En la medida en que dichas predicciones se confirmen, se confirmará la validez del test como medida del rasgo (Thorndike y Hagen, 1980).*

*No es por tanto extraño que, entre las primeras consideraciones a tener en cuenta con respecto a un test de vocabulario, sea prioritario formular un objetivo claro que defina la competencia léxica que queremos medir, es decir la habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen. Como habíamos mencionado en el capítulo 5, el constructo de la competencia léxica es una cuestión compleja y multidimensional que abarca aspectos muy diversos. Así, recordemos que Richards (1976) y Nation (1990, 2001) entre otros han formulado descripciones muy detalladas de los diferentes componentes que constituyen dicha capacidad, tanto a nivel receptivo como a nivel productivo (v. capítulo 2, pág. 153).*

*En nuestro caso, el constructo que pretendemos medir no es la competencia léxica en su globalidad sino más bien su nivel preliminar, lo que Richards (1976) y Nation (1990,*

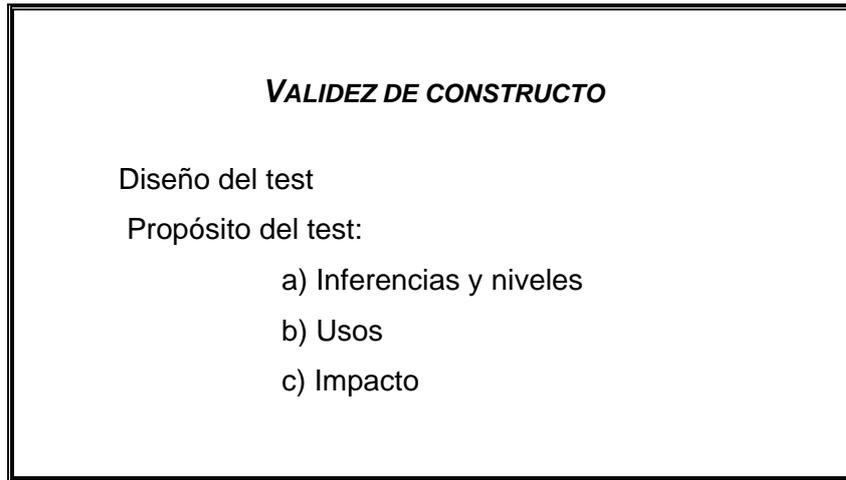
2001) entienden como la comprobación del conocimiento parcial de las palabras con relación a estas dos preguntas: *Can the learner recognise the written form of the word?* y *Can the learner recall the appropriate meaning for this word form?* (Nation, 2001: 347). En suma, el reconocimiento escrito de la palabra, o la conexión entre la forma y el significado.

Nuestros tests pues pretenden evaluar sólo el conocimiento receptivo del vocabulario que posee un candidato. Dicho conocimiento puede ser considerado como un punto de partida y una primera etapa en el aprendizaje progresivo del conocimiento de la palabra (Schmitt et al., 2001). Este primer conocimiento es la dimensión básica de la competencia léxica ya que, como apunta Meara (1996a), el comprobar cuantas palabras reconoce el alumno es esencial, e incluso más importante que conocer cuantas palabras conoce a un nivel de gran profundidad.

En cuanto a la forma operativa en que se puede comprobar la validez de constructo, Henning (1987) considera que la validez de constructo no se expresa mediante un coeficiente concreto sino que ha de ser demostrada mediante la suma de evidencias. Según esto, habría que contemplar un conjunto de procedimientos, entre ellos los distintos tipos de validez que deben estar presentes en un test. En este sentido, se debe pues examinar la validez de contenido teniendo en cuenta no sólo una adecuada selección léxica sino también que el tipo de ítem elegido esté adaptado al constructo, es decir, que mida el conocimiento del vocabulario que pretendamos evaluar, en nuestro caso el conocimiento receptivo. En segundo lugar, y como Brown

*(2000) sugiere, se llevarían a cabo análisis de ANOVA, que demostrarían las diferencias entre los grupos de alumnos a los que se administra una prueba, e incluso las diferencias entre los niveles de conocimiento léxico. En tercer lugar, se debe analizar la validez concurrente mediante las correlaciones con pruebas similares diseñadas para evaluar el mismo rasgo. Por último, no debemos olvidarnos de la fiabilidad del test ya que la primera condición necesaria para que una prueba sea válida es que sea fiable, es decir, que proporcione sistemáticamente medidas exactas (Hughes, 1989).*

*Hechas estas observaciones ya clásicas en cuanto a la validez de constructo, nos gustaría integrar en nuestro modelo, una aportación de Read y Chapelle (2001) sobre la especificidad del constructo de los tests de vocabulario (quizá la única aportación en lo que se refiere a la evaluación del vocabulario en relación al constructo). Estos autores descontentos con la “ill-defined nature of vocabulary as a construct” (2001: 1) establecen una serie de factores que habría que considerar para definir el constructo del léxico (figura 8.8):*



*Fig. 8.8*

*En primer lugar, y en cuanto a la teoría subyacente, se debe considerar el diseño del test, es decir si el vocabulario se va a evaluar como un elemento lingüístico separado o integrado, si va a suponer una selección sistemática de elementos y si va a estar incluido en un contexto o no. Así, llegados a este punto consideramos oportuno establecer el tipo de test que hemos elegido según la clasificación que llevamos a cabo en el capítulo 5 (pág. 458), referida a los aspectos que una prueba contempla:*

- *en cuanto al tipo de información que deseamos obtener se tratará de:
  - *prueba de diagnóstico, si se administra al comienzo de un curso; si, por otra parte se usa al final, se puede usar como prueba de aprovechamiento;**
- *en cuanto a la forma en la que el test está construido se tratará de:*

- *prueba directa, en la que se requiere que el examinando lleve a cabo la habilidad que deseamos evaluar, en nuestro caso el conocimiento de vocabulario a nivel receptivo;*
- *en cuanto al número de elementos que se examinan se tratará de:*
  - *prueba diferenciada (discrete-point test), es decir se evalúa un elemento en cada ítem;*
- *en cuanto a la referencia usada para evaluar al candidato se tratará de:*
  - *prueba referida al criterio (criterion-referenced test), es decir, la actuación del candidato se expresa en función de sus habilidades y de las tareas lingüísticas que sabe o no sabe llevar a cabo con éxito;*
- *en cuanto al método de corrección se tratará de:*
  - *prueba objetiva, el corrector no tiene que aplicar su criterio personal para juzgar las respuestas;*
- *en cuanto al impacto que los resultados de la prueba tendrá sobre el candidato se tratará de:*
  - *prueba de bajo impacto (low stakes), los resultados no tienen importantes consecuencias para el candidato.*

*Claramente, nuestro test ha optado por ser un test de elementos lingüísticos separados, previa una selección léxica sistemática de acuerdo con los recuentos de la frecuencia, y descontextualizado. Como anteriormente hemos reiterado, consideramos que el vocabulario es un continuo en donde en un primer extremo se coloca el reconocimiento de la forma y su significado referencial, éste es, en definitiva, el constructo que queremos medir. En ningún caso pretendemos evaluar la palabra en toda su complejidad –pronunciación, propiedades gramaticales, función, propiedad, relación con otras palabras, derivados, colocaciones, etc. Tal como los propios Read y Chapelle (2001: 8) definen el constructo de un test de niveles:*

*[...] is an instrument ... designed to measure learners' vocabulary size as a trait without reference to any particular context of use, and the target words themselves are presented in isolation, devoid of any linguistic context that might indicate how they are used.*

*En segundo lugar consideraremos el propósito del test, que tiene que ver con tres cuestiones diferentes:*

- a) las inferencias que se hagan del test, del conocimiento de los ítems con carácter individual y de los niveles del test;*
- b) los usos del test;*
- c) el impacto.*

*En cuanto a las inferencias, este test sólo puede ser interpretado como: “estimates of a learner's vocabulary size at*

*each of the different levels” (Read y Chapelle, 2001: 11). Por tanto, las extrapolaciones acerca de los niveles de conocimiento que hagamos del test deben extraerse de los resultados del conocimiento de un determinado número de palabras.*

*Por lo que se refiere al uso o la utilidad del test consideramos su aplicación en dos campos diferentes. Por un lado, su carácter instruccional o pedagógico y por otro investigador. Desde el punto de vista pedagógico este test es básicamente “a diagnostic tool for classroom teachers to assist them in preparing suitable vocabulary learning programs for their students” (ibídem, 12). Ésta, pensamos que es la pristina acepción de Nation (1983, 1990) cuando Read y Chapelle (ibídem, 18) lo definen como: “a practical instrument for classroom teachers to encourage them to take a systematic approach to identifying their learners’ existing word knowledge and planning their vocabulary learning program”. Y en su carácter de instrumento para la investigación empírica, “relate to the role of vocabulary tests in empirical investigation in the fields of language testing and second language acquisition (ibídem, 12)– por ejemplo, el uso que hizo de él TOEFL o los estudios de Singleton y Little (1991) para conocer los procesos de almacenamiento de palabras.*

*Por último, el impacto o washback de este test es también doble: a) dar a conocer el diagnóstico del tamaño del vocabulario tanto a alumnos como profesores, y b) actuar como instrumento para medir el progreso de forma longitudinal del vocabulario. Hemos asimismo de señalar que*

*se trata de un test de bajo impacto –low stakes–, con relación a otros tests cuyas repercusiones pueden tener importantes consecuencias para la vida de una persona.*

*Por tanto, y concluyendo la esclarecedora aportación que Read y Chapelle (2001) hacen de la validez de constructo de los tests, tenemos que manifestar no sólo nuestra coincidencia con su marco teórico sino la integración que de ella hemos hecho en las especificaciones de nuestro modelo.*

#### **VALIDEZ DE CONTENIDO**

*Una prueba tiene validez de contenido cuando es una muestra representativa de las habilidades y las estructuras lingüísticas que pretende evaluar (Hughes, 1989). Cuanto mayor sea la validez de contenido mayor será la probabilidad de que el test sea una medida exacta de lo que pretende medir. Por tanto, la validez de contenido va estar condicionada tanto por una correcta selección de contenidos como por una adecuada construcción de ítems. A continuación, nos referiremos más detalladamente a ambas.*

##### **A) La selección de los contenidos léxicos**

*La correcta selección de los contenidos es una de las cuestiones fundamentales para la validez de un test. Según Meara (1996a: 39), “estimating the numbers of words that make up the vocabulary you are interested in is probably the*

*critical variable in constructing a test of vocabulary size". En la misma línea Nation y Waring (1997) subrayan la importancia de elegir muestras representativas para estimar el tamaño de los vocabularios de los estudiantes, y proponen como solución el uso de listas de frecuencias. Así tradicionalmente el criterio de frecuencia de las palabras es el más comúnmente utilizado para realizar la selección de los contenidos de los tests de vocabulario.*

*Aplicando dicho criterio Nation (1983) elaboró su Vocabulary Levels Test atendiendo a las frecuencias ofrecidas por las listas de Thorndike y Lorge (1944), Kučera y Francis (1967), y la General Service List (West, 1953); para el test de nivel universitario, la fuente usada –The University Word List (Xue y Nation, 1984)– es también un listado de frecuencias. Barrow et al. (1999) usaron para elaborar su test un listado, "4000 Basic Words", de la Japan Association of College English Teachers (JACET), basada fundamentalmente en el "Longman Lexicon of Contemporary English" y posteriormente compararon los contenidos de dicha lista con las frecuencias que ofrece el "Cobuild Learner's Dictionary" (1996). Goodfellow et al. (2002) introducen asimismo la noción de frecuencia de las palabras cuando elaboraron su método para medir la riqueza de vocabulario. Hever (2002) elaboró su test contando con una fuente más actualizada, una lista de frecuencias lematizada creada en 1987 a partir de los datos del Birmingham Corpus, uno de los corpus más recientes y extensos que estaban disponibles en aquel momento, compilado en los años 80 y que contiene casi 20 millones de palabras.*

*Como hemos visto pues, la frecuencia de las palabras debe ser obviamente el principal criterio para seleccionar los contenidos del test. La extensión de estos listados estará en función del sílabo léxico de los alumnos cuya extensión de vocabulario pretendemos medir. Al analizar cada uno de los tests que hemos elaborado nos referiremos a su validez de contenido, detallando la selección de contenidos léxicos que se hizo para el test de nivel universitario, el de 4º de ESO y los de Bachillerato.*

#### *B) La construcción de los ítems*

*La construcción de los ítems es otro factor que asimismo influye sobremanera en la fiabilidad intrínseca del test. El estricto proceso de elaboración se llevó a cabo prestando una cuidadosa atención a un gran número de factores a los que nos vamos a referir.*

*Tras la elección del formato de ítem y la decisión de añadir el elemento none of these, cuya repercusión acabamos de justificar, se construyeron los ítems según los criterios que expondremos a continuación.*

*Cada ítem presenta el vocabulario descontextualizado organizado en formato de opción múltiple con una base o estímulo y cinco opciones de respuesta, más la opción none of these, común a todos los ítems del test, según el siguiente modelo:*

1. *help*:

assistance <input type="checkbox"/>	complaint <input type="checkbox"/>	completion <input type="checkbox"/>	constraint <input type="checkbox"/>	preparation <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--

*Cada opción de respuesta consta, a diferencia de lo que ocurre en otros tests de vocabulario, de una única palabra, lo cual exige una lectura mínima y permite que el examinando pueda contestar mayor número de ítems dentro de un periodo limitado de tiempo (Schmitt et al., 2001); las opciones tienen longitud similar y están ordenadas alfabéticamente, como podemos apreciar en el ejemplo. Los distractores deben cumplir estas condiciones y en general deben parecer razonables o de lo contrario podrían eliminarse por ser absurdos o incoherentes facilitando así una respuesta por eliminación (v. capítulo 5, pág. 477).*

*Las relaciones entre la palabra base y la opción correcta de la respuesta son en su mayoría de sinonimia, hiponimia o hiperonimia, y en algunos casos se trata de una paráfrasis. Por este motivo, a diferencia de otros tests de este formato, la palabra que deseamos comprobar si el candidato conoce en cada ítem no es la base o estímulo del ítem, sino que aparece como una de las opciones de respuesta junto con los distractores. Esta estrategia permite mayor margen de maniobra a la hora de componer el estímulo, que de esta forma puede consistir en una sola palabra o en más de una en otras ocasiones, según necesidades concretas. La experiencia personal en el diseño de anteriores pruebas similares apunta hacia la conveniencia de seguir este procedimiento por razones prácticas. Por ejemplo, a la hora de construir el ítem correspondiente a la palabra eventually,*

37. *in the end*:

deliberately <input type="checkbox"/>	eventually <input type="checkbox"/>	primarily <input type="checkbox"/>	rarely <input type="checkbox"/>	virtually <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--

*si utilizasemos dicha palabra como estímulo, las opciones de respuesta deberían incluir in the end, la opción correcta, más unos distractores similares, de la misma longitud, que constaran de una preposición, un artículo y un sustantivo, y que fuesen frases gramatical e idiomáticamente correctas, condiciones éstas que añaden una gran dificultad a la construcción de distractores plausibles. Sin embargo, al utilizar la frase in the end como estímulo, la opción correcta, eventually, puede ir acompañada por distractores como deliberately, primarily o virtually, todos ellos adverbios fáciles de seleccionar que se encuentran en la lista de frecuencias dentro de la misma banda que la palabra “objetivo” del ítem. Este cambio de posición de la palabra objetivo no supone un incremento en la dificultad o facilidad del ítem, según señalan Laufer et al. (2004), que no encontraron diferencias significativas entre el “reconocimiento activo” de la palabra objetivo (cuando dicha palabra es una de las opciones de respuesta) y el “reconocimiento pasivo” (cuando es el estímulo) en el test que proponen para medir la fuerza del conocimiento léxico.*

*El candidato debe pues seleccionar la opción correcta de entre todas las alternativas, y a este respecto consideramos de gran importancia señalar que un conocimiento parcial de la palabra será suficiente para elegir*

*la respuesta adecuada. Dado que el aprendizaje del vocabulario es progresivo, y que el conocimiento que la mayoría de los estudiantes tienen de gran parte del vocabulario de una segunda lengua es incompleto (Schmitt, 2000), es un elemento esencial en los tests de vocabulario señalar e interpretar el conocimiento parcial de las palabras (Schmitt et al., 2001).*

*Los ítems están compuestos por palabras léxicas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y por diez palabras gramaticales (a, and, for, from, in, of, out, the, to up) que se han incluido en algunos estímulos. Cada ítem está constituido íntegramente por elementos que pertenecen a la misma categoría gramatical pero tienen significados muy dispares. Un aspecto de la dificultad de las pruebas que usan este tipo de formato estriba en la naturaleza de los distractores: la dificultad es menor cuando los distractores pertenecen a varias categorías gramaticales y, por el contrario, se incrementa cuando se trata de términos pertenecientes a la misma categoría y que además representan conceptos similares o íntimamente asociados al de la palabra objetivo (Joe et al., 1996). En esta línea Nagy, Herman y Anderson (1985) diseñaron tres tests de vocabulario de formato opción múltiple a tres niveles de “sensibilidad”. La dificultad de los tres tests se basaba en el parecido de los distractores con la palabra “objetivo”: 1) en el test de mayor nivel de dificultad los distractores representaban conceptos similares o íntimamente asociados al de la palabra objetivo; 2) en el test de nivel intermedio los distractores pertenecían a la misma categoría gramatical pero*

*el significado era muy distinto; 3) en el test de menor nivel de dificultad los distractores eran muy diferentes, incluso se trataba categorías gramaticales distintas de la palabra objetivo.*

*En nuestro caso todos los distractores, además de pertenecer a la misma categoría gramatical, tienen una frecuencia similar a la de la palabra “objetivo”, es decir han sido tomados de la misma banda de frecuencias que la palabra objetivo, y así su dificultad será parecida. De esta manera si el examinando es capaz de contestar correctamente al ítem utilizando su conocimiento de los distractores, es decir eliminando las posibilidades erróneas, el ítem es aún válido, ya que los distractores representan el mismo nivel de frecuencia y por lo tanto de dificultad que la palabra “objetivo” (Laufer et al., 2004: 207).*

*La selección de las palabras “objetivo” que formarían el test se hizo al azar dentro de cada banda de frecuencias, teniendo en cuenta el porcentaje que cada categoría gramatical debería representar. Así se seleccionaron las palabras que aparecían en lugar 20 y todos sus múltiplos, más la anterior y la posterior de cada banda.*

*Por otra parte, se estableció que aquellas palabras que tuvieran más de una acepción serían utilizadas dentro del test teniendo en cuenta la primera de ellas según los diccionarios Oxford y Collins COBUILD. De esta forma intentamos resolver el problema que plantearon palabras como date, que aparece en el listado de frecuencias en el lugar n° 679, con*

*15.044 registros dentro del British National Corpus; sin embargo este número de veces que la palabras se registra en el corpus no especifica si es con la primera acepción (“fecha”), la segunda (“cita”) o incluso la tercera (“dátil”). Así para nuestra selección de palabras hemos tomado siempre la primera acepción que dan los diccionarios, la más frecuente de esa palabra y normalmente la que contiene el significado literal o referencial.*

*Al redactar la base o estímulo se utilizaron palabras que fuesen más frecuentes que la palabra “objetivo”, con objeto de que la capacidad de elegir la opción correcta no se viese afectada por el desconocimiento de las palabras que formaban el estímulo.*

## *VALIDEZ DE RESPUESTA*

*Mediante una serie de técnicas de apreciación cualitativa se observa y analiza la actuación de los candidatos para conocer su opinión sobre el test y comprender cómo responden a los ítems y por qué (Henning, 1987). Así dentro de nuestro contexto, la validez de respuesta se comprobó mediante protocolos introspectivos orales y escritos y entrevistas personales con alumnos nativos y no nativos, que elaboraron informes sobre cada uno de los ítems que les presentaron dificultades. Por otra parte también se llevaron a cabo protocolos retrospectivos y los alumnos completaron cuestionarios acerca de su opinión sobre la prueba en general y los resultados obtenidos. Los datos aportados permitieron realizar una investigación cualitativa y contrastarla con la investigación cuantitativa que compone la mayor parte de este trabajo.*

## *VALIDEZ CONCURRENTENTE*

*La validez concurrente consiste en verificar la validez de una prueba mediante su correlación con otra que mide los mismos conocimientos y que ya tiene una validez reconocida.*

*En nuestro caso hemos utilizado para el nivel universitario el denominado Quick Placement Test (Oxford University Press), un test de competencia general que evalúa la lectura, la gramática y el vocabulario, y se encuentra disponible en versión en papel y en versión informatizada. La*

*versión en papel, usada para esta investigación, consta de 60 ítems de dificultad creciente que dan un diagnóstico sobre la competencia general del candidato. Un grupo de 73 alumnos de la asignatura “Lingüística Aplicada” de la especialidad de Filología Inglesa realizó el test de vocabulario y el Quick Placement Test (QPT).*

*En cuanto a los restantes niveles se establecieron correlaciones entre las notas correspondientes a las evaluaciones del curso en el que se encontraban los alumnos, y en el caso de 2º de Bachillerato, con los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad.*

#### *4.4. La practicabilidad*

*La “practicabilidad” es otra condición exigible a un test, que Chapelle (2001: 101) define como “the adequacy of the available resources for the design, development, use and evaluation of the test”. Dicha condición se manifiesta en una serie de características que hacen de un test un instrumento práctico de usar tanto para los administradores como para los examinandos.*

*Según Nation (2001) un buen test debe ser fácil de elaborar, corregir e interpretar, y así consideramos que los tests elaborados en la presente investigación cumplen desde el punto de vista de quien lo administra con las características necesarias para ser una herramienta práctica para medir el conocimiento receptivo del vocabulario de los*

*alumnos. El test no es complicado de elaborar y cualquier profesor que cuente con unos contenidos adaptados al constructo que pretenda medir, puede construir sin demasiado esfuerzo un test aplicando el marco que hemos diseñado. Cuenta con las ventajas del formato opción múltiple que anteriormente hemos señalado en cuanto a objetividad de la corrección y de las puntuaciones, excelentes características técnicas –elevada fiabilidad, discriminación y posibilidad de graduar la dificultad–, se ajusta satisfactoriamente a contextos de exámenes de bajo impacto, permite comprobar el conocimiento de un gran número de palabras así como el control del azar mediante la simple adición del elemento none of these. Se puede fotocopiar fácilmente y exige unas condiciones muy básicas para su administración. Es simple y objetivo de corregir –se puede incluso utilizar una plantilla–, lo cual permite que varios profesores lo administren a distintos grupos y que los resultados sean homogéneos, las puntuaciones se calculan con facilidad y los resultados son fácilmente analizables*

*Desde el punto de vista del examinando sólo requiere marcar la opción correcta, el formato es simple, el diseño es claro y permite contestar a muchos ítems en poco tiempo. Los alumnos completan el test en 55 minutos como máximo.*

*Por todo ello consideramos que el modelo de test propuesto cumple con las condiciones exigibles en términos de practicabilidad para ser un buen test. Como Read y Chapelle (2001) muy acertadamente estiman: “The enduring popularity of the Vocabulary Levels Test for a whole range of*

*uses must owe to its availability, simplicity and convenience” (2001: 23). Por otra parte una ventaja añadida consiste en que el formato del test se presta a ser informatizado, esencial para una siguiente etapa que veremos en el capítulo 9.*

##### *5. Segunda etapa: administración y corrección*

*Implica, en primer lugar, un perfecto desarrollo de la prueba en todos sus pormenores; asegurando así de que tanto los factores externos (luz, temperatura, acústica, etc.) como los internos (legibilidad, instrucciones, etc.) sean los más idóneos. Con la finalidad de contar con elementos de juicio para evaluar la validez de respuesta del test, incluida en la planificación, se procurará obtener algún tipo de retroalimentación, a través de métodos de introspección (protocolos orales grabados o escritos) o retrospección (cumplimentación de cuestionarios posterior a la prueba). Todos estos aspectos se tuvieron en cuenta al administrar nuestros tests y así se procuró que las condiciones físicas fueran las más idóneas y homogéneas en cada administración. Al mismo tiempo se solicitó de los alumnos su opinión acerca del test, la construcción de los ítems, el nivel de dificultad, la ecuanimidad de los resultados y, por último el ajuste entre la estimación del vocabulario conocido por el alumno según su puntuación en el test y su propia estimación personal.*

*Asimismo los criterios de corrección a los que nos referimos anteriormente al tratar de la fiabilidad del test, se*

*dieron dar a conocer a los candidatos durante la fase de administración. La mayor parte de las correcciones se llevaron a cabo personalmente por la autora de este estudio. En los casos en que actuaron varios correctores los criterios aplicados fueron idénticos.*

#### *6. Tercera etapa: análisis de los resultados y conclusiones*

*Hoy en día recurrir a la estadística es práctica común en cualquier análisis riguroso de los datos. La estadística descriptiva, como su nombre indica, describe o resume un conjunto de datos numéricos. En nuestro caso, nos ofrece las representaciones numéricas de las actuaciones de los sujetos en los tests de vocabulario. En este análisis de estadística descriptiva son fundamentales dos conceptos: la tendencia central y la dispersión, como ya vimos en el capítulo 5 (pág. 486). Recordaremos que la tendencia central queda expresada por la nota media del grupo o media aritmética (coeficiente entre el sumatorio de todos los datos y el número de observaciones, que divide los datos al 50%), la moda (la nota que aparece con más frecuencia), y la mediana (que divide el número de observaciones al 50%). En cuanto a la dispersión los dos valores dignos de mención son: la desviación típica, el rango y la varianza y que básicamente nos indican como varían los sujetos con respecto a la media del grupo. La desviación típica (Brown, 1994: 20) es la media de las diferencias de todos los resultados con respecto a la tendencia central del grupo. El rango es la diferencia entre el dato mayor y menor –en nuestro caso ofrecemos la diferencia*

*máxima y la mínima porque nos parece un dato más claro. La varianza es el cuadrado de la desviación típica.*

*A la vista de los objetivos formulados, extraeremos unas conclusiones referidas tanto en cuanto al cumplimiento de la fiabilidad, que se establecerá mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, la validez y la practicabilidad de cada uno de los tests elaborados, así como a los resultados obtenidos.*

*Aplicaremos asimismo análisis estadísticos de correlaciones para establecer la relación de variables numéricas (coeficiente  $r$ ) pero sin relación causal (Alderson et al., 1995; Salkind, 2000) para comprobar la validez concurrente o empírica.*

*Por su parte, el otro tipo de estadística conocida como inferencial o muestral nos va ayudar, mediante análisis de la varianza, ANOVA, a comprobar si las diferencias entre los grupos son dignas de tener en cuenta, y comprobar si hemos planteado un test en donde los niveles de dificultad sean estadísticamente significativos. Es importante destacar que en la estadística muestral hay que asumir un error, que se conoce como el valor  $p$  o valor alfa, y que en nuestro caso es de  $>0,05$ ), el más admitido en las ciencias sociales (Hatch y Lazaraton, 1991; Tejada Fernández, 1997: 136; Brown, 1995: 24). Esta probabilidad de error está directamente relacionada con la significación estadística o crítica de los datos cuantitativos e indica que la relación entre la variable dependiente (resultados del test) y la dependiente (grupo o*

*nivel) no es casual ni accidental sino que el valor p menor que 0,05 indica que solamente el 5% puede deberse al azar.*

### *El análisis de los ítems*

*La valoración de la validez de un test debe incluir según Chapelle (1994 apud Read, 1997: 319), siguiendo el marco propuesto por Messick (1989), el juicio de expertos sobre los contenidos de un test, los informes que contengan las opiniones de los examinandos, los análisis de las correlaciones del test. y los análisis estadísticos del funcionamiento de los ítems.*

*De esta forma, tras el análisis estadístico de los resultados del test y la información recogida de los alumnos que lo han realizado y de profesionales con experiencia en la evaluación consultados, hemos llevado a cabo una revisión de los ítems que lo componen con objeto de eliminar aquellos que resultaron demasiado fáciles, demasiado difíciles o que no contaron con un índice de discriminación adecuado que aportara la información deseada.*

*Kehoe (1995b) recomienda que aquellos ítems cuyo índice de discriminación sea inferior a 0,15 deben ser revisados y replanteados. Criterios más estrictos (Alderson et al., 2002) recomiendan eliminar los ítems que presenten valores inferiores a 0,25 o incluso 0,3, ya que los ítems que presentan un valor superior a éste proporcionan mayor cantidad de información sobre el test y sobre los*

*examinandos. A pesar de que no existe un acuerdo acerca del porcentaje de respuestas que debe atraer cada distractor, en principio parece lógico considerar que los distractores que no han sido elegidos por ninguno de los examinandos deben ser eliminados; asimismo los examinadores con frecuencia consideran deficientes aquellos distractores que no sean elegidos al menos dos veces dentro una muestra de 20 ó 30 exámenes. Un buen distractor debería atraer al menos un 10% de las respuestas (Alderson et al., 2002).*

*Por otra parte aquellos ítems que han sido contestados correctamente por todos o prácticamente por todos los examinandos no poseen ningún poder de discriminación y por consiguiente deben ser eliminados. Teniendo en cuenta los parámetros recomendados por Cervantes (1989) y por Green (2002 apud Alderson et al., 2002) todos aquellos ítems cuyos coeficientes de dificultad sean superiores a 0,80 deben ser eliminados por ser demasiado fáciles, y asimismo todos los ítems cuyos valores fueron inferiores a 0,20 por ser demasiado difíciles. Así pues son deseables los valores comprendidos entre 0,40 y 0,70.*

*La revisión de los coeficientes de dificultad de los ítems contenidos en el test dejó ver cómo algunos de ellos incluidos en la parte 1 mostraban una dificultad superior a otros que estaban incluidos en las partes 3 ó 4. Este solapamiento de la dificultad de los ítems en los distintos niveles de frecuencia se explica por el hecho de que la dificultad no depende sólo del estímulo sino también de las interacciones entre las distintas opciones de respuesta, y, a*

*pesar de que todos los distractores que componen el ítem pertenecen al mismo nivel de frecuencia, las combinaciones resultantes de la construcción hacen que el ítem sea más o menos difícil de lo que era de esperar (Laufer et al., 2004: 221).*

*Dado que en la pruebas de opción múltiple un índice de discriminación bajo puede deberse a la mala construcción del ítem, hemos sometido a un detallado análisis todos los ítems cuyo índice de discriminación fue menor que 0,3, que es el tope preferido por la mayoría de los redactores de ítems. No obstante debemos subrayar que no existe un acuerdo unánime en cuanto al índice de discriminación, ya que la posibilidad de que sea alto va a depender en gran medida del tipo de prueba y de las capacidades de los candidatos.*

*Hemos diseñado para el análisis el siguiente formato de tabla (figura 8.9) en la que se recoge en primer lugar el ítem y a continuación la distribución de las respuestas en cuanto al número de candidatos que optaron por cada una de las opciones. Así vemos que en el ítem n° 128, cuyo coeficiente de dificultad (CD) fue 0,5485 e índice de discriminación (ID) 0,9703, 181 candidatos (54, 85%) eligieron la opción 2 (opción correcta), 23 candidatos (6,97%) eligieron la opción 1, 11 candidatos (3,33%) eligieron la opción 3, 5 candidatos (1,51%) eligieron la opción 4, 9 candidatos (2,72%) eligieron la opción 5, 98 candidatos (29,70%) eligieron la opción 6, y 3 candidatos (0,91%) dejaron la respuesta en blanco. Asimismo se refleja la elección de las opciones que hicieron los*

*alumnos cuyas calificaciones se encuentran en el tercio superior (más del 66% de respuestas correctas en la totalidad de la prueba), medio (entre un 66% y un 33%) e inferior (menos del 33%).*

Ítem nº 128

**real:**

adequate <input type="checkbox"/>	genuine <input type="checkbox"/>	global <input type="checkbox"/>	grateful <input type="checkbox"/>	sensible <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

Respuestas							
	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	no contesta
superior	5	77	0	0	0	16	0
medio	16	95	11	2	9	59	0
inferior	2	9	0	3	0	23	3
total	23	181	11	5	9	98	3
%	6,97	54,85	3,33	1,51	2,72	29,70	0,91

Opción correcta: **2**

Coefficiente de dificultad (CD): **0,5485**

Índice de discriminación (ID): **0,4458**

*Fig. 8.9*

*Como podemos observar, a pesar de ser un ítem en el que el estímulo y tres de las opciones de respuesta –entre ellas la respuesta correcta– eran cognadas transparentes, el ítem presentó una dificultad media, puesto que un 54,85% de los alumnos dieron la respuesta correcta; el distractor que atrajo*

*un mayor porcentaje de las respuestas erróneas fue el n° 6. El índice de discriminación (0,9703) indica que el ítem discriminó bien entre alumnos de nivel alto y alumnos de nivel bajo: 77 alumnos de los que obtuvieron calificaciones superiores y 95 de los que obtuvieron calificaciones medias contestaron acertadamente al ítem. No obstante, los distractores no actuaron eficazmente, ya las opciones 3, 4 y 5 apenas si atrajeron respuestas erróneas; es posible que el hecho de que la opción 5, sensible, sea un falso amigo influenciase la elección, y así un ítem que teóricamente no debía presentar problemas, contrariamente no resultó lo fácil que cabía esperar. Por este motivo el ítem debe someterse a revisión o eliminarse del test. Según señalamos anteriormente al elaborar un test es conveniente construir un número suficiente de ítems que permita eliminar aquellos que no muestren un funcionamiento adecuado al llevar acabo este análisis.*

*Por lo que respecta a la dificultad de los ítems, el más fácil de toda la prueba fue el n° 101, con un CD=0,9818; dicha facilidad se puede atribuir a que se trataba del primero del test –nivel de frecuencia entre los números 2.000 y 3.000 de la lista–, las condiciones de los alumnos eran óptimas, y tres de las opciones de respuesta eran cognadas; una de las cuales era la respuesta correcta, según vemos:*

101. *help*:

assistance <input type="checkbox"/>	complaint <input type="checkbox"/>	completion <input type="checkbox"/>	constraint <input type="checkbox"/>	preparation <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--

*Así pues, el estímulo, help, es una palabra de elevadísima frecuencia que la lleva a ocupar el lugar 873 de la lista; la palabra objetivo, assistance, ocupa el lugar 2.064 y se trata de un cognado muy claro; al ser la relación tan evidente los distractores apenas distrajeron a un 2% de los examinandos de la respuesta correcta. Por otra parte al ser el primero la disposición psicológica del candidato es óptima y aún no ha hecho aparición el cansancio que se acumula hacia el final de la prueba. El  $ID=0,0969$  señala que el ítem no discriminó adecuadamente, lo cual unido al elevado valor del CD nos indicó que el ítem debía de ser eliminado.*

*Los ítems más difíciles, con un CD inferior a 0,2, fueron 25 en la totalidad de la prueba, distribuidos de la siguiente manera: cuatro ítems en la parte 1 (palabras con una frecuencia que las situaba entre los lugares 2.000 y 3.000 del listado), cuatro igualmente en la parte 2 (3.000 a 4.000), ocho en la parte 3 (4.000 a 5.000), y por último nueve en la parte 4 (5.000 a 6.000). Los cuatro ítems más difíciles fueron los siguientes:*

**throw.**

assure <input type="checkbox"/>	borrow <input type="checkbox"/>	cast <input type="checkbox"/>	sweep <input type="checkbox"/>	tackle <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

*Con un  $CD=0,0818$ , a excepción de assure que es una palabra de etimología latina, los distractores borrow, sweep y tackle atraieron la mayor parte de las respuestas frente a la opción correcta cast, cuya dificultad se puede atribuir a la ausencia de pistas semánticas. No obstante, el ID del ítem (0,4010)*

*señalaba que había discriminado bien entre candidatos de nivel alto y nivel bajo.*

**wish to hurt:**

anxiety <input type="checkbox"/>	guidance <input type="checkbox"/>	spite <input type="checkbox"/>	steel <input type="checkbox"/>	tip <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------	--

*Con un  $CD=0,0788$ , la dificultad de este ítem se puede atribuir a que la mayoría de los candidatos probablemente conocían la palabra objetivo spite dentro de la frase preposicional in spite of, pero no su significado como sustantivo aisladamente. Por otra parte el ID (0,0165) indicó una discriminación no satisfactoria, lo cual nos llevó a eliminar este ítem tras la revisión.*

**make:**

brand <input type="checkbox"/>	format <input type="checkbox"/>	heating <input type="checkbox"/>	stroke <input type="checkbox"/>	value <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

*Con un  $CD=0,0939$ , claramente los candidatos pensaron en el uso del estímulo, make, como verbo y no como sustantivo, como era el caso en el mencionado ítem. Este dato unido al valor del ID (0,1654) señalaban que el ítem debía ser eliminado.*

**insect:**

bishop <input type="checkbox"/>	cricket <input type="checkbox"/>	mill <input type="checkbox"/>	ratio <input type="checkbox"/>	tenant <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

*En este caso la acepción de la palabra cricket, la palabra objetivo, como insect, menos conocida por la mayoría de los*

*candidatos que en su acepción como deporte, hizo que el ítem resultara muy difícil (CD=0,1606; ID=0,0618). Es interesante señalar que según el diccionario Oxford, la primera acepción de la palabra cricket es la que se refiere al insecto, mientras que la segunda es el juego, y por el contrario, el diccionario Collins-COBULID incluye como primera acepción game y como segunda insect. El ítem claramente debe ser eliminado.*

*Por lo que se refiere a la discriminación es interesante comentar el ítem siguiente:*

**official list:**

defeat <input type="checkbox"/>	poll <input type="checkbox"/>	regard <input type="checkbox"/>	register <input type="checkbox"/>	wedding <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

*que con un valor de CD=0,7212 presentaba un ID= -0,0385. Estos datos señalaban que un cierto número de alumnos cuya calificación se encontraba entre las más altas habían optado por el distractor poll, que habían relacionado con una lista oficial en lugar de register , la opción correcta.*

*Tras este análisis de los ítems vamos a pasar ahora a detenernos en los procesos de elaboración de cada unos de los tests diseñados.*

*En primer lugar trataremos del test de nivel universitario, por ser el que ha ocupado la parte fundamental de esta investigación; en segundo lugar nos ocuparemos del test de nivel de 4º de ESO, cuyo proceso de elaboración fue paralelo al del test universitario; finalmente nos referiremos*

*los tests elaborados para los niveles de primero y segundo de Bachillerato, que fueron elaborados posteriormente utilizando el mismo marco que había sido diseñado y aplicado para la construcción de los tests anteriores. En cuestiones de carácter general que incumben a los cuatro tests, y con el fin de evitar repeticiones y solapamientos, nos referiremos a las secciones anteriores.*

## **7. EL TEST UNIVERSITARIO: etapas de desarrollo**

### **7.1. Planificación, diseño y construcción**

#### **7.1.1. Contexto educativo y descripción del candidato: ADELEX**

*En el año 2001 el Dr. Norbert Schmitt de la Universidad de Notingham en el Reino Unido llevó a cabo un estudio (Schmitt et al., 2001) con objeto de validar un test de vocabulario que él mismo había elaborado, siguiendo el modelo del Vocabulary Levels Test (Nation, 1990) (v. capítulo 7, pág. 600). La Dra. Pérez Basanta del Departamento de Filología de la Universidad de Granada colaboró en dicho estudio administrando el test a 100 alumnos, cuyos resultados se mostraron claramente por debajo del nivel necesario para las exigencias académicas de la licenciatura de Filología Inglesa.*

*Posteriormente la Dra. Pérez Basanta (2004b) llevó a cabo un trabajo empírico sobre los niveles léxicos de un*

*grupo de alumnos de último curso de dicha licenciatura que coincidía plenamente con el estudio al que acabamos de hacer referencia. Quedaba claro que a estos alumnos les sería muy difícil hacer frente a las demandas académicas que exigía la titulación contando con la competencia léxica que reflejaban los resultados de la investigación. A ello había que añadir el preocupante hecho de que teóricamente al año siguiente estos alumnos podrían ser profesores de inglés.*

*A la vista de los resultados de estos dos estudios se hacía inevitable tomar medidas efectivas con objeto de subsanar la situación, y así un grupo de profesores, coordinados por la Dra. Pérez Basanta, solicitó y obtuvo financiación del Vicerrectorado de Calidad, Innovación y Evaluación, de la Universidad de Granada para el Proyecto de Innovación Pedagógica ADELEX (A COURSE FOR ASSESSING AND DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE ON THE INTERNET). En octubre de 2002 el proyecto fue finalista del Primer Premio de Innovación Pedagógica, convocado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Granada, y obtuvo una Mención Honorífica. Posteriormente el proyecto ha sido galardonado con el premio Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la convocatoria de 2003. En la actualidad ha pasado a ser un Proyecto de Investigación y Desarrollo (Ref: BFF2003-02561) financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.*

*La mayor parte de la presente investigación se ha desarrollado dentro del proyecto de investigación ADELEX,*

*que desde hace tres cursos se viene impartiendo en la Universidad de Granada, en primer lugar como asignatura virtual en entorno web, y desde el curso 2002-2003 a través de la plataforma de teleformación en línea WebCT (Web Course Tools). ADELEX es un programa modular virtual que se implementa en dos fases, una primera consistente en la evaluación fiable del vocabulario que poseen los alumnos, un paso esencial y previo a una segunda fase, consistente en un proceso de desarrollo y consolidación de su competencia léxica.*

*Este proyecto partió en primer lugar de la elaboración de un sílabo léxico que ampliase los contenidos tradicionales de la enseñanza del vocabulario con aspectos procedentes de la lexicografía, lexicología, la semántica y el análisis del discurso. Desde el punto de vista metodológico se consideró que el vehículo adecuado para transmitir dichos contenidos a los alumnos era un programa a través de Internet que promocionase una formación más autónoma e interactiva a la medida del alumno universitario, a la vez que explotase el enorme potencial pedagógico como fuente de información y comunicación global que Internet posee, a través de determinadas estrategias que condujesen a un aprendizaje verdaderamente significativo con una exposición a la lengua real.*

*El programa cuenta con una página web<sup>1</sup> ubicada dentro del espacio de la Universidad de Granada con información abierta, más un acceso a la plataforma de*

---

<sup>1</sup> <<http://www.ugr.es/~inped/>>

*teleformación WebCT en donde se encuentran todos los materiales didácticos restringidos a los alumnos matriculados en la asignatura. El curso se organiza en módulos o unidades temáticas hasta un total de 10 que constan de una introducción teórica que ofrece los contenidos, objetivos y bibliografía correspondiente, más una parte práctica organizada en actividades que los alumnos envían a través de la red dentro de los períodos de tiempo establecidos. Asimismo los alumnos tienen la oportunidad de compartir sus experiencias con el profesor y con sus compañeros a través de las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas que ofrece la plataforma WebCT (correo electrónico, foros de debate, páginas personales creadas por los propios alumnos, charla y pizarra interactiva).*

*Uno de los objetivos del programa ADELEX es el diseño y construcción de unos tests de vocabulario informatizados y autocorregibles en línea, con objeto de diagnosticar la competencia léxica del alumnado a nivel receptivo como punto de partida, y por otra parte de recabar información sobre los avances léxicos que se produzcan como consecuencia de la intervención directa del programa. A tal fin y como parte de mi contribución personal directa al programa, elaboré un test de vocabulario que constituye una parte fundamental de la presente investigación.*

*Descripción del candidato: el test se administrará a alumnos universitarios de primer ciclo de la titulación de Filología Inglesa con edades comprendidas entre los 19 y 21 años de edad, cuya lengua materna es el español. Estos alumnos*

*realizan el test al comenzar el curso ADELEX con objeto de establecer su nivel de vocabulario receptivo como punto de partida.*

### ***7.1.2. La fiabilidad***

*Nos referimos a los condicionamientos anteriormente contemplados en cuanto al formato del ítem, las instrucciones, el tiempo, la ponderación de la prueba y los criterios de corrección, tiempo e instrucciones, que hemos tratado respectivamente en los apartados 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 y 4.2.5 de este capítulo (págs. 659 a 673).*

*No obstante, por lo que se refiere a los aspectos específicos de esta prueba en concreto, hemos de recordar como ya dijimos al hablar del número de ítems (apartado 4.2.2, pág. 671), que el test de nivel universitario consta de 220 ítems organizados en cuatro secciones según la frecuencia de las palabras que componen cada ítem.*

### ***7.1.3. La validez***

## **VALIDEZ DE CONSTRUCTO**

*Teoría subyacente: conocimiento de vocabulario que el alumno posee a nivel receptivo. Los alumnos de este nivel universitario deberán contar con un vocabulario de 4.000 a 5.000 palabras, según lo que establecen Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994), y que está muy por debajo de las 10.000 palabras a las que se refieren Hazenberg y Hulstijn (1996) o Groot (2000).*

*Diseño y tipo de test: test directo y objetivo, referido al criterio y de bajo impacto; los elementos se comprueban diferenciadamente y sin referencia a un contexto.*

*Propósito del examen: prueba de diagnóstico; los resultados de administraciones posteriores darán información sobre las ganancias léxicas de los alumnos y de esta manera el test podrá asimismo ser usado como prueba de progreso.*

*Inferencias y nivel de la prueba: el test está dirigido a alumnos de los niveles B2 – C1 del Marco de Referencia del Consejo de Europa (2001), que se corresponde con los niveles 3 (usuario independiente) y 4 (usuario competente) establecidos por la Association of Language Testers of Europe (ALTE). El Marco de Referencia Europeo establece lo siguiente en cuanto a los niveles de riqueza de vocabulario B2 y C1<sup>2</sup>:*

*B2: el alumno “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios”.*

*C1: el alumno “tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.*

---

<sup>2</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

*Estos niveles B2 y C1 se corresponden respectivamente con los niveles First Certificate in English (FCE) y Certificate in Advanced English (CAE), de las escalas de los exámenes de Cambridge ESOL.*

*Según las puntuaciones que los examinandos obtengan en la prueba podemos realizar unas estimaciones del tamaño de sus vocabularios. Ya que el test está elaborado a partir de un listado de 6.000 palabras, podríamos estimar que un alumno que obtuviera una puntuación del 50% sobre el total del examen tendría un nivel de vocabulario en torno a las 3.000 palabras, un 60% se correspondería con 3.600 palabras, un 70% con 4.200 palabras y así sucesivamente.*

*Usos: instrumental y de investigación.*

*Impacto: diagnóstico del conocimiento receptivo para fines pedagógicos o de investigación.*

#### **VALIDEZ DE CONTENIDO**

##### **A) La selección de los contenidos léxicos**

*Como venimos reiterando, el nivel de vocabulario deseable para los alumnos de primer ciclo de una licenciatura de Filología Inglesa, que les capacitaría para comprender un texto de nivel universitario, estaría en torno a las 4.000 ó 5.000 (Sutarsyah, Nation y Kennedy, 1994). De esta manera*

*tomamos los contenidos de nuestro test del listado de 7.125 palabras elaborado como parte de la presente investigación y que hemos descrito en el capítulo 4 del presente trabajo. Como recordaremos, dicho listado parte de la comparación de los datos provenientes de tres fuentes: los listados elaborados por Kilgarriff (1996) y Leech et al. a partir de los datos del British National Corpus, y por otra parte el elaborado por Clear (2003), basado en el Bank of English. El mencionado listado recoge términos de elevada frecuencia, que, según diversas fuentes (Nation y Waring, 1997; Sinclair, 2001) cubren un porcentaje en torno al 90% de textos no especializados. Dicha lista, elaborada ex profeso para esta investigación, es la fuente más completa y actualizada de la que disponemos y por este motivo nos ha parecido idónea para la elaboración de los tests de vocabulario que proponemos.*

#### *B) La construcción del test y de sus ítems*

*Así pues, a partir de estos contenidos elaboramos 220 ítems de formato de opción múltiple siguiendo los criterios que anteriormente nos hemos descrito, organizados en cuatro fases de dificultad, una muestra pues estratificada (Schmitt et al., 2001) basada en las frecuencias del listado al que acabamos de referirnos. Cada una de las cuatro partes está compuesta por 55 ítems extraídos de unas bandas de mil palabras que comienzan en la palabra que ocupa el número 2.000 de dicho listado de frecuencias.*

*Nivel 1 - palabras que ocupan una banda delimitada por las palabras n° 2.000 por abajo y n° 3.000 por arriba.*

*Nivel 2 - palabras que ocupan una banda que delimitada por las palabras n° 3.001 por abajo y n° 4.000 por arriba.*

*Nivel 3 - palabras que ocupan una banda que delimitada por las palabras n° 4.001 por abajo y n° 5.000 por arriba.*

*Nivel 4 - palabras que ocupan una banda que delimitada por las palabras n° 5.001 por abajo y n° 6.000 por arriba.*

*Tanto la opción correcta como los distractores de cada uno de los ítems contruidos pertenecen a la misma banda de frecuencia. De esta forma, al medir el conocimiento de las palabras de distintas frecuencias se obtiene un perfil del vocabulario del candidato además de una cifra total del vocabulario estimado (Schmitt et al., 2001).*

*Según dijimos, los ítems estaban compuestos por palabras léxicas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios; dichas categorías están presentes en el test en una proporción que refleja su porcentaje de aparición en la lista a partir de la cual se ha elaborado. Como recordaremos el listado completo que elaboramos constaba de 7.125 palabras, de las cuales usamos las 6.000 primeras para seleccionar los contenidos con los que elaborar el test. El porcentaje de*

*categorias gramaticales presentes en el listado era el siguiente:*

<i>Categoría gramatical</i>	<i>Nº de palabras</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nombres</i>	<i>3.795</i>	<i>53,26%</i>
<i>Verbos</i>	<i>1.388</i>	<i>19,48%</i>
<i>Adjetivos</i>	<i>1.273</i>	<i>17,86%</i>
<i>Adverbios</i>	<i>443</i>	<i>6,21%</i>
<i>Palabras funcionales</i>	<i>226</i>	<i>3,17%</i>
<i>TOTAL</i>	<i>7.125</i>	

*Como podemos observar las palabras léxicas (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) representan en conjunto un 96,83% del total de las 7.125 palabras contenidas en el listado. De esta manera el porcentaje de categoría gramatical se repartió de la siguiente manera:*

*Nombres ⇒ 53%*

*Verbos ⇒ 23%*

*Adjetivos ⇒ 18%*

*Adverbios ⇒ 6%*

*El pequeño porcentaje correspondiente a las palabras funcionales (3,17%) ha sido sumado al número de ítems verbos teniendo en cuenta el criterio seguido por Nation (1990, 2001) en cuanto a la aparición de dicha categoría en su test de vocabulario. Por otra parte, diez palabras gramaticales (a, and, for, from, in, of, out, the, to up) se han incluido en algunos de los estímulos que son una paráfrasis. De esta manera dentro de los 55 ítems que componen cada parte o nivel del test cada categoría gramatical queda reflejada de la siguiente manera:*

- *30 ítems nombres*
- *13 ítems verbos*
- *10 ítems adjetivos*
- *2 ítems adverbios*

*El total de palabras diferentes que componen el test es 1.362 que representan la totalidad de las 6.000 que se registran en el listado de frecuencias, es decir cada palabra que aparece en el test representa a otras 4,40. Entendemos que si el candidato contesta correctamente a un ítem, conoce, además de las palabras que lo componen, otras de mayor frecuencia, que lógicamente ha debido encontrar durante su proceso de aprendizaje de la segunda lengua antes que las menos frecuentes. En este sentido Read (1988) comprobó que las distintas puntuaciones obtenidas por un grupo de candidatos en el Vocabulary Levels Test de Nation (1983) señalaban que el conocimiento de palabras de menor frecuencia implicaba asimismo el conocimiento de otras de mayor frecuencia.*

*Por otra parte un 50% de las palabras son de origen germánico y un 50% de origen latino, que tienen mayor incidencia en la lengua inglesa a medida que la frecuencia disminuye. Según Roberts (1965 apud Nation, 1990) dentro de las primeras 1.000 palabras más frecuentes de la lengua un 44% son de origen latino o griego, dentro de las segundas 1.000 el porcentaje asciende al 60%, y a partir de ahí hasta alcanzar las primeras 10.000 el porcentaje se mantiene en torno al 66%. Estas palabras cognadas, a pesar de ser más propias del lenguaje escrito y culto, representan una menor dificultad para nuestro alumnado, especialmente cuando se trata de cognados transparentes o semitransparentes, pero no así cuando son opacas, en cuyo caso presentan la misma dificultad que si se trata de palabras de origen germánico. A este respecto debemos recordar los factores que contribuyen a que una palabra resulte difícil (Laufer, 1997; Pérez Basanta, 1999) (v. capítulo 2, pág. 155).*

*Finalmente, tras la administración del test y como parte del análisis estadístico, llevamos a cabo una comprobación adicional de la validez de contenido mediante un estudio de la escalabilidad de los resultados, es decir, una comparación entre los porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los examinandos en cada una de las cuatro partes del test, con objeto de comprobar si la dificultad que suponía la frecuencia descendente de las palabras se reflejaba en los resultados. Asimismo realizamos un análisis de la varianza ANOVA para comparar la puntuación media obtenida por cada grupo de alumnos en la totalidad del test, y así*

*comprobar si reflejaban el nivel que los alumnos deberían tener según el curso en el que se encontraban.*

#### **VALIDEZ CONCURRENTES**

*La validez concurrente consiste en verificar la validez de una prueba mediante su correlación con otra que mide los mismos conocimientos y que ya tiene una validez reconocida. En nuestro caso hemos utilizado el denominado Quick Placement Test (Oxford University Press), un test de competencia general que evalúa la lectura, la gramática y el vocabulario, y se encuentra disponible en versión en papel y en versión informatizada. La versión en papel, usada para esta investigación, consta de 60 ítems de dificultad creciente que dan un diagnóstico sobre la competencia general del candidato. Un grupo de 73 alumnos de la asignatura Lingüística Aplicada de la especialidad de Filología Inglesa realizó el test de vocabulario y el Quick Placement Test (QPT).*

#### **VALIDEZ DE RESPUESTA**

*La validez de respuesta se comprobó a partir de la información aportada por alumnos que realizaron protocolos introspectivos, retrospectivos y entrevistas personales. Los datos aportados permitieron realizar una investigación cualitativa y contrastarla con la investigación cuantitativa que compone la mayor parte de este trabajo.*

*Todos los alumnos fueron conscientes del aumento de dificultad progresivo de la prueba y sus respuestas coincidieron en que el test estaba bien planeado y elaborado. No obstante, varios de ellos señalaron que algunos ítems presentaban conexiones difíciles, sinonimias lejanas o dudosas, y que los varios sentidos de algunas palabras podrían dar lugar a ambigüedades. Por otra parte manifestaron que en ocasiones les indujo a error el hecho de que algunas palabras pudiesen, con la misma forma, pertenecer a más de una categoría gramatical. Dichos casos se tuvieron en cuenta y se estudiaron para su posterior modificación o exclusión de la prueba. Estos comentarios de los alumnos nos hicieron reflexionar acerca de la necesidad de unas instrucciones muy claras en las que se pongan de manifiesto estos aspectos problemáticos que se pueden dar en algunos ítems. La repercusión del elemento none of these fue, según manifestaron estos alumnos, fue importante, ya que la dificultad para elegir la opción correcta se vio incrementada.*

*En cuanto al procedimiento para determinar la respuesta correcta los alumnos señalaron que en aquellos ítems que desconocían la respuesta correcta se ayudaron de su conocimiento parcial de la palabra, la raíz, el hecho de que se tratase de cognados y el descarte de los distractores que conocían.*

*Según señalan Schmitt et al. (2001), un requisito inicial de cualquier test es que no presente dificultad para las personas competentes en la lengua, y así entre los alumnos*

*que llevaron a cabo estos protocolos se encontraban dos alumnas nativas. Las puntuaciones que ambas obtuvieron, cercanas al 100% (96% y 98%) indican que el test no supuso prácticamente ningún problema para ellas. Cabe mencionar que ambas comentaron que la presencia del elemento none of these les planteó alguna duda, puesto que en algunas ocasiones la relación de sinonimia entre el estímulo y la respuesta correcta les resultó un tanto lejana, y por este motivo optaron por esa opción.*

*Una de estas alumnas nativas valoraba el test de la siguiente manera:*

“I think the test is clearly, very carefully planned and researched and contains an appropriate mixture of vocabulary that is regularly used in everyday speech plus in written form and also used in the workplace. The multiple choice style, I imagine, would be very effective for assessing lexical competence as the assessor would know if the student is guessing or has a genuine understanding of the vocabulary, especially with the questions where the answer is "none of these" as the options in these cases are not at all related to the word in bold”.

*Por otra parte se pidió a un grupo de 18 alumnos pertenecientes al programa ADELEX que tras realizar el test completaran un cuestionario con su opinión sobre la prueba en general y los resultados obtenidos. Los alumnos contestaron a unas preguntas relacionadas con los siguientes aspectos:*

- 1. Importancia de los tests para la concienciación léxica*
- 2. Validez de los tests*
- 3. Correcta construcción de los ítems*
- 4. Objetividad/justicia de las calificaciones*

*Las respuestas dejaron ver que la mejora del vocabulario tiene mucho que ver con el esfuerzo individual. Por tanto, una manera de estimular al alumno era hacerle sentir sus carencias léxicas a través de tests que le informasen de sus insuficientes niveles léxicos.*

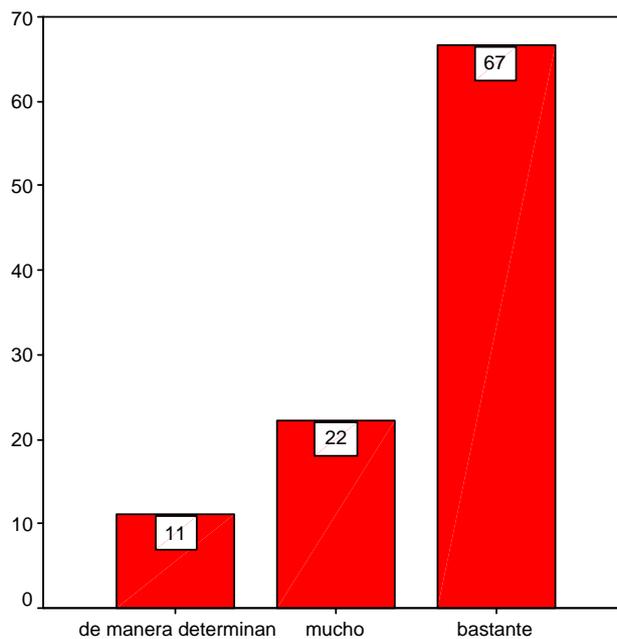
## 1. IMPORTANCIA DE LOS TESTS PARA LA CONCIENCIACIÓN LÉXICA

La totalidad de los alumnos expresaron esta opinión en distinto grado; para la mayoría (66,70%) los tests tuvieron bastante importancia en su toma de conciencia de la importancia del vocabulario, como podemos apreciar (tabla 8.10).

IMPORTANCIA DE LOS TESTS INICIALES PARA LA CONCIENCIACIÓN LÉXICA		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	de manera determinante	2	11,1
	mucho	4	22,2
	bastante	12	66,7
	Total	18	100,0

*Fig. 8.10*

Estos resultados se reflejan de la siguiente manera en el diagrama de barras que vemos a continuación (figura 8.11).



