Las competencias lábiles: reflexiones en torno a la formación lingüística del profesorado de español

Humberto Hernández
Universidad de La Laguna

Nos parece oportuno que antes de entrar de lleno en las cuestiones específicas relacionadas con la formación del profesorado dediquemos unas reflexiones iniciales a precisiones terminológicas sobre el concepto de *competencia*, considerando, además, que los destinatarios de este estudio son expertos en didáctica del español, especialistas, por tanto, en filología y en enseñanza de la lengua. Dos perspectivas, pues, la lingüística y la pedagógica, que habrá que considerar, como son el valor semántico de la voz *competencia* y la rentabilidad pedagógica del concepto.

Antes que nada vamos a tratar de averiguar si el término *competencia* como lo entendemos aquí es palabra del léxico general o específico de algún lenguaje sectorial o vocabulario científico técnico. Para ello, la primera tarea será la de consultar los principales diccionarios generales del español para comprobar si registran alguna acepción al menos relacionada con los ámbitos en cuestión. Y así, si acudimos *al Diccionario de la lengua española* de la Real Academia (*DRAE*, 23.ª ed., 2015) nos encontramos con dos artículos (dos voces homónimas de *competencia*):

> **Competencia**[1]**.** (Del lat. *competentĭa*; cf. *competir*).**1.** f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. **2.** f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. **3.** f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. **4.** f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.* **5.** f. *Am.* Competición deportiva. **a~. 1.** loc. adv. **a porfía.**

> **Competencia**[2]. (Del lat. *competentĭa; cf. competente*).1. f. incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa. V. cuestión de competencia.

Considera, seguramente el *DRAE,* que hay dos homónimos porque los grupos de acepciones apenas están relacionados: las de *competencia*[1] son las que entroncan con el concepto de 'rivalidad' o 'competitividad'; las de *competencia*[2] están más próximas al concepto de 'capacidad', 'aptitud'. Nos interesa, por supuesto, el segundo artículo, y dentro de él, la segunda acepción: «Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado».

Sin embargo, el *Diccionario Clave* (9.ª ed., 2012), que presenta lexicográficamente la voz desde un planteamiento polisémico, esto es, en un solo artículo, nos ofrece, además del sentido de 'capacidad o aptitud', una acepción más específica, propia del ámbito lingüístico:

> **Competencia** s.f. 1. Oposición, rivalidad o lucha para conseguir una misma cosa: *Hay tantas tiendas en esta calle que la competencia entre ellas es muy grande*. 2. Persona o grupo que tiene una rivalidad con otra u otras: *La competencia ofrece precios más baratos. Le vendió nuestros proyectos a la competencia*. 3. Función u obligación que corresponde a una persona o entidad, generalmente por su cargo o situación: *Las comunidades autónomas tienen competencias en educación. incumbencia*. 4. Capacidad o aptitud para hacer algo bien: *Esa mujer tiene competencia en materia de derecho y conoce las leyes.* 5. Atribución legítima que se da a una persona con autoridad para intervenir en un asunto: *Le han dado competencia para que lleve a cabo la resolución del asunto.* 6. Conocimientos intuitivos que un hablante tiene de su propia lengua: *El concepto de 'competencia' es propio de la gramática generativa*. 7. En zonas del español meridional, competición deportiva: *Participé en la competencia nacional de atletismo.*

Competencia, pues, como 'aptitud' (4.ª acepción) y *competencia* como 'conocimientos innatos o intuitivos sobre la propia lengua' (6.ª acepción), concepto que ha puesto en circulación el generativismo[1], como lo ilustra convenientemente el ejemplo que ofrece el mismo diccionario *Clave*: «El concepto de 'competencia' es propio de la gramática generativa».

Este, el lingüístico, si es un sentido de *competencia* que ahora nos interesa. Se trata de un valor técnico, propio de un lenguaje científico o sectorial que no tienen por qué registrar los diccionarios generales.

