

# El conocimiento léxico en la sección de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad

## Lexical Knowledge in the English Test Section of the Spanish University Admission Examination

José Miguel Martín Martín

*Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.*

### Resumen

El conocimiento explícito de la lengua, es decir, el conocimiento de lo que constituye el código de la lengua: la morfosintaxis, el léxico y la fonología, es un elemento esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de una lengua extranjera. Las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas del siglo pasado así lo pusieron de manifiesto (Norris y Ortega, 2000). Buena parte del tiempo de clase en las aulas de todo el mundo se dedica a adquirir conocimientos sobre la lengua y, en consecuencia, los exámenes suelen reflejar la importancia que se le otorga al conocimiento explícito en el aula, especialmente a la gramática. Los exámenes de lengua inglesa de la Prueba de Acceso a la Universidad española (PAU), en general, siguen este modelo, dedicando entre un 20% y un 30% del valor del examen al conocimiento explícito de la lengua. Sin embargo, esta presencia, en algunos casos excesiva, puede verse amenazada cuando se integren en los exámenes de lengua inglesa, al parecer en un futuro próximo, la evaluación de las destrezas de comprensión y producción oral. Por una parte, la introducción de más ítems reducirá lógicamente el peso de los existentes y, por otra, puede caerse en la tentación de considerar que lo verdaderamente importante es evaluar las destrezas, puesto que ellas constituyen lo esencial del conocimiento de una lengua. Esta visión no tiene suficientemente en cuenta la importancia del conocimiento explícito y no valora adecuadamente el efecto que tal medida tendría sobre el propio desarrollo del mismo y, en consecuencia, de la competencia comunicativa. Tampoco presta atención a los previsibles efectos negativos que puede ocasionar. Tras unas

secciones introductorias sobre el conocimiento explícito en general, el artículo se centra en el conocimiento del léxico y en su evaluación en las PAU.

*Palabras clave:* conocimiento explícito, conocimiento léxico, competencia comunicativa, acceso a la universidad, evaluación, efectos del examen.

### **Abstract**

Explicit knowledge of the language, that is, knowledge of the code, grammar, lexis and phonetics, is essential in the development of a foreign language student's communicative competence. This has been pointed out by research carried out in the late 20th century (Norris and Ortega 2000). It is a fact that quite a lot of the time in language classrooms all over the world is devoted to the acquisition of knowledge *about* the language. Consequently, exams usually reflect the importance given to explicit knowledge, grammar in particular. The English language tests in the Spanish University Admission Examination (PAU) are usually 20 to 30 percent questions about explicit knowledge. However, this share –excessive in some cases– may be threatened in the immediate future when oral skills are included in the test. On the one hand, the introduction of more items will necessarily reduce the importance of the existing ones. On the other hand, there may be a temptation to consider skills the only really important aspect of a language. This approach does not take explicit knowledge sufficiently into account and fails to assess the effect such a measure would have on the development of explicit knowledge and consequently communicative competence. Also, it ignores the predictable negative washback it may cause. After some introductory sections on explicit knowledge in general, the article focuses on lexical knowledge and its assessment in the PAU.

*Keywords:* explicit knowledge, lexical knowledge, communicative competence, university admission, assessment, washback.

## **Introducción**

Existe la tentación latente supuestamente moderna de reducir a su mínima expresión o eliminar en los exámenes de segundas lenguas (L2) los aspectos relacionados con el conocimiento de la lengua –fonología, morfosintaxis y léxico–, limitando las pruebas a las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Ya actualmente, el examen de lengua inglesa de la Prueba de Acceso a la

Universidad (PAU) de alguna comunidad autónoma no contiene ninguna sección de conocimiento de gramática o léxico. Cabe pensar que esta tendencia se vea reforzada cuando –como se espera y se desea– entren a formar parte de manera generalizada en el examen de lengua extranjera secciones para evaluar las competencias orales.

