La competencia léxica en el *Marco común europeo de referencia*

MARTA BARALO
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

En el presente artículo analizamos la competencia léxica en el *Marco común europeo de referencia* (MCER), partiendo de una concepción del conocimiento léxico como una compleja interfaz entre todos los otros subdominios de la competencia comunicativa, interfaz que se produce no sólo con los subcomponentes de la competencia lingüística, sino también con las competencias generales del individuo. Comenzaremos analizando el tratamiento que el MCER da a la competencia léxica, atendiendo a los elementos léxicos y a los elementos gramaticales que en ella se incluyen. A continuación, trataremos las interfaces de la competencia léxica con las competencias generales del individuo, en particular, la del léxico y los ámbitos de uso de la lengua, así como la del léxico y las destrezas y habilidades de los usuarios. En los siguientes puntos nos referiremos a la interrelación entre la competencia léxica, la competencia gramatical y la competencia semántica, para finalizar con algunas reflexiones sobre cómo se adquiere la competencia léxica y sus implicaciones didácticas.

1. Introducción

Según el MCER, la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística comunicativa de los hablantes. Recordemos que en el MCER (2.1.2.), la competencia comunicativa:

> *(...) comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.*

De manera más específica, en la competencia lingüística comunicativa se distinguen seis subcompetencias –la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica–, y el progreso que el alumno va realizando en cada una de ellas se clasifica por escalas. Esta presentación de las partes de la competencia lingüística podría ofrecer una visión aparentemente fragmentada de la competencia, como si fuera posible aprender los conocimientos léxicos de forma aislada de las otras subcompetencias. Sin embargo, no es así. La competencia léxica se inserta de manera horizontal, vertical y transversal en diferentes capítulos del MCER, en particular en las actividades de la lengua, en los niveles de dominio y en los ámbitos de uso.

Sabemos que las palabras son signos lingüísticos que permiten designar la realidad, esto es, el mundo no lingüístico; también sabemos que hay algunas palabras que no refieren a lo extralingüístico, sino que conforman significados gramaticales, complejos y abstractos. Del significado de las primeras somos conscientes, mientras que del de las segundas, no. Unas constituyen conjuntos abiertos de palabras y expresiones que pueden ir ampliándose y enriqueciéndose a lo largo de toda la vida. Otras clases de palabras constituyen listas cerradas, específicas en cada lengua para ejercer funciones gramaticales. Podríamos empezar a hablar ya de dos tipos de conocimiento del léxico: el conocimiento explícito, consciente, y el implícito, no consciente.

Cuando aprendemos una palabra, en nuestra lengua materna (LM) o en una lengua extranjera (LE), conseguimos reconocer una secuencia sonora asociada a un concepto, y si escuchamos la secuencia *feliz* podemos asociarla a una cualidad positiva, si escuchamos *verde* la asociamos a un color y, por extensión, al estado de una fruta que todavía no está madura.

¿Qué sabemos cuando sabemos una palabra? ¿Cómo las adquirimos? ¿Cómo memorizamos estos signos, cómo los almacenamos, de manera que podemos recuperarlos de forma inconsciente y vertiginosa, en menos de milésimas de segundos,

según los vamos necesitando? ¿Por qué la memoria nos juega malas pasadas y nos oculta formas léxicas conocidas, en el momento en que más las necesitamos, y además nos vienen a la mente cuando estamos en otra situación?[1]

El conocimiento léxico, su almacenamiento, su procesamiento y su uso se presentan al análisis del lingüista como extremadamente complejos, en contraste con la facilidad con la que el niño adquiere una gran cantidad de palabras, alrededor de un promedio de unas diez por día, en los cálculos menos optimistas, durante sus primeros años de vida y su escolarización.

Sin embargo, el MCER no aborda todo este tipo de conocimientos implícitos, quizás porque vienen solos, sin que el hablante tenga que tomar conciencia de lo que está aprendiendo, pues es un tipo de conocimiento que se adquiere mediante el procesamiento del *input* y la producción del *output* en la interacción comunicativa.

Nuestra propuesta, en este análisis de la competencia léxica en el MCER, se basa en una concepción del conocimiento léxico como una compleja interfaz entre todos los otros subdominios de la competencia comunicativa, interfaz que se produce no sólo con los subcomponentes de la competencia lingüística, sino también con las competencias generales del individuo, como intentaremos demostrar en los apartados siguientes. Comenzamos por el análisis de la competencia léxica en el MCER, en el apartado 2, atendiendo a los elementos léxicos y a los elementos gramaticales que en ella se incluyen. A continuación, tratamos las interfaces de la competencia léxica con las competencias generales del individuo, en particular la del léxico y los ámbitos de uso de la lengua, así como la del léxico y las destrezas y habilidades de los usuarios. En los siguientes puntos nos referimos a la interrelación entre la competencia léxica, la competencia gramatical y la competencia semántica, para finalizar con algunas reflexiones sobre cómo se adquiere la competencia léxica y sus implicaciones didácticas.