En el campo de la Educación (o en el de la Pedagogía) habrá que localizarlo en textos de la especialidad. Así, en documentos de la administración educativa se reconoce que hablar de *competencias* es tratar de un asunto particular, no general, como lo prueba el hecho de que el concepto se explique en el glosario inicial (Artículo 2. *Definiciones*) de los reales decretos que establecen los currículos básicos de educación primaria (BOE: 2014), secundaria y bachillerato (BOE: 2015). *Competencias*, dice, son las «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos».[2]

Y es verdad que la palabra *competencia* ha adquirido una nueva acepción que no corresponde con los usos que de la voz registran los diccionarios generales.

De este sentido de *competencia* (académica o curricular) llegamos al de *competencia profesional*, capacidad de quien posee los conocimientos y habilidades que lo capacitan para desempeñar con éxito una profesión determinada. O, según González Maura y González Tirados (2008: 187):

> [fenómeno complejo] «que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habili-

1. Aparece definido en diccionarios terminológicos, como el de E. Alcaraz Varó y M.ª A. Martínez Linares (1997, s.v. competencia): «La COMPETENCIA es el conocimiento interno o posesión intuitiva que tiene un hablante nativo idealizado de su propia lengua, con independencia de que sea consciente o no de ese conocimiento. En palabras de Chomsky es el "sistema finito de reglas flexibles constitutivas del lenguaje humano"».
2. Se definen en este artículo 2 de los citados documentos oficiales los conceptos de *currículo*, *objetivos*, *contenidos*, *estándares de aprendizaje evaluables*, *criterios de evaluación*, y *metodología didáctica*.

dades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social»[3].

Es notable la importancia que se le otorga en los currículos formativos a este concepto de *competencia profesional*. De ahí que en el proceso de convergencia europeo de educación superior, dirigido a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa, el interés en la formación en competencias profesionales sea fundamental.

Tal ha sido el énfasis dado a estos asuntos que el cuerpo teórico que lleva aparejado el desarrollo de esta concepción empieza a desbordar a muchos docentes; algunos, incluso, percibimos que los medios están dificultando ver con nitidez el fin, que los árboles no nos dejan ver el bosque. Hay que celebrar, por supuesto, el interés de los especialistas por asuntos tan importantes, sin embargo, también es bueno plantearse si, efectivamente, los estamos asimilando correctamente; si no estaremos relegando el fin a un segundo término y cargando en exceso las tintas en los medios.

Dicho de otra manera: si estos esfuerzos –tantas experiencias e investigaciones– obedecen, como debieran, a la necesidad de innovación que exigen los muchos cambios socioculturales que se están produciendo o solo suponen la adscripción esnobista a modernas corrientes pedagógicas.

Por lo pronto, y tratando de resumir, sin ningún afán simplificador sino más bien esclarecedor, podríamos destacar dos conclusiones que son indiscutibles y que, sin duda, habría que tener en cuenta:

1. Que hay que entender la competencia como una capacidad, no como conocimiento. (La competencia supone una integración de conocimientos, habilidades, valores, procedimientos que capacitan a un profesional para realizar su tarea con éxito).

Y, por otra parte,

2. Es preciso reconocer el carácter complejo de las competencias. Hay *competencias específicas* (saberes y técnicas propios de un ámbito profesional) y *competencias genéricas* (transversales o comunes a muchas profesiones: competencia metodológica, gestión de la información, adaptación a los cambios...).

Por supuesto, los dos tipos de competencias se complementan, y nunca habrán de ser excluyentes. Si bien, según nuestro parecer, hay unas que son indispensables para determinadas actividades profesionales, mientras que otras tienen una relación menos estrecha con el objeto de la actividad. Sin embargo, con cierta frecuencia se produce un desequilibrio en relación con estos dos tipos de competencias; y no habría que hacer grandes averiguaciones para detectar en la práctica estos desajustes.

3. Cita que aprovecho para ilustrar la complejidad, que raya en lo críptico, con que se suelen redactar muchos conceptos pedagógicos.