*Fig. 8.11*

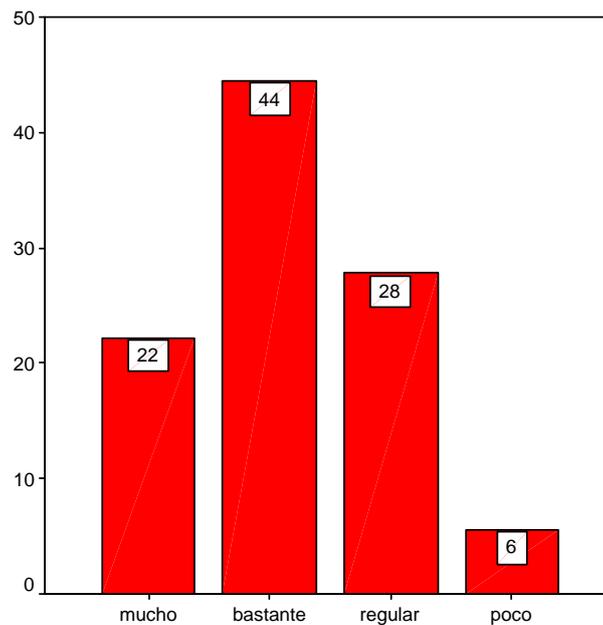
**2. VALIDEZ DE LOS TESTS**

*Un 66,60% de los alumnos consideraron que el test resultaba válido y fiable para detectar la competencia léxica (66,6%) (figura 8.12).*

VALIDEZ DE LOS TESTS		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	mucho	4	22,2
	correcto	8	44,4
	regular	5	27,8
	poco	1	5,6
	Total	18	100,0

*Fig. 8.12*

*Podemos apreciar estos porcentajes en el siguiente diagrama de barras (figura 8.13).*



*Fig. 8.13*

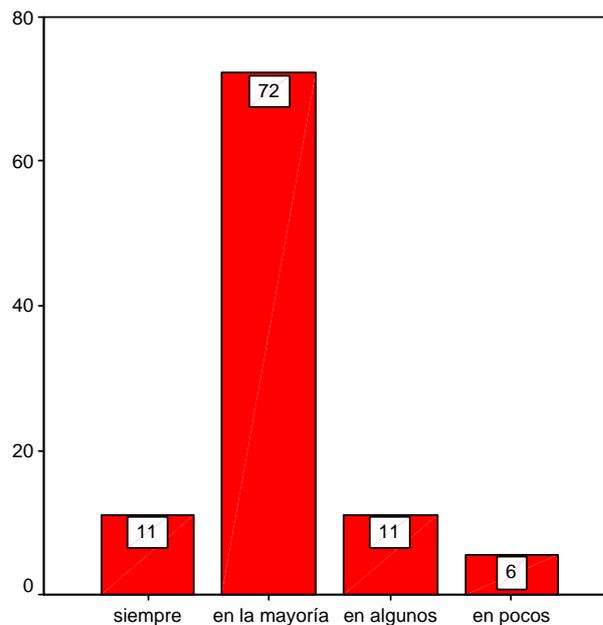
### 3. CORRECTA CONSTRUCCIÓN DE LOS ÍTEMS

*Una gran mayoría de los alumnos (83,30%) consideró correcta la construcción de los ítems que componían la prueba (figura 8.14).*

CORRECTA CONSTRUCCIÓN DE ÍTEMS		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	siempre	2	11,1
	en una mayoría	13	72,2
	en algunos	2	11,1
	en pocos	1	5,6
	Total	18	100,0

*Fig. 8.14*

*El siguiente diagrama (figura 8.15) refleja estos resultados.*



*Fig. 8.15*

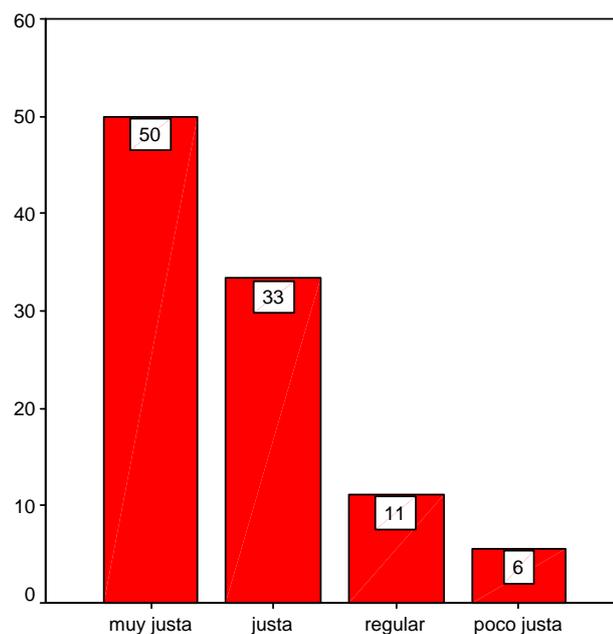
**4. OBJETIVIDAD/JUSTICIA DE LAS CALIFICACIONES**

*Finalmente, un 83,30% los alumnos consideraron que sus calificaciones en el test eran “muy justas” o “justas” (figura 8.16)*

OBJETIVIDAD/JUSTICIA CALIFICACIONES		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	muy justa	9	50,0
	justa	6	33,3
	regular	2	11,1
	poco justa	1	5,6
	Total	18	100,0

*Fig. 8.16*

*Podemos apreciar estos porcentajes en el siguiente diagrama (figura 8.17).*



**Fig. 8.17**

#### *7.1. 4. La practicabilidad*

*Como ya señalamos, el test no es complicado de elaborar. Se puede fotocopiar fácilmente y exige unas condiciones muy básicas para su administración. Es sencillo y objetivo de corregir; las puntuaciones se calculan con facilidad y los resultados son fácilmente analizables. El formato es simple, el diseño es claro y el examinando sólo debe marcar la opción correcta, lo cual permite contestar a muchos ítems en poco tiempo. Los alumnos completan el test en 55 minutos como máximo.*

*Cuenta con la ventaja añadida de que ser susceptible de ser informatizado, una cualidad esencial para una siguiente etapa que veremos en el capítulo 9.*

#### *7.2. Administración y corrección*

*Condiciones de administración: El test de nivel universitario fue administrado en fase de pilotaje a un total a 330 alumnos de las titulaciones de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y de la Universidad Jaime I de Castellón, según la siguiente distribución:*

*Universidad de Granada:*

*2º curso de Filología Inglesa: 171 alumnos*

*1er curso de Traducción e Interpretación: 26 alumnos*

*3er curso de Traducción e Interpretación: 72 alumnos*

*Universidad Jaime I de Castellón:*

*2º curso de Traducción e Interpretación: 61 alumnos*

*La Universidad Jaime I de Castellón fue escogida para esta investigación por ser altamente prestigiosa en la titulación de Traducción e Interpretación de acuerdo con un sondeo sobre la calidad de las universidades españolas llevado a cabo en aquellos momentos por un diario de amplia difusión nacional.*

*Se optó por administrar el test a alumnos de las titulaciones de Traductores y de Filología Inglesa de distintos cursos, facultades y universidades para así poder observar las diferencias entre los resultados y establecer comparaciones entre los niveles.*

*Criterios de corrección: Como anteriormente señalamos (apartado 4.2.5) las respuestas se marcaron como correcta (1 punto) o incorrecta (0 puntos). Las respuestas en blanco se consideraron incorrectas.*

### *7.3. Análisis de resultados y conclusiones*

*El análisis estadístico de los resultados siguió, como dijimos los principios de la Teoría Clásica de los tests. Así se llevaron a cabo 1) análisis estadísticos descriptivos: se calcularon los valores de tendencia central –la media, la mediana, los valores mínimos y máximos–, la desviación típica, 2) el índice de fiabilidad alfa de Cronbach, 3) correlaciones, 4) análisis de*

*la varianza (ANOVA) y 5) análisis de los ítems con los valores correspondientes a la dificultad (CD) y a la discriminación (ID).*

**ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA**

*Los resultados obtenidos por el grupo de 330 alumnos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences). El análisis arrojó los resultados que refleja la tabla 8.18.*

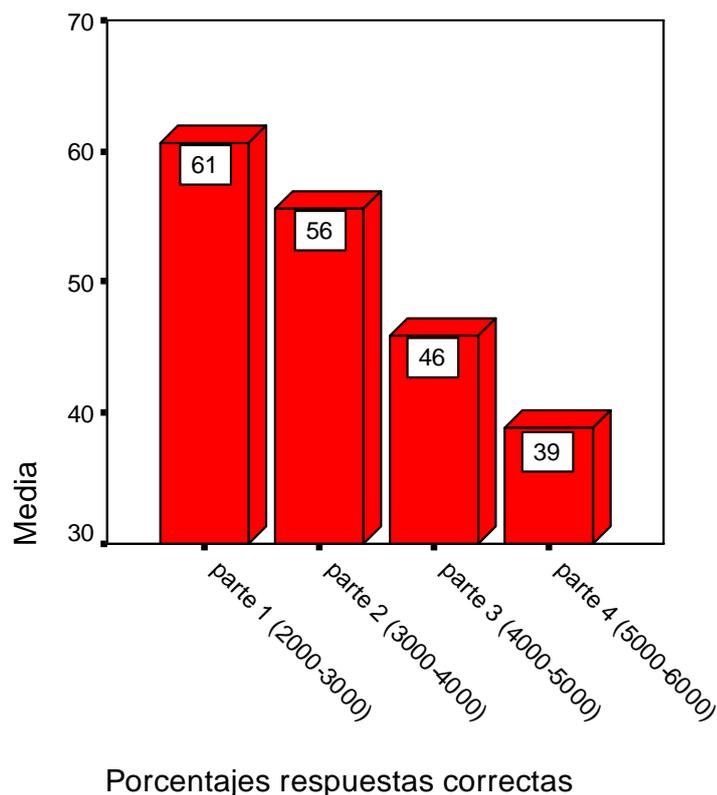
Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
total de ítems correctos en PARTE 1 (2.000 a 3.000) (55 ítems)	330	12	53	33,38	8,920
porcentaje de ítems correctos en PARTE 1	330	21,82	96,36	60,6832	16,21882
total de ítems correctos en PARTE 2 (3.000 a 4.000) (55 ítems)	330	8	53	30,62	9,475
porcentaje de ítems correctos en PARTE 2	330	14,55	96,36	55,6749	17,22770
total de ítems correctos en PARTE 3 (4.000 a 5.000) (55 ítems)	330	0	50	25,28	10,082
porcentaje de ítems correctos en PARTE 3	330	,00	90,91	45,9725	18,33131
total de ítems correctos en PARTE 4 (5.000 a 6.000) (55 ítems)	330	0	49	21,35	9,361
porcentaje de ítems correctos en PARTE 4	330	,00	89,09	38,8209	17,01985
total de ítems correctos de la prueba en conjunto (220 ítems)	330	30	201	110,63	35,844
porcentaje total	330	13,64	91,36	50,2452	16,26687
estimación de número de palabras que conoce el alumno sobre el total del listado de frecuencias (6.000 palabras)	330	862	5772	3174,49	1027,741
N válido (según lista)	330				

*Fig. 8.18*

*Las cuatro partes del test fueron analizadas separadamente y las notas medias de cada una de ellas mostraron claramente un descenso a medida que aumentaba la dificultad de las palabras; en la primera parte el porcentaje de respuestas correctas fue 60,6832%, en la segunda 55,6749%, en la tercera*

45,9725%, y en la cuarta 38,8209%. El porcentaje total de respuestas correctas en el test en conjunto fue 50,2452%.

Según estos resultados, el diagrama de la figura 8.19 nos muestra la escalabilidad de los resultados, que prueba la validez de contenido de la prueba.



*Fig. 8.19*

Como podemos observar, a medida que disminuye la frecuencia de las palabras que componen cada una de las partes 1, 2, 3 y 4 y aumenta la dificultad, disminuye la puntuación media. De esta forma el porcentaje medio de respuestas correctas en la parte 1 del test (palabras cuya frecuencia está comprendida entre el lugar 2.000 y el 3.000 de la lista) es un 61% (60,6832%); el porcentaje de respuestas

*correctas en la parte 2 (frecuencias de 3.000 a 4.000) es 56% (55,6749); el porcentaje de respuestas correctas en la parte 3 (frecuencias de 4.000 a 5.000) es 46% (45,9725); y por último el porcentaje de respuestas correctas en la parte 4 (frecuencias de 5.000 a 6.000) es 39% (38,8209), según vimos en la tabla 8.19.*

*Como anteriormente dijimos el test se compone de 1.362 palabras que utilizamos para comprobar el conocimiento de 6.000, es decir, cada palabra del test representaría a unas 4,40 del total del listado. Entendemos que si el candidato contesta correctamente a un ítem, conoce, además de las palabras que lo componen, otras de mayor frecuencia, que lógicamente ha debido encontrar durante su proceso de aprendizaje de la segunda lengua antes que las menos frecuentes, y de esta forma estimamos el número de palabras que el alumno conoce a partir del listado de frecuencias; como podemos apreciar en la tabla la media de palabras que conocen los alumnos es el 50,2452% de las palabras contenidas en el listado, es decir unas 3.174 palabras. Esta cifra está considerablemente por debajo de lo que autores como Nation (1990), Nation y Waring (1997), Waring (1999), o Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994) consideran insuficiente para la comprensión de un texto no especializado de dificultad media y para poder deducir con éxito el sentido de las palabras que se desconocen.*

*Sin embargo, el hecho de que la prueba fuese administrada a grupos de estudiantes que, a pesar de cursar estudios de especialidad en inglés, presentan un cierto grado*

*de heterogeneidad da lugar a la existencia de una gran variedad de niveles –el alumno con menor extensión de vocabulario conoce sólo unas 862 palabras (13,64%) mientras que el posee un vocabulario más amplio conoce 5.772, cerca de la totalidad del listado de frecuencias (91,36%) sobre el que está elaborada la prueba– que se refleja en el valor de la desviación típica (16,26687).*

### *FIABILIDAD*

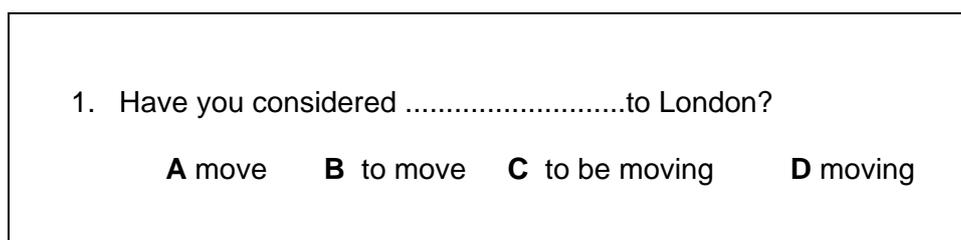
*Para establecer la fiabilidad de la prueba hemos aplicado el coeficiente alfa de Cronbach. El valor deseable para un test de vocabulario, como recordaremos, está comprendido entre 0,90 a 0,99 (Lado, 1961; Hughes, 1989). El valor obtenido en el test de 6.000 palabras administrado a 330 alumnos es de 0,9705. Esta cifra se debe sin duda al estricto control que hemos llevado a cabo de los factores que pueden poner en peligro la fiabilidad intrínseca y extrínseca de un test. Hemos intentado observar estrictamente las condiciones referidas al diseño, construcción y administración del test que se encontraban bajo nuestro control con objeto de alcanzar la máxima fiabilidad: el número de los ítems es elevado, el diseño hizo que todos los ítems fuesen homogéneos y los contenidos se seleccionaron adecuadamente. Por otra parte la corrección fue sistemática y se aplicaron los mismos criterios objetivos.*

### *CORRELACIONES*

*La validez concurrente se comprobó mediante la correlación de los resultados de nuestro test de vocabulario con los del Quick Placement Test (QPT), un test de competencia general al que ya nos hemos referido anteriormente.*

*Como entonces dijimos, un grupo de 73 alumnos de la asignatura Lingüística Aplicada de la especialidad de Filología Inglesa realizó tanto el test de vocabulario como el Quick*

*Placement Test (QPT). Dado que el QPT es un test de competencia general, tras ser administrado a los alumnos llevamos a cabo una selección de los ítems y analizamos y valoramos separadamente aquellos ítems que a nuestro criterio se referían específicamente a la medida del léxico. No es del todo fácil determinar cuáles serían los ítems que miden vocabulario específicamente, puesto que la evaluación del vocabulario en este test se hace de forma contextualizada. Sin embargo, el test incluye una serie de ítems en los que claramente podemos determinar que la destreza que se mide no es el vocabulario. Éste es el caso, por ejemplo el ítem n° 35, como se puede ver a continuación (figura 8.20):*



*Fig. 8.20*

*Ítems como éste se eliminaron del cómputo total con objeto de reducir al máximo la evaluación de otras destrezas y ceñirnos en la medida de lo posible sólo al vocabulario. De esta forma se eliminaron 16 de los 60 ítems que componen la prueba. El análisis de la fiabilidad de estos 44 ítems para los 73 casos arrojó un valor alfa = 0,7819.*

*El paso siguiente consistió en correlacionar las variables correspondientes al porcentaje de respuestas correctas en el*

*test de vocabulario con el porcentaje de respuestas correctas a los ítems de vocabulario del QPT. El método aplicado para establecer hasta qué punto los resultados del test de vocabulario y el QPT coinciden fue la correlación de Pearson, una correlación bivariada que examina la relación que existe entre dos variables continuas por naturaleza, es decir, que pueden asumir cualquier valor en un continuo subyacente. Si las variables cambian en la misma dirección la correlación se considera directa o positiva. Los valores fueron los que refleja la tabla 8.21.*

Correlaciones			
		porcentaje total de respuestas correctas en vocabtest	porcentaje total de respuestas correctas en vocab items (44) de qpt
porcentaje total de respuestas correctas en vocabtest	Correlación de Pearson	1	,761(**)
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	73	73
porcentaje total de respuestas correctas en vocab items (44) de qpt	Correlación de Pearson	,761(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	73	73

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Figura 8.21*

*La correlación de Pearson arroja un valor de 0,761, lo cual indica que los resultados coinciden en un 58%. Salkind (2000) considera que cuando los valores se encuentran entre 0,6 y 0,8 existe una correlación fuerte entre las dos variables.*

*Por otra parte llevamos a cabo un análisis de la varianza (ANOVA), una prueba que, como dijimos, permite contrastar las diferencias entre más de dos grupos simultáneamente, aplicando el procedimiento de Scheffé, con la finalidad de comprobar si las diferencias entre los resultados de cada nivel eran significativos. Según podemos apreciar en la tabla 8.22, la diferencia existente entre el nivel 1 (palabras que ocupan lugares 2.000 a 3.000 en el listado de frecuencia) y el nivel 2 (3.000 a 4.000) no es significativo, con un valor de 0,696; la diferencia entre los niveles 1 y 3 (4.000 a 5.000) sí es significativa (0,007), y por último la diferencia entre los niveles 1 y 4 (5.000 a 6.000) también es significativa (0,000). Igualmente entre los restantes niveles podemos apreciar que la diferencia no es significativa cuando se trata de niveles colindantes, es decir el 1 con el 2, o el 3 con el 4; sin embargo sí lo es cuando existe un nivel por medio.*

### Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples Variable dependiente: IDIF Scheffé						
(I) NIVEL	(J) NIVEL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
2000-3000	3000-4000	,050089	,0417248	,696	-,067477	,167655
	4000-5000	,147109(*)	,0417248	,007	,029543	,264675
	5000-6000	,218622(*)	,0417248	,000	,101056	,336188
3000-4000	2000-3000	-,050089	,0417248	,696	-,167655	,067477
	4000-5000	,097020	,0417248	,148	-,020546	,214586
	5000-	,168533(*)	,0417248	,001	,050966	,286099

	6000					
4000-5000	2000-3000	-,147109(*)	,0417248	,007	-,264675	-,029543
	3000-4000	-,097020	,0417248	,148	-,214586	,020546
	5000-6000	,071513	,0417248	,403	-,046054	,189079
5000-6000	2000-3000	-,218622(*)	,0417248	,000	-,336188	-,101056
	3000-4000	-,168533(*)	,0417248	,001	-,286099	-,050966
	4000-5000	-,071513	,0417248	,403	-,189079	,046054

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

*Fig. 8.22*

*De estos datos podemos deducir que a pesar de que la diferencia entre la dificultad de los niveles es apreciable, como indica el estudio de la escalabilidad, no es lo suficiente como para resultar estadísticamente significativa. El aumento de la dificultad es progresivo y la frontera que hemos establecido entre cada nivel y el siguiente, marca poca diferencia entre palabras que, por poner un ejemplo, pudieran estar situadas 15 lugares de frecuencia por debajo o por encima de la palabra que ocupa el número 3.000. Como indican los resultados, sería preciso un margen de 1.000 palabras para que la diferencia fuese significativa.*

*Un análisis más que llevamos a cabo para comprobar la validez del contenido consistió en comparar los resultados de los grupos de alumnos que realizaron la prueba con la finalidad de establecer si las diferencias entre ellos eran significativas. Realizamos por lo tanto un nuevo análisis de la varianza (ANOVA), empleando también el procedimiento de Scheffé, esta vez teniendo en cuenta los cursos en los que los*

*alumnos se encontraban y sus resultados en la prueba. Recordaremos que realizaron el test alumnos de 1º y 3º de Traducción e Interpretación y alumnos de 2º de Filología Inglesa de la Universidad de Granada, y por otra parte, alumnos de 2º curso de Traducción e Interpretación de la Universidad Jaime I de Castellón. Los valores resultantes del análisis estadístico descriptivo (figura 8.23) dejaron ver que la media de los alumnos de Filología Inglesa de la Universidad de Granada era 42,7800%, mientras que la media de los alumnos de 1º de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada era ligeramente superior (46,7657%), a pesar de ser un curso anterior a Filología. Medias más altas tenían los alumnos de 2º de Traductores de la Universidad Jaime I de Castellón (53,4128%) y los alumnos de 3º de Traducción de la Universidad de Granada (66,0985%).*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Filología Inglesa Gr 2º	138	15,00	83,18	42,7800	12,37242
Traductores Granada 1º	26	18,64	73,64	46,7657	12,42254
Traductores Granada 3º	72	28,64	91,36	66,0985	15,41151
Traductores Castellón 2º	61	26,82	80,91	53,4128	9,59749
N válido (según lista)	26				

*Fig. 8.23*

*El análisis ANOVA (figura 8.22) mostró que no existía una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de 2º de Filología y los alumnos de 1º de Traductores (0,541). El*

*motivo podría estar en la selección de los alumnos que acceden a la titulación de Traducción e Interpretación, que exige notas de Selectividad en torno al 8, mientras que para acceder a la titulación de Filología Inglesa únicamente se exige haber obtenido la calificación 5 en la pruebas de acceso. Esto implica que los alumnos que acceden a Traducción cuentan con un nivel de inglés muy superior a los que acceden a Filología, y este hecho se deja ver en que aun en 2º curso, sus notas medias en el test son inferiores a las notas de los alumnos de 1º de Traducción. La diferencia, no obstante, no es estadísticamente significativa.*

*Sí lo es, por el contrario, la diferencia que existe entre la medias de los alumnos de 2º de Filología de Granada y 3º de Traducción de Granada, y también la diferencia entre 2º de Filología de Granada y 2º de Traducción de Castellón.*

## Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: porcentaje total						
Scheffé						
(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Filología 2 GR	Traducción 1 GR	-3,9858	2,71409	,541	-11,6172	3,6457
	Traducción 3 GR	-23,3185(*)	1,84558	,000	-28,5079	-18,1291
	Traducción 2 CST	-10,6328(*)	1,95187	,000	-16,1211	-5,1446
Traducción 1 GR	Filología 2	3,9858	2,71409	,541	-3,6457	11,6172
	Traducción 3 GR	-19,3328(*)	2,90461	,000	-27,5000	-11,1655
	Traducción 2 CST	-6,6471	2,97328	,174	-15,0074	1,7132
Traducción 3 GR	Filología 2	23,3185(*)	1,84558	,000	18,1291	28,5079
	Traducción 1 GR	19,3328(*)	2,90461	,000	11,1655	27,5000
	Traducción 2 CST	12,6857(*)	2,20914	,000	6,4740	18,8973
Traducción 2 CST	Filología	10,6328(*)	1,95187	,000	5,1446	16,1211
	Traducción 1 GR	6,6471	2,97328	,174	-1,7132	15,0074
	Traducción 3 GR	-12,6857(*)	2,20914	,000	-18,8973	-6,4740

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

*Fig. 8.22*

*Sin embargo, no es significativa la diferencia entre las notas medias de los alumnos de 1º de Traducción de Granada y 2º de Traducción de Castellón, lo cual puede deberse de nuevo a los niveles de exigencia para el acceso a ambas titulaciones, más alto en la Universidad de Granada que en la de Castellón, donde a pesar de la obligatoriedad de realizar una prueba específica de acceso a la titulación, se admite a la práctica totalidad de alumnos que así lo solicitan. Aun siendo la nota media de los alumnos de Castellón (53,4128%) más elevada que la de los alumnos de 1º de Granada (46,7657%), la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.*

## *ANÁLISIS DE ÍTEMS*

### *Dificultad*

*Todos los ítems de la prueba fueron analizados con objeto de estudiar su eficacia. Así, se analizaron los datos correspondientes al coeficiente de fiabilidad, coeficientes de dificultad e índices de discriminación de cada ítem. Los datos generales referentes a la dificultad media de la prueba fueron los siguientes:*

---

Dificultad media	Varianza	Desviación típica	Variables
110,6333	1284,7983	35,8441	220

---

*Como vemos la dificultad media de los 220 ítems (110,6333) indica que ha sido superada por algo más de la mitad de los candidatos (50,28%), lo cual es un buen indicador para un test de diagnóstico.*

### *Discriminación*

*Los valores del índice de discriminación de los ítems, que como vimos establecen la correlación que existe entre cada ítem y el test en general y así discrimina entre los alumnos de alto y bajo nivel, son importantes para determinar la*

*fiabilidad y la validez de una prueba. Un test discrimina bien cuando diferencia correctamente los distintos niveles de rendimiento de los alumnos. El porcentaje ideal de ítems en una prueba en virtud de su índice de discriminación sería el que refleja la siguiente tabla (Pérez Basanta, curso de doctorado 1999-2000):*

*Valores por encima de 0,40  $\Rightarrow$  más de un 25%*  
*Valores comprendidos entre 0,20 y 0,39  $\Rightarrow$  más de un 25%*  
*Valores por debajo de 0,19  $\Rightarrow$  menos de un 20%*

*El análisis estadístico del índice de discriminación de los ítems que componen nuestro test refleja el siguiente resultado:*

*Valores por encima de 0,40  $\Rightarrow$  87 ítems (39,54%)*  
*Valores comprendidos entre 0,20 y 0,39  $\Rightarrow$  106 ítems (48,18%)*  
*Valores por debajo de 0,19  $\Rightarrow$  27 ítems (12.27%)*

*Como podemos observar estos resultados se ajustan a los valores recomendados por Pérez Basanta (curso de doctorado 1999-2000).*

## CONCLUSIONES

*Para concluir el estudio del test de nivel universitario podemos afirmar lo siguiente:*

- 1. Fiabilidad. El elevado valor del coeficiente alfa de Cronbach, 0,9705 da cuenta de la fiabilidad del test, es decir el test elaborado proporciona una medida exacta de las capacidades que se pretenden evaluar Como recordaremos los valores deseables para un test de vocabulario deben estar comprendidos entre 0,90 a 0,99 (Lado, 1961; Hughes, 1989). La dificultad media de los 220 ítems presenta un valor 110,6333, cercano al 50%, lo cual indica que la prueba ha sido superada por la mitad de los candidatos. Los valores del CD en torno al 50% son deseables por dar un mayor grado de información sobre los candidatos.*
- 2. Formato del ítem. Teniendo en cuenta las opiniones expresadas por reconocidos expertos en la materia en cuanto al número de opciones de respuesta (Muñiz, 1998; Abad et al., 2001 apud Olea y Ponsoda, 2003), hemos de considerar la revisión y modificación del número de alternativas. A este respecto Muñiz (1998) señala que dicho número no tiene el mismo efecto sobre las respuestas de todos los examinandos según cuáles sean sus niveles de competencia. Resulta interesante observar que los candidatos incompetentes, en especial los muy incompetentes suelen tener peores resultados que si contestasen por puro azar,*

*curiosamente debido a que son “seducidos” por alternativas falsas plausibles para ellos. Aun así parece aconsejable que tras el análisis de la actuación de cada uno de los distractores el número de opciones sea reducido a tres, eligiendo para ello los dos dictradores cuyo funcionamiento haya sido el más adecuado.*

- 3. Validez. El análisis que hemos llevado a cabo de los distintos aspectos referidos a la validez de contenido, validez concurrente y validez de respuesta dan probada cuenta de la validez de constructo del test. Los resultados muestran que la prueba constituye una muestra muy representativa del corpus que debe constituir el sílabo léxico de los alumnos de primer ciclo de un nivel universitario.*
- 4. Practicabilidad. El test reúne las características que lo convierten en un instrumento de medida práctico para el profesor y para el alumno, en términos de economía y de facilidad de construcción, cumplimentación y corrección.*
- 5. Nivel del alumnado. Hemos de manifestar, no obstante, que nivel medio de los alumnos que han participado en nuestro estudio, 3.174 palabras según nuestra estimación, no alcanza lo recomendado por Sutarsyah, Nation y Kennedy (1994), unas 4.000 ó 5.000 palabras. El alumno con menor nivel léxico conoce 862 palabras, mientras que el alumno con mayor nivel conoce prácticamente la totalidad del listado, 5.772 palabras, como refleja la tabla 8.18. Únicamente los alumnos del*

*grupo de 3º de Traducción alcanzan, con un una media de 3.960 palabras (66% del listado) un nivel en torno a lo recomendado.*

- 6. Impacto positivo. Podemos deducir de los resultados de los análisis de la validez de respuesta que los tests elaborados han cumplido la importante función de concienciar a los alumnos de sus insuficientes niveles de vocabulario, y de la necesidad de incrementar el número de palabras que conocen. Realizar el test supuso para muchos alumnos por primera vez una toma de conciencia de su nivel de vocabulario.*

## *8. EL TEST DE SECUNDARIA: etapas de desarrollo*

### *8.1. Planificación, diseño y construcción*

#### *8.1.1. Contexto educativo y descripción del candidato: INTERLEX*

*Hay cada vez más unanimidad entre los profesores de Secundaria de la necesidad de dotar al alumno de un buen dominio léxico. La situación de los niveles léxicos del alumnado de Secundaria y de Bachillerato es preocupante, como mostraron en concreto los resultados de la investigación sobre alumnos de COU anteriormente mencionada, que llevé a cabo durante el curso académico 2000-2001 bajo la dirección de la Dra. Pérez Basanta.*

*Conscientes de este problema a través de nuestra experiencia docente en el día a día un grupo de profesores de Educación Secundaria, entre los cuales me encontraba, bajo la coordinación de la catedrática de instituto D<sup>a</sup> Blanca Gila, llevamos a cabo un proyecto de innovación educativa: “INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LÉXICA EN INGLÉS DEL ALUMNADO DE ESO Y BACHILLERATO” (INTERLEX)<sup>3</sup>, –al que ya nos referimos en el capítulo 4 de este trabajo (pág. 303) al tratar de los listados de frecuencia–, subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Orden de 15-05-2001, Resolución de 30-11-2001, Referencia del proyecto: PIN -184/01/2) durante los cursos académicos*

---

<sup>3</sup> <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/interlex/index.htm>>

*2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003. Los profesores que formábamos parte del proyecto INTERLEX éramos conscientes de la importante carencia de vocabulario de nuestros alumnos, y por otra parte de la escasez de medios de los que el profesorado disponía para atender a estas necesidades.*

*El decreto 106/92 de 9 de junio publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, recoge orientaciones referidas a la competencia léxica que los alumnos deben alcanzar al acabar los dos ciclos de la ESO. Según dicho documento al finalizar el primer ciclo de Secundaria (cursos 1º y 2º de ESO) “el vocabulario de lectura deberá ser de 800 palabras, según el nivel de los alumnos”. Cuando los alumnos completen el 2º ciclo (cursos 3º y 4º de ESO) el vocabulario de lectura deberá estar en torno a las 1.500 ó 1.600 palabras. Nuestro contacto diario con la realidad del alumnado pone de manifiesto que dichos niveles resultan totalmente inalcanzables actualmente y en este contexto los profesores que integrábamos el proyecto INTERLEX nos propusimos la creación de materiales que contribuyesen a mejorar la competencia léxica de alumnado de ESO y de Bachillerato utilizando la tecnología disponible para elaborar un “banco de vocabulario” que contuviese por una parte unos tests de diagnóstico que los alumnos pudiesen utilizar individualmente con objeto de aportar información sobre sus niveles de vocabulario, y por otra parte una serie de actividades seleccionadas por niveles para corregir carencias léxicas y así obtener un mayor rendimiento académico. El proyecto de innovación INTERLEX*

*supuso un acceso a las nuevas tecnologías por parte de los profesores integrantes del mismo, un reciclaje informático y un contacto directo con las nuevas técnicas y métodos pedagógicos y de investigación en el aula a través de las nuevas tecnologías.*

*Un aspecto de los trabajos del grupo consistió en la elaboración de un corpus léxico mínimo para alumnos de ESO compuesto por 1.600 palabras. Mi cometido personal dentro del proyecto fue en el diseño y la elaboración de un test de vocabulario receptivo para el nivel de 4º de ESO utilizando dicho listado básico.*

*Descripción del candidato: los candidatos serán alumnos y alumnas de 4º de ESO (final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria) de 16-17 años de edad.*

### *8.1.2. La fiabilidad*

*Nos referimos a los condicionamientos anteriormente contemplados en cuanto al formato del ítem, instrucciones, tiempo, ponderación de la prueba y criterios de corrección (v. apartados 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 y 4.2.5, págs. 659 a 673 de este capítulo). No obstante, por lo que respecta al número de ítems (apartado 4.2.2, pág. 671), a diferencia del test de nivel universitario, el test de 4º de ESO constaba de 120 ítems organizados en una sola sección.*

### 8.1.3. La validez

#### VALIDEZ DE CONSTRUCTO

*Teoría subyacente: conocimiento de vocabulario que el alumno posee a nivel receptivo. Los alumnos de este nivel deberán contar con un vocabulario de lectura de 1.500 -1.600 palabras, según lo que establece el mencionado decreto 106/92 de 9 de junio de la Junta de Andalucía, que establece los contenidos léxicos correspondientes a los alumnos que finalizan el segundo ciclo de ESO.*

*Diseño y tipo de test: test directo y objetivo, referido al criterio y de bajo impacto; los elementos se comprueban diferenciadamente y sin referencia a un contexto.*

*Propósito del examen: prueba de aprovechamiento. El propósito del examen es la comprobación de que el nivel de competencia léxica del alumnado al término de la Educación Secundaria Obligatoria se ajusta a los contenidos del citado decreto 106/92.*

*Inferencias y nivel de la prueba: niveles A2 – B1 , del Marco de Referencia del Consejo de Europa (2001), que se corresponde con los niveles 1 (elemental) y 2 (umbral) establecidos por la Association of Language Testers of Europe (ALTE). El Marco de Referencia Europeo establece lo*

*siguiente en cuanto a los niveles de riqueza de vocabulario A2 y B1<sup>4</sup>:*

*A2: el alumno “tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia”.*

*B1: el alumno “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad”.*

*Según las puntuaciones que los examinandos obtengan en la prueba podemos realizar unas estimaciones del tamaño de sus vocabularios. Ya que el test está elaborado a partir de un listado de 1.600 palabras, podríamos estimar que un alumno que obtuviera una puntuación del 50% sobre el total del examen tendría un nivel de vocabulario en torno a las 800 palabras, un 60% se correspondería con 960 palabras, un 70% con 1.120 palabras y así sucesivamente.*

*Usos: instrumental y de investigación.*

*Impacto: diagnóstico del conocimiento receptivo para fines pedagógicos o de investigación.*

**VALIDEZ DE CONTENIDO**

---

<sup>4</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

### *A) La selección de los contenidos léxicos*

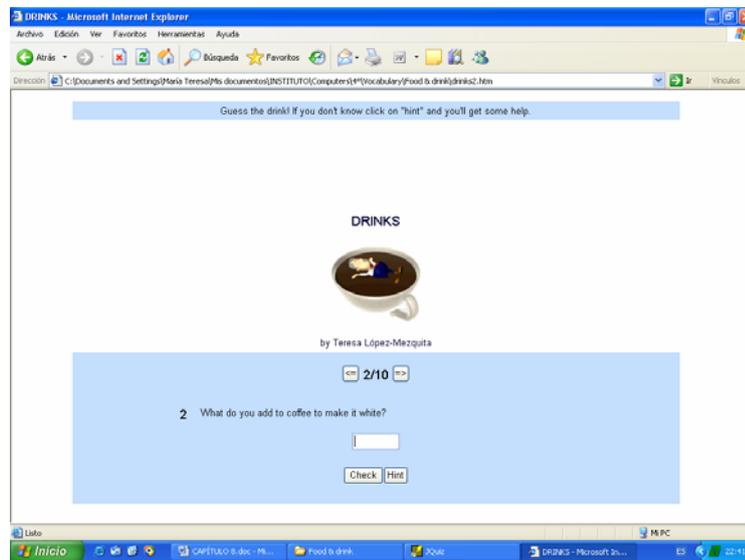
*El test elaborado para el nivel de 4º de la ESO se desarrolló dentro del proyecto de innovación educativa INTERLEX anteriormente mencionado. Uno de los objetivos fundamentales de dicho proyecto fue la elaboración de un listado de 1.600 palabras que, según el decreto 106/92 de 9 de junio publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, son las que deben constituir el vocabulario de los alumnos al término de dicho ciclo. Para ello los profesores integrantes del grupo de trabajo partimos de la elaboración de una lista de temas propuestos en el citado decreto 106/92 y más frecuentemente usados en los libros de texto de ESO y Bachillerato actuales además de los utilizados en los últimos años por los profesores integrantes del grupo y de varios textos de Educación Primaria. Asimismo se tuvieron en cuenta las orientaciones expresadas en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, del Consejo de Europa (v. capítulo 1, págs. 122 a 125), en cuanto a los temas de los contenidos léxicos. A pesar de que el criterio de frecuencia es el más comúnmente utilizado para elaborar los listados de palabras dicha elaboración no es una labor puramente mecánica sino que es preciso tener en cuenta el tipo de estudiantes a los que va dirigida, y así incluir palabras relevantes y apropiadas que deben formar parte del léxico adecuado al entorno y a las necesidades comunicativas de los alumnos de Secundaria – términos relacionados con los deportes, las diversiones, las*

*aficiones, la música, el instituto, la informática, las asignaturas, la ropa, etc. De esta manera en la elaboración del listado no sólo se usó el criterio frecuencia, sino además el rango de las palabras y criterios de propiedad o de necesidades comunicativas de adolescentes, alumnos de Secundaria. Así se incluyeron palabras que el sentido común y la experiencia personal de los profesores que componían el proyecto de innovación juzgaron necesarias. Por ejemplo, se consideró adecuado incorporar un término como chalk que, a pesar de que no se registraba en los listados de frecuencias de los que disponíamos, consideramos adecuado incluir en nuestro corpus dada la necesidad de hacer frecuentes referencias a este material en nuestras clases y la conveniencia de que nuestros alumnos supieran dicha palabra.*

*Por otra parte hicimos un estudio comparativo de nuestra lista con las primeras 1.600 palabras de tres listados de frecuencias: a) bandas 1 y 2 del diccionario Collins COBUILD, elaborado a partir de los datos del Bank of English, b) el listado de frecuencias elaborado por Kilgarriff (1995) a partir del British National, y c) los listados que utilizan para la elaboración de la serie de lecturas graduadas Penguin Readers (Longman). Como resultado de este estudio se decidió incluir en nuestro corpus un número de palabras que aparecían en estos listados y consideramos relevantes para nuestro contexto.*

*El corpus léxico resultante de este largo y laborioso proceso fue el que utilicé para la elaboración del test de*

*vocabulario correspondiente al nivel de 4º de ESO. Por otra parte, dicho corpus fue utilizado para la posterior creación de materiales pedagógicos de vocabulario utilizando el programa de autor HOT POTATOES. Estas actividades se incorporaron al banco de ejercicios de INTERLEX y están disponibles en la página web del grupo, anteriormente citada. La figura 8.23 nos muestra un ejemplo de estos ejercicios.*



*Fig. 8.23*

### *B) La construcción del test y de sus ítems*

*En cuanto a la composición del test, los 120 ítems que lo formaban estaban compuestos por palabras léxicas (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) más algunas palabras funcionales necesarias para la elaboración de los estímulos. El porcentaje de palabras de cada categoría gramatical refleja la aparición de cada una de ellas en el listado de 1.600*

*palabras elaborado. El número de ítems correspondiente a cada categoría fue el siguiente:*

<i>Nombres</i>	<i>66</i>
<i>Verbos</i>	<i>25</i>
<i>Adjetivos</i>	<i>22</i>
<i>Adverbios</i>	<i>7</i>

*El test elaborado incluía 720 palabras que consideramos una muestra muy representativa del listado de 1.600 palabras, un 45% de la totalidad.*

*Los ítems se elaboraron utilizando el mismo marco que hemos descrito para la elaboración del test de nivel universitario con formato de opción múltiple, compuestos de una base o estímulo y cinco opciones de respuesta según el siguiente modelo:*

2. **peace:**

calm <input type="checkbox"/>	mountain <input type="checkbox"/>	neck <input type="checkbox"/>	poem <input type="checkbox"/>	witch <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

*El grupo de profesores que formaban parte del proyecto INTERLEX consideró que dado el nivel de los alumnos no sería adecuado incluir la opción none of these.*

### *VALIDEZ DE RESPUESTA*

*Tras la administración del test los alumnos completaron unas preguntas en las que debían manifestar su opinión sobre el test y la oportunidad de realizar este tipo de tests. Mayoritariamente se manifestaron de acuerdo en cuanto a la conveniencia de realizar tests de vocabulario que les informaran de su nivel y detectaran sus carencias. La dificultad de la prueba les resultó adecuada.*

### *VALIDEZ CONCURRENTENTE*

*El estudio de la validez concurrente se llevó a cabo mediante estudios de correlación de los resultados que obtuvo un grupo de 89 alumnos del total a los que se administró (328), en el test de vocabulario con las calificaciones que los mismos alumnos obtuvieron en la tercera evaluación. Daremos cumplida cuenta de los resultados de esta correlación en el apartado 8.3, Análisis de resultados y conclusiones.*

#### *8.1.4. La practicabilidad*

*Por lo que respecta a este aspecto del test nos referimos a lo anteriormente señalado en el apartado 7.1.4.*

## *8.2. Administración y corrección*

### *Condiciones de administración*

*El test se administró en fase de pilotaje durante el mes de mayo de 2002 a 328 alumnos de 4º de ESO de 6 institutos de Secundaria de Granada capital y provincia, Málaga capital y provincia de Jaén.*

### *Criterios de corrección*

*Al igual que hemos señalado anteriormente (apartado 4.2.5) las respuestas se marcaron como correcta (1 punto) o incorrecta (0 puntos). Las respuestas en blanco se consideraron incorrectas. Se concedió un punto a cada ítem correctamente contestado y sólo se admitió una respuesta válida. En el caso de que además de la respuesta válida hubiese otra u otras marcada/s el ítem se consideró erróneo.*

*La corrección fue realizada coordinadamente ajustándose a los mismos criterios por los profesores de los grupos de alumnos a los que se administró, todos ellos integrantes del proyecto INTERLEX.*

## *8.3. Análisis de resultados y conclusiones*

*Los resultados de las pruebas se analizaron estadísticamente utilizando el programa informático SPSS 11.0 (Statistical Package for Social Sciences).*

## *ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA*

*Como podemos observar en la tabla de resultados estadísticos descriptivos (figura 8.24), el porcentaje medio de respuestas correctas fue 58,8440%, lo cual nos lleva a una estimación del número medio de 941 palabras conocidas por los alumnos de sobre el total de 1.600 que componían el corpus a partir del cual se elaboró el test. Según vemos, existe una enorme diferencia de nivel entre los alumnos, ya que el número mínimo de ítems contestados correctamente fue 5 (4,17%), que indica un vocabulario de 67 palabras, y el máximo 120 (100%) –el alumno conoce las 1.600 palabras–, lo cual da lugar a una desviación típica de 25,672.*

**Estadísticos descriptivos**

	Nº de alumnos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
total Ítems correctos	328	5	120	70,61	25,672
porcentaje	328	4,17	100,00	58,8440	21,39373
número de palabras estimado que conoce el alumno sobre el total del corpus (1.600 palabras)	328	67	1600	941,50	342,300
Nº de alumnos válido (según lista)	328				

*Fig. 8.24*

*Consideramos que estos resultados reflejan la realidad actual del alumnado de Secundaria, que no alcanza los niveles léxicos exigidos en general y presenta una alta heterogeneidad en los conocimientos de vocabulario. Hemos de tener en cuenta que el test fue administrado a unos grupos de alumnos entre los que había chicos y chicas que*

*habían pasado de 3º a 4º curso de ESO gracias a la “promoción automática”, que se daba cuando el alumno había alcanzado los 14 años a pesar de que no hubiese superado las asignaturas correspondientes a 3º, e incluso algunas de 2º de ESO –se daban casos de alumnos que se encontraban en 4º de ESO con 12 asignaturas pendientes, y como es de suponer, un nivel de conocimientos de inglés prácticamente nulo. También estaban incluidos en los grupos alumnos pertenecientes a grupos de programas de Diversificación Curricular, cuyo nivel es marcadamente inferior al de los alumnos que cursan 4º de la ESO normalmente, fuera de dicho programa. Podemos por otra parte suponer la triste situación de aquellos alumnos que obtuvieron un 100% de respuestas correctas dentro de grupos en los que se incluían alumnos de un nivel tan bajo como los que acabamos de mencionar.*

#### *FIABILIDAD*

*Para establecer la fiabilidad de la prueba aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó un valor 0,9709. Como recordaremos el valor deseable para un test de vocabulario está comprendido entre 0,90 a 0,99 (Lado 1961, Hughes 1989).*

#### *CORRELACIONES*

*Se estableció la correlación existente entre los resultados del test de vocabulario de 1.600 palabras con las calificaciones que tres grupos de alumnos (89 alumnos) obtuvieron en la tercera evaluación, con la finalidad de comprobar la validez concurrente (figura 8.27).*

**Correlaciones**

		Calificación en el test de vocabulario (1.600 palabras)	Nota de la 3ª evaluación
Calificación en el test de vocabulario (1.600 palabras)	Correlación de Pearson	1	,751(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	89	89
Nota de la 3ª evaluación	Correlación de Pearson	,751(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	89	89

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Fig. 8.27*

*Como podemos ver, el valor de la correlación de Pearson (0,751) indica que los resultados coincidieron en un 56% de los casos.*

**ESTADÍSTICA INFERENCIAL**

*Se llevó a cabo un análisis de la varianza ANOVA en el que se compararon los resultados de este test de 1.600 palabras con los tests que se elaboraron para los niveles de primero y segundo de Bachillerato. Informaremos de estos resultados en el apartado 9.3, correspondiente a los resultados de estos dos niveles.*

**ANÁLISIS DE ÍTEMS**

**Dificultad**

*La dificultad media de la prueba (70,6128) estuvo dentro de parámetros deseables para los 120 ítems en un test de aprovechamiento como es el que en este momento nos ocupa. El valor indica que un 58,84% de los alumnos superaron la prueba.*

### *Discriminación*

*Tras los análisis estadísticos se llevó a cabo un estudio de los datos correspondientes al coeficiente de dificultad y el índice de discriminación de cada ítem. Dicho estudio aconsejó la supresión de los ítems cuyo funcionamiento había sido defectuoso.*

## **CONCLUSIONES**

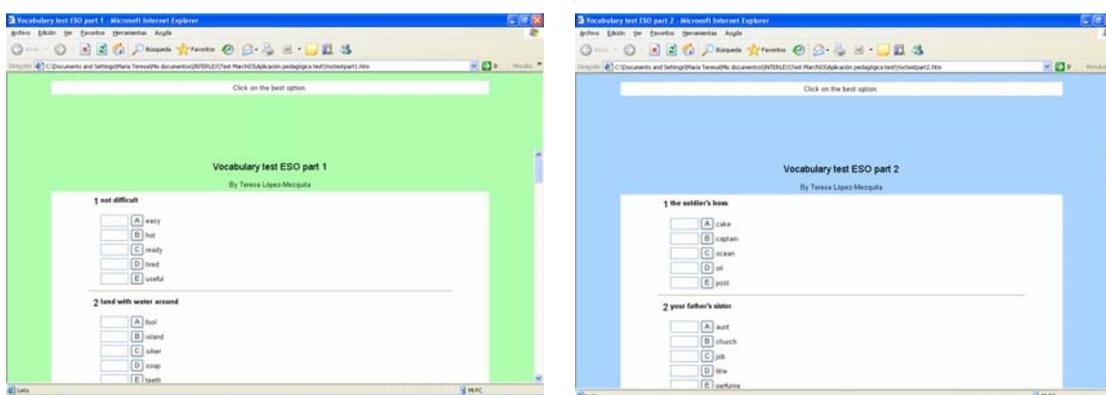
*Para concluir el estudio del test de Secundaria podemos afirmar lo siguiente:*

- 1. Fiabilidad. El elevado valor del coeficiente alfa de Cronbach, 0,9709 da cuenta de que el test elaborado proporciona una medida exacta de las capacidades que se pretenden evaluar, es decir se trata de un test fiable. Como recordaremos los valores deseables para un test de vocabulario deben estar comprendidos entre 0,90 a 0,99 (Lado, 1961; Hughes, 1989). La dificultad media de los 120 ítems presenta un valor 70,6128, lo cual indica*

*que la prueba ha sido superada por un 58,84% de los candidatos.*

- 2. Validez. El análisis que hemos llevado a cabo de los distintos aspectos referidos a la validez de contenido, validez concurrente y validez de respuesta dan probada cuenta de la validez de constructo del test. Los resultados muestran que la prueba constituye una muestra muy representativa del corpus que debe constituir el sílabo léxico de los alumnos que acaban el segundo ciclo de Secundaria.*
- 3. Practicabilidad. El test reúne las características que lo convierten en un instrumento de medida práctico para el profesor y para el alumno, en términos de economía y de facilidad de construcción, cumplimentación y corrección.*
- 4. Nivel del alumnado. El nivel medio de los alumnos que han participado en nuestro estudio es de 941 palabras, un nivel de léxico deficiente, que dista mucho de alcanzar el nivel de 1.600 palabras al que alude la normativa vigente en cuanto a los contenidos de la ESO. Lamentamos constatar que, según nuestros análisis, el alumno con menor nivel léxico conoce solamente 67 palabras, mientras que el alumno con mayor nivel conoce prácticamente la totalidad del listado, 1.600 palabras, como refleja la tabla 8.24. Las desviaciones típicas muestran valores elevados (25,672), lo cual es muestra de la heterogeneidad del alumnado y las*

*enormes diferencias de niveles que hay entre los alumnos. Estos resultados nos han llevado a plantearnos la necesidad de tomar medidas urgentes al respecto con objeto de incrementar el vocabulario de nuestros alumnos mediante la realización de actividades específicas de vocabulario incluidas en el sílabo de 4º de ESO. Muestra de ello es en mencionado proyecto INTERLEX, en el que entre otras actividades ya referidas, hemos llevado a cabo una aplicación pedagógica de los contenidos del test. Utilizando los datos aportados por el análisis estadístico de la dificultad de los ítems se organizaron en cinco niveles de dificultad creciente con los que los alumnos pudiesen trabajar como actividad de clase y avanzar a un nivel superior a medida que fuesen superando los más elementales. Las actividades se virtualizaron mediante el programa de autor HOT POTATOES y la siguiente figura 8.28 nos muestra estos cinco subtests.*



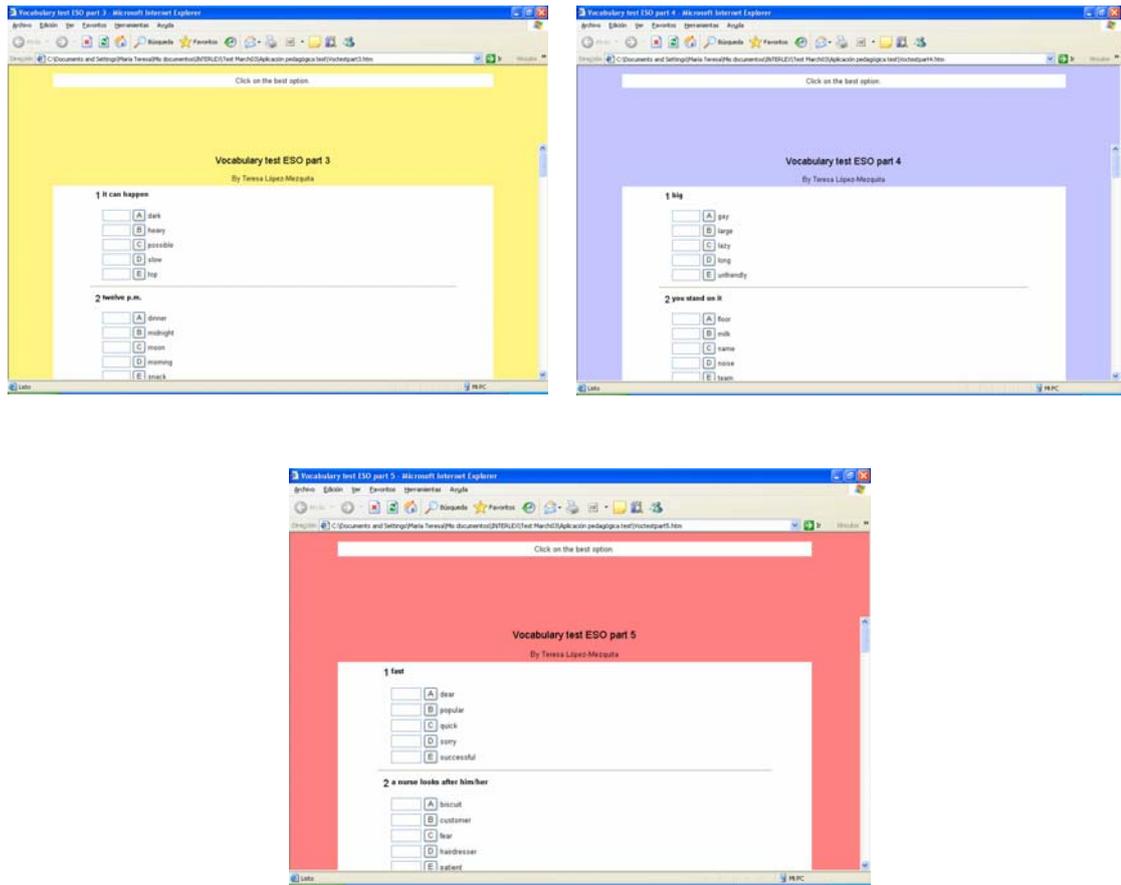


Fig.8.28

*5. Impacto positivo. Podemos deducir de los resultados de todos los análisis realizados que los tests elaborados han cumplido la importante función de mostrar estadísticamente con dolorosa claridad, los deficientes niveles de léxico de los alumnos de Secundaria, y así concienciar a los profesores de la necesidad de incrementar dichos niveles a través de actividades específicas de vocabulario. Asimismo los profesores deben hacer ver a los alumnos esta necesidad de incrementar el número de palabras y mejorar sus insuficientes niveles de vocabulario.*

## *9. LOS TESTS DE BACHILLERATO: etapas de desarrollo*

### *9.1. Planificación, diseño y construcción*

#### *9.1.1. Contexto educativo y descripción del candidato*

*Con posterioridad a la finalización del proyecto INTERLEX y ya individualmente llevé a cabo un proyecto personal consistente en la creación de tests de similar naturaleza a los anteriormente descritos para ser administrados a alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato.*

*Una vez finalizada la ESO los alumnos que obtienen el título de Graduado en Secundaria tienen acceso a estudios no obligatorios de Bachillerato. Es preciso recordar que los requisitos para la obtención de dicho título requieren un máximo de dos asignaturas no superadas en 4º de ESO, una de las cuales puede por supuesto ser el inglés. Estos alumnos que se matriculan en Bachillerato deben en dos cursos académicos alcanzar un nivel que les permita superar la prueba de Selectividad para el acceso a la Universidad. Podemos pues imaginar la ingente labor que se plantea para alumnos y profesores en todas las materias y en concreto en la nuestra, donde uno de los objetivos debe ser el incrementar el nivel léxico desde las supuestas 1.600 palabras que los alumnos deberían conocer, hasta las 2.500 que teóricamente deben constituir el vocabulario de un alumno que se enfrenta al examen de Selectividad. De nuevo como*

*punto de partida es preciso establecer el nivel léxico del alumnado con objeto de una toma de conciencia por parte de los profesores y de los alumnos respecto a la mejora de sus vocabularios. Con la intención de contribuir a tal fin llevé a cabo la elaboración de dos tests de vocabulario correspondientes a los niveles de 1º y 2º de Bachillerato.*

*Descripción del candidato: los candidatos serán alumnos y alumnas de primer curso de Bachillerato de 17-18 años de edad y de segundo curso de Bachillerato de 18-19 años de edad.*

#### *9.1.2. La fiabilidad*

*Al igual que hicimos al tratar del test de 4º de ESO nos referimos a los condicionamientos anteriormente contemplados en cuanto al formato del ítem, instrucciones, tiempo, ponderación de la prueba y criterios de corrección (v. apartados 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 y 4.2.5, págs. 659 a 673 de este capítulo). No obstante, por lo que respecta al número de ítems, los tests de Bachillerato constaron de 110 ítems organizados en una sola sección.*

### *9.1.3. La validez*

#### *VALIDEZ DE CONSTRUCTO*

*Teoría subyacente: conocimiento de vocabulario que el alumno posee a nivel receptivo. Partiendo del vocabulario de 1.500 - 1.600 palabras con el que deben de contar los alumnos que finalizan el segundo ciclo de ESO, los alumnos primero de Bachillerato deberán alcanzar un vocabulario básico de 2.000 palabras, con las que podrían comprender el 80-87% de un texto (Waring, 1999; Nation, 1990). Los alumnos de 2º de Bachillerato deberán contar con un léxico de 2.500 palabras.*

*Diseño y tipo de test: tests directos y objetivos, referidos al criterio y de bajo impacto; los elementos se comprueban diferenciadamente y sin referencia a un contexto.*

*Propósito del examen: prueba de aprovechamiento. El propósito del examen es la comprobación de que el nivel de competencia léxica del alumnado al término del primer curso de Bachillerato se ajusta a un vocabulario de 2.000 palabras. Al término del segundo curso de Bachillerato el nivel léxico deberá ser de 2.500 palabras.*

*Inferencias y nivel de la prueba:*

*1. Primero de Bachillerato: nivel preintermedio, B1 del Marco de Referencia del Consejo de Europa (2001), que se corresponde con el nivel 2 (umbral) establecido por la*

*Association of Language Testers of Europe (ALTE). El citado Marco de Referencia establece lo siguiente en cuanto al nivel de riqueza de vocabulario B1<sup>5</sup>: el alumno “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.”*

*2. Segundo de Bachillerato: nivel intermedio, B2 del Marco de Referencia del Consejo de Europa (2001), que se corresponde con el nivel 3 (usuario independiente) establecido por la Association of Language Testers of Europe (ALTE). El Marco de Referencia establece lo siguiente en cuanto al nivel de riqueza de vocabulario B2<sup>6</sup>: el alumno “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.”*

*Usos: instrumental y de investigación.*

*Impacto: diagnóstico del conocimiento receptivo para fines pedagógicos o de investigación.*

#### **VALIDEZ DE CONTENIDO**

##### **A) La selección de los contenidos léxicos**

---

<sup>5</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

<sup>6</sup> <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_05.htm#521](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#521)>

*Asimismo como paso previo a la elaboración de los tests de 1º y 2º de Bachillerato fue preciso construir un listado que se ajustaran a los contenidos léxicos exigibles para cada uno de estos dos niveles, con objeto de disponer de los contenidos correspondientes seleccionar las palabras con las que elaborar las pruebas.*

*Para la elaboración del listado correspondiente al nivel de 1º de Bachillerato, que debía contar con 2.000 palabras, utilicé como base el listado de 1.600 palabras elaborado por el grupo INTERLEX, y completé hasta 2.000 con palabras procedentes del listado de frecuencias por mí elaborado como parte de este estudio (v. capítulo 4, pág. 365), partiendo de la comparación entre los listados de a) Kilgarriff (1995) con datos del British National Corpus; b) Clear (2003) con datos del Bank of English, y c) las 2.000 palabras que componen el Longman Defining Vocabulary (contenido en el Longman Dictionary of Contemporary English), un corpus básico de gran utilidad que constituye el vocabulario empleado para definir todas las entradas del diccionario.*

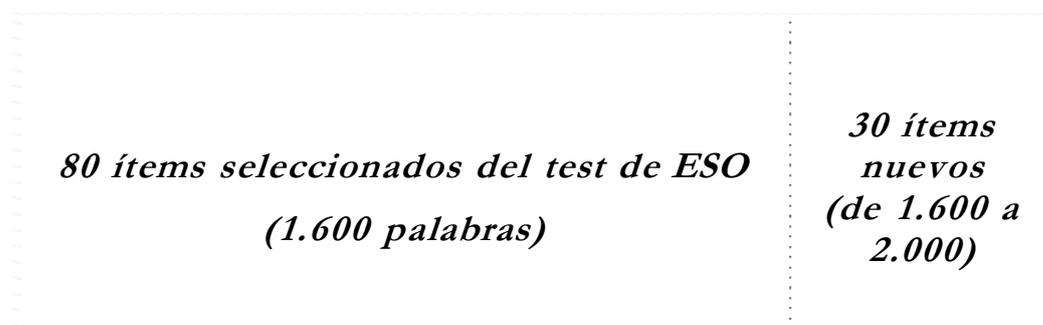
*Las 2.000 palabras que forman el listado resultante darían la posibilidad de comprender un 80% de las palabras de un texto no especializado, y de llevar a cabo deducciones sobre los significados desconocidos (Nation y Waring, 1997).*

*Por su parte, el listado correspondiente al nivel de 2º de Bachillerato debía contar con 2.500 palabras. Para su elaboración pues partí del listado de 2.000 palabras*

*correspondientes a 1° de Bachillerato, que acabamos de describir, y completé hasta 2.500 con aquellas palabras que alcanzaban dicho nivel en el mismo listado de frecuencias arriba mencionado.*

## *B) La construcción del test y de sus ítems*

*En cuanto a la composición del test de primero de Bachillerato, a partir de los análisis estadísticos llevados a cabo con los datos del test de Secundaria seleccioné los 80 ítems con valores de discriminación y dificultad más altos. A continuación elaboré 30 nuevos ítems con el mismo formato y respetando el porcentaje correspondiente de categorías gramaticales de forma que cada una de ellas estuviese convenientemente representada; los contenidos léxicos a partir de los cuales construí dichos ítems fueron las 400 palabras que se añadieron al listado de 1.600 de INTERLEX para completar el listado de 2.000 palabras. De esta forma el test constituía una muestra representativa que constaba de un 80% de ítems compuestos por palabras pertenecientes a un nivel de menor dificultad para los alumnos, y un 20% de ítems compuestos por palabras correspondientes al nivel de 2.000 palabras. En una primera fase se elaboró un total de 30 ítems con objeto de poder prescindir de aquellos que tras los oportunos análisis estadísticos hubiesen mostrado un comportamiento defectuoso. La estructura de la prueba era pues la siguiente (figura 8.29):*



*Fig. 8.29*

*Considerando la edad y el nivel superior de competencia de los alumnos a los que se administró el test se incluyó la opción none of these dentro del formato del ítem. Un 10% de los ítems que componían la prueba eran non-items, es decir ítems para los cuales la respuesta verdadera era none of these.*

*Los ítems, al igual que en los niveles anteriores se componían de palabras léxicas (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) más algunas palabras funcionales necesarias para la elaboración de los estímulos; dichas categorías estaban presentes en los tests en una proporción que reflejaba su porcentaje de aparición en las dos listas a partir de las cuales se habían elaborado. Los ítems se construyeron igualmente utilizando el marco que hemos descrito para la elaboración de los tests de nivel universitario y de 4º de ESO con formato de opción múltiple, compuestos de una base o estímulo y cinco opciones de respuesta e incluyendo el elemento none of these, según el siguiente modelo:*

**move nearer to someone:**

allow <input type="checkbox"/>	approach <input type="checkbox"/>	respect <input type="checkbox"/>	strike <input type="checkbox"/>	treat <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---

*El marco utilizado para la construcción de los ítems y la elaboración del test de segundo de Bachillerato fue el mismo que se empleó para el test de primero. De esta forma el test se componía de 64 ítems procedentes del test de INTERLEX*

*elaborados a partir del corpus de 1.600 palabras y 16 ítems procedentes del test de primero de Bachillerato, en concreto, aquellos que mostraron los valores más adecuados de dificultad y discriminación tras los análisis. Por otra parte se elaboraron 30 nuevos ítems atendiendo al mismo marco de construcción y utilizando los contenidos léxicos de la franja de palabras que alcanzaban la frecuencia 2.500. Así cada ítem del nuevo test representaría 25 palabras del corpus de 2.500 palabras. Un 10% de los ítems sería non-items. La estructura de la prueba era la que refleja el siguiente gráfico (figura 8.30):*

	<i>16 ítems</i>	
<i>64 ítems seleccionados del</i>	<i>seleccionados</i>	<i>30 ítems</i>
<i>test de ESO</i>	<i>del test 1º de</i>	<i>nuevos</i>
<i>(1.600 palabras)</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>(de 2.000 a</i>
	<i>(2.000</i>	<i>2.5000</i>
	<i>palabras)</i>	<i>palabras)</i>

*Fig. 8.30*

#### **VALIDEZ CONCURRENTES**

*El estudio de la validez concurrente se llevó a cabo mediante correlaciones de los resultados del test de vocabulario con las calificaciones que los alumnos obtuvieron en la tercera*

*evaluación. Los resultados del test de 2º de Bachillerato se correlacionaron con las calificaciones obtenidas por los alumnos en el examen de inglés de Selectividad. Trataremos de estos resultados en el apartado 9. 3, Análisis de resultados y conclusiones.*

#### **VALIDEZ DE RESPUESTA**

*La información que los alumnos proporcionaron tras realizar el test nos proporcionó claves importantes acerca de la prueba en general y por otra parte acerca de determinados ítems. Dicha información nos ayudó a tomar las medidas oportunas en cada caso con el propósito de mejorar el test.*

*Tras completar el test se pidió a los alumnos de 2º de Bachillerato que hicieran una valoración. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes.*

- *“He descubierto que mi nivel de vocabulario es bastante bajo y espero que el nuevo curso se eleve mucho más”*
- *“El test es interesante. Nos hace darnos cuenta del nivel de inglés que tenemos”*
- *“Me gusta hacer el test de vocabulario al principio del curso para comprobar mi nivel y ver si ha subido. Creo que el nivel es adecuado para chicos de nuestro curso”*
- *“El test me ha sorprendido porque creía que tenía menos vocabulario del que dicen los resultados”*
- *“Me ha parecido buena idea conocer el vocabulario que cada uno sabemos. Yo sé pocas palabras y me gustaría aprender más”*