2. La competencia léxica en el MCER

Una palabra es una unidad lingüística, reconocida por los hablantes, que consta de una forma fonológica (el significante, imagen visual o/ imagen auditiva) asociada a una representación mental, a un concepto (significado).

Normalmente se considera que la palabra es la unidad léxica por excelencia. De hecho, los inventarios léxicos más usados, los diccionarios y los *corpora*, están constituidos por palabras. También pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones (conjuntos de palabras) que tienen un significado más o menos fijo. Se trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar asociando el significado de cada uno de sus componentes.

---

[1] Hemos tratado este tema en Baralo (1999, 2001).

El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes, y otros más conscientes, reflexivos y experienciales.

En trabajos anteriores hemos descrito el conocimiento de un ítem léxico como un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles (Baralo: 2005).

Podemos esquematizar fácilmente ese conocimiento, atendiendo a la forma, al significado y al uso de la palabra[2]. Si tenemos en cuenta todos los aspectos de la competencia léxica, desde la perspectiva del alumno de español, como emisor y como intérprete de mensajes, es fácil comprobar que esa competencia léxica se extiende en una compleja interfaz con otros dominios de la competencia lingüística. Podemos verlo en la siguiente tabla:

Niveles	**"Saber una palabra" Competencia léxica**	**MCER**
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	Competencia léxica

[2] Adaptado de Nation (2001: 27).

Niveles	"Saber una palabra" Competencia léxica	MCER
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Si nuestro alumno conoce una palabra o una expresión idiomática, sabe lo que hemos incluido en la columna central mediante preguntas directas. Esta manera de expresar lo que sabe es más intuitiva e intenta reflejar un tipo de conocimiento implícito, que se puede construir de manera no consciente ni explícita. En la columna de la izquierda hemos puesto los niveles de análisis de la descripción lingüística habitual, y en la columna de la derecha la correspondencia del "saber léxico" con las subcompetencias lingüísticas comunicativas del MCER.

Dejamos de lado aquí las relaciones de la competencia léxica con otras competencias lingüísticas que trascienden la dimensión de las palabras o de los elementos léxicos que no coinciden con ella (afijos y frases hechas). Sin embargo, no debemos olvidar que existe una estrecha relación entre el conocimiento léxico y las competencias discursiva y funcional, en las que la precisión textual, por ejemplo, depende en gran parte de la calidad y de la cantidad del conocimiento léxico del hablante.

En el MCER, el tratamiento de la competencia léxica es muy sencillo y bastante incompleto. En realidad, todo lo que signifique conocer una palabra en su estructura interna y en su proyección sintagmática se incluye dentro de la competencia gramatical. Se define la competencia léxica como *el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales* (5.2.1.1.).

Se incluyen dentro de la competencia léxica sólo dos tipos de componentes muy diferentes: las expresiones hechas, en sus diferentes modalidades, y las palabras gramaticales. Incomprensiblemente, las palabras con significado referencial, las que entendemos por palabras / formas / ítem léxicos, su estructura y su significado, se excluyen, de manera infundada, de la competencia léxica. Lo que resulta incluso contradictorio es que se excluyan del léxico los lexemas y se incluyan en el léxico los morfemas, esto es, las palabras que constituyen clases cerradas y que sólo codifican significados gramaticales.

Para que el lector pueda constatar esta exigua interpretación de la competencia léxica, a continuación transcribimos literalmente los elementos léxicos que, en el MCER, se incluyen en dicha competencia, separados en los apartados 2.1 y 2.2.

2.1. Los elementos léxicos

Entendemos por "léxico" el conjunto de palabras de una lengua. Viene del griego *lexikon*, que deriva de *lexis*, palabra. En una concepción más moderna, desde una perspectiva cognitiva, el léxico o lexicón incluye tanto los ítemes léxicos como las reglas combinatorias que permiten formar unas palabras y bloquean la formación de otras. Por ello consideramos que este tipo de reglas generativas, tradicionalmente tratadas por la lingüística en el nivel morfológico, forman parte también de la competencia léxica, como veremos en el apartado 4 de este trabajo.

En el MCER no se hace ninguna mención a las palabras ni a las reglas que las generan si son palabras complejas, derivadas o compuestas. Es más, el conocimiento de las palabras no está contemplado de forma explícita en ningún capítulo. Quizás no lo hayan tratado de forma explícita por la evidencia de que si no conocemos palabras, no tenemos competencia lingüística en una lengua. Es demasiado obvio que cuando queremos comunicarnos necesitamos palabras, que lo único realmente importante son las palabras. Si nos faltan las palabras, sentimos una barrera de comunicación que sólo es franqueable si aplicamos estrategias compensatorias para sustituir las palabras (usar las palabras de otra lengua compartida, hacer gestos, dibujar, parafrasear, describir, entre otras muchas estrategias). ¿Por ser tan ostentoso que la competencia léxica está formada por palabras se dejan las palabras fuera de la explicitación de los elementos léxicos? Probablemente sí, porque el MCER los especifica, literalmente, así:

