

LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN INTERVENTIVA DEL VOCABULARIO EN ELE: APLICACIÓN EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO SINOHABLANTE

HIDALGO GALLARDO, Matías | Profesor en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (China)

RESUMEN

La evaluación supone uno de los elementos estructurales del proceso de aprendizaje de lenguas, ya que hace posible, por un lado, supervisar la evolución de los aprendices y determinar la consecución de una serie de objetivos didácticos y, por otro, revisar y modificar el proceso de enseñanza. En este trabajo incluimos una propuesta de evaluación del léxico, con especial atención sobre el léxico productivo de estudiantes sinohablantes. Para ello, nos valdremos de la disponibilidad léxica, pues tanto su metodología como las herramientas informáticas que en ella se emplean nos permiten a) determinar el vocabulario temático activo de nuestros estudiantes, b) localizar posibles carencias o necesidades (léxicas, semánticas, ortográficas, etc.) y, además, c) intervenir en el proceso de enseñanza del vocabulario mediante una selección léxica y temática más precisa y ajustada a las características y conocimiento de nuestro alumnado, una aplicabilidad, esta última, muchas veces descuidada en las actividades evaluadoras.

PALABRAS CLAVE: evaluación del léxico, disponibilidad léxica, vocabulario productivo, español como lengua extranjera (ELE), sinohablantes.

ABSTRACT

Assessment is one of the structural constituents within any language learning process, since it enables to monitor pupils' evolution, determine the attainment of a series of didactic goals, and review and modify the

teaching process. In this paper we include a proposal of lexical assessment based upon lexical availability, since both its methodology and its computer tools allow us to a) determine the productive vocabulary of our students in relation to a series of notional stimuli, b) locate eventual deficiencies and needs (lexical, semantic, orthographic...) and, also, c) intervene in the vocabulary teaching process through a more accurate lexical and thematic selection in accordance with our students' characteristics and knowledge, a sphere that sometimes is neglected within the assessment activities.

KEYWORDS: vocabulary assessment, lexical availability, productive vocabulary, Spanish as a Foreign Language (SFL), Chinese-speaking learners.

BIODATA

Matías Hidalgo es doctor en Arte y Humanidades por la Universidad de Jaén con una tesis sobre disponibilidad léxica en ELE. Máster en Estudios Superiores de Lengua Española (Universidades de Granada y Málaga) y Máster de Profesorado (Universidad de Granada). Actualmente es profesor de ELE y Lingüística en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, donde ha sido Lector MAEC-AECID. Ha colaborado como profesor y examinador DELE en los Institutos Cervantes de Pekín y Nápoles.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la evaluación —pese a que por muchos criticada— es un elemento estructural e indispensable dentro de cualquier proceso educativo. La polémica surge a la hora de establecer qué tipo de evaluación se aplica. También existen distintas definiciones del concepto *evaluación*. Esta puede ser concebida de forma holística, como «la valoración de la calidad del servicio educativo en sus diferentes facetas» (López-Mezquita, 2007: 440). Sin embargo, de una forma más restringida, encontramos dos definiciones: 1) «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 de los resultados» y 2) «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» (López-Mezquita, 2007: 440).

En las últimas décadas, se ha despertado un renovado interés por los procesos de evaluación, relacionados principalmente con los exámenes y con el análisis de los resultados. Desde aquí creemos que este interés se ha centrado en demasía en la evaluación de la consecución —o no— de unos objetivos o en la certificación del nivel de lengua; en otros términos, se trata de una evaluación final. Sin embargo, pensamos que se ha descuidado el verdadero objetivo de la evaluación, es decir, el de actuar en consecuencia de los resultados para mejorar el aprendizaje del alumnado: una evaluación interventiva. Es evidente que necesitamos información sobre las capacidades lingüísticas de una persona, pero no es menos obvio que después debemos intervenir para poder solventar eventuales problemas o encauzar de forma más eficaz el proceso de enseñanza/aprendizaje con actuaciones tales como la revisión de la programación curricular, de los materiales empleados, de los contenidos incluidos, de nuestra propia metodología didáctica como docentes, y, por supuesto, una atención personalizada según las necesidades particulares de nuestros estudiantes.

Tras analizar los distintos aspectos susceptibles de ser evaluados dentro de la competencia léxica, además de revisar los distintos métodos y *test* más extendidos para la evaluación del vocabulario, nosotros proponemos aplicar la metodología y las herramientas de la disponibilidad léxica con el fin de a) evaluar el conocimiento léxico de nuestros estudiantes (tanto en extensión como en profundidad) y, en función de los resultados, b) ajustarnos a sus necesidades interviniendo en el proceso de aprendizaje dentro del aula. Consideramos que en el contexto universitario, donde la enseñanza de lenguas se divide por destrezas —a veces tratadas como compartimentos estancos— es fundamental conocer la competencia léxica de los estudiantes y no actuar a ciegas, algo que, desafortunadamente, es más frecuente de lo deseado, pues en muchas ocasiones sabemos poco o nada de lo que nuestros colegas de profesión realizan en sus clases. De esta forma, aquí presentamos una aplicación práctica de esta metodología léxico-estadística en la asignatura de Español Oral con alumnos del primer año del grado universitario en Lengua Española en relación con el tema «la descripción física».

1. LA COMPETENCIA LÉXICA

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002: 106-109) sitúa la *competencia léxica* dentro de la competencia lingüística, que a su vez es una subcompetencia de la competencia comunicativa. En el siguiente esquema podemos ver la estructuración que el *Marco* realiza para las distintas competencias:

- 5.2. La competencia comunicativa
 - 5.2.1. La competencia lingüística
 - 5.2.1.1. La competencia léxica**
 - 5.2.1.2. La competencia gramatical
 - 5.2.1.3. La competencia semántica
 - 5.2.1.4. La competencia fonológica
 - 5.2.1.5. La competencia ortográfica
 - 5.2.1.6. La competencia ortoépica
 - 5.2.2. La competencia sociolingüística

- 5.2.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- 5.2.2.2. Las normas de cortesía
- 5.2.2.3. Las expresiones de sabiduría popular
- 5.2.2.4. Diferencias de registro
- 5.2.2.5. Dialecto y acento
- 5.2.3. La competencia pragmática
 - 5.2.3.1. La competencia discursiva
 - 5.2.3.2. La competencia funcional

Fig. 1 - La ubicación de la competencia léxica según el *MCER* (2002: 106-107).

Este documento define dicha competencia como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, [que] se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (Consejo de Europa, 2002: 108).

Según Jiménez Catalán (2002: 150), definir la competencia léxica comporta evidentes beneficios, ya que permite:

- a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna (L1) y en [segunda lengua] (L2); d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de *input*, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística.

Del mismo modo, para el profesor de lenguas extranjeras, esta competencia supone, por un lado, una ayuda para diagnosticar los problemas y dificultades de aprendizaje del vocabulario y, por otro, una forma de evaluar el contenido léxico de materiales didácticos y planificar su enseñanza en función del nivel (Richards, 1976; Nation, 1990; Sanjuan, 1991; Schmitt, 1995; Jiménez Catalán, 2002).

No obstante, Jiménez Catalán (2002: 155-157) señala la falta de unanimidad a la hora de definir la competencia léxica, ya que, según la propia autora, esta definición ha sido abordada desde dos enfoques: a) un enfoque lingüístico, centrado en el análisis de la complejidad de significado y de la estructura de las palabras; y b) un enfoque psicolingüístico, que pone el foco

en examinar la dificultad de adquirir la competencia léxica y en los distintos tipos de conocimiento y destrezas que se activan en el aprendizaje.

Esta misma autora entiende el término *competencia léxica* como «el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad» además de «la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito» (Jiménez Catalán, 2002: 152).

En relación con estas *recuperación* y *relación* de las que habla la investigadora, debemos tener en cuenta el concepto de *lexicón mental*, un proceso dinámico que podríamos explicar como:

[...] parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de «léxico», como sinónimo de «vocabulario», entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua (Baralo, 2001a: 12).

Como podemos observar, se trata de un elemento de gran complejidad que no puede reducirse —como ha sucedido en ocasiones— al mero almacenamiento de las palabras, ya que así no se hace justicia a la también complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, almacenarlas de forma ordenada, asignar etiquetas gramaticales y establecer lazos lingüísticos y personales entre ellas de forma múltiple y semántica, además de que se ignora la capacidad del hablante para crear nuevas palabras o interpretar el significado composicional de palabras morfológicamente complejas nunca antes oídas (Baralo, 2001: 9-10).

Por lo tanto, en el estudio y evaluación del léxico de los estudiantes se deben tener en cuenta pruebas que permitan dar cuenta de la estructuración, organización y desarrollo del lexicón mental.

1.1. Grado de conocimiento del léxico

Uno de los primeros trabajos en los que se discute acerca de en qué consiste realmente conocer una palabra es el de Richards (1976). El autor aporta ocho supuestos al respecto (Richards, 1976: 83):

1. El hablante nativo de una lengua sigue aumentando su vocabulario en la edad adulta, mientras que, comparativamente, el desarrollo de la sintaxis es menor.
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrar dicha palabra en un discurso oral o escrito. En relación con muchas palabras, también conocemos el tipo de palabras con las que estas suelen asociarse con mayor probabilidad.
3. Conocer una palabra implica conocer sus limitaciones de uso de acuerdo a la variación de la función y de la situación.
4. Conocer una palabra significa conocer el comportamiento sintáctico asociado a ella.
5. Conocer una palabra involucra el conocimiento de su forma subyacente y de los derivados a los que esta puede dar lugar.
6. Conocer una palabra conlleva el conocimiento de una red de asociaciones entre dicha palabra y otras unidades léxicas de la lengua.
7. Conocer una palabra implica conocer el valor semántico de la misma.
8. Conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados a ella.