Suelen realizarse en periodos de oposiciones reportajes periodísticos que analizan la idoneidad de los sistemas de acceso a determinadas profesiones, sobre todo de aquellas de mayor repercusión social, como son la medicina y la educación. Estos reportajes están orientados a comprobar si, efectivamente las pruebas evalúan las competencias profesionales. Se plantea, por ejemplo, si el examen que da acceso a la especialización médica (MIR), garantiza la selección de los mejores graduados en medicina. La respuesta suele ser que no; aunque la rotunda negativa queda atenuada por el hecho de que la superación de la prueba para los MIR no da derecho a plaza alguna: el admitido habrá de realizar cuatro o cinco años en régimen de residencia hasta adquirir «las competencias» que lo acreditan para el ejercicio de la titulación correspondiente; sistema muy bien valorado, por cierto, que incluso se ha propuesto como modelo para la formación de docentes.

En el ámbito de la educación, la superación de la oposición para acceder a los cuerpos docentes ya garantiza una plaza (fija) en la Administración educativa; hay un periodo de varios meses de prácticas de dudosa eficacia, pues en poco contribuyen a proporcionar las competencias genéricas y específicas que no se adquirieron en la formación universitaria.

Tras la celebración de unas oposiciones, en el 2013, al cuerpo de maestros en la Comunidad de Madrid, se hicieron públicos algunos de los ejercicios que habrían de resolver los aspirantes. Los resultados dejaron en evidencia, tanto la validez de los cuestionarios elaborados como la formación recibida por los opositores en su etapa de estudiante. «Los opositores al cuerpo de maestro de la última convocatoria pública en Madrid demostraron importantes lagunas en el conocimiento de su propia lengua, –leemos en un periódico de tirada nacional–. En una de las preguntas de la prueba de conocimiento, se les pedía que expresasen la persona, el número, el tiempo y la conjugación de los verbos en una oración. Tan solo el 13,44% lo hizo bien. Los adverbios, las preposiciones o las conjunciones también se les resistieron: solo un 16,32% los identificó. El examen reveló además una gran pobreza de vocabulario entre los opositores. Solo un 31,58% explicó correctamente el significado de palabras como 'escrúpulo', 'disertación', 'extasiar' o 'pronóstico'. El 55,56% pudo explicar el significado de la palabra 'basta' dentro del contexto de una frase. [...]» («Importantes lagunas en lengua y literatura», *El País*, 13-03-2013).

Llamó, por otra parte, la atención el hecho de que algunos de los encuestados, después de ser entrevistados, restasen importancia a las deficiencias detectadas en conocimientos básicos. Alguno argumentaba: «El examen que ha sacado a la luz Madrid no tiene nada que ver con ser pedagogo (o enseñantes). A mí no me tendrían que preguntar los ríos de España, es mucho más importante que evalúen mi capacidad para enseñarlos a un ciego» («Un fallo docente desde la base», en *El País*, 14-03-2013).

Este y otros comentarios de opositores, que entendían que lo único que podría exigírseles era *competencia pedagógica,* dieron lugar a un interesante debate en los medios de comunicación. Uno de los artículos relacionados con este asunto fue «Primero aprende y solo después enseña» (*El País*, 22-03-2013) del profesor Enrique Moradiellos, del que extraemos algunos párrafos:

[...] Lo más preocupante de algunas reacciones al informe por parte de los afectados es la negativa a contemplar el núcleo del problema: que la formación universitaria recibida ha descuidado gravemente los fundamentos disciplinares (el conocimiento derivado del cultivo de las disciplinas científico-humanísticas: historia, matemáticas, literatura, biología...) en beneficio del saber formal y procedimental de las "ciencias de la educación" (teorías psicopedagógicas, doctrinas didácticas, praxologías docentes...). Tal es el caso de la reacción de la alumna mencionada en el artículo de este mismo diario (*Un fallo docente desde la base*, 14 de marzo de 2013) que desconocía la ubicación de los ríos Ebro, Duero y Guadalquivir: "A mí no me tendrían que preguntar los ríos de España, es mucho más importante que evalúen mi capacidad para enseñárselos a un niño ciego".