Los elementos léxicos comprenden:

a. *Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:*
   * *Fórmulas fijas, que comprenden:*
     - *exponentes directos de funciones comunicativas (véase la sección 5.2.3.2.) como, por ejemplo, saludos: Encantado de conocerle, Buenos días, etc.;*
     - *refranes, proverbios, etc. (véase la sección 5.2.2.3.);*
     - *arcaísmos residuales; por ejemplo: Desfacer entuertos, Válgame Dios.*
   * *Modismos; a menudo:*
     - *metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: Estiró la pata (murió). Se quedó de piedra (se quedó asombrado). Estaba en las nubes (no prestaba atención);*
     - *intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: blanco como la nieve (= «puro»), como opuesto a blanco como la pared (= «pálido»);*
     - *estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?».*

* *Otras frases hechas como:*
- *– verbos con régimen preposicional; por ejemplo: convencerse de, alinearse con, atreverse a;*
- *– locuciones prepositivas; por ejemplo: delante de, por medio de.*

* *Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen / error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).*

b. *Polisemia: Una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etcétera). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).*

Como bien indica Penadés (2004: 53), en la enseñanza de E/LE, las unidades fraseológicas deben ser objeto de estudio. A ellas nos referiremos brevemente ahora, pero en el apartado 4 de este artículo insistiremos en las relaciones intrínsecas entre el conocimiento de las palabras y lo que en el MCER se incluye como conocimiento gramatical.

La discusión sobre las diferentes clasificaciones de las frases hechas es muy abundante en los estudios del léxico. Aquí remitimos a los numerosos trabajos que existen sobre el tema y que el lector puede encontrar en el número 56 de *Carabela* (2004). De ellos, asumimos que son las paremias, las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las locuciones, las frases hechas que deben ser objeto de atención específica, como parte de la competencia léxica del hablante no nativo de español. Cada tipo de frase hecha tiene interrelaciones con diferentes aspectos de la competencia comunicativa, que se han hecho explícitos en el MCER. Por ejemplo, los refranes y los proverbios, esto es, las paremias, están relacionadas con la cultura y la tradición de los pueblos (*No por mucho madrugar amanece más temprano* o *Al que madruga, Dios lo ayuda*), sirven para expresar sus creencias (*En abril aguas mil*), actitudes (*De todo hay en la viña del señor*) y valores (*Eso no es juego limpio*), tal como en la actualidad lo pueden hacer los *graffiti*, los lemas de las camisetas, la frases famosas de la televisión (expresiones de sabiduría popular, 5.2.2.3.).

Las fórmulas rutinarias se relacionan con la competencia sociolingüística, ya que suelen variar de una lengua a otra y dependen de factores relacionados con los aspectos sociales de la comunicación, como las relaciones entre los interlocutores, el registro y el contexto y la situación del discurso —Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (*Hola, buenos días...*), 5.2.2.1; normas de cortesía (*Querría un bolso que no fuera muy caro...)*, 5.2.2.2; diferencias de registro (*¿Podemos comenzar ya?* frente a *¡Venga, hombre! ¿A qué esperas?*), 5.2.2.4 —.

También hay fórmulas fijas que se relacionan con la competencia funcional, ya que permiten indicar los cambios de turnos de palabra y expresar las microfunciones de la conversación, como saludar, por ejemplo, de manera formal o informal: *Encantado de conocerlo, Buenos días, Hola, ¿qué hay?...*

El segundo componente de los elementos léxicos en el MCER es la polisemia. Efectivamente, conocer que una misma forma de palabra puede tener significados y, por tanto, referentes diferentes, que sólo se pueden discriminar por el contexto de uso, es un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza del léxico; claro que no es el mismo *banco* el de las expresiones: *Tengo que ir al banco a depositar dinero*, frente a *No te sientes en ese banco que está muy sucio.*

En ese mismo apartado b) se hace referencia rápida a la existencia de clases abiertas de palabras —los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios—. No se incide para nada en el hecho de que justamente son clases abiertas porque pueden crearse nuevas palabras en las lenguas, con una extraordinaria capacidad productiva, siempre que el hablante y el oyente conozcan la base léxica y las reglas combinatorias que ejemplificaremos en el apartado 4. En lo único que se llama la atención es en la especificación de que en estas clases abiertas de palabras se pueden encontrar conjuntos léxicos cerrados. Estos conjuntos cerrados lo son porque reflejan el conocimiento del mundo, es decir, nombran el ordenamiento existente en el mundo real, en relación con la ordenación del tiempo y con el sistema correlativo de las medidas, por ejemplo. El hecho de que en la serie *enero, febrero... diciembre* no pueda incluirse un decimotercer nombre no se debe a la competencia léxica del hablante, sino a sus competencias generales, como veremos más adelante. Del mismo modo que no podemos inventarnos un octavo día en la serie *lunes, martes... domingo*, ni podremos agregar elementos léxicos no decimales a las series formadas en relación a *gramo, litro* o *metro.*

Además de la polisemia, el conocimiento léxico incluye procesos dinámicos cognitivos continuos, que crean redes léxicas con asociaciones entre palabras muy diversas y basadas en correspondencias sintagmáticas y paradigmáticas. A ellas nos referiremos brevemente en el apartado 5.