Del anterior listado se desprende lo complejo que resulta la adquisición de vocabulario. Asimismo, también se observan algunas carencias como, por ejemplo, las señaladas por Jiménez Catalán (2002: 153-154): la competencia léxica se concibe como un conocimiento acumulativo de palabras y no como

la capacidad mental de generarlas; se centra en las palabras de la lengua objeto de aprendizaje y no en el aprendiz de esa lengua; no se menciona cómo llegar al conocimiento de los mencionados supuestos, es decir, sobre los procesos de aprendizaje; y no distingue entre los distintos niveles y grados de conocimiento de la palabra.

Otra de las clasificaciones más reconocidas sobre qué significa en realidad conocer una unidad léxica es la de Nation (2001: 23-58). Este autor divide dicho conocimiento en tres esferas: conocimiento de la forma, conocimiento del significado y conocimiento del uso, precisando las diferencias en función de si el léxico forma parte de un proceso de recepción o, en cambio, de producción. Asimismo, se sugieren qué tipos de aprendizaje son más efectivos para cada uno de dichos conocimientos (Nation, 2001: 50). De este modo, en cuanto al conocimiento de la forma, el autor distingue entre forma oral (cómo suena —en una fase de recepción— y cómo se pronuncia una palabra —en una fase de producción—), forma escrita (qué aspecto tiene y cómo se escribe) y partes de una palabra (qué partes son reconocibles y qué partes son necesarias para expresar el significado). Con respecto al conocimiento del significado, se hace hincapié en la relación entre forma y significado (qué significado transmite una forma léxica y qué forma puede usarse para expresar un determinado significado), en los conceptos y referentes (qué se incluye en el concepto y a qué elementos se puede referir el concepto) y en las asociaciones —organización del lexicón mental— (en qué otras palabras pienso al recibir una palabra y qué otras palabras podría usar en lugar de una palabra). Por último, con relación al uso, se alude a las funciones gramaticales (en qué contexto o estructura gramatical aparece la palabra o en qué contexto debe aparecer), a las colocaciones (qué palabras o tipos de palabras aparecen junto con una palabra o cuáles deben aparecer) y a las restricciones de uso (el contexto donde se espera encontrar una palabra o el contexto donde se usa una palabra).

En su artículo, Jiménez Catalán (2002: 155), recopila los siguientes aspectos acerca de «qué es conocer una palabra»: 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 lengua oral y en lengua escrita, 6) conocer en qué contextos se puede usar, 7) conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras, 8) reconocer la palabra en su forma oral o escrita, 9) recuperar la palabra cuando se necesita, 10) conocer su significado conceptual y referencial, 11) conocer los sentidos que connota, y 12) conocer el sentido pragmático.

1.2. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo

Como hemos apreciado, ya Nation (2001) establece distinciones entre el conocimiento *receptivo* y el conocimiento *productivo* del vocabulario, pues precisa los rasgos que se deben conocer sobre el vocabulario en términos de recepción y producción. Read (2000: 26) apunta que el conocimiento receptivo permite reconocer y comprender una palabra, mientras que el conocimiento productivo nos capacita para utilizarla, ya sea de forma oral o escrita. Tradicionalmente, se ha considerado que el vocabulario supone un proceso secuencial por el que el receptivo pasa después a ser productivo. No obstante, algunos autores ha cuestionado tal supuesto y afirman que en realidad se trata de dos extremos de un *continuum* (Melka, 1997; Nation, 2001) o incluso que pueden solaparse (Waring, 1998).

Son varios los autores que se refieren a este binomio conceptual como *vocabulario activo* y *vocabulario pasivo* (Meara, 1990 y 1996; Corson, 1995; Laufer *et al.*, 2004), una denominación que has sido criticada, ya que su acuñación responde a la concepción que se tiene de las destrezas con las que ambos conocimientos están asociados. El vocabulario receptivo se ha identificado tradicionalmente con destrezas pasivas (compresión auditiva y lectora), mientras que el vocabulario productivo se relacionaba con destrezas activas (expresión oral y escrita). Sin embargo, los argumentos en contra de esta distinción sostienen que cualquier destreza implica algún tipo de actividad y esfuerzo (López-Mezquita, 2007: 170; Casso, 2010: 16). Actualmente, ambas nomenclaturas conviven en la literatura.

Para Meara (1990a: 3), el vocabulario pasivo consiste en ítems que responden únicamente a estímulos externos, mientras que el vocabulario activo no requiere estos estímulos, sino que es activado por otras palabras. Según Corson (1995; *apud* Nation 2001: 38), el vocabulario pasivo incluye el vocabulario activo junto a otros tres tipos de léxico: palabras que se conocen solo parcialmente, palabras de baja frecuencia que no están disponibles para ser usadas y palabras cuyo uso activo se evita.

Como podemos observar, encontramos varias interpretaciones sobre la naturaleza del léxico productivo y del léxico receptivo. Sí existe, en cambio, más consenso a la hora de señalar que la producción léxica es más difícil —y suele ser posterior— que la recepción, ya que supone un escalón más en el aprendizaje de una palabra. Laufer *et al.* (2004: 208) los expone en los siguientes términos: «A learner's passive vocabulary is always larger than his or her active vocabulary. This indicates that many words are first acquired passively, and that active knowledge is a more advanced type of knowledge».

En suma, la distinción entre estos dos tipos de vocabulario es de gran pertinencia en el diseño de pruebas de evaluación, ya que algunos *test* léxicos pretenden medir el vocabulario receptivo y otros el productivo.

2. EVALUACIÓN DEL LÉXICO

En paralelo al papel subordinado que el léxico ha tenido en muchos de los enfoques y metodologías didácticos, también la evaluación del vocabulario se ha caracterizado por un manifiesto descuido (Meara, 1980) y una desatención en el diseño de *test* (Read, 1997 y 2000). Esto ha sido, en parte, propiciado por la influencia del enfoque comunicativo, que concibe la lengua como destrezas y habilidades comunicativas, insertando la competencia léxica dentro de otras competencias más generales (la competencia lingüísticas y la competencia comunicativa) y, en cierta medida, distanciando el aprendizaje de los elementos estructurales como el vocabulario y el léxico (López-Mezquita, 2007: 674).

No obstante, las investigaciones sobre métodos de evaluación léxica, al igual que el propio vocabulario, también se han revalorizado, sobre todo, al ganar conciencia acerca de la significativa contribución del léxico a la competencia comunicativa (Meara, 1996a), llegando incluso a ser un elemento de diagnóstico de la competencia general de un examinando¹.

Las primeras pruebas de evaluación léxica, tal y como se conciben actualmente, surgieron en la Primera Guerra Mundial, y se le atribuyen a Daniel Starch (Spolky, 1995). Consistían en relacionar palabras de la lengua nativa del estudiante con sus correspondientes en inglés dentro de un formato de opción múltiple. Con los años, los *test* objetivos psicométricos de vocabulario ganaron presencia, llegando a crear secciones específicas dentro de importantes certificaciones como el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) (López-Mezquita, 2007: 675).

Con el enfoque comunicativo, surgió cierta reticencia hacia las pruebas objetivas de evaluación del vocabulario, es decir, con ítems independientes — pese a la alta fiabilidad demostrada (Read, 1997)—, y se abogó por el uso de pruebas que incorporasen ítems integrados. Observamos, por tanto, una evidente preocupación por cómo evaluar el vocabulario. No obstante, ambos tipos de evaluación léxica, independiente o directa e integrada o indirecta, conviven hoy en día, lo que significa que «en ningún momento ha dejado de verse la utilidad y los usos prácticos que ofrecen los *test* compuestos por ítems independientes dentro de una evaluación específica del vocabulario» (López-Mezquita, 2007: 677).

Otras de las cuestiones que aparecen en torno a la evaluación del léxico es la de qué se debe evaluar. Ya hemos visto que la competencia léxica y los aspectos referentes a qué significa conocer una palabra son elementos de gran complejidad (véase 1.1.). Ante esta dificultad de definir qué se debe medir, surgen nuevos planteamientos más operativos como el de Meara

¹ Un ejemplo de ello lo encontramos en el sistema de evaluación diagnóstica de habilidades lingüísticas *Dialang*, un proyecto financiado por la Comisión Europea y accesible en <http://www.dialang.org/>.

(1996a), el cual reduce a dos los parámetros a tener en cuenta: *extensión* o *tamaño* (número de palabras) y *profundidad* (organización del vocabulario). Estos parámetros son, además, fácilmente combinables con la dicotomía *vocabulario productivo/vocabulario receptivo* a la hora de determinar el constructo de la competencia léxica que se pretende evaluar.