Se trata de una respuesta asombrosa e inquietante por su patente desafío a toda lógica intelectual humana (¿cómo enseñar algo a un alumno ciego si no se sabe hacerlo a uno vidente?) y también al principio básico de la pedagogía más clásica y ya casi bimilenaria: *Primum discere, deinde docere* (primero aprende y solo después enseña). Un principio, por cierto, remarcado una y otra vez por los mejores pedagogos y psicólogos de la educación que han abordado el problema. Así, por ejemplo, se expresaba Richard S. Peters, famoso director del Institute of Education de la Universidad de Londres, allá por 1977: [...]

En resumidas cuentas, todo maestro y profesor y todo alumno y estudiante que aspire a ser maestro-profesor (siempre de algo: desde la especialidad de formación para pedagogo y educador infantil a la de instructor de vuelo aeronáutico o experto latinista; no hay profesor "de todo y para todo" ni educación "en todo y de todo") debe conocer los fundamentos básicos de sus disciplinas y algunos más específicos del saber acumulado por las investigaciones pedagógicas y las experiencias didácticas.

Y así, yendo de lo general a lo particular, llegamos al concepto de competencia en el ámbito lingüístico. Y, de nuevo, aparece el maremágnum terminológico, precisamente aquí, en el meollo de la ciencia del lenguaje.

Habíamos visto que había sido en el ámbito lingüístico donde se utilizó en principio, la voz *competencia* como término disciplinar («Conocimientos intuitivos que un hablante tiene de su propia lengua», en *Clave*, 6.ª acepción, s.v. *competencia*), significado que procede de la gramática generativa, de donde, a su vez, derivan los conceptos de:

- *Competencia lingüística*.
- *Competencia comunicativa*.

La *competencia comunicativa* (dinámica, aprendida y de base social), pues incluye a la *competencia lingüística* (estática, innata y de base biológica) y a las otras competencias, como se observa en el siguiente esquema en el que se resumen los componentes de la *competencia comunicativa*:

1. Competencia lingüística (general):
   - Competencia gramatical.
   - Competencia léxica.
   - Competencia semántica.
   - Competencia fonológica.

- Competencia ortográfica.
- Competencia ortoépica.

2. Competencia sociolingüística.

3. Competencia pragmática.

O en un planteamiento más sencillo, como lo expone E. Coseriu (1988: 91), en el que relaciona los planos o niveles de la actividad del hablar con los tres planos del saber lingüístico:

1. Al saber que corresponde al hablar en general, i. e., al hablar en cada lengua, lo denominamos «saber elocutivo» o bien «competencia lingüística general».

2. Al saber que corresponde al hablar en una lengua determinada, y que en este sentido es un saber histórico, lo denominamos «saber idiomático» o bien «competencia lingüística particular».

3. Al saber que corresponde al hablar individual, y que hace referencia a la manera de construir textos en situaciones determinadas, lo denominamos «saber expresivo» o bien «competencia textual».

Y, como se vio anteriormente, se plantean de nuevo los problemas derivados de la jerarquización de las competencias, pues la *competencia didáctica* vuelve a presentarse como la competencia fundamental en la enseñanza de la lengua.

El hecho es que hemos comprobado que los saberes fundamentales sobre la estructura y organización de la lengua –que vamos a enseñar– se poseen, a menudo, de manera poco precisa, superficial e inestable, en cierto modo *lábilmente*, podríamos decir, como suele percibirse el significado del propio adjetivo *lábil*, que el *Diccionario Clave* define así:

> **lábil** adj.inv. 1 poét. Que resbala o que se desliza fácilmente: *La gelatina es una sustancia lábil*. 2 poét. Frágil, caduco o débil: *Lo bonito de una rosa es que sea tan lábil*. 3 Referido a un compuesto químico, que es fácil de transformar en otro más estable: *El monóxido de carbono es un contaminante lábil porque evoluciona fácilmente a dióxido de carbono.*

Puede aplicarse este adjetivo *lábil* a una sustancia, como la gelatina, a una flor, a un compuesto químico, incluso al carácter de una persona cuando es inestable. Así, podría detectarse labilidad en la formación de un docente en los diferentes niveles lingüísticos, como en los siguientes casos:

1. La deficiente competencia fonológica se manifiesta en una lábil competencia ortoépica u ortológica. De modo que no tener plena certeza de que el seseo es propio de una norma culta, y que tan correcto es pronunciar [θeníθa], entre hablantes del español septentrional, como decir [senísa] en el ámbito del español

meridional, implica desconocer que en español existen dos subsistemas fonológicos. Que las dos silabaciones at-lán-ti-co y a-tlán-tico son correctas. En fin, labilidad fonológica y ortoépica es no tener la capacidad para discernir entre una pronunciación dialectal, como podría ser [kabásho] o [kabayo] para la voz *caballo*, y una vulgar, como [kardéro] o [adrento] como pronunciaciones de las palabras *caldero* y *adentro*.