En un país en el que tradicionalmente –por no hablar del presente– ha dominado un tipo de enseñanza que ha abusado de los métodos basados en la gramática y en el que el desarrollo de las destrezas –especialmente las orales– ha sido raquítico, importa decir desde el primer momento que aquí se parte de la idea esencial e irrenunciable de que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una L2 es que el aprendiz pueda comunicarse oralmente y por escrito en la lengua objeto de estudio. Sobre este punto no cabe dejar ningún resquicio de duda. Ahora bien, como ocurre en tantos otros tipos de aprendizajes, los métodos no tienen que consistir necesariamente en realizar tareas miméticas con respecto al objetivo. Hay procedimientos, basados en actividades de explicación o refuerzo, por ejemplo, que pueden contribuir de manera decisiva a mejorar el nivel de conocimiento que permitirá una comunicación rica y fluida.

En este artículo se propugna la conveniencia de que haya una sección de léxico en la prueba de lengua inglesa de las PAU. Para ello, en primer lugar, se verá de manera muy general el papel del conocimiento explícito de la lengua. A continuación, se presentará el panorama de la Prueba de Acceso a la Universidad con el peso que en ella tiene el conocimiento explícito. Seguidamente, se expondrán razones por las que se debe incluir en el examen de Inglés una sección de conocimiento léxico con ponderación significativa. Finalmente, se apuntarán algunos criterios generales relacionados con la elaboración de las preguntas que podrían constituir la sección de léxico dentro del examen.

## El conocimiento explícito y su papel en el aprendizaje de L2

Existe cierta polémica –más en el mundo de las teorías que en la práctica docente cotidiana– sobre la conveniencia o no de introducir el conocimiento explícito de la lengua en las aulas de L2. Por conocimiento explícito se entiende el conocimiento *sobre* la lengua, es decir, sobre su código –fonología, morfosintaxis y léxico–. Este conocimiento a veces se identifica con la instrucción formal (Ellis, 1994a, p. 612), aunque esta expresión incluye otros aprendizajes como, por ejemplo, el de estrategias. Por otra parte, se suele hablar de instrucción formal como lo opuesto a aprendizaje

natural, es decir, el que se produce en la calle por el mero contacto del aprendiz con hablantes nativos. Cualquiera que sea la denominación que empleemos -conocimiento explícito, conocimiento declarativo, instrucción formal o *use of English*, como se denomina en los exámenes de Cambridge *First Certificate* o *Advanced*- nos referimos aquí al conocimiento sobre componentes esenciales de la lengua -gramática, léxico y fonología- en oposición al de las destrezas de la lengua.

Como es conocido, en las dos últimas décadas del siglo pasado adquirió gran predicamento en ciertos ámbitos la propuesta que vino en denominarse opción cero y que propugnaba la exclusión de la enseñanza explícita de las aulas de L2 (Krashen, 1982). Este enfoque distinguía entre enseñanza -conocimiento explícito, declarativo, inservible para producir lengua- y adquisición -conocimiento implícito, procedimental, capaz de generar mensajes en L2-. Dada la inutilidad del conocimiento explícito para la comunicación, se propugnaba, en su versión más estricta, su total destierro del aula. Se defendía que la adquisición de una L2 había de seguir los mismos pasos que la adquisición de la lengua materna y que, por tanto, debía basarse en la mera exposición a la lengua (hipótesis del *input* comprensible). El modelo *Monitor* de Krashen, en el que era fundamental la distinción entre aprendizaje y adquisición, recibió en su momento muchas críticas en distintos aspectos (Gregg, 1984; McLaughlin, 1987). Una de ellas denominó la visión de Krashen sofisma del reflejo (*reflex phallacy*; Larsen-Freeman, 1995), que consiste en equiparar la adquisición de la lengua materna con el aprendizaje de una L2 de un adulto (adolescente o mayor) sin tener en cuenta las obvias diferencias que existen entre ambas situaciones.