Con todo esto, cualquier tipo de evaluación deberá tener en cuenta qué evaluar y cómo hacerlo, sin olvidar prestar atención a la hora de elegir los ítems que servirán para medir el vocabulario, pues existen diferentes tipos. Así, según Read (2000: 9), contamos con ítems *independientes* (el léxico supone un constructo aislado) frente a *ítems integrados* (el léxico forma parte de un constructo mayor, p. ej. la comprensión lectora); *ítems selectivos* (vocabulario específico) frente a *ítems globales* (vocabulario dentro de otras destrezas); o *ítems descontextualizados* (no hay referencia a ningún contexto) frente a *ítems contextualizados* (la respuesta debe tener en cuenta la información proporcionada por el contexto). Asimismo, no debemos ignorar la importancia de seleccionar los contenidos léxicos que conformarán los ítems. A este respecto, los diccionarios y las listas de frecuencias suponen grandes fuentes.

2.1. Evaluación del tamaño o extensión

El tamaño del vocabulario es considerado para varios autores (Meara, 1996a; Laufer *et al.*, 2004) la dimensión básica de la competencia léxica. Los ítems independientes² que dan cuenta de él pueden ser contextualizados o descontextualizados. Algunos ejemplos³ de los primeros son: la opción múltiple, en la que, con distintas variantes (penalización en caso de error, posibilidad de indicar que no se conoce la respuesta, existencia de más opciones que enunciados, etc.), el candidato debe elegir la opción que mejor

² Al tratarse este de un trabajo sobre la evaluación directa del léxico, nos centraremos, por tanto, en los ítems de evaluación independientes, tanto contextualizados como descontextualizados.

³ Para los ejemplos, tanto de ítems como de pruebas, nos hemos basado en López-Mezquita (2007: 684 y ss.) y Casso (2010: 39-52).

combine con las instrucciones o enunciado; las *check-lists* o listas sí/no, en las que el examinando solo indica si conoce o no la respuesta (en algunos casos se incluyen pseudopalabras o palabras inventadas a modo de verificación); las respuestas verdadero/falso; o el emparejamiento de palabras e imágenes. Muestras de ítems independientes contextualizados las tenemos en actividades de traducción en función del contexto, en la opción múltiple con contexto o en la producción controlada, donde los candidatos escriben la palabra que mejor se ajusta al contexto proporcionado.

Las pruebas de evaluación más conocidas y empleadas para determinar el tamaño del vocabulario son:

- **The Vocabulary Levels Tests.** Es una prueba receptiva diseñada por Nation en 1980 (Nation, 2001) —aunque se han realizado posteriores adaptaciones. Se trata de un *test* de preguntas de opción múltiple cuyos contenidos léxicos se fundamentan en criterios de frecuencia y que se articula en diferentes niveles en función del número de palabras que sirven de base para las preguntas. Sus grandes ventajas son la rapidez y practicidad de aplicación y la validez y fiabilidad demostradas, pero su gran crítica se centra en el propio contenido, ya que las listas de frecuencia empleadas estaban desfasadas⁴.
- **The Eurocentres Vocabulary Size Test.** Elaborado por Meara y Buxton (1987) y Meara y Jones (1990), también cubre varios niveles de frecuencia y sigue un formato de *check-list* que incluyen pseudopalabras de control en caso de que los encuestados sobrevaloren su conocimiento léxico. Se trata, por tanto, de una prueba receptiva que permite comprobar el conocimiento de un gran número de palabras en poco tiempo, pero en el que el reconocimiento de las pseudopalabras puede suscitar diferencias en función de la lengua materna de los evaluados. Además, las palabras más frecuentes pueden distorsionar los resultados de estudiantes, por

⁴ Otras de las grandes críticas que entraña el uso de la frecuencia como criterio de selección léxica son la subjetividad de los corpus que sirven como base para la elaboración de los listados y la ausencia de palabras temáticas de gran uso y utilidad.

ejemplo, que se interesen por la lengua o que la aprendan para fines específicos, ya que pueden desconocer algunas de las palabras.

- **Productive Vocabulary Levels Tests.** Diseñado por Laufer y Nation (1999), mide el vocabulario productivo de acuerdo a ítems de cinco niveles de frecuencia —se trata de la versión productiva del The Vocabulary Levels Tests de Nation. Consiste en proporcionar una oración en la que se ha mutilado una palabra, la cual debe ser completada por el evaluado. Según López-Mezquita (2007: 713) es una prueba válida, fiable y práctica para comprobar el nivel del vocabulario y su desarrollo. En cambio, Casso (2010: 46) parece discordar y alude al hecho de que no refleja la comunicación real —oral o escrita—, pues en un contexto comunicativo dado, cuando tenemos que recuperar una palabra, «nadie nos da pistas señalándonos las tres primeras letras de la misma» como se hace en este *test*.

2.2. Evaluación de la profundidad

La medición de la extensión del vocabulario no es suficiente para conocer hasta qué punto se conoce una palabra, sobre todo en el caso de fenómenos como la sinonimia o polisemia. A tal efecto, se diseñaron ítems para medir la profundidad del léxico. Algunos de los ítems empleados —independientes y descontextualizados en este caso— son: las palabras asociadas, en las que se debe relacionar, bien por asociación semántica o por asociación colocacional, una serie de palabras dadas con otra palabra también proporcionada; la asociación de palabras, en las que el candidato debe escribir palabras que piense que estén relacionadas con otras palabras ofrecidas; la escala de conocimiento de vocabulario, donde se indica el grado de familiaridad con una palabra; o los *test cloze*, en los que se toma un texto como referencia y se borran algunas palabras (totalmente o solo mutiladas), siguiendo criterios de frecuencia o no, que el evaluado deberá completar.

Para medir la profundidad del vocabulario, las pruebas más representativas son:

- **Word Associates Test.** Esta prueba receptiva creada por Read (2000) en 1993 emplea ítems de palabras asociadas que permiten reflejar relaciones paradigmáticas y sintagmáticas entre la palabra estímulo y las asociadas. Algunos problemas observados tienen que ver con la influencia del azar y con las distintas asociaciones activadas dependiendo de la categoría gramatical, de la distinta capacidad asociativa y de uso de las palabras y de las diferentes funciones que puede cumplir una misma palabra. Esto hizo restringir los ítems a adjetivos, lo que limita las posibilidades de evaluación.
- **Association Vocabulary Test.** Diseñado por Vives Boix (1995; *apud* López- Mezquita, 2007: 715), presenta bloques de tres palabras, dos de las cuales están relacionadas; el examinando debe indicar la que no presenta relación entre ellas. Se trata de un *test* receptivo. La influencia del azar al elegir la palabra «intrusa» puede restar fiabilidad a esta prueba.
- **The Vocabulary Knowledge Scale.** En esta prueba que combina el conocimiento receptivo y el productivo, sus autores, Paribakht y Wesche (1993), proporcionan dos escalas, una para las respuestas y otra para puntuarlas. En la escala de las respuestas, los candidatos disponen de cinco categorías o niveles que permiten clasificar una serie de palabras dadas en función del conocimiento que tengan sobre las mismas. Estos niveles son: 1) no se recuerda haber visto nunca la palabra, 2) se ha visto la palabra pero no se conoce el significado, 3) se cree que se sabe el significado y se aporta un sinónimo o una traducción, 4) se sabe el significado y se demuestra con un sinónimo o traducción, y 5) se sabe usar la palabra en una oración. La crítica más importante tiene que ver con reducir a una simple escala la compleja naturaleza del léxico.
- **Lex30.** Este *test* productivo creado por Meara y Fitzpatrick (2000) está compuesto por 30 palabras estímulo de alta frecuencia ante las que los evaluados deben producir al menos tres palabras relacionadas mediante una libre asociación. Para cada estímulo se dispone de 30 segundos para responder.

- **The Word Association Test.** Elaborado por Wolter (2002) y con un funcionamiento similar al del Lex30, el candidato debe producir solo tres asociaciones para cada estímulo.

Existen más pruebas para medir el léxico aparte de las mencionadas, pero estas son las más conocidas y, en la mayoría de los casos, han servido de modelo para adaptaciones, por ejemplo, en lengua española.

2.3. La disponibilidad léxica como método de evaluación léxica

El léxico disponible sería aquel caudal léxico que se activa y es susceptible de ser utilizado en una situación comunicativa determinada (López Morales, 1984: 62), es decir, aquellas unidades léxicas de carga semántica concreta y de carácter nocional que solo se actualizan si lo permite el tema del discurso, que acuden a la memoria en primer lugar, que son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado.

En un primer estadio, la recopilación de este tipo de léxico se circunscribió a hablantes nativos de lengua, siendo el francés la lengua pionera (Gougenheim *et al.*, 1954 y 1964), con objeto de mejorar la selección del léxico que se debía enseñar. Años más tarde, fue en lengua española donde se recogió el testigo de este tipo de trabajos (López Morales, 1973), creando incluso un proyecto específico sobre esta rama de investigación: el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), a través del cual elaborar un diccionario del léxico disponible de las distintas regiones de habla hispana para llevar a cabo comparaciones. Carcedo (2000) fue el primer estudioso que aplicó esta metodología en estudiantes extranjeros de ELE, y desde entonces se han sobrevenido diversos estudios en este tipo de muestras.

