

Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

En esta ponencia nos proponemos reflexionar sobre la complejidad del conocimiento léxico, su adquisición y su almacenamiento en español/LE, así como aportar fundamentos didácticos para algunas actividades y tareas que faciliten el aprendizaje del léxico en la clase.

Para ello, hemos organizado los contenidos en dos partes, una más teórica y descriptiva, en la que indagamos sobre la naturaleza de la competencia léxica, esto es, sobre qué se sabe cuando se sabe una palabra. Incluimos en esa competencia los aspectos semánticos, pragmáticos, gramaticales, fonéticos y discursivos de los ítems léxicos. En la segunda parte, más aplicada, presentamos la acción didáctica para favorecer el aprendizaje del vocabulario, teniendo en cuenta las actividades comunicativas de la lengua y su integración.

1. La competencia léxica en lengua no nativa

El conocimiento de un ítem léxico es 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 niveles¹. 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.

Cuando conocemos una palabra sabemos distintos aspectos asociados a ella, además de su forma y de su significado. Podemos esquematizar ese conocimiento, atendiendo a la forma, al significado y al uso de la palabra², tanto en la lengua oral como en la escrita, como emisor y como intérprete. Ese conocimiento se manifiesta, aproximadamente, en las siguientes preguntas:

a) Forma: ¿Cómo suena?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se escribe?

¹ Hemos presentado unas primeras versiones de este tema en XVº Congreso EXPOLINGUA (2002): "Léxico: punto de encuentro de la semántica y la gramática" y en el XVº Congreso ASELE (Sevilla, 2004).

² Adaptado de Nation (2001:27)

- b) Estructura interna: ¿Qué partes se reconocen en ella?, ¿qué partes son necesarias para expresar el significado?
- c) Forma y significado: ¿Qué significados señala la forma de la palabra?, ¿qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?
- d) Concepto y referente: ¿Qué está incluido en el concepto?, ¿qué ítems pueden referir ese concepto?
- e) Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar?, ¿qué otras palabras podría usar en su lugar?
- f) Uso (Función): ¿En que estructuras podría aparecer?, ¿en que estructuras se debe usar?
- g) Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras pueden / deben usarse con ella?
- h) Restricciones de uso (registros, frecuencia...): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?, ¿dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar?

El conocimiento léxico se encuentra en interfaz con otros componentes de la mente, interrelacionados entre sí en los procesos de reconocimiento y de recuperación del ítem que aparece en el acto comunicativo: Esa interfaz está constituida por la memoria, el procesamiento, el conocimiento y la experiencia del mundo, el significado, la función sintáctica, la forma morfológica y la forma fonética.

1.1. La competencia léxica en el *Marco común europeo*

Para hablar, escribir, escuchar o leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza. Tiene que ser capaz de planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas); de formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas); articular o escribir el enunciado (destrezas fonéticas y ortográficas). Como oyente o lector debe saber percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas o visuales); identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas); comprender el mensaje (destrezas semánticas); interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

Como se indica en el *Marco*, todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa, aunque se puede distinguir entre

las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

Directamente relacionado con el conocimiento léxico se encuentra el conocimiento declarativo (saber), y en particular, el conocimiento del mundo, que comprende: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, particularmente del 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, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio—temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto; el conocimiento sociocultural de la comunidad, que se pueden relacionar, por ejemplo, con *la vida diaria; sus condiciones; las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la conciencia intercultural*

Otro componente importante, relacionado directamente con el aprendizaje léxico, tiene que ver con las destrezas y las habilidades (saber-faire), con la competencia «existencial» (saber ser), sus actitudes, *motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad; la capacidad de aprender (saber aprender), las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).*

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua, que está constituida por las competencias lingüísticas; las sociolingüísticas y las pragmáticas.

Entre los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos, en el *Marco* se distinguen la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la ortoépica. Esta visión puede parecer muy atomizada, ya que se pierde en la enumeración la noción de que el léxico es un componente que atraviesa y contiene a todas las competencias. Saber el vocabulario de una lengua y tener la capacidad de utilizarlo con corrección y propiedad, implica conocimientos y habilidades que afectan a la larga enumeración de competencias que acabamos de hacer, como hemos indicado en el apartado anterior.

El conjunto de 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, refranes, proverbios; modismos; metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *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...?*».

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, etc.).

Es importante que los profesores decidan en cada curso qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto. Y que decidan también cómo se eligen y se ordenan tales elementos³.

