



**Agénollat, 1989**  
*Acrílico sobre paper, 186 x 140 cm*



# La prueba de decisión léxica como herramienta para ubicar al estudiante de español en los programas universitarios\*<sup>1</sup>

Marta Fairclough\*\*

Carlos J. Ramírez Vera\*\*\*

La prueba de decisión léxica ha demostrado ser una medida práctica para medir la habilidad global en un idioma. El presente estudio intenta medir cuán efectiva resulta la prueba de decisión léxica con dos grupos de estudiantes universitarios bilingües en inglés y español, pertenecientes a cuatro niveles diferentes. Para diseñar la prueba se utilizó un diccionario de frecuencia del español (Davies, 2006). En una lista de doscientos ítems, que incluía palabras reales e inventadas, los participantes marcaron solamente aquellas cuyo significado conocían. A modo de comparación se usó un *cloze-test*. Los resultados de este estudio piloto muestran una alta correlación entre las dos medidas y sugieren que la prueba de decisión léxica resulta ser una herramienta de evaluación válida, económica, fácil de administrar y de corregir.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, examen de ubicación, prueba de decisión léxica

The lexical decision test has shown to be a practical measure of overall language proficiency. For this study, the effectiveness of a lexical decision test was measured with two groups of Spanish/English bilingual university students at four levels. The test was designed using a Spanish frequency dictionary (Davies, 2006). Participants marked only those items that they knew on a list of 200 words that included real words and non-words. A *cloze-test* was used as a comparison measure. The results of this pilot study indicate a high correlation between the two measures, and they suggest that the lexical test is a valid, cost effective testing tool that is easy to administer and score.

Key words: language teaching, placement exam, lexical decision task

Le test de décision lexicale s'est avéré être une mesure pratique pour évaluer la compétence générale dans une langue. Cette étude a été faite pour mesurer le degré d'efficacité de la décision lexicale grâce à la participation de deux groupes d'étudiants universitaires bilingues en anglais et espagnol, à quatre niveaux différents. Le test a été conçu en utilisant un dictionnaire espagnol de fréquence (Davies, 2006). Sur une liste de 200 items qui comprenait des mots réels et inventés, les participants ont marqué seulement ceux qu'ils connaissaient. Un *cloze-test* a été utilisé comme mesure de comparaison. Les résultats de cette étude pilote indiquent une forte corrélation entre les deux mesures et ils semblent indiquer que le test de décision lexicale est un outil d'évaluation valable, économique, facile à administrer et à corriger.

Mots-clés : l'enseignement des langues, examen de placement, test de décision lexicale

---

\* Recibido: 16-07-08/ Aceptado: 04-12-08

1 Una versión previa de este estudio se presentó en el XXI Congreso del Español en Estados Unidos, "Español en contacto con otras lenguas", en Arlington, Virginia, en marzo de 2007.

## 1. INTRODUCCIÓN

El diseño o la adaptación de un examen de ubicación para aquellos estudiantes que ingresan a un programa universitario de lengua en Estados Unidos siempre han constituido un gran desafío. Éste es aún mayor si se considera que no sólo se ha de ubicar a estudiantes de segunda lengua, sino también al creciente número de hablantes bilingües que buscan estudiar su lengua de herencia.<sup>2</sup> El perfil tan diverso de los hablantes de herencia<sup>3</sup> dificulta más la tarea.

De acuerdo con Bachman y Palmer (1996: 35-36) y Brown (2005: 38-39), la funcionalidad constituye uno de los elementos clave en la implementación de un examen de ubicación. Sin embargo, mientras que un considerable número de programas universitarios de español como lengua extranjera ha dependido más de exámenes computarizados y estandarizados para ubicar a los estudiantes que ingresan a sus programas, gran parte de los programas de español como lengua de herencia (comúnmente llamados *Heritage Language Programs*) utilizan sus propios exámenes, cuestionarios personales y entrevistas con los estudiantes para determinar el nivel del estudiante, o simplemente dejan en manos del estudiante la decisión de qué cursos tomar (González-Pino y Pino, 2000: 28 ; Fairclough, 2006: 595).