Este tipo de pruebas (véase el apartado siguiente para conocer su funcionamiento), según las clasificaciones anteriores (véanse los apartados 1.2. y 2.), se corresponderían con un instrumento de medida del vocabulario productivo, tanto de la extensión como —en menor medida— de la profundidad, de naturaleza independiente y descontextualizado. En cuanto a la extensión, la disponibilidad léxica ofrece una estimación del tamaño del

léxico temático más inmediato y proporciona indicadores comparativos estables (Tomé Cornejo, 2015: 344-345). Con respecto a la profundidad, su capacidad de evaluación es más limitada, ya que objetivamente «la prueba de obtención del léxico disponible nada nos dice sobre si los hablantes son capaces de usar un determinado término» (Hernández Muñoz, 2005: 13), ya que solo se nos confirma que conocen la forma y su vinculación a un determinado campo semántico. Sin embargo, tal y como afirma Tomé Cornejo (2015: 345), y según criterios más subjetivos y menos sistemáticos, podemos conocer otros datos sobre el conocimiento de las unidades léxicas referentes a las estrategias de evocación: *clusters* fonémicos (*pulmón, riñón, corazón*), agrupaciones morfológicas (*guardaespaldas, guardabosques, guardacostas*), conocimiento sinonímico (*delgado, flaco*), antonímico (*tranquilo, nervioso*) o hiperonímico (*ave, pájaro, águila*), o incluso conocimiento sociocultural.

De este modo, podemos afirmar que algunos de los apartados del conocimiento léxico son difíciles de medir y calificar, además de estar condicionados por factores extralingüísticos y sociolingüísticos, lo que supondría limitaciones para este tipo de estudios, algo que, sin embargo, no es exclusivo, sino que es compartido por otros tipos de pruebas, lo que nos lleva a compartir la afirmación de Milton:

One thing that seems obvious in this discussion is that a single test could not possibly hope to measure every aspect of word knowledge. [...] It is usually thought necessary to use multiple measures, different tests and measures, in order to garner the information that can characterize a learner's vocabulary knowledge comprehensively (Milton, 2009: 16).

Con todo ello y pese a las limitaciones expuestas, por medio de la disponibilidad léxica se puede:

- a) Evaluar el nivel de dominio léxico de los estudiantes (en distintas fases del proceso de aprendizaje, analizando así su evolución).
- b) Diagnosticar el conocimiento temático de nuestros alumnos, pudiendo así localizar posibles carencias y actuar en consecuencia a través de una adaptación de los contenidos léxicos y/o del programa.

- c) Verificar el aprovechamiento de los materiales y contenidos presentados en función de la consecución o no de una serie de objetivos.

En nuestra propuesta, nos centraremos en las dos últimas aplicaciones, ya que son estas las que más se relacionan con la intervención directa en el aula.

3. METODOLOGÍA DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

Los elementos metodológicos más importantes de la disponibilidad léxica tienen que ver con la muestra, la encuesta, los centros de interés, la edición y el tratamiento informático de los datos y los productos resultantes. A continuación explicaremos estos elementos.

3.1. La muestra

Existen grandes diferencias entre las muestras de estudios en nativos y de aquellos llevados a cabo con estudiantes de ELE. Si bien con la primera tipología se acordó la cifra de 400 individuos —generalmente estudiantes preuniversitarios, por considerar que su léxico está menos contaminado o terminologizado— en la primera reunión del PPHDL en Bilbao (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 45), el número de informantes en investigaciones en ELE varía notablemente. De este modo, los trabajos oscilan desde los 15 estudiantes sinohablantes de Song (2009) a los 440, también sinohablantes, de Hidalgo Gallardo (2017b).

Un apartado importante en estos estudios de corte variacionista son las variables sociolingüísticas que estratifican las muestras (imprescindibles, además, para el tratamiento informático y estadístico de los datos). Tradicionalmente, en estudios adscritos al PPHDL los factores analizados han sido: «sexo», «tipo de centro escolar» (público o privado), «localización del centro» (rural o urbano) y «nivel sociocultural» (alto, medio o bajo). Si la prueba afecta a comunidades bilingües, también se recoge información sobre la «lengua materna». En cambio, en investigaciones con estudiantes de ELE, de

nuevo, observamos variaciones, sustituyendo algunas de las variables. Las más comunes son: «sexo», «nivel de español», «nivel de estudios», «lengua materna» o «conocimiento de otras lenguas extranjeras».

La definición de las variables y de sus distintas opciones es muy importante, ya que esta información debe ser sometida a un proceso de codificación numérica que después se introducirá en el programa informático de análisis de la disponibilidad léxica.

3.2. La encuesta

La encuesta es la herramienta que permite la recopilación de los datos. Generalmente se estructura en dos partes diferentes: un cuestionario sociológico, a partir del cual se extrae la información que configurará las variables sociolingüísticas y que normalmente no cuenta con límite de tiempo; y la prueba de léxico disponible como tal, que suele ser por escrito, y en la que los encuestados deben escribir en forma de columna, es decir, una respuesta debajo de la anterior, todas las palabras o expresiones que crean que están asociadas con un estímulo temático dado. Estos estímulos reciben el nombre de *centros de interés*. El tiempo disponible para cada centro de interés es de 2 minutos —aunque algunas investigaciones han adaptado este parámetro—, y es muy importante que dicho tiempo se emplee exclusivamente en el centro de interés en cuestión, es decir, no se puede volver a las columnas de los centros anteriores para seguir aportando respuestas, pues de lo contrario, las respuestas dejarían de pertenecer al léxico más disponible.

3.3. Los centros de interés

Los centros de interés, como ya hemos explicado, son los núcleos o campos nocionales que desencadenan las respuestas de los informantes y que sirven para elaborar, mediante una fórmula matemática, los diccionarios de léxico disponible de la muestra.

Existen 16 centros de interés clásicos propuestos por los primeros investigadores franceses (Gougenheim *et al.*, 1954) y más tarde incorporados a los trabajos del PPHDL: 01. Partes del cuerpo, 02. La ropa, 03. Partes de la casa (sin muebles), 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 06. Objetos colocados en la mesa para las comidas, 07. La cocina y sus utensilios, 08. La escuela: muebles y materiales, 09. Calefacción e iluminación, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Los animales, 15. Juegos y distracciones y 16. Profesiones y oficios. Según sus creadores, estos centros de interés respondían a criterios de universalidad, representatividad y coherencia interna. No obstante, estas características han sido cuestionadas por numerosos autores, entre ellos sus propios creadores, y así lo manifiesta, por ejemplo, López Morales:

A pesar de que los centros sean unos u otros se mantiene siempre la misma preocupación que ya estaba presente en los autores franceses: ¿cuál sería la mejor forma de encasillar en centros de interés todos los intereses humanos?; ¿con cuántos centros nos obligaría a trabajar una investigación que pretendiera ser exhaustiva? Nadie, que sepamos, ha intentado adelantar respuestas a estos interrogantes. [...] Los problemas siguen planteados, a la espera de soluciones teóricas; entre tanto, las investigaciones empíricas continúan su curso, aun reconociendo que el andamiaje teórico presenta algunas fracturas notables (López Morales, 1999: 33).

De este modo, sobre todo en investigaciones con estudiantes de ELE, algunos de los centros de interés han sido eliminados o reemplazados (p. ej. «Objetos colocados en la mesa para las comidas», «La cocina y sus utensilios», «Calefacción e iluminación», «Trabajos del campo y del jardín»), otros han sufrido modificaciones en su denominación («El cuerpo humano», «La ropa y complementos», «El medio ambiente», «Ocio y tiempo libre») o incluso se han agrupado («La casa»)⁵. Asimismo, no todas las investigaciones incorporan 16,

⁵ Las designaciones que usamos como ejemplo de cambio han sido tomadas de la investigación de Sánchez-Saus Laserna (2011) y de Hidalgo Gallardo (2017b).

sino que aumentan o reducen esta cifra en función de los objetivos y características de los estudios.

3.4. Edición y tratamiento informático

El proceso de edición de los datos es una de las fases más sensibles de todo el proceso, ya que hay que uniformar las respuestas de todos los candidatos bajo una misma forma para que así el programa informático pueda actuar sin problemas. Por esta razón, habrá que seguir una serie de criterios de edición rigurosos y cohesionados. Al igual que en los elementos anteriores, aquí también existen diferencias entre las investigaciones con nativos y los estudios con informantes extranjeros —unas diferencias que son lógicas, pues representan conocimientos léxicos diferentes. De esta forma, Samper Padilla (1997) propone una serie de recomendaciones para editar las respuestas de los hablantes nativos, mientras que por las ya aludidas peculiaridades de los estudiantes de ELE, en este tipo de investigaciones se han tenido que asumir criterios propios. Un trabajo de referencia para esta tarea es el de Sánchez-Saus Laserna (2011: 222-256)⁶.

Dentro de este proceso para dotar de uniformidad a las respuestas de los encuestados, también debemos tener en cuenta el formato de la edición, tanto de las respuestas como de las variables sociolingüísticas, ya que los programas informáticos⁷ empleados para estos propósitos requieren un formato específico. A continuación exponemos un ejemplo del formato que se debe seguir para tratar los datos con el programa Dispogen (Echeverría, 2005) —que es el que empleamos en este trabajo:

21111 001 01 cabeza, ojo, pelo, cara, boca, joder, estómago, corazón, pie, cuerpo
21111 002 01 cabeza, ojo, mano, corazón, pierna, pelo, brazo

⁶ Lo pormenorizado de este proceso hace imposible que exponamos aquí los criterios de edición, por lo que recomendamos acudir a la bibliografía expresa que se indica.