1.2. Roles semánticos y funciones sintácticas

Cuando el que aprende su lengua materna o una lengua extranjera almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+ verbo], [+ nombre], [+adjetivo], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece. El aprendiente reconoce y recupera las palabras, en el acto comunicativo, de manera tal que asignará el mismo significado léxico, con las especificaciones propias de persona, número, tiempo, modo y aspecto, a formas como *da*, *damos*, *darían*, *habían dado*, *estaban dando*, etc. En la estructura semántica y conceptual de *dar*, el hablante, nativo o no nativo, reconoce tres

³ Todos estos contenidos están tomados del *Marco común de referencia europeo*, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

argumentos: uno, interno, correspondiente a lo dado (tema), otro interno correspondiente a quien recibe (destinatario) y otro, externo, correspondiente a quien da (agente). Esta red argumental léxicosemántica 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 y al destinatario, es decir, el golpe y quien lo recibe. En *Los policías dieron un golpe al ladrón*, los niños entienden quién golpea y quién es el golpeado, gracias a que procesan la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal.

[dar]_v

Estructura semántica	[agente]	[tema]	[destinatario]
Estructura sintáctica	[sujeto]	[OD]	[OI]
	(él / ella)	(lo /la)	(le/se)

Con el resultado de *Ellos se lo dieron*, si procedemos a la sustitución de los nombres por los clíticos correspondientes.

Todo este tipo de conocimiento corresponde a lo que estudiosos de la adquisición de lenguas han llamado conocimiento inconsciente, implícito, procedimental, adquirido.

1.3. El lexicón mental y los diccionarios

Estos principios de la gramática que esbozamos arriba constituyen la base sobre la que proyectamos las unidades léxicas, con unas posibilidades combinatorias muy amplias, pero que están restringidas por aspectos semánticos, y también por aspectos gramaticales que no son evidentes para el hablante. En español podemos *dar una moneda, un regalo, felicidad, pimientos, plátanos, lástima, besos* pero *dar calabazas* no podrá interpretarse en el mismo sentido literal que las otras expresiones.

Los diversos tipos de diccionarios recogen de alguna manera todos esos saberes de los hablantes, desde diferentes perspectivas. En un diccionario tradicional (DRAE) encontramos la definición, la clase de palabra a la que pertenece, la etimología; en otros diccionarios nos ofrecen los lemas con sus sinónimos y antónimos; en otros, se incluyen los contextos en los que se usa (como en CLAVE), pero no tenemos habitualmente las combinatorias posibles, tan importantes para los que aprenden el español como lengua extranjera. Veamos algunos ejemplos de una

entrada en diferentes diccionarios. Ejemplificaremos con un verbo con muchos menos usos para que resulte más sencillo, como *dañar*.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua nos ofrece información sobre la etimología latina, sobre la estructura léxicosintáctica del verbo al indicarnos que se trata de un verbo transitivo, es decir, que exige dos argumentos (interno –OD- y externo –Sujeto-), así como el significado de la palabra, con sus diferentes valores semánticos indicados en los distintos apartados de la definición.

DRAE **dañar**

(del latín *damnare*, condenar). 1.Tr. Causar detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia. U.t.c. prnl/ 2. Maltratar o echar a perder una cosa. U.t.c.prnl/ 3. ant. Condenar a alguien, dar sentencia contra él.

Este tipo de definición puede resolver muy bien la dificultad de interpretación del ítem léxico, si se lee o se escucha, esto es, en el proceso semasiológico de la comunicación, como interpretación de la forma encontrada en el texto. Lo mismo ocurre con las definiciones que encontramos en un diccionario como CLAVE. Este diccionario de uso, además de proporcionarnos los datos sobre la forma y el significado de la palabra *dañar* contextualiza su uso dentro de unos registros determinados, con ejemplos del tipo de *Se dañaron jugando, Dañaron la fruta madura*.

CLAVE **dañar**

V. 1. Causar dolor, molestia o sufrimiento: *Los niños se dañaron jugando / Si lo dices antes dañarás su sensibilidad*. 2. Estropear o causar un perjuicio: *Los golpes dañaron la fruta madura*. Etimol. Del latín *damnare* (condenar).

Cuando un hablante se encuentra en la necesidad de resolver un problema de desconocimiento de un ítem léxico en una lengua extranjera, desde una perspectiva semasiológica u onomasiológica, esto es, cuando necesita codificar lingüísticamente un concepto que quiere transmitir, puede recurrir a los diccionarios bilingües. Estos le ofrecen la solución con la expresión que necesita, a partir de la forma que él conoce en su lengua.