- *“He buscado en el diccionario las palabras que no sabía del test”*

*Como podemos apreciar el efecto washback del test fue muy positivo, puesto que los alumnos en su gran mayoría manifestaron que el test les había hecho tomar conciencia de su nivel de vocabulario y de la necesidad de mejorarlo.*

#### *9.1.4. La practicabilidad*

*Nos referimos a lo anteriormente mencionado en cuanto a este aspecto en el apartado 7.1.4 de este capítulo.*

#### *9.2. Administración y corrección*

##### *Condiciones de administración*

*El test de 1º de Bachillerato se administró a un total de 75 alumnos de tres grupos de alumnos de los institutos de “Albayzín” de Granada y “Trevenque” de La Zubia (Granada).*

*El test de 2º de Bachillerato se administró a un grupo de 38 alumnos del instituto “Trevenque” de La Zubia (Granada).*

##### *Criterios de corrección*

*Los criterios de corrección fueron los mismos que hemos detallado para los tests de los niveles anteriores (apartados 4.2.5, 7.2 y 8.2). La corrección fue realizada coordinadamente y ajustándose a los mismos criterios por los profesores de los grupos de alumnos a los que se administró.*

### *9. 3. Análisis de resultados y conclusiones*

*Los resultados de los tests de primero y segundo de Bachillerato fueron analizados estadísticamente atendiendo a los mismos criterios que anteriormente hemos reseñado. A continuación reflejaremos detalladamente cada nivel por separado.*

## *Primero de Bachillerato*

### *ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA*

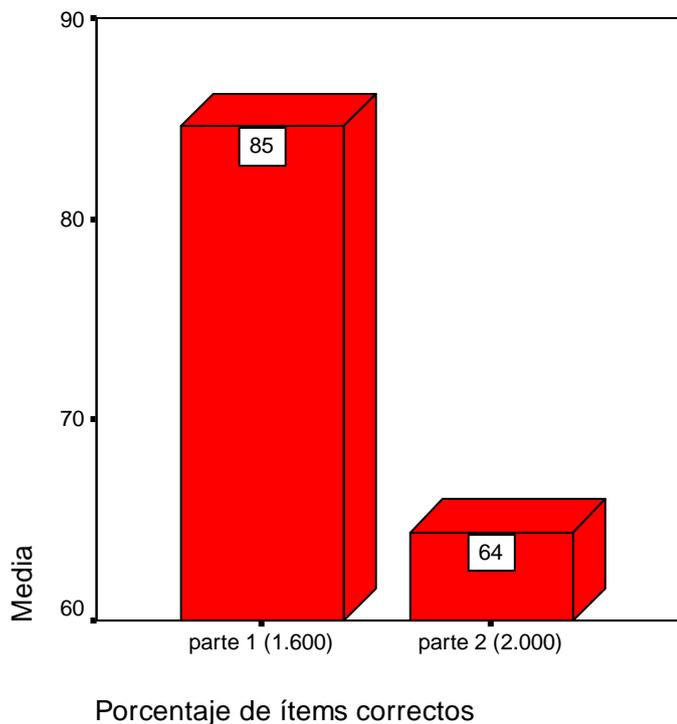
*El análisis de los resultados obtenidos por el grupo de 75 alumnos fueron los que refleja la tabla 8.31. Por una parte se analizaron los ítems n° 1 a 80, que eran los que habían sido seleccionados del test de 1.600 palabras; el porcentaje de respuestas correctas fue elevado (84,6500%). El porcentaje de respuestas correctas a los nuevos ítems elaborados (n° 81 a 110) resultó inferior como cabía esperar (64,4000%). Aun así los resultados generales de la prueba mostraron que las respuestas correctas fueron de un (79,1273%), a partir de los cuales estimamos que la media de palabras conocidas por los alumnos a partir del listado de 2.000 palabras eran 1.582 palabras. El alumno que mostró más bajo nivel de vocabulario contestó correctamente al 41, 82% de los ítems, a partir de lo cual estimamos que su nivel léxico estaría en torno a las 836 palabras; el alumno con mayor nivel contestó al 100%, y así su nivel léxico sería de 2.000 palabras.*

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>total de ítems correctos en PARTE 1 (1 a 80, nivel 1.600 palabras)</b>	75	32	80	67,72	11,350
<b>porcentaje respuestas correctas PARTE 1</b>	75	40,00	100,00	84,6500	14,18769
<b>total de ítems correctos en PARTE 2 (81 a 110, nivel 1.601 a 2.000 palabras)</b>	75	11	30	19,32	4,153
<b>porcentaje respuestas correctas PARTE 2</b>	75	36,67	100,00	64,4000	13,84340
<b>total 110 ítems (2.000 palabras)</b>	75	46	109	87,04	14,477
<b>porcentaje total</b>	75	41,82	99,09	79,1273	13,16078
<b>estimación del número de palabras que conoce el alumno sobre el total del listado (2.000 palabras)</b>	75	836	1982	1582,30	263,208

N válido (según lista)	75		
------------------------	----	--	--

*Fig. 8.31*

*Con la finalidad de comprobar la validez de contenido del test se estableció una comparación entre los porcentajes de respuestas correctas que los alumnos obtuvieron en la parte 1 del test (84,65%), compuesta por ítems correspondientes al nivel de 1.600 palabras, y en la parte 2 (64,40%), compuesta por ítems correspondientes al nivel de 2.000 palabras. Los resultados mostraban la dificultad creciente de la prueba, según podemos observar en el siguiente diagrama de barras (figura 8.32).*



*Fig. 8.32*

**FIABILIDAD**

*El valor del coeficiente alfa de Cronbach correspondiente a los 75 casos y 110 ítems fue 0,9422. Según venimos reiterando el valor deseable para un test de vocabulario está comprendido entre 0,90 a 0,99 (Lado, 1961; Hughes, 1989).*

**CORRELACIONES**

*El estudio de la validez concurrente se llevó a cabo mediante estudios de correlación de los resultados del test de vocabulario con las calificaciones que los alumnos obtuvieron en la tercera evaluación. El valor de la correlación de Pearson para 1º de Bachillerato fue 0,802, (figura 8.33) lo cual indica una coincidencia del 64% en los resultados de ambas pruebas.*

**Correlaciones**

		Calificación en el test de vocabulario (2.000 palabras)	Nota de la 3ª evaluación
Calificación en el test de vocabulario (2.000 palabras)	Correlación de Pearson	1	,802(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	75	75
Nota de la 3ª evaluación	Correlación de Pearson	,802(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	75	75

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Fig. 8.33*

*Al igual que dijimos al tratar este apartado con respecto al test de Secundaria, llevamos a cabo un análisis de la varianza ANOVA en el que se compararon los resultados de los 64 primeros ítems (parte 1) de este test de 2.000 palabras (aquellos que seleccionamos del test de Secundaria), con los resultados del test de 1.600 palabras y los resultados de la parte 1 del test que se elaboró para segundo de Bachillerato. Informaremos de estos resultados en el siguiente apartado, correspondiente a los resultados de segundo de Bachillerato.*

#### *ANÁLISIS DE ÍTEMS*

##### *Dificultad*

*La dificultad media de la prueba arrojó un valor de 87,04, con una varianza de 209,5795 y una desviación típica de 14,4769 para los 110 ítems y 75 casos.*

##### *Discriminación*

*El análisis de los valores del índice de discriminación determinó cuales deberían ser los ítems que se eliminaran de la prueba con objeto de conseguir mayor fiabilidad. Tras eliminar los ítems números 83, 85, 88, 89, 91, 92, 104, 107, 108 y 110 el valor alfa de Cronbach fue ligeramente superior (0,9473).*

##### *Segundo de Bachillerato*

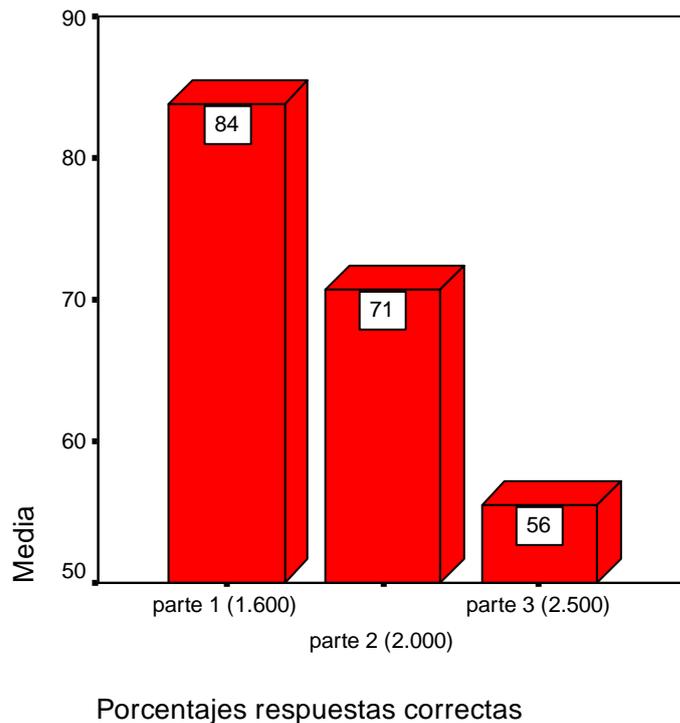
#### *ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA*

*Los resultados obtenidos por el grupo de 38 alumnos de 2º de Bachillerato fueron analizados al igual que los de los niveles anteriores utilizando el programa estadístico SPSS 11.5. El análisis arrojó los resultados que refleja la tabla 8.34. El porcentaje de ítems correctos pertenecientes a la parte 1 del test (64 ítems pertenecientes al test de 1.600 palabras) fue 83,8405%; el porcentaje correspondiente a la parte 2 (16 ítems, números 65 a 80, pertenecientes al test de 1º de Bachillerato) fue 70,7237%; finalmente el porcentaje correspondiente a los nuevos ítems fue 55,5263%. La prueba en total obtuvo un porcentaje de 74,2105% de respuestas correctas, lo cual da lugar a una estimación del número de palabras que conocían los alumnos sobre el listado de 2.500 palabras de 1.855.*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ítems correctos en la PARTE 1 (ítems 1 a 64, nivel 1.600 palabras)	38	36	64	53,66	8,092
porcentaje de ítems correctos en PARTE 1	38	56,25	100,00	83,8405	12,64316
ítems correctos en la PARTE 2 (ítems 65 a 80, nivel 2.000 palabras)	38	8	16	11,32	1,960
porcentaje de ítems correctos en PARTE 2	38	50,00	100,00	70,7237	12,25307
ítems correctos en la PARTE 3 (ítems 81 a 110, nivel 2.500 palabras)	38	9	30	16,66	4,923
porcentaje de ítems correctos en PARTE 3	38	30,00	100,00	55,5263	16,40838
total de ítems correctos en la prueba	38	56	108	81,63	13,173
porcentaje de ítems correctos en la prueba	38	50,91	98,18	74,2105	11,97574
estimación del número de palabras que el alumno conoce sobre el total del listado (2.500 palabras)	38	1273	2455	1855,26	299,394
N válido (según lista)	38				

*Fig. 8.34*

*Con la finalidad de comprobar la validez de contenido del test establecimos una comparación entre las puntuaciones medias que los alumnos obtuvieron en la parte 1 del test (83,8405%), en la parte 2 (70,7237%), y finalmente en la parte 3 (55,5263%); lógicamente el porcentaje se reducía a medida que aumentaba la dificultad de las palabras tal como podemos apreciar en el diagrama (figura 8.35), lo cual nos muestra la escalabilidad de los resultados.*



*Fig. 8.35*

**FIABILIDAD**

*El valor alfa para 38 casos y 110 ítems fue 0,9193. Tras llevar a cabo la eliminación de los ítems de funcionamiento defectuoso de la parte 3 el valor alfa fue 0,9263.*

### **CORRELACIONES**

*El estudio de la validez concurrente se llevó a cabo mediante una comparación entre los los resultados del test de 2º de Bachillerato y los resultados de los mismos alumnos en el ejercicio de inglés en Selectividad. El valor de la correlación, como vemos en la tabla 8.36, fue 0,787, que indica que los resultados se corresponden en un 62%.*

**Correlaciones**

		nota final segundo de Bachillerato	nota inglés Selectividad
nota final segundo de Bachillerato	Correlación de Pearson	1	,787(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	20	20
nota inglés Selectividad	Correlación de Pearson	,787(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	20	20

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Fig. 8.36*

### **ESTADÍSTICA INFERENCIAL**

*Llevamos por otra parte a cabo un análisis de la varianza ANOVA comparando los resultados de 142 alumnos de Secundaria en el test de 1.600 con los resultados de la parte 1 de los tests de primero (ítems nº1 al 80) y segundo (ítems nº*

*1 al 60) de Bachillerato, que como recordaremos se habían seleccionados del test de Secundaria. La tabla 8.37 refleja los análisis estadísticos descriptivos correspondientes a los tres niveles, 4º de ESO (56,99%), 1º de Bachillerato (81,31%) y 2º de Bachillerato (84,03%). Estos resultados se sometieron a un análisis ANOVA que, como podemos observar en la tabla 8.38, reflejó una diferencia significativa entre los niveles de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, y entre los niveles de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, pero no así entre los niveles de 1º y 2º de Bachillerato entre sí.*

Descriptivos								
porcentaje de ítems correctos en la prueba								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
4º ESO	142	56,9953	25,78342	2,16370	52,7178	61,2728	1,67	100,00
1º Bachillerato	75	81,3111	17,71541	2,04560	77,2352	85,3871	26,67	100,00
2º Bachillerato	38	84,0351	13,04665	2,11645	79,7468	88,3234	55,00	100,00
Total	255	68,1765	25,37163	1,58883	65,0475	71,3054	1,67	100,00

*Fig. 8.37*

## Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: porcentaje de ítems correctos en la prueba Scheffé						
(I) NIVEL	(J) NIVEL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
4º ESO	1º Bachillerato	-24,3158(*)	3,15689	,000	-32,0892	-16,5424
	2º Bachillerato	-27,0398(*)	4,03929	,000	-36,9860	-17,0936
1º Bachillerato	4º ESO	24,3158(*)	3,15689	,000	16,5424	32,0892
	2º Bachillerato	-2,7240	4,40374	,826	-13,5676	8,1196
2º Bachillerato	4º ESO	27,0398(*)	4,03929	,000	17,0936	36,9860
	1º Bachillerato	2,7240	4,40374	,826	-8,1196	13,5676

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

*Fig. 8.38*

## *ANÁLISIS DE ÍTEMS*

### *Dificultad*

*La dificultad media de la prueba arrojó un valor de 81,6316, con una varianza de 173,5363 y una desviación típica de 13,1733 para los 110 ítems y 38 casos.*

### *Discriminación*

*El análisis de los valores del índice de discriminación determinó cuales deberían ser los ítems que se eliminaran de la prueba con objeto de conseguir mayor fiabilidad. Tras eliminar los ítems números 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105 y 107 el valor alfa de Cronbach fue como ya hemos dicho 0,9263.*

## *CONCLUSIONES*

*Para concluir el estudio de los tests de Bachillerato podemos afirmar lo siguiente:*

- 1. Fiabilidad. Los valores del coeficiente alfa de Cronbach, para el test de 1º de Bachillerato (0,9422) y de 2º de Bachillerato (0,9193) nos indican que se trata de dos tests de una alta fiabilidad, es decir proporcionan una medida exacta de las capacidades que se pretenden evaluar. La dificultad media de los ítems, con unos*

*valores de 87,04 (1º) y 81,63 (2º) puede ser considerada la adecuada en tests de aprovechamiento.*

- 2. Validez. El análisis que hemos llevado a cabo de los distintos aspectos referidos a la validez de contenido, validez concurrente y validez de respuesta dan probada cuenta de la validez de constructo del test. Los resultados muestran que los dos tests contienen muestras representativas de los corpus que deben constituir los sílabos léxicos de los alumnos de Bachillerato.*
  
- 3. Practicabilidad. El test reúne las características que lo convierten en un instrumento de medida práctico para el profesor y para el alumno, en términos de economía y de facilidad de construcción, cumplimentación y corrección.*
  
- 4. Nivel del alumnado. Al igual que hemos reseñado al analizar los resultados de los niveles anteriores, los alumnos participantes en este estudio han mostrado un nivel léxico inferior al deseable para el curso en el que se encuentran. Los alumnos de 1º de Bachillerato, con un nivel medio de vocabulario de 1.582 palabras (mínimo 836, máximo 1.982), y los alumnos de 2º de Bachillerato con un nivel medio de vocabulario de 1.855 palabras (mínimo 1.273, máximo 2.455), no alcanzan los niveles deseables de 2.000 y 2.500 palabras a los que hemos hecho referencia. Estas cifras indican un nivel léxico insuficiente para la comprensión de textos no*

*especializados y no capacitan a los alumnos para la deducción de palabras dentro de un contexto, lo cual resulta especialmente preocupante para los alumnos de 2º de Bachillerato que hipotéticamente deberán acceder a estudios universitarios el curso siguiente. Esta carencia de vocabulario que se arrastra desde los niveles de Secundaria da como resultado el deficiente nivel léxico que hemos constatado en los alumnos de Filología Inglesa y de Traducción.*

- 5. Impacto positivo. No obstante, a pesar de lo poco alentador de los resultados obtenidos, consideramos que estos tests vienen a cumplir la importante función de concienciar tanto al profesorado como al alumnado de la necesidad de tomar medidas que conduzcan a la mejora del vocabulario.*

*En este capítulo hemos llevado a cabo una descripción del diseño de los cuatro tests de vocabulario que se han construido en esta investigación. Tras establecer los antecedentes de la investigación hemos elaborado un modelo del desarrollo de un test, que consta de las fases: 1) planificación, diseño y construcción, con especial atención a los conceptos de fiabilidad y validez, 2) administración y corrección, y 3) análisis de resultados y conclusiones. A continuación hemos aplicado este modelo a cuatro tests de vocabulario correspondientes a los niveles de primer ciclo de estudios universitarios de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación, de 4º de ESO, y de primero y segundo de Bachillerato. Por último,*

*hemos extraído conclusiones referentes a cada uno de los niveles.*

*Tras la elaboración de estos cuatro tests, la siguiente fase de nuestro estudio va a consistir en su adaptación a un formato susceptible de ser administrado informáticamente, que es lo que pasamos a tratar a continuación.*

## CAPÍTULO 9

### LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS TESTS

*The lack of good diagnostic tests is unfortunate. [...] Happily, the ready availability of relatively inexpensive computers with very large memories may change the situation. Well-written computer programmes would ensure that the learner spent no more time than was absolutely necessary to obtain the desired information, and without the need for a test administrator. [...] Whether or not they become generally available will depend on the willingness of individuals to write them and of publishers to distribute them. (Hughes, 1989: 14)*

#### *0. Introducción*

*Tras las fases de diseño, construcción, administración y pilotaje de los tests descritos en el apartado anterior llevamos a cabo un proceso de virtualización de todos ellos, dadas las ventajas que presentan los tests informatizados. Este capítulo describe pormenorizadamente la conversión de los cuatro tests a un formato informatizado convencional para ser administrados en línea o fuera de línea. En segundo lugar describiremos el proceso al que se sometió el test de nivel universitario para convertirlo en un test adaptativo, un formato que ofrece beneficios, como ya hemos mencionado frente a los tests informatizados convencionales lineales. Finalmente, describiremos la tentativa de conversión del test de Secundaria en un test multietápico, ya que dicho formato*

*que se adapta mejor a sus características concretas como veremos.*

### *1. Los tests informatizados fijos*

*Como Muñiz y Hambleton (1999: 24) señalan “la aplicación primera y más natural de la informática al ámbito de los tests fue la de implementar los tests convencionales de papel y lápiz en un ordenador y aplicarlos a través del teclado y la pantalla”. Así pues, los tests informatizados ofrecen una serie de ventajas instrumentales (Alderson, 1996; Brown, 1997; Tuzi, 1997; Muñiz y Hambleton, 1999; Olea y Hontangas, 1999; Alderson, 2000; Van den Branden et al., 2002; Olea y Ponsoda, 2003) frente a las versiones en lápiz y papel (v. capítulo 6), que los hacen adecuados para nuestro contexto educativo. Entre ellas recordaremos que se prestan convenientemente a ser utilizados en situaciones de evaluación de bajo impacto, permiten una mayor exactitud en la corrección y en el informe sobre los resultados, y por otra parte un rápido procesamiento de los datos; proporcionan información inmediata sobre las respuestas erróneas, permiten homogeneizar las condiciones de administración, establecer controles para preservar la seguridad de la prueba y registrar información que puede ser útil para la evaluación. Por otra parte, no debemos olvidar que desde el punto de vista del profesor es importante la practicabilidad de un test en el sentido de la cantidad de trabajo que la administración informatizada ahorra en cuanto a la preparación de los materiales, tiempo de su corrección y del análisis de sus resultados. Asimismo, el método de test que elegimos para*

*las pruebas que hemos diseñado y construido, el formato de opción múltiple, resulta ideal para ser informatizado. Una ventaja añadida es la existencia de sitios gratuitos en Internet de los que ya hablamos y a los que nos vamos a referir de nuevo en este capítulo, que se pueden usar para la creación, almacenaje y administración de tests.*

*Desde el punto de vista de nuestros alumnos los tests informatizados resultan motivadores, el formato informatizado es atractivo y les permite trabajar a su propio ritmo.*

*Como recordaremos los test fijos, lineales o convencionales –“primera generación” de tests (Bunderson et al., 1989)– son tests en los que se presentan a todos los evaluandos los mismos ítems y en la misma secuencia. Muchos de ellos son el resultado de virtualizar tests convencionales en lápiz y papel con objeto de administrarlos, corregirlos y analizar los resultados mediante técnicas y programas informáticos. Este es en concreto nuestro caso, puesto que, como vamos a pasar a describir a continuación, los cuatro tests cuyo diseño, construcción y administración hemos descrito en el capítulo anterior, han sido sometidos a un proceso de adaptación a una versión informatizada utilizando varios programas a los que nos vamos a referir.*

*Desde un punto de vista formal, el método de opción múltiple que usamos para estos tests se ajusta perfectamente a ser virtualizado y administrado informáticamente. En líneas generales, Muñiz y Hambleton (1999) consideran que si la implementación del test está bien hecha técnicamente no*

*parece hallarse diferencias significativas entre las versiones de lápiz y papel e informatizada. Por lo que respecta a las psicométricas del test es lógico pensar que siendo el test esencialmente el mismo que la versión de lápiz y papel, y la única diferencia estriba en que los ítems aparecen en una pantalla en lugar del papel, y el candidato tiene que contestarlos mediante el teclado o el ratón del ordenador, dichas propiedades psicométricas deberían ser las mismas (Muñiz y Hambleton, 1999). Los principales factores que pueden afectar al rendimiento de los examinandos e introducir un sesgo significativo –la familiaridad y la actitud de los examinandos hacia la tecnología informática, los tipos de tareas y las restricciones de tiempo– tienen una incidencia muy poco significativa dentro de nuestro contexto, ya que, por una parte, se trata de una situación de bajo impacto (uso instrumental como herramienta de clase) y por otra parte, la familiaridad del alumnado con los ordenadores es un hecho. En el caso del test universitario los alumnos a los que se administró son los matriculados en el curso ADELEX, para lo cual deben contar con una capacitación informática como condición inicial, y en cuanto a los alumnos de secundaria y Bachillerato, el uso de los ordenadores para determinadas actividades es una práctica regular a la que los alumnos están habituados dentro de nuestra asignatura.*

*A continuación, pasamos a describir brevemente los programas de autor y los sitios web que hemos utilizado para la virtualización de los tests de vocabulario así como el uso que de ellos hemos hecho en nuestro caso.*

### 1.1. Los tests fuera de línea: *HOT POTATOES*

El programa de autor *HOT POTATOES*<sup>1</sup> (*Humanities Computing and Media Centre de la Universidad de Victoria (Columbia Británica, Canadá)* al que nos referimos en el capítulo 6 (pág. 551) del presente trabajo, ofrece libremente varias herramientas con las que se pueden elaborar pruebas de distintos formatos (opción múltiple, respuesta corta, combinación de elementos, rellenar huecos, crucigramas) (figura 9.1), que se corrigen automáticamente y ofrecen al alumno la calificación obtenida.



Fig. 9.1

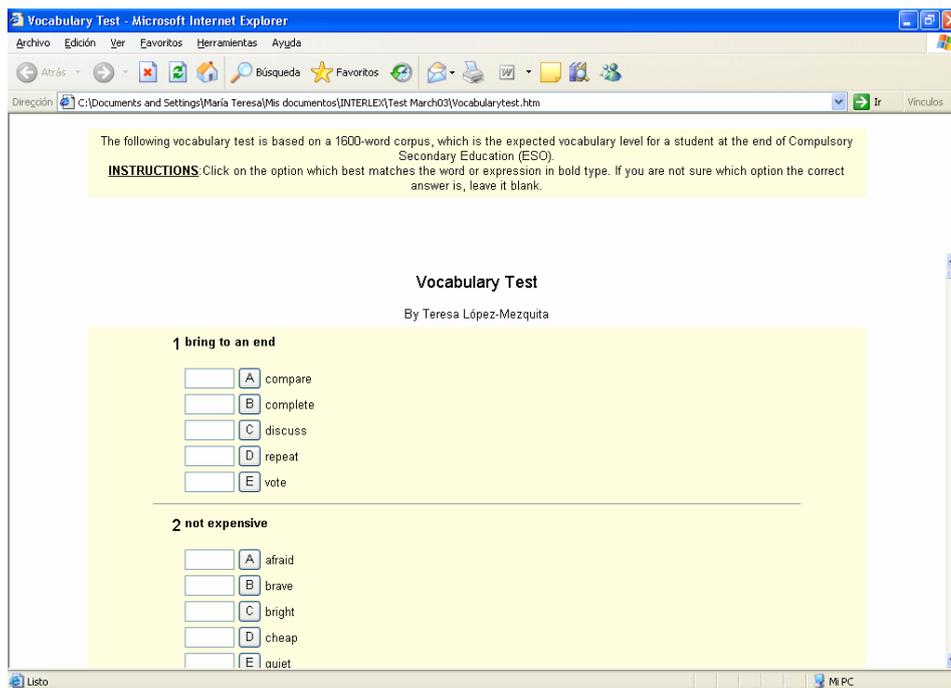
*HOT POTATOES* se descarga gratuitamente de la red y cuenta con la ventaja de poder ser utilizado fuera de línea, características ambas que se ajustaban al contexto en el que

<sup>1</sup> <<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>>

*pretendíamos usar los tests diseñados para alumnos de Secundaria y de Bachillerato.*

*De esta forma llevamos a cabo un simple proceso de montaje de los ítems en la plantilla del modelo JBC, que permite crear tests de formato de opción múltiple. La figura 9.2 muestra el aspecto del comienzo del test de Secundaria tal como resultó al finalizar el proceso de virtualización con HOT POTATOES.*

*El programa permite proporcionar el feedback que el administrador considere más conveniente tras la realización de cada ítem o al finalizar el test, y asimismo facilita la puntuación obtenida y los comentarios que el administrador crea oportuno incluir. Sin embargo, como contrapartida a estas ventajas el programa no guarda un registro de las respuestas de los examinandos ni realiza ningún tipo de análisis estadísticos.*



*Fig. 9.2*

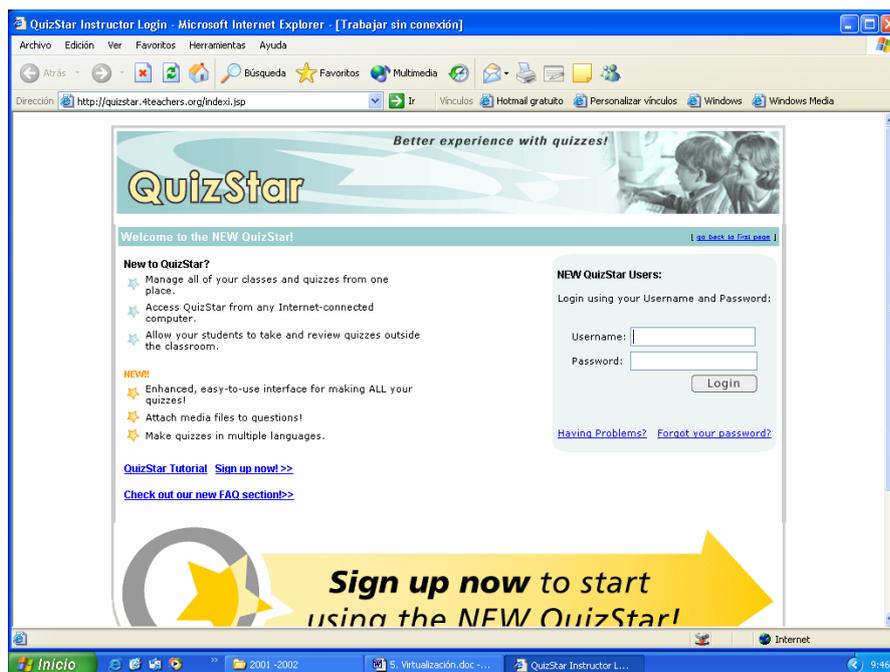
*Este test, que se encuentra en fase de pilotaje y validación con objeto de comprobar si los resultados son equiparables a los de la versión en lápiz y papel, ha sido administrado a 200 alumnos de institutos de Secundaria como herramienta de clase. Brevemente estará disponible en la página web del grupo INTERLEX, abierto a acceso libre para que sea utilizado en línea por cualquier persona que así lo desee con los beneficios evidentes que esto supone.*

*1.2. Los tests en línea: QuizStar, WebCT*

*Los tests en la red añaden a las características de los tests informatizados convencionales la posibilidad de ser administrados en cualquier sitio y en cualquier momento. Este es el caso de los tests que el sitio web QuizStar<sup>2</sup> (Center for Research on Learning, Universidad de Kansas, EE.UU.), de acceso gratuito, permite crear, mantener, administrar y almacenar mediante un programa que ofrece los formatos de opción múltiple, verdadero/falso o respuesta corta. La figura 9.3 muestra la página de inicio de QuizStar.*

---

<sup>2</sup> <<http://quizstar.4teachers.org>>

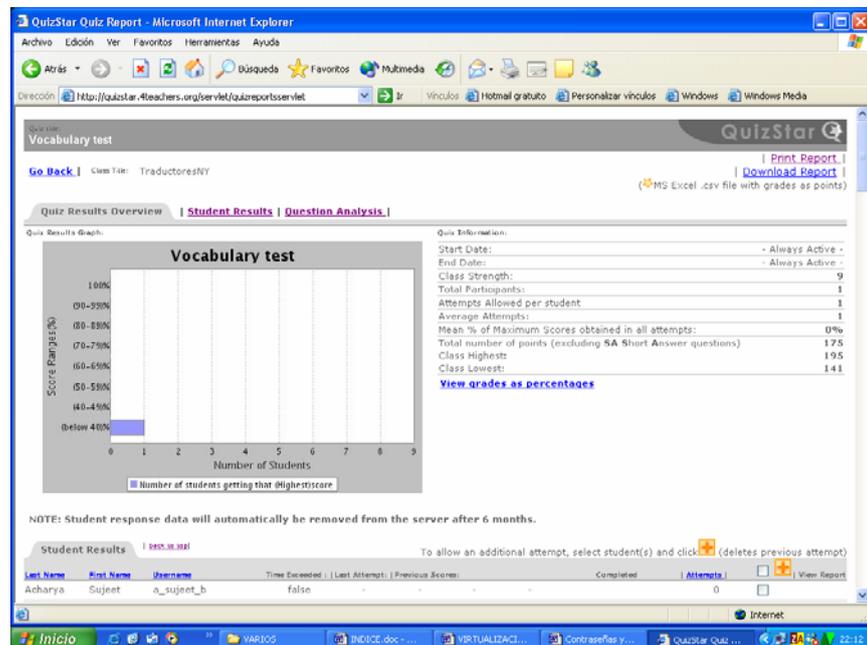


*Fig. 9.3*

*Los candidatos acceden al test según las condiciones que el administrador fije, entre las que están la posibilidad de acceso restringido a los alumnos de determinado proyecto o grupo; una vez acabado el test y enviado para su corrección, el examinando recibe automáticamente su puntuación y diversos tipos de feedback (información al alumno sobre respuestas correctas y porcentajes de aciertos). Asimismo se le ofrece la posibilidad de revisar las respuestas y comparar su opción con la correcta en caso de que la respuesta no haya sido la adecuada.*

*A diferencia del programa HOT POTATOES, QuizStar proporciona un registro y almacenaje de los resultados así como unos completos análisis estadísticos de gran utilidad para el profesor, que se generan automáticamente sin necesidad de que el administrador lleve a cabo ninguna acción. Según podemos observar en la figura 9.4, el programa*

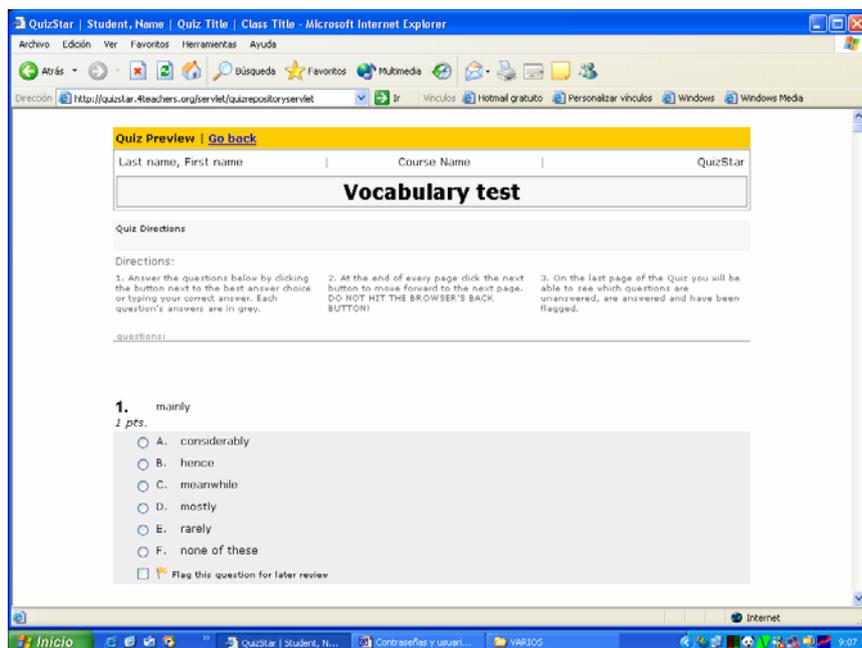
*registra las puntuaciones de cada alumno, la puntuación máxima y la mínima, la media de todo el grupo, un diagrama de barras que refleja los rendimientos en franjas de competencia desde los candidatos que contestaron correctamente a menos del 40%, los que obtuvieron entre 40% y 49%, entre 50% y 59%, y así sucesivamente hasta alcanzar el 100%. El programa asimismo guarda un registro del tiempo empleado en completar el test y una copia de las respuestas de cada examinando durante los 6 meses posteriores a la finalización de la prueba. Por otra parte el administrador tiene la opción de permitir a los candidatos realizar la prueba cuantas veces él juzgue conveniente.*



**Fig. 9.4**

*Esta herramienta que acabamos de describir fue la usada para virtualizar el test de nivel universitario que se administró a*

*los alumnos del proyecto ADELEX durante el curso 2001-2002. Así procedimos al montaje en este programa de los 100 ítems que, tras ser sometidos al análisis estadístico correspondiente que describimos en el capítulo 8, según la Teoría Clásica de los tests (cálculo del coeficiente de dificultad y del índice de discriminación), arrojaron los mejores valores dentro del conjunto de los 220 ítems de los que el test constaba. El test quedó configurado con la opción de acceso restringido a nuestros alumnos, que accedían a él mediante una contraseña que nosotros les proporcionamos. La siguiente pantalla (figura 9.5) ofrece una muestra del aspecto del test de nivel universitario en el sitio QuizStar.*



*Fig. 9.5*

## *WebCT*

*A partir del curso 2002-2003 la Universidad de Granada comenzó a utilizar la plataforma WebCT<sup>3</sup> para impartir los cursos virtuales que forman parte de la oferta del Centro de Enseñanzas Virtuales<sup>4</sup>. Las plataformas educativas son complejas herramientas de teleformación que se encuentran en Internet e ofrecen una serie de prestaciones que constituyen un aula virtual a través de la cual se imparte un curso en línea. Dichas prestaciones incluyen una guía para el alumno con calendario del curso, glosarios, consejos para el uso, un programa con los contenidos de los módulos, lecturas y enlaces de interés, herramientas de comunicación – correo electrónico, forum, chat– evaluación y calificaciones. WebCT se gestiona mediante un servidor diseñado para realizar la enseñanza en línea. El alumno accede a una guía que consta de una descripción del programa, objetivos, contenidos organizados en módulos, actividades desarrolladas en tareas en línea y tests autocorregibles, información referida a procedimientos pedagógicos exigidos, tipos de métodos evaluativos en línea con sus correspondientes sistemas de calificación, etc.*

*Por lo que respecta a la creación y administración de tests en línea WebCT dispone de plantillas con formato de opción múltiple, respuesta corta, combinación de elementos; todos ellos se corrigen automáticamente. La siguiente imagen*

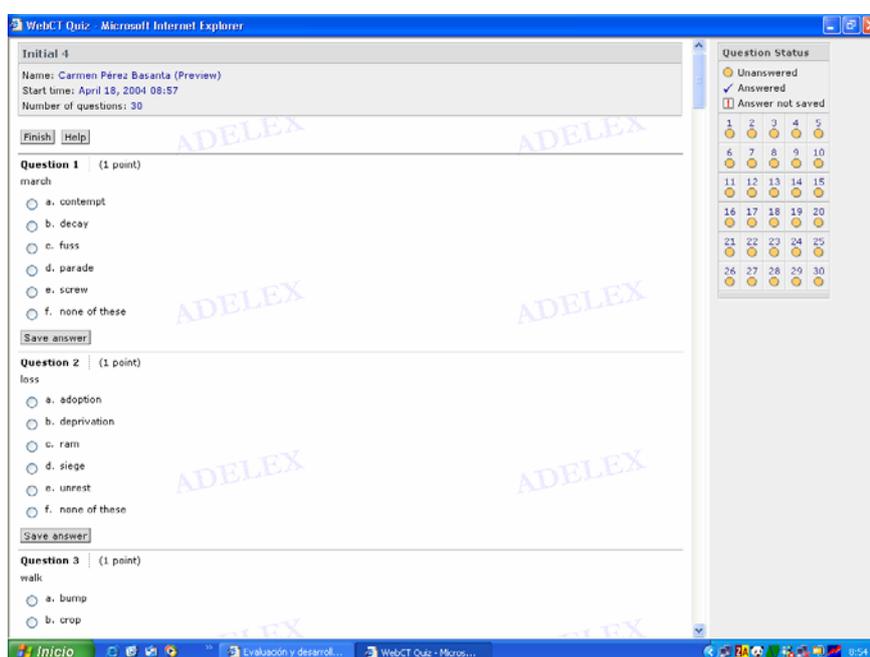
---

<sup>3</sup> <<http://www.webct.com/>>

<sup>4</sup> <<http://cevug.ugr.es>>

*(figura 9.6) muestra el comienzo del test de vocabulario de nivel universitario tal como se administra en WebCT.*

*Así volvimos a seguir el procedimiento al que nos hemos referido anteriormente y cargamos los ítems en la plataforma WebCT. El resultado se puede apreciar en la pantalla que muestra la figura 9.6.*



*Fig. 9.6*

*Como podemos observar en el ejemplo que vemos en la figura 9.6, los ítems se presentan en secuencia y el alumno a medida que avanza en el test debe guardar la respuesta a cada ítem individualmente; la columna de la derecha le ofrece un registro del estado de sus respuestas con información sobre aquellas que han sido contestadas y guardadas, y aquellas que no lo han sido, de forma que*

*pueda volver a ellas y repasar antes de dar el test por finalizado y enviar las respuestas al servidor para su corrección y valoración. Dicha evaluación se realiza automáticamente y el alumno conoce sus resultados de inmediato; asimismo recibe feedback acerca de sus respuestas, con información sobre cuál era la opción correcta en el caso de que su contestación hubiese sido errónea, según el modelo que podemos apreciar a continuación:*

**A) Modelo de respuesta CORRECTA:**

**Question 97 (1 point)**

**weak**

Percent Correct	Student	Answer Choices
Value	Response	Response
0.0%		1. controversial
0.0%		2. desirable
0.0%		3. mixed
0.0%		4. superb
100.0%		 5. vulnerable
0.0%		6. none of these

**Score 1 / 1**

**B) Modelo de respuesta INCORRECTA:**

**Question 106 (1 point)**

**giving up a job**

Percent Correct	Student	Answer Choices
Value	Response	Response
0.0%		1. carrier
0.0%		2. coverage
0.0%		3. landing
100.0%		4. resignation
0.0%		5. shortage
0.0%		 6. none of these

**Score 0 / 1**

**C) Modelo de respuesta EN BLANCO:**

**Question 130 (1 point)****victim**

Percent Correct	Student	Response	Answer Choices
0.0%			1. fist
0.0%			2. gift
0.0%			3. predecessor
100.0%			4. prey
0.0%			5. rope
0.0%			6. none of these

**Score 0 / 1 (Question not answered.)**

*Como profesor-administrador del test tuvimos acceso a una detallada información sobre las respuestas y los resultados individuales y del grupo en conjunto. Dicha información incluía datos sobre la dificultad de los ítems, la discriminación y, por otra parte un análisis detallado del número de respuestas que había atraído cada una de las opciones que componen el ítem, como podemos observar en la figura 9.7, que muestra los resultados correspondientes a los primeros 20 ítems. Estos datos nos condujeron a un estudio, revisión y mejora de la construcción de los ítems y la consiguiente eliminación de las opciones que no habían atraído ninguna respuesta.*

*Según vemos, el programa calcula las respuestas que dieron a cada ítem el 25% de los alumnos que obtuvieron las calificaciones superiores en la prueba (upper), y el 25% de los alumnos que obtuvieron las calificaciones inferiores (lower).*

## Statistics: Diagnostic\_Test

Title	N	% Correct Of:			Discrimination	Frequency						
		Whole Group	Upper 25%	Lower 25%		-	1	2	3	4	5	6
item 101	31	96	100	87	0.27	0	<b>30</b>	1	0	0	0	0
item 102	31	41	87	37	0.51	0	5	0	1	<b>13</b>	0	12
item 103	31	67	87	50	0.23	0	<b>21</b>	1	0	2	0	7
item 104	31	83	100	75	0.20	0	<b>26</b>	1	0	1	0	3
item 105	31	67	87	75	0.10	2	0	1	0	6	1	<b>21</b>
item 106	31	93	100	87	0.24	0	0	0	0	<b>29</b>	0	2
item 107	31	61	100	37	0.47	1	7	0	3	1	0	<b>19</b>
item 108	31	100	100	100	0.00	0	0	0	<b>31</b>	0	0	0
item 109	31	51	87	50	0.34	0	0	3	<b>16</b>	0	0	12
item 110	31	45	62	25	0.34	0	<b>14</b>	0	5	0	0	12
item 111	31	58	87	25	0.46	0	0	<b>18</b>	1	0	0	12
item 112	31	48	87	37	0.53	1	1	0	<b>15</b>	1	7	6
item 113	31	100	100	100	0.00	0	0	0	<b>31</b>	0	0	0
item 114	31	90	87	75	0.10	0	0	0	2	0	<b>28</b>	1
item 115	31	87	100	75	0.24	0	<b>27</b>	0	3	0	0	1
item 116	31	77	100	50	0.41	1	1	1	<b>24</b>	0	1	3
item 117	31	58	87	50	0.37	2	4	3	2	1	1	<b>18</b>
item 118	31	87	87	62	0.20	0	0	0	0	<b>27</b>	2	2
item 119	31	96	100	87	0.27	0	0	0	0	0	<b>30</b>	1
item 120	31	87	100	75	0.24	0	1	0	<b>27</b>	2	0	1

*Fig. 9.7*

*A continuación se establece una comparación entre las respuestas al ítem de cada uno de los grupos. Podemos asimismo observar cómo la opción none of these atrajo un porcentaje muy importante de las respuestas incorrectas.*

*Dieciocho los alumnos del total de 31 que participaron durante el curso 2002-2003 en el proyecto ADELEX se*

*encontraban asimismo matriculados en la asignatura de Lingüística Aplicada, impartida por la Profesora Pérez Basanta, coordinadora de dicho proyecto, y como parte de las actividades del programa de la mencionada asignatura habían cumplimentado el test de vocabulario en su anterior versión de lápiz y papel. Este hecho nos permitió llevar a cabo un estudio comparativo entre las dos versiones del test. Las puntuaciones medias obtenidas en la versión informatizada fueron superiores a las que el grupo obtuvo en general en la versión de lápiz y papel como podemos apreciar en la tabla 9.8, con un porcentaje de respuestas correctas de 58,4000% en la versión informatizada del test en WebCT, frente a un 52,2727% de respuestas correctas en la versión de lápiz y papel.*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
porcentaje total de ítems correctos en la versión lápiz y papel del test	18	35,91	83,18	52,2727	12,44824
porcentaje total de ítems correctos en la versión informatizada del test	18	43,20	88,20	58,4000	12,29930
N válido (según lista)	18				

*Fig. 9.8*

*La correlación entre los resultados de ambas versiones fue 0,934, es decir la coincidencia entre los resultados era de un 87,2% (figura 9.9). A pesar de ello no nos pareció un dato muy significativo ya que el contenido del test informatizado era conocido para los alumnos que lo habían cumplimentado en lápiz y papel. Indudablemente este hecho incidió en unos mejores resultados.*

Correlaciones			
		porcentaje total de respuestas correctas en vocabtest	porcentaje total de ítems correctos en la versión CBT del vocabtest
porcentaje total de respuestas correctas en vocabtest	Correlación de Pearson	1	,934(**)
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	18	18
porcentaje total de ítems correctos en la versión CBT del vocabtest	Correlación de Pearson	,934(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	18	18

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Fig. 9.9*

*Una vez finalizado el test informatizado, los alumnos contestaron a un cuestionario sobre su valoración personal del test informatizado. El 50% de los alumnos prefirieron la versión informatizada, que les daba la posibilidad de conocer sus resultados inmediatamente y así eliminar la “angustia” (sic.) de la “amarga” (sic.) espera; asimismo encontraron positiva la posibilidad de corregir respuestas antes de enviar y de ver cuáles habían sido sus fallos inmediatamente, cuando el test está aún “fresco en la memoria” (sic.). El 50% de alumnos que prefirieron la versión en papel adujeron cansancio al tener que responder a tan elevado número de ítems en la pantalla y fallos técnicos del ordenador; un alumno dijo sentirse abrumado por el número de ítems.*

*Un caso de estudio*

*Una alumna del proyecto ADELEX que había realizado tanto la versión en lápiz y papel como informatizada llevó a cabo por su propia iniciativa un protocolo retrospectivo que nos aportó una valiosa información para el análisis de la validez de respuesta del test. Se trataba de una examinanda cualificada –su puntuación fue la más alta del grupo en el que estaba incluida–, fiable y con madurez comparativamente superior al resto del grupo al que se administró la prueba; contaba 22 años de edad y finalizó la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Granada durante el curso 2002-2003. Había disfrutado de una beca Erasmus y realizado varias estancias en Inglaterra. Todos estos datos constituían un perfil que la convertía en la alumna ideal para este tipo de valoración. Esta alumna realizó el test de vocabulario en formato lápiz y papel y posteriormente en formato virtualizado y adaptado al ordenador.*

*La alumna emitió su juicio sobre el test siguiendo un proceso introspectivo y sin ningún tipo de guía ni orientación externa por parte del administrador del test, ni ningún tipo de restricciones para expresar sus opiniones. Intuitivamente siguió un riguroso método de trabajo. Dividió en tres bloques los fallos que tuvo en la prueba:*

- *“palabras correctas en el papel y mal en el ordenador”;*
- *“palabras que fallé en ambos tests”;*
- *“palabras que fallé sólo en papel”.*

*Junto a cada uno de ellos escribió la causa a la que atribuía su fallo y marcó en rojo los ítems que le parecieron especialmente problemáticos. Hemos incluido en el apéndice 6 (pág. 933) la versión completa del documento que nos remitió con todos sus comentarios. A continuación extractamos algunos de ellos:*

- En papel el alumno es completamente autónomo. El ritmo lo marca él y no el ordenador. Personalmente me resultó más ameno en papel. Aunque quizás también tuvo que ver el factor de que aquella fue la primera vez que lo hice. Sin embargo el ordenador tiene la motivación de que tienes los resultados al instante.
- [...] motiva saber que tendrás la respuesta al instante. Y porque en caso de poder repetir el test con un cierto periodo de tiempo al medio, el alumno sabe inmediatamente si ha mejorado o no.
- [...] hay un par de términos que crean duda, que podemos dudar si elegir esos o marcar el "none of these". Sin embargo, el número de estos ítems es muy bajo en comparación con todos los que se valoran. No creo que estas dudas sean significativas en el resultado final.

*Como conclusión debemos añadir que el número limitado de alumnos que se admiten en el programa ADELEX no nos permitió llevar a cabo un estudio estadístico cuyos resultados fueran fiables y significativos. Aun así consideramos que era importante tener en cuenta un aspecto que muchos de los alumnos comentaron acerca de la versión informatizada del test. Como dijimos el 50% de alumnos que prefirieron la versión en papel adujeron cansancio por tener que responder a tan elevado número de ítems en la pantalla y por los fallos técnicos del ordenador, incluso un alumno dijo sentirse "abrumado" por el número de ítems. A la vista de estos comentarios y de los aspectos negativos que los alumnos*

*observaron en la versión informatizada, comenzamos a considerar la posibilidad de convertir el test lineal en un test adaptativo informatizado. De esta forma, después de un periodo de investigación sobre el tema y sopesando las ventajas que ofrecen los test adaptativos, decidimos la conversión del test de vocabulario lineal en un test adaptativo, de lo cual pasamos a tratar a continuación.*

## *2. El test de nivel universitario: un test adaptativo*

*Cuando nos planteamos la conversión del test de vocabulario convencional en adaptativo nuestro principal interés era subsanar estos problemas que los alumnos habían detectado y a los que acabamos de referirnos, principalmente la longitud del test y el cansancio que provocaba. Dado que una de las principales ventajas de un test adaptativo consiste en que permite acortar el contenido del test, sin perder con ello precisión en la evaluación, nos pareció que este formato era el adecuado para cumplir nuestro objetivo.*

*Un Test Adaptativo Informatizado (TAI) como recordaremos (v. capítulo 6, pág. 535) es “una prueba construida para fines de evaluación psicológica o educativa, cuyos ítems se presentan y responden mediante un ordenador, siendo su característica fundamental que se va adaptando al nivel de competencia progresivo manifestado por la persona” (Olea y Ponsoda, 2003: 5). El uso de TAIs mejora la seguridad del test y reduce el tiempo de aplicación, a la vez que permite realizar estimaciones más precisas con el mismo número de ítems que un test fijo o lineal. Por otra parte, un TAI hace posible estimar los niveles de rasgo de personas diferentes en la misma escala, aunque hayan respondido a ítems diferentes y evita las sensaciones de frustración –si los ítems resultan al candidato demasiado difíciles– o de aburrimiento –ítems demasiado fáciles. Al presentar los ítems de uno en uno se evita, por otra parte, el que el alumno se sienta abrumado ante un elevado número*

*de preguntas, algo de lo que nuestros alumnos se quejaron expresamente.*

*Los elementos básicos de un TAI son (Olea y Ponsoda, 2003) 1) un banco de ítems con parámetros estimados desde un modelo de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) determinado, 2) un procedimiento que establezca la manera de comenzar y finalizar la prueba y la forma de seleccionar progresivamente los mejores ítems, y 3) un método estadístico de estimación de los niveles de rasgo. Así, a partir de nuestra experiencia con el test informatizado convencional y utilizando el banco de ítems que habíamos elaborado para la versión en lápiz y papel del test y analizado según la Teoría Clásica de los tests mediante el programa informático SPSS, iniciamos el proceso de conversión del test de vocabulario en un test adaptativo informatizado. Hemos de manifestar aquí nuestro agradecimiento al Profesor D. Julio Olea Díaz del Departamento de Psicología Social y Metodología de la Universidad Autónoma de Madrid, que desinteresadamente nos ofreció el asesoramiento necesario y nos facilitó todo tipo de programas y bibliografía, sin todo lo cual no nos habría sido posible llevar a cabo esta investigación. La implementación del TAI se realizó mediante el programa ADTEST (Ponsoda, Olea y Revuelta, 1994), que se encuentra disponible con acceso libre y gratuito en la página del grupo de trabajo GIMPSE<sup>5</sup>, formado por los profesores Julio Olea, Vicente Ponsoda, Javier Revueta y Carmen Ximénez de la Universidad Autónoma de Madrid,*

---

<sup>5</sup> <<http://www.uv.es/~hontanga/>>

*Gerardo Prieto y Ana Delgado de la Universidad de Salamanca, y Pedro Hontangas de la Universidad de Valencia.*

## *2.1. Implementación del test adaptativo informatizado*

*Vamos seguidamente a describir el proceso de generación del TAI y los aspectos que para ello hemos tenido en cuenta. Nos referiremos a 1) las propiedades psicométricas, 2) el banco de ítems, 3) la estimación de los parámetros de los ítems, y 4) la equiparación de las estimaciones de los parámetros. Finalmente haremos referencia al programa informático empleado, ADTEST.*

### *2.1.1. Las propiedades psicométricas*

*Unidimensionalidad: Según especificamos en el capítulo 8 al tratar de la validez, el constructo que pretendemos medir mediante el test que hemos diseñado y elaborado es el reconocimiento escrito de la palabra, no la competencia léxica en su globalidad sino únicamente su nivel preliminar, es decir, la conexión entre la forma y el significado. Así, atendiendo a la homogeneidad del contenido y la construcción de los ítems consideramos que el rendimiento de cada candidato en cada ítem dependerá exclusivamente de ese único rasgo o capacidad; en este sentido el índice de consistencia interna alfa de Cronbach de la prueba (0,9705) puede ser utilizado como detector de la unidimensionalidad (Renom y Doval, 1999).*

*Fiabilidad: El test para ser fiable deberá medir con exactitud la capacidad que pretendemos, es decir el conocimiento léxico a nivel receptivo. El estudio de la fiabilidad que llevamos a cabo al analizar los resultados correspondientes al test administrado a 330 alumnos descrito en el capítulo 8, arrojó un valor del coeficiente alpha de Cronbach de 0,9705. Por su parte el TAI supone una mejora en la precisión de la medición respecto de los tests clásicos (Muñiz y Hambleton, 1999), puesto que ajusta las características de los ítems al nivel de cada persona y permite expresar el error de medida en función de dicho nivel. Asimismo el TAI permite establecer a priori el nivel de error con el que deseamos realizar la medición.*

*Validez: La validez es el objetivo fundamental de todo test, es decir el test deberá de medir aquello para lo que fue diseñado. Al referirnos al test de vocabulario convencional realizamos análisis con la finalidad de comprobar la validez de constructo, validez de contenido, validez concurrente y validez de respuesta. Dichos tipos de validez deberán ser asimismo comprobados tras la administración del TAI.*

### *2.1.2. El banco de ítems*

*Un banco de ítems es un conjunto de ítems que miden el mismo rasgo o habilidad y que se almacenan de manera que se pueda elegir de entre ellos los que mejor se adapten a las necesidades de uso (Barbero, 1999). En nuestro caso contábamos con un banco de 220 ítems elaborado*

*ateniéndonos a unos criterios estrictos y sistemáticos (v. capítulo 8), que habíamos analizado aplicando la Teoría Clásica de los tests. En términos generales se recomienda que el banco de ítems que forma parte de un TAI debe tener un mínimo de 100 ítems, y así pues contábamos con un número suficiente.*

### *2.1.3. La estimación de los parámetros de los ítems*

*De los varios modelos de elaboración de escalas de medición que ofrece la TRI, de uno, dos o tres parámetros, el tipo de ítem de opción múltiple usado en nuestro test y las características de la prueba indicaban que deberíamos usar el modelo de tres parámetros, ya que además de la capacidad lingüística del sujeto, la dificultad del ítem y la discriminación, debíamos de tener en cuenta el factor de acierto por suposición. De esta forma el paso siguiente consistió en un proceso de calibración, que llevamos a cabo utilizando los programas informáticos ASCAL y RASCAL, que calculan respectivamente los valores para 3 parámetros y 1 parámetro (modelo de Rasch) según la Teoría de la Respuesta al Ítem.*

*Previamente al análisis con estos programas habíamos eliminado 44 ítems de la base de datos original analizada con SPSS, a partir de las respuestas de 330 candidatos a 220 ítems, dado que su correlación biserial puntual, índice de discriminación, era inferior a 0,25. La base de datos resultante se sometió a análisis mediante los mencionados programas*

*ASCAL y RASCAL para calcular respectivamente los valores para 3 parámetros y 1 parámetro (modelo de Rasch), y así comprobar qué modelo permitía el ajuste óptimo. Tras ejecutar ambos programas los valores resultantes manifestaban el ajuste del modelo de 3 parámetros (figura 9.10).*

Item	a	b	c	N	Chi square	df
1	0.740	-0.585	0.030	329	24.860	17
2	1.187	-0.503	0.030	329	20.955	17
3	0.469	0.129	0.030	329	18.111	17
4	0.548	0.123	0.030	329	13.943	17
5	0.924	-0.441	0.020	329	4.932	17
6	0.477	-0.315	0.030	329	16.327	17
7	0.923	-0.124	0.010	329	29.416	17
8	0.803	-0.110	0.010	329	23.824	17
9	0.686	-1.224	0.030	329	9.428	17
10	0.849	-0.384	0.020	329	15.674	17
11	0.776	0.165	0.030	329	13.793	17
12	0.505	-1.148	0.020	329	21.220	17
13	1.242	-0.992	0.030	329	17.129	17
14	0.538	0.047	0.030	329	26.376	17
15	1.213	0.168	0.030	329	17.060	17
16	0.637	-0.757	0.030	329	20.479	17
17	0.871	-1.680	0.020	329	41.699	17
18	0.856	0.569	0.040	329	23.404	17
19	0.780	-0.179	0.030	329	32.876	17
20	1.180	2.157	0.020	329	13.402	17
21	0.820	0.262	0.040	329	18.655	17
22	0.881	0.940	0.030	329	24.056	17
23	0.702	0.547	0.030	329	22.092	17
24	1.292	-0.826	0.030	329	19.865	17
25	0.774	-0.038	0.020	329	16.074	17
26	0.797	0.815	0.030	329	23.148	17
27	0.770	-1.340	0.030	329	30.349	17

*Fig. 9.10*

*El archivo BANCOOUT.TXT, que podemos observar en la figura 9.10, nos muestra los valores correspondientes a los parámetros a, b y c para cada ítem (a = parámetro de discriminación; b = parámetro de dificultad; c = parámetro de pseudoazar), así como el valor Chi cuadrado correspondiente –un procedimiento estadístico que permite determinar si los datos observados en una distribución de frecuencias son los que cabría esperar en el caso de que el único factor que interviniera fuese el azar– y los grados de libertad (df). Así pues, los valores obtenidos recomendaban aplicar los*

*mencionados datos del modelo de 3 parámetros, con valores Chi cuadrado inferiores a 30, que es aproximadamente el valor apropiado de ese estadístico, y con 17 grados de libertad, para considerar que los datos se ajustan al modelo (Olea, comunicación personal). Eliminamos, por tanto, los 17 ítems cuyo valor Chi cuadrado era superior a 30, y los 159 ítems restantes se tomaron como definitivos para constituir el banco de ítems que usaríamos para la elaboración del TAI.*

#### *2.1.4. La equiparación de las estimaciones de los parámetros*

*La equiparación es el procedimiento mediante el cual se puede convertir el sistema de unidades de un test al sistema de unidades de otro. Así las puntuaciones obtenidas tras la conversión serán equivalentes o intercambiables (Angoff, 1982 apud Barbero, 1999).*

*El nivel de rasgo ( $\theta$ ), según veremos cuando observemos un ejemplo de administración del TAI, se mide en la misma escala que el parámetro de dificultad, entre  $-4$  (bajo nivel de rasgo) y  $+4$  (elevado nivel de rasgo). Esta escala utiliza como unidad de medida el “logit”, una unidad del intervalo definida dentro del contexto de un solo test homogéneo<sup>6</sup>. Cuando las medidas en logits se comparan su significado en cuanto a la probabilidad se mantiene pero su significado sustantivo puede diferir. Este es el caso cuando unos tests que tienen el mismo constructo contienen ítems de*

---

<sup>6</sup> <<http://www.winsteps.com/winman/whatisalogit.htm>>

*distintos tipos. En consecuencia, las medidas se deben equiparar antes de ser comparadas. La situación es paralela a la que se da por ejemplo en física cuando la temperatura se mide en grados Fahrenheit, otras veces en grados Celsius y otras en grados Kelvin.*

*Así pues llevamos a cabo una comparación de los valores de dificultad de los ítems obtenidos mediante el análisis realizado aplicando el modelo de tres parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem con el programa ASCAL, y el análisis realizado según la Teoría Clásica de los tests con SPSS, con objeto de establecer si los parámetros de dificultad coincidían con nuestras previsiones de dificultad incorporada a los ítems. La tabla que vemos en la figura 9.11 nos muestra los valores comparativos de los primeros ítems de nuestro banco, según el análisis con SPSS y según el análisis con ASCAL. Los valores que aparecen en rojo corresponden a los ítems que fueron eliminados teniendo en cuenta sus parámetros, es decir todos aquellos cuyo valor Chi-cuadrado fue superior a 30.*

DIF 176 (TCT-SPSS)	n° ítem ASCAL	DIFIC. 176 (TRI-ASCAL)	Chi-cuadrado
,6424	1	-0,585	24,860
,6485	2	-0,503	20,955
,4909	3	0,129	10,111
,4848	4	0,123	13,943
,6152	5	-0,441	4,932
,5636	6	-0,315	16,327
,5242	7	-0,124	29,416
,5212	8	-0,110	23,024
,7636	9	-1,224	9,420
,5970	10	-0,384	15,674
,4667	11	0,165	13,793
,7061	12	-1,148	21,220
,7048	13	-0,992	17,129
,5030	14	0,047	26,376
,4455	15	0,168	17,060
,6667	16	-0,757	20,479
,6097	17	-1,600	41,699
,3697	18	0,568	23,404
,5485	19	-0,179	32,876
,0818	20	2,157	13,402
,4485	21	0,262	18,655
,2848	22	0,990	24,056
,3878	23	0,547	22,092
,7455	24	-0,626	19,865
,5091	25	-0,038	16,074
,3182	26	0,615	23,148
,8000	27	-1,340	30,349
,4927	28	0,117	15,401
,6182	29	-0,480	17,251

*Fig. 9.11*

*El siguiente paso consistió en transformar los valores de los ítems del programa ASCAL, expresado en logits, a centiles. Podemos observar en la tabla 9.12 los valores resultantes que corresponden a los primeros cinco ítems del banco. La primera columna refleja los valores que estos ítems obtuvieron en el análisis según la Teoría Clásica de los tests (TCT) con SPSS; la segunda columna, los valores según el análisis aplicando el modelo de tres parámetros de la Teoría de la respuesta al Ítem (TRI) con ASCAL; la tercera columna refleja los valores resultantes de la conversión de los valores del modelo de tres parámetros de la Teoría de la respuesta al Ítem (TRI) a centiles.*

Dificultad del ítem según TCT(SPSS)	Dificultad del ítem según TRI (ASCAL)	Dificultad del ítem (TRI) en centiles
,6424	-,5850	,4415
,6485	-,5030	,4497
,4909	,1290	,5129
,4848	,1230	,5123

,6152	-,4410	,4559
-------	--------	-------

Fig. 9.12

La correlación de dichos valores reflejó el resultado que vemos en la tabla 9.13. El valor de la correlación para los 176 ítems que permanecían en el banco de ítems tras el proceso de depuración a que lo sometimos, fue  $-0,972$ , que indica una fuerte correlación de signo negativo, es decir, a medida que un valor aumenta el otro disminuye con gran fidelidad. Debemos recordar que la medida que facilita SPSS valora la dificultad de los ítems entre 0 y 1, siendo este último valor la máxima facilidad. Los valores que proporciona ASCAL miden la dificultad entre  $-5$  (muy fácil) y  $+5$  (muy difícil). De esta forma podemos concluir que los valores coinciden en su medida en un 94,48%.