Como consecuencia de la polémica en torno a la conveniencia y utilidad de la enseñanza en el aula del conocimiento explícito de la lengua, se realizaron a finales del siglo pasado innumerables trabajos de investigación en la búsqueda de luz sobre la cuestión. Norris y Ortega (2000), en un trabajo de metaanálisis en el que procesaron datos de 49 investigaciones realizadas con garantías de validez y fiabilidad, señalaron que a pesar de que no era posible extraer conclusiones absolutas de los distintos estudios por la gran variedad y complejidad de los parámetros que entraban en juego -edades, contextos, situaciones, lenguas en cuestión y otros factores diferentes- podía concluirse que el aprendizaje producido como consecuencia de la enseñanza del conocimiento explícito era duradero. Además, los sujetos obtenían resultados ligeramente superiores cuando había enseñanza del conocimiento explícito que cuando solo había aprendizaje a través de conocimiento implícito. Los resultados también indicaban que no había diferencias significativas entre las modalidades de *énfasis en la forma* -alguna dosis de conocimiento explícito dentro de actividades comunicativas- y *énfasis en las formas* -enseñanza del conocimiento explícito sin actividades comunicativas-.

Inicialmente, el enfoque comunicativo –que sin duda es mayoritariamente aceptado en todo el mundo, al menos nominalmente, por quienes practican la docencia de L2– pudo hacer pensar que el conocimiento explícito de la lengua debía quedar excluido del aula. Por distintas razones ello no ha sido así y la enseñanza explícita no ha dejado de ocupar un lugar, con frecuencia excesivo, en las clases de L2, entre otras razones por la inercia de la forma en que los propios profesores han aprendido la L2 que ahora enseñan, por el diseño de los libros de texto, organizados por contenidos gramaticales o por la comodidad que supone enseñar una regla. Pero añadidas a estas causas poco defendibles, cabe mencionar también la convicción en la profesión refrendada por la investigación teórica y aplicada (Doughty, 2003; Ellis, 1994a, pp. 561-664; Larsen-Freeman, 1995) de que el aprendizaje de las reglas de funcionamiento de una lengua –el código de una lengua– puede adquirirse con gran rapidez mediante explicaciones y atención explícita a las formas y, por tanto, puede suponer un ahorro considerable de tiempo con respecto al aprendizaje derivado de la mera exposición al *input* comprensible. Si el rasgo en cuestión se practica, puede incorporarse al conocimiento implícito de la lengua, lo que permitirá su uso de manera natural, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa (De Keyser, 2003; McLaughlin, 1987; Robinson, 1994).

Por otro lado, la morfosintaxis ha sido, dentro del conocimiento explícito de la lengua, la parte que tradicionalmente ha recibido mayor atención. Seguramente debido a que los paradigmas dominantes (estructuralismo, generativismo) han concebido la lengua como una estructura cuyo esqueleto lo constituyen la morfología y la sintaxis, la mayor parte del esfuerzo y del tiempo que se dedica al conocimiento del código se emplea en el aprendizaje de dicha estructura, en detrimento de la fonología, que no se estima tan importante y que, además, se considera aprendible por simple imitación, y del léxico, al que no suele atenderse suficientemente, a pesar de su importancia y de la dificultad que entraña aprenderlo y ampliarlo –la verdadera dificultad de una L2, ya dijo Sweet (1900)–.

En definitiva, especialmente en contextos de lengua extranjera, en que las oportunidades de contacto con la lengua objeto de estudio son reducidas, el conocimiento explícito tiene un papel que desempeñar. En palabras de Ellis (2009):

*The distinction between implicit and explicit L2 language is fundamental for understanding the nature of L2 acquisition, the role of these two types of knowledge in L2 proficiency and the contribution that various types of instruction can make to L2 acquisition. It is also a distinction that appears to be supported by current neurological research, which has shown that the two types of knowledge are neurologically distinct (p. 9).*

## Los exámenes de Inglés en las PAU de las comunidades autónomas

Como es sabido, la Prueba de Acceso a la Universidad española está gestionada por las comunidades autónomas, de manera que cada una de ellas diseña los exámenes dentro de un marco normativo común a todo el país: el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre (BOE de 27/10/1999); el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio (BOE de 3/6/2000); el Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre (BOE de 22/10/2002) y el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre (BOE de 24/11/2008) constituyen lo esencial de dicho marco.