Bilingüe (Cambridge- Klett) **dañar**

1.vi to harm 2.vt (cosa) to damage; (persona) to injure; - la imagen, to ruin the image.3 vr –se to get damaged: (fruta, cosecha) to god.

Pero muchas veces, en ese proceso de codificar el mensaje que queremos comunicar no es fácil conocer, en particular para el aprendiente de español como lengua extranjera, en qué contextos se usa esa palabra en español y qué nos dicen

esos contextos acerca de las propiedades sintácticas y semánticas de esa palabra⁴. Esta necesidad no puede ser resuelta por un diccionario tradicional como los anteriores, lo que necesita el hablante es la información extensional del ítem léxico, no la intensión que está contenida en la definición, es decir, el conjunto de rasgos semánticos que lo diferencian de otro concepto.

Un diccionario innovador, que ofrece nuevas ideas para la enseñanza del léxico es REDES, dirigido por Bosque (2004), ya que establece las restricciones que unas estructuras imponen a otras que pueden combinarse con ellas; se trata de una información que no puede deducirse directamente de las definiciones de los diccionarios tradicionales. REDES no define las palabras como en las muestras de arriba. En sus entradas analíticas presenta las clases léxicas que permiten agrupar conceptualmente los argumentos que corresponden al lema. Se nos indica, por ejemplo, en la entrada del verbo *dañar*, cuáles son las clases léxicas de los nombres que pueden ser seleccionados como argumento interno del verbo, tal como se puede observar en la adaptación simplificada que sigue:

REDES ***dañar***

v. Acepta gran número de sustantivos que designan toda clase de seres materiales (*naturaleza, célula, pulmón, coche, motor, edificio, instalación, carretera*). Se combina a menudo con los que expresan el efecto de ciertas acciones (*dañar la producción, los cultivos, las exportaciones*) y también con los que se refieren a personas, grupos u organizaciones. Entre las combinaciones de este verbo con sustantivos abstractos destacan especialmente las que tienen lugar con sustantivos que designan:

- a. Buen nombre / dignidad: *dañar prestigio / credibilidad / reputación / autoridad*
- b. Aptitud / capacidad: *dañar capacidad / facultad / potencial*
- c. Posibilidad de actuación o elección: *dañar posibilidad / opción / oportunidad*
- d. Lo que se desea o pretende alcanzar: *dañar interés / derecho / objetivo / plan / proyecto*
- e. Vínculo / unión: *dañar relación / pacto / acuerdo*
- f. Estados de armonía, ausencia de riesgo: *dañar estabilidad / equilibrio / orden*
- g. Cualidades estéticas y éticas: *dañar valor, sensibilidad, moral*

Las clases léxicas que aparecen en la entrada indican las posibles combinaciones u ocurrencias del verbo *dañar*, cuyo argumento interno, es decir, lo que

⁴ Bosque, I. (2004:CXLIII)

es susceptible de dañarse o ser dañado, se expresa con sustantivos que designan, además de cualquier cosa material, todas aquellas acciones, resultados, situaciones de conveniencia, estados de armonía, cualidades, atributos, procesos en curso, etc. También se indican en la entrada los modalizadores del daño, del tipo de *considerablemente, irremediablemente, notablemente, ligeramente, psicológicamente*. Desde una perspectiva onomasiológica, en el proceso de producción discursiva, el hablante puede encontrar en este tipo de diccionario combinatorio las palabras en su contexto posible de uso.

2. Aplicaciones didácticas para la enseñanza del léxico en español/LE

La adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto.

El contenido conceptual, asociado a la forma lingüística de un ítem léxico, se va aprendiendo progresivamente, enriqueciendo y/o precisando los significados y sus relaciones, mediante una serie de procesos cognitivos, entre los que resultan necesarios los siguientes⁵:

- Identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico.
- Compresión / interpretación del significado (intensión) del lexema.
- Utilización de la palabra o la expresión de forma significativa, esto es, para resolver alguna necesidad comunicativa y no como simple ejercicio memorístico.
- Retención (memoria a corto plazo)
- Fijación (memoria a largo plazo)
- Reutilización, mediante una tipología variada de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o a la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo. Estos procesos permiten que el que aprende se apropie de la forma lingüística con su significado, pero no concluye aquí el aprendizaje, porque el hablante podrá seguir tejiendo redes entre las palabras. A través de dichas redes, no sólo va a precisar las combinaciones posibles, sino que va a acceder a sus sentidos figurados. El problema didáctico es que no sabemos muy bien cómo se aprenden los sentidos figurados de los lemas. Pareciera que las

⁵ Gómez Molina (2004), en Sánchez Lobato y Santos Gargallo

interpretaciones figuradas no introducen nuevos significados a las palabras. Probablemente, los hablantes van adquiriendo extensiones nuevas para intensiones ya conocidas, van ampliando el radio de acción de palabras cuyo sentido ya conocen.