2.2. Los elementos gramaticales

Aunque, normalmente, las clases cerradas de palabras se relacionan con el componente gramatical de las lenguas, en el MCER aparecen dentro de la competencia léxica. Estas clases están constituidas también por ítemes léxicos que los alumnos de español/LE deben aprender. Pero muchas veces ofrecen especiales problemas de aprendizaje debido, justamente, a que su significado no es léxico, es decir, no refiere a la realidad extralingüística. La utilización de un determinante artículo, determinado o indeterminado, se basa en conocimientos lingüísticos implícitos que se manifiestan en las lenguas de muy diferentes maneras, por lo que no es fácil la tarea de

aprender que **Hay la casa en el pueblo* es agramatical, como lo es también **Está una casa.* Lo que el alumno necesita construir en su mente para aprender esta distinción poco tiene que ver con su conocimiento experiencial o enciclopédico de lo no lingüístico.

En el MCER se recogen todas estas clases cerradas, en el listado siguiente:

Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- *Artículos (el, la, los, las...).*
- *Cuantificadores (algo, poco, mucho...).*
- *Demostrativos (este, esta, estos, estas...).*
- *Pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...).*
- *Pronombre relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo).*
- *Posesivos (mi, tu, su...).*
- *Preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...).*
- *Verbos auxiliares (ser, estar, haber...).*
- *Conjunciones (y, o, pero, aunque...).*

2.3. Los niveles de dominio de la competencia léxica

Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español/LE, qué nivel de cantidad y de cualidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello. Los criterios para elegir y ordenar los ítemes léxicos dentro de los diseños curriculares están interrelacionados con las habilidades comunicativas, con las funciones, con los temas y las situaciones que se quieran enseñar. Éstas y otras varias perspectivas tienen en cuenta los autores de materiales didácticos, los diseñadores de los planes curriculares y los propios profesores que deben atender a las necesidades y expectativas de sus alumnos.

Las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento del vocabulario son de gran utilidad, como criterios de reflexión, de selección, de decisiones didácticas y de evaluación de la competencia léxica de nuestros alumnos. La definición de las escalas pone de manifiesto la relación entre el léxico y las situaciones de comunicación, ya que son éstas las que permiten establecer los niveles: al A1 le corresponde el repertorio léxico de situaciones concretas; al A2, los entornos cotidianos y habituales; al B1, una ampliación de la vida diaria, con temas relacionados con el trabajo, las aficiones e intereses, los viajes y los hechos de actualidad. El B2 incluye los asuntos relacionados con su especialidad; el C1, más riqueza y precisión, así como el uso de expresiones idiomáticas en registros formales y coloquiales; el C2, con su variedad y calidad, incluyendo los aspectos connotativos del significado, es semejante al del hablante nativo culto.

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Como complemento a las escalas de riqueza léxica, el MCER escalona también el nivel de dominio del vocabulario conocido, atendiendo tanto a la calidad del léxico como a su cantidad:

	DOMINIO DEL VOCABULARIO
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.

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

3. La competencia léxica y las competencias generales del individuo

La capacidad comunicativa de un usuario está directamente relacionada con sus competencias generales, en la medida en que sus necesidades y posibilidades de interacción comunicativa dependen de su conocimiento del mundo y, particularmente, de su conocimiento léxico, de la cantidad y de la calidad de vocabulario que posea. Cada hablante tiene su modelo del mundo, relacionado con su cultura y su lengua materna; cuando aprende otra lengua, necesita reetiquetar lo que ya conoce para poder referirlo y designarlo, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta. En el MCER (5.1.1.1.) se incluyen dentro del conocimiento declarativo los siguientes aspectos:

* *Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como se ejemplifica en el cuadro 5 (cuadros 5.1. y 5.2., sección 4.1.2.). De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.*
* *Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etcétera) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etcétera), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de Threshold Level (1990).*

Veamos un ejemplo: el conocimiento humano está organizado de forma categorial, notoriamente en el ámbito científico, donde la clasificación por género y especie puede ser más o menos universal. Por ejemplo: la naranja y el limón son frutos que pertenecen a la clase de los cítricos. Dentro de esta clase podemos incluir otras,

como el pomelo. A su vez, la especie naranjo tiene variedades o subespecies del tipo naranjo dulce y naranjo agrio, que aunque son diferentes, a tal punto que la fruta del primero es muy apreciada y la del segundo se desprecia, comparten una gran cantidad de características, tales como las hojas perennes, de un verde intenso y una flor hermosa, de aroma intenso, el azahar.

Todo este conocimiento de los usuarios, sea que derive del estudio, de diferentes fuentes de información o de la propia de experiencia, se conjuga con su conocimiento sociocultural, relacionado con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales (5.1.1.2.).