En la actualidad, el peso de las preguntas relacionadas directamente con el conocimiento explícito de la lengua en los Reales Decretos tiene un valor que va del 0% (caso de Cataluña) al 50% (caso de Castilla-La Mancha), aunque lo más frecuente es un valor de entre el 20% y el 30% (en 12 comunidades), casi siempre repartido entre morfosintaxis y léxico, ya que la fonología solo interviene en las PAU de tres comunidades. Veamos la Tabla 1, que refleja estos datos:

**TABLA 1.** Valor, en puntos sobre diez, otorgado a secciones específicas de morfosintaxis, léxico y fonología en los exámenes de lengua inglesa de las PAU de las distintas comunidades autónomas de España

Comunidad autónoma	Morfosintaxis	Léxico	Fonología
Comunidad de Andalucía (2011)	2	1	0
Comunidad de Aragón (2011)	2	0	0
Comunidad de Asturias (2010)	1,5	1	0,5
Comunidad de Baleares (2011)	2	1	1
Comunidad de Canarias (2011)	0	1,5	0
Comunidad de Cantabria (2010)	1,5	1,5	0
Comunidad de Castilla - La Mancha (2010)	3	1	1
Comunidad de Castilla y León (2011)	2	1	0
Comunidad de Cataluña (2011)	0	0	0
Comunidad de Extremadura (2011)	2	0	0
Comunidad de Galicia (2010)	2	1	0
Comunidad de La Rioja (2011)	2	1	0
Comunidad de Madrid (2010)	2	1	0
Comunidad de Murcia (2011)	1,5	1	0
Comunidad de Navarra (2011)	0	3	0
Comunidad Valenciana (2010)	0	1	0
Comunidad del País Vasco (2011)	0	1	0

Como se ve, hay 14 comunidades que incluyen algún tipo de sección dedicada al léxico, generalmente otorgándole un valor de un punto sobre diez (11 Comunidades). Curiosamente, la morfosintaxis está presente en 12 (dos menos que el léxico), sin embargo, el peso suele ser mayor, de dos o más puntos.

El caso de Cataluña es especialmente significativo porque es una de las pocas comunidades en las que se ha introducido una sección de comprensión oral, que vale dos puntos. Los otros ocho se reparten entre comprensión escrita y producción escrita, es decir, se han eliminado de la prueba las secciones específicas de conocimiento explícito, centrándose en tres competencias: comprensión escrita (cuatro puntos), producción escrita (cuatro puntos) y comprensión oral (dos puntos). En Galicia, sin embargo, la otra comunidad donde también se ha implantado recientemente una sección de comprensión oral, valorada con un punto, se otorga también un punto a una sección de léxico y dos a otra de morfosintaxis.

Existe la idea extendida y, en general, aceptada, de que la prueba de lengua extranjera debe incluir secciones de comprensión y expresión oral. Esto supone un avance considerable y tendrá sin duda efectos positivos sobre la enseñanza de la lengua. Es de temer, sin embargo, que el cambio venga acompañado de la eliminación de las secciones dedicadas al conocimiento explícito.

Conviene señalar, aunque pueda parecer una obviedad, que se habla aquí de la importancia o peso que tienen las preguntas que de manera directa están relacionadas con el conocimiento explícito, dando por supuesto que este interviene de forma indirecta e inevitable en todo el examen, desde la comprensión lectora a la expresión escrita pasando por la comprensión oral.

## **Razones por las que incluir una sección de léxico en los exámenes de las PAU**

Pueden esgrimirse varias razones, casi todas ellas interrelacionadas, para considerar la conveniencia de la inclusión de una sección de conocimiento explícito -en los exámenes de Cambridge como el *First Certificate* o el *Advanced* se las denomina *Use of English*- en la prueba de lengua extranjera de las PAU.

La primera razón ya se ha expuesto más arriba: aunque la relación entre conocimiento explícito y capacidad comunicativa es compleja y dinámica -por ejemplo, se