Correlaciones

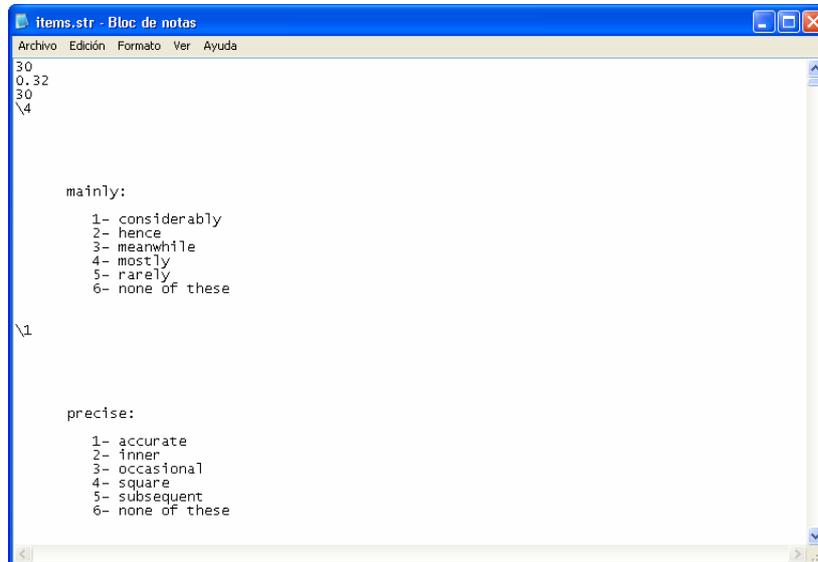
		DIFTCT	CENTIL
DIFTCT	Correlación de Pearson	1	-,972(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	176	176
CENTIL	Correlación de Pearson	-,972(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	176	176

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fig. 9.13

### 2.1.5. El programa empleado: ADTEST

*El programa que utilizamos para convertir nuestro test lineal en un TAI fue ADTEST (Ponsoda, Olea y Revuelta, 1994), que como dijimos se encuentra disponible en la página del grupo de trabajo GIMPSE en MSdos. El programa consta de los archivos ADTEST.EXE, CGA.BGI, ítems.str, Param.str, más los archivos Z, que se crean tras la administración y guardan un registro del nivel de rasgo o la capacidad (Z) demostrada por cada uno de los candidatos a los que se ha administrado el test, y por último RESULTS, que guarda los resultados de cada administración del test si así se indica. La figura 9.14 muestra el aspecto de comienzo del archivo de ítems que forma parte de ADTEST.*



```
items.str - Bloc de notas
Archivo Edición Formato Ver Ayuda
30
0.32
30
\4

mainly:
1- considerably
2- hence
3- meanwhile
4- mostly
5- rarely
6- none of these

\1

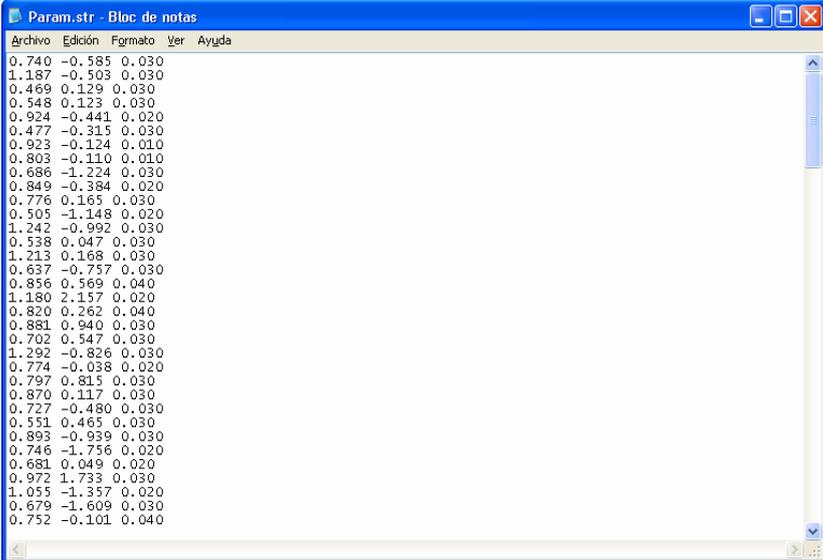
precise:
1- accurate
2- inner
3- occasional
4- square
5- subsequent
6- none of these
```

*Fig. 9.14*

*En las primeras líneas de dicho archivo los valores 30, 0.32, 30 y \4 se corresponden a:*

- *30 = segundos con los que cuenta el candidato para contestar cada ítem;*
- *0.32 = valor del error típico al alcanzar el cual se dará por finalizada la administración del test;*
- *30 = número de ítems de los que constará cada administración como máximo, es decir, si antes de agotarlos todos el valor del error típico no alcanza 0.320. El programa utiliza un criterio de parada que combina el número de ítems y el valor del error típico;*
- *\4 = la opción correcta de respuesta del ítem que aparece a continuación.*

*En la siguiente figura 9.15 podemos apreciar el archivo correspondiente a los parámetros de cada ítem, información de la que el programa se sirve para seleccionar qué ítem será el idóneo para cada candidato según sea su rendimiento.*



Archivo	Edición	Formato	Ver	Ayuda
0.740	-0.585	0.030		
1.187	-0.503	0.030		
0.469	0.129	0.030		
0.548	0.123	0.030		
0.924	-0.441	0.020		
0.477	-0.315	0.030		
0.923	-0.124	0.010		
0.803	-0.110	0.010		
0.686	-1.224	0.030		
0.949	-0.384	0.020		
0.776	0.165	0.030		
0.505	-1.148	0.020		
1.242	-0.992	0.030		
0.538	0.047	0.030		
1.213	0.168	0.030		
0.637	-0.757	0.030		
0.856	0.589	0.040		
1.180	2.157	0.020		
0.820	0.262	0.040		
0.881	0.940	0.030		
0.702	0.547	0.030		
1.292	-0.826	0.030		
0.774	-0.038	0.020		
0.797	0.813	0.030		
0.970	0.117	0.030		
0.727	-0.480	0.030		
0.551	0.465	0.030		
0.893	-0.939	0.030		
0.746	-1.756	0.020		
0.681	0.049	0.020		
0.972	1.733	0.030		
1.055	-1.357	0.020		
0.679	-1.609	0.030		
0.752	-0.101	0.040		

*Fig. 9.15*

*La primera columna corresponde al parámetro de discriminación (a), la segunda columna corresponde al parámetro de dificultad (b), y la tercera columna corresponde al parámetro de pseudoazar (c). Los valores que normalmente asumen estos parámetros son los siguientes (Olea y Ponsoda, 2003):*

- *parámetro de discriminación  $\Rightarrow$  entre 0 y 3;*
- *parámetro de dificultad  $\Rightarrow$  entre -4 (muy fácil) y +4 (muy difícil);*
- *parámetro de pseudoazar  $\Rightarrow$  entre 0 y 0,5.*

*Tras estos pasos que hemos descrito, el test está listo para ser administrado. La siguiente pantalla (figura 9.16) corresponde a un ítem del test administrado mediante ADTEST.*



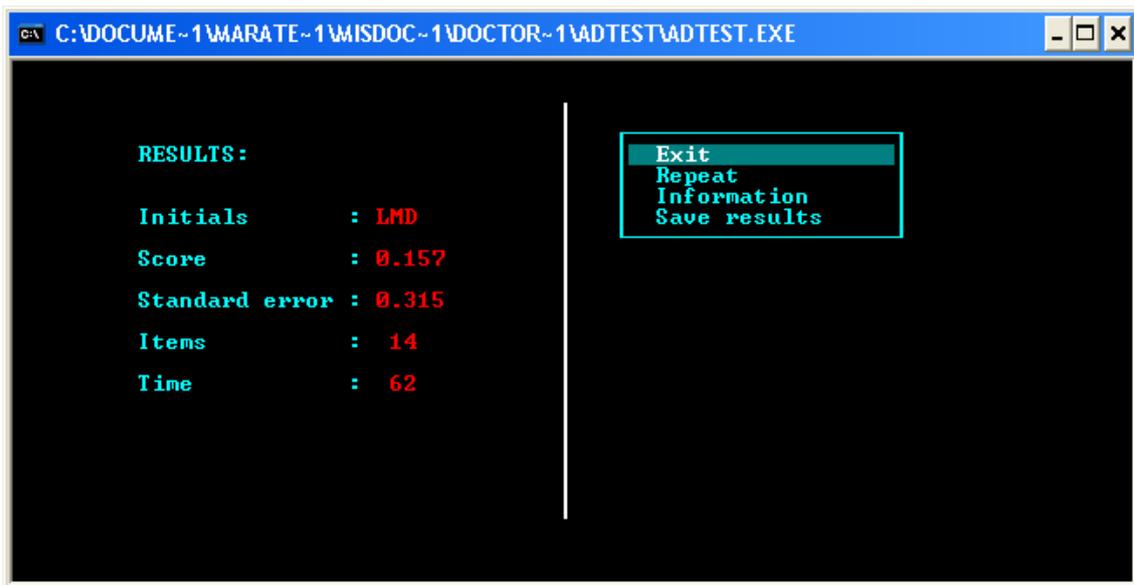
*Fig. 9.16*

*Como decimos, ADTEST utiliza un procedimiento combinado para decidir cuándo el test debe terminar (v. capítulo 6, pág. 540). Así pues, el test se da por concluido una vez que las respuestas del candidato han alcanzado el valor de error típico que hemos fijado y que es inferior a 0,32, o cuando se ha contestado a 30 ítems. Si se alcanza el nivel deseado de error típico antes de consumir los 30 ítems, el test se finaliza. Y de esta forma se ofrecen los resultados al examinando (figura 9.17).*

*Para informar a los alumnos del nivel de capacidad que han demostrado en el test usaremos la tabla de conversión que vemos en la tabla de la figura 9.18, que ofrece el sitio web Winsteps<sup>7</sup>. Según estos resultados el nivel de rasgo del candidato cuyos resultados muestra la figura 9.17 alcanza un valor de 0.157 logits, que convertido a centiles se correspondería a un 53.95%.*

---

<sup>7</sup> <<http://www.winsteps.com/winman/whatisalogit.htm>>



*Fig. 9.17*

5.0	99%	0	50%
4.6	99%	-0.1	48%
4.0	98%	-0.2	45%
3.0	95%	-0.4	40%
2.2	90%	-0.5	38%
2.0	88%	-0.8	30%
1.4	80%	-1.0	27%
1.1	75%	-1.1	25%
1.0	73%	-1.4	20%
0.8	70%	-2.0	12%
0.5	62%	-2.2	10%
0.4	60%	-3.0	5%
0.2	55%	-4.0	2%
0.1	52%	-4.6	1%
0	50%	-5.0	1%

*Fig. 9.18*

*El programa también guarda un registro del candidato, que informa al administrador sobre los ítems contestados y el desarrollo de la estimación como vemos en la figura 9.19. En la pantalla podemos observar la actuación del examinando LMD, que mostró un nivel de capacidad 0.157, con error*

medio 0,315 y contestó a 14 ítems en poco más de un minuto (62 segundos).

ADTEST - RESULTS FILE

Initials : LMD  
 Ability : 0.157  
 Standard error : 0.315  
 Items : 14  
 Time : 62

ESTIMATIONS

n\$	a	b	c	Answer	Score	Standard error	Number	Time
1	1.18	0.542	0.02	0	-2.729	8.242	87	14
2	1.23	-1.863	0.02	1	-0.681	1.360	114	5
3	1.39	-0.506	0.02	1	0.039	0.760	147	7
4	1.28	-0.116	0.04	1	0.361	0.647	107	2
5	1.21	0.168	0.03	0	0.027	0.513	15	6
6	1.17	-0.094	0.00	0	-0.203	0.459	143	3
7	1.19	-0.503	0.03	1	-0.083	0.422	2	3
8	1.11	-0.119	0.03	1	0.051	0.399	47	2
9	1.12	0.336	0.04	0	-0.046	0.374	84	4
10	1.01	0.008	0.02	1	0.063	0.359	85	3
11	1.00	0.077	0.02	0	-0.034	0.343	132	2
12	1.19	-0.637	0.03	1	0.013	0.331	61	4
13	0.97	0.049	0.01	1	0.098	0.322	155	3
14	0.97	-0.204	0.02	1	0.157	0.315	109	4

Fig. 9.19

Las columnas *a*, *b* y *c* reflejan los parámetros correspondientes a los ítems que el programa va seleccionando. El ítem n° 1 presenta los siguientes valores:

$a = 1.18$  (parámetro de discriminación)

$b = 0.542$  (parámetro de dificultad)

$c = 0.20$  (parámetro de pseudoazar)

El programa selecciona, como punto de partida, un ítem con dificultad media ( $b = 0.542$ ). A continuación, la columna *Answer* da cuenta de las respuestas a los ítems (0 = respuesta incorrecta) (1 = respuesta correcta). Los valores de la columna *Score* reflejan la puntuación que va representando el nivel de rasgo, es decir, la habilidad que el candidato va demostrando; la cifra va ascendiendo o descendiendo en

*función de si las respuestas a los ítems son correctas (1) o incorrectas (0) hasta que se alcanza un valor de error estándar igual o inferior a 0,320, o por otra parte, según dijimos, el candidato contesta a los 30 ítems. La siguiente columna, Number, informa sobre el número que el ítem tiene en el banco de ítems, y por último, la columna Time, registra el número de segundos que el candidato tardó en contestar a cada ítem.*

*En concreto, en el caso de administración del test al candidato LMD, que vemos en la pantalla de la figura 9.19, el programa ha juzgado necesario administrar sólomente 14 ítems al examinando para alcanzar el valor establecido de error típico; el valor alcanzado es 0,315. Así, tras realizar una valoración inicial del nivel de rasgo del candidato a la vista de la respuesta incorrecta (0) al primer ítem (nº 87 del banco de ítems), un ítem de dificultad media ( $b = 0.542$ ), el programa ha seleccionado a continuación el ítem que proporciona la máxima información (nº 114 del banco), de dificultad inferior ( $b = -1, 863$ ), teniendo en cuenta el valor Score que el individuo ha demostrado. Los ítems siguientes tendrán unos valores de dificultad determinados por la capacidad que el candidato va demostrando.*

*En el siguiente caso (figura 9.20), correspondiente al candidato LMB, el programa precisó de la administración de 17 ítems para alcanzar un valor de error típico (0,315) inferior al preestablecido (0,320). La puntuación correspondiente a la estimación de la capacidad del*

*candidato fue 0,492, que indica que obtuvo un 58% de respuestas correctas.*

ADTEST - RESULTS FILE

Initials : LMB  
 Ability : 0.492  
 Standard error : 0.315  
 Items : 17  
 Time : 105

ESTIMATIONS

nS	a	b	c	Answer	Score	Standard error	Number	Time
1	1.21	0.160	0.03	1	2.900	4.460	15	13
2	1.32	2.287	0.04	0	1.241	1.252	154	8
3	1.60	1.534	0.04	0	0.813	0.859	93	3
4	1.18	0.542	0.02	1	1.082	0.635	87	11
5	1.16	1.107	0.01	0	0.814	0.564	144	8
6	1.12	0.336	0.04	1	0.930	0.506	04	4
7	1.00	0.898	0.03	1	1.096	0.464	141	4
8	1.11	1.670	0.04	0	1.011	0.441	70	4
9	0.93	0.677	0.01	0	0.845	0.425	119	6
10	0.92	0.629	0.02	0	0.702	0.410	73	4
11	0.96	0.404	0.02	1	0.788	0.388	45	6
12	0.90	0.580	0.04	0	0.869	0.378	52	9
13	1.28	-0.116	0.04	1	0.709	0.361	107	4
14	1.17	-0.094	0.00	0	0.516	0.348	143	4
15	1.00	0.077	0.02	0	0.300	0.337	132	3
16	1.11	-0.119	0.03	1	0.440	0.324	47	6
17	1.01	0.000	0.02	1	0.492	0.315	05	6

Para obtener Ayuda, presione F1

*Fig. 9.20*

## **CONCLUSIONES**

*Hemos descrito aquí el proceso de implementación del TAI mediante el programa ADTEST, que está listo para ser administrado al número de examinandos que se desee. En el momento de cerrar el presente trabajo el test ha sido administrado a un grupo de 15 alumnos, pero los resultados con tan bajo número de examinandos no nos parecen lo suficientemente significativos como para ser tenidos en cuenta. En efecto, el estudio del comportamiento del test*

*adaptativo informatizado será objeto de una fase posterior de esta investigación que tendrá como objetivos un análisis de los resultados y una comparación con los resultados en la versión del test administrada en lápiz y papel, así como la comprobación de la validez de esta versión TAI.*

### *3. El test de Secundaria: un test multietápico*

*Los tests multietápicos (v. capítulo 6, pág. 532) constituyen una alternativa que combina componentes de los tests lineales y los adaptativos; utiliza de forma más eficiente la mera informatización de los tests lineales convencionales mientras que salva las limitaciones de los TAIs, a las que nos referimos en el capítulo 6. Como recordaremos los tests multietápicos llevan a cabo el proceso de medición por etapas: una primera en la que se aplica a todos los candidatos el mismo conjunto de ítems para obtener una estimación inicial de la aptitud del sujeto, y una segunda etapa en la que se administra otro test lineal con una dificultad acorde a la aptitud que el candidato demostró en la primera etapa. Los candidatos pueden así revisar sus respuestas en cada etapa, algo que no es posible en un test adaptativo. Asimismo los evaluadores pueden, por su parte, comparar las puntuaciones entre las etapas, puesto que todos los ítems están calibrados mediante los modelos de Teoría de la Respuesta al Ítem y revisar de esta forma la validez del contenido.*

*Dadas estas características este tipo de test multietápico nos pareció la solución idónea para acortar la longitud del test de Secundaria, a la vez que incrementar la precisión de la estimación del rasgo. El número de sujetos con los que contamos en Secundaria (328) y el tamaño del banco de ítems (120 ítems) apuntan hacia que el formato multietápico es el adecuado para este contexto educativo. Un beneficio añadido de este tipo de test que consideramos muy adecuado a las características de este nivel de alumnado, es la posibilidad de revisar y modificar u omitir las respuestas.*

*Hemos decidido establecer dos etapas y de esta manera, tras eliminar aquellos ítems cuyos parámetros los señalaban como no idóneos según los datos del análisis clásico con SPSS, hemos llevado a cabo una calibración con el programa ASCAL, atendiendo al modelo logístico de tres parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem. Los resultados que se derivan de este estudio nos proporcionan la información necesaria para construir un primer test, correspondiente a la primera etapa, compuesto por los 30 ítems que según el análisis presentan una dificultad media. A partir de ahí, hemos elaborado tres tests correspondientes a la segunda etapa, teniendo en cuenta la distribución estadística de los ítems, el solapamiento de contenidos y las propiedades estadísticas de los tests de una misma etapa. Dichos tests ofrecen tres niveles diferentes de dificultad, A, B y C, que los alumnos realizarán según el nivel que hayan mostrado en la primera etapa.*

*De igual forma que manifestamos al referirnos al TAI, el test multietápico se encuentra en fase de pilotaje y no nos hallamos aún en condiciones de informar sobre resultados sobre el mismo. Dicho trabajo será el objeto de nuestras investigaciones en el futuro.*

*En este capítulo hemos descrito los distintos procesos que hemos llevado a cabo para virtualizar los test elaborados y descritos en el capítulo 8. En una primera fase las versiones para lápiz y papel de los tests se convirtieron en tests informatizados fijos, que mediante los programas HOTPOTATOES Y QUIZSTAR se administraron fuera de línea y en línea. Posteriormente los usamos también en la plataforma WebCT.*

*Las desventajas observadas en estos tests por lo que respecta al tiempo de cumplimentación por parte de los examinandos y el cansancio que ello generaba, nos hicieron plantearnos la búsqueda de nuevos formatos, entre los cuales nos parecieron los más idóneos el formato de test adaptativo informatizado para el nivel universitario, y el de test multietápico para Secundaria. A continuación, construimos el test adaptativo informatizado y lo administramos a pequeña escala, y, por otra parte, diseñamos y construimos el modelo de test multietápico. De este modo, los resultados de estas dos versiones de los tests y sus correspondientes análisis serán objeto de nuestras futuras investigaciones.*

## CAPÍTULO 10

### CONCLUSIONES

*La investigación que se ha acometido en la presente tesis partía de la detección de dos problemas fundamentales de los que tomamos conciencia cuando realizamos el proyecto de investigación del DEA –Diploma de Estudios Avanzados–: el bajo nivel de vocabulario con el que contaban nuestros alumnos y, por otra parte, la falta de instrumentos fiables y válidos para evaluar la competencia léxica. En un intento de paliar estas dos carencias nos planteamos un objetivo consistente en la elaboración de unos tests de vocabulario para cada unos de los niveles que van desde la finalización de los estudios de Secundaria hasta el primer ciclo de la Licenciatura Universitaria. Para ello realizamos en primer lugar un estudio exhaustivo de los contenidos y los métodos de los test, lo cual nos llevó a la elaboración de nuestro listado de palabras. En una fase posterior llevamos a cabo un proceso de virtualización de los materiales elaborados. Estos objetivos se estructuraron de la siguiente manera:*

- *elaboración de un listado de frecuencias con contenidos actualizados a partir de corpus, que nos permita determinar cuáles son las palabras más frecuentes de la lengua y que por tanto deben conocer los alumnos;*

- *diseño y construcción de unos tests de vocabulario que evalúen el conocimiento receptivo de los alumnos de los distintos niveles educativos, comenzando por la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para continuar con Bachillerato y finalmente el nivel correspondiente al primer ciclo de una Licenciatura Universitaria;*
- *adaptación de los distintos modelos de tests de vocabulario a un soporte informático convencional para ser administrados en línea y fuera de línea;*
- *adaptación del test de nivel universitario al formato de test adaptativo informatizado, aplicando los avances que proporciona la Teoría de la Respuesta al Ítem en cuanto a la calibración de los ítems y los avances informáticos para la generación de un test adaptado al nivel de cada alumno en concreto;*
- *adaptación del test de nivel de 4º de ESO al formato de test multietápico, que combina las ventajas de los tests informatizados convencionales y los adaptativos.*

*De esta forma, para cumplir con los objetivos propuestos en primer lugar realizamos un estudio del estado actual de la cuestión por lo que respecta a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario (capítulo 1), los distintos aspectos de la competencia léxica (capítulo 2) y las aportaciones de los corpus a la enseñanza de las lenguas (capítulo 3), a partir de los cuales investigamos los listados*

*de frecuencias (capítulo 4) para obtener los contenidos de los tests de vocabulario que teníamos por finalidad elaborar.*

*Un cuidadoso análisis de los contenidos de los listados de los que dispusimos –General Service List, versión de West (1953) y versión de Bauman y Culligan (1995), listados de frecuencias del British National Corpus, elaborados por Kilgarriff (1995) y por Leech, Rayson y Wilson (2001), y listado de frecuencias del Bank of English, elaborado por Clear (2003)– reveló una serie de rasgos presentes en cada uno de ellos que los hacían inadecuados para la investigación que nos ocupaba. Este hecho nos hizo tomar conciencia de que era preciso llevar a cabo una primera investigación paralela, y así elaborar un nuevo listado que recogiera la información que precisábamos. De esta forma, combinamos los contenidos de los listados de Kilgarriff (1995) (British National Corpus) y de Clear (2003) (Bank of English), y utilizamos la información procedente del listado de Leech, Rayson y Wilson (2001) (British National Corpus) para tomar las decisiones oportunas acerca de los casos en los que las frecuencias parciales de las palabras planteaban alguna duda. Finalmente, detectamos la ausencia de determinadas palabras que sí estaban presentes en el Longman Defining Vocabulary, contenido en el diccionario Longman Dictionary of Contemporary English, y elaborado según datos de Longman Corpus Network; dichos términos fueron añadidos al listado. El resultado final fue una nueva lista que consideramos reúne lo más representativo del vocabulario que un alumno universitario de primer ciclo debe conocer.*

*El siguiente paso consistió en revisar las cuestiones generales relacionadas con la evaluación (capítulo 5): la fiabilidad, la validez, la retroactividad, la ética y los niveles en la evaluación, y por otra parte las cuestiones relacionadas con la praxis: el desarrollo y la elaboración de un test, tipos de tests y métodos de tests. Así, decidimos que, de acuerdo con las características de nuestro estudio, el formato más apropiado sería el de opción múltiple. Las cuestiones específicas de la evaluación del vocabulario (capítulo 7) nos proporcionaron la base teórica precisa para establecer qué aspectos debíamos de tener en cuenta al elaborar los tests, qué evaluar y cómo evaluar dichos contenidos.*

*El diseño y la construcción de los cuatro tests de vocabulario (capítulo 8) se desarrolló según un modelo propio que elaboramos teniendo en cuenta varios trabajos de reconocidos autores (Thorndike y Hagen, 1980; Madsen, 1983; Carroll y Hall, 1985; Heaton, 1989; Bachman, 1990; Pérez Basanta, 1992; Alderson et al., 1995; Bachman y Palmer, 1996; Frary, 2000; Murray, 2002; Abad et al., 2004), en los cuales se contemplan todos aquellos procesos que se deben tener en consideración al tratar de diseñar un “buen” test (Nation, 2001). Nuestro modelo consta de las siguientes fases:*

- 1. PLANIFICACIÓN, DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN. Partiendo del contexto educativo concreto de cada test y la descripción del candidato, procedimos al diseño del test, contemplando estrictamente una serie de requisitos que lo dotaran de la máxima fiabilidad y validez. Con*

*objeto de conseguir la fiabilidad tuvimos en cuenta el formato del ítem, el número de ítems, las instrucciones, el tiempo de la prueba, la ponderación de la prueba y los criterios de corrección. Escogimos el formato de opción múltiple por las muchas ventajas que, en nuestra opinión, aportaba al propósito de nuestro test y que lo hacían idóneo para nuestra investigación.*

*La segunda característica fundamental de todo buen test es la validez. Hemos observado la validez de constructo de cada test, estudiando para ello la teoría subyacente y las inferencias, el diseño y tipo de test, el propósito, los niveles, los usos y el impacto. Las exigencias correspondientes a la validez de contenido nos llevaron a tener en cuenta la selección de elementos lingüísticos a evaluar, que fueron extraídos del listado de frecuencias que elaboramos al efecto (capítulo 4), y la construcción de ítems. Para comprobar la validez de respuesta pedimos a los alumnos que realizaran protocolos de introspección y retrospección. Por último, la validez concurrente se comprobó mediante correlaciones con los resultados de otras pruebas que los alumnos realizaron.*

*Por otra parte la practicabilidad del test quedó de manifiesto después de analizar los aspectos que lo hacen conveniente en su uso, y sencillo de administrar, corregir y valorar. No obstante, en cuanto al diseño y la construcción del test hemos de manifestar que unos materiales de calidad deben de ser elaborados*

*sistemática y cuidadosamente, de modo que el resultado sea un test fiable y válido. Por ende, todo el tiempo y el trabajo que se invierta en la elaboración del test redundará en la calidad del producto final.*

*2. ADMINISTRACIÓN Y CORRECCIÓN . Se establecieron las condiciones en las que los tests serían administrados y los criterios que se aplicarían para su corrección.*

*3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos de cada uno de los cuatro tests: 1) estadística descriptiva (medidas centrales y de dispersión), 2) fiabilidad (índice de consistencia interna alfa de Cronbach), 3) correlaciones, 4) estadística inferencial o muestral (ANOVA), 5) análisis de ítems (coeficiente de dificultad –CD–, e índice de discriminación –ID). Por último, extrajimos unas conclusiones referentes a cada uno de los niveles.*

*El siguiente objetivo de nuestra tesis consistía en la adaptación de los tests elaborados a un formato susceptible de ser administrado informáticamente (capítulo 9), para lo cual tuvimos en cuenta los aspectos teóricos relacionados con la evaluación informatizada (capítulo 6). Todos los tests fueron adaptados a un formato virtual para ser administrados en línea o bien fuera de línea, un proceso que llevamos a cabo mediante las herramientas que facilita el sitio web QuizStar, la plataforma WebCT y el programa informático HOT POTATOES. Finalmente el test de nivel universitario fue transformado al formato de test adaptativo informatizado; por*

*otra parte, exponemos la tentativa de conversión del test de 4º de ESO en un test multietápico.*

### **CONCLUSIONES FINALES**

*A la vista de todo este bagaje investigador resumimos, a continuación, las conclusiones que consideramos más relevantes del presente trabajo:*

*1. La elaboración de un nuevo listado de frecuencias. El listado de frecuencias que proponemos ha sido elaborado reuniendo la mayor cantidad de información a nuestro alcance y partiendo de fuentes actualizadas. Consideramos que constituye una muestra muy representativa de lo que los alumnos deben conocer y de lo que los materiales para la enseñanza del vocabulario deben de tener en cuenta.*

*2. El diseño y elaboración de los tests. Los test de vocabulario que hemos elaborado pretenden servir como unas herramientas que permitan hacer una fiable estimación del vocabulario receptivo del candidato. La estructura de las pruebas y su diseño, teniendo en cuenta la creciente dificultad de los ítems, permiten una estimación aproximada del número de palabras que se conocen sobre el total del listado a partir del cual está elaborada la prueba. Hemos intentado lograr la mayor fiabilidad y validez observando estrictamente unas exigencias que nos marcamos, y consideramos que los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos en cada uno de los tests (0,9705 para el nivel*

*universitario, 0,9709 para el nivel de 4º de ESO, 0,9422 para 1º de Bachillerato y 0,9193 para 2º de Bachillerato) y los estudios estadísticos descritos dan buena prueba de ello.*

*No obstante, no pretendemos en ningún momento que nuestros tests sean la única medida que se tome en cuenta para determinar cuál es el nivel de competencia léxica de un alumno. Como dijimos, el constructo de la competencia léxica es una cuestión compleja y multidimensional que abarca aspectos muy diversos, y en este sentido nuestros tests sólo pretenden evaluar el conocimiento receptivo del vocabulario que posee un candidato, el punto de partida y una primera etapa en el aprendizaje progresivo del conocimiento de la palabra (Schmitt et al., 2001). La situación ideal sería aquella en la que la evaluación de la competencia léxica de un candidato se comprobase mediante una combinación de formatos de tests cuyos resultados conduzcan a una evaluación global de todos los datos recogidos.*

*3. El nivel léxico de los alumnos. Según los datos resultantes de los tests administrados (figura 10.1), el nivel de vocabulario de los alumnos no alcanza lo considerado necesario para ninguno de los niveles estudiados. Como vemos, el nivel más deficiente al ser comparado con lo que sería deseable es el de 4º de ESO. Por otra parte, también resulta preocupante la diferencia entre lo que debería conocer un alumno universitario y su nivel real, sobre todo si tenemos en cuenta que estos alumnos serán profesores de inglés en un futuro no muy lejano.*

<i>Nivel</i>	<i>Tamaño del léxico deseable</i>	<i>Tamaño medio del léxico real según nuestro estudio</i>
<i>4º ESO</i>	<i>1.600 palabras</i>	<i>941</i>
<i>1º Bachillerato</i>	<i>2.000 palabras</i>	<i>1.582</i>
<i>2º Bachillerato</i>	<i>2.500 palabras</i>	<i>1.855</i>
<i>Primer universitario</i>	<i>ciclo 4.000-5.000 palabras</i>	<i>3.174</i>

*Fig. 10.1*

*Estos datos deberían ser tenidos en cuenta por el profesorado y por las autoridades educativas a fin de que sean adoptadas las medidas necesarias que remedien la situación actual.*

*No quisiéramos finalizar este trabajo sin mencionar la experiencia de innovación pedagógica que se está llevando a cabo como consecuencia de esta deficitaria situación léxica del alumnado universitario: “ADELEX: La evaluación y desarrollo del léxico en un entorno virtual”. Creemos firmemente que este programa es el camino para afrontar el insuficiente dominio léxico en tanto en cuanto*

*... the first step to achieving this desired goal was to diagnose the lexical dimension of our student. From the outset, the research group worked on the design and application of computer-based tests –CBTs– to be administered on a regular and systematic basis so that*

*ultimately progress could be monitored periodically and run pari passu with the online syllabus. (Pérez Basanta, 2004: 23)*

## ***FUTURAS INVESTIGACIONES***

*Los trabajos que hemos realizado hasta el momento de concluir esta tesis sugieren unas líneas futuras de investigación que de forma resumida son los siguientes:*

- 1. Validación del test adaptativo informatizado. El necesario proceso de validación de este test exigirá su administración a un número suficiente de candidatos que permita establecer unos resultados fiables.*
- 2. Validación del test informatizado multietápico. De igual manera, al término del proceso de elaboración del test multietápico será preciso llevar a cabo una fase de pilotaje y de validación.*
- 3. Elaboración de tests de niveles posteriores. Disponer de un listado de frecuencia lo suficientemente amplio, y de un marco para la construcción de tests de vocabulario como el que hemos diseñado nos ofrece la posibilidad de construir tests que se ajusten a los niveles superiores (6.000 - 7.000 palabras, 7.000 - 8.000, etc. hasta las 10.000 palabras que deben formar el léxico de un estudiante al acabar su licenciatura universitaria).*

- 4. Elaboración de tests para la evaluación global del vocabulario. Como hemos señalado, los tests elaborados en el marco de la presente investigación sólo evalúan el conocimiento receptivo escrito del vocabulario del candidato y a través de él, el tamaño de su vocabulario. Será, pues, preciso el diseño y la construcción de otros tests que nos proporcionen información acerca de la profundidad de ese conocimiento, y por otra parte de la competencia léxica productiva del candidato, tanto a nivel escrito como oral.*
- 5. Elaboración de listas de frecuencias de inglés coloquial. El listado que hemos elaborado contiene fundamentalmente datos referidos al lenguaje escrito que pretendíamos medir con nuestros tests. Un listado resultante del estudio de frecuencias orales, como el que, por ejemplo, la editorial Cambridge mantiene sólo accesible a sus colaboradores, nos proporcionaría una base con la que poder diseñar materiales pedagógicos para la enseñanza y la evaluación de la lengua hablada.*
- 6. Listado de frecuencias de colocaciones. En relación con las colocaciones, sin duda uno de los aspectos fundamentales de la competencia léxica, la elaboración de listados de colocaciones basándose en criterios de frecuencia, mediante análisis de corpus orales y escritos, ofrecería también materiales esenciales para el aprendizaje del vocabulario.*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABAD, F. J., OLEA J. Y PONSODA, V. 2001. "Analysis of the optimum number of alternatives from the Item Response Theory". *Psicothema*, 13, 1: 152-158.
- ABAD, F. J., ATENCIA, J., GARCÍA C., HONTANGAS, P., OLEA J., PONSODA, V., REVUELTA J., SUERO, M. Y XIMÉNEZ, C. 2004. *Ayuda a la creación de exámenes*. <<http://www.uam.es/docencia/ace>> [Consulta: 24.6.2004]
- ADELEX (ASSESSING AND DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE) 2002. *Curso virtual de libre configuración*. Universidad de Granada. <<http://www.ugr.es/~inped/>> [Consulta: 11.10.2004]
- ATCHISON, J. 1994. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ALDERSON, J. C. 1981. "Report of the Discussion on Communicative Language Testing". En J.C. ALDERSON Y A. HUGHES (eds.), *Issues in Language Testing, ELT Docs. III*. London: The British Council.
- ALDERSON, J. C. 1990. "Language Testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go?" Plenary address to RELC Seminar on Testing and Evaluation. Abril, 1990.
- ALDERSON, J. C. 1996. "Do corpora have a role in language assessment?" En J. THOMAS Y M. SHORT (eds.), *Using Corpora for Language Research*. London: Longman, 248-59.
- ALDERSON, J. C. 2000. "Technology in testing: the present and the future". *System*, 28: 593-603.
- ALDERSON, J.C. Y BANERJEE, J. 2001. "Language testing and assessment. State-of-the-Art Review (Part 1)". *Language Teaching*, 34: 213-36.

- ALDERSON, J.C. Y BANERJEE, J. 2002. "Language testing and assessment. State-of-the-Art Review (Part 2)". *Language Teaching*, 35: 79-113.
- ALDERSON, J.C. Y CLAPHAM, C. 1992. "Applied Linguistics and Language Testing: A Case Study of the ELTS Test". *Applied Linguistics*, 13, 2: 149-167.
- ALDERSON, C., CLAPHAM, C., WALL, D. Y BANERJEE, J., GREEN, R. 2002. *Language Testing. Curso impartido por Department of Linguistics and English Language. Universidad de Lancaster, julio 2002.*
- ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C. Y WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.*
- ALDERSON, J.C. Y WALL, D. 1993. "Does Washback Exist?" *Applied Linguistics*, 14, 2: 115-129.
- ANDERSON, R.C. Y FREEBODY, P. 1981. "Vocabulary knowledge". En J. T. GUTHRIE (ed.), *Comprehension and Teaching Research Reviews. Newark, DE: International Reading Association*, 77-117.
- ARNOLD, D., BERGLUND, Y., BRINES-MOYA, N., RONDELL, M. 1998. "W3-Corpora Project  
<[http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus\\_ling/about.html](http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus_ling/about.html)>  
[Consulta: 26.6.2003]
- ASTON, G. 1997. "Enriching the Learning Environment: Corpora in ELT". En A. WICHMANN, S. FLIGELSTONE, T. MCENERY Y G. KNOWLES (eds.), *Teaching and Language Corpora. London: Longman.*
- ASTON, G. 2003. "The learner as corpus designer".  
<<http://www.sslmit.unibo.it/guy/graz.htm>> [Consulta: 27.5.2003]
- AXTELL, T. 2003. "Concordancing in the CEGEPs".  
<<http://pages.infinit.net/jaguar3/lounge/concord/default.htm#anchor1622794>> [Consulta: 20.7.2003]

**BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.**

**BACHMAN, L. F. 2000. "Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts". *Language Testing*, 17, 1: 1-42.**

**BACHMAN, L.F. Y PALMER, A. S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.**

**BAI, J. 1998. "Constructing Tests that Reflect Instructional Goals". JCLTA. <<http://www2.kenyon.edu/People/bai/Research/Testing.pdf>> [Consulta: 30.4.2004]**

**BAKER, R. 1997 "Classical Test Theory and Item Response Theory in Test Analysis". *Language Testing Update, Special Report No 2*.**

**BALDWIN, M. 2001. "Analysis of Categorical (Nominal) Data". <<http://users.wmin.ac.uk/~baldwim/2cog205/COG205CH15.htm>> [Consulta: 4.6.2003]**

**BALL, C. N. 1996. "Tutorial Notes: Concordances and Corpora". <<http://www.georgetown.edu/faculty/ballc/corpora/tutorial.html>> [Consulta: 12.5.2003]**

**BANERJEE, J. Y CLAPHAM, C. 2003. "The TOEFL CBT (Computer-based test)". *Test Review. Language Testing*, 20, 1: 111-123.**

**BANK OF ENGLISH. <<http://www.collinswordbanks.com/faq.asp>> [Consulta: 15.11.2002]**

**BARBERO, M.I. 1999. "Gestión informatizada de bancos de ítems" En J. OLEA, V. PONSODA Y G. PRIETO (eds.), *Tests Informatizados. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 63-83.**

**BARLOW, M. 1996a. "Analysing Parallel Texts with ParaConc". <<http://www.ruf.rice.edu/~barlow/norway.html>>**

*[Consulta: 24.3.2003]*

**BARLOW, M 1996b** “Corpora for theory and practice”. *International Journal of Corpus Linguistics*, 1, 1: 1-37.

**BARNWELL, D. 1996.** *A History of Foreign Language Testing in the United States. Arizona State University: Bilingual Press.*

**BARROW, J., NAKANISHI, Y. Y ISHINO, H. 1999.** “Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey”. *System*, 27: 223-247.

**BAUER, L. Y NATION, P. 1993** “Word Families”. *International Journal of Lexicography*, 6, 4: 253-279.

**BAUMAN, J. Y CULLIGAN, B. 1995.** “About The General Service List”. <<http://jbauman.com/aboutgsl.html> > *[Consulta: 20.10.2002]*

BEECKMANS, R., EYCKMANS, J., JANSSENS, V., DUFRANNE, M. Y VAN DE VELDE, H. 2001. "Examining the Yes/No vocabulary test: some methodological issues in theory and practice". *Language Testing*, 18, 3: 235-274.

BEGLAR, D. Y HUNT, A. 1999. "Revising and validating the 2000 Word Level and University Word Level Vocabulary Tests". *Language Testing*, 16, 2: 131-162.

BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. Y IGOA, J. M. 1992. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Editorial Trotta. Colección Estructuras y Procesos, serie Cognitiva.*

BOGAARDS, P. 2000. "Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: the Case of the Euralex French Tests". *Applied Linguistics*, 21, 4: 490-416.

BOGAARDS, P. 2001. "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary". *SSLA*, 23: 321-343.

BRINDLEY, G. 1997. "Assessment and the Language Teacher: Trends and Transitions". <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/brindley.html>> [Consulta: 5.4.2004]

BRITISH NATIONAL CORPUS. <<http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC>> [Consulta: 10.9.2002]

BROWN CORPUS OF STANDARD AMERICAN ENGLISH 1998  
<[http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus\\_ling/content/corpora/list/private/brown/brown.html](http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus_ling/content/corpora/list/private/brown/brown.html)> [Consulta: 8.6.2003]

BROWN CORPUS FREQUENCY WORD LISTS.  
<<http://www.edict.com.hk/lexiconindex/frequencylists/words2000.htm>><<http://www.edict.com.hk/lexiconindex/frequencylists/words2-5k.htm>> [Consulta: 5.5.2003]

BROWN, H. D. 1994. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.*

BROWN, H. D. Y GONZO, S. 1995. *Readings on Second Language Acquisition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.*

**BROWN, J. D. 1988.** *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design.* London: Cambridge University Press.

**BROWN, J. D. 1995.** "Statistics as a Foreign Language –Part 1: What to look for in Reading Statistical Language Studies". En **H. D. BROWN Y S. GONZO (eds.)**, *Readings on Second Language Acquisition.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

**BROWN, J. D. 1997.** "Computers in language testing: Present research and some future directions". *Language Learning & Technology*, 1, 1: 44-59.

<<http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/brown/default.html>>

[Consulta: 14.4.2003]

**BROWN, J. D. 2000.** "What is construct validity?" *Shiken: JALT, Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 4, 2: 7-10.

<[http://www.jalt.org/test/bro\\_8.htm](http://www.jalt.org/test/bro_8.htm)>

[Consulta:

3.4.2004]

**BROWN, R. Y MCNEILL, D. 1966.** "The "Tip of the Tongue" Phenomenon". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, 4: 325-357.

**BUNDERSON, C. V., INOUE, D.K., Y OLSEN, J.B. 1989.** "The four generations of computerized testing". En **R.L. LINN (ed.)**, *Educational Measurement*, London: Macmillan.

**CAMBRIDGE INTERNATIONAL CORPUS.** Cambridge University Press.

<<http://uk.cambridge.org/elt/corpus/cic.htm#what>>

[Consulta: 2.3.2002]

**CANALE, M. 1983.** "From communicative competence to communicative language pedagogy". En **J. C. RICHARDS Y R. W. SCHMIDT (eds.)**, *Language and Communication.* New York: Longman, 2-27.

**CANALE, M., Y SWAIN, M. 1980.** "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.

- CARROLL, J. B. 1961. *Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. Testing the English proficiency of foreign students. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.*
- CARROLL, J. B., DAVIES, P. Y RICHMAN, B. 1971. *The American Heritage Word Frequency Book. New York: Houghton Mifflin, Boston American Heritage.*
- CARROLL, B.J, Y HALL, P.J. 1985. *Make your own Language Tests. A practical guide to writing language performance tests. Oxford: Pergamon Press.*
- CARTER, R. 1998a. "Reply to Guy Cook". *English Language Teaching Journal*, 52, 1: 64.
- CARTER, R. 1998b. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives. London: Routledge.*
- CARTER, R. Y MCCARTHY, M. (eds.) 1988. *Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.*
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> [Consulta: 30.5.2004]*
- CERVANTES, E. P. 1989. *English Teaching Forum*, 27, 1: 12-13.
- CHALHOUB-DEVILLE, M, 2001. "Language Testing and Technology: Past and Future". *Language Learning & Technology*, 5, 2: 95-98.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. Y DEVILLE, C. 1999. "Computer adaptive testing in second language contexts". *Annual Review of Applied Linguistics*, 19: 273-299.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. Y TURNER, C.E. 2000. "What to look for in ESL admission tests: Cambridge certificate exams, IELTS, and TOEFL". *System*, 28: 523-539.
- CHALL, J. S. 1987. "Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning". En M. G. MCKEOWN, Y M. E. CURTIS (eds.),

*The Nature of Vocabulary Acquisition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 7-17.*

CHAPELLE, C. A. 1994. "Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?" *Second Language Research*, 10: 157-187.

CHAPELLE, C. A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.*

CHAPELLE, C. A. Y ABRAHAM, R. G. 1990. "Cloze method: what difference does it make?" *Language Testing*, 7: 121-146.

CHAPELLE, C. A, JAMIESON, J., Y HEGELHEIMER, V. 2003. "Validation of a web-based ESL test". *Language Testing*, 20, 4: 409-439.

CHOI, I., KIM, K.S. Y BOO, J. 2003. "Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test". *Language Testing*, 20, 3: 295-320.

CLEAR, J. 2003. *10,000 most freq lemma from 211m (comunicación personal).*

COADY, J. Y HUCKIN, T. (eds.) 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.*

COBB, T. 1995. "Imported tests: Analysing the task". Paper presented at TESOL (Arabia), Marzo 1995, Al-Ain, Emiratos Árabes Unidos.  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Al-Ain.html>>  
[Consulta: 5.4.2003]

COBB, T. 1997a. "Is there any measurable learning from hands-on concordancing?". *System*, 25, 3: 301-315.  
<[http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Hands\\_on.html](http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Hands_on.html)>  
[Consulta: 6.7.2003]

COBB, T. 1997b. "From Concord to Lexicon: Development and Test of a Corpus-Based Lexical Tutor". PhD Thesis, Department of Educational Technology, Concordia

University, Montreal, Quebec, Canada.  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/webthesis/Thesis0.html>>  
[Consulta: 6.7.2003]

COBB, T. 1999a. "Breadth and depth of vocabulary acquisition with hands-on concordancing". *Computer Assisted Language Learning*, 12: 345 - 360.  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Breadth.htm>>  
[Consulta: 6.7.2003]

COBB, T. 1999b. "Giving learners something to do with concordance output".  
<<http://elc.polyu.edu.hk/conference/papers/Cobb%20-%20Giving%20learners%20something%20to%20do%20with%20concordance%20output.htm>> [Consulta: 6.7.2003]

COBB, T. 2003a. "Why & how to use frequency lists to learn words". <<http://132.208.224.131/ResearchWeb>>  
[Consulta: 27.10.2002]

COBB, T. 2003b. "The Compleat Lexical Tutor for Data-Driven Learning on the Web". Montreal: Université de Québec.  
<<http://www.lextutor.ca>> [Consulta: 27.10.2003]

COBB, T. 2003c. Web Vocabulary Profiler.  
<<http://132.208.224.131>>  
[Consulta: 3.10.2002]

COLLINS COBUILD "Corpus Concordance and Collocation Samplers".  
<<http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>>  
[Consulta: 3.9.2002]

CONRAD, S. M. 1999. "The importance of corpus-based research for language teachers". *System*, 27: 1-18.

COOK, G. 1998. "The uses of reality: a reply to Ronald Carter". *English Language Teaching Journal*, 52, 1: 57-63.

COUNCIL OF EUROPE 2001. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment". Estrasburgo: Cambridge University Press.  
<[http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language\\_Policy/Common\\_Framew](http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framew)>

*ork\_of\_Reference/default.asp#TopOfPage> [Consulta:  
4.5.2003]*

**COWIE, A. P. 1999.** *English Dictionaries for Foreign Learners: A History.* Oxford: The Clarendon Press.

**COWIE, A. P. 2000.** "The EFL Dictionary Pioneers and their Legacies". Israel Association for Lexicography (ISRALEX) at Seminar Levinsky, Tel Aviv, 3 de Febrero 2000.  
<<http://kictionaries.com/newsletter/kdn8-1.html>>  
[Consulta: 29.4.2003]

**COXHEAD, A. 2000.** "The Academic Word List". *TESOL Quarterly*, 34, 2: 213-238.

**CRAIK, F. I., Y TULVING, E. 1975.** "Depth of processing and the retention of words in episodic memory". *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 3: 268-294.

**CRONBACH, L. J. Y MEEHL, P. E. 1955.** « Construct Validity in Psychological Tests ». *Psychological Bulletin*, 52 : 281-302. <<http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/f2#f2>>  
[Consulta: 28.6.2004]

**CRUSE, D. 1986.** *Lexical Semantics.* Cambridge: Cambridge University Press.

**CRYSTAL, D. 1991.** *A Dictionary of Linguistics and Phonetics.* Oxford: Blackwell.

**CUMMINS, J. 1980.** "The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue". *TESOL Quarterly*, 14: 173-187.

**CURTIS, M. E. 1987.** "Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction". En M.G. MCKEOWN Y M.E. CURTIS (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 37-51.

**DAVIES, A. 1990.** *Principles of Language Testing.* Oxford: Blackwell.

**DAVIES, A. 1999.** *Dictionary of Language Testing.* SILT series. Cambridge: Cambridge University Press.

DAVIES, A. 2003. "Three heresies of language testing research". *Language Testing*, 20, 4: 355-368.

DIALANG Project & System.

<<http://www.dialang.org/english/index.html>>[Consulta: 22.5.2004]

DUNKEL, P. A. 1999. "Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests". *Language Learning & Technology*, 2, 2: 77-93.

<<http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/brown/default.html>>

[Consulta: 15.1.2002]

DUNNING, T. 1993. "Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence". *Computational Linguistics*, 19, 1: 61-74.

FACIO, L. L. Y STEVENS, F. 1994. "Using Multiple Regression to Predict Minority Children's Second Language Performance". *Applied Linguistics*, 15, 4: 421-441.

FERNÁNDEZ TEJADA, J. 1997. *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

FIRTH, J.R. 1957. *Papers in Linguistics 1934-1951*, London: Oxford University Press.

FLIGELSTONE, S. 1993. "Some reflections on the question of teaching, from the corpus linguistics perspective". *ICAME Journal*, 17: 97-109.

FONTENELLE, T. 1994. "What on Earth are Collocations?" *English Today*, 10, 4: 42-48.

FORSTER, K. I. 1976. "Accessing the mental lexicon". En J. AITCHISON, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

FOSTER, P. 2001. "Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers". En M. BYGATE, P. SKEHAN Y M.

SWAIN (eds.), *Language tasks: teaching, learning and testing*. London: Longman.

FRANCIS, W.N. Y KUČERA, H., 1982. *Frequency analysis of English usage: Lexicon and grammar*. Boston: Houghton Mifflin.

FRARY, R. B. 1995. "More Multiple-choice Item Writing Do's And Don'ts".  
<<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ltrfile/ltrframe.html>> [Consulta: 12.3.2004]

FRARY R. B. 2000. "How Difficult Should a Test Be?"  
<<http://www.testscoring.vt.edu/memo02.html>>  
[Consulta: 12.3.2004]

FULCHER, G. 1999a. "Ethics in Language Testing". *TAE SIG Newsletter*, 1, 1: 1-4.  
<<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ltrfile/ltrframe.html>> [Consulta: 14.5.2003]

FULCHER, G. 1999b. "Assessment in English for Academic Purposes: Putting Content Validity in Its Place". *Applied Linguistics*, 20, 2: 221-236.

FULCHER, G. 1999c. "Computerizing an English language placement test". *English Language Teaching Journal*, 53, 4: 289-299.

FULCHER, G. 2000a. "Computers in language testing". EN P. BRETT Y G. MOTTERAM (eds.), *A Special Interest in computers: Learning and Teaching with Information and Communication Technologies*. Whitstable, Kent: IATEFL, 93-106.

FULCHER, G. 2000b. "The "communicative" legacy in language testing". *System*, 28, 2000: 483-497.

FULCHER, G. 2001, 17 de mayo. "Machines get cleverer at testing". *The Guardian*.

FULCHER, G. 2003. "Interface design in computer-based language testing". *Language Testing*, 20, 4: 384-408.

- FULCHER, G. 2004. "Resources in Language Testing"  
 <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ltr.html>  
 >  
 [Consulta: 23.5.2004]
- GAIRNS, R. Y REDMAN, S. 1999. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA ROLDÁN, J. L. 1995. *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- GAVIOLI, L. Y ASTON, G. 2001. "Enriching reality: language corpora in language pedagogy". *English Language Teaching Journal*, 55, 3: 238-246.
- GHADIRIAN, S. 2002 "Providing Controlled Exposure to Target Vocabulary Through the Screening and Arranging of Texts". *Language Learning & Technology*, 6, 1: 147-164.
- GODWIN-JONES, B. 2001. "Emerging Technologies: Language Testing Tools and Technologies". *Language Learning and Technology*, 5, 2: 8-12.
- GOODFELLOW, R., LAMY, M. N. Y JONES, G. 2002. "Assessing learners' writing using lexical frequency". *ReCALL*, 14, 1: 133-145.
- GOODRICH, H.C. 1977. "Distractor Efficiency in Foreign Language Testing". *TESOL Quarterly*, 11, 1: 69-78.
- GOULDEN, R., NATION, P. Y READ, J. 1990. "How Large Can a Receptive Vocabulary Be?" *Applied Linguistics*, 11, 4: 341- 363.
- GROOT, P. J. M. 1994. "Tekstdekking, tekstbegrip en woordselectie voor het vreemde-taalonderwijs" (with a summary in English) [Lexical coverage, reading comprehension and wordselection in foreign language teaching]. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 3: 111-121.

- GROOT, P. J. M. 2000. "Computer assisted second language vocabulary acquisition". *Language Learning and Technology*, 4, 1: 60-81.  
<<http://lt.msu.edu/vol4num1/groot/>> [Consulta: 14.5.2001]
- GUNN, M. 1995. *Criterion-based assessment: A classroom teacher's perspective*. En G. Brindley (ed.), *Language assessment in action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HAMILTON, L.S., KLEIN, S.P., Y LORIE, W. 2000. "Using Web-Based Testing For Large-Scale Assessment". *Rand Education*.  
<<http://www.rand.org/publications/IP/IP196/IP196.pdf>>  
[Consulta: 4.5.2004]
- HAMP-LYONS, L. 2000. "Social, professional and individual responsibility in language testing". *System*, 28: 579-591.
- HARRIS, M. Y MCCANN, P. 1994. *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- HARRIS, T. Y SERRANO VALVERDE, F. 2004. "Data-driven learning (DDL) as a method for the acquisition of academic English". Paper presented at EUROCALL Conference. Viena.
- HARRISON, R. 2003. « *English word incidence* ».  
<<http://invisiblelighthouse.com/langlab/bncwords.html>>  
[Consulta: 5.4.2004]
- HARWOOD, N. 2002. "Taking a lexical approach to teaching: principles and problems". *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 2: 139-155.
- HATCH, E. Y LAZARATON, A. 1991. *The research manual*. New York: Newbury House.
- HAZENBERG, S. Y HULSTIJN, J. H. 1996. "Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native

*University Students: An Empirical Investigation*".  
*Applied Linguistics*, 17, 2: 145-161.

HEATON, J. B. 1989. *Writing English Language Tests*. New York: Longman Group Limited.

HENNING, G. 1987. *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

HENRIKSEN, B. 1999. "Three dimensions of vocabulary development". *SSLA*, 21: 303-317.

HERBST, T. 1996. "On the way to the perfect learners' dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE". *International Journal of Lexicography*, 9, 4: 321-357.

HERRERA, H. 2002. "A new insight into a multiple-choice test from a quantitative approach to examinee behaviour". *Estudios Ingleses. Universidad Complutense*, 10: 113 - 138.

HEVER, B. 2002. *English Vocabulary Size among Students in Swedish Schools*.  
<<http://www.forumeducation.net/servlet/pages/vi/mat/vocarticle.htm>> [Consulta: 2.10.2002]

HILTON, C. Y HYDER, M. 1995. *Vocabulary (Getting to grips with)*. London: BPP Letts Educational Ltd.

HINDMARSH, R. 1980. *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

HIRSH, D. Y NATION, P. 1992. "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a Foreign Language* 8, 2: 689-696.

HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HUCKIN, T., HAYNES, M. Y COADY, J. (eds.) 1995. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

**HUGHES, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.**

**HUIBREGTSE, I., ADMIRAAL, W. Y MEARA, P. 2002. "Scores on a yes-no vocabulary test: correction for guessing and response style". *Language Testing*, 19, 3: 227-245.**

**HULSTIJN, J. 1997. "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, 201-224.**

**HYMES, D. 1972. "On communicative competence". En J.B. PRIDE Y J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*. New York: Penguin, 269-293.**

**ILTA - INTERNATIONAL LANGUAGE TESTING ASSOCIATION  
Code of Ethics. Adopted at the annual meeting of ILTA held in Vancouver, March 2000.**

**<<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ilta/ilta.html>>**

**[Consulta: 4.2.2003]**

**INTERLEX. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA  
"INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET PARA  
MEJORAR LA COMPETENCIA LÉXICA EN INGLÉS DEL  
ALUMNADO DE ESO Y BACHILLERATO". Aprobado por  
la Junta de Andalucía para los cursos 2001-2002 y 2002-  
2003.**

**<<http://www.juntadeandalucia.es/averrores/interlex/index.htm>>**

**[Consulta: 2.5.2003]**

**JAFARPUR, A. 2003. "Is the test constructor a facet?" *Language Testing*, 20, 1: 57-87.**

**JÄRVINEN, T. 2003. *Bank of English and Beyond. Hand-crafted parsers for functional annotation.***

**<<http://treebank.linguist.jussieu.fr/pdf/3.pdf>>**

**[Consulta: 3.4.2003]**

- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. 1997. "Panorama de los estudios de adquisición de la L2". EN J.L. OTAL ET AL. (eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, 91-98.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. 2002. "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *ATLANTIS*, 24, 1:149-162.
- JOE, A., NATION, P Y NEWTON, J. 1996. *Sensitive Vocabulary Tests. Comunicación personal.*
- JOHANSSON, S. 1978. *LOB Corpus*.  
<<http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/lob/INDEX.HTm>>  
[Consulta: 24.4.2002]
- JOHNS, T. 1991. "Should you be persuaded – Two samples of data-driven learning materials". *English Language Research Journal*, 4: 1-13.
- JOHNS, T. 2000. *Data-driven Learning Page and Virtual DDL Library*. <<http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>>  
[Consulta: 18.2.2003]
- JOHNSON, K. 1979. "Communicative approaches and communicative processes". En C.J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KEHOE, J. 1995a. *Writing Multiple-Choice Test Items*. <<http://www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ltrfile/ltrframe.html>> [Consulta: 30.4.2004]
- KEHOE, J. 1995b. *Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4, 10.  
<<http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=10>> [Consulta: 22.5.2004]
- KELLY L.G. 1969. *Twenty-five Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- KENNEDY, G. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*. Harlow: Longman.

- KENNEDY C. Y MICELI, T. 2001. "An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation". *Language Learning & Technology*, 5, 3: 77-90.
- KILGARRIFF, A. 1995. *BNC Database and Word Frequency Lists*. <<http://www.itri.brighton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html>> [Consulta: 3.10.2002]
- KILGARRIFF, A. 1997a. "Putting Frequencies in the Dictionary". *International Journal of Lexicography*, 10, 2: 135-155. <<ftp://ftp.itri.bton.ac.uk/reports/ITRI-96-10.pdf>> [Consulta: 4.5.2003]
- KILGARRIFF, A. 1997b. "Using Word Frequency Lists to Measure Corpus Homogeneity and Similarity between Corpora". *Proc. Fifth ACL Workshop on Very Large Corpora, Beijing y Hong Kong*. <<http://acl.ldc.upenn.edu/W/W97/W97-0122.pdf>> [Consulta: 4.5.2003]
- KILGARRIFF, A. 2001. "Comparing Corpora" *International Journal of Corpus Linguistics*, 6: 1: 1-37. <<http://www.itri.bton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/ijcl.pdf>> [Consulta: 4.5.2003]
- KILGARRIFF, A. Y SALKIE, R. 1996. "Corpus similarity and homogeneity via word frequency". *Proc. EURALEX '96, Gothenburg, Suecia*. <<http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC/using/papers/kilgarriff96a.html>> [Consulta: 23.3.2003]
- KINGSBURY, G. G. 2001. *An Empirical Comparison of Achievement Level Estimates from Adaptive Tests and Paper-and-Pencil Tests*. Paper presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <<http://edtech.connect.msu.edu/Searchaera2002/viewproposaltext.asp?propID=5781>> [Consulta: 3.3.2003]
- KITAO, KY KITAO, S. K. 2003. "Language Testing" on WWW. <<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/online/www/test.htm>> [Consulta: 5.9.2004]

- KRASHEN, S. Y TERREL, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.***
- KUČERA, H. Y FRANCIS, W. N. 1967. *A Computational Analysis of Present Day American English. Providence, Rhode Island: Brown University Press.***
- LADO, R. 1961. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. London: Longman.***
- LADO, R. 1964. *Language Teaching. A Scientific Approach. New York: McGraw-Hill, Inc.***
- LAMY, M.N. Y MORTENSEN, H. J. K. 2003. *Using concordance programs in the modern foreign languages classroom. ICT4LT Module 2.4. <[http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod2-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm)> [Consulta: 2.7.2003]***
- LAUFER, B. 1992. "Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?" *Journal of Research in Reading, 15, 2: 95-103.***
- LAUFER, B. 1997. "What's in a word that makes it hard or easy". *En N. SCHMITT Y M. MCCARTHY (eds.), Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.***
- LAUFER, B. 1998. "The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?" *Applied Linguistics, 19, 2: 255-271.***
- LAUFER, B. Y NATION, P. 1995 "Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production". *Applied Linguistics, 16, 3: 307-322.***
- LAUFER, B. Y NATION P. 1999. "A vocabulary size test of controlled productive ability". *Language Testing, 16, 1: 33-51.***
- LAUFER, B., ELDER, C., HILL, K. Y CONGDON, P. 2004. "Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?" *Language Testing, 21, 2: 202-226.***

- LAURIER, M. 2000. *Can computerised testing be authentic?* *ReCALL*, 12, 1: 93–104.
- LEE, D. 2003. “First generation English corpora”.  
<<http://lingo.lancs.ac.uk/devotedto/corpora/1st-gen-corp.htm>>  
[Consulta: 5.6.2003]
- LEECH G. N. 1992. “Corpora and theories of linguistic performance”. En J. SVARTVIK (ed.), *Directions in corpus linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August, 1991*. Berlin y Nueva York: Moputon de Gruyter, 105-122.
- LEECH, G. 1997. “Teaching and Language Corpora: a Convergence”. En A. WICHMANN , S. FLIGELSTONE, T. MCENERY Y G. KNOWLES (eds.) *Teaching and Language Corpora*. London: Longman.
- LEECH, G., GARSIDE, R., Y BRYANT, M. 1994. “CLAWS4: The tagging of the British National Corpus”. En COLING 94. *The 15th International Conference on Computational Linguistics Proceedings, I. Kyoto, Japan. International Committee on Computational Linguistics, COLING94 Organizing Committee*, 622–628.
- LEECH, G., RAYSON, P. Y WILSON, A. 2001. *Word Frequencies in Written and Spoken English based on the British National Corpus*. London: Longman Pearson Education Limited.
- LEECH, G., RAYSON, P. Y WILSON, A. 2003. “Companion Website for Word Frequencies in Written and Spoken English based on the British National Corpus”.  
<<http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq>>  
[Consulta: 4.5.2003]
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. 1997a. *Implementing the Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. 1997b. "Pedagogical implications of the Lexical Approach". En J.COADY Y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-270.