El alumno conoce las naranjas, a través de su experiencia, pero quizás no sepa que en español los "premios naranja" se oponen a los "premios limón" en el ámbito de las relaciones en situaciones de trabajo, o en el ámbito político; o que en el mismo ámbito de las relaciones entre parejas, por ejemplo, existe la "media naranja".

3.1. El léxico y los ámbitos de uso de la lengua

La vida social de los hablantes se organiza en ámbitos o áreas de interés, según el contexto en el que tenga lugar la comunicación. Cada uno de esos ámbitos requiere un conjunto de elementos léxicos determinados, tanto para los nombres, como para las acciones, las cualidades, las circunstancias, las indicaciones espaciales y temporales a que hacen referencia. La determinación de esos ámbitos facilita la selección del vocabulario para la preparación de las programaciones de cada nivel (determinación de objetivos, actividades lingüísticas, materiales didácticos). Según la propuesta del MCER, las situaciones de comunicación pueden darse en algunos de los siguientes ámbitos (4.1.1.):

- *el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;*
- *el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;*
- *el ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;*
- *el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.*

Estos ámbitos se manifiestan en diferentes contextos de uso, en los que intervienen diferentes categorías de uso, que van a incidir en unas necesidades léxicas espe-

cíficas, relacionadas directamente con las competencias generales del individuo (2.1.1) y con su conocimiento del mundo.

En el cuadro siguiente, podemos encontrar una muestra de conjuntos léxicos, específicos para cada ámbito, atendiendo en esa especificidad a los lugares, las instituciones, las personas, los objetos, los acontecimientos, las acciones y los tipos de textos que se necesitan para las acciones comunicativas (4.1.2.):

Contexto externo de uso: categorías descriptivas

Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
Personal							
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte publico. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y de ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades, instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas. ONG, partidos políticos, instituciones artísticas, instituciones religiosas.	Ciudadanos, funcionarios, empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formularios y documentos oficiales. Mercancías. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas. Funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
Profesional							
Educativo							

(Fuente: MCER, pp. 52-53).

Un ejemplo de cómo utilizarlo: Un profesor de español del Nivel B1 está preparando una tarea didáctica para que sus alumnos aprendan a pedir y dar opinión, expresar gustos y preferencias sobre actividades de ocio que pueden hacer el fin de semana. Si se sitúan en el ámbito público, de confianza, entre amigos, podrán elegir entre diferentes lugares de ocio y entretenimiento: teatros, cines, restaurantes, bares, museos. Estos lugares les llevan a otras categorías, como tipos de películas, temas, tipos de comidas, exposiciones, galerías de arte, para los que necesitan nombres, cualidades, acciones que les permitan identificarlos, describirlos, compararlos, tomar decisiones, buscar y seleccionar información en carteleras, guías de ocio, páginas web, entre otras muchas posibilidades. Es decir, en el cuadro encontrará las categorías que le ayudarán a realizar la selección del léxico necesario para la clase que prepara y, en consecuencia, para seleccionar los textos y las actividades de aprendizaje.

3.2. El léxico y las destrezas y habilidades de los usuarios

Con el propósito de conseguir una comunicación eficaz, el alumno de español necesita poner en práctica unas habilidades interculturales que le permitan relacionar los elementos léxicos de su cultura de origen, con los de la cultura extranjera. Esta capacidad de mirar al otro, a la cultura de la lengua meta, reconociendo sus similitudes y diferencias en el ámbito léxico, le permitirá tomar conciencia de la diversidad, de la riqueza, de los estereotipos de ambas comunidades lingüísticas.

La competencia existencial del individuo (saber ser), así como su capacidad de aprender van a incidir de forma directa en el aprendizaje léxico. Sabemos que para que se produzca la apropiación de una nueva palabra, de manera que esté disponible para su uso, para su reconocimiento y su identificación, son condiciones necesarias y favorecedoras la actitud abierta, la motivación, la necesidad, la actividad, la capacidad memorística, la diligencia, la autoconciencia, de forma general. Pero también el aprendizaje del léxico está directamente relacionado con la reflexión metacognitiva y metalingüística, con la capacidad de distinguir cadenas de sonidos y pronunciarlos, así como de asignarles un significado (5.1.3. y 5.1.4.).

4. La competencia léxica y la competencia gramatical

En otros trabajos hemos puesto de relieve que parte del conocimiento léxico está codificado mediante principios universales de las lenguas que permiten seleccionar unas estructuras y organizarlas en la proyección sintáctica para crear enunciados. La gramática tiene su instrucción en las palabras que poseen una estructura léxico-conceptual compleja o en los rasgos semántico-gramaticales que no son nada transparentes para el conocimiento explícito de la gramática, pero sí para las selecciones léxicas que permiten. Veamos un ejemplo.