interactúa mejor cuanto más vocabulario se tiene y se tiene más vocabulario cuanto más se interactúa-, hasta donde se sabe sobre el aprendizaje de L2, cabe decir que el conocimiento explícito es beneficioso para el desarrollo de la competencia comunicativa de hablantes no nativos de una lengua. El conocimiento léxico, en concreto, se relaciona directamente con las tradicionales cuatro destrezas: a mayor conocimiento léxico más competencia en comprensión lectora (Hu y Nation, 2000; Laufer, 1992; Nation y Waring, 1997). Bonk (2000) pone de manifiesto que aunque las estrategias de comprensión oral pueden ser muy eficientes, para la mayoría de los aprendices de una L2 hay una relación directa entre capacidad de comprensión y amplitud del léxico que se conoce. En las destrezas productivas intervienen factores que hacen incluso más complejo precisar en qué medida el conocimiento del léxico está relacionado con la competencia en dichas destrezas, pero es generalmente aceptado y entra en los parámetros del sentido común que a mayor amplitud y profundidad en el conocimiento del léxico más capacidad de expresión escrita y oral se posee (Kirsner, 1994; Lee, 2003; Nation, 1990, pp. 93-114 y 147-158; Nation, 2001, *pássim*).

Existe, por otra parte, el importante factor que se ha dado en denominar en inglés el efecto *washback* o *backwash* (Alderson y Wall, 1993; Prodromou, 1995; Spratt, 2005), es decir, las consecuencias que provocan los exámenes sobre la enseñanza que se practica (a veces, fundamentalmente para aprobar el examen). Sin ir más lejos, tenemos la experiencia de la propia PAU: es una norma no escrita considerar como perdido cualquier tiempo dedicado a ampliar o introducir conocimientos durante el Bachillerato que no entran en los programas de las asignaturas que intervienen en la PAU. Amengual (2009) ha estudiado el efecto de las pruebas de inglés de la PAU en su enseñanza en el aula. Las conclusiones que extrae no dejan lugar a la duda:

*The results obtained in this study seem to indicate that the ET (English Test) is exerting a considerable influence on the main «predictable» classroom-related areas, that is, curriculum and materials. The data reveal that the ET clearly affects the content of the English lessons and the class time allocated to the skills evaluated by the test. Teachers also seem to rely on materials designed to match the purpose of the test in order to get students fully prepared for the examination (p. 597).*

No es, por consiguiente, muy aventurado suponer que la eliminación de secciones que preguntan directamente sobre vocabulario pueden desincentivar una

dedicación y estudio específico, aunque tanto profesores como estudiantes tengan la conciencia de la utilidad de su conocimiento para las destrezas. Si se parte del convencimiento de que el conocimiento explícito de la lengua es decisivo, entre otras cosas, para el desarrollo de la precisión de las competencias, los exámenes de lengua extranjera de las PAU deben, necesaria y consecuentemente, incluirlo en una sección, como, por otra parte, y sin que ello constituya una razón incontestable, sucede en pruebas reconocidas internacionalmente como las que proporcionan los prestigiosos certificados de Cambridge.

Finalmente no puede dejar de mencionarse el razonamiento complementario a lo que se acaba de decir: en un examen –especialmente en los niveles con los que estamos tratando– debe preguntarse por aquello a lo que se ha dedicado el tiempo en el aula y que se ha estudiado en los libros de texto (Fernández Álvarez y Sanz Sáinz, 2005, p. 49). Sería poco aceptable que aspectos concretos de la lengua como el léxico no tuvieran un papel específico en los exámenes cuando, dada su importancia, se ha dedicado tiempo en clase para ampliarlo y profundizar en su conocimiento.

## Criterios para elaborar las pruebas

Existe una literatura amplia sobre los distintos elementos y factores que intervienen en la evaluación del conocimiento de una L2 y del léxico en particular (por ejemplo, García Laborda, 2010; Herrera Soler, 2005a; Nation, 1983; Read, 2000, 2007; Waring, 2000). Read (2007) hace una declaración general sobre la evaluación del conocimiento léxico en los siguientes términos:

*In some respects vocabulary testing is quite a simple activity, a matter of selecting a suitable number of target words and assessing whether each one is known by means of an established test format such as multiple-choice, matching, gap-filling, or some form of translation. Such tests continue to be routinely used in second language teaching for a variety of assessment purposes and, if well designed, can be highly reliable and efficient means of learner competence (p. 106).*