---

2 En Estados Unidos y Canadá se conoce a las lenguas de herencia como *heritage languages*. Por otra parte, en Europa se suele optar por el denominación *immigrant minority languages* (lenguas minoritarias de inmigración) (Extra y Yağmur, 2004: 1), aunque a menudo se distingue entre las “lenguas de las minorías autóctonas”, es decir, aquellas de larga tradición en una región y las “lenguas de las minorías alóctonas”, producto de inmigraciones recientes (Knoll, 2001: 2). En otros lugares, como en Australia, por ejemplo, optan por llamarlas *community languages* (Clyne y Fernández, 2008: 169), o sea, lenguas comunitarias.

3 Cabe aclarar que, dentro del ámbito académico estadounidense, por lo general se define a los “estudiantes de lengua de herencia” (*heritage learners*) como individuos que se criaron en un hogar donde se hablaba una lengua que no fuera el inglés, que hablan o apenas entienden la lengua de herencia, y que son bilingües hasta cierto grado en inglés y dicha lengua de herencia (Valdés, 2000: 1).

Las investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje del vocabulario demuestran que el volumen léxico que posee un estudiante sirve para predecir sus destrezas de lecto-escritura (Nation y Waring, 1997: 9-12; Laufer, 1998: 256). Por otra parte, se ha encontrado que la prueba de decisión léxica, cuyo fin es calcular el tamaño del vocabulario pasivo de un individuo, resulta ser una medida práctica y, a la vez, válida y confiable de su destreza lingüística general. Anderson y Freebody (1981: 77-80, 1983: 269) y Zimmerman *et al.* (1977: 11) han llevado a cabo estudios de la primera lengua utilizando pruebas de decisión léxica, mientras que en la adquisición de una segunda lengua, Meara y Jones (1988: 86) y Meara y Buxton (1987: 148-149) hallaron altas correlaciones entre las pruebas de decisión léxica del inglés como segunda lengua y ciertos exámenes estandarizados, como el *Cambridge Proficiency Exam*. Más recientemente, Lam, Pérez-Leroux y Ramírez hallaron una relación significativa entre el vocabulario y el conocimiento general del español en un grupo de estudiantes universitarios canadienses. Como indican Lam y sus colegas,

El supuesto de considerar el tamaño del vocabulario como medida equivalente a la habilidad global de un idioma se basa en que los estudiantes que saben más palabras en español deben de haber estado más expuestos a dicha lengua y, en consecuencia, sus habilidades en otros aspectos de la lengua deben de ser superiores también<sup>4</sup> (2003: 2) (traducción de los autores).

Siguiendo el modelo de dichos estudios, el propósito de este proyecto es medir la validez de una prueba de decisión léxica, como indicador de la destreza general en la lengua tanto en estudiantes de segunda lengua como hablantes de herencia que cursan español en la universidad en cuatro niveles diferentes. A modo de comparación se utiliza un *cloze-test*, un instrumento empleado con frecuencia para evaluar la habilidad lingüística general en una segunda lengua. El objetivo de este estudio exploratorio busca responder a los siguientes interrogantes:

1. Teniendo en cuenta que en los niveles más bajos del continuo bilingüe, los hablantes de herencia poseen un amplio conocimiento pasivo del español, ¿se

---

4 “The assumption behind using vocabulary size as a measure of overall language proficiency is that learners who know more words would have more exposure to Spanish and therefore, they should be better at other language skills as well” (2003: 2).

puede considerar la prueba de decisión léxica como una medida válida para conocer la destreza lingüística no sólo de los estudiantes de español como segunda lengua, sino también de los estudiantes de herencia hispana?

2. ¿Permitirá la prueba de decisión léxica discernir entre los diferentes niveles de conocimiento del español de los estudiantes que ingresan a un programa universitario de lengua?
3. ¿Constituye la prueba de conocimiento léxico un examen que, además de ser válido y confiable, sea práctico, es decir, que resulte fácil de diseñar, de administrar y de corregir? De ser este el caso, la prueba de decisión léxica sería una valiosa herramienta de evaluación y ubicación para muchos Departamentos de Lenguas.

## 2. METODOLOGÍA

El grupo de participantes estuvo conformado por un total de 106 estudiantes —77 mujeres y 29 hombres— (véase tabla 1). La mayoría (82%) tenía entre 18 y 25 años de edad. Aproximadamente, la mitad (55 en total) eran estudiantes de español como segunda lengua (= Grupo L2). Los restantes 51 pertenecían al grupo de herencia hispana (= Grupo LH).