En la estructura semántica y conceptual de *golpear*, el hablante reconoce dos argumentos: uno, interno, correspondiente a lo golpeado (tema), y otro, externo, correspondiente al golpeador (agente). Esta red argumental léxico-semántica tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración y organizar así una estructura transitiva en la que puede asignar función de sujeto sintáctico al agente y función de objeto directo al tema, es decir, el que recibe el golpe. En *Los policías golpearon al ladrón*, se entiende quién golpea y quién es el golpeado, gracias a que procesan la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal, al que funciona como objeto directo y al que funciona como sujeto del verbo. En el caso del español esa asimetría de funciones de los sintagmas nominales se manifiesta por la relación de concordancia de número y persona entre el sujeto y el verbo, así como por la marca de acusativo que se asigna al sintagma precedido por la preposición *a*:

Los policías golpearon al ladrón

[golpear] $_V$		
Estructura semántica	[agente]	[tema]
Estructura sintáctica	[sujeto]	[OD]

En la organización del lexicón, esto es, en el conocimiento léxico, existen reglas de redundancia que permiten captar generalizaciones entre conjuntos de palabras que tienen el mismo lexema, pero que pertenecen a diferentes categorías léxicas. Gracias a esas reglas, el hablante puede decir lo mismo, pero con otra organización sintáctica, proyectada por la elección léxica de un sustantivo, en vez de un verbo como en el ejemplo anterior: *El golpe de los policías al ladrón.*

Otro aspecto de ese conocimiento léxico complejo es el que constituye la interfaz entre el significado, la forma morfológica y la función sintáctica de las estructuras léxicas. Existen en las lenguas palabras bastante complejas, por su forma fonológica y su estructura interna, como *inestabilidad*. Los hablantes de español podemos construir o procesar el significado a partir del conocimiento morfológico que nos permite reconocer las unidades constituyentes sobre el lexema *estar*, del que se derivan los adjetivos *estable / inestable*, a partir del que se produce la nominalización de *inestabilidad*, como se observa en:

[[in [[esta (r)]$_V$ ble] $_{adj.}$] $_{adj.}$ ilidad] $_N$

Este conocimiento léxico relacionado con las reglas de la gramática es el que permite la creación de palabras nuevas mediante afijos, como las derivaciones de *estar, estable, estabilidad,* proceso en el que a partir de una base verbal se construye un adjetivo en *-ble*, con el significado de *ser susceptible de X,* que se puede encontrar en mucho otras adjetivos deverbales como *comible, legible, comprobable.* En este caso podríamos hablar de una competencia morfoléxica, representada en tres niveles básicos: en primer lugar, los datos de entrada de las reglas de formación

de palabras, que contienen una lista finita de morfemas (*-ble, -mente, -or, -ito*, por ejemplo) que pueden adjuntar a un conjunto no finito de lexemas; en segundo lugar, las reglas de formación de palabras y, por último, la salida o producto de estas reglas. Estas reglas contienen especificaciones con respecto a la categoría gramatical a la que pueden adjuntarse, como el caso de *-ble*, que sólo puede seleccionar verbos de determinadas características, del tipo de *demostrable, comible, contable*, pero impide o bloquea la formación de adjetivos como **hablable, *corrible, *llegable.* Teóricamente, el producto de todas estas reglas de derivación constituye un conjunto no finito de palabras, ya que una palabra derivada, es decir, de morfología compleja, puede convertirse en dato inicial para un nuevo proceso de formación de una nueva palabra; tal es el caso de *indemostrable, incontable.*

A partir de este conocimiento léxico, que como acabamos de ver se manifiesta en el plano semántico y en el gramática, podemos inferir el significado de una palabra como

[[in [[mover (r)]$_V$ ble] $_{adj.}$] $_{adj.}$ ilidad] $_N$

Pero también lo podemos hacer con:

[[in [[comer (r)]$_V$ ble] $_{adj.}$] $_{adj.}$ ilidad] $_N$
La incomibilidad de la carne por su alto índice de colesterol.

Y aunque el enunciado contiene una palabra no existente en español, no registrada en los diccionarios, sí que puede ser procesada por el hablante, es decir, éste puede atribuirle interpretación semántica —la cualidad " no susceptible de ser comido"— y puede proyectarlo en la sintaxis con su tema como complemento del nombre y su causa.

5. La competencia léxica y la competencia semántica

Tal como establece el MCER, la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno (5.2.1.3.). Todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido. Por ello, la semántica se extiende a todos los niveles lingüísticos, desde el fonológico al pragmático. Pero en este artículo sólo nos ocupa la parte de la semántica en interfaz con la competencia léxica, que el MCER explicita como sigue:

La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:
* *Relación de las palabras con el contexto general:*
– *referencia;*

– *connotación;*
– *exponencia de nociones específicas generales.*

* *Relaciones semánticas como, por ejemplo:*
– *sinonimia/antonimia;*
– *hiponimia/hiperonimia;*
– *régimen semántico;*
– *relaciones de la parte por el todo (metonimia);*
– *análisis componencial;*
– *equivalencia de traducción.*

El primer tipo de relaciones, el de las palabras con el contexto general, es el nivel relacionado con el conocimiento del mundo del hablante, con sus experiencias y aprendizajes de su cultura, sus tradiciones, sus estudios enciclopédicos. Si un hablante no tiene conocimientos de matemáticas no puede asignar un referente ni saber qué designa la palabra *primos* en la expresión *números primos*. Podrá asignarle un significado denotativo equivocado o podría interpretar una connotación de parentesco, a partir de la denotación que conoce.