2.1. Fundamentos didácticos de los mapas conceptuales y las redes semánticas

Buzan (1972), partiendo de la psicología del aprendizaje, basa la enseñanza del léxico en el aprendizaje significativo y propone para ello la realización de mapas mentales o asociogramas. El punto de partida de Buzan se sostiene en la idea de que el aprendizaje requiere que se realicen tareas cognitivas, de peso y, efectivamente, estos mapas requieren una serie de procesos de aprendizaje complejos, como los siguientes: a) elaboración; b) clasificación; c) organización de la información; d) esfuerzo intelectual; e) responsabilidad; f) creatividad; g) conceptualización; h) visualización; i) memorización; j) autonomía.

Indudablemente, la realización de todas estas tareas y esfuerzos cognitivos ayudan a que se establezcan redes que conectan las palabras, no sólo por sus proximidades o contrastes fónicos, semánticos, discursivos o pragmáticos, sino también por requisitos gramaticales abstractos como pueden ser el aspecto de los predicados y de los eventos y los rasgos semánticos que intervienen en su selección.

Normalmente, los materiales didácticos no hacen explícitos a los aprendientes todos estos conocimientos descritos sucintamente aquí, y que son imprescindibles para la interpretación y la codificación de textos comprensibles, adecuados y coherentes. Probablemente forman parte de la competencia plurilingüística de los aprendientes, de carácter claramente procedimental, y se aplican a las entradas léxicas de nueva adquisición gracias a los datos semánticos, referenciales, discursivos y pragmáticos disponibles en el *input* de que dispone y en las interacciones comunicativas en que participa.

La adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, gradual y progresivo, tal como podemos observar en los datos de adquisición de español como LM y como LE:

Texto 1

Lengua materna: María (3 años y 9 meses)⁶

(María en el salón, mientras Papá está en la terraza intentando filmarla)

Padre: - *María, me estoy aburriendo. Si no vas a venir a enrollarte conmigo, corto.*

María: - [mira a su padre] *Espera un momentín ahí. A ver, olelá [=huélela], de qué es, olelá.*

Padre: - *¿El qué?*

María: - *La comida.*

Padre: - *¿Qué le pasa a la comida?*

María: - *A ver, olelá. [...]*

María: - [hace la comida] *Ya está. [entra en la terraza] ¿Ahora qué quieres hacer?*

Padre: - *Yo, nada.*

María: - *Un postie [= postre]. Un poste [va hacia el salón a hacer el postre] XXX ¿lo que te estoy haciendo? [sale] *Mira si no te quieres comer la sopa me la tomo yo. [se lleva la sopa]. No me mires.**

Texto 2

Informante IL alemán – inglés - español⁷

ROLAND: *Lo que más me gusta de España...*

CARMEN: *¿La paella?*

ROLAND: *¿La paella? No. Lo que más me gusta de España son las... son los... eh... ¿la merendia? La merend... la merend...*

CARMEN: *¿Las meriendas?*

ROLAND: *Las meriendas, eh... _ ¡bocadillo! con sepia y allioli acompañada con una botella de tinto y gaseosa en un bar de cam... cam... ¿camioneras? ¿camioneros? en Guadassuar, por su puesto. Eso es lo mejor de España.*

María usa el verbo “oler” en una forma flexiva que diptonga la raíz, pero ella lo construye con la forma del lexema base, sin diptongación y con los morfemas flexivos correspondientes al imperativo de la segunda persona, con su clítico, sobregeneralizando la regla. En el caso de “postre”, con un grupo consonántico complejo, ensaya la forma de varias maneras “postie”, “poste”. Es un proceso gradual semejante al que se observa en la adquisición de la palabra “merienda” en este aprendiente alemán.

El tratamiento didáctico adecuado es el que mejor facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas palabras, es decir, el que se base en estrategias y actividades que promuevan ese tipo de proceso cognitivo.