Tabla 1. Número de participantes

|             | Grupo L2<br>(Segunda lengua) | Grupo LH<br>(Lengua de herencia) | Totales    |
|-------------|------------------------------|----------------------------------|------------|
| Primer año  | 8                            | 5                                | 13         |
| Segundo año | 22                           | 8                                | 30         |
| Tercer año  | 17                           | 24                               | 41         |
| Cuarto año  | 8                            | 14                               | 22         |
| Totales     | 55                           | 51                               | <b>106</b> |

Para el estudio se eligieron, al azar, siete cursos de español de la Universidad de Houston: dos de primer año, dos de segundo, dos de tercero y uno de cuarto, y se les pidió a los estudiantes de dichos cursos que completaran los siguientes instrumentos:

1. Una hoja de datos personales.
2. Un *cloze test*, formado por un párrafo de 120 palabras, en el que se elidió cada quinta palabra (total = 23 espacios en blanco) y el cual los estudiantes debían completar con una forma léxica aceptable. Este tipo de prueba se utiliza con frecuencia en los exámenes de ubicación del inglés como L2, porque suele tener un índice de correlación bastante alto con respecto a las pruebas estandarizadas (Darnell, 1968; Oller, 1972). En este estudio, se emplearon para tener un punto de comparación con los resultados de las pruebas de decisión léxica.
3. Una prueba de decisión léxica. Ésta consistía en 120 palabras que forman parte del léxico del español y que se seleccionaron de un diccionario de frecuencia léxica.

*A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*, de Mark Davies (2006), es un diccionario que contiene las cinco mil palabras de mayor frecuencia de uso en el español. El diccionario se basa en un corpus de veinte millones de palabras de diferentes tipos de textos contemporáneos, orales y escritos, tanto de España como de América Latina.

De forma aleatoria se seleccionaron veinticuatro vocablos de cada nivel; es decir, veinticuatro palabras dentro de las mil más frecuentes, otras veinticuatro entre mil y dos mil, y así sucesivamente, hasta completar un total de 120, que sirven como muestreo de las cinco mil palabras de mayor frecuencia en el español. Dentro de las primeras mil palabras se excluyeron las primeras cien entradas, por ser lemas funcionales de bajo contenido semántico.

A las 120 palabras reales se agregaron ochenta pseudopalabras, que se inventaron teniendo en cuenta las restricciones morfofonológicas del español. Los doscientos ítems léxicos se combinaron aleatoriamente y se formaron dos versiones de la prueba. A los estudiantes se les instruyó para que marcaran con una cruz en una hoja de cálculo —Excel— aquellas palabras cuyo significado podrían explicar a un amigo. Para que la decisión fuera rápida, se les dijo que la prueba sería cronometrada y que tendrían diez minutos para completarla. La tabla 2 muestra un ejemplo de la prueba.

Todas las respuestas obtenidas se codificaron y se creó un banco de datos. Para cuantificar las respuestas acertadas del *cloze-test*, se sumaron todas las respuestas aceptables en cada contexto.

Tabla 2. Muestra de la prueba de decisión léxica

|                |  |             |  |             |  |           |  |
|----------------|--|-------------|--|-------------|--|-----------|--|
| congelado      |  | temporante  |  | guflaitas   |  | carne     |  |
| verdaderamente |  | disalejante |  | estírar     |  | tren      |  |
| pelamente      |  | beber       |  | cuadrado    |  | encerrar  |  |
| vejez          |  | silla       |  | mar         |  | calle     |  |
| húmedo         |  | billetar    |  | judío       |  | conejo    |  |
| aprestor       |  | camindante  |  | debidamente |  | valioso   |  |
| enfermero      |  | pitezco     |  | monedir     |  | loñete    |  |
| paujón         |  | perder      |  | inmuestro   |  | desbordar |  |
| alabazante     |  | recalto     |  | vino        |  | caplosos  |  |