⁷ Contamos con varios programas para tal fin: Lexidisp, Dispolex, Dispogen, Dispogal, Ledical. Todos ellos presentan un funcionamiento parecido y unos requisitos de edición también similares.

21111 003 01 cabeza, ojo, nariz, mano, dedo, pierna, pelo, oreja, piel, corazón, frente, boca, lengua, diente, brazo, estómago, coño, carne
21111 004 01 mano, cabeza, pelo, nacer, ojo, pie, corazón, carne, agua
11111 005 01 ojo, oreja, nariz, boca, mano, pierna, piel, diente, pelo, brazo, culo, cuello, cara, frente, pecho
11111 006 01 ojo, mano, pelo, nariz
11111 007 01 maravilloso, misterioso, bonito, emoción, cuerpo, sano, alegre
11111 008 01 cuerpo, cabeza, ojo, corazón, mano, pierna, estómago, nariz, trompa, boca, cara, bien, mal, alegre, enojado, con la boca abierta

Fig. 2. – Ejemplo del formato de edición de las respuestas para el centro de interés «El cuerpo humano» (Hidalgo Gallardo, 2017b).

En la figura 2 observamos una correlación de números y palabras. Estos datos representan a cada informante —en este caso son ocho informantes diferentes— y están divididos, a su vez, en secciones: las primeras cinco cifras (ej.: 21111) corresponden a la codificación de las variables —en este caso 5, pues es lo máximo que permite el programa. Tras un espacio aparecen otros tres dígitos (001) que se corresponden con el número asignado al informante —cada informante debe tener un número de tres dígitos asignado hasta un máximo de 999. Por último, y también separado por un espacio, encontramos dos cifras (01) que hacen referencia al centro en cuestión —en este caso el 01. «El cuerpo humano». Queremos remarcar que con Dispogen la agrupación de los informantes se hace por centro de interés, a diferencia de en otros programas como Dispolex, donde esta se lleva a cabo por centros de estudio, es decir, por instituciones educativas. Después de los valores numéricos se recogen las palabras activadas por cada informante para cada centro de interés. Es muy importante dejar un espacio en blanco tras los números anteriores y separar cada unidad léxica mediante una coma (,) seguida de un espacio. Es igualmente importante que no existan espacios dobles ni dos comas seguidas, y que al final de cada informante no haya ningún carácter. Tampoco debe haber más de un salto de línea entre cada informante.

Por último, el programa, en este caso Dispogen, aplica una fórmula matemática (López Chávez y Strassburger, 1987) que, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición y la posición de cada respuesta de los informantes —

de ahí la importancia de responder en forma de columna—, calcula el índice de disponibilidad léxica de cada entrada, y nos proporciona unos listados comunes de palabras ordenadas —de mayor a menor— por índice de disponibilidad para cada centro de interés. Estos listados también reciben el nombre de diccionarios de léxico disponible. Además, se nos ofrece información sobre la frecuencia de aparición (el número de informantes que actualiza cada vocablo) y la frecuencia acumulada (el peso de ese vocablo con respecto al total que conforma dicho centro de interés), junto con el total de palabras (cada una de las respuestas de los informantes), el total de vocablos (cada una de las palabras diferentes), los promedios de palabras por informante y el índice de cohesión, que informa sobre el grado de coincidencia entre las respuestas de los encuestados.

4. HOJA DE RUTA DIDÁCTICA

En este apartado proponemos una aplicación específica de la metodología propia de la disponibilidad léxica dentro del aula de ELE con objeto de recopilar y evaluar el vocabulario que el alumnado conoce para, a partir del mismo, poder definir cuáles son sus necesidades. Por las características y objetivos de este trabajo, solo daremos indicaciones de cómo poner en práctica nuestra propuesta con un ejemplo tomado de nuestra propia experiencia; no desarrollaremos ni material ni actividades que podrían utilizarse según los resultados.

4.1. Muestra y centro de interés empleados

Para nuestra propuesta, hemos tomado como muestra de estudio un total de 47 estudiantes de español del grado de Lengua Española de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (SISU, por sus siglas en inglés) de Chongqing (China). Se trata de alumnos de dos grupos distintos del primer curso que ya han estudiado español durante un semestre, por lo que se les presupone unos conocimientos mínimos en lengua española. Hemos

seleccionado dos grupos para poder establecer comparaciones en relación con las necesidades particulares que podría tener cada uno de ellos.

Nuestra aplicación se enmarca en la asignatura de Español Oral I, ya que consideramos que en esta asignatura el componente léxico, como parte fundamental de la competencia comunicativa (*MCER*, 2002:106-109), ocupa una posición nuclear en la articulación de las situaciones comunicativas.

El centro de interés o tema escogido ha sido el de la descripción física, pues supone uno de los campos léxicos nucleares en los niveles iniciales de enseñanza de lenguas, y, no en vano, aparece en cualquier manual de ELE de niveles iniciales y también en los documentos de referencia como son el *MCER* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006).

4.2. Administración de la prueba

La prueba de léxico disponible la hemos administrado en el segundo semestre, por lo que nuestra muestra ya tenía ciertos conocimientos generales en español y también sobre el centro de interés en cuestión. La hemos llevado a cabo antes de empezar a trabajar con este tema de la descripción física, y con tiempo suficiente de poder editar, tratar y analizar los datos y planificar, así, nuestra clase acorde a los resultados⁸.

La prueba consistía en presentar a los alumnos el título temático, en este caso «Aspecto físico», y dejarles 2 minutos de tiempo para que escribieran en forma de columna todas las palabras o expresiones que ellos asociaran a dicho tema. Les indicamos que no importaba si tenían dudas sobre la ortografía de sus respuestas, sobre la pertenencia de las mismas al estímulo dado o, incluso, de si se trataba de palabras malsonantes. También insistimos en la idea de que no se trataba de un examen y que sus respuestas no influirían en su nota final. En esta fase es importante que los estudiantes no

⁸ Recomendamos administrar la encuesta al menos una semana antes de trabajar el tema.

utilicen ningún dispositivo en el que puedan consultar dudas de vocabulario; el objetivo es recopilar las palabras que ya conocen.

También hemos administrado un cuestionario sociológico⁹ que pretende recopilar información de nuestros alumnos sobre el sexo, el nivel de español (en este caso no ha sido necesario, porque todos son estudiantes de nivel inicial, si bien sí puede ser útil para cursos más avanzados donde la diferencia de nivel es más probable), el curso, el grupo, el conocimiento de otras lenguas y la estancia en algún país hispanohablante. Esto nos permitirá después establecer comparaciones, por ejemplo, entre alumnos con distintos niveles, distintos cursos o distintos grupos.

4.3. Edición y tratamiento de las respuestas

Una vez que disponemos de las respuestas de los estudiantes, debemos digitalizarlas, es decir, transcribir las respuestas a un documento de texto sin formato (.txt) —que es el tipo de formato que el programa de análisis de disponibilidad léxica es capaz de procesar. En esta fase se procede también a codificar las variables y a editar las respuestas. Para la codificación nos hemos basado en la siguiente tabla.

Tabla 1. – Codificación de las variables.

VARIABLE	VARIANTE Y CÓDIGO	
Sexo	Mujer	1
	Hombre	2
Curso	Primero	1
	Segundo	2
	Tercero	3

⁹ Véase el Anexo para observar el formato de la encuesta y de la prueba de léxico disponible.

	Cuarto	4
Grupo	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
Conocimiento de otras lenguas¹⁰	1 lengua más	1
	2 lenguas más	2
	3 o más lenguas	3
Estancia país hispanohablante	No	1
	Sí	2

Por lo tanto, para un informante que sea mujer, de primer curso, del grupo 2, que conozca solo una lengua más aparte del español y que no haya estado nunca en un país hispanohablante, la codificación será: **11211**.

En las investigaciones sobre léxico disponible, el proceso de edición consiste en unificar todas las respuestas de los estudiantes bajo el mismo paradigma, es decir, si, por ejemplo, dos estudiantes actualizan las respuestas *ojo* y *ojos*, nosotros debemos corregirlo y escribir una forma única para estas dos opciones, ya que, de lo contrario, el programa las considerará respuestas diferentes y alterará su grado de disponibilidad léxica. En este caso, podemos optar por elegir la forma singular *ojo*. No obstante, al tratarse de una propuesta interventiva, habrá casos donde nos convendrá mantener la diferencia en las respuestas para conocer la realidad léxica de nuestros estudiantes y poder actuar directamente sobre el problema. Un ejemplo de esto último lo tenemos en la actualización de *pele rojo* en lugar de *pelirrojo*. Asimismo, deberemos corregir los posibles errores que presenten las respuestas. A continuación tenemos otro ejemplo de codificación y edición tomado directamente de nuestra propuesta:

¹⁰ Todos los informantes de nuestra muestra tienen conocimientos de al menos una lengua más aparte del español, en este caso, del inglés.