Sin intención de entrar a fondo en la cuestión sobre qué formato debe tomar la evaluación del conocimiento léxico, cabe apuntar que la combinación de *multiple-choice* (elección múltiple) y *gap-filling* (relleno de huecos), es decir, la elección de una entre varias posibles respuestas para rellenar huecos bien en un texto largo, bien en frases sueltas, ofrece una serie de características ventajosas que la hacen especialmente apropiada para la PAU. En efecto, de las pruebas de elección múltiple se ha destacado su potencia discriminatoria, su fiabilidad y su economía en la aplicación (Herrera Soler, 2005b). El relleno de huecos puede, por su parte, reforzar las características positivas de la elección múltiple pues sitúa al léxico en contexto, lo que le otorga una mayor capacidad de discriminación permitiendo ir más allá del mero significado de la palabra por la que se pregunta, abarcando aspectos sintáctico-semánticos y pragmáticos.

Ahora bien, como es sabido, toda prueba ha de cumplir los requisitos de validez y fiabilidad. La validez se define como el grado en que una prueba realmente mide lo que dice medir. Ciertas preguntas sobre conocimiento léxico pueden socavar la validez de una prueba, cuestionando la función para la que se supone que está diseñada (Herrera Soler, 1999). Sin ánimo de exhaustividad, cabe indicar que la validez se ve seriamente comprometida en dos tipos de casos (se citan ejemplos extraídos de pruebas recientemente realizadas):

- Cognados. Por su parecido y facilidad en el reconocimiento, no deben ser incluidos en las secciones específicas de léxico, a no ser que se trate de falsos amigos. Por ejemplo, poco nos dice del conocimiento léxico de un estudiante y, por tanto, de la validez de la prueba, que conteste acertadamente a una pregunta que consiste en localizar en el texto (o en seleccionar una entre varias palabras que se dan como opción) un sinónimo de *animals*, si la respuesta es *creatures*. Solo en los dos últimos años los ejemplos de este tipo de pares son numerosos, entre otros muchos: *confidence* y *acceptance*; *disgusting* y *offensive*; *generated* y *produced*.
- El nivel. Si se quiere medir un cierto nivel de lengua, por ejemplo B1+, las preguntas que se sitúan muy por debajo o muy por encima de dicho nivel no son relevantes. En el caso del léxico, no deberían formularse cuestiones cuya respuesta es una palabra que cabe incluir entre las dos mil más frecuentes de la lengua. Así ocurre, por ejemplo, cuando se pide relacionar un cognado con una palabra (o expresión) básica: *reduced* y *cut* o *escape* y *get away*. Y lo opuesto: no se debería preguntar por palabras que están muy por encima del nivel exigible (B1+, B2-), lo que, por otra parte, no es frecuente.

La fiabilidad es el grado en que una prueba produce resultados constantes cuando se realiza en condiciones similares. Contra ella juega el azar, tan presente en las preguntas de elección múltiple. Hay varias formas de combatirlo. Posiblemente la más eficaz sea la de penalizar las respuestas erróneas, lo que ya se hace en alguna prueba (la de Cataluña, por ejemplo). Por otra parte, el factor de la subjetividad del evaluador –otro elemento que amenaza la fiabilidad de los resultados– puede quedar neutralizado con la elección múltiple, ya que se trata de respuestas cerradas en las que no cabe la gradación.

## Conclusión

Aunque tradicionalmente en las aulas de enseñanza de inglés se ha abusado del conocimiento *sobre* la lengua en detrimento del desarrollo de la competencia comunicativa, sería un error caer en el extremo opuesto. Los exámenes de Inglés dentro de la PAU deben incluir preguntas directamente relacionadas con el conocimiento explícito de la lengua, y concretamente con el léxico, por varias razones que cabe sintetizar en una: el conocimiento explícito contribuye a un mejor desarrollo de la competencia comunicativa. Existen, por otra parte, cuestiones metodológicas: que haya una sección de conocimiento léxico en las PAU hará que en las clases se preste atención adecuada al mismo (efecto *washback*), lo que, por otra parte, viene siendo la práctica habitual. *Sensu contrario*, resulta difícil imaginar una clase de lengua extranjera desprovista de ejercicios y actividades sobre el conocimiento explícito de la lengua. Si ello es así, tales ejercicios deben tener un reflejo en exámenes como los de la PAU.