LEWKOWICZ, J. A. 2000. "Authenticity in language testing: some outstanding questions". *Language Testing*, 17, 1: 43-64.

LONGMAN CORPUS NETWORK.

<<http://www.longman-elt.com/dictionaries/corpus/lccont.html>>  
[Consulta: 5.6.2003]

MADSEN, H.S. 1983. *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.

MAEDA, J. 2002. *Frequency Level Checker*.

<<http://language.tiu.ac.jp/flc/index.html#WHAT1>>  
[Consulta: 4.3.2002]

MALVERN, D. Y RICHARDS, B. 2002. "Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity". *Language Testing*, 19, 1: 85-104.

MARCONI, D. 1997. *Lexical Competence*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

MARSLÉN-WILSON, W. D. 1993. "Issues of process and representation in lexical access". En G.T.M. ALTMAN Y R. SHILLCOCK (eds.), *Cognitive models of speech processing*. Hove: Lawrence Erlbaum.

MCCARTHY, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

MCCARTHY, M. Y CARTER, R. 1997. "Written and spoken vocabulary". En N. SCHMITT Y M. MCCARTHY (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-39.

MCENERY, T. Y OAKES, M. 1996. "Sentence and word alignment in the CRATER Project". En J. THOMAS Y M. SHORT (eds.), *Using Corpora for Language Research*. London: Longman, 211-231.

**MCE**NERY, T. Y **WILSON**, A. 1996. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

<<http://www.ling.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics/corpus4/4fra1.htm>> [Consulta: 15.4.2003]

**MCE**NERY, T. Y **WILSON**, A 2002. *Corpus Linguistics. Information and Communication Technologies for Language Teachers. ICT4LT Module 3.4*.

<[http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod3-4.htm#modern](http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-4.htm#modern)> [Consulta: 15.4.2003]

**M**C**N**AMARA, T. 1996. *Assessing second language performance*. London: Longman.

**M**C**N**AMARA, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

**M**EARA, P. M. 1980. "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics*, 14: 221-246. (Reimpreso en V. KINSELLA (ed.), *Language Teaching Surveys 1*. Cambridge: Cambridge University Press. 1982).

**M**EARA, P. M. 1996a. "The dimensions of lexical competence". En G. BROWN, K. MALMKJAER Y J. WILLIAMS (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53.

**M**EARA, P. M. 1996b. *The vocabulary knowledge framework*.

<<http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>>

[Consulta: 10.3.2002]

**M**EARA, P. M. Y **B**UXTON, B. 1987. "An alternative to multiple choice vocabulary test". *Language Testing*, 4, 2: 142-154.

**M**EARA, P. M. Y **F**ITZPATRICK, T. 2000. "Lex30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2". *System*, 28: 19-30.

**M**EARA, P. M. Y **J**ONES, G. 1990. *Eurocentres Vocabulary Size Test 10KA*. Zurich: Eurocentres.

- MĒARA P. M., RODGERS, C. Y JACOBS, G. 2000.** *“Vocabulary and neural networks in the computational assessment of texts written by second-language learners”*. *System*, 28: 345-354.
- MĒARA, P. M. Y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, I. 1993.** *“Matrix models of Vocabulary Acquisition: an empirical assessment”*. *CREAL Symposium on Vocabulary Research. Ottawa.*
- MĒHNERT, U. 1998.** *“The effects of different lengths of time for planning on second language performance”*. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 83-108.
- MELLO, V. 1997.** “Online Quizzes - Are They Worthwhile?” *The Internet TESL Journal*, III, 7.  
<<http://iteslj.org/Articles/Mello-Quizzes.html>>[Consulta: 6.6.2004]
- MĒSSICK, S. 1989.** *“Validity”*. En R. L. LINN (ed.), *Educational Measurement. American Council on Education. Nueva York: Macmillan. 13-103.*
- MORROW, K. 1979.** *“Communicative Language Testing”*. En C. J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 143-157.*
- MORROW, K. 1986.** *“the Evaluation of Tests od communicative competence”*. En M. PORTAL (ed.), *Innovations in Language Testing. London: NFER Nelson.*
- MORTON, J. 1979.** *Psycholinguistics Series 2: Structures and Processes. London: Elek.*
- MUMBY, J. 1978.** *Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.*
- MURRAY, J. 2002.** *“Creating Placement Tests”*.  
<<http://www.eslmag.com/novdec02art.html>>[Consulta: 4.6.2003]
- MUÑIZ, J. 1998.** *Teoría clásica de los tests. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.*

- MUÑIZ, J. Y HAMBLETON, R.K. 1999. "Evaluación psicométrica de los tests informatizados". En J. OLEA, V. PONSODA Y G. PRIETO (eds.), *Tests Informatizados. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 23-59.
- MYERS, M. J. 2002. "Computer-assisted second language assessment: to the top of the pyramid". *ReCALL*, 14, 1: 167-181.
- NAGY, W.E., HERMAN, P.A. Y ANDERSON, R.C. 1985. "Learning Words from Context". *Reading Research Quarterly*, 20: 233-253.
- NAGY, W.E. Y HERMAN, P.A. 1987. "Breath and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction". En M.G. MCKEOWN Y M.E. CURTIS (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 19-35.
- NATION, I. S. P. 1983. "Testing and Teaching Vocabulary". *Guidelines*, 5: 12-25.
- NATION, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts.: Heinle&Heinle Publishers.
- NATION, I. S. P. 1993a. "Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1,000 words of English". En M. L. TICKOO (ed.), *Simplification: Theory and Application*, *RELC Anthology Series*, 31, 193-203.
- NATION, I. S. P. 1993b. "Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed, procedures". *Language Testing*, 10: 27-40.
- NATION, I. S. P. 1996. *Vocabulary Lists*. Wellington: Victoria University of Wellington, English Language Institute Occasional Publication No. 17.
- NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. Y KYONGHO, H. 1995. "Where Would General Service Vocabulary Stop and Special Purposes Vocabulary Begin?" *System*, 23: 35-41.

- NATION, I. S. P. Y LAUFER, B. 2001. "Vocabulary Levels Tests On-Line", adapted for www by Tom Cobb.  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/levels>>  
[Consulta: 2.12.2002]
- NATION, I. S. P. Y NEWTON, J. 1997. "Teaching Vocabulary". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 238-254.
- NATION, I. S. P. Y WARING, R. 1997. "Vocabulary size, text coverage and word lists". En N. SCHMITT Y M. MCCARTHY (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.  
<<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/cup.html>.  
[Consulta: 19.12.2002]
- NÄTTINGER, J.R. Y DE CARRICO, J.S. 1992. *Lexical Phrases & Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NELSON, G. 2002. "The International Corpus of English".  
<<http://www.ucl.ac.uk/english-usage//ice/index.htm>>  
[Consulta: 3.2.2003]
- NUNAN, D. 1989. *Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action*. London: Prentice-Hall International.
- NURWENI, A Y READ, J. 1999. "The English vocabulary knowledge of Indonesian university students". *English for Specific Purposes*, 18: 161-175.
- OAKES, M. P. 1998. *Statistics for Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- OLEA, J. Y PONSODA, V. 1996. "Tests adaptativos informatizados". En J. MUÑOZ (ed.), *Psicometría*. Madrid: Universitas, 729-783.

- OLEA, J., PONSODA, V., REVUELTA, J. Y BELCHÍ, J. 1996. "Propiedades psicométricas de un test adaptativo de vocabulario inglés". *Estudios de Psicología*, 55: 61-73.
- OLEA, J., PONSODA, V. Y PRIETO, G. (eds.) 1998. *Tests informatizados: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- OLEA, J. Y HONTANGAS, P. 1999. "Tests informatizados de primera generación". En J. OLEA, V. PONSODA Y G. PRIETO (eds.), *Tests Informatizados. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 111-125.
- OLEA, J., ABAD, F. J. Y PONSODA, V. 2002. "Elaboración de un banco de ítems, predicción de la dificultad y diseño de anclaje". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Volumen especial*, 427-430.
- OLEA, J. Y PONSODA, V. 2003. *Tests Adaptativos Informatizados*. Madrid: Aula Abierta. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- OLEA, J., ABAD, F.J., PONSODA, V. Y XIMÉNEZ, M.C. 2004. "Un test adaptativo informatizado para evaluar el conocimiento del inglés escrito: Diseño y comprobaciones psicométricas". *Psicothema*, 16, 3: 519-525.
- ORWIG, C. J. 1999. "Guidelines for a language and culture learning program".  
<<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/GudlnsFrALnggAndCltrLrnnngPrgrm/contents.htm>> [Consulta: 25.3.2003]
- OWEN, C. 1996. "Do concordances require to be consulted?" *English Language Teaching Journal*, 50, 3: 219-224.
- PARIBAHT, T.S. Y WESCHE, M.B. 1993. "Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program", *TESL Canada Journal*, 11: 9-27.
- PARSHALL C. G., DAVEY T. Y PASHLEY P.J. 2000. "Innovative item types for computerized testing". En W. J. VAN DER LINDEN Y C. A.W. GLAS (eds.), *Computerized Adaptive Testing*.

*Theory and Practice. Dordrecht: ICO Kluwer Academic Publishers.*

*PARTINGTON, A. 1998. Patterns and Meanings. Using Corpora for English Language Research and Teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1994. "El testing comunicativo". English Language Teaching in Spain, 2: 15-24.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1995a. "La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente". En J. D. LUQUE Y A. PAMIES (eds.), Segundas Jornadas sobre el Estudio y la Enseñanza del Léxico. Granada: Método Ediciones, 299-310.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1995b. "Coming to grips with progress testing: some guidelines for its design". English Teaching Forum, 133, 3: 55-58.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1996. "Comment: in the name of the teacher". English Language Teaching Journal, 50, 3: 263-264.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1998. "La enseñanza del vocabulario". GRETA, 6, 1: 4-8.*

*PÉREZ BASANTA, C. 1999. "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica". En S. SALABERRI (ed.), Lingüística Aplicada para Segundas Lenguas. Almería: Universidad de Almería. 262-306.*

*PÉREZ BASANTA, C. 2003. "Psycholinguistics and Second Language Vocabulary Teaching". Indian Journal of Applied Linguistics, 29, 2: 35-47.*

*PÉREZ BASANTA, C. 2004a. "ADELEX: Un programa para la evaluación y desarrollo de la competencia léxica del inglés en un entorno virtual (WebCT) para la enseñanza universitaria". En Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Premios 2003. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación*

*Profesional. D.G. de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 113-143.*

*PÉREZ BASANTA, C. 2004b. "Assessing the vocabulary size of Spanish students of English philology: An empirical investigation". (en prensa).*

*PÉREZ BASANTA, C. 2004c. "Pedagogic aspects of the design and content of an online course for the development of lexical competence: ADELEX". RECALL, 16, 1: 20-40.*

*PÉREZ BASANTA, C., PINILLA PEINADO, A. Y GARCÍA JIMÉNEZ, J. 1992. "Fundamentaciones Teóricas del Testing". En J. A. MARTÍNEZ LÓPEZ (ed.), Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés. Granada, 141-162.*

*PÉREZ BASANTA, C. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, M. E. 2004a. "Data driven learning -DDL- as a new tool for teaching conversation: exploring a small-scale corpus of film scripts". Paper presented at TALC Conference. Granada.*

*PÉREZ BASANTA, C. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, M. E. 2004b. "Conversation on a small scale: applying DDL -data driven learning- to discover formulaic language in film scripts". Paper presented at EUROCALL Conference. Viena.*

*PÉREZ BASANTA, C. et al. 2002. "Assessing and Developing Lexical competence through the Internet". En J. A. MESA ET AL. (eds.), International conference on Information and Communication Technologies in Education (Vol. 1). Badajoz: Serie de la Sociedad de la Información. 1545-1548.*

*PINILLA PEINADO, A. 1993. "El campo del language testing (1ª Parte)". GRETA, 1, 0: 47-48.*

*PINILLA PEINADO, A. 1993. "El campo del language testing (2ª Parte)". GRETA, 1, 1: 50-52.*

*PINILLA PEINADO, A. 1994. "El campo del language testing (3ª Parte)". GRETA, 2, 1: 73-75.*

- PONSODA, V., OLEA, J. Y REVUELTA, J. 1994.** “ADTEST: a computer-adaptive test based on maximum information principle”. *Educational and Psychological Measurement*, 54: 680-686.
- PRODROMOU, L. 1995.** “The backwash effect: from testing to teaching”. *English Language Teaching Journal*, 49, 1: 13-25.
- QIAN, D. D. Y SCHEDL, M. 2004.** “Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance”. *Language Testing*, 21, 1: 28-52.
- RAYSON, P. 2003a.** *Matrix: A statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison.* Ph.D. thesis, Lancaster University. <<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>> [Consulta: 23.4.2003]
- RAYSON, P. 2003b.** *Log-likelihood calculator.* <<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>> [Consulta: 4.6.2003]
- RAYSON, P Y GARSIDE, R. 2000.** “Comparing Corpora using Frequency Profiling”. *Proceedings of the workshop on Comparing Corpora, held in conjunction with the 38 annual meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2000), 1-8 October 2000, Hong Kong, 1-6.* <[http://www.comp.lancs.ac.uk/computing/users/paul/publications/rg\\_acl2000.pdf](http://www.comp.lancs.ac.uk/computing/users/paul/publications/rg_acl2000.pdf)> [Consulta: 23.5.2003]
- READ, J. 1988:** “Measuring the vocabulary knowledge of second language learners”. *RELC Journal*, 19: 12-25.
- READ, J. 1993.** “The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge”. *Language Testing*, 10, 3: 355-371.
- READ, J. 1995.** “Refining the word associates format as a measure of depth of vocabulary knowledge”. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 1: 1-17.

- READ, J. 1997. "Vocabulary and testing". En N. SCHMITT Y M. MCCARTHY (eds.), *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 303-320.
- READ, J. 1998. "Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge". En A. KUNNAN (ed.), *Validation in language assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 41-60.
- READ, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- READ, J. Y CHAPELLE, C. A. 2001. "A framework for second language vocabulary assessment". *Language Testing*, 18, 1: 1-32.
- RENOM, J. Y DOVAL, E. 1999. "Tests adaptativos informatizados: Estructura y desarrollo". En J. OLEA, V. PONSODA Y G. PRIETO (eds.), *Tests Informatizados. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 127-162.
- REVUELTA, J., PONSODA, V. Y OLEA, J. 1993. "Un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés: Descripción del programa". *Psicológica*, 14: 347-354.
- REVUELTA, J. Y PONSODA, V. 1999. "Generación automática de ítems". En J. OLEA, V. PONSODA Y G. PRIETO (eds.), *Tests Informatizados. Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 227- 248.
- RICHARDS, J. C. 1976. "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly*, 10, 1: 77-89.
- ROBINSON, P. J. 1995. "Procedural and Declarative Knowledge in Vocabulary Learning: Communication and the Language Learner's Lexicon". En T. HUCKIN, M. HAYNES Y J. COADY (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 229-262.
- ROEVER C. 2000. "Web-Based Language Testing: Opportunities and Challenges". *LTRC*.  
<<http://www2.hawaii.edu/~roever/ltrc2000.htm>>

*[Consulta: 3.10.2003]*

**ROEVER, C. 2001.** "Web-based Language Testing". *Language Learning & Technology*, 5, 2: 84-94.

**RUDNER, L.M. 1998.** "An On-line, Interactive, Computer Adaptive Testing Tutorial, 11/98". *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. <<http://ericae.net/scripts/cat>> *[Consulta: 5.4.2003]*

**RUDNER, L. M. Y SCHAFER, W. D. 2001.** "Reliability". *ERIC Digest: ED458213*. <<http://ericae.net>> *[Consulta: 23.5.2004]*

**RUSSELL, M. 1999.** "Testing On Computers: A Follow-up Study Comparing Performance on Computer and On Paper". *Education Policy Analysis Archives*, 7, 20. <<http://epaa.asu.edu/epaa/v7n20>> *[Consulta: 30.8.2004]*

**RUSSELL, P. 1979.** *The Brain Book*. New York: Plume, Penguin Books.

**SALKIND, N. J. 2000.** *Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics*. California: Sage Publications Inc.

**SCHMITT, N. 1993.** *The Vocabulary Levels Test – Versions 1 and 2*. Nottingham: Department of English Studies, University of Nottingham.

**SCHMITT, N. 1995.** "An Examination of the Behaviour of Four Vocabulary Tests". En D. ALLAN (ed.), *Entry Points*. Whitsable, Kent: IATEFL, 34-39.

**SCHMITT, N. 1998.** "Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study". *Language Learning*, 48, 2: 281-317.

**SCHMITT, N. 1999.** "The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge". *Language Testing*, 16, 2: 189-216.

**SCHMITT, N. 2000.** *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SCHMITT, N. Y. MEARA, P. 1997. "Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes". *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 17-36.
- SCHMITT, N. Y. SCHMITT, D. 2000. *The Vocabulary Levels Test – Versions 1 and 2*. Nottingham: University of Nottingham.
- SCHMITT, N., SCHMITT, D. Y. CLAPHAM, C. 2001. "Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test". *Language Testing*, 18, 1: 55–88.
- SCHMITT, N. Y. ZIMMERMAN, C. B. 2002. "Derivative Word Forms: What Do Learners Know?" *TESOL Quarterly*, 36: 145-171.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. New York: Oxford University Press.
- SHAW, S. D. 2003. "Electronic Script Management: towards on-screen assessment of scanned paper scripts". *Research Notes* 12, Cambridge ESOL. <[http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes)> [Consulta: 12.7.2004]
- SHOHAMY, E. 2000. "The relationship between language testing and second language acquisition, revisited". *System*, 28: 541-553.
- SINCLAIR, J (ed.) 2001. *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*. Third edition. HarperCollins Publishers.
- SINGLETON, D. Y. LITTLE, D. 1991. "The second language lexicon: some evidence from university learners of French and German". *Second Language Research* 7, 1: 61-82.
- SINGLETON, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. 1988. "The state of the art: language testing. Part I". *Language Teaching*, 21, 3: 211-221.

- SKEHAN, P. 1989.** *“The state of the art: language testing. Part II”*. *Language Teaching*, 22, 1: 1-13.
- SNELLINGS, P., VAN GELDEREN, A. Y DE GLOPPER, K 2004.** *“Validating a test of second language written lexical retrieval: a new measure of fluency in written language production”*. *Language Testing*, 21, 2: 174- 201.
- SPOLSKY, B. 1995.** *Measured Words. Oxford: Oxford University Press.*
- St.JOHN, E. 2001.** *“A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language”*. *Language Learning & Technology*, 5, 3: 185-203.
- STATMAN, S. 1998.** *“Tester and testee: two sides of different coins”*. *System*, 26: 195-204.
- STERN, H. H. 1992.** *Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.*
- STEVENS, V. 1991.** *“Concordance based vocabulary exercises: a viable alternative to gap filling”*. *English Language Research Journal*, 4, 47-63.
- STEVENS, V. 1995.** *“Concordancing with Language Learners: Why? When? What?”* *CAELL Journal*, 6, 2: 2-10.
- SUSSER, B. 2001.** *“A defense of checklists for courseware evaluation”*. *ReCALL*, 13, 2: 261–276.
- SUTARSYAH, C., NATION, P., Y KENNEDY, G. 1994.** *“How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based case study”*. *RELC Journal*, 25, 2: 34-50.
- SVARTVIK, J. (ed.) 1990.** *The London Corpus of Spoken English: Description and Research. Lund Studies in English 82. Lund University Press.*
- SVARTVIK J. 1996.** *“Corpora are becoming mainstream”*. En J. THOMAS Y M. SHORT (eds.), *Using Corpora for Language Research. London: Longman. 3-13.*

- TAKALA, S Y KAFTANDJIEVA, F. 2000. "Test fairness: a DIF analysis of an L2 vocabulary test". *Language Testing*, 17, 3: 323-340.
- THOMAS, J. 2002. *A Ten-step Introduction to Concordancing through the Collins Cobuild Corpus Concordance Sampler*.  
<<http://web.quick.cz/jaedth/Introduction%20to%20CCS.htm>>  
[Consulta: 23.6.2003]
- THORNDIKE, E. Y LORGE, I. 1944. *The Teacher's Word Book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.
- THORNDIKE, R.L. Y HAGEN, E. 1980. *Tests y técnicas de medición en Psicología y educación*. Méjico: Editorial Trillas.
- TRIBBLE, C. 1990. "Concordancing and an EAP writing program". *CAELL Journal*, 1, 2: 10-15.
- TRIBBLE, C. 1997. "Improvising Corpora for ELT: Quick and Dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching". En B. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK Y J. MELIA (eds.), *Proceedings of the First International conference on Practical Applications in Language Corpora*. <<http://web.bham.ac.uk/johnstf/palc.htm#Top>>  
[Consulta: 21.6.2003]
- TRIBBLE, C. 2000. "Practical uses for language corpora in ELT". En P. BRETT Y G. MONTTERAM (eds.), *A Special Interest in Computers: Learning and Teaching with Information and Communication Technologies*. Whitstable, Kent: IATEFL, 31-41.
- TRIM, J. L. M. 1979. "Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults". En C.J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 100-102.
- TUZI, F. 1997. "Using Microsoft Word to generate computerized tests". *The Internet TESL Journal*, III, 11.

<http://iteslj.org/Articles/Tuzi-Tests>  
26.8.2004]

[Consulta:

UFFMANN, C. 2002. "The use of corpora in linguistics".  
<<http://staff-www.uni-marburg.de/~uffmann/lbm-corp.htm>>  
[Consulta: 12.7.2003]

ULLMAN, S. 1962. *Semantics: an Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Blackwell.

VAN DEN BRANDEN, K., DEPAUW, V. Y GYSEN, S. 2002. "A computerized task-based test of second language Dutch for vocational training purposes". *Language Testing*, 19, 4: 438-452.

VAN DER LINDEN, W.J. Y GLAS, C.A.W. (eds.) 2000. *Computerized adaptive testing. Theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

VAN EK, J. 1979. "The Threshold Level". En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 103-116.

VAN EK, J. A. Y TRIM, J. L. M. 1990. *Threshold level and Waystage level*. Council of Europe Press.

VIVES BOIX, G. 1995. *The development of a measure of lexical organization: The association vocabulary test*. Unpublished dissertation, University of Wales, Swansea.

W3-CORPORA (World Wide Web Access to Corpora Project).  
<[http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus\\_ling/about.html](http://clwww.essex.ac.uk/w3c/corpus_ling/about.html)>  
[Consulta: 16.7.2003]

WAINER, H., DORANS, N. J., EIGNOR, D., FLAUGHER, R., GREEN, B. F., MISLEVY, R. J., STEINBERG, L. Y THISSEN D. 2000. *Computerized adaptive testing: a primer*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

WALL, D. 2000. "The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?" *System*, 28: 499-509.

WARING, R. 1997. *Review on Michael Lewis's Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

<<http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/rw97a.htm>>

[Consulta: 12.4.2003]

WARING, R. 1999. *Second Language Vocabulary Acquisition, linguistic context and vocabulary task design*.

<<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/BC.html>>

[Consulta: 4.6.2003]

WEB

CONCORDANCER.

<<http://www.edict.com.hk/concordance>> [Consulta: 17.6.2003]

WEIR, C. J. 1988. *Communicative Language Testing. Volume 11: Exeter Linguistic Studies*. Exeter: University of Exeter.

WEST, M. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.

WHISTLE, J. 1999. "Concordancing with students using an 'off-the-Web' corpus". *RECall*, 11, 2: 74-80.

<<http://www.eurocall-languages.org/recall/rvol11no2.pdf>>

[Consulta: 24.6.2003]

WICHMANN, A., FLIGELSTONE, S., MCENERY, T. Y KNOWLES, G. (eds.) 1997. *Teaching and Language Corpora*. London : Longman.

WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. 1979a. "Directions in the Teaching of Discourse". En C. J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 49-60.

WIDDOWSON, H. G. 1979b. "The Teaching of English as Communication". EN C. J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The*

*Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 117-121.*

WILKINS, D. 1972. *Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.*

WILKINS, D. 1976. *Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.*

WILKINS, D. 1979a "Grammatical, situational and notional syllabuses". En C. J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 82-90.*

WILKINS, D. 1979b. "Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar". En C. J. BRUMFIT Y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 91-98.*

WILLIS, D. 1990. *The lexical syllabus: A new approach to language teaching. London: Collins ELT.*

WOLTER, B. 2001. *Comparing the 11 and 12 Mental Lexicon. A Depth of Individual Word Knowledge Model. Cambridge: Cambridge University Press, SSLA, 23: 41-69.*

WOLTER, B. 2002. "Assessing proficiency through word associations: is there still hope?" *System, 30: 315 -329.*

WORD FREQUENCY TEXT PROFILER, *Edict Virtual Language Centre.*  
<<http://www.edict.com.hk>> [Consulta: 14.5.2003]

WORDNET. <<http://www.cogsci.princeton.edu/~wn>>  
[Consulta: 28.5.2003]

WORDSMYTH.  
<<http://www.wordsmyth.net/live/home.php?content=credits&nr=1>> [Consulta: 28.5.2003]

WRAY, A. Y PERKINS, M. R. 2000. "The functions of formulaic language: an integrated model". *Language & Communication, 20: 1-28.*

XUE, G. Y NATION, I. S. P. 1984. "A University Word List". *Language & Communication*, 3, 2: 215-229.

ZECHMEISTER, E., D'ANNA, C., HALL, J.W., PAUS, C.H. Y SMITH, A. 1993. "Metacognitive and Other Knowledge about the Mental Lexicon: Do We Know How Many Words We Know?" *Applied Linguistics*, 14, 2: 188-206.

ZHANG, B. 2004. *Vocabulary Size Test*.  
<<http://www.insightin.com/test/test.phtml>> [Consulta 17.5.2004]

ZIMMERMAN, C. B. 1997. "Historical trends in second language vocabulary instruction". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19.

## APÉNDICES

## **APÉNDICE 1**

**Listado de 7.125 palabras**

## Nuevo listado de frecuencias (7.125 palabras)

*Nota: Las palabras que aparecen en color negro en la lista son las comunes a los listados de frecuencias de Kilgarriff (BNC) y Clear (BOE). Las palabras en rojo son las que se registran en el listado de Clear (BOE) pero no en el de Kilgarriff (BNC). Las palabras en verde proceden del Longman Defining Dictionary (Longman Corpus Network); este listado contiene las 2.000 palabras que el diccionario usa en sus definiciones pero no se facilitan sus frecuencias.*

1	the	det	56	some	det	111	after	prep
2	be	v	57	could	modal	112	down	adv
3	of	prep	58	so	adv	113	yeah	interjecti
4	and	conj	59	him	pron	114	so	conj
5	a	det	60	year	n	115	thing	n
6	in	prep	61	into	prep	116	tell	v
7	to	infinitive	62	its	det	117	through	prep
8	have	v	63	then	adv	118	back	adv
9	it	pron	64	think	v	119	still	adv
10	to	prep	65	my	det	120	must	modal
11	for	prep	66	come	v	121	child	n
12	i	pron	67	than	conj	122	here	adv
13	that	conj	68	more	adv	123	over	prep
14	you	pron	69	about	prep	124	too	adv
15	he	pron	70	now	adv	125	put	v
16	on	prep	71	last	a	126	own	det
17	with	prep	72	your	det	127	on	adv
18	do	v	73	me	pron	128	no	interjecti
19	at	prep	74	no	det	129	work	v
20	by	prep	75	other	a	130	become	v
21	not	adv	76	give	v	131	more	det
22	this	det	77	just	adv	132	old	a
23	but	conj	78	should	modal	133	government	n
24	from	prep	79	these	det	134	mean	v
25	they	pron	80	people	n	135	part	n
26	his	det	81	also	adv	136	leave	v
27	that	det	82	well	adv	137	life	n
28	she	pron	83	any	det	138	great	a
29	or	conj	84	only	adv	139	where	adv
30	which	det	85	new	a	140	case	n
31	as	conj	86	very	adv	141	woman	n
32	we	pron	87	when	conj	142	over	adv
33	an	det	88	may	modal	143	seem	v
34	say	v	89	way	n	144	same	det
35	will	modal	90	look	v	145	us	pron
36	would	modal	91	like	prep	146	work	n
37	can	modal	92	use	v	147	need	v
38	if	conj	93	her	pron	148	feel	v
39	their	det	94	such	det	149	system	n
40	go	v	95	how	adv	150	each	det
41	what	det	96	because	conj	151	might	modal
42	there	pron	97	when	adv	152	may	v
43	all	det	98	as	adv	153	much	adv
44	get	v	99	good	a	154	ask	v
45	her	det	100	find	v	155	group	n
46	make	v	101	man	n	156	number	n
47	who	pron	102	our	det	157	yes	interjecti
48	as	prep	103	want	v	158	however	adv
49	out	adv	104	day	n	159	another	det
50	up	adv	105	between	prep	160	again	adv
51	see	v	106	even	adv	161	world	n
52	know	v	107	there	adv	162	area	n
53	time	n	108	many	det	163	show	v
54	take	v	109	those	det	164	course	n
55	them	pron	110	one	pron	165	company	n

166	shall	modal	242	information	n	317	sit	v
167	under	prep	243	question	n	318	market	n
168	problem	n	244	business	n	319	appear	v
169	against	prep	245	play	v	320	continue	v
170	never	adv	246	power	n	321	able	a
171	all	adv	247	money	n	322	political	a
172	most	adv	248	change	n	323	later	adv
173	service	n	249	move	v	324	hour	n
174	try	v	250	interest	n	325	rate	n
175	call	v	251	order	n	326	law	n
176	hand	n	252	book	n	327	door	n
177	party	n	253	often	adv	328	court	n
178	high	a	254	development	n	329	office	n
179	about	adv	255	young	a	330	let	v
180	something	pron	256	national	a	331	war	n
181	school	n	257	pay	v	332	produce	v
182	in	adv	258	hear	v	333	reason	n
183	small	a	259	room	n	334	less	adv
184	place	n	260	whether	conj	335	minister	n
185	before	prep	260	cent	N	336	subject	n
186	why	adv	261	water	n	337	person	n
187	while	conj	262	form	n	338	term	n
188	away	adv	263	car	n	339	particular	a
189	keep	v	264	other	n	340	full	a
190	point	n	265	yet	adv	341	involve	v
191	house	n	266	perhaps	adv	342	sort	n
192	different	a	267	meet	v	343	require	v
193	country	n	268	level	n	344	suggest	v
194	really	adv	269	until	conj	345	far	a
195	provide	v	270	though	conj	346	towards	prep
196	week	n	271	policy	n	347	anything	pron
197	hold	v	272	include	v	348	period	n
198	large	a	273	believe	v	349	consider	v
199	member	n	274	council	n	350	read	v
200	off	adv	275	already	adv	351	change	v
201	always	adv	276	possible	a	352	society	n
202	next	det	277	nothing	pron	353	process	n
203	follow	v	278	line	n	354	mother	n
204	without	prep	279	allow	v	355	offer	v
205	turn	v	280	need	n	356	late	a
206	end	n	281	effect	n	357	voice	n
207	within	prep	282	big	a	358	both	adv
208	local	a	283	use	n	359	once	adv
209	where	conj	284	lead	v	360	police	n
210	during	prep	285	stand	v	361	kind	n
211	bring	v	286	idea	n	362	lose	v
212	most	det	287	study	n	363	add	v
213	word	n	288	lot	n	364	probably	adv
214	begin	v	289	live	v	365	expect	v
215	although	conj	290	job	n	366	ever	adv
216	example	n	291	since	conj	367	available	a
217	next	adv	292	name	n	368	no	adv
218	family	n	293	result	n	369	price	n
219	rather	adv	294	body	n	370	little	a
220	fact	n	295	happen	v	371	action	n
221	like	v	296	friend	n	372	issue	n
222	social	a	297	right	n	373	far	adv
223	write	v	298	least	adv	374	remember	v
224	state	n	299	right	a	375	position	n
225	percent	n	300	almost	adv	376	low	a
226	quite	adv	301	much	det	377	cost	n
227	both	det	302	carry	v	378	little	det
228	start	v	303	authority	n	379	matter	n
229	run	v	304	long	adv	380	community	n
230	long	a	305	early	a	381	remain	v
231	right	adv	306	view	n	382	figure	n
232	set	v	307	himself	pron	383	type	n
233	help	v	308	public	a	384	research	n
234	every	det	309	together	adv	385	actually	adv
235	home	n	310	talk	v	386	education	n
236	month	n	311	report	n	387	fall	v
237	side	n	312	after	conj	388	speak	v
238	night	n	313	only	a	389	few	n
239	important	a	314	before	conj	390	today	adv
240	eye	n	315	bit	n	391	enough	adv
241	head	n	316	face	n	392	open	v

393	bad	a	469	department	n	545	wife	n
394	buy	v	470	management	n	546	cover	v
395	programme	n	471	morning	n	547	apply	v
396	minute	n	472	draw	v	548	project	n
397	moment	n	473	hope	v	549	raise	v
398	girl	n	474	across	prep	550	sale	n
399	age	n	475	plan	n	551	relationship	n
400	centre	n	476	product	n	552	indeed	adv
401	stop	v	477	city	n	553	light	n
402	control	n	478	early	adv	554	claim	v
403	value	n	479	committee	n	555	form	v
404	send	v	480	ground	n	556	base	v
405	health	n	481	letter	n	557	care	n
406	decide	v	482	create	v	558	someone	pron
407	main	a	483	evidence	n	559	everything	pron
408	win	v	484	foot	n	560	certainly	adv
409	understand	v	485	clear	a	561	rule	n
410	decision	n	486	boy	n	562	home	adv
411	develop	v	487	game	n	563	cut	v
412	class	n	488	food	n	564	grow	v
413	industry	n	489	role	n	565	similar	a
414	receive	v	490	practice	n	566	story	n
415	back	n	491	bank	n	567	quality	n
416	several	det	492	else	adv	568	tax	n
417	return	v	493	support	n	569	worker	n
418	build	v	494	sell	v	570	nature	n
419	spend	v	495	event	n	571	structure	n
420	force	n	496	building	n	572	data	n
421	condition	n	497	range	n	573	necessary	a
422	itself	pron	498	behind	prep	574	pound	n
423	paper	n	499	sure	a	575	method	n
424	themselves	pron	500	report	v	576	unit	n
425	off	prep	501	pass	v	577	central	a
426	major	a	502	black	a	578	bed	n
427	describe	v	503	stage	n	579	union	n
428	agree	v	504	meeting	n	580	movement	n
429	economic	a	505	sometimes	adv	581	board	n
430	increase	v	506	thus	adv	582	true	a
431	upon	prep	507	accept	v	583	well	interjecti
432	learn	v	508	town	n	584	simply	adv
433	general	a	509	art	n	585	contain	v
434	century	n	510	further	adv	586	especially	adv
435	therefore	adv	511	club	n	587	open	a
436	father	n	512	cause	v	588	short	a
437	section	n	513	arm	n	589	personal	a
438	patient	n	514	history	n	590	detail	n
439	around	adv	515	parent	n	591	model	n
440	activity	n	516	land	n	592	bear	v
441	road	n	517	trade	n	593	single	a
442	table	n	518	watch	v	594	join	v
443	including	prep	519	white	a	595	reduce	v
444	church	n	520	situation	n	596	establish	v
445	reach	v	521	whose	det	597	herself	pron
446	real	a	522	ago	adv	598	wall	n
447	lie	v	523	teacher	n	599	face	v
448	mind	n	524	record	n	600	easy	a
449	likely	a	525	manager	n	601	private	a
450	among	prep	526	relation	n	602	computer	n
451	team	n	527	common	a	603	former	det
452	experience	n	528	strong	a	604	hospital	n
453	death	n	529	whole	a	605	chapter	n
454	soon	adv	530	field	n	606	scheme	n
455	act	n	531	free	a	607	theory	n
456	sense	n	532	break	v	608	choose	v
457	staff	n	533	yesterday	adv	609	wish	v
458	certain	a	534	support	v	610	property	n
459	student	n	535	window	n	611	achieve	v
460	half	det	536	account	n	612	financial	a
461	around	prep	537	explain	v	613	poor	a
462	language	n	538	stay	v	614	officer	n
463	walk	v	539	few	det	615	up	prep
464	die	v	540	wait	v	616	charge	n
465	special	a	541	usually	adv	617	director	n
466	difficult	a	542	difference	n	618	drive	v
467	international	a	543	material	n	619	deal	v
468	particularly	adv	544	air	n	620	place	v

621	approach	n	697	fine	a	772	modern	a
622	chance	n	698	plant	n	773	cell	n
623	application	n	699	pressure	n	774	close	a
624	seek	v	700	response	n	775	current	a
625	cos	conj	701	catch	v	776	legal	a
626	foreign	a	702	street	n	777	energy	n
627	along	prep	703	pick	v	778	finally	adv
628	top	n	704	performance	n	779	degree	n
629	amount	n	705	knowledge	n	780	mile	n
630	son	n	706	despite	prep	781	means	n
631	operation	n	707	design	n	782	growth	n
632	fail	v	708	page	n	783	whom	pron
633	human	a	709	enjoy	v	784	treatment	n
634	opportunity	n	710	individual	n	785	sound	n
635	simple	a	711	suppose	v	786	above	prep
636	leader	n	712	rest	n	787	task	n
637	look	n	713	instead	adv	788	provision	n
638	share	n	714	wear	v	789	affect	v
639	production	n	715	basis	n	790	please	adv
640	recent	a	716	size	n	791	red	a
641	firm	n	717	environment	n	792	happy	a
642	picture	n	718	per	prep	793	behaviour	n
643	source	n	719	fire	n	794	concerned	a
644	security	n	720	series	n	795	point	v
645	serve	v	721	success	n	796	function	n
646	according	prep	722	natural	a	797	identify	v
647	end	v	723	wrong	a	798	resource	n
648	contract	n	724	near	prep	799	defence	n
649	wide	a	725	round	adv	800	garden	n
650	occur	v	726	thought	n	801	floor	n
651	agreement	n	727	list	n	802	technology	n
652	better	adv	728	argue	v	803	style	n
653	kill	v	729	final	a	804	feeling	n
654	act	v	730	future	n	805	science	n
655	site	n	731	introduce	v	806	relate	v
656	either	adv	732	analysis	n	807	doubt	n
657	labour	n	733	enter	v	808	horse	n
658	plan	v	734	space	n	809	force	v
659	various	a	734	tv	N	810	answer	n
660	since	prep	735	arrive	v	811	compare	v
661	test	n	736	ensure	v	812	suffer	v
662	eat	v	737	demand	n	813	individual	a
663	loss	n	738	statement	n	814	forward	adv
664	close	v	739	to	adv	815	announce	v
665	represent	v	740	attention	n	816	user	n
666	love	v	741	love	n	817	fund	n
667	colour	n	742	principle	n	818	character	n
668	clearly	adv	743	pull	v	819	risk	n
669	shop	n	744	set	n	820	normal	a
670	benefit	n	745	doctor	n	821	myself	pron
671	animal	n	746	choice	n	822	nor	conj
672	heart	n	747	refer	v	823	dog	n
673	election	n	748	feature	n	824	obtain	v
674	purpose	n	749	couple	n	825	quickly	adv
675	standard	n	750	step	n	826	army	n
676	due	a	751	following	a	827	indicate	v
677	secretary	n	752	thank	v	828	forget	v
678	rise	v	753	machine	n	829	station	n
679	date	n	754	income	n	830	glass	n
680	hard	a	755	training	n	831	cup	n
681	music	n	756	present	v	832	previous	a
682	hair	n	757	association	n	833	husband	n
683	prepare	v	758	film	n	834	recently	adv
684	factor	n	759	region	n	835	publish	v
685	other	pron	760	effort	n	836	serious	a
686	anyone	pron	761	player	n	837	anyway	adv
687	pattern	n	762	everyone	pron	838	visit	v
688	manage	v	763	present	a	839	capital	n
689	piece	n	764	award	n	840	either	det
690	discuss	v	765	village	n	841	note	n
691	prove	v	766	control	v	842	season	n
692	front	n	767	organisation	n	843	argument	n
693	evening	n	768	whatever	det	844	listen	v
694	royal	a	769	news	n	845	show	n
695	tree	n	770	nice	a	846	responsibility	n
696	population	n	771	difficulty	n	847	significant	a

848	deal	n	924	direction	n	1000	useful	a
849	prime	a	925	admit	v	1001	extent	n
850	economy	n	926	though	adv	1002	employment	n
851	element	n	927	replace	v	1003	regard	v
852	finish	v	928	basic	a	1004	apart	adv
853	duty	n	929	hard	adv	1005	present	n
854	fight	v	930	instance	n	1006	appeal	n
855	train	v	931	sign	n	1007	text	n
856	maintain	v	932	original	a	1008	parliament	n
857	attempt	n	933	successful	a	1009	cause	n
858	leg	n	934	okay	adv	1010	terms	n
859	investment	n	935	reflect	v	1011	bar	n
860	save	v	936	aware	a	1012	attack	n
861	throughout	prep	937	measure	n	1013	effective	a
862	design	v	938	attitude	n	1014	mouth	n
863	suddenly	adv	939	yourself	pron	1015	down	prep
864	brother	n	940	disease	n	1016	result	v
865	improve	v	941	exactly	adv	1017	fish	n
866	avoid	v	942	above	adv	1018	future	a
867	wonder	v	943	commission	n	1019	visit	n
868	tend	v	944	intend	v	1020	little	adv
869	title	n	945	beyond	prep	1021	easily	adv
870	hotel	n	946	seat	n	1022	attempt	v
871	aspect	n	947	president	n	1023	enable	v
872	increase	n	948	encourage	v	1024	trouble	n
873	help	n	949	addition	n	1025	traditional	a
874	industrial	a	950	goal	n	1026	payment	n
875	express	v	951	round	prep	1027	best	adv
876	summer	n	952	miss	v	1028	post	n
877	determine	v	953	popular	a	1029	county	n
878	generally	adv	954	affair	n	1030	lady	n
879	daughter	n	955	technique	n	1031	holiday	n
880	exist	v	956	respect	n	1032	realise	v
881	used	modal	957	drop	v	1033	importance	n
882	share	v	958	professional	a	1034	chair	n
883	baby	n	959	less	det	1035	facility	n
884	nearly	adv	960	once	conj	1036	complete	v
885	smile	v	961	item	n	1037	article	n
886	sorry	a	962	fly	v	1038	object	n
887	sea	n	963	reveal	v	1039	context	n
888	skill	n	964	version	n	1040	survey	n
889	claim	n	965	maybe	adv	1041	notice	v
890	treat	v	966	ability	n	1042	complete	a
891	remove	v	967	operate	v	1043	turn	n
892	concern	n	968	good	n	1044	direct	a
893	university	n	969	campaign	n	1045	immediately	adv
894	labour	a	970	heavy	a	1046	collection	n
895	left	a	971	advice	n	1047	reference	n
896	dead	a	972	institution	n	1048	card	n
897	discussion	n	973	top	a	1049	interesting	a
898	specific	a	974	discover	v	1050	considerable	a
899	customer	n	975	surface	n	1051	television	n
900	box	n	976	library	n	1052	extend	v
901	outside	prep	977	pupil	n	1053	communication	n
902	state	v	978	record	v	1054	agency	n
903	conference	n	979	refuse	v	1055	physical	a
904	whole	n	980	prevent	v	1056	except	conj
905	total	a	981	advantage	n	1057	check	v
906	profit	n	982	dark	a	1058	sun	n
907	division	n	983	teach	v	1059	species	n
908	throw	v	984	memory	n	1060	possibility	n
909	procedure	n	985	culture	n	1061	official	n
910	fill	v	986	blood	n	1062	chairman	n
911	king	n	987	cost	v	1063	speaker	n
912	assume	v	988	majority	n	1064	second	n
913	image	n	989	answer	v	1065	career	n
914	oil	n	990	variety	n	1066	laugh	v
915	obviously	adv	991	press	n	1067	weight	n
916	unless	conj	992	depend	v	1068	sound	v
917	appropriate	a	993	bill	n	1069	responsible	a
918	circumstance	n	994	competition	n	1070	base	n
919	military	a	995	ready	a	1071	document	n
920	proposal	n	996	general	n	1072	solution	n
921	mention	v	997	access	n	1073	return	n
922	client	n	998	hit	v	1074	medical	a
923	sector	n	999	stone	n	1075	hot	a

1076	recognise	v	1151	railway	n	1226	gas	n
1077	talk	n	1152	directly	adv	1227	issue	v
1078	budget	n	1153	supply	n	1228	contribution	n
1079	river	n	1154	expression	n	1229	complex	a
1080	fit	v	1155	owner	n	1230	supply	v
1081	organization	n	1156	associate	v	1231	beat	v
1082	existing	a	1157	corner	n	1232	artist	n
1083	start	n	1158	past	a	1233	agent	n
1084	push	v	1159	match	n	1234	presence	n
1085	tomorrow	adv	1160	sport	n	1235	along	adv
1086	requirement	n	1161	status	n	1236	environmental	a
1087	cold	a	1162	beautiful	a	1237	strike	v
1088	edge	n	1163	offer	n	1238	contact	n
1089	opposition	n	1164	marriage	n	1238	caption	N
1090	opinion	n	1165	hang	v	1239	protection	n
1091	drug	n	1166	civil	a	1240	beginning	n
1092	quarter	n	1167	perform	v	1241	demand	v
1093	option	n	1168	sentence	n	1242	media	n
1094	sign	v	1169	crime	n	1243	relevant	a
1095	worth	prep	1170	ball	n	1244	employ	v
1096	call	n	1171	marry	v	1245	shoot	v
1097	define	v	1172	wind	n	1246	executive	n
1098	stock	n	1173	truth	n	1247	slowly	adv
1099	influence	n	1174	protect	v	1248	relatively	adv
1100	occasion	n	1175	safety	n	1249	aid	n
1101	eventually	adv	1176	partner	n	1250	huge	a
1102	software	n	1177	completely	adv	1251	late	adv
1103	highly	adv	1178	copy	n	1252	speed	n
1104	exchange	n	1179	balance	n	1253	review	n
1105	lack	n	1180	sister	n	1254	test	v
1106	shake	v	1181	reader	n	1255	order	v
1107	study	v	1182	below	adv	1256	route	n
1108	concept	n	1183	trial	n	1257	consequence	n
1109	blue	a	1184	rock	n	1258	telephone	n
1110	star	n	1185	damage	n	1259	release	v
1111	radio	n	1186	adopt	v	1260	proportion	n
1112	no-one	pron	1187	newspaper	n	1261	primary	a
1113	arrangement	n	1188	meaning	n	1262	consideration	n
1114	examine	v	1189	light	a	1263	reform	n
1115	bird	n	1190	essential	a	1264	driver	n
1116	green	a	1191	obvious	a	1265	annual	a
1117	band	n	1192	nation	n	1266	nuclear	a
1117	mp	N	1193	confirm	v	1266	newscaster	N
1118	sex	n	1193	internet	N	1267	latter	det
1119	finger	n	1194	south	n	1268	practical	a
1120	past	n	1195	length	n	1269	commercial	a
1121	independent	a	1196	branch	n	1270	rich	a
1122	equipment	n	1197	deep	a	1271	emerge	v
1123	north	n	1198	none	pron	1272	apparently	adv
1124	mind	v	1199	planning	n	1273	ring	v
1125	move	n	1200	trust	n	1274	distance	n
1126	message	n	1201	working	a	1275	exercise	n
1127	fear	n	1202	pain	n	1276	key	a
1128	afternoon	n	1203	studio	n	1277	close	adv
1129	drink	v	1204	positive	a	1278	skin	n
1130	fully	adv	1205	spirit	n	1279	island	n
1131	race	n	1206	college	n	1280	separate	a
1132	gain	v	1207	accident	n	1281	aim	v
1133	strategy	n	1208	star	v	1282	danger	n
1134	extra	a	1209	hope	n	1283	credit	n
1135	scene	n	1210	mark	v	1284	usual	a
1136	slightly	adv	1211	works	n	1284	reporting	N
1137	kitchen	n	1212	league	n	1285	link	v
1138	speech	n	1213	clear	v	1286	candidate	n
1139	arise	v	1214	imagine	v	1287	track	n
1140	network	n	1215	through	adv	1288	safe	a
1141	tea	n	1216	cash	n	1289	interested	a
1142	peace	n	1217	normally	adv	1290	assessment	n
1143	failure	n	1218	play	n	1291	path	n
1144	employee	n	1219	strength	n	1292	merely	adv
1145	ahead	adv	1220	train	n	1293	plus	prep
1146	scale	n	1221	travel	v	1294	district	n
1147	hardly	adv	1222	target	n	1295	regular	a
1148	attend	v	1223	very	a	1296	reaction	n
1149	shoulder	n	1224	pair	n	1297	impact	n
1150	otherwise	adv	1225	male	a	1298	collect	v

1299	debate	n	1374	currently	adv	1447	dinner	n
1300	lay	v	1375	winter	n	1448	consumer	n
1301	rise	n	1376	inside	prep	1449	meal	n
1302	belief	n	1377	impossible	a	1450	warn	v
1303	conclusion	n	1378	somewhere	adv	1451	living	a
1304	shape	n	1379	arrange	v	1452	package	n
1304	<b>gulf</b>	<b>N</b>	1380	will	n	1453	half	n
1305	vote	n	1381	sleep	v	1454	increasingly	adv
1306	aim	n	1382	progress	n	1455	description	n
1307	politics	n	1383	volume	n	1456	soft	a
1308	reply	v	1384	ship	n	1457	stuff	n
1309	press	v	1385	legislation	n	1458	award	v
1310	approach	v	1385	<b>alto</b>	<b>N</b>	1459	existence	n
1311	file	n	1386	commitment	n	1460	improvement	n
1312	western	a	1387	enough	det	1461	coffee	n
1313	earth	n	1387	<b>mum</b>	<b>N</b>	1462	appearance	n
1314	public	n	1388	conflict	n	1463	standard	a
1315	survive	v	1389	bag	n	1464	attack	v
1316	estate	n	1390	fresh	a	1465	sheet	n
1317	boat	n	1391	entry	n	1466	category	n
1318	prison	n	1392	smile	n	1467	distribution	n
1319	additional	a	1393	fair	a	1468	equally	adv
1320	settle	v	1394	promise	v	1469	session	n
1321	largely	adv	1395	introduction	n	1470	cultural	a
1322	wine	n	1396	senior	a	1471	loan	n
1323	observe	v	1397	manner	n	1472	bind	v
1324	limit	v	1398	background	n	1473	museum	n
1325	deny	v	1398	<b>center</b>	<b>N</b>	1474	conversation	n
1326	for	conj	1399	key	n	1475	threaten	v
1327	straight	adv	1400	touch	v	1476	link	n
1328	somebody	pron	1401	vary	v	1477	launch	v
1329	writer	n	1402	sexual	a	1478	proper	a
1330	weekend	n	1403	ordinary	a	1479	victim	n
1331	clothes	n	1404	cabinet	n	1480	audience	n
1332	active	a	1405	painting	n	1481	famous	a
1333	sight	n	1406	entirely	adv	1482	master	n
1334	video	n	1407	engine	n	1483	lip	n
1335	reality	n	1408	previously	adv	1484	religious	a
1336	hall	n	1409	administration	n	1485	joint	a
1337	nevertheless	adv	1410	tonight	adv	1486	cry	v
1338	regional	a	1411	adult	n	1487	potential	a
1339	vehicle	n	1412	prefer	v	1487	<b>dad</b>	<b>N</b>
1340	worry	v	1413	author	n	1488	broad	a
1341	powerful	a	1414	actual	a	1489	exhibition	n
1342	possibly	adv	1415	song	n	1490	experience	v
1343	cross	v	1416	investigation	n	1491	judge	n
1344	colleague	n	1417	debt	n	1492	formal	a
1345	charge	v	1418	visitor	n	1493	housing	n
1346	lead	n	1419	forest	n	1494	past	prep
1347	farm	n	1420	repeat	v	1495	concern	v
1348	respond	v	1421	wood	n	1496	freedom	n
1349	employer	n	1422	contrast	n	1497	gentleman	n
1350	carefully	adv	1423	extremely	adv	1498	attract	v
1351	understanding	n	1424	wage	n	1499	explanation	n
1352	connection	n	1425	domestic	a	1500	appoint	v
1353	comment	n	1426	commit	v	1501	note	v
1354	grant	v	1427	threat	n	1502	chief	a
1355	concentrate	v	1428	bus	n	1503	total	n
1356	ignore	v	1429	warm	a	1504	lovely	a
1357	phone	n	1430	sir	n	1505	official	a
1358	hole	n	1431	regulation	n	1506	date	v
1359	insurance	n	1432	drink	n	1507	demonstrate	v
1360	content	n	1433	relief	n	1508	construction	n
1361	confidence	n	1434	internal	a	1509	middle	n
1362	sample	n	1435	strange	a	1510	yard	n
1363	transport	n	1436	excellent	a	1511	unable	a
1364	objective	n	1437	run	n	1512	acquire	v
1365	alone	a	1438	fairly	adv	1513	surely	adv
1366	flower	n	1439	technical	a	1514	crisis	n
1367	injury	n	1440	tradition	n	1515	propos	v
1368	lift	v	1441	measure	v	1516	west	n
1369	stick	v	1442	insist	v	1517	impose	v
1370	front	a	1443	his	pron	1518	market	v
1371	mainly	adv	1444	farmer	n	1519	care	v
1372	battle	n	1445	until	prep	1520	god	n
1373	generation	n	1446	traffic	n	1521	favour	n

1522	before	adv	1596	afraid	a	1672	tape	n
1523	name	v	1597	murder	n	1673	elsewhere	adv
1524	equal	a	1598	neck	n	1674	cover	n
1525	capacity	n	1599	weapon	n	1675	fee	n
1526	flat	n	1600	hide	v	1676	program	n
1527	selection	n	1601	offence	n	1677	treaty	n
1528	alone	adv	1602	absence	n	1678	necessarily	adv
1529	football	n	1603	error	n	1679	unlikely	a
1530	victory	n	1604	representative	n	1680	properly	adv
1531	factory	n	1605	enterprise	n	1681	guest	n
1532	rural	a	1606	criticism	n	1682	code	n
1533	twice	adv	1607	average	a	1683	hill	n
1534	sing	v	1608	quick	a	1684	screen	n
1535	whereas	conj	1609	sufficient	a	1685	household	n
1536	own	v	1610	appointment	n	1686	sequence	n
1537	head	v	1611	match	v	1687	correct	a
1538	examination	n	1612	transfer	v	1688	female	a
1539	deliver	v	1613	acid	n	1689	phase	n
1540	nobody	pron	1614	spring	n	1690	crowd	n
1541	substantial	a	1615	birth	n	1691	welcome	v
1542	invite	v	1616	ear	n	1692	metal	n
1543	intention	n	1617	recognize	v	1693	human	n
1544	egg	n	1618	recommend	v	1694	widely	adv
1545	reasonable	a	1619	module	n	1695	undertake	v
1546	onto	prep	1620	instruction	n	1696	cut	n
1547	retain	v	1621	democratic	a	1697	sky	n
1548	aircraft	n	1622	park	n	1698	brain	n
1548	euro	N	1623	weather	n	1699	expert	n
1549	decade	n	1624	bottle	n	1700	experiment	n
1550	cheap	a	1625	address	v	1701	tiny	a
1551	quiet	a	1626	bedroom	n	1702	perfect	a
1552	bright	a	1627	kid	n	1703	disappear	v
1553	contribute	v	1628	pleasure	n	1704	initiative	n
1554	row	n	1629	realize	v	1705	assumption	n
1555	search	n	1630	assembly	n	1706	photograph	n
1556	limit	n	1631	expensive	a	1707	ministry	n
1557	definition	n	1632	select	v	1708	congress	n
1558	unemployment	n	1633	teaching	n	1709	transfer	n
1559	spread	v	1634	desire	n	1710	reading	n
1560	mark	n	1635	whilst	conj	1711	scientist	n
1561	flight	n	1636	contact	v	1712	fast	adv
1562	account	v	1637	implication	n	1713	fast	a
1563	output	n	1638	combine	v	1714	closely	adv
1564	last	v	1639	temperature	n	1715	thin	a
1565	tour	n	1640	wave	n	1716	solicitor	n
1566	address	n	1641	magazine	n	1717	secure	v
1567	immediate	a	1642	totally	adv	1718	plate	n
1568	reduction	n	1643	mental	a	1719	pool	n
1569	interview	n	1644	used	a	1720	gold	n
1570	assess	v	1645	store	n	1721	emphasis	n
1571	promote	v	1646	scientific	a	1722	recall	v
1572	everybody	pron	1647	frequently	adv	1723	shout	v
1573	suitable	a	1648	thanks	n	1723	premiership	N
1574	ought	modal	1649	beside	prep	1724	generate	v
1575	growing	a	1650	settlement	n	1725	location	n
1576	nod	v	1651	absolutely	adv	1726	display	v
1577	reject	v	1652	critical	a	1727	heat	n
1578	while	n	1653	recognition	n	1728	gun	n
1579	high	adv	1654	touch	n	1729	shut	v
1579	corporation	N	1655	consist	v	1730	journey	n
1580	dream	n	1656	below	prep	1731	imply	v
1581	vote	v	1657	silence	n	1732	violence	n
1582	divide	v	1658	expenditure	n	1733	dry	a
1583	declare	v	1659	institute	n	1734	historical	a
1584	handle	v	1660	dress	v	1735	step	v
1585	detailed	a	1661	dangerous	a	1736	curriculum	n
1586	challenge	n	1662	familiar	a	1737	noise	n
1587	notice	n	1663	asset	n	1738	lunch	n
1588	rain	n	1664	belong	v	1739	fear	v
1589	destroy	v	1665	educational	a	1740	succeed	v
1590	mountain	n	1666	sum	n	1741	fall	n
1591	concentration	n	1667	publication	n	1742	bottom	n
1592	limited	a	1668	partly	adv	1743	initial	a
1593	finance	n	1669	block	n	1744	theme	n
1594	pension	n	1670	seriously	adv	1745	characteristic	n
1595	influence	v	1671	youth	n	1746	pretty	adv

1747	empty	a	1822	illustrate	v	1897	engineering	n
1748	display	n	1823	pay	n	1898	panel	n
1749	combination	n	1824	ride	v	1899	distinction	n
1750	interpretation	n	1825	foundation	n	1899	sales	J
1751	rely	v	1826	restaurant	n	1900	deputy	n
1752	escape	v	1827	vital	a	1901	discipline	n
1753	score	v	1828	alternative	a	1902	strike	n
1754	justice	n	1829	burn	v	1903	married	a
1755	upper	a	1830	map	n	1904	plenty	pron
1756	tooth	n	1831	united	a	1905	establishment	n
1757	organise	v	1832	device	n	1906	fashion	n
1758	cat	n	1833	jump	v	1907	roof	n
1759	tool	n	1834	estimate	v	1908	milk	n
1760	spot	n	1835	conduct	v	1909	entire	a
1761	bridge	n	1836	derive	v	1910	tear	n
1762	double	a	1837	comment	v	1911	secondary	a
1763	direct	v	1838	east	n	1912	finding	n
1764	conclude	v	1839	advise	v	1913	welfare	n
1765	relative	a	1840	advance	n	1914	increased	a
1766	soldier	n	1841	motor	n	1915	attach	v
1767	climb	v	1842	satisfy	v	1916	typical	a
1768	breath	n	1843	hell	n	1917	meanwhile	adv
1769	afford	v	1844	winner	n	1918	leadership	n
1770	urban	a	1845	effectively	adv	1919	walk	n
1771	nurse	n	1846	mistake	n	1920	negotiation	n
1772	narrow	a	1847	incident	n	1921	clean	a
1773	liberal	a	1848	focus	v	1922	religion	n
1774	coal	n	1849	exercise	v	1923	count	v
1775	priority	n	1850	representation	n	1924	grey	a
1776	wild	a	1851	release	n	1925	hence	adv
1777	revenue	n	1852	leaf	n	1926	alright	adv
1778	membership	n	1853	border	n	1927	first	a
1778	ranger	N	1854	wash	v	1928	fuel	n
1779	grant	n	1855	prospect	n	1929	mine	n
1780	approve	v	1856	blow	v	1930	appeal	v
1781	tall	a	1857	trip	n	1931	servant	n
1782	apparent	a	1858	observation	n	1932	liability	n
1783	faith	n	1859	gather	v	1933	constant	a
1784	under	adv	1860	ancient	a	1934	hate	v
1785	fix	v	1861	brief	a	1935	shoe	n
1786	slow	a	1862	gate	n	1936	expense	n
1787	troop	n	1862	labor	N	1937	vast	a
1788	motion	n	1863	elderly	a	1938	soil	n
1789	leading	a	1864	persuade	v	1939	writing	n
1790	component	n	1865	overall	a	1940	nose	n
1791	bloody	a	1866	rare	a	1941	origin	n
1792	literature	n	1867	index	n	1942	lord	n
1793	conservative	a	1868	hand	v	1943	rest	v
1794	variation	n	1869	circle	n	1944	drive	n
1795	remind	v	1870	creation	n	1945	ticket	n
1796	inform	v	1871	drawing	n	1946	editor	n
1797	alternative	n	1872	anybody	pron	1947	switch	v
1798	neither	adv	1873	flow	n	1948	provided	conj
1799	outside	adv	1874	matter	v	1949	northern	a
1800	mass	n	1875	external	a	1950	significance	n
1801	busy	a	1876	capable	a	1951	channel	n
1802	chemical	n	1877	recover	v	1952	convention	n
1803	careful	a	1878	shot	n	1953	damage	v
1804	investigate	v	1879	request	n	1954	funny	a
1805	roll	v	1880	impression	n	1955	bone	n
1806	instrument	n	1881	neighbour	n	1956	severe	a
1807	guide	n	1882	theatre	n	1957	search	v
1808	criterion	n	1883	beneath	prep	1958	iron	n
1809	pocket	n	1884	hurt	v	1959	vision	n
1810	suggestion	n	1885	mechanism	n	1960	via	prep
1811	aye	interjecti	1886	potential	n	1961	somewhat	adv
1812	entitle	v	1887	lean	v	1962	inside	adv
1813	tone	n	1888	defendant	n	1963	trend	n
1814	attractive	a	1889	atmosphere	n	1964	revolution	n
1815	wing	n	1890	slip	v	1965	terrible	a
1816	surprise	n	1891	chain	n	1966	knee	n
1817	male	n	1892	accompany	v	1967	dress	n
1818	ring	n	1893	wonderful	a	1968	unfortunately	adv
1819	pub	n	1894	earn	v	1969	steal	v
1820	fruit	n	1895	enemy	n	1970	criminal	a
1821	passage	n	1896	desk	n	1971	signal	n