En cuanto al cómputo de los resultados de la prueba de decisión léxica, se utilizó una variante del método propuesto por Meara y Buxton (1987: 146), el cual, basado en la *Signal Detection Theory* (teoría de detección de señales), ajusta los resultados teniendo en cuenta los casos en que los estudiantes simplemente adivinan la respuesta. La siguiente es la fórmula utilizada:

$$SDT = \frac{(RY - IY)}{(N - IY)}$$

donde:

SDT = Teoría de detección de señales (*Signal Detection Theory*)

RY = palabras reales seleccionadas

IY = seudopalabras seleccionadas

N = número total de palabras en la prueba

Al número total de palabras acertadas se restó el número de seudopalabras marcadas y el resultado se dividió por el número total de palabras menos el número de seudopalabras seleccionadas. De la cuantificación y el análisis de los datos se desprendieron los siguientes resultados.



### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El primer paso fue examinar la relación entre el *cloze-test* y la prueba de decisión léxica. Un análisis de correlación Pearson muestra que las dos pruebas están altamente correlacionadas:  $r(106) = 0,906, p < 0,01$ . Sin embargo, como se muestra en la tabla 3, el análisis por grupo resulta en menor correlación, aunque todavía bastante fuerte (para L2,  $r(55) = 0,786, p < 0,01$  y para LH,  $r(51) = 0,772, p < 0,01$ ).

**Tabla 3.** Correlación entre el *cloze-test* y la prueba de decisión léxica

| Grupo | N   | Coefficiente Pearson (r)* |
|-------|-----|---------------------------|
| L2    | 55  | 0,786                     |
| LH    | 51  | 0,772                     |
| Total | 106 | 0,906                     |

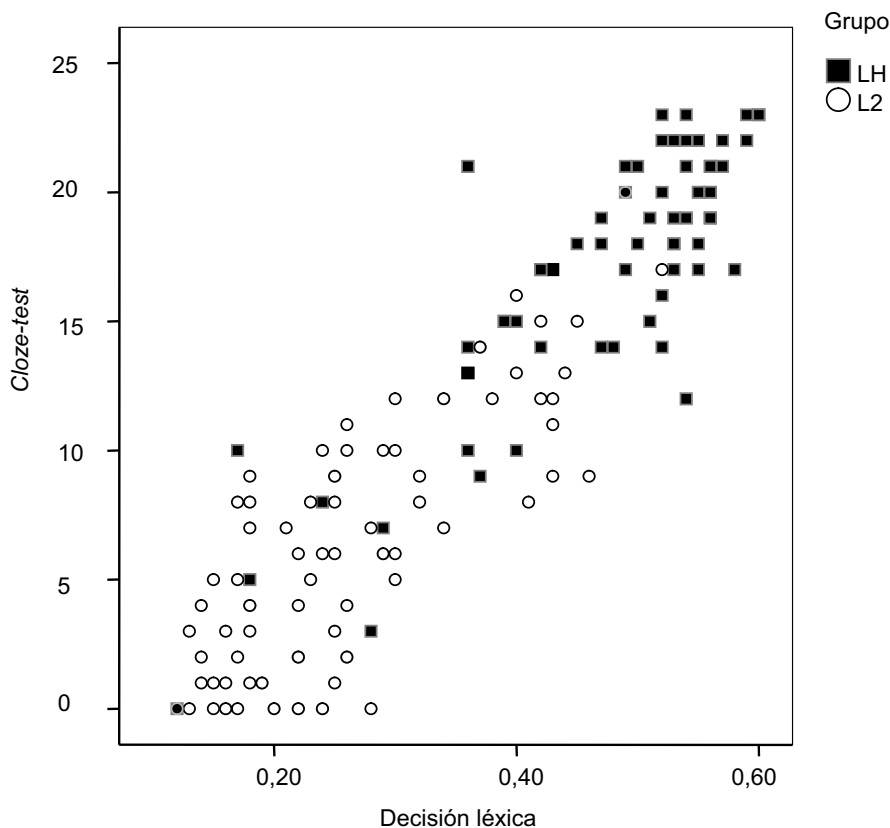
\* Significante al nivel  $\leq 0,01$  (bilateral)

La distribución de los resultados revela que los hablantes de L2 obtienen en general menor puntuación que los pertenecientes al grupo de LH. En la figura 1 se ilustra la dispersión de los resultados de cada grupo.