11221 001 01 pelo oscuro, pelo rizado, moreno, bigote, barba, rubio, (llevar) gafas, ojos oscuros, simpático, antipático
 11211 002 01 guapo, feo, bonito, pequeño, grande, belleza
 11211 003 01 pelo, barba, bigote, ojo, mano, boca, moreno, alto, bajo, delgado, gordo, guapo, feo, simpático, (llevar) gafas, pie
 11211 004 01 guapo, feo, pelo largo, pelo corto, pelo liso, pelo rizado, blanco, negro, gordo, delgado, alto, bajo, (llevar) gafas
 11211 005 01 alto, bajo, delgado, gordo, moreno, ojos negros, ojos azules, pelo rizado, bigote, barba, (llevar) gafas
 11211 006 01 delgado, gordo, alto, bajo, guapo, hermoso, feo
 11211 007 01 ojo, feo, guapo, boca, rubio, pelo, delgado, gordo, alto, bajo
 11211 008 01 ojos negros, boca, guapo, feo, rojo, bonito, alto, bajo, gordo, pelo liso, pelo largo, (llevar) gafas, cabeza
 11211 009 01 bonito, guapo, cara, ojo, (llevar) gafas, pelo, feo, rubio, viejo, niño, joven, serio, pelo largo, pelo corto, alto, bajo, tímido, pelo marrón

Fig. 3. – Edición de las respuestas para el centro de interés «Aspecto físico».

Una recomendación que hacemos desde aquí es que sean los propios estudiantes los que realicen la digitalización de las repuestas —no la edición. En este caso, los alumnos se intercambian las respuestas —pueden tomarle una foto, para que así el profesor disponga de las respuestas directas, no haya riesgo de modificación posterior y pueda comprobar los cambios realizados por los alumnos— y transcriben y corrigen las de un compañero, lo que permitiría una reflexión complementaria sobre la ortografía, una comparación con sus respuestas y, al mismo tiempo, los hará sentirse parte activa del proceso.

Por último, es necesario introducir estos datos —en formato .txt— en el programa Dispogen, que nos proporcionará información sobre el total de respuestas (palabras), el total de palabras diferentes (vocablos), los promedios y el índice de coherencia, además de un listado de los vocablos ordenados por su índice de disponibilidad léxica, es decir, aquellas palabras más comunes entre los estudiantes y que estos escriben en primer lugar ocuparán posiciones más altas en la lista, lo que se traduce en un mayor índice de disponibilidad.

4.4. Análisis de los datos

Hemos clasificado la disponibilidad léxica como una prueba independiente y descontextualizada de medida del vocabulario productivo, tanto del tamaño como de la profundidad. En cuanto al tamaño, contamos con la siguiente información cuantitativa:

Tabla 2. – Resultados generales de los dos grupos analizados.

	GRUPO 1	GRUPO 2
Informantes	24	23
Total de palabras	258	202
Total de vocablos	70	63
Media de palabras	11,22	8,78
Índice de coherencia	0,16	0,14

Como podemos observar, existen ligeras diferencias cuantitativas. El grupo 1 presenta valores más altos para el número total de respuestas y de vocablos, y también para el índice de coherencia, lo que significa que las respuestas de estos guardan mayor semejanza. Sin embargo, teniendo en cuenta que el grupo 1 cuenta con un informante más, debemos centrarnos en el promedio de respuestas, que nos informa del rendimiento léxico medio de cada informante. De este modo, los datos nos indican que sigue siendo el grupo 1 el que mayor cantidad de léxico disponible activa. No obstante, en esta propuesta nos interesa más el aspecto cualitativo de los datos, es decir, la profundidad. Para saber más acerca de esta, debemos remitirnos a los vocablos actualizados por los dos grupos. Mediante su análisis podremos obtener más información de naturaleza léxica (ortografía, conocimiento de vocabulario) cognitiva (estructura mental), semántica (asociación de significados) y/o estratégica (creación léxica).

Tabla 3. – Listados de léxico disponible de los dos grupos analizados.

	LÉXICO DISPONIBLE
GRUPO 1	<i>guapo, feo, alto, bajo, gordo, ojo, boca, delgado, ojos negros, bigote, pelo, mano, (llevar) gafas, barba, moreno, bonito, ojos azules, pelo largo, pelo rizado, rubio, ojos pequeños, ojos verdes, brazo, pelo liso, pelo corto, ojos grandes, cabeza, pelo oscuro, pequeño, ojos marrones, diente, calvo, oscuro, rojo, pelo negro, cara, frente, serio, grande, ropa, pie, joven, castaño, simpático, belleza, hermoso, zapatos, boca roja, blanco, pálido, ojos oscuros, negro, azul, mayor, bueno, oreja, viejo, menor, piel, mal, antipático, niño, café, amable, verde, sonreír, pelirrojo, lóbulo, tímido y pelo marrón</i>
GRUPO 2	<i>alto, guapo, feo, gordo, bajo, pelo corto, pelo liso, ojos azules, pelo largo, ojos verdes, ojos negros, ojos marrones, bonito, fuerte, delgado, boca, pequeño, grande, ojo, moreno, rubio, (llevar) gafas, pelo negro, hermoso, pelirrojo, largo, lejos, débil, boca grande, piel, piel blanca, pelo rojo, piel morena, boca pequeña, atractivo, pelo rizado, gris, activo, pie, fascinante, cara redonda, alegre, sano, bigote, cara grande, tranquilo, brazo, gordito, nariz pequeña, peca, seco, ojos rojos, ojos amarillos, ancho, serio, patoso, alargado, calvo, arruga, barba, risa, amable, triste</i>

En la tabla 3 se nos muestra el léxico disponible de los dos grupos ordenados de mayor a menor disponibilidad. Si prestamos atención, las primeras posiciones son bastante similares. Sin embargo, según avanzamos, empezamos a apreciar ciertas diferencias; de hecho, la compatibilidad entre ambos grupos es de un 33 %, lo que significa que solo 33 unidades —resaltadas en rojo oscuro— son completamente coincidentes (de un total de 100 unidades diferentes: 33 lexías comunes entre ambos grupos, 37 exclusivas del grupo 1 y 30 del grupo 2)¹¹, pese a que existen otras coincidencias parciales donde las palabras aparecen como parte de unidades compuestas (p. ej. *cara* o *pelo* en el grupo 1 y *cara redonda* o *pelo negro* en el grupo 2). Esto

¹¹ El índice de compatibilidad está calculado aplicando la *cardinalidad del conjunto* (López Chávez, 1992).

significa que cada grupo presenta necesidades particulares que deberán ser consecuentemente atendidas.

De este modo, observamos que ambos grupos registran asociaciones léxico-semánticas similares, aunque el grupo 1 activa, por ejemplo, más casos de combinaciones sintagmáticas para la descripción del pelo, es más, el grupo 2 no actualiza el adjetivo *oscuro*, el cual resultaría rentable para describir también el color de la piel. En el grupo 2 tenemos también informantes que parece ser que no han asimilado la forma *pelirrojo* para referirse a una persona que tiene el pelo de color rojizo. Algo similar ocurre en el grupo 1 con la forma *pelo marrón* en lugar de la más usual *pelo castaño*. Estos dos ejemplos nos aportan, además, información sobre procesos de creación léxica —mediante paráfrasis. Otra característica es que ambos grupos prefieren la estructura *ser + rubio/moreno* frente a *tener el pelo + rubio/moreno*.

Asimismo, ambos grupos activan léxico de los colores —con mayor presencia en el grupo 2— y léxico propio de la descripción del carácter, lo que nos da apuntes sobre la proximidad de ambos temas en el lexicón mental y en la estructuración de los contenidos didácticos. Los vocablos de la descripción facial parecen estar acorde al nivel. Contemplamos también activaciones que podrían considerarse de un nivel más alto como *pálido, lóbulo, fascinante, patoso...*; usos pragmáticos como *gordito*; o incluso algo extraños como *ojos amarillos, lejos* o *café*.

Si en lugar de observar el léxico disponible de forma conjunta, ponemos el foco en las listas individuales sin editar de cada alumno, podemos también extraer información referente a problemas ortográficos (*ojos marrónes**, *pelo carto**, *nelgado**), de índole fonética (*gorto**, *cordo**), de concordancia (*ojos negro**, *pelo rubia**, *boca pequeño**), de ambigüedad (escribir *pie* cuando quizá se hacía referencia a *piel*, o *abajo* en lugar de *bajo*) o léxicos (*cara ronda**, *ojos negocios**, *pelo grande**, *gato**).

También podemos conocer detalles acerca de las estrategias de evocación. Comprobamos que se producen *clusters* fonémicos (*pie, piel*), agrupaciones morfológicas (*pelo largo, pelo corto, pelo liso, pelo rizado; ojos azules, ojos*

verdes, ojos negros), asociaciones sinonímicas (*delgado, seco*) y antonímicas (*delgado, gordo; alto, bajo; guapo, feo*) e, incluso, interferencias del inglés con unidades completas (*long hair*) o cognados (*active* frente a *activo*).

Una vez que somos conocedores del vocabulario que nuestros alumnos saben, podremos preparar materiales y actividades que potencien el uso de aquellas unidades que necesitan un refuerzo, o que, incluso, se desconocen, y que ayuden a solventar problemas y deficiencias observadas. Asimismo, podemos adaptar nuestra metodología de enseñanza decidiendo, por ejemplo, si llevaremos a cabo un trabajo explícito o implícito del vocabulario o de parte de él. Toda esta información, en definitiva, nos ayudará a definir el contenido de nuestras explicaciones y la forma de aproximarnos al mismo.