El segundo tipo de relaciones semánticas que se indican en el MCER se insertan en una red cognitiva que las personas vamos tejiendo a lo largo de nuestra experiencia y de nuestro aprendizaje y que tienen sus equivalencias en todas las lenguas. Todo hablante sabe que *blanco* se asocia con *claro* y que se opone a *negro* y a *oscuro*. También sabe que unos son colores y otros son cualidades de los objetos según la reflexión de la luz. Si un aprendiente de español no conoce alguna de esas palabras, las buscará y las encontrará, porque sabe que existen, ya que en su lengua también las palabras tienen relaciones semánticas por proximidad, por oposición, por designar la misma clase de entidades o de cualidades de una entidad.

Lo mismo ocurre con los desplazamientos semánticos de unos nombres a otros, por lo que en una situación de comunicación determinada, en la que alguien lo invite a *tomar una copa*, el mismo hablante no nativo podrá inferir que lo están invitando a ir a algún bar a beber alguna bebida.

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output*.

6. Una reflexión cognitiva y didáctica a modo de conclusión

La organización del lexicón se basa en un conjunto de procesos que permiten adquirir los signos lingüísticos y almacenarlos de manera que estén disponibles para ser recuperados durante el procesamiento compresivo del *input* y durante el proceso creativo de la producción, *output*. Según Aitchison (1994), los niños (y agregamos, los

aprendientes de LE) adquieren su vocabulario mediante tres tareas diferentes pero interconectadas: etiquetan (ponen una etiqueta —forma de la palabra— a un concepto); empaquetan (categorizan las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y construyen una red (realizan las conexiones de diferentes niveles entre las palabras).

El dominio completo de un ítem léxico implica el conocimiento de un conjunto de rasgos de todos los niveles y no pueden aprenderse todos ellos completamente y al mismo tiempo. Por ejemplo, los hablantes pueden incorporar algunos datos de la palabra, su estructura fonológica básica, su categoría gramatical, su tratamiento semántico sintáctico, pero pueden ignorar su forma específica si es irregular y no se ajusta al patrón flexivo que el niño o el aprendiente de LE ha construido. De ahí los numerosos casos de sobregeneralizaciones y de construcciones creativas que podemos encontrar en el lexicón de los niños y de los no nativos. Es el caso del relato de María (2 años y 9 meses)[3]:

- *¿Sabes cómo hizo (el lobo malo)? Se pompó un, una bufanda, no, las gafas de la abuelita [señala los ojos]. Se pompó un gorito, el gorito de dormir, la bata de dormir, el pijama de dormir [señala los pantalones], la parte de aguiba [señala el jersey] y todo. Se acostó en la cama de su abuelita...*

María usa la forma *pomparse* con el significado y la categorización de *ponerse*. De la forma sólo sabe que comienza con *poN*, aunque no domina todavía *ponerse*; pero sí sabe que es un verbo, transitivo, reflexivo, que tiene tres argumentos semánticos (agente, tema y destinatario locativo), que se proyectan en la sintaxis en tres sintagmas nominales con las funciones de sujeto (*el lobo malo*), objeto directo (*un gorito de dormir*) y un objeto indirecto (*se*).

O el caso de esta alumna de E/LE que escribió en un examen:

No hay ninguna otra manera de explicar estas inventaciones de palabras y vocabulario sino que los seres humanos tienen un "instinto del lenguaje".

El aprendizaje de cada palabra se presenta como un proceso gradual y complejo. La "carga o esfuerzo de aprendizaje" de una palabra es la cantidad de esfuerzo cognitivo que se necesita para adquirirla. Esta carga es muy variable para un aprendiente de español/LE pues dependerá de varios factores. El esfuerzo será menor si los sonidos y la estructura fónica y semántica que la integran se corresponden con los de su LM u otra lengua que conozca, es decir, si está familiarizado con ella. Los profesores podemos reducir la carga de aprendizaje de las palabras llevando la atención de los alumnos hacia estructuras sistemáticas rentables, como las reglas de formación de palabras y estableciendo analogías intralingüísticas e interlingüísticas.

En el capítulo 6 del MCER encontramos diferentes maneras de presentar el vocabulario a los alumnos, todas ellas interesantes y facilitadoras del aprendizaje (6.4.7.1.):

---

[3] Texto tomado de López Ornat (1994: 509).