Si se considera que el *cloze-test* es una buena medida para evaluar el conocimiento general de una lengua, a grandes rasgos se puede afirmar que también lo es la prueba de decisión léxica.

Los resultados de la prueba de decisión léxica se calcularon usando la fórmula  $(RY - IY) / (N - IY)$ . La distribución de los resultados por grupo y por nivel dentro de cada grupo se muestra en la tabla 4.

La tabla 4 ilustra cómo los promedios aumentan a medida que sube el nivel. Por ejemplo, el grupo de estudiantes de L2 de primer año obtuvo un promedio 0,21. Este resultado se incrementa paulatinamente con promedios de 0,25 en el segundo año, 0,32 en el tercero y 0,41 en el cuarto. En el grupo de LH, los promedios oscilan entre 0,34 en primer año y 0,53 en el cuarto. La confiabilidad



**Figura 1.** Dispersión del *cloze-test* y la prueba de decisión léxica por grupo

de la prueba en cuanto a consistencia y validez es excelente en casi todos los niveles, como lo demuestran los coeficientes del análisis Alfa de Cronbach, que son mayores de 0,90. El resultado de confiabilidad del grupo de tercer año del grupo de LH, aunque fue bueno (0,893), es el más bajo de su grupo. Este resultado se debe posiblemente a la gran variabilidad que se observó en los resultados de este grupo, en el que los promedios para los ítems variaron entre 0,042 y 0,958.

Una prueba *t* bilateral, comparando los promedios totales de los dos grupos, confirma que la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa:  $t(104) = 12,256, p < 0,001$ .

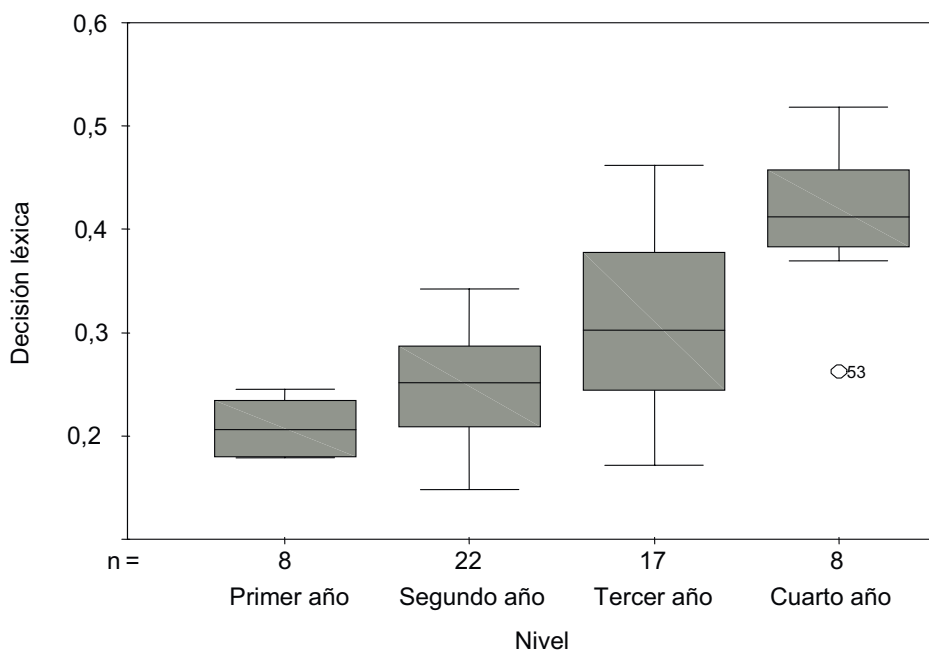
**Tabla 4.** Resultados generales de la prueba de decisión léxica: comparación de promedios de los dos grupos por año (valor máximo = 0,60)