A estas alturas, sin embargo, se nos plantea la duda de qué fuentes pueden servirnos para validar qué necesidades tienen nuestros estudiantes y para complementar su conocimiento léxico. Nosotros apelamos a lo expuesto por Grève y Van Passel (1971) y proponemos una combinación de criterios objetivos y subjetivos, es decir, abogamos por el empleo de los resultados en estudios de léxico disponible¹² en nativos, complementados con los listados de frecuencia y léxicos básicos, además de los contenidos léxicos y la clasificación por niveles del *MCER* y del *PCIC*, sin olvidar, por supuesto, el criterio corrector del docente, pues, al fin y al cabo, posee experiencia e información de primera mano sobre las necesidades de su alumnado.

Comparemos aquí las respuestas de nuestros informantes con las nociones específicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹³:

¹² Desafortunadamente, apenas se dispone de datos para este campo nocional en nativos, pues, como muchos autores critican, se han descuidado algunos centros de interés íntimamente ligados a los contextos de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

¹³ Señalamos en rojo aquellas unidades que no están recogidas en el *PCIC*. El asterisco en algunas de las nivelaciones del léxico indican que no aparece la unidad tal cual en el documento, pero sí sus elementos por separado o combinados con otros equivalentes.

Tabla 4. – Correspondencia entre el léxico disponible de los alumnos y el *PCIC*.

	LÉXICO DISPONIBLE
GRUPO 1	<i>guapo</i> [A1], <i>feo</i> [A1], <i>alto</i> [A1], <i>bajo</i> [A1], <i>gordo</i> [A1], <i>ojo</i> [A1], <i>boca</i> , <i>delgado</i> [A1], <i>ojos negros</i> [A1], <i>bigote</i> [A1], <i>pelo</i> [A1], <i>mano</i> [A2], (<i>llevar</i>) <i>gafas</i> [A1], <i>barba</i> [A1], <i>moreno</i> [A1], <i>bonito</i> [A1], <i>ojos azules</i> [A1], <i>pelo largo</i> [A2], <i>pelo rizado</i> [A2], <i>rubio</i> [A1], <i>ojos pequeños</i> [A1], <i>ojos verdes</i> [A1], <i>brazo</i> [A2], <i>pelo liso</i> [A2], <i>pelo corto</i> [A2], <i>ojos grandes</i> [A1], <i>cabeza</i> [A2], <i>pelo oscuro</i> [A1*], <i>pequeño</i> [A1], <i>ojos marrones</i> [A1], <i>diente</i> [A1], <i>calvo</i> [A2], <i>oscuro</i> [A1], <i>rojo</i> , <i>pelo negro</i> [A1*], <i>cara</i> [A2], <i>frente</i> [B2], <i>serio</i> [A1], <i>grande</i> [A1], <i>ropa</i> [A2], <i>pie</i> [A2], <i>joven</i> [A2], <i>castaño</i> , <i>simpático</i> [A1], <i>belleza</i> [B2], <i>hermoso</i> , <i>zapatos</i> [A1], <i>boca roja</i> , <i>blanco</i> [A1], <i>pálido</i> , <i>ojos oscuros</i> [A1], <i>negro</i> [A1], <i>azul</i> [A1], <i>mayor</i> [A2], <i>bueno</i> [A2*], <i>oreja</i> , <i>viejo</i> [A1], <i>menor</i> , <i>piel</i> [B1], <i>mal</i> [A1], <i>antipático</i> [A1], <i>niño</i> [A1], <i>café</i> [A1*], <i>amable</i> [A2], <i>verde</i> [A1], <i>sonreír</i> , <i>pelirrojo</i> , <i>lóbulo</i> , <i>tímido</i> [A1] y <i>pelo marrón</i> [A1*]
GRUPO 2	<i>alto</i> [A1], <i>guapo</i> [A1], <i>feo</i> [A1], <i>gordo</i> [A1], <i>bajo</i> [A1], <i>pelo corto</i> [A2], <i>pelo liso</i> [A1], <i>ojos azules</i> [A1], <i>pelo largo</i> [A2], <i>ojos verdes</i> [A1], <i>ojos negros</i> [A1], <i>ojos marrones</i> [A1], <i>bonito</i> [A1], <i>fuerte</i> [B1], <i>delgado</i> [A1], <i>boca</i> , <i>pequeño</i> [A1], <i>grande</i> [A1], <i>ojo</i> [A1], <i>moreno</i> [A1], <i>rubio</i> [A1], (<i>llevar</i>) <i>gafas</i> [A1], <i>pelo negro</i> [A1], <i>hermoso</i> , <i>pelirrojo</i> , <i>largo</i> [A2], <i>lejos</i> , <i>débil</i> [A1], <i>boca grande</i> , <i>piel</i> [B1], <i>piel blanca</i> [B1*], <i>pelo rojo</i> [A1], <i>piel morena</i> [B1*], <i>boca pequeña</i> , <i>atractivo</i> , <i>pelo rizado</i> [A2], <i>gris</i> , <i>activo</i> , <i>pie</i> [A2], <i>fascinante</i> [B2], <i>cara redonda</i> [A2*], <i>alegre</i> [A1], <i>sano</i> , <i>bigote</i> [A1], <i>cara grande</i> [A2], <i>tranquilo</i> [A2], <i>brazo</i> [A2], <i>gordito</i> , <i>nariz pequeña</i> [A1], <i>peca</i> [C1], <i>seco</i> [B1], <i>ojos rojos</i> [A1], <i>ojos amarillos</i> [A1], <i>ancho</i> [B1], <i>serio</i> [A1], <i>patoso</i> , <i>alargado</i> , <i>calvo</i> [A2], <i>arruga</i> [B2], <i>barba</i> [A1], <i>risa</i> [B1], <i>amable</i> [A2], <i>triste</i> [A2]

Como se puede observar, la mayoría del léxico activado por nuestros estudiantes en relación con la descripción física se encuentra en los niveles A1 o A2 del *PCIC*. Algunos vocablos, en cambio, se sitúan en niveles más altos (*piel* [B1], *fuerte* [B1], *piel blanca* [B1*], *piel morena* [B1*], *seco* [B1], *ancho* [B1], *risa* [B1] *frente* [B2], *belleza* [B2], *fascinante* [B2], *arruga* [B2] o *peca* [C1]), aunque creemos que su clasificación es revisable —*piel* y sus compuestos,

fuerte o *hermoso*, por ejemplo—; y otros directamente no se recogen en este documento: *boca*, *rojo*, *castaño*, *hermoso*, *boca roja*, *pálido*, *oreja*, *sonreír*, *pelirrojo*, *lóbulo*, *lejos*, *boca grande*, *boca pequeña*, *atractivo*, *gris*, *activo*, *sano*, *gordito*, *patoso* y *alargado*. En este caso, vemos que varias de estas unidades encajan perfectamente en los niveles iniciales, ya que se les puede atribuir la misma consideración pedagógica que a otras que sí están presentes: *boca* y *oreja* con respecto a *nariz*; *rojo* y *gris* con respecto a *negro*, *azul*, *verde* o *marrón*; *castaño* y *pelirrojo* con respecto a *rubio* o *moreno*; *hermoso* y *atractivo* con respecto a *guapo* o *bonito*.

Por otra parte, entre las respuestas de los estudiantes notamos ciertas ausencias como *claro* (en ambos grupos), *nariz* (en el grupo 1), *oreja* (en el grupo 2) o algunos accesorios como *gorra*, *sombrero* o *pañuelo* —que seguramente aparecerían si la prueba hubiese consistido en el léxico de la vestimenta— cuya inclusión en nuestras actividades deberíamos tener en cuenta. Asimismo, aquellas unidades que aparecen en las últimas posiciones de los listados, lo que indica que solo algunos alumnos las han aportado —el programa Dispogen nos ofrece la cifra de personas que actualiza cada vocablo—, probablemente han de ser trabajadas un mayor número de veces, potenciando el reciclaje léxico, para compensar esa falta de frecuencia entre los estudiantes.

Por último, con objeto de evaluar la eficacia de nuestros materiales y actividades, podemos someter a los estudiantes a un *postest* que verifique las variaciones de su léxico disponible y comprobar si nuestros propósitos léxicos se ven reflejados en sus nuevas respuestas.

5. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que definir en qué consiste la competencia léxica no es sencillo, lo que se materializa en las distintas definiciones que se han dado, los distintos componentes que se le atribuyen o las diferentes aproximaciones desde las que se aborda. De este modo, debido a la complejidad del

vocabulario —ya que nos encontramos ante un gran número de unidades (casi ilimitado), de gran variación (diatópica, diacrónica, diafásica, diastrática, temática, etc.) y cambiante por el dinamismo intrínseco de la lengua— es sumamente complicado responder a las preguntas acerca de qué y cuánto léxico debe saber un estudiante de lenguas extranjeras. Pese a ello, han sido numerosos los intentos de medir y evaluar el conocimiento léxico en aras de facilitar el aprendizaje del mismo. A tal fin, se han diseñado y aplicado diversas pruebas que tratan de dar cuenta de diferentes aspectos del vocabulario (tamaño, profundidad, producción, recepción...), aunque en todos los casos se han demostrado limitadas, por lo que se hace necesario una combinación de distintos medios para tratar de llevar a cabo una evaluación lo más precisa posible.

En relación con esta evaluación, desde nuestra óptica, consideramos que esta ha sido vista más como un fin en sí misma que como un medio que permita intervenir y moldear el proceso de aprendizaje y los contenidos léxicos incluidos en el mismo. Del mismo modo, otra crítica que se puede realizar a la evaluación del componente léxico —aunque también se aplica a otros tipos de evaluaciones— es el esfuerzo y consumo de tiempo, dentro y fuera del aula, que esta conlleva; un tiempo del que a veces no disponemos.