Varios investigadores han propuesto metodologías basadas en Tareas y en el desarrollo de destrezas comunicativas. Uno de los pioneros fue Lewis (1993, 1997), autor del conocido como “Enfoque léxico” para la enseñanza de L2. Su propuesta metodológica se basa en principios como los siguientes:

- Énfasis temprano en la comprensión auditiva

⁶ Texto tomado de López Ornat, Susana (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid. Siglo XXI.

⁷ Fragmento de un estudio de Interlengua del Doctorado en Lingüística aplicada de la Universidad Nebrija

- Reformulación como respuesta al error.
- Presentación de contrastes semánticos.
- Segmentación de las cadenas de palabras (*pedagogical chunking*)

Krashen y Terrell (1983), autores del “Enfoque natural” llaman la atención sobre la necesidad de que el “Input” (muestras de lengua) a que estén expuestos los alumnos sea comprensible (I + 1). Esto requiere que:

- los ítems léxicos sean comprendidos, para que puedan ser procesados y convertidos en “Intake” (almacenados y disponibles para ser utilizados);
- se presenten en situaciones de autenticidad comunicativa, que creen una actitud motivada, de interés;
- que los alumnos sientan la necesidad de aprender una nueva palabra para poder utilizarla.

Las propuestas didácticas como las de Lewis (2000) se apoyaban en el estudio de las colocaciones como expresiones que constan de una base (p.e. *deuda*) y de un colocativo (p.e. *tener/ pagar / contraer / saldar*). Este concepto de colocación se caracteriza semánticamente por su tipicidad, por su precisión semántica, y por estar habitualizadas por el uso.

Desde la teoría gramatical se están haciendo importantes aportes que pueden influir de manera beneficiosa en la enseñanza del léxico, y uno de ellos es el nuevo diccionario de combinaciones léxicas, REDES. Desde esta perspectiva, son los predicados los que seleccionan a sus bases, o dicho de manera más concreta, es el verbo *saldar* el que selecciona un nombre como *deuda /cuenta*.

Se podrían explorar actividades que recurran al conocimiento y a la reflexión metalingüísticos, así como a la elaboración de redes combinatorias, dentro de cada ámbito léxicosemántico de la lengua coloquial, profesional, administrativa, entre muchas otras modalidades. Una buena muestra de ellas se encuentran en Thornbury (2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibros.
- Baralo, Marta (2001): “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en Salazar, V y S. Pastor (eds.), pp 23-38.
- Bosque, Ignacio (2004): “Combinatoria y significación. Algunas reflexiones”. En REDES.

- Buzan, T. (1995): *The Mind Map Book*. Londres. BBC Publications.
- Coady, James y Thomas HUCKIN (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for Pedagogy*. CUP. Cambridge.
- Estaire, Sheila (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En Zanón (1999).
- Gómez Molina, José Ramón (2004): "La subcompetencia léxico-semántica". En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (2004): 491-510.
- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Laufer, Batia y Hulstijn, Jan (2001): "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement". En *Applied Linguistics Vol. 22, Nº 1: 1-26*.
- Lewis, Michel (Ed.) (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward..* London. Teacher Training.
- Lewis, Michel (Ed.) (1997). *Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice*. London. Teacher Training.
- Higuera, Marta (2004): "La enseñanza –aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera" (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense. Madrid.
- Jackendoff, Ray (1992): *Languages of the mind. Essays on mental representation*. Cambridge. MIT Press.
- Lewis, Michel (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London. Teacher Training.
- Marslen-Wilson, w. (ed.) (1989): *Lexical Representation and Process*. Cambridge. MIT Press.
- Martin, Juan (1998): "The léxico-syntactic interface: psych verbs and psych nouns". En *Hispania* 81: 616 – 631-
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. CUP.
- Pinker, Stephen (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española. Madrid. Alianza, 1995.
- Salazar, Ventura y Susana Pastor (2001) (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (2004): *Vademécum para profesores de español como lengua segunda*. Madrid. SGEL.
- Singleton, David (coord.)(1994): *L' acquisition du lexique d' une langue étrangere*. AILE: 3. ENCAGES.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge. CUP.
- Thornbury, Scott (2002): *How to teach Vocabulary*. Longman.

Diccionarios

Real Academia Española (1992): DRAE. *Diccionario de la lengua española*. XXIª ed. Madrid. Espasa Calpe.

CLAVE. Diccionario de uso del español actual (2002). SM. Madrid.

REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo (2004). SM. Madrid.

COMPACT Diccionario Cambridge-Klett. Español-inglés. English-spanish. (2002). Cambridge University Press Cambridge.