| Prueba de decisión léxica<br>(200 ítemes: 120 palabras – 80 seudopalabras) |             |    |          |                     |                                  |
|--|-------------|----|----------|---------------------|----------------------------------|
| Grupo  | Nivel       | N  | Promedio | Desviación estándar | Confiabilidad (Alfa de Cronbach) |
| L2   | Primer año  | 8  | 0,21     | 0,03                | 0,921                            |
|  | Segundo año | 22 | 0,25     | 0,05                | 0,938                            |
|  | Tercer año  | 17 | 0,32     | 0,09                | 0,957                            |
|  | Cuarto año  | 8  | 0,41     | 0,08                | 0,972                            |
|  | Total       | 55 | 0,29     | 0,09                | 0,955                            |
| LH   | Primer año  | 5  | 0,34     | 0,07                | 0,910                            |
|  | Segundo año | 8  | 0,49     | 0,06                | 0,937                            |
|  | Tercer año  | 24 | 0,50     | 0,06                | 0,893                            |
|  | Cuarto año  | 14 | 0,53     | 0,05                | 0,956                            |
|  | Total       | 51 | 0,49     | 0,08                | 0,964                            |

A continuación se procedió entonces a hacer un análisis de los datos de cada grupo por separado. Una prueba ANOVA, comparando los cuatro niveles del grupo L2, muestra que hay un efecto significativo de nivel ( $F(3, 54) = 16,623$ ,  $p < 0,001$ ). Una prueba subsecuente (*Post Hoc* Bonferroni) muestra que, en el grupo L2, los resultados por nivel son significativamente diferentes, por lo menos al nivel 0,05, entre el primer año (promedio = 0,21; DE = 0,03) y el tercero (promedio = 0,32; DE = 0,09), como también el cuarto (promedio = 0,41; DE = 0,08), pero no del segundo año (promedio = 0,25; DE = 0,05). Los resultados del segundo año son significativamente diferentes del tercero y cuarto años. A su vez, los resultados del tercer año son significativamente diferentes de los del cuarto año.

En conclusión, al realizar contrastes múltiples por medio de la prueba *Post Hoc* Bonferroni, se observa que distingue entre todos los niveles, excepto entre los

niveles básicos (primero y segundo años). Esta falta de diferencia entre los dos primeros años puede atribuirse al hecho de que el vocabulario que se enseña en los cursos básicos de español no siempre coincide con las palabras de mayor frecuencia de uso. Recién cuando los estudiantes comienzan a trabajar con mayor cantidad de textos auténticos (en general en los niveles más avanzados), empiezan a incorporar, a su sistema léxico, el vocabulario más frecuente y a expandir de manera considerable su vocabulario. Sin embargo, es de anotar que, en estudios similares, las pruebas de decisión léxica distinguen acertadamente entre todos los niveles de hablantes de L2 (Lam, Pérez-Leroux y Ramírez, 2003: 6). La distribución de los resultados de la prueba de decisión léxica por nivel se ilustra en la figura 2.



**Figura 2** Grupo L2 (segunda lengua): distribución de la prueba de decisión léxica por año. Convenciones: n = número de participantes; O# = número de casos que se alejan estadísticamente del grupo, de forma significativa.

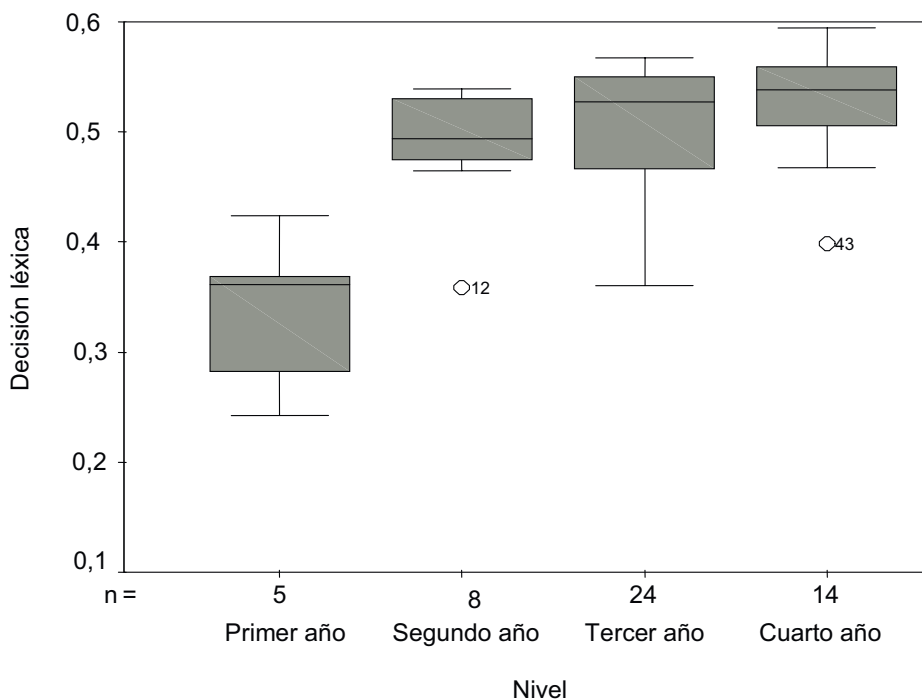
A pesar del número limitado de participantes, en la figura 2 se observa un patrón bastante definido de progreso de un año al siguiente, en el grupo de