2. La competencia ortográfica se posee cuando se tiene un conocimiento preciso de todas las reglas de ortografía, incluidas, por supuesto, las de acentuación. Es lábil la competencia ortográfica cuando se vacila en la acentuación de *fórceps*, *constituido*, *guion*, *dele* o *riais*. O si no se distingue entre *basto* / *vasto*, *infligir* / *infringir*. El dominio de esta competencia implicaría, por ejemplo, saber explicar por qué la (última) *Ortografía* no prescribe la tilde en *solo* (adverbio) o *este* (pronombre).

3. Lábil es, según nuestro criterio, la competencia gramatical de quien no tiene la capacidad de detectar, por ejemplo, un dequeísmo (**Le dijo de que vendría*) o un queísmo (**Me acuerdo que te lo dije*). O quien no distingue la estructura de la pasiva refleja (**No se ha confirmado las sospechas / No se han confirmado las sospechas*) frente a la de una oración impersonal con *se* (**Se detuvieron a unos ladrones / Se detuvo a unos ladrones*). Demuestra, asimismo, labilidad en lo gramatical quien conjuga **satisfacieron* y **satisfació, en vez de satisficieron* y *satisfizo,* o **prevee* y *preveyeron, en lugar de *prevé* y *previeron*).

4. Se manifiesta labilidad de la competencia léxica y semántica cuando se utilizan miméticamente clichés, tópicos y eufemismos, sin caer en la cuenta de que muchos son el fruto de una indeseada manipulación lingüística, que busca mensajes políticamente correctos, para ocultar penosas realidades: *crecimiento económico negativo*, *devaluación competitiva de los salarios* (en vez de una bajada de los sueldos), *recargo temporal de solidaridad* (que no es otra cosa que la modificación del IRPF), *tique moderador sanitario* (para hacer referencia al copago en la sanidad pública), o *proceso de regularización de activos ocultos* (en vez de *amnistía fiscal)*. También es lábil la competencia léxica de quien "habla o escribe mocosuena" (atendiendo más al sonido que a la significación de las voces: *implacable* por *impecable*, *homónimo* por *homólogo*). Falta de rigor léxico –rayano en la ignorancia– que, por otra parte, ha dado lugar a un buen número de cambios semánticos, muchos ya, por cierto, normalizados (*deleznable,* 'que se rompe o deshace fácilmente' ha pasado a significar 'despreciable, de poco valor' [2001, 22.ª ed. *DRAE*]; *enervar,* 'debilitar, quitar las fuerzas' a 'poner nervioso' [1992, 21.ª ed. *DRAE*]; *nimio,* 'excesivo', significa también 'insignificante' [1956, 18.ª ed. *DRAE*]; *pírrico,* '[triunfo o victoria] obtenidos con más daños del vencedor que del vencido' [*victoria pírrica*], ha pasado a tener el valor de 'de poco valor, insuficiente' [*cantidad pírrica*] (2001, 22.ª ed.).

Y, si se puede poseer un profundo conocimiento de los niveles fonológico y gramatical (pues constituyen inventarios cerrados y limitados), y ser muy competente en estos aspectos, no se puede decir lo mismo con el léxico, por su carácter abierto e ilimitado; por lo que para atenuar los déficits competenciales en este ámbito lexicosemántico, lo

mismo que en los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, es imprescindible conocer y consultar recursos varios, entre los que destacan, sobre todo, los diccionarios.