En este contexto evaluador basado en la valoración de objetivos y rodeado por limitaciones logísticas, nosotros proponemos la disponibilidad léxica como una herramienta que permite conocer más acerca del léxico de los estudiantes, ya que puede ser aplicada de forma rápida y sencilla, además de propiciar la participación activa de los estudiantes. Con los resultados, podemos adaptar el contenido léxico a sus características y necesidades. Incluso, es posible establecer comparaciones con otros grupos, con otros niveles o hasta de forma diacrónica con cursos anteriores (Hidalgo Gallardo, 2017a) o a través de un seguimiento del mismo grupo a través de su proceso de estudios. Además, se posibilita la inclusión de variables relacionadas con el perfil lingüístico del alumnado, solventando así un de los problemas que apuntábamos anteriormente sobre algunas de las definiciones de la

competencia léxica y de algunos *test* para evaluarla: el énfasis se sitúa en las propias palabras de la lengua en lugar de en el aprendiz.

Somos conscientes, no obstante, de que esta metodología también presenta limitaciones, por lo que creemos no solo necesario, sino también beneficioso, recurrir a otras pruebas que complementen los resultados. Algunas de estos límites son:

- a) Las repuestas de las pruebas asociativas son fundamentalmente sustantivos.
- b) La mayoría de asociaciones son de carácter paradigmático, por lo que queda un vacío en el plano sintagmático.
- c) El número y naturaleza de los centros de interés siempre ha estado en el punto de mira, una limitación que se acentúa en el campo de ELE, pues no contamos con referentes en nativos con los que configurar repertorios léxicos centrados en temas propios del aprendizaje de lenguas.
- d) Los productos y procesos de la disponibilidad léxica pueden ser aplicables a niveles iniciales e intermedios, pero muestran lagunas para los niveles más avanzados.

Todo esto revela la necesidad de —como ya apuntara Galisson (1979, 1983)— trabajar en modificaciones metodológicas y formales que permitan tanto una disponibilidad temática (sustantivos y verbos) como asociativa (adjetivos, adverbios, expresiones, colocaciones...), además de ampliar el espectro de centros de interés, incorporando nuevos campos nocionales —más cercanos a los contextos de aprendizaje de lenguas— en los estudios con nativos, para así disponer de datos con los que establecer comparaciones y elaborar corpus léxicos. Por último, también señalamos la necesidad de facilitar el acceso y uso de los programas informáticos que analizan el léxico disponible para potenciar el desarrollo y extensión de este tipo de trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Muñoz, A. M. «El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos». *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 2016, pp. 31-43. Web. 23 de marzo de 2017.
- Baralo Ottonello, M. «El lexicón no nativo y las reglas de gramática». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, editado por Susana Pastor y Ventura Salazar, Universidad de Alicante, 2001, pp. 12-40.
- Carcedo, A. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turun Yliopisto, 2000.
- Casso, J. *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija, 2010.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Web. 24 de marzo de 2017.
- Corson, D. J. *Using English Words*. Kluwer Academic Publishers, 1995.
- Echeverría, M. et al. *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción, 2005.
- Galisson, R. *Lexicologie et enseignement des langues*. Hachette, 1979.
- ——— *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Clé International, 1983.
- Gougenheim, G. et al. *L'élaboration du Français Élémentaire (1er degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier, 1954.
- ——— *L'élaboration du Français Fondamental (1er degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier, 1964.

- Grève, M. y F. Van Passel. *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Fragua, 1971.
- Hernández Muñoz, N. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.
- Hidalgo Gallardo, M. «Evolución diacrónica del léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE». *SinoELE*, 16, 2017a, pp. 1-16.
- Hidalgo Gallardo, M. «La disponibilidad léxica como método de detección del léxico y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE». Tesis doctoral, Universidad de Jaén, 2017b.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 2006. Web. 2 de abril de 2017.
- Jiménez Catalán, R. M. «El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de la segunda lengua». *Ailantis*, vol. XXIV, 2, 2002, pp. 149-162. Web. 24 de marzo de 2017.
- Laufer, B. et al. «Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?». *Language Testing*, 21, 2, 2004, pp. 202-226.
- Laufer, B. y P. Nation. «A vocabulary size test of controlled productive ability». *Language Testing*, 16, 1, 1999, pp. 33-51.
- López Chávez, J. y C. Strassburger. «Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica». *Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. UNAM, 1987.
- López Chávez, J. «Alcances panhispánicos del léxico disponible». *Lingüística*, 4, 1992, pp. 26-124.
- López-Mezquita, M. T. *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- López Morales, H. *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. Manuscrito, 1973.
- ——— *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor, 1984.
- ——— *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- Meara, P. «Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning». *Language Teaching and Linguistics*, 14, 1980, pp. 221-246.
- ——— «A Note on Passive Vocabulary. Swansea University». 1990a. Web. 7 de abril de 2017.
- ——— «Some notes on the Eurocentres vocabulary tests». London University, 1990b. Web. 7 de abril de 2017.
- ——— «The dimensions of lexical competence». *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, editado por Gillian Brown, Kristien Malmkjaer y John Williams, Cambridge University Press, 1996a, pp. 35-53.
- ——— «The Vocabulary Knowledge Framework». 1996b. Web. 7 de abril de 2017.
- Meara, P. y Buxton, B. «An alternative to multiple choice vocabulary test». *Language Testing*, 4, 2, 1987, pp. 142-154.
- Meara, P. y G. Jones. *Eurocentres Vocabulary Size Test. 10KA*. Eurocentres, 1990.
- Meara, P. y T. Fitzpatrick. «Lex30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2». *System*, 28, 2000, pp. 19-30.
- Melka, F. «Receptive vs. productive aspects of vocabulary». *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, editado por Norbert Schmitt y Michael McCarthy, Cambridge University Press, 1997, pp. 84-102.
- Milton, J. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters, 2009
- Nation, I. S. P. «What is involved in learning a word?». *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, 1990, pp. 29-50.
- ——— *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001

- Paribaht, T. S. y M. B. Wesche. «Reading comprehension and second language development in a comprehension- based ESL program», *TESL Canada Journal*, 1, 1, 1993, pp. 9-27.
- Pastor Cesteros, S. *Aprendizaje de Segundas Lenguas, Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante, 2004.
- Read, J. «Vocabulary and testing». *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, editado por Norbert Schmitt y Michael McCarthy, Cambridge University Press, 1997, pp. 303-320.
- ——— *Assesing Vocabulary*. Cambridge University Press, 2000.
- Richards, J. «The Role of Vocabulary Teaching». *TESOL Quarterly* 10, 1, 1976, pp. 77-89.
- Samper Padilla, J. A. «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias». *Lingüística*, 10, 1997, pp. 311-333.
- Samper Padilla, J. A. y M. Samper Hernández. «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 2006, pp. 5-95.
- Sánchez-Saus Laserna, M. «Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas». Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, 2011.
- Sanjuan, M. «Qué significa 'conocer' una palabra: la complejidad de la competencia léxica». *Cuadernos de Investigación Filológica*, 17, 1-2, 1991, pp. 89-101.
- Schmitt, N. «A fresh approach to vocabulary: using a word knowledge framework». *RELC Journal*, 26, 1, 1995, pp. 86-94
- Song, J. «A Tentative Study of Chinese Spanish Learners' Available Vocabulary». Universidad de Nankín, 2009.
- Spolsky, B. *Measured Words*. Oxford University Press, 1995.
- Tomé Cornejo, C. «Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE». Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2015.
- Vives Boix, G. «The development of a measure of lexical organization: The association vocabulary test». Tesis doctoral, University of Wales, 1995.
- Waring, R. *Receptive and productive foreign language vocabulary size II*. Manuscrito, 1998. Web. 28 de marzo de 2017.
- Wolter, B. «Assessing proficiency through word associations: is there still hope?». *System*, 30, 2002, pp. 315 -329.

ANEXO

ENCUESTA DE LÉXICO DISPONIBLE

CUESTIONARIO SOCIOLÓGICO

1. Sexo (性别):

Hombre (男) Mujer (女)

2. Curso (所在年级):

Primero (大学一年级) Tercero (大学三年级)
 Segundo (大学二年级) Cuarto (大学四年级)

3. Nivel de español (西班牙语水平):

A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. Grupo (班级):

Grupo 1 (1 班级) Grupo 3 (3 班级)
 Grupo 2 (2 班级) Grupo 4 (4 班级)

4. Idiomas que hablas (你对其它语言的掌握情况):

Lengua (语言)	Nivel bajo (初级)	Nivel medio (中级)	Nivel alto (高级)

5. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? (你学习西班牙语有几年了?)

6. Estancia en un país hispanohablante (你是否在西班牙语国家生活过):

Sí (是) No (否)

En caso de que sí (如果有)

¿Dónde? (在哪里?) _____

¿Cuánto tiempo? (曾持续多长时间?) _____

PRUEBA DE LÉXICO DISPONIBLE

Aspecto físico (外貌)	
1.	21.
2.	22.
3.	23.
4.	24.
5.	25.
6.	26.
7.	27.
8.	28.
9.	29.
10.	30.
11.	31.
12.	32.
13.	33.
14.	34.
15.	35.
16.	36.
17.	37.
18.	38.
19.	39.
20.	40.