los estudiantes de L2. Además, los resultados estadísticos sugieren que este tipo de prueba resulta ser un instrumento válido para diferenciar entre los niveles de este grupo de estudiantes.

Con respecto al grupo de estudiantes de LH, los resultados de una prueba ANOVA también permiten distinguir con claridad la diferencia altamente significativa entre los cuatro niveles ( $F(3, 50) = 13,146, p < 0,001$ ). El seguimiento con una prueba *Post Hoc* Bonferroni, de nuevo indica con exactitud dónde están las diferencias. Los resultados del grupo de primer año (promedio = 0,34; DE = 0,07) son significativamente diferentes en relación con los demás niveles. Es decir, los resultados son diferentes tanto del segundo año (promedio = 0,49; DE = 0,06), como del tercero y cuarto años (promedios = 0,50 y 0,53; DE = 0,06 y 0,05, respectivamente).

Resumiendo, en el grupo LH, la prueba léxica revela diferencias significativas entre el primer año y los demás. Los promedios de la prueba léxica de segundo, tercero y cuarto años del grupo LH no difieren significativamente desde el punto de vista estadístico. La figura 3 ilustra la distribución de los resultados por nivel.

Si bien el conocimiento léxico pasivo de los estudiantes del grupo de LH de primer año (que en su mayor parte son bilingües receptivos) es superior al de los de tercer año del grupo LH (recordemos que los promedios son 0,34 y 0,32 respectivamente), éste difiere de manera considerable del que poseen los estudiantes de segundo, tercero y cuarto años. Estos tres niveles del grupo de herencia hispana son muy parejos en cuanto al conocimiento del léxico. Según Nation (1990: 261; 2001: 15), las cinco mil palabras de mayor frecuencia de uso del léxico de una lengua dan cuenta de aproximadamente 89% de un texto normal. Añade el autor que al nivel de las cinco mil palabras está situado el límite entre palabras de alta y baja frecuencia. Se podría afirmar que los estudiantes del grupo de herencia hispana ya poseen el conocimiento pasivo del léxico de alta frecuencia del español, en cuyo caso una prueba de decisión léxica que se limita a los cinco mil ítemes más comunes no resulta tan efectiva para distinguir la habilidad lingüística de los diferentes niveles más altos de este tipo de población.



**Figura 3** Grupo LH (lengua de herencia): distribución de la prueba de decisión léxica por año. Convenciones: n = número de participantes; O# = número de casos que se alejan estadísticamente del grupo, de forma significativa.

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio de aplicación sugieren respuestas a las preguntas planteadas inicialmente. Con respecto a la validez de la prueba de decisión léxica para medir la destreza lingüística, la alta correlación entre los resultados de la prueba léxica y el *cloze-test* indica que hay una estrecha relación entre el conocimiento pasivo del vocabulario y un conocimiento general de la lengua, lo cual sugiere que un mayor conocimiento del léxico implica mayor contacto con la lengua y mayor conocimiento general de ésta.

En cuanto a la validez de la prueba para determinar la destreza lingüística en español, en términos generales los resultados no sólo permiten distinguir

con claridad entre los dos grupos (L2 y LH), sino que muestran, además, un aumento gradual de un nivel al siguiente, tanto en un grupo como en el otro. Sin embargo, si bien la diferencia entre los niveles en el grupo de estudiantes de español como L2 resulta estadísticamente significativa entre casi todos los niveles, no ocurre lo mismo con el grupo de estudiantes de LH, en el que dicha diferencia se distingue sólo entre el primer nivel y los demás niveles. Un léxico de cinco mil palabras no es lo suficientemente amplio como para diferenciar con precisión entre los niveles más avanzados de este último grupo.