1972	notion	n	---	relaxing		2046	contemporary	a
1973	comparison	n	---	scissors		2047	politician	n
1974	academic	a	---	seven		2048	back	v
1975	outcome	n	---	seventh		2049	territory	n
1976	lawyer	n	---	shiny		2050	championship	n
1977	strongly	adv	---	sincere		2051	exception	n
1978	surround	v	---	singular		2052	thick	a
1979	explore	v	---	six		2053	inquiry	n
1980	achievement	n	---	sixth		2054	topic	n
1981	odd	a	---	skilful		2055	resident	n
1982	expectation	n	---	slippery		2056	transaction	n
1983	corporate	a	---	sting		2057	parish	n
1984	prisoner	n	---	ten		2058	supporter	n
1985	question	v	---	third		2058	senator	N
1986	rapidly	adv	---	thousand		2059	massive	a
1987	deep	adv	---	thousandth		2060	light	v
1988	southern	a	---	threatening		2061	unique	a
1989	amongst	prep	---	three		2062	challenge	v
1990	withdraw	v	---	tidy		2063	inflation	n
1991	afterwards	adv	---	tiring		2064	assistance	n
1992	paint	v	---	transparent		2065	list	v
1993	judge	v	---	trousers		2066	identity	n
1994	citizen	n	---	two		2067	suit	v
1995	permanent	a	---	underwear		2068	parliamentary	a
1996	weak	a	---	undo		2069	unknown	a
1997	separate	v	---	upright		2070	preparation	n
1998	ourselves	pron	---	vowel		2071	elect	v
1999	plastic	n	---	wages		2072	badly	adv
2000	connect	v	---	worse		2073	moreover	adv
---	abbreviation		---	worst		2074	tie	v
---	accidental		---	zero		2075	cancer	n
---	adverb		2001	fundamental	a	2076	champion	n
---	alphabet		2002	plane	n	2077	exclude	v
---	amusing		2003	height	n	2078	review	v
---	annoying		2004	opening	n	2079	licence	n
---	beak		2005	lesson	n	2080	breakfast	n
---	careless		2006	similarly	adv	2081	minority	n
---	comb		2007	shock	n	2082	appreciate	v
---	confusing		2008	rail	n	2083	fan	n
---	deceive		2009	tenant	n	2084	chief	n
---	educated		2010	owe	v	2085	accommodation	n
---	eight		2011	originally	adv	2086	subsequent	a
---	fasten		2012	middle	a	2087	democracy	n
---	fifth		2013	somehow	adv	2088	brown	a
---	five		2014	minor	a	2089	taste	n
---	four		2015	negative	a	2090	crown	n
---	fourth		2016	knock	v	2091	permit	v
---	frightening		2017	root	n	2092	buyer	n
---	glue		2018	pursue	v	2093	gift	n
---	goods		2019	inner	a	2094	resolution	n
---	graceful		2020	crucial	a	2095	angry	a
---	gram		2021	occupy	v	2096	metre	n
---	grandparent		2022	that	adv	2097	wheel	n
---	hollow		2023	independence	n	2098	clause	n
---	humorous		2024	column	n	2099	break	n
---	hundred		2025	proceeding	n	2100	tank	n
---	hundredth		2026	female	n	2101	benefit	v
---	imaginary		2027	beauty	n	2102	engage	v
---	indoors		2028	perfectly	adv	2103	alive	a
---	infectious		2029	struggle	n	2104	complaint	n
---	ink		2030	gap	n	2105	inch	n
---	insulting		2031	house	v	2106	firm	a
---	inwards		2032	database	n	2107	abandon	v
---	kilo		2033	stretch	v	2108	blame	v
---	kilogram		2034	stress	n	2109	clean	v
---	million		2035	passenger	n	2110	quote	v
---	nine		2036	boundary	n	2111	yours	pron
---	ninth		2037	easy	adv	2112	quantity	n
---	outdoors		2038	view	v	2113	rule	v
---	participle		2039	manufacturer	n	2114	guilty	a
---	pence		2040	sharp	a	2115	prior	a
---	plural		2041	formation	n	2116	round	a
---	pointed		2042	queen	n	2117	eastern	a
---	poisonous		2043	waste	n	2118	coat	n
---	pronunciation		2044	virtually	adv	2119	involvement	n
---	quarrel		2045	expand	v	2120	tension	n

2121	diet	n	2195	moral	a	2270	recession	n
2122	enormous	a	2196	protein	n	2271	slight	a
2123	score	n	2197	distinguish	v	2272	dramatic	a
2123	millennium	N	2198	gently	adv	2273	golden	a
2124	rarely	adv	2199	reckon	v	2274	temporary	a
2125	prize	n	2200	incorporate	v	2275	suit	n
2126	remaining	a	2201	proceed	v	2276	shortly	adv
2127	significantly	adv	2202	assist	v	2277	initially	adv
2128	glance	v	2203	sure	adv	2278	arrival	n
2129	dominate	v	2204	stress	v	2279	protest	n
2130	trust	v	2205	justify	v	2280	resistance	n
2131	naturally	adv	2206	behalf	n	2281	silent	a
2132	interpret	v	2207	councillor	n	2282	presentation	n
2133	land	v	2208	setting	n	2283	soul	n
2134	frame	n	2209	command	n	2284	self	n
2135	extension	n	2210	maintenance	n	2285	judgment	n
2136	mix	v	2211	stair	n	2286	feed	v
2137	spokesman	n	2212	poem	n	2287	muscle	n
2138	friendly	a	2213	chest	n	2288	shareholder	n
2139	acknowledge	v	2214	like	adv	2289	opposite	a
2140	register	v	2215	secret	n	2290	pollution	n
2141	regime	n	2216	restriction	n	2291	wealth	n
2142	fault	n	2217	efficient	a	2292	video-taped	a
2143	mine	pron	2218	suspect	v	2293	kingdom	n
2144	dispute	n	2219	hat	n	2294	bread	n
2145	grass	n	2220	tough	a	2295	perspective	n
2146	quietly	adv	2221	firmly	adv	2296	camera	n
2147	decline	n	2222	willing	a	2297	prince	n
2148	dismiss	v	2223	healthy	a	2298	illness	n
2149	delivery	n	2224	focus	n	2299	cake	n
2150	complain	v	2225	construct	v	2300	meat	n
2151	conservative	n	2226	occasionally	adv	2301	submit	v
2152	shift	v	2227	mode	n	2302	ideal	a
2153	port	n	2228	saving	n	2303	relax	v
2154	beach	n	2229	comfortable	a	2304	penalty	n
2155	string	n	2230	camp	n	2305	purchase	v
2156	depth	n	2231	trade	v	2306	tired	a
2157	unusual	a	2232	export	n	2307	beer	n
2158	travel	n	2233	wake	v	2308	specify	v
2159	pilot	n	2234	partnership	n	2309	short	adv
2160	obligation	n	2235	daily	a	2310	monitor	v
2161	gene	n	2236	abroad	adv	2311	electricity	n
2162	yellow	a	2237	profession	n	2312	specifically	adv
2163	republic	n	2238	load	n	2313	bond	n
2164	shadow	n	2239	countryside	n	2314	statutory	a
2165	dear	a	2240	boot	n	2315	laboratory	n
2166	analyse	v	2241	mostly	adv	2316	federal	a
2167	anywhere	adv	2242	sudden	a	2317	captain	n
2168	average	n	2243	implement	v	2318	deeply	adv
2169	phrase	n	2244	reputation	n	2319	pour	v
2170	long-term	a	2245	print	v	2320	boss	n
2171	crew	n	2246	calculate	v	2321	creature	n
2172	lucky	a	2247	keen	a	2322	urge	v
2173	restore	v	2248	guess	v	2323	locate	v
2174	convince	v	2249	recommendation	n	2324	being	n
2175	coast	n	2250	autumn	n	2325	struggle	v
2176	engineer	n	2250	defense	N	2326	lifespan	n
2177	heavily	adv	2251	conventional	a	2327	flat	a
2178	extensive	a	2252	cope	v	2328	valley	n
2179	glad	a	2253	constitute	v	2329	like	a
2180	charity	n	2254	poll	n	2330	guard	n
2181	oppose	v	2255	voluntary	a	2331	emergency	n
2182	defend	v	2256	valuable	a	2332	dark	n
2183	alter	v	2257	recovery	n	2332	web	N
2184	warning	n	2258	cast	v	2333	bomb	n
2185	arrest	v	2259	premise	n	2334	dollar	n
2186	framework	n	2260	resolve	v	2334	racing	N
2187	approval	n	2261	regularly	adv	2335	efficiency	n
2188	bother	v	2262	solve	v	2336	mood	n
2189	novel	n	2263	plaintiff	n	2337	convert	v
2190	accuse	v	2264	critic	n	2338	possession	n
2191	surprised	a	2265	agriculture	n	2339	marketing	n
2192	currency	n	2266	ice	n	2340	please	v
2192	ad	N	2267	constitution	n	2341	habit	n
2193	restrict	v	2268	communist	n	2342	subsequently	adv
2194	possess	v	2269	layer	n	2343	round	n

2344	purchase	n	2420	hello	interjecti	2494	cheek	n
2345	sort	v	2421	remarkable	a	2495	platform	n
2346	outside	a	2422	alliance	n	2496	interaction	n
2347	gradually	adv	2423	smoke	v	2497	need	modal
2348	expansion	n	2424	awareness	n	2498	watch	n
2349	competitive	a	2425	throat	n	2499	borrow	v
2350	co-operation	n	2426	discovery	n	2500	birthday	n
2351	acceptable	a	2427	festival	n	2501	knife	n
2352	angle	n	2428	dance	n	2502	extreme	a
2353	cook	v	2429	promise	n	2503	core	n
2354	net	a	2430	rose	n	2504	peasant	n
2355	sensitive	a	2431	principal	a	2505	armed	a
2356	ratio	n	2432	brilliant	a	2506	permission	n
2357	kiss	v	2433	proposed	a	2507	supreme	a
2358	amount	v	2434	coach	n	2508	overcome	v
2359	sleep	n	2435	absolute	a	2509	greatly	adv
2360	finance	v	2436	drama	n	2510	visual	a
2361	essentially	adv	2437	recording	n	2511	lad	n
2362	fund	v	2438	precisely	adv	2512	genuine	a
2363	preserve	v	2439	bath	n	2513	personnel	n
2364	wedding	n	2440	celebrate	v	2514	judgement	n
2365	personality	n	2441	substance	n	2515	exciting	a
2366	bishop	n	2442	swing	v	2516	stream	n
2367	dependent	a	2443	for	adv	2517	perception	n
2368	landscape	n	2444	rapid	a	2518	guarantee	v
2369	pure	a	2445	rough	a	2519	disaster	n
2370	mirror	n	2446	investor	n	2520	darkness	n
2371	lock	v	2447	fire	v	2521	bid	n
2372	symptom	n	2448	rank	n	2522	sake	n
2373	promotion	n	2449	compete	v	2523	organize	v
2374	global	a	2450	sweet	a	2524	tourist	n
2375	aside	adv	2451	decline	v	2525	policeman	n
2376	tendency	n	2452	rent	n	2526	castle	n
2377	conservation	n	2453	dealer	n	2527	figure	v
2378	reply	n	2454	bend	v	2528	race	v
2379	estimate	n	2455	solid	a	2529	demonstration	n
2380	qualification	n	2456	cloud	n	2530	anger	n
2381	pack	v	2457	across	adv	2531	briefly	adv
2382	governor	n	2458	level	a	2532	presumably	adv
2383	expected	a	2459	enquiry	n	2533	clock	n
2384	invest	v	2460	fight	n	2534	hero	n
2385	cycle	n	2461	abuse	n	2535	expose	v
2386	alright	a	2461	stare	V	2536	custom	n
2387	philosophy	n	2462	golf	n	2537	maximum	a
2388	gallery	n	2463	guitar	n	2538	wish	n
2389	sad	a	2464	electronic	a	2539	earning	n
2390	intervention	n	2465	cottage	n	2540	priest	n
2391	emotional	a	2466	scope	n	2541	resign	v
2392	advertising	n	2467	pause	v	2542	store	v
2393	regard	n	2468	mixture	n	2543	widespread	a
2394	dance	v	2469	emotion	n	2544	comprise	v
2395	cigarette	n	2470	comprehensive	a	2545	chamber	n
2396	predict	v	2471	shirt	n	2545	embarrass	V
2397	adequate	a	2472	allowance	n	2546	acquisition	n
2398	variable	n	2473	retirement	n	2547	involved	a
2399	net	n	2474	breach	n	2548	confident	a
2400	retire	v	2475	infection	n	2549	circuit	n
2401	sugar	n	2476	resist	v	2549	etc	N
2402	pale	a	2477	qualify	v	2550	radical	a
2403	frequency	n	2478	paragraph	n	2551	detect	v
2404	guy	n	2479	sick	a	2552	stupid	a
2405	feature	v	2480	near	a	2553	grand	a
2406	furniture	n	2481	researcher	n	2554	consumption	n
2407	administrative	a	2482	consent	n	2555	hold	n
2408	wooden	a	2482	behavior	N	2556	zone	n
2409	input	n	2483	written	a	2557	mean	a
2410	phenomenon	n	2484	literary	a	2558	altogether	adv
2411	surprising	a	2485	ill	a	2559	rush	v
2412	jacket	n	2486	wet	a	2560	numerous	a
2413	actor	n	2487	lake	n	2561	sink	v
2414	kick	v	2488	entrance	n	2562	everywhere	adv
2415	producer	n	2489	peak	n	2563	classical	a
2416	hearing	n	2490	successfully	adv	2564	respectively	adv
2417	chip	n	2491	sand	n	2565	distinct	a
2418	equation	n	2492	breathe	v	2565	underlie	V
2419	certificate	n	2493	cold	n	2566	mad	a

2567	honour	n	2638	fewer	det	2713	bury	v
2568	statistics	n	2639	workshop	n	2714	stomach	n
2569	false	a	2640	salt	n	2715	percentage	n
2570	square	n	2641	aged	prep	2716	evaluation	n
2571	differ	v	2642	symbol	n	2717	outline	v
2572	disk	n	2643	slide	v	2718	talent	n
2573	truly	adv	2644	cross	n	2719	lend	v
2574	survival	n	2645	anxious	a	2720	silver	n
2575	proud	a	2646	tale	n	2721	pack	n
2576	tower	n	2647	preference	n	2722	fun	n
2577	deposit	n	2648	inevitably	adv	2723	democrat	n
2578	pace	n	2649	mere	a	2724	fortune	n
2579	compensation	n	2650	behave	v	2725	storage	n
2580	adviser	n	2651	gain	n	2726	professional	n
2580	online	N	2652	nervous	a	2727	reserve	n
2581	consultant	n	2653	guide	v	2728	interval	n
2582	drag	v	2654	remark	n	2729	dimension	n
2583	advanced	a	2655	pleased	a	2730	honest	a
2584	landlord	n	2656	province	n	2731	awful	a
2585	whenever	adv	2657	steel	n	2732	manufacture	v
2585	bombing	N	2658	practise	v	2733	confusion	n
2586	delay	n	2659	flow	v	2734	pink	a
2587	green	n	2660	holy	a	2735	impressive	a
2588	car	v	2661	dose	n	2736	satisfaction	n
2589	holder	n	2662	alcohol	n	2737	visible	a
2590	secret	a	2663	guidance	n	2738	vessel	n
2591	edition	n	2664	constantly	adv	2739	stand	n
2592	occupation	n	2665	climate	n	2740	curve	n
2593	agricultural	a	2666	enhance	v	2741	pot	n
2594	intelligence	n	2667	reasonably	adv	2742	replacement	n
2594	statistic	N	2668	waste	v	2743	accurate	a
2595	empire	n	2669	smooth	a	2744	mortgage	n
2596	definitely	adv	2670	dominant	a	2745	salary	n
2597	negotiate	v	2671	conscious	a	2746	impress	v
2598	host	n	2672	formula	n	2747	constitutional	a
2599	relative	n	2673	tail	n	2748	emphasise	v
2600	mass	a	2674	ha	interjecti	2749	developing	a
2601	helpful	a	2675	electric	a	2750	proof	n
2602	fellow	n	2676	sheep	n	2751	furthermore	adv
2603	sweep	v	2677	medicine	n	2752	dish	n
2604	poet	n	2678	strategic	a	2753	interview	v
2605	journalist	n	2679	disabled	a	2754	considerably	adv
2606	defeat	n	2680	smell	n	2755	distant	a
2607	unlike	prep	2681	operator	n	2756	lower	v
2608	primarily	adv	2682	mount	v	2757	favourite	n
2609	tight	a	2683	advance	v	2758	tear	v
2610	indication	n	2684	remote	a	2759	fixed	a
2611	dry	v	2685	measurement	n	2760	by	adv
2612	cricket	n	2686	favour	v	2761	luck	n
2613	whisper	v	2687	neither	det	2762	count	n
2614	routine	n	2688	architecture	n	2763	precise	a
2615	print	n	2689	worth	n	2764	determination	n
2616	anxiety	n	2690	tie	n	2765	bite	v
2616	website	N	2691	barrier	n	2766	dear	interjecti
2617	witness	n	2692	practitioner	n	2767	consultation	n
2618	concerning	prep	2693	outstanding	a	2768	range	v
2619	mill	n	2694	enthusiasm	n	2769	residential	a
2620	gentle	a	2695	theoretical	a	2770	conduct	n
2621	curtain	n	2696	implementation	n	2771	capture	v
2622	mission	n	2697	worried	a	2772	ultimately	adv
2623	supplier	n	2698	pitch	n	2773	cheque	n
2624	basically	adv	2699	drop	n	2774	economics	n
2625	assure	v	2700	phone	v	2775	sustain	v
2625	attorney	N	2700	lesbian	J	2776	secondly	adv
2626	poverty	n	2701	shape	v	2777	silly	a
2627	snow	n	2702	clinical	a	2778	merchant	n
2628	prayer	n	2703	lane	n	2779	lecture	n
2629	pipe	n	2704	apple	n	2780	musical	a
2630	deserve	v	2705	catalogue	n	2781	leisure	n
2631	shift	n	2706	tip	n	2782	check	n
2632	split	v	2707	publisher	n	2783	cheese	n
2633	near	adv	2708	opponent	n	2784	lift	n
2634	consistent	a	2709	live	a	2785	participate	v
2635	carpet	n	2710	burden	n	2786	fabric	n
2636	ownership	n	2711	tackle	v	2787	distribute	v
2637	joke	n	2712	historian	n	2788	lover	n

2789	childhood	n	2864	joy	n	2938	govern	v
2790	cool	a	2865	free	v	2939	leather	n
2791	ban	v	2866	pretty	a	2940	observer	n
2792	supposed	a	2867	operating	n	2941	margin	n
2793	mouse	n	2868	headquarters	n	2942	uncertainty	n
2794	strain	n	2869	grateful	a	2943	reinforce	v
2795	specialist	a	2870	classroom	n	2944	ideal	n
2796	consult	v	2871	turnover	n	2945	injure	v
2797	minimum	a	2872	project	v	2946	holding	n
2798	approximately	adv	2873	shrug	v	2947	universal	a
2799	participant	n	2874	sensible	a	2948	evident	a
2800	monetary	a	2875	limitation	n	2949	dust	n
2801	confuse	v	2876	specialist	n	2950	overseas	a
2802	dare	v	2877	newly	adv	2950	scare	V
2803	smoke	n	2878	tongue	n	2951	desperate	a
2804	movie	n	2879	refugee	n	2952	swim	v
2805	seed	n	2880	delay	v	2953	occasional	a
2806	cease	v	2881	dream	v	2954	trouser	n
2807	open	adv	2882	composition	n	2955	surprisingly	adv
2808	journal	n	2883	alongside	prep	2956	register	n
2809	shopping	n	2884	ceiling	n	2957	album	n
2810	equivalent	n	2884	celebrity	N	2958	guideline	n
2811	palace	n	2885	highlight	v	2958	lottery	N
2812	exceed	v	2886	stick	n	2959	disturb	v
2813	isolated	a	2887	favourite	a	2960	amendment	n
2814	poetry	n	2888	tap	v	2961	architect	n
2815	perceive	v	2889	universe	n	2962	objection	n
2816	lack	v	2890	request	v	2963	chart	n
2817	strengthen	v	2891	label	n	2964	cattle	n
2818	snap	v	2892	confine	v	2965	doubt	v
2819	readily	adv	2893	scream	v	2966	react	v
2820	spite	n	2894	rid	v	2967	consciousness	n
2821	conviction	n	2895	acceptance	n	2968	right	interjecti
2822	corridor	n	2896	detective	n	2969	purely	adv
2823	behind	adv	2897	sail	v	2970	tin	n
2824	ward	n	2898	adjust	v	2971	tube	n
2825	profile	n	2899	designer	n	2972	fulfil	v
2826	fat	a	2900	running	a	2973	commonly	adv
2827	comfort	n	2901	summit	n	2974	sufficiently	adv
2828	bathroom	n	2902	participation	n	2975	coin	n
2829	shell	n	2903	weakness	n	2976	frighten	v
2830	reward	n	2904	block	v	2977	grammar	n
2831	deliberately	adv	2905	so-called	a	2978	diary	n
2832	automatically	adv	2906	adapt	v	2979	flesh	n
2833	vegetable	n	2907	absorb	v	2980	summary	n
2834	imagination	n	2908	encounter	v	2981	infant	n
2835	junior	a	2909	defeat	v	2982	stir	v
2836	unemployed	a	2910	excitement	n	2983	storm	n
2837	mystery	n	2911	brick	n	2984	mail	n
2838	pose	v	2912	blind	a	2985	rugby	n
2839	violent	a	2913	wire	n	2986	virtue	n
2840	march	n	2914	crop	n	2987	specimen	n
2841	found	v	2915	square	a	2988	psychology	n
2842	dig	v	2916	transition	n	2989	paint	n
2843	dirty	a	2917	thereby	adv	2990	constraint	n
2844	straight	a	2918	protest	v	2991	trace	v
2845	psychological	a	2919	roll	n	2992	privilege	n
2846	grab	v	2920	stop	n	2993	completion	n
2847	pleasant	a	2921	assistant	n	2994	progress	v
2848	surgery	n	2922	deaf	a	2995	hers	pron
2849	inevitable	a	2923	constituency	n	2996	grade	n
2850	transform	v	2924	continuous	a	2997	exploit	v
2851	bell	n	2924	eve	N	2998	import	n
2851	midfielder	N	2925	concert	n	2999	potato	n
2852	announcement	n	2926	breast	n	3000	repair	n
2853	draft	n	2927	extraordinary	a	3001	passion	n
2854	unity	n	2928	squad	n	3002	seize	v
2855	airport	n	2929	wonder	n	3003	low	adv
2856	upset	v	2930	cream	n	3004	underlying	a
2857	pretend	v	2931	tennis	n	3005	heaven	n
2858	plant	v	2932	personally	adv	3006	nerve	n
2859	till	prep	2933	communicate	v	3007	park	v
2860	known	a	2934	pride	n	3008	collapse	v
2861	admission	n	2935	bowl	n	3009	win	n
2862	tissue	n	2936	file	v	3010	printer	n
2863	magistrate	n	2937	expertise	n	3011	coalition	n

3012	button	n	3087	hurry	v	3160	back	a
3013	pray	v	3088	essay	n	3161	chancellor	n
3014	ultimate	a	3089	integration	n	3162	crash	v
3015	venture	n	3090	resignation	n	3163	belt	n
3016	timber	n	3091	treasury	n	3164	logic	n
3017	companion	n	3092	traveller	n	3165	premium	n
3018	horror	n	3093	chocolate	n	3166	confront	v
3019	gesture	n	3094	assault	n	3167	precede	v
3020	moon	n	3095	schedule	n	3168	experimental	a
3021	remark	v	3096	undoubtedly	adv	3169	alarm	n
3022	clever	a	3097	twin	n	3170	rational	a
3023	van	n	3098	format	n	3171	incentive	n
3024	consequently	adv	3099	murder	v	3172	roughly	adv
3025	raw	a	3100	sigh	v	3173	bench	n
3026	glance	n	3101	seller	n	3174	wrap	v
3027	broken	a	3102	lease	n	3175	regarding	prep
3028	jury	n	3103	bitter	a	3175	color	N
3029	gaze	v	3104	double	v	3176	inadequate	a
3030	burst	v	3105	ally	n	3177	ambition	n
3031	charter	n	3106	stake	n	3178	since	adv
3032	feminist	n	3107	processing	n	3179	fate	n
3033	discourse	n	3108	informal	a	3180	vendor	n
3034	reflection	n	3109	flexible	a	3181	stranger	n
3035	carbon	n	3110	cap	n	3182	spiritual	a
3036	sophisticated	a	3111	stable	a	3183	increasing	a
3037	ban	n	3112	till	conj	3184	anticipate	v
3038	taxation	n	3113	sympathy	n	3185	logical	a
3039	prosecution	n	3114	tunnel	n	3186	fibre	n
3040	softly	adv	3115	pen	n	3187	attribute	v
3041	asleep	a	3116	instal	v	3188	sense	v
3042	aids	n	3117	suspend	v	3189	black	n
3043	publicity	n	3118	blow	n	3190	petrol	n
3044	departure	n	3119	wander	v	3191	maker	n
3045	welcome	a	3120	notably	adv	3192	generous	a
3046	sharply	adv	3121	disappoint	v	3193	allocation	n
3047	reception	n	3122	wipe	v	3194	depression	n
3047	devastate	V	3123	folk	n	3195	declaration	n
3048	cousin	n	3124	attraction	n	3196	spot	v
3049	relieve	v	3125	disc	n	3197	modest	a
3050	linguistic	a	3126	inspire	v	3198	bottom	a
3051	vat	n	3127	machinery	n	3199	dividend	n
3052	forward	a	3127	telecom	N	3200	devote	v
3053	blue	n	3128	undergo	v	3201	condemn	v
3054	multiple	a	3129	nowhere	adv	3202	integrate	v
3055	pass	n	3129	ace	N	3203	pile	n
3056	outer	a	3130	inspector	n	3204	identification	n
3057	vulnerable	a	3131	wise	a	3205	acute	a
3058	patient	a	3132	balance	v	3206	barely	adv
3059	evolution	n	3133	purchaser	n	3207	providing	conj
3060	allocate	v	3134	resort	n	3208	directive	n
3061	creative	a	3135	pop	n	3209	bet	v
3062	potentially	adv	3136	organ	n	3210	modify	v
3063	just	a	3137	ease	v	3211	bare	a
3064	out	prep	3138	friendship	n	3212	swear	v
3065	judicial	a	3139	deficit	n	3213	final	n
3066	risk	v	3140	dear	n	3214	accordingly	adv
3067	ideology	n	3141	convey	v	3215	valid	a
3068	smell	v	3142	reserve	v	3216	wherever	adv
3069	agenda	n	3143	planet	n	3217	mortality	n
3070	transport	v	3144	frequent	a	3218	medium	n
3071	illegal	a	3145	loose	a	3219	silk	n
3072	chicken	n	3146	intense	a	3220	funeral	n
3073	plain	a	3147	retail	a	3221	depending	a
3074	innovation	n	3148	wind	v	3222	cow	n
3075	opera	n	3149	lost	a	3223	correspond	v
3076	lock	n	3150	grain	n	3224	cite	v
3077	grin	v	3151	particle	n	3225	classic	a
3078	shelf	n	3152	destruction	n	3226	inspection	n
3079	pole	n	3153	witness	v	3227	calculation	n
3080	punishment	n	3154	pit	n	3228	rubbish	n
3081	strict	a	3155	registration	n	3229	minimum	n
3082	wave	v	3156	conception	n	3230	hypothesis	n
3083	inside	n	3157	steady	a	3231	youngster	n
3084	carriage	n	3157	fighting	N	3232	slope	n
3085	fit	a	3158	rival	n	3233	patch	n
3086	conversion	n	3159	steam	n	3234	invitation	n

3235	ethnic	a	3308	cotton	n	3380	craft	n
3236	federation	n	3309	reverse	v	3381	nursery	n
3237	duke	n	3310	hesitate	v	3382	piano	n
3238	wholly	adv	3311	professor	n	3383	desirable	a
3239	closure	n	3312	admire	v	3384	assurance	n
3240	dictionary	n	3313	namely	adv	3385	jurisdiction	n
3241	withdrawal	n	3314	electoral	a	3386	advertise	v
3242	automatic	a	3315	delight	n	3387	bay	n
3243	liable	a	3316	urgent	a	3388	specification	n
3244	cry	n	3317	prompt	v	3389	disability	n
3245	slow	v	3318	mate	n	3390	presidential	a
3246	borough	n	3319	exposure	n	3391	arrest	n
3247	well	a	3320	server	n	3392	unexpected	a
3248	suspicion	n	3321	distinctive	a	3393	switch	n
3249	portrait	n	3322	marginal	a	3394	penny	n
3250	local	n	3323	structural	a	3395	respect	v
3251	jew	n	3324	rope	n	3396	celebration	n
3252	fragment	n	3325	miner	n	3397	gross	a
3253	revolutionary	a	3326	entertainment	n	3398	aid	v
3254	evaluate	v	3327	acre	n	3399	superb	a
3255	competitor	n	3328	pig	n	3400	process	v
3256	sole	a	3329	encouraging	a	3401	innocent	a
3256	cruise	N	3330	guarantee	n	3402	leap	v
3257	reliable	a	3331	gear	n	3403	colony	n
3258	weigh	v	3332	anniversary	n	3404	wound	n
3259	medieval	a	3332	insurer	N	3405	hardware	n
3260	clinic	n	3333	past	adv	3406	satellite	n
3261	shine	v	3334	ceremony	n	3407	float	v
3262	knit	v	3335	rub	v	3408	bible	n
3263	complexity	n	3336	monopoly	n	3409	statistical	a
3264	remedy	n	3337	left	n	3410	marked	a
3265	fence	n	3337	issuer	N	3411	hire	v
3266	bike	n	3338	flee	v	3412	cathedral	n
3267	freeze	v	3339	yield	v	3413	motive	n
3268	eliminate	v	3340	discount	n	3414	correct	v
3269	interior	n	3341	above	a	3415	gastric	a
3270	intellectual	a	3342	uncle	n	3416	raid	n
3271	established	a	3343	audit	n	3417	comply	v
3272	voter	n	3344	advertisement	n	3418	accommodate	v
3273	garage	n	3345	explosion	n	3419	mutter	v
3274	era	n	3346	contrary	a	3420	induce	v
3275	pregnant	a	3347	tribunal	n	3421	trap	v
3276	plot	n	3348	swallow	v	3422	invasion	n
3277	greet	v	3349	typically	adv	3423	humour	n
3278	electrical	a	3350	fun	a	3424	bulk	n
3279	lie	n	3351	rat	n	3425	traditionally	adv
3279	redemption	N	3352	cloth	n	3426	commission	v
3280	disorder	n	3353	cable	n	3427	upstairs	adv
3281	formally	adv	3354	interrupt	v	3428	translate	v
3282	excuse	n	3355	crash	n	3429	rhythm	n
3283	socialist	a	3356	flame	n	3429	nationwide	J
3284	cancel	v	3357	controversy	n	3430	emission	n
3285	harm	n	3358	rabbit	n	3431	collective	a
3286	excess	n	3359	everyday	a	3432	transformation	n
3287	exact	a	3360	allegation	n	3433	battery	n
3288	oblige	v	3361	strip	n	3434	stimulus	n
3289	accountant	n	3362	stability	n	3435	naked	a
3290	mutual	a	3363	tide	n	3436	white	n
3290	prix	N	3364	illustration	n	3437	menu	n
3291	fat	n	3365	insect	n	3438	toilet	n
3292	volunteer	n	3366	correspondent	n	3439	butter	n
3293	laughter	n	3367	devise	v	3440	surprise	v
3294	trick	n	3368	determined	a	3441	needle	n
3295	load	v	3368	tire	V	3441	sexy	J
3296	disposal	n	3369	brush	v	3442	effectiveness	n
3297	taxi	n	3370	adjustment	n	3443	accordance	n
3298	murmur	v	3371	controversial	a	3444	molecule	n
3299	tonne	n	3372	organic	a	3445	fiction	n
3300	spell	v	3373	escape	n	3446	learning	n
3301	clerk	n	3374	thoroughly	adv	3446	athletic	N
3302	curious	a	3375	interface	n	3447	statute	n
3303	satisfactory	a	3376	historic	a	3448	reluctant	a
3304	identical	a	3377	collapse	n	3449	overlook	v
3305	applicant	n	3378	temple	n	3450	junction	n
3306	removal	n	3378	baseball	N	3451	necessity	n
3307	processor	n	3379	shade	n	3452	nearby	a

3453	experienced	a	3525	trustee	n	3595	capitalism	n
3454	lorry	n	3526	photo	n	3596	painful	a
3455	exclusive	a	3527	fraction	n	3597	correctly	adv
3455	racist	N	3528	chase	v	3598	complex	n
3456	graphics	n	3529	whereby	adv	3599	rumour	n
3457	stimulate	v	3530	mud	n	3600	imperial	a
3458	warmth	n	3531	pensioner	n	3601	justification	n
3459	therapy	n	3532	functional	a	3602	availability	n
3460	convenient	a	3533	copy	v	3603	spectacular	a
3461	cinema	n	3534	strictly	adv	3604	remain	n
3462	domain	n	3535	desperately	adv	3605	ocean	n
3462	lens	N	3536	await	v	3606	cliff	n
3463	tournament	n	3537	coverage	n	3607	sociology	n
3464	doctrine	n	3538	wildlife	n	3608	sadly	adv
3465	sheer	a	3539	indicator	n	3609	missile	n
3466	proposition	n	3540	lightly	adv	3610	situate	v
3467	grip	n	3541	hierarchy	n	3611	artificial	a
3468	widow	n	3542	evolve	v	3612	apartment	n
3469	discrimination	n	3543	mechanical	a	3613	provoke	v
3470	bloody	adv	3544	expert	a	3614	oral	a
3471	ruling	a	3545	creditor	n	3615	maximum	n
3472	fit	n	3546	capitalist	n	3616	angel	n
3473	nonetheless	adv	3547	essence	n	3617	spare	a
3474	myth	n	3548	compose	v	3618	shame	n
3475	episode	n	3549	mentally	adv	3619	intelligent	a
3476	drift	v	3550	gaze	n	3620	discretion	n
3477	assert	v	3551	seminar	n	3621	businessman	n
3478	terrace	n	3552	target	v	3622	explicit	a
3479	uncertain	a	3553	label	v	3623	book	v
3480	twist	v	3554	fig	n	3624	uniform	n
3481	insight	n	3554	prosecutor	N	3625	push	n
3482	undermine	v	3555	continent	n	3626	counter	n
3483	tragedy	n	3555	tech	N	3627	subject	a
3484	enforce	v	3556	chap	n	3628	objective	a
3485	criticise	v	3556	cape	N	3629	hungry	a
3486	march	v	3557	flexibility	n	3629	preview	N
3487	leaflet	n	3558	verse	n	3630	clothing	n
3488	fellow	a	3559	minute	a	3631	ride	n
3489	object	v	3560	whisky	n	3632	romantic	a
3490	pond	n	3561	equivalent	a	3633	attendance	n
3491	adventure	n	3562	recruit	v	3634	part-time	a
3492	diplomatic	a	3563	echo	v	3635	trace	n
3493	mixed	a	3564	unfair	a	3636	backing	n
3494	rebel	n	3565	launch	n	3637	sensation	n
3495	equity	n	3566	cupboard	n	3638	carrier	n
3496	literally	adv	3567	bush	n	3639	interest	v
3497	magnificent	a	3568	shortage	n	3640	classification	n
3498	loyalty	n	3569	prominent	a	3641	classic	n
3499	tremendous	a	3570	merger	n	3642	beg	v
3500	airline	n	3571	command	v	3643	appendix	n
3501	shore	n	3571	spark	V	3643	spur	N
3502	restoration	n	3572	subtle	a	3644	doorway	n
3503	physically	adv	3573	capital	a	3645	density	n
3503	spokeswoman	N	3574	gang	n	3646	working-class	a
3504	render	v	3575	fish	v	3647	legislative	a
3505	institutional	a	3576	unhappy	a	3648	hint	n
3506	emphasize	v	3577	lifetime	n	3649	shower	n
3507	mess	n	3577	sized	J	3650	current	n
3508	commander	n	3578	elite	n	3651	succession	n
3509	straightforward	a	3579	refusal	n	3652	nasty	a
3510	singer	n	3580	finish	n	3653	duration	n
3511	squeeze	v	3581	aggressive	a	3654	desert	n
3512	full-time	a	3582	superior	a	3655	receipt	n
3512	spice	N	3583	landing	n	3656	native	a
3513	breed	v	3584	exchange	v	3657	chapel	n
3514	successor	n	3585	debate	v	3658	amazing	a
3515	triumph	n	3586	educate	v	3659	hopefully	adv
3516	heading	n	3587	separation	n	3660	fleet	n
3517	mathematics	n	3588	productivity	n	3661	comparable	a
3518	laugh	n	3589	initiate	v	3662	oxygen	n
3519	clue	n	3590	probability	n	3663	installation	n
3520	still	a	3591	virus	n	3664	developer	n
3521	ease	n	3592	reporter	n	3665	disadvantage	n
3522	specially	adv	3593	fool	n	3666	recipe	n
3523	biological	a	3594	pop	v	3667	crystal	n
3524	forgive	v	3594	regulator	N	3668	modification	n

3669	schedule	v	3742	diagram	n	3811	interfere	v
3670	midnight	n	3743	wool	n	3812	suicide	n
3671	successive	a	3744	organism	n	3813	panic	n
3672	formerly	adv	3745	elegant	a	3814	invent	v
3672	editorial	N	3746	red	n	3815	intensive	a
3673	loud	a	3747	undertaking	n	3816	damp	a
3674	value	v	3748	lesser	a	3817	simultaneously	adv
3675	physics	n	3749	reach	n	3818	giant	n
3676	truck	n	3750	marvellous	a	3819	casual	a
3677	stroke	n	3751	improved	a	3820	sphere	n
3678	kiss	n	3752	locally	adv	3821	precious	a
3679	envelope	n	3753	entity	n	3822	sword	n
3680	speculation	n	3754	rape	n	3823	envisage	v
3681	canal	n	3755	secure	a	3824	bean	n
3682	unionist	n	3756	descend	v	3825	time	v
3683	directory	n	3757	backwards	adv	3826	crazy	a
3684	receiver	n	3758	peer	v	3826	unidentified	J
3685	isolation	n	3759	excuse	v	3827	changing	a
3686	fade	v	3759	header	N	3828	primary	n
3686	terrorism	N	3760	genetic	a	3829	concede	v
3687	chemistry	n	3761	fold	v	3830	besides	adv
3688	unnecessary	a	3761	chef	N	3831	unite	v
3689	hit	n	3762	portfolio	n	3832	severely	adv
3690	defender	n	3763	consensus	n	3833	separately	adv
3691	stance	n	3764	thesis	n	3834	instruct	v
3692	sin	n	3765	shop	v	3835	insert	v
3693	realistic	a	3766	nest	n	3836	go	n
3694	socialist	n	3767	frown	v	3837	exhibit	v
3695	subsidy	n	3768	builder	n	3838	brave	a
3696	content	a	3769	administer	v	3839	tutor	n
3697	toy	n	3770	tip	v	3840	tune	n
3698	darling	n	3771	lung	n	3840	campus	N
3699	decent	a	3772	delegation	n	3841	debut	n
3700	liberty	n	3773	outside	n	3842	continued	a
3701	forever	adv	3774	heating	n	3843	bid	v
3702	skirt	n	3775	like	conj	3844	incidence	n
3703	coordinate	v	3776	instinct	n	3844	isle	N
3704	tactic	n	3777	teenager	n	3845	downstairs	adv
3705	influential	a	3778	lonely	a	3846	cafe	n
3706	import	v	3779	residence	n	3847	regret	v
3707	accent	n	3780	radiation	n	3848	killer	n
3708	compound	n	3781	extract	v	3849	delicate	a
3709	bastard	n	3782	concession	n	3850	subsidiary	n
3709	roach	N	3783	autonomy	n	3851	gender	n
3710	ingredient	n	3784	norm	n	3852	entertain	v
3711	dull	a	3785	musician	n	3853	cling	v
3712	cater	v	3786	graduate	n	3854	vertical	a
3713	scholar	n	3787	glory	n	3855	fetch	v
3714	faint	a	3788	bear	n	3856	strip	v
3715	ghost	n	3789	persist	v	3857	plead	v
3716	sculpture	n	3790	rescue	v	3858	duck	n
3717	ridiculous	a	3791	equip	v	3859	breed	n
3718	diagnosis	n	3791	disappointing	J	3860	assistant	a
3719	delegate	n	3792	partial	a	3861	pint	n
3720	neat	a	3793	officially	adv	3862	abolish	v
3721	kit	n	3794	capability	n	3863	translation	n
3722	lion	n	3794	footballer	N	3864	princess	n
3723	dialogue	n	3795	worry	n	3865	line	v
3724	repair	v	3796	liberation	n	3866	excessive	a
3725	tray	n	3797	hunt	v	3867	digital	a
3726	fantasy	n	3798	daily	adv	3868	steep	a
3727	leave	n	3799	heel	n	3869	jet	n
3728	export	v	3800	contract	v	3870	hey	interjecti
3729	forth	adv	3801	update	v	3871	grave	n
3730	lamp	n	3802	assign	v	3872	exceptional	a
3731	allege	v	3803	spring	v	3873	boost	v
3732	pavement	n	3804	single	n	3874	random	a
3733	brand	n	3805	commons	n	3875	correlation	n
3734	constable	n	3805	laden	J	3876	outline	n
3735	compromise	n	3806	weekly	a	3877	intervene	v
3736	flag	n	3807	stretch	n	3878	packet	n
3737	filter	n	3807	shearer	N	3879	motivation	n
3738	reign	n	3808	pregnancy	n	3880	safely	adv
3739	execute	v	3808	winger	N	3881	harsh	a
3740	pity	n	3809	happily	adv	3881	noon	N
3741	merit	n	3810	spectrum	n	3882	spell	n

3883	spread	n	3950	banking	n	4022	nonsense	n
3884	draw	n	3951	sensitivity	n	4023	chaos	n
3885	concrete	a	3952	navy	n	4024	accessible	a
3886	complicated	a	3953	fascinating	a	4025	humanity	n
3887	alleged	a	3954	disappointment	n	4026	frustration	n
3888	redundancy	n	3955	auditor	n	4027	chin	n
3889	progressive	a	3956	hostility	n	4028	bureau	n
3890	intensity	n	3957	spending	n	4029	advocate	v
3891	crack	n	3958	scarcely	adv	4030	polytechnic	n
3892	fly	n	3959	compulsory	a	4031	inhabitant	n
3892	gray	N	3960	photographer	n	4031	cocaine	N
3893	fancy	v	3961	ok	interjecti	4032	evil	a
3894	alternatively	adv	3962	neighbourhood	n	4033	slave	n
3895	waiting	a	3963	ideological	a	4034	reservation	n
3896	scandal	n	3964	wide	adv	4035	slam	v
3897	resemble	v	3965	pardon	n	4036	handle	n
3897	comic	J	3966	double	n	4037	provincial	a
3898	parameter	n	3967	criticize	v	4038	fishing	n
3899	fierce	a	3968	supervision	n	4039	facilitate	v
3900	tropical	a	3969	guilt	n	4040	yield	n
3901	colour	v	3970	deck	n	4041	elbow	n
3902	ours	pron	3971	payable	a	4042	bye	interjecti
3903	engagement	n	3972	execution	n	4043	warm	v
3904	contest	n	3972	butler	N	4044	sleeve	n
3905	edit	v	3973	suite	n	4044	batsman	N
3906	courage	n	3974	elected	a	4045	exploration	n
3907	hip	n	3975	solely	adv	4046	creep	v
3908	delighted	a	3976	moral	n	4047	adjacent	a
3909	sponsor	v	3977	collector	n	4048	theft	n
3910	carer	n	3978	questionnaire	n	4049	round	v
3911	crack	v	3979	flavour	n	4050	grace	n
3912	substantially	adv	3980	couple	v	4051	predecessor	n
3913	occupational	a	3980	earthquake	N	4052	supermarket	n
3914	trainer	n	3981	faculty	n	4053	smart	a
3915	remainder	n	3982	tour	v	4054	sergeant	n
3916	related	a	3983	basket	n	4055	regulate	v
3917	inherit	v	3984	mention	n	4056	clash	n
3918	resume	v	3984	millionaire	N	4056	aide	N
3918	bug	N	3985	kick	n	4057	assemble	v
3919	assignment	n	3986	horizon	n	4057	testimony	N
3920	conceal	v	3987	drain	v	4058	arrow	n
3921	disclose	v	3988	happiness	n	4058	ma	N
3921	congressional	J	3989	fighter	n	4059	nowadays	adv
3922	exclusively	adv	3990	estimated	a	4060	giant	a
3923	working	n	3991	copper	n	4061	waiting	n
3924	mild	a	3992	legend	n	4062	tap	n
3925	chronic	a	3993	relevance	n	4063	shit	n
3926	splendid	a	3994	decorate	v	4064	sandwich	n
3927	function	v	3995	continental	a	4065	vanish	v
3928	rider	n	3996	ship	v	4066	commerce	n
3928	lieutenant	N	3997	operational	a	4067	pursuit	n
3929	clay	n	3998	incur	v	4068	post-war	a
3930	firstly	adv	3999	parallel	a	4069	will	v
3930	stun	V	4000	divorce	n	4070	waste	a
3931	conceive	v	4001	opposed	a	4071	collar	n
3932	politically	adv	4002	equilibrium	n	4071	ethic	N
3933	terminal	n	4003	trader	n	4072	socialism	n
3934	accuracy	n	4004	ton	n	4073	skill	v
3935	cup	n	4005	can	n	4074	rice	n
3936	ambulance	n	4006	juice	n	4075	exclusion	n
3937	living	n	4007	forum	n	4076	upwards	adv
3938	offender	n	4008	spin	v	4077	transmission	n
3939	similarity	n	4009	research	v	4078	instantly	adv
3940	orchestra	n	4010	hostile	a	4079	forthcoming	a
3941	brush	n	4011	consistently	adv	4080	appointed	a
3942	systematic	a	4012	technological	a	4080	relaxed	J
3942	restructure	V	4013	nightmare	n	4081	geographical	a
3943	striker	n	4014	medal	n	4082	fist	n
3944	guard	v	4015	diamond	n	4083	abstract	a
3945	casualty	n	4015	scorer	N	4084	embrace	v
3945	cartoon	N	4016	speed	v	4085	dynamic	a
3946	steadily	adv	4017	peaceful	a	4086	drawer	n
3946	excerpt	N	4018	accounting	a	4086	hormone	N
3947	painter	n	4019	scatter	v	4087	dismissal	n
3948	opt	v	4020	monster	n	4088	magic	n
3949	handsome	a	4021	horrible	a	4088	sporting	J

4089	endless	a	4154	dump	v	4221	antibody	n
4090	definite	a	4154	pearl	N	4221	breakthrough	N
4090	paradise	N	4155	stitch	n	4222	unlike	a
4091	broadly	adv	4156	shared	a	4223	terrorist	n
4092	affection	n	4157	ladder	n	4224	post	v
4093	dawn	n	4158	keeper	n	4225	circulation	n
4094	principal	n	4159	endorse	v	4226	alteration	n
4095	bloke	n	4160	invariably	adv	4226	signing	N
4096	organiser	n	4161	smash	v	4227	fluid	n
4097	trap	n	4162	shield	n	4227	heath	N
4097	basketball	N	4162	visa	N	4228	ambitious	a
4098	communist	a	4163	heat	v	4229	socially	adv
4098	physic	N	4163	gardening	N	4230	riot	n
4099	competence	n	4164	surgeon	n	4231	petition	n
4100	complicate	v	4165	centre	v	4232	fox	n
4100	promising	J	4166	orange	n	4233	recruitment	n
4101	neutral	a	4167	explode	v	4233	isolate	V
4102	fortunately	adv	4168	comedy	n	4234	well-known	a
4103	commonwealth	n	4168	ceasefire	N	4235	top	v
4104	breakdown	n	4169	classify	v	4236	service	v
4105	combined	a	4170	artistic	a	4237	flood	v
4106	candle	n	4170	comeback	N	4238	taste	v
4106	brook	N	4171	ruler	n	4239	memorial	n
4107	venue	n	4172	biscuit	n	4239	qualifier	N
4108	supper	n	4173	workstation	n	4240	helicopter	n
4109	analyst	n	4174	prey	n	4241	correspondence	n
4110	vague	a	4175	manual	n	4242	ye	pron
4110	haven	N	4176	cure	n	4243	beef	n
4111	publicly	adv	4177	overall	n	4244	overall	adv
4112	marine	a	4177	olive	J	4245	lighting	n
4113	fair	adv	4178	tighten	v	4246	harbour	n
4114	pause	n	4179	tax	v	4247	empirical	a
4115	notable	a	4180	pope	n	4248	shallow	a
4115	globe	N	4181	manufacturing	a	4249	seal	v
4116	freely	adv	4182	adult	a	4249	pa	N
4117	counterpart	n	4183	rush	n	4250	decrease	v
4118	lively	a	4184	blanket	n	4251	constituent	n
4119	script	n	4185	republican	n	4252	exam	n
4119	coupon	N	4186	referendum	n	4253	toe	n
4120	sue	v	4187	palm	n	4254	reward	v
4121	legitimate	a	4188	nearby	adv	4255	thrust	v
4122	geography	n	4189	mix	n	4256	bureaucracy	n
4123	reproduce	v	4190	devil	n	4257	wrist	n
4124	moving	a	4191	adoption	n	4258	nut	n
4125	lamb	n	4192	workforce	n	4259	plain	n
4126	gay	a	4193	segment	n	4260	magnetic	a
4127	contemplate	v	4194	regardless	adv	4261	evil	n
4128	terror	n	4195	contractor	n	4262	widen	v
4129	stable	n	4196	portion	n	4263	hazard	n
4130	founder	n	4196	neighborhood	N	4264	dispose	v
4131	utility	n	4197	differently	adv	4264	fort	N
4132	signal	v	4198	deposit	v	4265	dealing	n
4132	punter	N	4199	cook	n	4265	theater	N
4133	shelter	n	4200	prediction	n	4266	absent	a
4134	poster	n	4200	unveil	V	4267	reassure	v
4135	hitherto	adv	4201	oven	n	4268	model	v
4136	mature	a	4202	matrix	n	4268	courier	N
4137	cooking	n	4203	liver	n	4269	inn	n
4138	head	a	4204	fraud	n	4270	initial	n
4139	wealthy	a	4205	beam	n	4271	suspension	n
4140	fucking	a	4206	signature	n	4272	respondent	n
4141	confess	v	4207	limb	n	4273	over	n
4142	age	v	4208	verdict	n	4274	naval	a
4142	telegraph	N	4208	aboard	IN	4275	monthly	a
4143	miracle	n	4209	dramatically	adv	4276	log	n
4144	magic	a	4210	container	n	4277	advisory	a
4145	jaw	n	4211	aunt	n	4278	fitness	n
4146	pan	n	4212	dock	n	4279	blank	a
4147	coloured	a	4213	submission	n	4280	indirect	a
4148	tent	n	4214	arm	v	4281	tile	n
4149	telephone	v	4215	odd	n	4282	rally	n
4150	reduced	a	4216	certainty	n	4283	economist	n
4150	presenter	N	4217	boring	a	4284	vein	n
4151	tumour	n	4218	electron	n	4285	strand	n
4152	super	a	4219	drum	n	4286	disturbance	n
4153	funding	n	4220	wisdom	n	4287	stuff	v

4288	seldom	adv	4353	standing	n	4420	neglect	v
4289	coming	a	4354	manufacture	n	4421	saying	n
4290	cab	n	4355	horn	n	4421	testify	V
4291	grandfather	n	4356	barn	n	4422	ridge	n
4292	flash	v	4357	mayor	n	4423	earl	n
4293	destination	n	4358	emperor	n	4424	yacht	n
4294	actively	adv	4359	rescue	n	4425	suck	v
4295	regiment	n	4360	integrated	a	4426	missing	a
4296	closed	a	4361	conscience	n	4427	extended	a
4296	airway	N	4362	commence	v	4428	valuation	n
4297	boom	n	4363	grandmother	n	4428	daddy	N
4298	handful	n	4364	discharge	v	4429	delight	v
4299	remarkably	adv	4365	profound	a	4430	beat	n
4299	shooting	N	4366	takeover	n	4431	worship	n
4300	encouragement	n	4367	nationalist	n	4432	fossil	n
4301	awkward	a	4368	effect	v	4433	diminish	v
4302	required	a	4369	dolphin	n	4434	taxpayer	n
4302	gamble	V	4370	fortnight	n	4435	corruption	n
4303	flood	n	4371	elephant	n	4436	accurately	adv
4303	entrepreneur	N	4372	seal	n	4437	honour	v
4304	defect	n	4373	spoil	v	4438	depict	v
4305	surplus	n	4374	plea	n	4439	pencil	n
4306	champagne	n	4375	forwards	adv	4439	brutal	J
4307	liquid	n	4375	ah	UH	4440	drown	v
4308	shed	v	4376	breeze	n	4441	stem	n
4309	welcome	n	4377	prevention	n	4441	loser	N
4309	reed	N	4377	accessory	N	4442	lump	n
4310	rejection	n	4378	mineral	n	4443	applicable	a
4311	discipline	v	4379	runner	n	4444	rate	v
4312	halt	v	4380	pin	v	4445	mobility	n
4313	electronics	n	4381	integrity	n	4446	immense	a
4314	administrator	n	4382	thereafter	adv	4447	goodness	n
4315	sentence	v	4383	quid	n	4448	price	v
4315	pentagon	N	4383	advert	N	4448	token	N
4316	ill	adv	4384	owl	n	4449	preliminary	a
4317	contradiction	n	4385	rigid	a	4450	graph	n
4318	nail	n	4386	orange	a	4451	referee	n
4319	senior	n	4386	fabulous	J	4451	bore	V
4320	lacking	a	4387	draft	v	4452	calm	a
4321	colonial	a	4388	reportedly	adv	4453	onwards	adv
4322	primitive	a	4389	hedge	n	4454	omit	v
4323	whoever	pron	4390	formulate	v	4455	genuinely	adv
4324	lap	n	4391	associated	a	4456	excite	v
4325	commodity	n	4391	bust	N	4457	dreadful	a
4325	documentary	N	4392	position	v	4458	cave	n
4326	planned	a	4393	thief	n	4459	revelation	n
4327	intellectual	n	4394	tomato	n	4460	grief	n
4328	imprisonment	n	4395	exhaust	v	4461	erect	v
4329	coincide	v	4396	evidently	adv	4462	tuck	v
4330	sympathetic	a	4397	eagle	n	4463	meantime	n
4330	violate	V	4398	specified	a	4464	barrel	n
4331	atom	n	4399	resulting	a	4465	lawn	n
4332	tempt	v	4400	blade	n	4466	hut	n
4333	sanction	n	4401	peculiar	a	4466	shark	N
4334	praise	v	4402	killling	n	4467	swing	n
4335	favourable	a	4402	hi	N	4468	subject	v
4335	cue	N	4403	desktop	n	4469	ruin	v
4336	dissolve	v	4404	bowel	n	4470	slice	n
4337	tightly	adv	4405	long	v	4471	transmit	v
4338	surrounding	n	4406	ugly	a	4472	thigh	n
4339	soup	n	4407	expedition	n	4473	practically	adv
4340	encounter	n	4407	pact	N	4473	trio	N
4341	abortion	n	4408	saint	n	4474	dedicate	v
4342	grasp	v	4409	variable	a	4475	mistake	v
4343	custody	n	4410	supplement	v	4476	corresponding	a
4344	composer	n	4411	stamp	n	4476	hail	V
4345	charm	n	4412	slide	n	4477	albeit	conj
4346	short-term	a	4412	cruise	V	4478	sound	a
4346	creek	N	4413	faction	n	4479	nurse	v
4347	metropolitan	a	4414	enthusiastic	a	4480	discharge	n
4348	waist	n	4414	rap	N	4480	hockey	N
4349	equality	n	4415	enquire	v	4481	comparative	a
4350	tribute	n	4416	brass	n	4482	cluster	n
4351	bearing	n	4417	inequality	n	4483	propose	v
4352	auction	n	4418	eager	a	4484	obstacle	n
4352	obituary	N	4419	bold	a	4485	motorway	n

4486	heritage	n	4553	straw	n	4621	trail	n
4487	counselling	n	4554	stem	v	4622	caution	n
4488	breeding	n	4555	eyebrow	n	4623	donation	n
4489	characteristic	a	4556	noble	a	4624	added	a
4490	bucket	n	4557	mask	n	4624	dole	N
4491	migration	n	4558	lecturer	n	4625	weaken	v
4492	campaign	v	4559	girlfriend	n	4626	tyre	n
4493	ritual	n	4560	forehead	n	4627	sufferer	n
4494	originate	v	4561	timetable	n	4627	humanitarian	J
4495	hunting	n	4562	symbolic	a	4628	managerial	a
4496	crude	a	4563	farming	n	4629	elaborate	a
4497	protocol	n	4564	lid	n	4630	restraint	n
4498	prejudice	n	4565	librarian	n	4631	renew	v
4499	inspiration	n	4566	injection	n	4631	shuttle	N
4499	prospectus	N	4567	sexuality	n	4632	gardener	n
4500	dioxide	n	4568	irrelevant	a	4633	dilemma	n
4501	chemical	a	4569	bonus	n	4633	transportation	N
4502	uncomfortable	a	4570	abuse	v	4634	configuration	n
4503	worthy	a	4571	thumb	n	4635	rear	a
4504	inspect	v	4572	survey	v	4635	dam	N
4505	summon	v	4573	ankle	n	4636	embark	v
4506	parallel	n	4574	psychologist	n	4637	misery	n
4507	outlet	n	4575	occurrence	n	4638	importantly	adv
4507	gym	N	4575	buck	N	4639	continually	adv
4508	okay	a	4576	profitable	a	4640	appreciation	n
4509	collaboration	n	4577	deliberate	a	4641	radical	n
4510	booking	n	4578	bow	v	4642	diverse	a
4510	symphony	N	4579	tribe	n	4643	revive	v
4511	salad	n	4579	hurdle	N	4643	bowling	N
4511	booth	N	4580	rightly	adv	4644	trip	v
4512	productive	a	4581	representative	a	4645	lounge	n
4513	charming	a	4581	cheat	V	4646	dwelling	n
4513	legendary	J	4582	code	v	4646	massacre	N
4514	polish	a	4582	protester	N	4647	parental	a
4515	oak	n	4583	validity	n	4648	loyal	a
4516	access	v	4584	marble	n	4649	privatisation	n
4517	tourism	n	4585	bow	n	4650	outsider	n
4518	independently	adv	4586	plunge	v	4651	forbid	v
4519	cruel	a	4587	maturity	n	4652	yep	interjecti
4520	diversity	n	4587	ranking	N	4653	prospective	a
4521	accused	a	4588	hidden	a	4654	manuscript	n
4522	supplement	n	4589	contrast	v	4655	inherent	a
4522	opener	N	4590	tobacco	n	4655	mason	N
4523	fucking	adv	4591	middle-class	a	4656	deem	v
4524	forecast	n	4592	grip	v	4657	telecommunicati	n
4525	amend	v	4593	clergy	n	4658	intermediate	a
4526	soap	n	4594	trading	a	4659	worthwhile	a
4527	ruling	n	4595	passive	a	4660	calendar	n
4528	interference	n	4596	decoration	n	4661	basin	n
4529	executive	a	4597	racial	a	4662	utterly	adv
4530	mining	n	4598	well	n	4662	uh	N
4531	minimal	a	4599	embarrassment	n	4663	rebuild	v
4531	contender	N	4600	sauce	n	4664	pulse	n
4532	clarify	v	4601	fatal	a	4665	suppress	v
4533	strain	v	4602	banker	n	4666	predator	n
4534	novel	a	4603	compensate	v	4667	width	n
4535	try	n	4604	make-up	n	4668	stiff	a
4536	coastal	a	4605	seat	v	4669	spine	n
4536	obsession	N	4606	popularity	n	4670	betray	v
4537	rising	a	4607	interior	a	4670	torture	N
4538	quota	n	4608	eligible	a	4671	punish	v
4539	minus	prep	4608	gore	N	4672	stall	n
4539	favor	N	4609	continuity	n	4672	tag	N
4540	kilometre	n	4610	bunch	n	4673	lifestyle	n
4541	characterise	v	4611	hook	n	4674	compile	v
4542	suspicious	a	4612	wicket	n	4675	arouse	v
4543	pet	n	4613	pronounce	v	4676	partially	adv
4544	beneficial	a	4614	ballet	n	4676	casino	N
4545	fling	v	4614	cowboy	N	4677	headline	n
4546	deprive	v	4615	heir	n	4677	amaze	V
4547	covenant	n	4615	hurl	V	4678	divine	a
4548	bias	n	4616	positively	adv	4679	unpleasant	a
4549	trophy	n	4617	insufficient	a	4680	sacred	a
4550	verb	n	4618	substitute	v	4681	useless	a
4551	honestly	adv	4619	mysterious	a	4682	cool	v
4552	extract	n	4620	dancer	n	4683	tremble	v