Si no se saben leer (consultar) los diccionarios, podría ocurrir que se exigiese, como se ha hecho, que se supriman de la lengua (y de los propios diccionarios) palabras como *judío*, con el sentido de 'persona avariciosa', o *gitano* en el sentido de 'que estafa, que actúa con engaño, trapacero', pues se ignora que un buen diccionario, que debe registrar, por supuesto, la voz y la acepción, las marcaría oportunamente como *despect*., abreviatura que significa 'que expresa una idea de menosprecio'. Incluso, la falta de competencia lo llevaría a afirmar que podemos utilizar la voz *gilipollas* con el sentido de 'estúpido o necio', por el hecho de estar en el diccionario, por no saber interpretar que la palabra en cuestión está calificada como malsonante (*malson*., abreviatura que significa 'que ofende al pudor o al buen gusto'). Quien procediese así demostraría una competencia pragmática lábil.

Es este un buen lugar para señalar que una clara y exhaustiva información pragmática es un fundamental en un diccionario que vaya a destinarse a usuarios extranjeros.

Seguro que no hubiera expresado tantas «labilidades» con esta rotundidad si no fuera porque las conclusiones que anteceden son el resultado de observaciones reales, unas veces manifestadas explícitamente por algunos docentes (es ilustrativa la confesión de H. Abad Faciolince[4]), y otras descubiertas a través de muchos escritos, incluso en escritores de prestigio. Y porque he comprobado, además, que, so pretexto de progresía, se rehúye e infravalora todo lo que sugiera «norma», tal vez para ocultar estas lábiles competencias. Se ignora, quizá, que las reglas que regulan el funcionamiento de una lengua nos las hemos dado entre todos, los que nos han precedido en su uso (los grandes autores de nuestra tradición literaria) y los que somos sus usuarios hoy; al menos los que, respetuosos con este preciado patrimonio cultural que es la lengua, seguimos empeñados en tratar de mantenerla unida –a pesar de ser conscientes de su mutable vitalidad– y con la capacidad para cumplir con sus múltiples funciones: prácticas, intelectuales y literarias.

Puede resultar ilustrativa una de las conclusiones de un trabajo que trata precisamente de la evaluación de competencias (Hernández Muñoz, 2015: 94-95), en este caso de la competencia léxica. Dice así:

> Para terminar, añadimos una conclusión de carácter pedagógico: la competencia léxica del hablante adulto se ve favorecida, al menos en los procesos de actualización, por las habilidades metalingüísticas [capacidad para reflexionar sobre la lengua y sus reglas] del sujeto y en concreto, por el dominio de los procesos derivativos de la morfología léxica. *De ahí la necesidad de insistir tanto en la enseñanza obligatoria como en la educación adulta, formal y no formal, en el conocimiento metalingüístico como estrategia para el acceso al léxico*[5]. Un entrenamiento específico puede influir en las tareas de fluidez semántica,

4. «Cuando fui maestro de lengua española, todavía lo recuerdo con dolor en el alma, una colega me corrigió dos errores que cometí en el tablero: había escrito jesuita con tilde (jesuita) y también le había puesto tilde al pronombre ti (ti). Jamás olvidaré esas correcciones [...]». En «Maestros de dudosa ortografía», en *El Espectador* 5/09/2015).
5. La cursiva es nuestra.

pero también en la producción de textos escritos, la realización de pruebas de evaluación y, en resumen, en un mayor aprovechamiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas del individuo.

Y esta conclusión puede extrapolarse al resto de las competencias lingüísticas y comunicativas, sin lugar a dudas.

Referencias Bibliográficas

ALCARAZ VARÓ E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Ariel.

BOE (2014): *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* [BOE n.º 52, 1 de marzo de 2014].

BOE (2015): *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* [BOE n.º 3, 3 de enero de 2015].

COSERIU, E. (1988): *Competencia lingüística, Elementos de la teoría del hablar*, Madrid: Gredos.

GONZÁLEZ MAURA, V. y GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (2008): "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria", *Revista iberoamericana de educación,* n.º 47, pp. 185-209.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2015): "La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios", *Revista de Filología*, 33, pp. 79-99.

MALDONADO, C. [dir.], (2012, 9.ª ed.): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: Ediciones SM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014, 23.ª ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.