Con respecto a la funcionalidad de las pruebas de decisión léxica, los resultados demuestran una excelente validez interna en casi todos los niveles, tanto para estudiantes de L2 como para los hablantes de herencia. La prueba es fácil de construir, y requiere poco tiempo para administrarse y calificarse, lo que significa una ventaja sobre otros exámenes que buscan medir la destreza lingüística de los estudiantes.

Para concluir, si bien es obvio que la prueba de decisión léxica mide el vocabulario pasivo de un estudiante, dada la practicidad de este tipo de examen y su alta correlación con el *cloze-test*, se debería continuar explorando el valor de este tipo de herramienta como medida de la destreza lingüística general de los estudiantes que ingresan a un programa universitario de español, no sólo con un mayor número de participantes, sino también habría que utilizar un margen léxico bastante más amplio, de por lo menos de diez mil lexemas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research reviews* (pp. 77-125). Newark, DE: International Reading Association.
- \_. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. *Language Research*, 2, 231-256.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford UP.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*. New York: McGraw-Hill.

- Clyne, M. G. y Fernández, S. (2008). Community Language Learning in Australia. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2.<sup>a</sup> ed. Vol. 4: *Second and Foreign Language Education* (pp. 169-181). New York: Springer.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. London: Routledge.
- Darnell, D. K. (1968). *The Development of an English Language Proficiency Test of Foreign Students using a Clozetrophy Procedure*. Boulder, Colorado: University of Colorado. (ERIC Document Reproduction No. ED 024039).
- Extra, G. y Yağmur, K. (2004). Introduction. En G. Extra y K. Yağmur (Eds.), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School* (pp. 1-6). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fairclough, M. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from students' mistakes. *Foreign Language Annals*, 39 (4), 595-604.
- González-Pino, B. y Pino, F. (2000). Serving the heritage speaker across a five-year program. *ADFL Bulletin*, 32 (1), 27-35.
- Knoll, J. H. (2001). Minorías en un estado de tensión. *Educación de adultos y desarrollo*, 56. *DVV International*. Recuperado 11 de noviembre de 2008, de [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=464&clang=3](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=464&clang=3)
- Lam, Y., Pérez-Leroux, A. T. y Ramírez, C. (2003). Using lexical decision for Spanish language placement testing. Presentado en *AAAL Conference*, Washington D.C.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19 (2), 255-271.
- Meara, P. y Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 141-154.
- Meara, P. y Jones, G. (1988). Vocabulary size as a placement indicator. En P. Grunwell (Ed.), *Applied Linguistics in Society* (pp. 80-87). London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- \_. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge; New York: Cambridge UP.
- Nation, I. S. P. y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En Schmitt, N. y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge UP.
- Oller, J. W. (1972). Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency in English as a second language. *Modern Language Journal*. 56 (3), 151-157.
- Valdés, G. (2000). Introduction. En AATSP (Eds.), *Professional development series*. Vol. 1: *Spanish for Native Speakers* (pp. 1-20). Forth Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Zimmerman, J., Broder, P. K., Shaughnessy, J. J. y Underwood, B. J. (1977). A recognition test of vocabulary using signal-detection measures and some correlates of word and non word recognition. *Intelligence*, 1, 5-13.



## LOS AUTORES

\*\* Marta Fairclough es profesora de lingüística y directora del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Houston, donde obtuvo previamente el doctorado. Sus líneas de investigación se centran en sociolingüística y la adquisición de lenguas. Sus publicaciones versan sobre el español en Estados Unidos y la enseñanza del español a hispanohablantes bilingües. Correo electrónico: mfairclough@uh.edu

\*\*\* Carlos J. Ramírez Vera es coordinador del programa de español en la Universidad de Pittsburgh. Adelantó estudios de doctorado en la Universidad de Toronto; sus investigaciones se enfocan en la relación entre la fonética y la fonología, la fonología experimental y la adquisición y la evaluación de segunda lengua. Correo electrónico: cramirez@pitt.edu