4684	statue	n	4751	gut	n	4814	vitamin	n
4685	obey	v	4752	stamp	v	4815	sail	n
4686	drunk	a	4752	broadcaster	N	4816	lemon	n
4687	tender	a	4753	map	v	4817	foreigner	n
4688	molecular	a	4754	loud	adv	4818	powder	n
4689	circulate	v	4755	stroke	v	4819	persistent	a
4690	exploitation	n	4756	shock	v	4820	bat	n
4691	explicitly	adv	4756	whistle	N	4821	ancestor	n
4691	mansion	N	4757	rug	n	4822	predominantly	adv
4692	utterance	n	4758	picture	v	4823	mathematical	a
4693	linear	a	4759	slip	n	4824	compliance	n
4694	chat	v	4759	wreck	V	4825	arch	n
4695	revision	n	4760	praise	n	4825	triple	J
4696	distress	n	4760	ongoing	J	4826	woodland	n
4697	spill	v	4761	fine	n	4827	serum	n
4698	steward	n	4762	monument	n	4828	overnight	adv
4699	knight	n	4763	material	a	4829	doubtful	a
4700	sum	v	4764	garment	n	4830	doing	n
4701	semantic	a	4765	toward	prep	4831	coach	v
4701	circus	N	4766	realm	n	4832	binding	a
4702	selective	a	4767	melt	v	4833	surrounding	a
4703	learner	n	4768	reproduction	n	4834	peer	n
4704	dignity	n	4769	reactor	n	4835	ozone	n
4705	senate	n	4770	furious	a	4836	mid	a
4706	grid	n	4770	terrific	J	4837	invisible	a
4707	fiscal	a	4771	distinguished	a	4838	depart	v
4708	activate	v	4772	characterize	v	4839	brigade	n
4709	rival	a	4773	alike	adv	4840	manipulate	v
4710	fortunate	a	4774	pump	n	4841	consume	v
4711	jeans	n	4775	probe	n	4842	temptation	n
4712	select	a	4775	rouge	N	4843	intact	a
4713	fitting	n	4776	feedback	n	4844	glove	n
4714	commentator	n	4777	aspiration	n	4845	aggression	n
4715	weep	v	4778	suspect	n	4846	emergence	n
4716	handicap	n	4779	solar	a	4847	stag	v
4717	crush	v	4780	fare	n	4847	harassment	N
4717	slash	V	4781	carve	v	4848	coffin	n
4718	towel	n	4782	qualified	a	4849	beautifully	adv
4718	inmate	N	4783	membrane	n	4850	clutch	v
4719	stay	n	4784	dependence	n	4851	wit	n
4720	skilled	a	4785	convict	v	4852	underline	v
4721	repeatedly	adv	4786	bacteria	n	4853	trainee	n
4721	tab	N	4787	trading	n	4854	scrutiny	n
4722	defensive	a	4788	ambassador	n	4855	neatly	adv
4723	calm	v	4788	grape	N	4856	follower	n
4724	temporarily	adv	4789	wound	v	4856	borrower	N
4725	rain	v	4789	junk	N	4857	sterling	a
4726	pin	n	4790	drug	v	4858	tariff	n
4727	villa	n	4790	redeem	V	4859	bee	n
4728	rod	n	4791	conjunction	n	4859	surge	N
4729	frontier	n	4792	cabin	n	4860	relaxation	n
4730	enforcement	n	4793	trail	v	4861	negligence	n
4731	protective	a	4794	shaft	n	4862	sunlight	n
4732	philosophical	a	4795	treasure	n	4863	penetrate	v
4732	consecutive	J	4796	inappropriate	a	4864	knot	n
4733	lordship	n	4797	half	adv	4865	temper	n
4734	disagree	v	4797	posh	J	4866	skull	n
4735	boyfriend	n	4798	attribute	n	4866	lasting	J
4736	activist	n	4799	liquid	a	4867	openly	adv
4737	viewer	n	4800	embassy	n	4868	grind	v
4738	slim	a	4801	terribly	adv	4869	whale	n
4739	this	adv	4802	exemption	n	4870	throne	n
4739	loom	V	4803	array	n	4871	supervise	v
4740	textile	n	4804	tablet	n	4872	sickness	n
4741	mist	n	4805	sack	v	4873	package	v
4741	frost	N	4805	peninsula	N	4874	intake	n
4742	harmony	n	4806	erosion	n	4875	within	adv
4743	deed	n	4807	bull	n	4876	inland	a
4744	merge	v	4807	eyed	J	4877	beast	n
4745	invention	n	4808	warehouse	n	4878	rear	n
4746	commissioner	n	4809	unfortunate	a	4878	novice	N
4747	caravan	n	4810	promoter	n	4879	morality	n
4748	bolt	n	4811	compel	v	4879	mall	N
4748	outrage	N	4812	motivate	v	4880	competent	a
4749	ending	n	4813	burning	a	4881	sink	n
4750	publishing	n	4813	briefing	N	4882	uniform	a

4882	heavyweight	N	4939	corn	n	5004	resident	a
4883	reminder	n	4940	layout	n	5005	narrative	n
4883	massage	N	4941	dictate	v	5006	cognitive	a
4884	permanently	adv	4942	rip	v	5007	lengthy	a
4884	smoker	N	4943	regain	v	5008	gothic	a
4885	optimistic	a	4944	probable	a	5009	dip	v
4886	bargain	n	4945	inclusion	n	5009	ginger	N
4887	seemingly	adv	4945	champ	N	5010	adverse	a
4888	respective	a	4946	booklet	n	5011	accountability	n
4889	horizontal	a	4947	bar	v	5011	swan	N
4889	trim	V	4948	privately	adv	5012	hydrogen	n
4890	decisive	a	4949	laser	n	5013	gravel	n
4890	expire	V	4949	dub	V	5013	thriller	N
4891	bless	v	4950	fame	n	5014	willingness	n
4892	bile	n	4950	cocktail	N	5015	inhibit	v
4893	spatial	a	4951	bronze	n	5016	attain	v
4893	clinch	V	4952	mobile	a	5017	specialise	v
4894	bullet	n	4953	metaphor	n	5018	steer	v
4894	lyric	N	4953	unbeaten	J	5019	selected	a
4895	respectable	a	4954	complication	n	5020	like	n
4895	hurricane	N	4955	narrow	v	5021	confer	v
4896	overseas	adv	4956	old-fashioned	a	5022	usage	n
4897	convincing	a	4957	chop	v	5023	portray	v
4898	unacceptable	a	4957	addiction	N	5024	planner	n
4899	confrontation	n	4958	synthesis	n	5025	manual	a
4899	downtown	N	4959	diameter	n	5025	sperm	N
4900	swiftly	adv	4959	prostitute	N	5026	boast	v
4901	paid	a	4960	bomb	v	5027	unconscious	a
4901	apartheid	N	4961	silently	adv	5028	jail	n
4902	joke	v	4962	shed	n	5029	fertility	n
4903	instant	a	4963	fusion	n	5029	amnesty	N
4903	moss	N	4964	trigger	v	5030	documentation	n
4904	illusion	n	4964	psychiatrist	N	5031	wolf	n
4905	cheer	v	4965	printing	n	5032	patent	n
4906	congregation	n	4966	onion	n	5033	exit	n
4906	prolong	V	4967	dislike	v	5034	corps	n
4907	worldwide	adv	4968	embody	v	5035	proclaim	v
4908	winning	a	4969	curl	v	5036	multiply	v
4909	wake	n	4970	sunshine	n	5037	brochure	n
4909	seeker	N	4971	sponsorship	n	5038	screen	v
4910	toss	v	4971	faithfully	RB	5039	orthodox	a
4911	medium	a	4972	rage	n	5040	locomotive	n
4912	jewellery	n	4973	loop	n	5041	considering	prep
4913	fond	a	4974	halt	n	5042	unaware	a
4914	alarm	v	4975	cop	v	5043	syndrome	n
4914	starve	V	4976	bang	v	5043	addict	N
4915	guerrilla	n	4977	toxic	a	5044	reform	v
4916	dive	v	4978	thinking	a	5045	confirmation	n
4917	desire	v	4979	orientation	n	5046	printed	a
4917	lesbian	N	4980	likelihood	n	5047	curve	v
4918	cooperation	n	4981	wee	a	5048	costly	a
4919	thread	n	4982	up-to-date	a	5049	underground	a
4920	prescribe	v	4983	polite	a	5049	madness	N
4920	obsess	V	4984	apology	n	5050	territorial	a
4921	calcium	n	4985	exile	n	5051	designate	v
4921	butcher	N	4986	brow	n	5052	comfort	v
4922	redundant	a	4987	miserable	a	5053	plot	v
4922	kidnap	V	4988	outbreak	n	5053	artillery	N
4923	marker	n	4988	vaccine	N	5054	misleading	a
4924	chemist	n	4989	comparatively	adv	5054	disturbing	J
4925	mammal	n	4990	pump	v	5055	weave	v
4926	legacy	n	4991	fuck	v	5056	scratch	v
4927	debtor	n	4992	forecast	v	5057	echo	n
4928	testament	n	4992	campaigner	N	5058	ideally	adv
4929	tragic	a	4993	timing	n	5058	warfare	N
4930	silver	a	4993	nightclub	N	5059	endure	v
4931	grin	n	4994	headmaster	n	5060	verbal	a
4931	butt	N	4995	terrify	v	5060	endanger	V
4932	spectacle	n	4996	sigh	n	5061	stride	v
4933	inheritance	n	4997	premier	a	5062	nursing	n
4934	heal	v	4998	joint	n	5063	exert	v
4934	pant	N	4999	incredible	a	5064	compatible	a
4935	sovereignty	n	5000	gravity	n	5065	causal	a
4936	enzyme	n	5001	regulatory	a	5066	mosaic	n
4937	host	v	5002	cylinder	n	5067	manor	n
4938	neighbouring	a	5003	curiosity	n	5068	implicit	a

5069	following		5130	drought	N	5187	divert	v
	prep		5131	conspiracy	n	5188	accelerate	v
5070	fashionable	a	5132	butterfly	n	5189	polymer	n
5070	smuggle	V	5132	wed	N	5189	boxer	N
5071	valve	n	5133	sponsor	n	5190	sweat	n
5071	esteem	N	5134	sincerely	adv	5191	survivor	n
5072	proceed	n	5135	rating	n	5191	neighbor	N
5073	sofa	n	5136	weird	a	5192	subscription	n
5074	snatch	v	5137	teenage	a	5193	repayment	n
5075	jazz	n	5137	shopper	N	5194	anonymous	a
5076	patron	n	5138	salmon	n	5195	summarise	v
5076	audio	J	5139	recorder	n	5196	punch	n
5077	provider	n	5140	postpone	v	5197	lodge	v
5078	interim	a	5141	maid	n	5198	landowner	n
5079	intent	n	5141	incline	V	5198	setback	N
5080	chosen	a	5142	furnish	v	5199	ignorance	n
5081	applied	a	5143	ethical	a	5200	discourage	v
5081	peel	V	5143	zoo	N	5201	bride	n
5082	shiver	v	5144	bicycle	n	5202	likewise	adv
5083	pie	n	5145	sick	n	5203	depressed	a
5083	emotionally	RB	5146	sack	n	5203	golfer	N
5084	fury	n	5147	renaissance	n	5204	abbey	n
5085	abolition	n	5148	luxury	n	5205	quarry	n
5086	soccer	n	5149	gasp	v	5206	archbishop	n
5086	rainbow	N	5150	wardrobe	n	5207	sock	n
5087	corpse	n	5150	blend	V	5207	epidemic	N
5088	accusation	n	5151	native	n	5208	large-scale	a
5088	starter	N	5152	fringe	n	5209	glare	v
5089	kind	a	5153	adaptation	n	5210	descent	n
5090	dead	adv	5154	quotation	n	5211	stumble	v
5091	nursing	a	5154	listing	N	5211	compelling	J
5092	contempt	n	5155	hunger	n	5212	mistress	n
5093	prevail	v	5156	enclose	v	5212	admiral	N
5094	murderer	n	5157	disastrous	a	5213	empty	v
5095	liberal	n	5157	embargo	N	5214	prosperity	n
5096	gathering	n	5158	choir	n	5215	harm	v
5097	adequately	adv	5158	beloved	N	5215	relegation	N
5098	subjective	a	5159	overwhelming	a	5216	formulation	n
5098	den	N	5160	glimpse	n	5217	atomic	a
5099	disagreement	n	5160	orient	V	5218	agreed	a
5100	cleaner	n	5161	divorce	v	5219	wicked	a
5101	boil	v	5162	circular	a	5220	threshold	n
5102	static	a	5163	locality	n	5220	oversee	V
5102	grove	N	5163	convoy	N	5221	lobby	n
5103	scent	n	5164	ferry	n	5221	entertaining	J
5104	civilian	n	5164	gorgeous	J	5222	repay	v
5105	monk	n	5165	balcony	n	5223	varying	a
5106	abruptly	adv	5166	sailor	n	5224	track	v
5107	keyboard	n	5167	precision	n	5225	crawl	v
5107	trauma	N	5168	desert	v	5225	authorize	V
5108	hammer	n	5168	stylish	J	5226	tolerate	v
5109	despair	n	5169	dancing	n	5227	salvation	n
5110	controller	n	5170	alert	v	5227	turmoil	N
5110	bout	N	5170	baron	N	5228	pudding	n
5111	yell	v	5171	surrender	v	5229	counter	v
5111	dale	N	5171	bully	V	5229	carp	N
5112	entail	v	5172	archive	n	5230	propaganda	n
5113	cheerful	a	5173	jump	n	5231	cage	n
5114	reconstruction	n	5173	icon	N	5232	broker	n
5115	patience	n	5174	philosopher	n	5233	ashamed	a
5116	legally	adv	5175	revival	n	5234	scan	v
5117	habitat	n	5175	tricky	J	5234	excellence	N
5117	hopeful	J	5176	presume	v	5235	document	v
5118	queue	n	5177	node	n	5236	apparatus	n
5119	spectator	n	5178	fantastic	a	5236	radar	N
5120	given	a	5179	herb	n	5237	theology	n
5121	purple	a	5179	anymore	RB	5238	analogy	n
5122	outlook	n	5180	assertion	n	5239	efficiently	adv
5123	genius	n	5181	thorough	a	5239	mandate	N
5124	dual	a	5182	quit	v	5240	bitterly	adv
5125	canvas	n	5182	maggot	N	5241	performer	n
5126	grave	a	5183	grim	a	5242	individually	adv
5127	pepper	n	5183	erupt	V	5243	amid	prep
5128	conform	v	5184	fair	n	5243	wasp	N
5129	cautious	a	5185	broadcast	v	5244	squadron	n
5130	dot	n	5186	annoy	v	5245	sentiment	n

5246	making	n	5307	projection	n	5364	stain	v
5247	exotic	a	5308	offensive	a	5365	notebook	n
5248	dominance	n	5309	controlled	a	5366	loudly	adv
5249	coherent	a	5310	flush	v	5367	homeless	a
5250	placement	n	5311	racism	n	5368	census	n
5251	flick	v	5312	flourish	v	5369	bizarre	a
5251	mare	N	5312	lawsuit	N	5370	striking	a
5252	colourful	a	5313	resentment	n	5370	atrocitiy	N
5253	mercy	n	5313	lure	V	5371	greenhouse	n
5254	angrily	adv	5314	pillow	n	5372	part	v
5255	amuse	v	5315	courtesy	n	5373	burial	n
5256	mainstream	n	5315	selector	N	5373	vocal	J
5257	appraisal	n	5316	photography	n	5374	embarrassed	a
5258	annually	adv	5316	gamble	N	5374	medication	N
5259	torch	n	5317	monkey	n	5375	ash	n
5259	pistol	N	5318	glorious	a	5376	actress	n
5260	intimate	a	5319	evolutionary	a	5377	cassette	n
5261	gold	a	5320	gradual	a	5378	privacy	n
5262	arbitrary	a	5321	bankruptcy	n	5378	foul	J
5263	venture	v	5322	sacrifice	n	5379	fridge	n
5264	preservation	n	5322	antique	J	5380	feed	n
5264	mob	N	5323	uphold	v	5380	intimidate	V
5265	shy	a	5323	shocking	J	5381	excess	a
5266	disclosure	n	5324	sketch	n	5382	calf	n
5267	lace	n	5324	exempt	J	5382	quarterly	J
5268	inability	n	5325	presidency	n	5383	associate	n
5268	peg	N	5326	formidable	a	5384	ruin	n
5269	motif	n	5327	differentiate	v	5384	thrill	V
5269	thrill	N	5327	protestant	J	5385	jointly	adv
5270	listener	n	5328	continuing	a	5386	drill	v
5271	hunt	n	5329	cart	n	5386	conquer	V
5271	spa	N	5330	stadium	n	5387	photograph	v
5272	delicious	a	5331	dense	a	5387	condom	N
5273	term	v	5332	catch	n	5388	devoted	a
5273	pricing	N	5333	beyond	adv	5389	indirectly	adv
5274	substitute	n	5334	immigration	n	5390	driving	a
5275	highway	n	5335	clarity	n	5390	melody	N
5276	haul	v	5335	duo	N	5391	memorandum	n
5277	dragon	n	5336	worm	n	5392	default	n
5278	chair	v	5337	slot	n	5393	costume	n
5279	accumulate	v	5337	goodbye	N	5394	variant	n
5280	unchanged	a	5338	rifle	n	5395	shatter	v
5281	sediment	n	5339	screw	v	5396	methodology	n
5281	poise	V	5340	harvest	n	5397	frame	v
5282	sample	v	5341	foster	v	5397	telescope	N
5283	exclaim	v	5341	mechanic	N	5398	allegedly	adv
5284	fan	v	5342	academic	n	5398	replay	N
5285	volunteer	v	5342	glamorous	J	5399	swell	v
5285	ah	N	5343	impulse	n	5400	investigator	n
5286	root	v	5343	reef	N	5401	imaginative	a
5287	parcel	n	5344	guardian	n	5402	bored	a
5288	psychiatric	a	5345	ambiguity	n	5403	bin	n
5289	delightful	a	5346	triangle	n	5403	ironic	J
5290	confidential	a	5347	terminate	v	5404	awake	a
5290	beating	N	5348	retreat	v	5404	negotiator	N
5291	calorie	n	5349	pony	n	5405	recycle	v
5292	flash	n	5350	outdoor	a	5406	group	v
5293	crowd	v	5350	lucrative	J	5407	enjoyment	n
5294	aggregate	a	5351	deficiency	n	5408	contemporary	n
5294	tolerance	N	5352	decree	n	5409	texture	n
5295	scholarship	n	5352	horseracing	N	5410	donor	n
5295	cholesterol	N	5353	apologise	v	5411	bacon	n
5296	monitor	n	5353	supportive	J	5411	dame	N
5297	disciplinary	a	5354	yarn	n	5412	sunny	a
5297	cardinal	N	5355	staff	v	5412	heather	N
5298	rock	v	5356	renewal	n	5413	stool	n
5299	hatred	n	5357	rebellion	n	5414	prosecute	v
5299	gunman	N	5358	incidentally	adv	5414	breeder	N
5300	pill	n	5358	suburban	J	5415	commentary	n
5301	noisy	a	5359	flour	n	5416	bass	n
5302	feather	n	5360	developed	a	5417	theirs	n
5303	lexical	a	5361	chorus	n		pron	
5304	staircase	n	5362	ballot	n	5418	sniff	v
5305	autonomous	a	5362	creativity	N	5419	repetition	n
5305	fry	N	5363	appetite	n	5420	eventual	a
5306	viewpoint	n	5363	landmark	N	5421	credit	v

5421	babe	N	5479	recipient	n	5536	opposite	adv
5422	suburb	n	5480	moor	n	5536	chess	N
5423	organisational	a	5481	invade	v	5537	goat	n
5423	storey	N	5481	colt	N	5538	conceptual	a
5424	newcomer	n	5482	dairy	n	5538	flu	N
5424	carnival	N	5482	glamour	N	5539	ant	n
5425	romance	n	5483	chord	n	5540	inflict	v
5425	shepherd	N	5484	shrink	v	5541	bowler	n
5426	film	v	5484	blend	N	5542	roar	v
5426	chunk	N	5485	poison	n	5543	drain	n
5427	experiment	v	5486	pillar	n	5544	wrong	n
5428	daylight	n	5486	caller	N	5545	galaxy	n
5429	warrant	n	5487	washing	n	5546	aluminium	n
5430	fur	n	5488	warrior	n	5546	hop	N
5431	parking	n	5488	militia	N	5547	receptor	n
5432	nuisance	n	5489	supervisor	n	5547	sew	V
5432	sheriff	N	5490	outfit	n	5548	preach	v
5433	civilian	a	5491	innovative	a	5548	destine	V
5434	foolish	a	5492	dressings	n	5549	parade	n
5434	fishery	N	5493	dispute	v	5550	opposite	n
5435	bulb	n	5494	jungle	n	5550	jackpot	N
5436	balloon	n	5494	preside	V	5551	critique	n
5436	dinosaur	N	5495	brewery	n	5552	query	n
5437	vivid	a	5496	adjective	n	5553	outset	n
5438	surveyor	n	5496	robust	J	5554	integral	a
5439	spontaneous	a	5497	straighten	v	5555	grammatical	a
5440	biology	n	5497	thrive	V	5555	explosive	J
5441	injunction	n	5498	restrain	v	5556	testing	n
5441	catering	N	5499	monarchy	n	5556	logo	N
5442	appalling	a	5500	trunk	n	5557	patrol	n
5443	amusement	n	5501	herd	n	5558	pad	n
5444	aesthetic	a	5502	deadline	n	5559	unreasonable	a
5445	vegetation	n	5503	tiger	n	5559	fed	N
5445	speculate	V	5503	robot	N	5560	sausage	n
5446	stab	v	5504	supporting	a	5560	outrageous	J
5446	genre	N	5505	moderate	a	5561	criminal	n
5447	rude	a	5506	kneel	v	5562	constructive	a
5448	offset	v	5507	ego	n	5563	worldwide	a
5449	thinking	n	5507	journalism	N	5564	highlight	n
5450	mainframe	n	5508	sexually	adv	5564	pursuant	J
5451	flock	n	5508	scrum	N	5565	doll	n
5452	amateur	a	5509	ministerial	a	5566	frightened	a
5453	academy	n	5510	bitch	n	5567	biography	n
5454	shilling	n	5510	haired	J	5568	vocabulary	n
5455	reluctance	n	5511	wheat	n	5568	financing	N
5456	velocity	n	5511	stud	N	5569	offend	v
5456	overturn	V	5512	stagger	v	5570	accumulation	n
5457	spare	v	5512	canary	N	5571	linen	n
5458	wartime	n	5513	snake	n	5571	collision	N
5459	soak	v	5513	destructive	J	5572	fairy	n
5459	reel	N	5514	ribbon	n	5572	deduction	N
5460	rib	n	5515	mainland	n	5573	disco	n
5461	mighty	a	5516	fisherman	n	5573	crisp	J
5462	shocked	a	5517	economically	adv	5574	hint	v
5463	vocational	a	5518	unwilling	a	5575	versus	prep
5464	spit	v	5518	surf	N	5576	ray	n
5465	gall	n	5519	nationalism	n	5576	turf	N
5465	congressman	N	5519	putt	N	5577	pottery	n
5466	bowl	v	5520	knitting	n	5577	privatise	V
5467	prescription	n	5520	loyalist	N	5578	immune	a
5468	fever	n	5521	irony	n	5579	retreat	n
5468	outing	N	5522	handling	n	5580	master	v
5469	axis	n	5523	desired	a	5581	injured	a
5470	reservoir	n	5524	bomber	n	5582	holly	n
5471	magnitude	n	5525	voltage	n	5583	battle	v
5472	rape	v	5526	unusually	adv	5584	solidarity	n
5472	homosexuality	N	5526	salesman	N	5584	picnic	N
5473	cutting	n	5527	toast	n	5585	embarrassing	a
5473	plight	N	5528	feel	n	5586	cargo	n
5474	bracket	n	5529	suffering	n	5587	theorist	n
5475	agony	n	5530	polish	v	5588	reluctantly	adv
5475	postal	J	5531	technically	adv	5589	preferred	a
5476	strive	v	5532	meaningful	a	5589	astronomer	N
5476	seventeen	CD	5533	aloud	adv	5590	dash	v
5477	strangely	adv	5534	waiter	n	5591	total	v
5478	pledge	v	5535	tease	v	5591	scary	J

5592	reconcile	v	5644	refuge	n	5703	courtyard	n
5593	drill	n	5645	presently	adv	5704	arena	n
5593	doom	V	5646	mandatory	a	5705	simplicity	n
5594	credibility	n	5646	clip	N	5706	inhibition	n
5594	hugely	RB	5647	authorise	v	5706	cynical	J
5595	copyright	n	5648	accomplish	v	5707	frozen	a
5596	beard	n	5648	hooker	N	5708	vacuum	n
5596	superstar	N	5649	startle	v	5709	immigrant	n
5597	bang	n	5650	indigenous	a	5710	bet	n
5598	vigorous	a	5651	worse	adv	5711	revenge	n
5599	vaguely	adv	5652	retailer	n	5711	authentic	J
5600	punch	v	5652	hood	N	5712	jail	v
5600	barber	N	5653	compound	v	5712	applaud	V
5601	prevalence	n	5654	admiration	n	5713	helmet	n
5601	bloom	N	5655	absurd	a	5714	unclear	a
5602	uneasy	a	5656	coincidence	n	5715	jerk	v
5602	challenger	N	5657	principally	adv	5716	disruption	n
5603	boost	n	5658	passport	n	5717	attainment	n
5603	risky	J	5659	depot	n	5718	sip	v
5604	scrap	n	5660	soften	v	5719	program	v
5605	ironically	adv	5660	unification	N	5720	lunchtime	n
5605	spotlight	N	5661	secretion	n	5721	cult	n
5606	fog	n	5661	bargaining	N	5722	chat	n
5607	faithful	a	5662	invoke	v	5722	cock	N
5608	bounce	v	5663	dirt	n	5723	accord	n
5609	batch	n	5664	scared	a	5724	supposedly	adv
5610	smooth	v	5665	mug	n	5725	offering	n
5610	roller	N	5666	convenience	n	5725	vacation	N
5611	sleeping	a	5667	calm	n	5726	broadcast	n
5611	sensational	J	5668	optional	a	5727	secular	a
5612	poorly	adv	5669	unsuccessful	a	5727	reopen	V
5613	accord	v	5670	consistency	n	5728	overwhelm	v
5614	vice-president	n	5671	umbrella	n	5728	sprint	N
5615	duly	adv	5671	nurture	V	5729	momentum	n
5616	blast	n	5672	solo	n	5730	infinite	a
5616	surge	V	5673	hemisphere	n	5731	manipulation	n
5617	square	v	5674	extreme	n	5732	inquest	n
5618	prohibit	v	5674	canon	N	5733	decrease	n
5619	brake	n	5675	brandy	n	5734	cellar	n
5620	asylum	n	5676	belly	n	5735	counsellor	n
5621	obscure	v	5677	attachment	n	5736	avenue	n
5621	axe	V	5677	diesel	N	5737	rubber	a
5622	nun	n	5678	wash	n	5738	labourer	n
5623	heap	n	5679	uncover	v	5739	lab	n
5624	smoothly	adv	5680	treat	n	5739	dictator	N
5624	dyke	N	5680	inventory	N	5740	damn	v
5625	rhetoric	n	5681	repeated	a	5741	comfortably	adv
5625	crumble	V	5682	pine	n	5742	tense	a
5626	privileged	a	5682	rattle	V	5742	footage	N
5626	dazzle	V	5683	offspring	n	5743	socket	n
5627	liaison	n	5684	communism	n	5744	par	n
5627	railtrack	N	5685	nominate	v	5745	thrust	n
5628	jockey	n	5685	comedian	N	5746	scenario	n
5628	unfold	V	5686	soar	v	5747	frankly	adv
5629	concrete	n	5687	geological	a	5748	slap	v
5629	fake	J	5688	frog	n	5749	recreation	n
5630	allied	a	5689	donate	v	5749	mafia	N
5630	analyze	V	5689	fatigue	N	5750	rank	v
5631	rob	v	5690	co-operative	a	5750	nominee	N
5632	indulge	v	5690	offshore	J	5751	spy	n
5632	fry	V	5691	nicely	adv	5752	filter	v
5633	except	prep	5691	settler	N	5752	trailer	N
5634	distort	v	5692	innocence	n	5753	clearance	n
5635	whatsoever	det	5693	housewife	n	5754	blessing	n
5635	wilderness	N	5693	insult	N	5755	embryo	n
5636	viable	a	5694	disguise	v	5756	varied	a
5636	psychic	J	5695	demolish	v	5756	intriguing	J
5637	nucleus	n	5696	counsel	n	5757	predictable	a
5638	exaggerate	v	5696	stereo	N	5757	penguin	N
5639	compact	n	5697	cord	n	5758	mutation	n
5640	nationality	n	5698	semi-final	n	5758	vale	N
5640	creator	N	5699	reasoning	n	5759	equal	v
5641	direct	adv	5699	manifesto	N	5759	columnist	N
5641	jaguar	N	5700	litre	n	5760	can	v
5642	cast	n	5701	inclined	a	5761	burst	n
5643	altar	n	5702	evoke	v	5761	autobiography	N

5762	retrieve	v	5816	retired	a	5866	contingent	N
5762	rivalry	N	5817	quick	adv	5867	co-operate	v
5763	elder	n	5817	pipeline	N	5867	meter	N
5763	cricketer	N	5818	portable	a	5868	burn	n
5764	rehearsal	n	5818	reconciliation	N	5869	cereal	n
5764	defer	V	5819	hostage	n	5869	hawk	N
5765	optical	a	5819	tribal	J	5870	fold	n
5766	hurry	n	5820	underneath	prep	5871	compromise	v
5767	conflict	v	5821	jealous	a	5872	boxing	n
5767	wheelchair	N	5822	proportional	a	5873	rear	v
5768	combat	v	5822	cannabis	N	5873	liner	N
5768	prestigious	J	5823	gown	n	5874	lick	v
5769	absorption	n	5823	rocky	J	5874	lightning	N
5770	ion	n	5824	chimney	n	5875	constrain	v
5771	wrong	adv	5824	teen	N	5876	clerical	a
5771	memoir	N	5825	bleak	a	5877	hire	n
5772	heroin	n	5825	trademark	N	5877	feat	N
5773	bake	v	5826	seasonal	a	5878	contend	v
5773	pend	V	5826	consultancy	N	5879	amateur	n
5774	x-ray	n	5827	plasma	n	5879	bookshop	N
5774	hamlet	N	5828	stunning	a	5880	instrumental	a
5775	vector	n	5829	spray	n	5881	terminal	a
5775	umpire	N	5829	nobel	N	5882	electorate	n
5776	stolen	a	5830	referral	n	5882	battered	J
5777	sacrifice	v	5831	promptly	adv	5883	congratulate	v
5777	barrister	N	5831	premiere	N	5884	balanced	a
5778	robbery	n	5832	fluctuation	n	5885	manufacturing	n
5779	probe	v	5833	decorative	a	5885	brink	N
5779	trout	N	5834	unrest	n	5886	split	n
5780	organizational	a	5834	volatile	J	5887	domination	n
5781	chalk	n	5835	resent	v	5888	blink	v
5782	bourgeois	a	5836	plaster	n	5889	bleed	v
5783	villager	n	5836	dried	J	5890	unlawful	a
5783	capitol	N	5837	chew	v	5890	subscriber	N
5784	morale	n	5837	guitarist	N	5891	precedent	n
5785	express	a	5838	grouping	n	5891	withhold	V
5786	climb	n	5838	secretly	RB	5892	notorious	a
5786	trendy	J	5839	gospel	n	5893	indoor	a
5787	notify	v	5840	distributor	n	5894	upgrade	v
5787	anchor	N	5841	differentiation	n	5894	proxy	N
5788	jam	n	5842	blonde	a	5895	trench	n
5789	bureaucratic	a	5842	chill	V	5895	aftermath	N
5789	satisfying	J	5843	aquarium	n	5896	therapist	n
5790	literacy	n	5843	lethal	J	5897	illuminate	v
5791	frustrate	v	5844	witch	n	5898	bargain	v
5792	freight	n	5844	adore	V	5898	liberate	V
5793	clearing	n	5845	renewed	a	5899	warranty	n
5794	aviation	n	5845	homeland	N	5900	scar	v
5795	legislature	n	5846	jar	n	5900	climax	N
5796	curiously	adv	5847	approved	a	5901	consortium	n
5797	banana	n	5848	advocate	n	5902	anger	v
5798	deploy	v	5849	worrying	a	5903	insure	v
5798	naive	J	5850	minimise	v	5904	extensively	adv
5799	passionate	a	5851	footstep	n	5905	appropriately	adv
5800	monastery	n	5852	delete	v	5905	quartet	N
5801	kettle	n	5853	underneath	adv	5906	spoon	n
5802	enjoyable	a	5853	grandchild	N	5906	envoy	N
5803	diagnose	v	5854	lone	a	5907	sideways	adv
5804	quantitative	a	5855	level	v	5908	enhanced	a
5805	distortion	n	5856	exceptionally	adv	5909	disrupt	v
5806	monarch	n	5857	drift	n	5910	satisfied	a
5806	pasta	N	5857	hamstring	N	5910	spinner	N
5807	kindly	adv	5858	spider	n	5911	precaution	n
5807	surveillance	N	5858	hearted	J	5911	automobile	N
5808	glow	v	5859	hectare	n	5912	kite	n
5809	acquaintance	n	5859	resistant	J	5912	curb	V
5809	frustrating	J	5860	colonel	n	5913	instant	n
5810	unexpectedly	adv	5861	swimming	n	5914	gig	n
5810	slavery	N	5862	realism	n	5915	continuously	adv
5811	handy	a	5862	assassination	N	5915	contention	N
5811	brilliantly	RB	5863	insider	n	5916	consolidate	v
5812	deprivation	n	5863	mom	N	5917	fountain	n
5813	attacker	n	5864	hobby	n	5918	graduate	v
5813	favorite	J	5865	computing	n	5919	gloom	n
5814	assault	v	5865	streak	N	5919	demanding	J
5815	screening	n	5866	infrastructure	n	5920	bite	n

5920	bruise	V	5974	veteran	n	6031	programming	n
5921	structure	v	5974	unlucky	J	6031	sour	J
5921	graphic	J	5975	surplus	a	6032	power	v
5922	noun	n	5976	manifestation	n	6033	nationally	adv
5923	nomination	n	5976	corrupt	J	6034	dozen	n
5924	armchair	n	5977	vicar	n	6035	carrot	n
5925	virtual	a	5977	feeder	N	6036	bulletin	n
5926	unprecedented	a	5978	textbook	n	6036	chant	V
5927	tumble	v	5979	novelist	n	6037	wording	n
5928	ski	n	5979	beck	N	6038	vicious	a
5928	chick	N	5980	halfway	adv	6038	caster	N
5929	architectural	a	5981	contractual	a	6039	urgency	n
5930	violation	n	5982	swap	v	6040	spoken	a
5930	stereotype	N	5983	guild	n	6040	dismantle	V
5931	rocket	n	5984	ulcer	n	6041	skeleton	n
5932	inject	v	5985	slab	n	6041	finely	RB
5933	departmental	a	5986	detector	n	6042	motorist	n
5934	row	v	5987	detection	n	6043	interactive	a
5934	buzz	N	5988	cough	v	6044	compute	v
5935	luxury	a	5989	whichever	det	6045	whip	n
5936	fax	n	5989	gifted	J	6046	urgently	adv
5937	deer	n	5990	spelling	n	6046	verge	N
5938	climber	n	5991	lender	n	6047	telly	n
5939	photographic	a	5991	saver	N	6047	shave	V
5940	haunt	v	5992	glow	n	6048	shrub	n
5940	diplomacy	N	5992	strawberry	N	6049	porter	n
5941	fiercely	adv	5993	raised	a	6050	ethics	n
5942	dining	n	5994	prolonged	a	6050	coronation	N
5943	sodium	n	5994	wholesale	J	6051	banner	n
5944	gossip	n	5995	voucher	n	6051	daytime	J
5945	bundle	n	5995	showdown	N	6052	velvet	n
5945	countless	J	5996	t-shirt	n	6052	hotline	N
5946	bend	n	5996	nanny	N	6053	omission	n
5947	recruit	n	5997	linger	v	6053	filing	N
5948	hen	n	5997	pork	N	6054	hook	v
5948	tee	N	5998	humble	a	6055	gallon	n
5949	fragile	a	5999	honey	n	6056	financially	adv
5949	demon	N	6000	scream	n	6056	stark	J
5950	deteriorate	v	6000	phoenix	N	6057	superintendent	n
5951	dependency	n	6001	postcard	n	6057	comet	N
5951	graphic	N	6002	managing	a	6058	plug	v
5952	swift	a	6003	alien	a	6059	continuation	n
5952	molly	N	6004	trouble	v	6060	reliance	n
5953	scramble	v	6004	pave	V	6060	transplant	N
5953	rom	N	6005	reverse	n	6061	justified	a
5954	overview	n	6006	odour	n	6062	fool	v
5955	imprison	v	6006	farewell	N	6063	detain	v
5956	trolley	n	6007	fundamentally	adv	6063	internationally	RB
5956	rend	V	6008	discount	v	6064	damaging	a
5957	rotation	n	6008	buddy	N	6065	orbit	n
5957	serial	J	6009	blast	v	6065	newsdesk	N
5958	denial	n	6010	syntactic	a	6066	mains	n
5958	tactical	J	6011	scrape	v	6067	discard	v
5959	boiler	n	6012	residue	n	6068	dine	v
5960	amp	n	6013	procession	n	6069	compartment	n
5961	trivial	a	6014	pioneer	n	6070	revised	a
5962	shout	n	6015	intercourse	n	6071	privatization	n
5962	deduct	V	6016	deter	v	6072	memorable	a
5963	overtake	v	6017	deadly	a	6072	horrify	V
5964	make	n	6018	complement	v	6073	lately	adv
5964	spark	N	6019	restrictive	a	6073	moody	N
5965	hunter	n	6019	humiliation	N	6074	distributed	a
5965	eastender	N	6020	nitrogen	n	6074	sceptical	J
5966	guess	n	6021	citizenship	n	6075	disperse	v
5966	genetically	RB	6021	marketplace	N	6076	blame	n
5967	doubtless	adv	6022	pedestrian	n	6076	potent	J
5968	syllable	n	6022	oust	V	6077	basement	n
5969	obscure	a	6023	detention	n	6077	evacuate	V
5969	appliance	N	6024	wagon	n	6078	slump	v
5970	mould	n	6024	snack	N	6079	puzzle	v
5971	limestone	n	6025	microphone	n	6080	monitoring	n
5971	conditioning	N	6026	hastily	adv	6081	talented	a
5972	leak	v	6027	fixture	n	6082	nominal	a
5972	endowment	N	6028	choke	v	6082	goodwill	N
5973	beneficiary	n	6029	wet	v	6083	mushroom	n
5973	midst	N	6030	weed	n	6083	vintage	J

6084	instructor	n	6138	bud	N	6192	cultivate	v
6084	honesty	N	6139	understandable	a	6192	prose	N
6085	fork	n	6140	noticeable	a	6193	awake	v
6085	physicist	N	6141	mankind	n	6194	trained	a
6086	board	v	6142	majesty	n	6194	unbelievable	J
6087	want	n	6143	course	adv	6195	civic	a
6087	vet	N	6144	pigeon	n	6195	unleash	V
6088	disposition	n	6144	finalist	N	6196	voyage	n
6088	derivative	N	6145	goalkeeper	n	6196	vine	N
6089	cemetery	n	6146	ambiguous	a	6197	siege	n
6090	attempted	a	6146	pea	N	6197	cleansing	N
6091	nephew	n	6147	walker	n	6198	enormously	adv
6091	tue	N	6147	heroic	J	6198	aspire	V
6092	magical	a	6148	virgin	n	6199	distract	v
6093	ivory	n	6148	goose	N	6199	saga	N
6094	hospitality	n	6149	prestige	n	6200	stroll	v
6095	besides	prep	6150	preoccupation	n	6200	click	V
6096	astonishing	a	6150	injustice	N	6201	jewel	n
6097	tract	n	6151	upset	a	6202	immediately	conj
6098	proprietor	n	6152	municipal	a	6203	honourable	a
6099	license	v	6152	depress	V	6204	helpless	a
6100	differential	a	6153	groan	v	6204	oasis	N
6101	affinity	n	6154	craftsman	n	6205	hay	n
6102	talking	n	6154	bathe	V	6205	downturn	N
6102	savage	J	6155	anticipation	n	6206	expel	v
6103	royalty	n	6156	revise	v	6206	sow	V
6104	neglect	n	6156	skip	V	6207	eternal	a
6105	irrespective	a	6157	knock	n	6207	stern	J
6105	bunker	N	6157	decommission	V	6208	demonstrator	n
6106	whip	v	6158	infect	v	6209	correction	n
6107	sticky	a	6159	denounce	v	6210	civilization	n
6108	regret	n	6159	tomb	N	6211	ample	a
6109	incapable	a	6160	confession	n	6212	retention	n
6110	franchise	n	6161	turkey	n	6213	rehabilitation	n
6110	challenging	J	6161	applause	N	6214	premature	a
6111	dentist	n	6162	toll	n	6214	mummy	N
6112	contrary	n	6162	intimacy	N	6215	encompass	v
6113	profitability	n	6163	pal	n	6216	distinctly	adv
6114	enthusiast	n	6164	transcription	n	6216	aerospace	N
6115	crop	v	6164	watchdog	N	6217	diplomat	n
6116	utter	v	6165	sulphur	n	6217	ammunition	N
6117	pile	v	6166	provisional	a	6218	articulate	v
6117	mosque	N	6167	hug	v	6218	harbor	N
6118	pier	n	6168	particular	n	6219	restricted	a
6118	stirling	N	6168	goddess	N	6220	prop	v
6119	dome	n	6169	intent	a	6220	stockmarket	N
6119	favoured	J	6170	fascinate	v	6221	intensify	v
6120	bubble	n	6171	conductor	n	6222	deviation	n
6120	veto	N	6172	feasible	a	6223	contest	v
6121	treasurer	n	6173	vacant	a	6223	stump	N
6122	stocking	n	6173	perfume	N	6224	workplace	n
6122	relegate	V	6174	trait	n	6224	trinity	N
6123	sanctuary	n	6175	meadow	n	6225	lazy	a
6123	contributor	N	6176	creed	n	6226	kidney	n
6124	ascertain	v	6177	unfamiliar	a	6226	underestimate	V
6124	steak	N	6177	batter	V	6227	insistence	n
6125	arc	n	6178	optimism	n	6228	whisper	n
6125	theatrical	J	6179	wary	a	6228	wade	N
6126	quest	n	6180	twist	n	6229	multimedia	n
6127	mole	n	6180	scout	N	6229	antique	N
6128	marathon	n	6181	sweet	n	6230	forestry	n
6129	feast	n	6182	substantive	a	6230	grocery	N
6130	crouch	v	6182	bra	N	6231	excited	a
6130	masterpiece	N	6183	excavation	n	6232	decay	n
6131	storm	v	6183	motherwell	N	6233	screw	n
6131	splash	V	6184	destiny	n	6234	rally	v
6132	hardship	n	6185	thick	adv	6234	gum	N
6133	entitlement	n	6186	pasture	n	6235	pest	n
6133	heighten	V	6186	blunkett	N	6235	ripe	J
6134	circular	n	6187	archaeological	a	6236	invaluable	a
6135	walking	a	6187	pianist	N	6236	toddler	N
6135	penis	N	6188	tick	v	6237	homework	n
6136	strap	n	6188	vogue	N	6237	sunset	N
6136	relish	V	6189	profit	v	6238	harmful	a
6137	sore	a	6190	pat	v	6238	compassion	N
6138	complementary	a	6191	papal	a	6239	bump	v

6239 epic J  
 6240 bodily a  
 6240 schoolboy N  
 6241 grasp n  
 6241 harden V  
 6242 finished a  
 6242 shipment N  
 6243 facade n  
 6244 cushion n  
 6245 conversely adv  
 6245 enact V  
 6246 urge n  
 6246 slowdown N  
 6247 tune v  
 6248 solvent n  
 6249 slogan n  
 6249 meditation N  
 6250 petty a  
 6250 nutrition N  
 6251 perceived a  
 6252 install v  
 6253 fuss n  
 6253 silicon N  
 6254 rack n  
 6254 consolation N  
 6255 imminent a  
 6255 purse N  
 6256 short n  
 6256 vineyard N  
 6257 revert v  
 6258 ram n  
 6259 contraction n  
 6259 township N  
 6260 tread v  
 6260 displace V  
 6261 supplementary a  
 6262 ham n  
 6263 defy v  
 6263 villain N  
 6264 athlete n  
 6264 boycott N  
 6265 sociological a  
 6265 flaw N  
 6266 physician n  
 6267 crossing n  
 6268 bail n  
 6268 playground N  
 6269 unwanted a  
 6270 tight adv  
 6270 stripe N  
 6271 plausible a  
 6272 midfield n  
 6273 alert a  
 6274 feminine a  
 6274 doe N  
 6275 drainage n  
 6276 cruelty n  
 6276 sinister J  
 6277 abnormal a  
 6277 beginner N  
 6278 relate n  
 6279 poison v  
 6280 symmetry n  
 6280 demise N  
 6281 stake v  
 6281 flowering N  
 6282 rotten a  
 6283 prone a  
 6284 marsh n  
 6284 freshly RB  
 6285 litigation n  
 6285 believer N  
 6286 curl n  
 6286 mat N  
 6287 urine n  
 6288 latin a

6288 affordable J  
 6289 hover v  
 6290 greeting n  
 6290 pavilion N  
 6291 chase n  
 6291 cannon N  
 6292 spouse n  
 6293 produce n  
 6294 forge v  
 6295 salon n  
 6295 sierra N  
 6296 handicapped a  
 6296 proudly RB  
 6297 sway v  
 6298 homosexual a  
 6299 handicap v  
 6300 colon n  
 6301 upstairs n  
 6302 stimulation n  
 6303 spray v  
 6304 original n  
 6305 lay a  
 6305 interpreter N  
 6306 garlic n  
 6306 bureaucrat N  
 6307 suitcase n  
 6308 skipper n  
 6309 moan v  
 6309 ounce N  
 6310 manpower n  
 6310 rafter N  
 6311 manifest v  
 6312 incredibly adv  
 6313 historically adv  
 6313 curry N  
 6314 decision-making n  
 6314 ruthless J  
 6315 wildly adv  
 6315 contaminate V  
 6316 reformer n  
 6316 ensemble N  
 6317 quantum n  
 6318 considering conj  
 6318 lurk V

## **APÉNDICE 2**

### **Test de nivel universitario**

Student:.....  
Year:.....

VOCABULARY TEST  
Date: .../.../...

Instructions: Tick the option which best matches the word or expression in bold type.

**PART 1**

1. **help:**

assistance <input type="checkbox"/>	complaint <input type="checkbox"/>	completion <input type="checkbox"/>	constraint <input type="checkbox"/>	preparation <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--

2. **mainly:**

considerably <input type="checkbox"/>	hence <input type="checkbox"/>	meanwhile <input type="checkbox"/>	mostly <input type="checkbox"/>	rarely <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

3. **fault:**

blame <input type="checkbox"/>	cattle <input type="checkbox"/>	flesh <input type="checkbox"/>	grade <input type="checkbox"/>	summary <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

4. **precise:**

accurate <input type="checkbox"/>	inner <input type="checkbox"/>	occasional <input type="checkbox"/>	square <input type="checkbox"/>	subsequent <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	--

5. **empire:**

admission <input type="checkbox"/>	amendment <input type="checkbox"/>	guideline <input type="checkbox"/>	constituency <input type="checkbox"/>	recession <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------	--

6. **protest:**

bell <input type="checkbox"/>	chip <input type="checkbox"/>	holding <input type="checkbox"/>	objection <input type="checkbox"/>	surgery <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

7. **rent:**

consumption <input type="checkbox"/>	childhood <input type="checkbox"/>	enquiry <input type="checkbox"/>	rank <input type="checkbox"/>	root <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

8. **combination:**

layer <input type="checkbox"/>	lifespan <input type="checkbox"/>	mixture <input type="checkbox"/>	pot <input type="checkbox"/>	vessel <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	--

9. **buy:**

capture <input type="checkbox"/>	dare <input type="checkbox"/>	purchase <input type="checkbox"/>	struggle <input type="checkbox"/>	tear <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--

10. **worried:**

anxious <input type="checkbox"/>	fixed <input type="checkbox"/>	involved <input type="checkbox"/>	proposed <input type="checkbox"/>	supposed <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

11. **measure:**

chamber <input type="checkbox"/>	dose <input type="checkbox"/>	earning <input type="checkbox"/>	lad <input type="checkbox"/>	sake <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--

12. **tube:**

boot <input type="checkbox"/>	input <input type="checkbox"/>	pipe <input type="checkbox"/>	scope <input type="checkbox"/>	rail <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

13. **stop:**

alter <input type="checkbox"/>	breathe <input type="checkbox"/>	cease <input type="checkbox"/>	overcome <input type="checkbox"/>	whisper <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

14. **quality:**

cheek <input type="checkbox"/>	compensation <input type="checkbox"/>	custom <input type="checkbox"/>	parish <input type="checkbox"/>	virtue <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

15. **argument:**

dispute <input type="checkbox"/>	gap <input type="checkbox"/>	proof <input type="checkbox"/>	shift <input type="checkbox"/>	storage <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

16. **border:**

gain <input type="checkbox"/>	height <input type="checkbox"/>	margin <input type="checkbox"/>	merchant <input type="checkbox"/>	ward <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--

17. **crew:**

area <input type="checkbox"/>	bond <input type="checkbox"/>	gene <input type="checkbox"/>	score <input type="checkbox"/>	string <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

18. **circle:**

deposit <input type="checkbox"/>	regime <input type="checkbox"/>	shadow <input type="checkbox"/>	wheel <input type="checkbox"/>	zone <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

19. **bad weather.**

decline <input type="checkbox"/>	depth <input type="checkbox"/>	issue <input type="checkbox"/>	smell <input type="checkbox"/>	storm <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

20. **away from others:**

efficient <input type="checkbox"/>	conscious <input type="checkbox"/>	isolated <input type="checkbox"/>	rough <input type="checkbox"/>	slight <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

21. **heart.**

anger <input type="checkbox"/>	chart <input type="checkbox"/>	core <input type="checkbox"/>	print <input type="checkbox"/>	worth <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

22. **outstanding:**

contemporary <input type="checkbox"/>	disabled <input type="checkbox"/>	proper <input type="checkbox"/>	remarkable <input type="checkbox"/>	remote <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	--

23. **metal:**

angle <input type="checkbox"/>	guest <input type="checkbox"/>	shareholder <input type="checkbox"/>	tin <input type="checkbox"/>	valley <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	------------------------------	---------------------------------	--

24. **insect.**

bishop <input type="checkbox"/>	cricket <input type="checkbox"/>	mill <input type="checkbox"/>	ratio <input type="checkbox"/>	tenant <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

25. **extend:**

cope <input type="checkbox"/>	invest <input type="checkbox"/>	lock <input type="checkbox"/>	retire <input type="checkbox"/>	stretch <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

26. **story.**

allowance <input type="checkbox"/>	bid <input type="checkbox"/>	research <input type="checkbox"/>	tale <input type="checkbox"/>	tendency <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--

27. **plenty of.**

lakes <input type="checkbox"/>	loads <input type="checkbox"/>	phenomena <input type="checkbox"/>	tasks <input type="checkbox"/>	wages <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

28. **real:**

adequate <input type="checkbox"/>	genuine <input type="checkbox"/>	global <input type="checkbox"/>	grateful <input type="checkbox"/>	sensible <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

29. **material:**

currency <input type="checkbox"/>	fabric <input type="checkbox"/>	holder <input type="checkbox"/>	mode <input type="checkbox"/>	pace <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

30. **throw:**

assure <input type="checkbox"/>	borrow <input type="checkbox"/>	cast <input type="checkbox"/>	sweep <input type="checkbox"/>	tackle <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

31. **first copy:**

draft <input type="checkbox"/>	fellow <input type="checkbox"/>	host <input type="checkbox"/>	manufacturer <input type="checkbox"/>	relative <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	--

32. **peak.**

acquisition <input type="checkbox"/>	boundary <input type="checkbox"/>	personnel <input type="checkbox"/>	resolution <input type="checkbox"/>	summit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	--

33. **stir.**

comprise <input type="checkbox"/>	owe <input type="checkbox"/>	pursue <input type="checkbox"/>	resign <input type="checkbox"/>	restrict <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--

34. **unable to hear:**

deaf <input type="checkbox"/>	foreign <input type="checkbox"/>	grand <input type="checkbox"/>	proud <input type="checkbox"/>	widespread <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--

35. **place:**

engage <input type="checkbox"/>	exclude <input type="checkbox"/>	expose <input type="checkbox"/>	guarantee <input type="checkbox"/>	locate <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--

36. **maintain:**

control <input type="checkbox"/>	govern <input type="checkbox"/>	race <input type="checkbox"/>	quote <input type="checkbox"/>	sustain <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

37. **in the end:**

deliberately <input type="checkbox"/>	eventually <input type="checkbox"/>	primarily <input type="checkbox"/>	rarely <input type="checkbox"/>	virtually <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--

38. **lead:**

bother <input type="checkbox"/>	guide <input type="checkbox"/>	pose <input type="checkbox"/>	reckon <input type="checkbox"/>	rush <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

39. **take advantage of:**

count <input type="checkbox"/>	determine <input type="checkbox"/>	exchange <input type="checkbox"/>	exploit <input type="checkbox"/>	sink <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--

40. **hit:**

drag <input type="checkbox"/>	feature <input type="checkbox"/>	knock <input type="checkbox"/>	solve <input type="checkbox"/>	submit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

41. **main building:**

delivery <input type="checkbox"/>	finding <input type="checkbox"/>	headquarters <input type="checkbox"/>	landscape <input type="checkbox"/>	marketing <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

42. **improve:**

differ <input type="checkbox"/>	enhance <input type="checkbox"/>	lend <input type="checkbox"/>	outline <input type="checkbox"/>	swing <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--

43. **wish to hurt:**

anxiety <input type="checkbox"/>	guidance <input type="checkbox"/>	spite <input type="checkbox"/>	steel <input type="checkbox"/>	tip <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------	--

44. **approval:**

consent <input type="checkbox"/>	leisure <input type="checkbox"/>	replacement <input type="checkbox"/>	supply <input type="checkbox"/>	workshop <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--

45. **complete:**

dig <input type="checkbox"/>	fulfil <input type="checkbox"/>	grab <input type="checkbox"/>	rid <input type="checkbox"/>	shrug <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------	--

46. **dear:**

blind <input type="checkbox"/>	evident <input type="checkbox"/>	guilty <input type="checkbox"/>	impressive <input type="checkbox"/>	valuable <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	--

47. **weight:**

burden <input type="checkbox"/>	dust <input type="checkbox"/>	expansion <input type="checkbox"/>	inflation <input type="checkbox"/>	share <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--

48. **lacking in colour:**

awful <input type="checkbox"/>	pale <input type="checkbox"/>	remaining <input type="checkbox"/>	smooth <input type="checkbox"/>	tight <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

49. **straight:**

absolute <input type="checkbox"/>	direct <input type="checkbox"/>	distant <input type="checkbox"/>	entire <input type="checkbox"/>	mere <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

50. **gives advice:**

consultant <input type="checkbox"/>	landlord <input type="checkbox"/>	peasant <input type="checkbox"/>	premise <input type="checkbox"/>	waste <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--

51. **overseas :**

confident <input type="checkbox"/>	detailed <input type="checkbox"/>	male <input type="checkbox"/>	statutory <input type="checkbox"/>	tough <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--

52. **money:**

boss <input type="checkbox"/>	coin <input type="checkbox"/>	mood <input type="checkbox"/>	roll <input type="checkbox"/>	wire <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

53. **skill:**

crop <input type="checkbox"/>	expertise <input type="checkbox"/>	discovery <input type="checkbox"/>	profession <input type="checkbox"/>	suit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	--

54. **official list:**

defeat <input type="checkbox"/>	poll <input type="checkbox"/>	regard <input type="checkbox"/>	register <input type="checkbox"/>	wedding <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

55. **build:**

challenge <input type="checkbox"/>	construct <input type="checkbox"/>	file <input type="checkbox"/>	sail <input type="checkbox"/>	tap <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--

## **PART 2**

### **1. resident:**

audit <input type="checkbox"/>	business <input type="checkbox"/>	heel <input type="checkbox"/>	local <input type="checkbox"/>	stake <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

### **2. promise:**

assault <input type="checkbox"/>	desert <input type="checkbox"/>	fig <input type="checkbox"/>	mate <input type="checkbox"/>	subsidy <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--

### **3. pleased:**

damp <input type="checkbox"/>	decent <input type="checkbox"/>	delighted <input type="checkbox"/>	lesser <input type="checkbox"/>	spare <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

### **4. also:**

below <input type="checkbox"/>	besides <input type="checkbox"/>	forth <input type="checkbox"/>	indeed <input type="checkbox"/>	nonetheless <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	--

### **5. document:**

assurance <input type="checkbox"/>	charter <input type="checkbox"/>	plot <input type="checkbox"/>	trace <input type="checkbox"/>	restoration <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	--

### **6. certainly:**

formerly <input type="checkbox"/>	hopefully <input type="checkbox"/>	solely <input type="checkbox"/>	strictly <input type="checkbox"/>	undoubtedly <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--

### **7. naked:**

acute <input type="checkbox"/>	bare <input type="checkbox"/>	dull <input type="checkbox"/>	liable <input type="checkbox"/>	harsh <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

### **8. ask for:**

beg <input type="checkbox"/>	convey <input type="checkbox"/>	implement <input type="checkbox"/>	strip <input type="checkbox"/>	resemble <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	--

### **9. cure:**

assignment <input type="checkbox"/>	jury <input type="checkbox"/>	recipe <input type="checkbox"/>	remedy <input type="checkbox"/>	volunteer <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--

### **10. uncooked:**

armed <input type="checkbox"/>	excessive <input type="checkbox"/>	mean <input type="checkbox"/>	payable <input type="checkbox"/>	raw <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--

### **11. justice:**

equity <input type="checkbox"/>	crack <input type="checkbox"/>	hint <input type="checkbox"/>	hip <input type="checkbox"/>	hostility <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	------------------------------	------------------------------------	--

### **12. disappear:**

criticise <input type="checkbox"/>	opt <input type="checkbox"/>	seize <input type="checkbox"/>	spot <input type="checkbox"/>	vanish <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--

### **13. researcher:**

draw <input type="checkbox"/>	offender <input type="checkbox"/>	scholar <input type="checkbox"/>	shore <input type="checkbox"/>	trainer <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

### **14. penalty:**

essay <input type="checkbox"/>	exposure <input type="checkbox"/>	permission <input type="checkbox"/>	profile <input type="checkbox"/>	punishment <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	--

### **15. change in sea level:**

blow <input type="checkbox"/>	collector <input type="checkbox"/>	correlation <input type="checkbox"/>	myth <input type="checkbox"/>	tide <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

### **16. administrator:**

courage <input type="checkbox"/>	motivation <input type="checkbox"/>	tragedy <input type="checkbox"/>	trustee <input type="checkbox"/>	worry <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--

### **17. rock face:**

cliff <input type="checkbox"/>	cloth <input type="checkbox"/>	guilt <input type="checkbox"/>	hierarchy <input type="checkbox"/>	seminar <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

### **18. craft:**

adjustment <input type="checkbox"/>	intensity <input type="checkbox"/>	leave <input type="checkbox"/>	president <input type="checkbox"/>	redundancy <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--

### **19. melody:**

mess <input type="checkbox"/>	needle <input type="checkbox"/>	pint <input type="checkbox"/>	sphere <input type="checkbox"/>	tune <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

### **20. name the letters:**

cling <input type="checkbox"/>	extract <input type="checkbox"/>	regret <input type="checkbox"/>	spell <input type="checkbox"/>	update <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

21. **engagement.**

casualty <input type="checkbox"/>	insight <input type="checkbox"/>	manager <input type="checkbox"/>	scandal <input type="checkbox"/>	spread <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--

22. **look:**

breed <input type="checkbox"/>	gaze <input type="checkbox"/>	jet <input type="checkbox"/>	rape <input type="checkbox"/>	sin <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--

23. **bend:**

emphasize <input type="checkbox"/>	continue <input type="checkbox"/>	fold <input type="checkbox"/>	render <input type="checkbox"/>	rescue <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

24. **where roads meet.**

acre <input type="checkbox"/>	attendance <input type="checkbox"/>	junction <input type="checkbox"/>	mud <input type="checkbox"/>	nest <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--

25. **ships:**

bulk <input type="checkbox"/>	clay <input type="checkbox"/>	elite <input type="checkbox"/>	navy <input type="checkbox"/>	truck <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

26. **make:**

brand <input type="checkbox"/>	format <input type="checkbox"/>	heating <input type="checkbox"/>	stroke <input type="checkbox"/>	value <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

27. **pool:**

bean <input type="checkbox"/>	contest <input type="checkbox"/>	gear <input type="checkbox"/>	pond <input type="checkbox"/>	tray <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

28. **joke:**

clerk <input type="checkbox"/>	lung <input type="checkbox"/>	removal <input type="checkbox"/>	trick <input type="checkbox"/>	volume <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

29. **follow:**

cater <input type="checkbox"/>	chase <input type="checkbox"/>	command <input type="checkbox"/>	compose <input type="checkbox"/>	recruit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

30. **fix:**

await <input type="checkbox"/>	install <input type="checkbox"/>	target <input type="checkbox"/>	repair <input type="checkbox"/>	spring <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

31. **trigger:**

label <input type="checkbox"/>	pop <input type="checkbox"/>	process <input type="checkbox"/>	stimulate <input type="checkbox"/>	suspend <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

32. **press:**

discount <input type="checkbox"/>	fade <input type="checkbox"/>	reveal <input type="checkbox"/>	squeeze <input type="checkbox"/>	overlook <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--

33. **rejection:**

constable <input type="checkbox"/>	counter <input type="checkbox"/>	receipt <input type="checkbox"/>	refusal <input type="checkbox"/>	sword <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--

34. **develop:**

induce <input type="checkbox"/>	evolve <input type="checkbox"/>	grin <input type="checkbox"/>	surprise <input type="checkbox"/>	wipe <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--

35. **darkness:**

flag <input type="checkbox"/>	interface <input type="checkbox"/>	leaflet <input type="checkbox"/>	shade <input type="checkbox"/>	chapel <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

36. **let out breath:**

assert <input type="checkbox"/>	ease <input type="checkbox"/>	defend <input type="checkbox"/>	drift <input type="checkbox"/>	sigh <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

37. **upper platform:**

clue <input type="checkbox"/>	deck <input type="checkbox"/>	ghost <input type="checkbox"/>	pity <input type="checkbox"/>	vessel <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--

38. **cover up:**

enforce <input type="checkbox"/>	hire <input type="checkbox"/>	incur <input type="checkbox"/>	twist <input type="checkbox"/>	wrap <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

39. **common sense:**

kit <input type="checkbox"/>	discretion <input type="checkbox"/>	incidence <input type="checkbox"/>	monster <input type="checkbox"/>	shame <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--

40. **go and bring:**

drain <input type="checkbox"/>	fetch <input type="checkbox"/>	hesitate <input type="checkbox"/>	hide <input type="checkbox"/>	wonder <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--

41. **advertise:**

aid <input type="checkbox"/>	brush <input type="checkbox"/>	fancy <input type="checkbox"/>	float <input type="checkbox"/>	rub <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------	--

42. **weak:**

controversial <input type="checkbox"/>	desirable <input type="checkbox"/>	mixed <input type="checkbox"/>	superb <input type="checkbox"/>	vulnerable <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	--

43. **wise:**

casual <input type="checkbox"/>	fierce <input type="checkbox"/>	plain <input type="checkbox"/>	steady <input type="checkbox"/>	ultimate <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--

44. **of secondary importance:**

asleep <input type="checkbox"/>	bitter <input type="checkbox"/>	patient <input type="checkbox"/>	subsidiary <input type="checkbox"/>	unexpected <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

45. **event:**

availability <input type="checkbox"/>	conversion <input type="checkbox"/>	density <input type="checkbox"/>	episode <input type="checkbox"/>	pavement <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--