En cuanto a la forma que podría adoptar la sección dedicada al léxico dentro del examen de Inglés, se sugiere que una pregunta que combine adecuadamente *multiple choice* y *filling the gap* podría tener garantizada su validez y fiabilidad al tiempo que resultaría económica, discriminatoria y versátil. Para ello se han de tener en cuenta ciertos aspectos que podrían comprometer la prueba, entre los que se señalan el azar, los cognados y el nivel de dificultad del léxico por el que se pregunta.

## Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. C. & WALL, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-129.
- AMENGUAL PIZARRO, M. (2009). Does the English Test in the Spanish University Entrance Examination Influence the Teaching of English? *English Studies*, 90 (5), 582-598.
- BONK, W. (2000). Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 14, 14-31.
- DE KEYSER, R. (2003). Explicit and Implicit Learning. En C. DOUGHTY & M. LONG (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- DOUGHTY, C. (2003) Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. En C. DOUGHTY & M. LONG (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell Publishing.
- ELLIS, R. (1994a). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1994b): A Theory of Instructed Second Language Acquisition. En N. C. ELLIS (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 79-114). San Diego, CA: Academic Press.
- (2009): Preface. En R. ELLIS, S. LOEWEN, C. ELDER, R. ERLAM, J. PHILIP & H. REINDER, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 9-10). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. Y SANZ SÁINZ, I. (2005). Metodología para el diseño de una prueba de Inglés en Selectividad. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Eds.), *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad* (pp. 41-62). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- GARCÍA LABORDA, J. (2005). Un análisis cualitativo de la selectividad abierto a la esperanza. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Eds.), *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad* (pp. 27-41). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- (2010): Conocimiento y motivación del profesorado en su adaptación a una herramienta de exámenes para la Prueba de Acceso a la Universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 9 (2), 37-45.
- GREGG, K. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.

- HERRERA SOLER, H. (1999). Is the English Test in the Spanish University Entrance Examination as Discriminating as it Should Be? *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 89-107.
- (2005a): Vigencia del examen de Selectividad. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Eds.), *Estudios y criterios para una selectividad de calidad* (pp. 5-18). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- (2005b): El test de elección múltiple: herramienta básica en la selectividad. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Eds.), *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad* (pp. 65-98). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- HU, M. & NATION, I. S. P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- KIRSNER, K. (1994). Second Language Vocabulary Learning: the Role of Implicit Processes. En N. C. ELLIS (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 283-311). San Diego: Academic Press Limited.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Learning and Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995). On the Teaching and Learning of Grammar. Challenging the Myths. En E. ECKMAN, D. HYLAND, P. LEE, J. MILEHAN, & R. WEBER (Eds.), *Second language Acquisition Theory and Pedagogy* (pp. 131-146). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- LAUFER, B. (1992). How much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? En P. ARNAUD & H. BÉJOINT (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). Hampshire: MacMillan.
- LEE, S. H. (2003). ESL Learners' Vocabulary Use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction. *System*, 31, 537-561.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- NATION, I. S. P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-15.
- (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, P. & WARING, R. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. En N. SCHMITT & M. MCCARTHY (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: a Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

- PRODROMOU, L. (1995). The Backwash Effect: from Testing to Teaching. *ELT Journal*, 49 (1), 13-25.
- READ, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2007): Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies*, 7 (12), 105-125.
- ROBINSON, P.J. (1994). Problems of Knowledge and the Implicit/Explicit Distinction in SLA Theory Construction. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 13 (2), 90-128.
- SPRATT, M. (2005). Washback and the Classroom: The Implications for Teaching and Learning of Studies of Washback from Exams. *Language Teaching Research*, 9, 5-29.
- SWEET, H. (1900). *The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- WARING, R. (2000). The «State Rating Task» - an Alternative Method of Assessing Receptive and Productive Vocabulary. *Kiyo, Notre Dame Seishin University: Studies in Foreign Languages and Literature*, 24 (1), 125-154.

**Dirección de contacto:** José Miguel Martín Martín. Universidad Pablo de Olavide. Departamento de Filología y Traducción. Carretera de Utrera, km 1. 41013, Sevilla. E-mail: [jmmarmar@upo.es](mailto:jmmarmar@upo.es)