¿De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su vocabulario?:

* *mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;*
* *mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;*
* *mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etcétera;*
* *presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc);*
* *mediante la memorización de listas de palabras, etcétera, acompañadas de su traducción;*
* *explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc;*
* *enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;*
* *explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etcétera);*
* *mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).*

En el apartado 6.4.7.2. se destaca que la riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

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

Por último, se presentan las opciones metodológicas para la selección léxica (6.4.7.3.), que reproducimos literalmente aquí, como los apartados anteriores por la utilidad que tienen, sin duda, para el lector, sea como profesor o como autor de materiales de exámenes y manuales.

Las opciones son:

a. *elegir palabras y frases clave:*
   - *en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;*
   - *que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;*

b. *seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;*

c. *elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;*

d. *no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.*

Cada elemento léxico seleccionado y presentado según estos criterios contiene información semántica e información gramatical, esto es, información de los rasgos del significado y conocimiento de su categoría sintáctica, de las funciones que puede desempeñar y de otras restricciones y marcas que determinen su uso. Es posible que cada lema contenga, además, información sobre la propiedad de uso, de estilo y otras restricciones dependientes del contexto. Toda esta información del lema está enlazada a la forma morfo-fonológica de la palabra en el lexicón y, a su vez, tal informaciones están estrechamente relacionadas, no sólo porque correspondan a una misma palabra, sino porque están relacionadas a los procesos de producción y de reconocimiento de la palabra en el habla y en la escritura.

El lexicón mental es dinámico, fluido, siempre se puede añadir nueva información a la ya almacenada; el valor de sus unidades reside en las relaciones que establece con las otras unidades léxicas; las asociaciones pueden estar fijadas por la lengua, por convención o pueden ser personales. El grado de dominio de una pieza léxica puede variar en grados de dominio o de conocimiento, desde una palabra que nos suene a conocida pero que no podemos precisar lo que significa, a otras de las que no estamos seguros de su ortografía o de su género o de su régimen preposicional. Por ello, en toda acción didáctica de ELE no pueden faltar estas recomendaciones del MCER para el mejor desarrollo de la competencia léxica.

7. Bibliografía citada en este artículo

AITCHISON, J. (1994), *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon,* Oxford, Blackwell.

BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

BARALO, M. (2001), "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en S. PASTOR y V. SALAZAR (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, ELUA* Anexo 1, pp. 23 - 38.

BARALO, M. (2005), "El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales de español como segunda lengua", En Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, Universidad de Sevilla (en prensa).

VV. AA. (2004), *Carabela*, número monográfico dedicado a la enseñanza de léxico en ELE, Madrid, SGEL.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, MECD y Anaya.

LÓPEZ ORNAT, S. (1994), *La adquisición de la lengua española,* Madrid, Siglo XXI.

NATION, P. (2001), *Learning Vocabulary in another Language,* Cambridge, CUP.

PENADÉS, I. (2004), "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE", *Carabela,* 56, pp. 51-68.

8. Bibliografía recomendada

BARALO, M. (1997), "La organización del lexicón en lengua extranjera", *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón,* nº 14 (1), pp. 59 -73.

CARTER, R. y MCCARTHY, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching,* Nueva York, Longman.

COADY, J. y HUCKIN, T. (Eds.) (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for Pedagogy,* Cambridge, CUP.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004), "La subcompetencia léxico-semántica", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (Eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997), "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE* 7, pp. 69-94.

HIGUERAS, M. (2004a), *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

HIGUERAS, M. (2004b), "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", *Carabela 56*, pp. 5-25.

HIGUERAS, M. (1997), "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE* 8, pp. 35-49.

JACKENDOFF, R. (1994), *Patterns in the Mind. Language and Human Nature,* Nueva York, Harper Collins Publishers.

HAENSCH, G. (1997), *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI,* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

KOIKE, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1996), "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario", en C. SEGOVIANO (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera,* Madrid, Iberoamericana, pp. 117-129.

LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1993), "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1,* Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 117-138.

LEWIS, M. (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach,* Londres, Language Teaching Publications.

MARTÍN GARCÍA, J. (1999), *El diccionario en la enseñanza de español,* Madrid, Arco/libros.

MARSLEN-WILSON, W. (Ed.) (1989), *Lexical Representation and Process,* Cambridge, MIT Press.

MARTIN, J. (1998), "The lexico-syntactic interface: psych verbs and psyc nouns", *Hispania* 81, pp. 616-631.

PINKER, S. (1994), *El instinto del lenguaje,* Madrid, Alianza, 1995.

SALAZAR, V. y PASTOR, S. (2001) (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas,* Anexo 1, Alicante, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.

SCHMITT, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

SINGLETON, D. (Coord.) (1993-4), *L' acquisition du lexique d' une langue etrangere,* París, Encrages (Vol. 3 de *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*).

SCHMITT, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching,* Cambridge, CUP.

THORNBURY, S. (2002), *How to Teach Vocabulary,* Harlow, Longman.

VEGA, M. y CUETOS, F. (Coords.) (1999), *Psicolingüística del español,* Madrid, Trotta.