46. **long lasting:**

chronic <input type="checkbox"/>	marked <input type="checkbox"/>	nearby <input type="checkbox"/>	painful <input type="checkbox"/>	strict <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--

47. **marvellous:**

amazing <input type="checkbox"/>	faint <input type="checkbox"/>	false <input type="checkbox"/>	stable <input type="checkbox"/>	unfair <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

48. **motivation:**

disadvantage <input type="checkbox"/>	domain <input type="checkbox"/>	incentive <input type="checkbox"/>	relevance <input type="checkbox"/>	undertaking <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--

49. **gentle:**

convenient <input type="checkbox"/>	mild <input type="checkbox"/>	reliable <input type="checkbox"/>	secure <input type="checkbox"/>	spectacular <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	--

50. **stream:**

carriage <input type="checkbox"/>	current <input type="checkbox"/>	isolation <input type="checkbox"/>	ride <input type="checkbox"/>	wildlife <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--

51. **giving up a job:**

carrier <input type="checkbox"/>	coverage <input type="checkbox"/>	landing <input type="checkbox"/>	resignation <input type="checkbox"/>	shortage <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	--

52. **traditional:**

classic <input type="checkbox"/>	intense <input type="checkbox"/>	loose <input type="checkbox"/>	lonely <input type="checkbox"/>	neat <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

53. **cereal seed:**

chap <input type="checkbox"/>	essence <input type="checkbox"/>	fleet <input type="checkbox"/>	gang <input type="checkbox"/>	grain <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

54. **sex:**

backing <input type="checkbox"/>	gender <input type="checkbox"/>	reach <input type="checkbox"/>	stance <input type="checkbox"/>	wool <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

55. **fame:**

giant <input type="checkbox"/>	glory <input type="checkbox"/>	merit <input type="checkbox"/>	norm <input type="checkbox"/>	reign <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

**PART 3**

1. **rapidly:**

persistently <input type="checkbox"/>	publicly <input type="checkbox"/>	remarkably <input type="checkbox"/>	simultaneously <input type="checkbox"/>	swiftly <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---	----------------------------------	--

2. **ban:**

exclusion <input type="checkbox"/>	forum <input type="checkbox"/>	fraud <input type="checkbox"/>	liver <input type="checkbox"/>	sleeve <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

3. **legend:**

copper <input type="checkbox"/>	elbow <input type="checkbox"/>	mammal <input type="checkbox"/>	sickness <input type="checkbox"/>	thread <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--

4. **keen:**

applicable <input type="checkbox"/>	competent <input type="checkbox"/>	eager <input type="checkbox"/>	preliminary <input type="checkbox"/>	stiff <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	--

5. **natural hole:**

cave <input type="checkbox"/>	diamond <input type="checkbox"/>	flavour <input type="checkbox"/>	nonsense <input type="checkbox"/>	straw <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--

6. **next:**

advisory <input type="checkbox"/>	awkward <input type="checkbox"/>	forthcoming <input type="checkbox"/>	resulting <input type="checkbox"/>	shallow <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

7. **disappointment:**

bloke <input type="checkbox"/>	frustration <input type="checkbox"/>	nightmare <input type="checkbox"/>	spine <input type="checkbox"/>	tournament <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--

8. **let down:**

betray <input type="checkbox"/>	embark <input type="checkbox"/>	flash <input type="checkbox"/>	flood <input type="checkbox"/>	prescribe <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	--

9. **curved structure:**

arch <input type="checkbox"/>	chaos <input type="checkbox"/>	cluster <input type="checkbox"/>	dismissal <input type="checkbox"/>	stall <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--

10. **prize:**

ally <input type="checkbox"/>	handle <input type="checkbox"/>	theft <input type="checkbox"/>	tribe <input type="checkbox"/>	trophy <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

11. **assemble:**

chop <input type="checkbox"/>	compile <input type="checkbox"/>	neglect <input type="checkbox"/>	propose <input type="checkbox"/>	tremble <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

12. **risk:**

cap <input type="checkbox"/>	hazard <input type="checkbox"/>	slave <input type="checkbox"/>	thigh <input type="checkbox"/>	venue <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

13. **clash:**

beast <input type="checkbox"/>	creature <input type="checkbox"/>	headline <input type="checkbox"/>	log <input type="checkbox"/>	rhythm <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	--

14. **approaching:**

able <input type="checkbox"/>	blank <input type="checkbox"/>	increased <input type="checkbox"/>	incredible <input type="checkbox"/>	unlike <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	--

15. **stop:**

auction <input type="checkbox"/>	chin <input type="checkbox"/>	halt <input type="checkbox"/>	statue <input type="checkbox"/>	tax <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--

16. **cover:**

bureau <input type="checkbox"/>	fare <input type="checkbox"/>	lid <input type="checkbox"/>	slice <input type="checkbox"/>	popularity <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--

17. **break of day:**

behaviour <input type="checkbox"/>	bottom <input type="checkbox"/>	dawn <input type="checkbox"/>	pattern <input type="checkbox"/>	pursuit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

18. **musical instrument:**

arrow <input type="checkbox"/>	drum <input type="checkbox"/>	heir <input type="checkbox"/>	trap <input type="checkbox"/>	rug <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--

19. **hard rock:**

bunch <input type="checkbox"/>	lamb <input type="checkbox"/>	lawn <input type="checkbox"/>	marble <input type="checkbox"/>	powder <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

20. **victim:**

fist <input type="checkbox"/>	gift <input type="checkbox"/>	predecessor <input type="checkbox"/>	prey <input type="checkbox"/>	rope <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

21. **one circuit:**

doctrine <input type="checkbox"/>	exit <input type="checkbox"/>	joint <input type="checkbox"/>	lap <input type="checkbox"/>	negligence <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	------------------------------	-------------------------------------	--

22. **distress:**

bonus <input type="checkbox"/>	grief <input type="checkbox"/>	inheritance <input type="checkbox"/>	loop <input type="checkbox"/>	slide <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

23. **evil:**

crude <input type="checkbox"/>	rigid <input type="checkbox"/>	rising <input type="checkbox"/>	variable <input type="checkbox"/>	wicked <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--

24. **plunge:**

cheer <input type="checkbox"/>	dive <input type="checkbox"/>	erect <input type="checkbox"/>	strain <input type="checkbox"/>	weaken <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

25. **hut:**

apology <input type="checkbox"/>	grid <input type="checkbox"/>	printing <input type="checkbox"/>	shed <input type="checkbox"/>	spectacle <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	--

26. **cut:**

carve <input type="checkbox"/>	embody <input type="checkbox"/>	forecast <input type="checkbox"/>	regain <input type="checkbox"/>	sue <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--

27. **arrangement:**

booklet <input type="checkbox"/>	bucket <input type="checkbox"/>	layout <input type="checkbox"/>	manual <input type="checkbox"/>	support <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

28. **bar:**

brow <input type="checkbox"/>	consensus <input type="checkbox"/>	metaphor <input type="checkbox"/>	partnership <input type="checkbox"/>	rod <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------	--

29. **crush:**

bless <input type="checkbox"/>	coach <input type="checkbox"/>	debilitate <input type="checkbox"/>	depart <input type="checkbox"/>	grind <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

30. **stranger:**

ancestor <input type="checkbox"/>	outsider <input type="checkbox"/>	realm <input type="checkbox"/>	trainee <input type="checkbox"/>	wit <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--

31. **understanding:**

distinguished <input type="checkbox"/>	loyal <input type="checkbox"/>	missing <input type="checkbox"/>	sympathetic <input type="checkbox"/>	uncertain <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--

32. **cause:**

depict <input type="checkbox"/>	draft <input type="checkbox"/>	motivate <input type="checkbox"/>	narrow <input type="checkbox"/>	rip <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--

33. **width:**

dwelling <input type="checkbox"/>	jaw <input type="checkbox"/>	lounge <input type="checkbox"/>	overall <input type="checkbox"/>	peer <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--

34. **attract:**

merge <input type="checkbox"/>	pin <input type="checkbox"/>	stamp <input type="checkbox"/>	tempt <input type="checkbox"/>	tuck <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

35. **destroy:**

discharge <input type="checkbox"/>	fling <input type="checkbox"/>	ruin <input type="checkbox"/>	summon <input type="checkbox"/>	suck <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

36. **liquid:**

collar <input type="checkbox"/>	devil <input type="checkbox"/>	praise <input type="checkbox"/>	rear <input type="checkbox"/>	sauce <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

37. **force:**

circulate <input type="checkbox"/>	compel <input type="checkbox"/>	grasp <input type="checkbox"/>	stuff <input type="checkbox"/>	toss <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

38. **beginning:**

garment <input type="checkbox"/>	beam <input type="checkbox"/>	outbreak <input type="checkbox"/>	throne <input type="checkbox"/>	wrist <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

39. **cry:**

abuse <input type="checkbox"/>	point <input type="checkbox"/>	revive <input type="checkbox"/>	survey <input type="checkbox"/>	weep <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

40. **cutting edge:**

blade <input type="checkbox"/>	mask <input type="checkbox"/>	skull <input type="checkbox"/>	statement <input type="checkbox"/>	symptom <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

41. **injure:**

arouse <input type="checkbox"/>	grip <input type="checkbox"/>	melt <input type="checkbox"/>	obey <input type="checkbox"/>	wound <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

42. **range:**

array <input type="checkbox"/>	aspiration <input type="checkbox"/>	deed <input type="checkbox"/>	membrane <input type="checkbox"/>	trail <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--

43. **trace:**

bang <input type="checkbox"/>	consider <input type="checkbox"/>	deprive <input type="checkbox"/>	host <input type="checkbox"/>	trust <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--

44. **charm:**

dock <input type="checkbox"/>	frontier <input type="checkbox"/>	grace <input type="checkbox"/>	oak <input type="checkbox"/>	steward <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	------------------------------	----------------------------------	--

45. **madness:**

barn <input type="checkbox"/>	dignity <input type="checkbox"/>	quid <input type="checkbox"/>	rage <input type="checkbox"/>	utterance <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	--

46. **lacking:**

absent <input type="checkbox"/>	adjacent <input type="checkbox"/>	beneficial <input type="checkbox"/>	tender <input type="checkbox"/>	worthy <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

47. **roof:**

bronze <input type="checkbox"/>	cab <input type="checkbox"/>	hook <input type="checkbox"/>	outlet <input type="checkbox"/>	shelter <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

48. **unclear:**

ambitious <input type="checkbox"/>	bold <input type="checkbox"/>	lively <input type="checkbox"/>	sound <input type="checkbox"/>	vague <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

49. **frighten:**

curl <input type="checkbox"/>	heal <input type="checkbox"/>	lower <input type="checkbox"/>	pump <input type="checkbox"/>	terrify <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--

50. **horrible:**

dreadful <input type="checkbox"/>	irrelevant <input type="checkbox"/>	sheer <input type="checkbox"/>	urgent <input type="checkbox"/>	useless <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

51. **close to:**

deliberate <input type="checkbox"/>	neighbouring <input type="checkbox"/>	parental <input type="checkbox"/>	profitable <input type="checkbox"/>	worthwhile <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

52. **incident:**

compliance <input type="checkbox"/>	gesture <input type="checkbox"/>	knight <input type="checkbox"/>	knot <input type="checkbox"/>	occurrence <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--

53. **named:**

appointed <input type="checkbox"/>	coastal <input type="checkbox"/>	fond <input type="checkbox"/>	suspicious <input type="checkbox"/>	symbolic <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	--

54. **wealth:**

barrel <input type="checkbox"/>	bile <input type="checkbox"/>	senate <input type="checkbox"/>	treasure <input type="checkbox"/>	tribute <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

55. **constantly:**

genuinely <input type="checkbox"/>	invariably <input type="checkbox"/>	separately <input type="checkbox"/>	tightly <input type="checkbox"/>	widely <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--

## **PART 4**

1. **agreement:**

affinity <input type="checkbox"/>	garlic <input type="checkbox"/>	literacy <input type="checkbox"/>	litigation <input type="checkbox"/>	pest <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	--

2. **march:**

contempt <input type="checkbox"/>	decay <input type="checkbox"/>	fuss <input type="checkbox"/>	parade <input type="checkbox"/>	screw <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

3. **loss:**

adoption <input type="checkbox"/>	deprivation <input type="checkbox"/>	ram <input type="checkbox"/>	siege <input type="checkbox"/>	unrest <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

4. **walk:**

bump <input type="checkbox"/>	crop <input type="checkbox"/>	hug <input type="checkbox"/>	overwhelm <input type="checkbox"/>	stroll <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--

5. **logical:**

bourgeois <input type="checkbox"/>	coherent <input type="checkbox"/>	helpless <input type="checkbox"/>	sore <input type="checkbox"/>	vacant <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	--

6. **annoyed:**

astonishing <input type="checkbox"/>	cruel <input type="checkbox"/>	implicit <input type="checkbox"/>	upset <input type="checkbox"/>	vicious <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

7. **shine:**

entail <input type="checkbox"/>	glare <input type="checkbox"/>	linger <input type="checkbox"/>	stride <input type="checkbox"/>	swap <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

8. **well known:**

arbitrary <input type="checkbox"/>	ashamed <input type="checkbox"/>	grim <input type="checkbox"/>	massive <input type="checkbox"/>	notorious <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--

9. **belief:**

creed <input type="checkbox"/>	deadline <input type="checkbox"/>	prosperity <input type="checkbox"/>	rocket <input type="checkbox"/>	rotation <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--

10. **sponsor:**

corpse <input type="checkbox"/>	dot <input type="checkbox"/>	patron <input type="checkbox"/>	socket <input type="checkbox"/>	usage <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

11. **extensive:**

adverse <input type="checkbox"/>	fragile <input type="checkbox"/>	feasible <input type="checkbox"/>	sticky <input type="checkbox"/>	thorough <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--

12. **law:**

analogy <input type="checkbox"/>	bargain <input type="checkbox"/>	decree <input type="checkbox"/>	mankind <input type="checkbox"/>	squadron <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--

13. **hatred:**

default <input type="checkbox"/>	franchise <input type="checkbox"/>	pill <input type="checkbox"/>	scholarship <input type="checkbox"/>	toll <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	--

14. **step:**

deploy <input type="checkbox"/>	diagnose <input type="checkbox"/>	moan <input type="checkbox"/>	tread <input type="checkbox"/>	weave <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

15. **gloom:**

banner <input type="checkbox"/>	feast <input type="checkbox"/>	monk <input type="checkbox"/>	pillar <input type="checkbox"/>	voucher <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

16. **confidence:**

dome <input type="checkbox"/>	genius <input type="checkbox"/>	mole <input type="checkbox"/>	morale <input type="checkbox"/>	wolf <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

17. **excavation:**

balcony <input type="checkbox"/>	guild <input type="checkbox"/>	lobby <input type="checkbox"/>	trench <input type="checkbox"/>	ulcer <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

18. **artistic:**

aesthetic <input type="checkbox"/>	ample <input type="checkbox"/>	mighty <input type="checkbox"/>	trivial <input type="checkbox"/>	unaware <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

19. **protester:**

amateur <input type="checkbox"/>	demonstrator <input type="checkbox"/>	disclosure <input type="checkbox"/>	revival <input type="checkbox"/>	therapist <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--

20. **husband:**

echo <input type="checkbox"/>	fringe <input type="checkbox"/>	maid <input type="checkbox"/>	manor <input type="checkbox"/>	spouse <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--

21. **desire:**

adaptation <input type="checkbox"/>	choir <input type="checkbox"/>	kite <input type="checkbox"/>	lace <input type="checkbox"/>	urge <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

22. **warranty:**

bail <input type="checkbox"/>	deer <input type="checkbox"/>	fair <input type="checkbox"/>	pioneer <input type="checkbox"/>	precision <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--

23. **face:**

confront <input type="checkbox"/>	groan <input type="checkbox"/>	resent <input type="checkbox"/>	scramble <input type="checkbox"/>	tumble <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--

24. **seller:**

bride <input type="checkbox"/>	glimpse <input type="checkbox"/>	retailer <input type="checkbox"/>	survivor <input type="checkbox"/>	sweat <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--

25. **performance:**

cellar <input type="checkbox"/>	gig <input type="checkbox"/>	irony <input type="checkbox"/>	mistress <input type="checkbox"/>	plaster <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

26. **cushion:**

boost <input type="checkbox"/>	courtyard <input type="checkbox"/>	pad <input type="checkbox"/>	rebellion <input type="checkbox"/>	sediment <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	--

27. **lot:**

batch <input type="checkbox"/>	herb <input type="checkbox"/>	monkey <input type="checkbox"/>	outfit <input type="checkbox"/>	wheat <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

28. **container:**

fur <input type="checkbox"/>	clothing <input type="checkbox"/>	donor <input type="checkbox"/>	jar <input type="checkbox"/>	pine <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--

29. **impressive:**

binding <input type="checkbox"/>	inclined <input type="checkbox"/>	sole <input type="checkbox"/>	striking <input type="checkbox"/>	unwanted <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

30. **grass:**

brewery <input type="checkbox"/>	hay <input type="checkbox"/>	mist <input type="checkbox"/>	nuisance <input type="checkbox"/>	poison <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--

31. **manpower:**

beard <input type="checkbox"/>	ashes <input type="checkbox"/>	credibility <input type="checkbox"/>	valve <input type="checkbox"/>	workers <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

32. **contract:**

accelerate <input type="checkbox"/>	combat <input type="checkbox"/>	retrieve <input type="checkbox"/>	shrink <input type="checkbox"/>	wander <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

33. **weird:**

bizarre <input type="checkbox"/>	frozen <input type="checkbox"/>	plausible <input type="checkbox"/>	stunning <input type="checkbox"/>	talented <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

34. **preparation:**

cult <input type="checkbox"/>	drain <input type="checkbox"/>	enforcement <input type="checkbox"/>	harvest <input type="checkbox"/>	rehearsal <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--

35. **dress:**

belly <input type="checkbox"/>	gown <input type="checkbox"/>	hostage <input type="checkbox"/>	mercy <input type="checkbox"/>	trolley <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

36. **herd:**

cage <input type="checkbox"/>	drill <input type="checkbox"/>	flock <input type="checkbox"/>	helmet <input type="checkbox"/>	stool <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

37. **inquiry:**

freight <input type="checkbox"/>	inquest <input type="checkbox"/>	mould <input type="checkbox"/>	offspring <input type="checkbox"/>	reminder <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	--

38. **tool:**

counsel <input type="checkbox"/>	slot <input type="checkbox"/>	hammer <input type="checkbox"/>	suburb <input type="checkbox"/>	witch <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

39. **suddenly :**

abruptly <input type="checkbox"/>	currently <input type="checkbox"/>	distinctly <input type="checkbox"/>	frankly <input type="checkbox"/>	supposedly <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	--

40. **disturb:**

disrupt <input type="checkbox"/>	notify <input type="checkbox"/>	slap <input type="checkbox"/>	stumble <input type="checkbox"/>	yell <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--

41. **torch:**

courtesy <input type="checkbox"/>	fairy <input type="checkbox"/>	gossip <input type="checkbox"/>	linen <input type="checkbox"/>	projection <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--

42. **plant:**

blast <input type="checkbox"/>	canvas <input type="checkbox"/>	harm <input type="checkbox"/>	mug <input type="checkbox"/>	weed <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--

43. **diminish:**

bake <input type="checkbox"/>	decrease <input type="checkbox"/>	delay <input type="checkbox"/>	neglect <input type="checkbox"/>	polish <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--

44. **compulsory:**

deadly <input type="checkbox"/>	eventual <input type="checkbox"/>	express <input type="checkbox"/>	mandatory <input type="checkbox"/>	reluctant <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

45. **compete:**

bounce <input type="checkbox"/>	contend <input type="checkbox"/>	delete <input type="checkbox"/>	detain <input type="checkbox"/>	roar <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	--

46. **lay:**

delightful <input type="checkbox"/>	immune <input type="checkbox"/>	humble <input type="checkbox"/>	prone <input type="checkbox"/>	secular <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

47. **throw out:**

expel <input type="checkbox"/>	chew <input type="checkbox"/>	disguise <input type="checkbox"/>	kneel <input type="checkbox"/>	upgrade <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

48. **indulge:**

cough <input type="checkbox"/>	exaggerate <input type="checkbox"/>	invoke <input type="checkbox"/>	sip <input type="checkbox"/>	surrender <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	------------------------------	------------------------------------	--

49. **presumably:**

allegedly <input type="checkbox"/>	conversely <input type="checkbox"/>	hastily <input type="checkbox"/>	incidentally <input type="checkbox"/>	jointly <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	--

50. **store:**

depot <input type="checkbox"/>	pillow <input type="checkbox"/>	ribbon <input type="checkbox"/>	sketch <input type="checkbox"/>	thrust <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--

51. **dispose of:**

boast <input type="checkbox"/>	discard <input type="checkbox"/>	inflict <input type="checkbox"/>	tease <input type="checkbox"/>	yield <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

52. **ignorant:**

glorious <input type="checkbox"/>	trivial <input type="checkbox"/>	orthodox <input type="checkbox"/>	viable <input type="checkbox"/>	unwilling <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--

53. **vote:**

ballot <input type="checkbox"/>	flour <input type="checkbox"/>	guardian <input type="checkbox"/>	jail <input type="checkbox"/>	worm <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

54. **achieve:**

accomplish <input type="checkbox"/>	donate <input type="checkbox"/>	prosecute <input type="checkbox"/>	sniff <input type="checkbox"/>	straighten <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--

55. **expand:**

demolish <input type="checkbox"/>	foster <input type="checkbox"/>	retreat <input type="checkbox"/>	swell <input type="checkbox"/>	threaten <input type="checkbox"/>	none of these <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	--

## **APÉNDICE 3**

### **Test de Secundaria**

Name: \_\_\_\_\_

4° \_\_\_\_\_

INTERLEX vocabulary test

Date: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Instructions: Underline the option which best matches the word or expression in bold type. If you are not sure which option the correct answer is, leave it blank.

1. **peace:**

calm	mountain	neck	poem	witch
------	----------	------	------	-------

2. **bring to an end:**

compare	complete	discuss	repeat	vote
---------	----------	---------	--------	------

3. **sixty in a minute:**

mark	pence	second	tour	wool
------	-------	--------	------	------

4. **not expensive:**

afraid	brave	bright	cheap	quiet
--------	-------	--------	-------	-------

5. **not cold:**

foreign	handsome	real	round	warm
---------	----------	------	-------	------

6. **take out mistakes:**

accept	continue	correct	cry	own
--------	----------	---------	-----	-----

7. **destroy with fire:**

add	affect	burn	exist	repair
-----	--------	------	-------	--------

8. **part of your body:**

chest	class	engine	roof	world
-------	-------	--------	------	-------

9. **not fat:**

soft	slim	ugly	upset	worried
------	------	------	-------	---------

10. **beautiful:**

fresh	lovely	pop	true	terrible
-------	--------	-----	------	----------

11. **intelligent:**

amazing	clever	polite	rich	sensible
---------	--------	--------	------	----------

12. **you take pictures with it:**

artist	beach	camera	farm	writer
--------	-------	--------	------	--------

13. **kill:**

cross	murder	promise	lose	worry
-------	--------	---------	------	-------

14. **like better:**

decide	jump	lead	prefer	suggest
--------	------	------	--------	---------

15. you feel it when you are ill:

forest	group	pain	tie	wood
--------	-------	------	-----	------

16. correct:

male	safe	strange	right	western
------	------	---------	-------	---------

17. not young:

comfortable	kind	light	old	rude
-------------	------	-------	-----	------

18. there is nothing in it:

curly	empty	fast	hard	past
-------	-------	------	------	------

19. ship:

boat	call	danger	trouble	wind
------	------	--------	---------	------

20. part of your body:

arm	copy	drug	railway	star
-----	------	------	---------	------

21. close:

hang	mind	pick	sign	shut
------	------	------	------	------

22. go up:

agree	check	climb	invent	push
-------	-------	-------	--------	------

23. dish:

bill	blood	bridge	memory	plate
------	-------	--------	--------	-------

24. it gives you meanings:

bar	dictionary	environment	stone	toe
-----	------------	-------------	-------	-----

25. not difficult:

easy	hot	ready	tired	useful
------	-----	-------	-------	--------

26. it can happen:

dark	heavy	possible	slow	top
------	-------	----------	------	-----

27. on your hands:

business	crisps	earrings	grass	gloves
----------	--------	----------	-------	--------

28. it opens doors:

cash	hotel	key	seat	title
------	-------	-----	------	-------

29. too:

above	already	also	only	perhaps
-------	---------	------	------	---------

30. make clear:

become	enjoy	explain	laugh	miss
--------	-------	---------	-------	------

**31. come together:**

act	download	draw	meet	sunbathe
-----	----------	------	------	----------

**32. move through the air:**

dream	excuse	fall	fly	win
-------	--------	------	-----	-----

**33. two:**

box	couple	goal	summer	towel
-----	--------	------	--------	-------

**34. fast:**

dear	popular	quick	sorry	successful
------	---------	-------	-------	------------

**35. drink:**

date	kind	illness	object	wine
------	------	---------	--------	------

**36. bad weather:**

cotton	elbow	fun	leg	storm
--------	-------	-----	-----	-------

**37. learn:**

control	forget	refer	study	thank
---------	--------	-------	-------	-------

**38. ask someone to come:**

arrive	bring	introduce	invite	point
--------	-------	-----------	--------	-------

**39. you pay it:**

list	price	screen	step	village
------	-------	--------	------	---------

**40. the king's wife:**

duck	queen	science	score	sound
------	-------	---------	-------	-------

**41. when you want to eat:**

exciting	false	hungry	sad	short
----------	-------	--------	-----	-------

**42. feeling:**

castle	flat	leader	limit	love
--------	------	--------	-------	------

**43. sugar and fruit:**

airport	game	jam	page	size
---------	------	-----	------	------

**44. jacket and trousers:**

ground	joke	lamb	spider	suit
--------	------	------	--------	------

**45. say:**

fail	lend	light	plan	tell
------	------	-------	------	------

**46. feel with your hand:**

disappear	follow	matter	touch	wear
-----------	--------	--------	-------	------

**47. stop and leave your car:**

hurt	kiss	park	show	steal
------	------	------	------	-------

**48. on your foot:**

cheek	circle	mistake	shoe	shop
-------	--------	---------	------	------

**49. alone:**

lonely	lucky	nervous	poor	sunny
--------	-------	---------	------	-------

**50. not funny:**

pleased	serious	sick	silly	straight
---------	---------	------	-------	----------

**51. the soldier's boss:**

cake	captain	ocean	oil	post
------	---------	-------	-----	------

**52. you stand on it:**

floor	milk	name	noise	team
-------	------	------	-------	------

**53. land with water around:**

fool	island	silver	soap	teeth
------	--------	--------	------	-------

**54. go fast:**

catch	hurry	shine	turn	wash
-------	-------	-------	------	------

**55. cut hair off your face:**

hear	kick	need	shave	smile
------	------	------	-------	-------

**56. food:**

army	carrot	exit	fact	hill
------	--------	------	------	------

**57. you wear it:**

bear	sock	coast	ghost	lady
------	------	-------	-------	------

**58. not to go:**

break	change	fry	save	stay
-------	--------	-----	------	------

**59. make journeys:**

beat	borrow	race	smell	travel
------	--------	------	-------	--------

**60. stop living:**

bite	count	die	drive	rise
------	-------	-----	-------	------

61. you see yourself in it:

card	cloud	coin	mirror	sand
------	-------	------	--------	------

62. you write on the blackboard with it:

adventure	chalk	ear	sheet	stomach
-----------	-------	-----	-------	---------

63. you go up and down them:

cousins	onions	princess	stairs	trainers
---------	--------	----------	--------	----------

64. put out of sight:

describe	fill	guess	hide	send
----------	------	-------	------	------

65. take from place to place:

answer	carry	dance	dislike	shout
--------	-------	-------	---------	-------

66. furniture:

crime	disk	factory	table	side
-------	------	---------	-------	------

67. season:

autumn	court	lip	fridge	shape
--------	-------	-----	--------	-------

68. fight:

corner	country	hope	keyboard	war
--------	---------	------	----------	-----

69. he/she steals:

cow	drawing	heart	prize	thief
-----	---------	-------	-------	-------

70. a nurse looks after him/her:

biscuit	customer	fear	hairdresser	patient
---------	----------	------	-------------	---------

71. twelve p.m.:

dinner	midnight	moon	morning	snack
--------	----------	------	---------	-------

72. discover:

defend	escape	find	hit	work
--------	--------	------	-----	------

73. fruit:

beard	lettuce	meeting	pear	rubber
-------	---------	---------	------	--------

74. he/she attacks you:

actress	camp	enemy	lake	message
---------	------	-------	------	---------

75. traveller:

age	fountain	lipstick	luck	passenger
-----	----------	----------	------	-----------

76. scarf and pullover:

clothes	glasses	jeans	upstairs	vegetables
---------	---------	-------	----------	------------

77. where you keep things:

adult	bird	cupboard	grandson	knife
-------	------	----------	----------	-------

78. very often:

generally	only	perhaps	quite	there
-----------	------	---------	-------	-------

79. where you cook meals:

board	coat	husband	kitchen	lorry
-------	------	---------	---------	-------

80. your father's sister:

aunt	church	job	litre	perfume
------	--------	-----	-------	---------

81. part of the day:

eye	evening	headache	juice	lion
-----	---------	----------	-------	------

82. make a different colour:

cost	paint	run	shake	teach
------	-------	-----	-------	-------

83. where your nose is:

face	health	luggage	machine	printer
------	--------	---------	---------	---------

84. a child plays with it:

manager	shoulder	sun	timetable	toy
---------	----------	-----	-----------	-----

85. it flies:

bird	cup	ham	microphone	west
------	-----	-----	------------	------

86. a part of your computer:

desk	mouse	pet	waiter	winner
------	-------	-----	--------	--------

87. when you marry:

carpet	farmer	finger	term	wedding
--------	--------	--------	------	---------

88. two times:

down	enough	later	suddenly	twice
------	--------	-------	----------	-------

89. road:

fish	mum	pencil	suitcase	way
------	-----	--------	----------	-----

90. in the family:

cap	nature	pepper	relative	sweatshirt
-----	--------	--------	----------	------------

91. you shoot it:

cycling	fair	glass	gun	neighbour
---------	------	-------	-----	-----------

92. you do it in your free time:

brain	fan	hat	hobby	month
-------	-----	-----	-------	-------

93. where you keep your money:

chicken	flower	motorbike	shower	wallet
---------	--------	-----------	--------	--------

94. give something to eat:

choose	feed	grow	rent	spell
--------	------	------	------	-------

95. you use it when it rains:

sausage	snake	toast	umbrella	valley
---------	-------	-------	----------	--------

96. he/she tells you the news:

journalist	partner	skin	taste	throat
------------	---------	------	-------	--------

97. journey:

lie	record	snow	trip	waitress
-----	--------	------	------	----------

98. web:

mystery	net	player	son	surname
---------	-----	--------	-----	---------

99. in your mouth:

north	spaceship	sunrise	tongue	uncle
-------	-----------	---------	--------	-------

100. he/she works with machines:

engineer	pork	spoon	sunset	town
----------	------	-------	--------	------

101. against the law:

disgusting	illegal	surprised	thin	welcome
------------	---------	-----------	------	---------

102. meat:

orange	penny	shadow	steak	subject
--------	-------	--------	-------	---------

103. be part of:

belong	protect	pull	remember	wake
--------	---------	------	----------	------

104. made with eggs:

beer	entertainment	lift	link	omelette
------	---------------	------	------	----------

105. not to love:

believe	hate	pass	set	spend
---------	------	------	-----	-------

106. you play it:

flute	homework	mail	niece	rubbish
-------	----------	------	-------	---------

107. water going to the sea:

daughter	microwave	nephew	spring	river
----------	-----------	--------	--------	-------

108. big:

gay	large	lazy	long	unfriendly
-----	-------	------	------	------------

109. most important:

grey	high	main	sweet	tidy
------	------	------	-------	------

110. not wet:

dry	noisy	pleased	typical	wide
-----	-------	---------	---------	------

111. not strong:

bored	glad	interesting	narrow	weak
-------	------	-------------	--------	------

112. a lot:

much	never	once	quickly	soon
------	-------	------	---------	------

113. it protects your head:

chip	helmet	movie	space	word
------	--------	-------	-------	------

114. not so much:

again	below	less	probably	really
-------	-------	------	----------	--------

115. you wear it when you do sport:

pocket	postcard	sheep	tracksuit	winter
--------	----------	-------	-----------	--------

116. he/she helps you:

assistant	beef	fiction	match	noun
-----------	------	---------	-------	------

117. six o'clock in the morning:

abroad	early	far	nearly	usually
--------	-------	-----	--------	---------

118. not clean:

dirty	happy	single	wild	windy
-------	-------	--------	------	-------

119. begin:

build	let	print	share	start
-------	-----	-------	-------	-------

120. it plays music:

band	gold	ice	knee	mile
------	------	-----	------	------

## **APÉNDICE 4**

**Test de 1° de Bachillerato**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Vocabulary test  
(2000 words)**

Instructions: Underline the option which best matches the word or expression in bold type.

1. **not clean:**

dirty	happy	single	wild	windy	none of these
-------	-------	--------	------	-------	---------------

2. **six o'clock in the morning:**

abroad	early	far	nearly	only	none of these
--------	-------	-----	--------	------	---------------

3. **he/she helps you:**

assistant	beef	fiction	match	noun	none of these
-----------	------	---------	-------	------	---------------

4. **you wear it when you do sport:**

pocket	postcard	sheep	tracksuit	winter	none of these
--------	----------	-------	-----------	--------	---------------

5. **water going to the sea:**

daughter	microwave	nephew	poem	river	none of these
----------	-----------	--------	------	-------	---------------

6. **you play it:**

flute	homework	mail	niece	rubbish	none of these
-------	----------	------	-------	---------	---------------

7. **not expensive:**

afraid	brave	bright	cheap	quiet	none of these
--------	-------	--------	-------	-------	---------------

8. **it protects your head:**

chip	helmet	movie	space	word	none of these
------	--------	-------	-------	------	---------------

9. **a lot:**

much	never	once	quickly	soon	none of these
------	-------	------	---------	------	---------------

10. **not cold:**

foreign	handsome	real	round	true	none of these
---------	----------	------	-------	------	---------------

11. **destroy with fire:**

add	affect	burn	exist	repair	none of these
-----	--------	------	-------	--------	---------------

12. **part of your body:**

chest	class	engine	roof	world	none of these
-------	-------	--------	------	-------	---------------

13. **not fat:**

soft	slim	ugly	upset	worried	none of these
------	------	------	-------	---------	---------------

14. **begin:**

build	let	print	share	start	none of these
-------	-----	-------	-------	-------	---------------

15. intelligent:

amazing	clever	polite	rich	sensible	none of these
---------	--------	--------	------	----------	---------------

16. you take pictures with it:

artist	beach	camera	farm	writer	none of these
--------	-------	--------	------	--------	---------------

17. kill:

cross	murder	promise	lose	worry	none of these
-------	--------	---------	------	-------	---------------

18. like better:

decide	jump	lead	prefer	suggest	none of these
--------	------	------	--------	---------	---------------

19. jacket and trousers:

ground	joke	lamb	spider	witch	none of these
--------	------	------	--------	-------	---------------

20. you feel it when you are ill:

forest	group	pain	tie	wood	none of these
--------	-------	------	-----	------	---------------

21. correct:

male	safe	strange	right	western	none of these
------	------	---------	-------	---------	---------------

22. not to go:

break	change	fry	save	stay	none of these
-------	--------	-----	------	------	---------------

23. there is nothing in it:

curly	empty	fast	hard	past	none of these
-------	-------	------	------	------	---------------

24. ship:

boat	call	danger	trouble	wind	none of these
------	------	--------	---------	------	---------------

25. part of your body:

arm	copy	drug	railway	star	none of these
-----	------	------	---------	------	---------------

26. go up:

agree	check	climb	invent	push	none of these
-------	-------	-------	--------	------	---------------

27. dish:

bill	blood	bridge	key	memory	none of these
------	-------	--------	-----	--------	---------------

28. not wet:

dry	noisy	pleased	typical	wide	none of these
-----	-------	---------	---------	------	---------------

29. it gives you meanings:

bar	dictionary	environment	stone	toe	none of these
-----	------------	-------------	-------	-----	---------------

30. not difficult:

easy	hot	ready	tired	useful	none of these
------	-----	-------	-------	--------	---------------

31. it can happen:

dark	heavy	possible	slow	top	none of these
------	-------	----------	------	-----	---------------

32. on your hands:

business	crisps	earrings	grass	gloves	none of these
----------	--------	----------	-------	--------	---------------

33. it opens doors:

calm	hotel	plate	seat	title	none of these
------	-------	-------	------	-------	---------------

34. fast:

dear	popular	quick	sorry	successful	none of these
------	---------	-------	-------	------------	---------------

35. bad weather:

cotton	elbow	fun	leg	storm	none of these
--------	-------	-----	-----	-------	---------------

36. learn:

control	forget	refer	study	thank	none of these
---------	--------	-------	-------	-------	---------------

37. ask someone to come:

arrive	bring	introduce	invite	point	none of these
--------	-------	-----------	--------	-------	---------------

38. you pay it:

list	price	screen	step	village	none of these
------	-------	--------	------	---------	---------------

39. the king's wife:

duck	queen	science	score	sound	none of these
------	-------	---------	-------	-------	---------------

40. when you want to eat:

exciting	false	hungry	sad	short	none of these
----------	-------	--------	-----	-------	---------------

41. feeling:

castle	flat	leader	limit	love	none of these
--------	------	--------	-------	------	---------------

42. made with eggs:

beer	entertainment	lift	link	wallet	none of these
------	---------------	------	------	--------	---------------

43. not to love:

believe	hate	pass	set	spend	none of these
---------	------	------	-----	-------	---------------

44. say:

fail	lend	light	plan	tell	none of these
------	------	-------	------	------	---------------

45. feel with your hand:

disappear	follow	matter	touch	wear	none of these
-----------	--------	--------	-------	------	---------------

46. on your foot:

cheek	circle	mistake	shoe	shop	none of these
-------	--------	---------	------	------	---------------

47. alone:

lonely	lucky	nervous	poor	sunny	none of these
--------	-------	---------	------	-------	---------------

48. not funny:

pleased	serious	sick	silly	straight	none of these
---------	---------	------	-------	----------	---------------

49. the soldier's boss:

cake	captain	ocean	oil	post	none of these
------	---------	-------	-----	------	---------------

50. you stand on it:

floor	milk	name	noise	team	none of these
-------	------	------	-------	------	---------------

51. land with water around:

fool	island	silver	soap	teeth	none of these
------	--------	--------	------	-------	---------------

52. cut hair off your face:

hear	kick	need	shave	smile	none of these
------	------	------	-------	-------	---------------

53. food:

army	carrot	exit	fact	hill	none of these
------	--------	------	------	------	---------------

54. you wear it:

bear	sock	coast	ghost	lady	none of these
------	------	-------	-------	------	---------------

55. not young:

comfortable	kind	light	old	rude	none of these
-------------	------	-------	-----	------	---------------

56. make journeys:

beat	borrow	race	smell	travel	none of these
------	--------	------	-------	--------	---------------

57. stop living:

bite	count	die	drive	rise	none of these
------	-------	-----	-------	------	---------------

58. you write on the blackboard with it:

adventure	chalk	ear	sheet	stomach	none of these
-----------	-------	-----	-------	---------	---------------

59. you go up and down them:

cousins	onions	princess	stairs	trainers	none of these
---------	--------	----------	--------	----------	---------------

60. season:

autumn	court	drawer	fridge	shape	none of these
--------	-------	--------	--------	-------	---------------

61. fight:

corner	country	hope	keyboard	way	none of these
--------	---------	------	----------	-----	---------------

62. he/she steals:

cow	drawing	heart	prize	thief	none of these
-----	---------	-------	-------	-------	---------------

63. a nurse looks after him/her:

biscuit	customer	fear	hairdresser	patient	none of these
---------	----------	------	-------------	---------	---------------

64. discover:

defend	escape	find	hit	work	none of these
--------	--------	------	-----	------	---------------

65. he/she attacks you:

actress	camp	enemy	lake	message	none of these
---------	------	-------	------	---------	---------------

66. scarf and pullover:

clothes	glasses	jeans	upstairs	vegetables	none of these
---------	---------	-------	----------	------------	---------------

67. where you keep things:

adult	beard	cupboard	grandson	knife	none of these
-------	-------	----------	----------	-------	---------------

68. where you cook meals:

board	coat	husband	kitchen	lorry	none of these
-------	------	---------	---------	-------	---------------

69. your father's sister:

aunt	church	job	litre	perfume	none of these
------	--------	-----	-------	---------	---------------

70. a child plays with it:

manager	shoulder	sun	timetable	toy	none of these
---------	----------	-----	-----------	-----	---------------

71. it flies:

bird	cup	ham	microphone	west	none of these
------	-----	-----	------------	------	---------------

72. when you marry:

carpet	farmer	finger	term	wedding	none of these
--------	--------	--------	------	---------	---------------

73. two times:

down	enough	later	suddenly	twice	none of these
------	--------	-------	----------	-------	---------------

74. road:

fish	mum	pencil	suitcase	war	none of these
------	-----	--------	----------	-----	---------------

75. you shoot it:

cycling	fair	glass	gun	neighbour	none of these
---------	------	-------	-----	-----------	---------------

76. he/she tells you the news:

journalist	partner	skin	taste	throat	none of these
------------	---------	------	-------	--------	---------------

77. where you keep your money:

chicken	flower	motorbike	omelette	shower	none of these
---------	--------	-----------	----------	--------	---------------

78. you use it when it rains:

sausage	snake	toast	umbrella	valley	none of these
---------	-------	-------	----------	--------	---------------

79. you do it in your free time:

brain	fan	hat	hobby	month	none of these
-------	-----	-----	-------	-------	---------------

80. he/she works with machines:

engineer	pork	spoon	sunset	town	none of these
----------	------	-------	--------	------	---------------

81. help:

aid	beginning	degree	development	facility	none of these
-----	-----------	--------	-------------	----------	---------------

82. need:

argue	care	expect	require	suppose	none of these
-------	------	--------	---------	---------	---------------

83. first, most important:

current	following	obvious	official	prime	none of these
---------	-----------	---------	----------	-------	---------------

84. one of the parts into which a book is divided:

analysis	basis	chance	chapter	surface	none of these
----------	-------	--------	---------	---------	---------------

85. usually:

clearly	directly	eventually	hardly	normally	none of these
---------	----------	------------	--------	----------	---------------

86. part of a tree:

agreement	branch	chance	firm	studio	none of these
-----------	--------	--------	------	--------	---------------

87. move nearer to someone:

allow	approach	respect	strike	treat	none of these
-------	----------	---------	--------	-------	---------------

88. the opinions and feelings that you have:

attitude	award	balance	chairman	event	none of these
----------	-------	---------	----------	-------	---------------

89. people who live in the same area or town:

amount	collection	community	duty	structure	none of these
--------	------------	-----------	------	-----------	---------------

90. connected with the law:

certain	effective	financial	huge	nuclear	none of these
---------	-----------	-----------	------	---------	---------------

91. conversation:

aim	campaign	county	discussion	task	none of these
-----	----------	--------	------------	------	---------------

92. describe something:

admit	define	offer	serve	tend	none of these
-------	--------	-------	-------	------	---------------

93. energy needed to do something:

application	client	effort	failure	thought	none of these
-------------	--------	--------	---------	---------	---------------

94. concerning the air, land or water:

aware	considerable	environmental	essential	previous	none of these
-------	--------------	---------------	-----------	----------	---------------

95. a picture in your mind:

behaviour	case	image	statement	tax	none of these
-----------	------	-------	-----------	-----	---------------

96. completely:

apparently	fully	recently	simply	slightly	none of these
------------	-------	----------	--------	----------	---------------

97. facts or details:

authority	candidate	cell	information	trade	none of these
-----------	-----------	------	-------------	-------	---------------

98. something chosen to be attacked:

argument	employee	item	target	training	none of these
----------	----------	------	--------	----------	---------------

99. belonging to the family of the king:

basic	central	complex	practical	royal	none of these
-------	---------	---------	-----------	-------	---------------

100. strong disagreement:

benefit	minister	model	opposition	treatment	none of these
---------	----------	-------	------------	-----------	---------------

101. ask oneself:

claim	exchange	seek	supply	wonder	none of these
-------	----------	------	--------	--------	---------------

102. a particular length of time:

knowledge	labour	period	strategy	trial	none of these
-----------	--------	--------	----------	-------	---------------

103. believe that someone is honest:

apply	charge	doubt	reveal	suffer	none of these
-------	--------	-------	--------	--------	---------------

104. a change made to a system:

affair	evidence	fund	reform	truth	none of these
--------	----------	------	--------	-------	---------------

105. several:

annual	economic	effective	political	various	none of these
--------	----------	-----------	-----------	---------	---------------

106. ability:

agent	election	employment	skill	union	none of these
-------	----------	------------	-------	-------	---------------

107. external look:

aspect	division	edge	value	variety	none of these
--------	----------	------	-------	---------	---------------

108. growth:

account	research	spirit	stock	worth	none of these
---------	----------	--------	-------	-------	---------------

109. tell people what you feel or think:

express	gain	separate	support	trust	none of these
---------	------	----------	---------	-------	---------------

110. plan of action:

loss	owner	policy	role	status	none of these
------	-------	--------	------	--------	---------------

## **APÉNDICE 5**

**Test de 2° de Bachillerato**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Vocabulary test  
(2500 words)**

Instructions: Underline the option which best matches the word or expression in bold type.

**1. six o'clock in the morning:**

abroad	early	far	nearly	only	none of these
--------	-------	-----	--------	------	---------------

**2. he/she helps you:**

assistant	beef	fiction	match	noun	none of these
-----------	------	---------	-------	------	---------------

**3. you wear it when you do sport:**

pocket	postcard	sheep	tracksuit	winter	none of these
--------	----------	-------	-----------	--------	---------------

**4. water going to the sea:**

daughter	microwave	nephew	poem	river	none of these
----------	-----------	--------	------	-------	---------------

**5. you play it:**

flute	homework	mail	niece	rubbish	none of these
-------	----------	------	-------	---------	---------------

**6. not expensive:**

afraid	brave	bright	cheap	quiet	none of these
--------	-------	--------	-------	-------	---------------

**7. it protects your head:**

chip	helmet	movie	space	word	none of these
------	--------	-------	-------	------	---------------

**8. not cold:**

foreign	handsome	real	round	true	none of these
---------	----------	------	-------	------	---------------

**9. part of your body:**

chest	class	engine	roof	world	none of these
-------	-------	--------	------	-------	---------------

**10. not fat:**

soft	slim	ugly	upset	worried	none of these
------	------	------	-------	---------	---------------

**11. begin:**

build	let	print	share	start	none of these
-------	-----	-------	-------	-------	---------------

**12. intelligent:**

amazing	clever	polite	rich	sensible	none of these
---------	--------	--------	------	----------	---------------

**13. you take pictures with it:**

artist	beach	camera	farm	writer	none of these
--------	-------	--------	------	--------	---------------

**14. kill:**

cross	murder	promise	lose	worry	none of these
-------	--------	---------	------	-------	---------------

15. like better:

decide	jump	lead	prefer	suggest	none of these
--------	------	------	--------	---------	---------------

16. jacket and trousers:

ground	joke	lamb	spider	witch	none of these
--------	------	------	--------	-------	---------------

17. you feel it when you are ill:

forest	group	pain	tie	wood	none of these
--------	-------	------	-----	------	---------------

18. correct:

male	safe	strange	right	western	none of these
------	------	---------	-------	---------	---------------

19. there is nothing in it:

curly	empty	fast	hard	past	none of these
-------	-------	------	------	------	---------------

20. ship:

boat	call	danger	trouble	wind	none of these
------	------	--------	---------	------	---------------

21. go up:

agree	check	climb	invent	push	none of these
-------	-------	-------	--------	------	---------------

22. dish:

bill	blood	bridge	key	memory	none of these
------	-------	--------	-----	--------	---------------

23. not wet:

dry	noisy	pleased	typical	wide	none of these
-----	-------	---------	---------	------	---------------

24. it gives you meanings:

bar	dictionary	environment	stone	toe	none of these
-----	------------	-------------	-------	-----	---------------

25. on your hands:

business	crisps	earrings	grass	gloves	none of these
----------	--------	----------	-------	--------	---------------

26. it opens doors:

calm	hotel	plate	seat	title	none of these
------	-------	-------	------	-------	---------------

27. fast:

dear	popular	quick	sorry	successful	none of these
------	---------	-------	-------	------------	---------------

28. bad weather:

cotton	elbow	fun	leg	storm	none of these
--------	-------	-----	-----	-------	---------------

29. ask someone to come:

arrive	bring	introduce	invite	point	none of these
--------	-------	-----------	--------	-------	---------------

30. you pay it:

list	price	screen	step	village	none of these
------	-------	--------	------	---------	---------------

31. **the king's wife:**

duck	queen	science	score	sound	none of these
------	-------	---------	-------	-------	---------------

32. **feeling:**

castle	flat	leader	limit	love	none of these
--------	------	--------	-------	------	---------------

33. **made with eggs:**

beer	entertainment	lift	link	wallet	none of these
------	---------------	------	------	--------	---------------

34. **not to love:**

believe	hate	pass	set	spend	none of these
---------	------	------	-----	-------	---------------

35. **say:**

fail	lend	light	plan	tell	none of these
------	------	-------	------	------	---------------

36. **feel with your hand:**

disappear	follow	matter	touch	wear	none of these
-----------	--------	--------	-------	------	---------------

37. **alone:**

lonely	lucky	nervous	poor	sunny	none of these
--------	-------	---------	------	-------	---------------

38. **the soldier's boss:**

cake	captain	ocean	oil	post	none of these
------	---------	-------	-----	------	---------------

39. **you stand on it:**

floor	milk	name	noise	team	none of these
-------	------	------	-------	------	---------------

40. **land with water around:**

fool	island	silver	soap	teeth	none of these
------	--------	--------	------	-------	---------------

41. **cut hair off your face:**

hear	kick	need	shave	smile	none of these
------	------	------	-------	-------	---------------

42. **food:**

army	carrot	exit	fact	hill	none of these
------	--------	------	------	------	---------------

43. **you wear it:**

bear	sock	coast	ghost	lady	none of these
------	------	-------	-------	------	---------------

44. **stop living:**

bite	count	die	drive	rise	none of these
------	-------	-----	-------	------	---------------

45. **you write on the blackboard with it:**

adventure	chalk	ear	sheet	stomach	none of these
-----------	-------	-----	-------	---------	---------------

46. **you go up and down them:**

cousins	onions	princess	stairs	trainers	none of these
---------	--------	----------	--------	----------	---------------

47. **season:**

autumn	court	drawer	fridge	shape	none of these
--------	-------	--------	--------	-------	---------------

48. **fight:**

corner	country	hope	keyboard	way	none of these
--------	---------	------	----------	-----	---------------

49. **he/she steals:**

cow	drawing	heart	prize	thief	none of these
-----	---------	-------	-------	-------	---------------

50. **a nurse looks after him/her:**

biscuit	customer	fear	hairdresser	patient	none of these
---------	----------	------	-------------	---------	---------------

51. **discover:**

defend	escape	find	hit	work	none of these
--------	--------	------	-----	------	---------------

52. **he/she attacks you:**

actress	camp	enemy	lake	message	none of these
---------	------	-------	------	---------	---------------

53. **scarf and pullover:**

clothes	glasses	jeans	upstairs	vegetables	none of these
---------	---------	-------	----------	------------	---------------

54. **where you keep things:**

adult	beard	cupboard	grandson	knife	none of these
-------	-------	----------	----------	-------	---------------

55. **your father's sister:**

aunt	church	job	litre	perfume	none of these
------	--------	-----	-------	---------	---------------

56. **road:**

fish	mum	pencil	suitcase	war	none of these
------	-----	--------	----------	-----	---------------

57. **you shoot it:**

cycling	fair	glass	gun	neighbour	none of these
---------	------	-------	-----	-----------	---------------

58. **where you keep your money:**

chicken	flower	motorbike	omelette	shower	none of these
---------	--------	-----------	----------	--------	---------------

59. **you do it in your free time:**

brain	fan	hat	hobby	month	none of these
-------	-----	-----	-------	-------	---------------

60. **he/she works with machines:**

engineer	pork	spoon	sunset	town	none of these
----------	------	-------	--------	------	---------------

61. **help:**

aid	beginning	degree	development	facility	none of these
-----	-----------	--------	-------------	----------	---------------

62. **need:**

argue	care	expect	require	suppose	none of these
-------	------	--------	---------	---------	---------------

63. one of the parts into which a book is divided:

analysis	basis	chance	chapter	surface	none of these
----------	-------	--------	---------	---------	---------------

64. part of a tree:

agreement	branch	chance	firm	studio	none of these
-----------	--------	--------	------	--------	---------------

65. move nearer to someone:

allow	approach	respect	strike	treat	none of these
-------	----------	---------	--------	-------	---------------

66. connected with the law:

certain	effective	financial	huge	nuclear	none of these
---------	-----------	-----------	------	---------	---------------

67. energy needed to do something:

application	client	effort	failure	thought	none of these
-------------	--------	--------	---------	---------	---------------

68. concerning the air, land or water:

aware	considerable	environmental	essential	previous	none of these
-------	--------------	---------------	-----------	----------	---------------

69. a picture in your mind:

behaviour	case	image	statement	tax	none of these
-----------	------	-------	-----------	-----	---------------

70. completely:

apparently	fully	recently	simply	slightly	none of these
------------	-------	----------	--------	----------	---------------

71. facts or details:

authority	candidate	cell	information	trade	none of these
-----------	-----------	------	-------------	-------	---------------

72. something chosen to be attacked:

argument	employee	item	target	training	none of these
----------	----------	------	--------	----------	---------------

73. belonging to the family of the king:

basic	central	complex	practical	royal	none of these
-------	---------	---------	-----------	-------	---------------

74. strong disagreement:

benefit	minister	model	opposition	treatment	none of these
---------	----------	-------	------------	-----------	---------------

75. ask oneself:

claim	exchange	seek	supply	wonder	none of these
-------	----------	------	--------	--------	---------------

76. a particular length of time:

knowledge	labour	period	strategy	trial	none of these
-----------	--------	--------	----------	-------	---------------

77. believe that someone is honest:

apply	charge	doubt	reveal	suffer	none of these
-------	--------	-------	--------	--------	---------------

78. several:

annual	economic	effective	political	various	none of these
--------	----------	-----------	-----------	---------	---------------

79. ability:

agent	election	employment	skill	union	none of these
-------	----------	------------	-------	-------	---------------

80. tell people what you feel or think:

express	gain	separate	support	trust	none of these
---------	------	----------	---------	-------	---------------

81. plane:

account	aircraft	faith	household	violence	none of these
---------	----------	-------	-----------	----------	---------------

82. suitable:

eastern	painful	rare	senior	upper	none of these
---------	---------	------	--------	-------	---------------

83. the fact of people not having a job:

jewel	output	shot	stuff	unemployment	none of these
-------	--------	------	-------	--------------	---------------

84. keep something to use later:

deliver	display	flow	store	translate	none of these
---------	---------	------	-------	-----------	---------------

85. where good people go when they die:

cream	database	expenditure	heaven	troop	none of these
-------	----------	-------------	--------	-------	---------------

86. say that something is not true:

commit	fasten	deny	threaten	vary	none of these
--------	--------	------	----------	------	---------------

87. somebody's family, education, experience:

achievement	background	exhibition	offence	pity	none of these
-------------	------------	------------	---------	------	---------------

88. close to the centre of something:

brief	inner	mysterious	tight	vast	none of these
-------	-------	------------	-------	------	---------------

89. substance that causes death:

care	debt	greeting	nonsense	poison	none of these
------	------	----------	----------	--------	---------------

90. at the present time:

currently	mainly	previously	rapidly	seriously	none of these
-----------	--------	------------	---------	-----------	---------------

91. sudden bright light:

coal	crew	flash	poetry	spot	none of these
------	------	-------	--------	------	---------------

92. the money you borrow:

desire	handle	iron	loan	yard	none of these
--------	--------	------	------	------	---------------

93. calm and kind:

average	dramatic	gentle	unable	urban	none of these
---------	----------	--------	--------	-------	---------------

94. container:

absence	box	guest	nod	youth	none of these
---------	-----	-------	-----	-------	---------------

95. help somebody to remember:

forgive	gather	promote	remind	settle	none of these
---------	--------	---------	--------	--------	---------------

96. the act of making something better:

cottage	gate	improvement	pool	treaty	none of these
---------	------	-------------	------	--------	---------------

97. mix:

combine	concern	disappoint	rely	warn	none of these
---------	---------	------------	------	------	---------------

98. a large institution:

delay	device	establishment	mass	solicitor	none of these
-------	--------	---------------	------	-----------	---------------

99. strange:

academic	loyal	proud	odd	ordinary	none of these
----------	-------	-------	-----	----------	---------------

100. child:

bone	decade	fuel	kid	tear	none of these
------	--------	------	-----	------	---------------

101. select:

advise	ignore	strike	surround	undertake	none of these
--------	--------	--------	----------	-----------	---------------

102. a group of people meeting together:

assembly	file	leaf	master	wave	none of these
----------	------	------	--------	------	---------------

103. get money from work:

damage	earn	explore	request	swear	none of these
--------	------	---------	---------	-------	---------------

104. the symbol of a country:

chain	crowd	flag	pleasure	relief	none of these
-------	-------	------	----------	--------	---------------

105. wide:

broad	equal	golden	sympathetic	tiny	none of these
-------	-------	--------	-------------	------	---------------

106. the devil's home:

birth	enterprise	emphasis	hell	membership	none of these
-------	------------	----------	------	------------	---------------

107. quite:

closely	extremely	fairly	increasingly	unfortunately	none of these
---------	-----------	--------	--------------	---------------	---------------

108. a measure of length:

breath	harm	inch	module	punishment	none of these
--------	------	------	--------	------------	---------------

109. man:

appointment	coach	guy	wage	weapon	none of these
-------------	-------	-----	------	--------	---------------

110. small unimportant thing:

citizen	foreigner	motion	passage	vehicle	none of these
---------	-----------	--------	---------	---------	---------------

## **APÉNDICE 6**

**Valoración del test universitario por M. A. F.**

ACERCA DEL TEST DE VOCABULARIO...

M<sup>a</sup> Teresa, perdona que me haya tomado tanto tiempo, pero entre la facultad, la academia y las clases particulares que le doy a un chico, no veía de dónde iba a sacar el ratillo. En fin, he dividido los fallos en tres bloques y he escrito la causa por la que pienso que fallé. Espero que te sirva de algo. He marcado de rojo los items que a mí personalmente me resultan más problemáticos.

PALABRAS CORRECTAS EN EL PAPEL Y MAL EN EL ORDENADOR	POSIBLES MOTIVOS DEL ERROR
Nº 16 (Parte 2)	No sé por qué lo fallé en el ordenador, supongo que fue despiste
Nº 27 (" ")	La enrevesé yo sola en el ordenador, buscando algún significado más difícil que el obvio
Nº 31 (" ")	no vi la sinonimia tan clara. Consideraba trigger más como "causar"
Nº 50 (" ")	En el del ordenador me obcequé con los otros significados de current= despiste
Nº 33 (parte 3)	No conocía la palabra, la acerté en el ordenador por suerte.
Nº 43 (" ")	otro de mis maravillosos despistes en el ordenador, ya que conozco el significado

TOTAL: 6

PALABRAS QUE FALLÉ EN AMBOS TESTS	POSIBLES CAUSAS DEL FALLO
Nº 43 (Part 1)	No conocía este significado de spite
Nº 5 (part 2)	No conocía este significado de charter
Nº 13 (" ")	No vi la sinonimia o la relación tan clara
Nº 26 (" ")	Desconocía esta relación
Nº 39 (" °)	No veo la relación tan clara.
Nº 1 (Pat 3)	No pensé. Mea culpa. El test aquí está perfecto

Nº 24 (" ")	Desconocía la palabra
Nº 28 (" ")	Desconocía el significado de rod. De Nuevo el test está perfecto.
Nº 29 (" ")	Desconocía el significado de crush
Nº 37 (" ")	Desconocía el significado de compel
Nº 42 (" ")	Desconocía el significado de array
Nº 12 (part 4)	No pensé mucho, pero desconocía decree.
Nº 22 (" ")	No estaba segura del significado de bail
Nº 27 (" ")	Desconocía el significado de batch
Nº 46 (" ")	Desconocía el significado de prone.
Nº 50 (" ")	Desconocía el significado de depot.
Nº 53 (" ")	Desconocía el significado de ballot.

TOTAL: 17

PALABRAS QUE FALLÉ SÓLO EN PAPEL	Causas
Nº 6 (part 1)	Estaba buscando es sinónimo perfecto, no palabras similares. O con algún tipo de relación.
Nº 11	" "
Nº 12	" "
Nº 14	Despiste, supongo que pensé en "calidad"
Nº 24	Dudé pero de Nuevo buscaba el sinónimo.
Nº 25	Despiste mío.
Nº 42	No sabía el significado de enhance.
Nº 44 (part 2)	No traduje subsidiary apropiadamente.
Nº 45	No conocía este significado de episode
Nº 46	No me di cuenta de su relación con crónico, pero es un item perfectamente entendible.
Nº 27 (part 3)	Me la pasé sin responder. Despiste.
Nº 31	No sé por qué fallé. Es un item bien relacionado.
Nº 34	" " " "
Nº 55	" " " "
Nº 25 (part 4)	Había aprendido un significado incorrecto para performance. Creía

	que era un ensayo. Fallo mío
Nº 26	No veo la relación de los elementos. Pensé que un pad era algo plano. Y un cushion tiene volumen.
Nº 32	No vi muy clara la relación, pero ya sí.
Nº42	Desconocía el significado de weed.

Total: 18

En el Segundo test saqué 194/220, o en realidad 196/220 porque había un par de items que no se contaban como correctos en el ordenador, aunque lo eran.

En el primer test que hice, saqué 183/220. Creo que la principal causa de la diferencia es que la primera vez que hice el test no nos diste los ejemplos y yo iba buscando sinónimos más exactos, en vez de algo relacionado.

También debes saber que aunque después de la primera prueba no busqué ninguna de las palabras en el diccionario, sí que he seguido leyendo y viendo de vez en cuando DVDs en Inglés. Esto, junto con que alguna de las palabras del test me apareció en los apuntes de las asignaturas de febrero, y que el día del ordenador no me sentía muy bien y hice esfuerzos extras para concentrarme y me tome mucho tiempo, puede que explique mi mejora en el resultado.

Ah! Que no se me olvide: Si te fijas, la mayoría de los fallos en ambos test los he cometido por desconocimiento casi siempre de la palabra a la que equivalía el item. Esto es bueno para demostrar la fiabilidad de test, ¿no? Son pocas las que he adivinado. Respecto a los items que son más difíciles de reconocer en cuanto a la relación se refiere, no son muchos, así que no creo que cambien el resultado final de nadie en más de un 5% ya sea arriba o abajo.

Acerca de los despistes: supongo que alguno lo cometí porque 220 items se hacen un poco pesados de responder, sin embargo, una vez que he visto que los resultados son bastante fiables, me alegro de haberlo hecho.

No sé hasta qué punto te puede servir este testamento que te he escrito. Sea como sea, mi intención era buena. No quería quitarte mucho tiempo.

M. A. F.