

Rasgos de la competencia léxica del verbo

Features of the lexical competence of the verb

Anna Sánchez Rufat

Universidad de Córdoba, España.

asrufat@uco.es

Sánchez Rufat, A. (2014). Rasgos de la competencia léxica del verbo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir a la estructuración y las posibilidades de análisis sistemático del componente léxico a través del examen de una categoría concreta, la del verbo. Para ello, se completan los presupuestos recogidos en el *MCERL* con enfoques metodológicos específicos sobre el alcance del conocimiento léxico, lo cual desemboca en la presentación de una propuesta formalizada de los rasgos que constituyen la competencia léxica del verbo; dichos rasgos se agrupan en los ámbitos morfológico, semántico (en relación, también, con sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas), léxico-sintáctico y sociolingüístico. Esta propuesta, por último, pretende resultar útil para la elaboración de estudios de interlengua, en los que el conocimiento léxico, en general, y el del verbo, en particular, adquieren un papel clave.

Palabras clave: competencia léxica, conocimiento del verbo, interlengua, español como lengua extranjera, lingüística de corpus

ABSTRACT

This work aims to make a contribution to the structure and to the possibilities of a systematic analysis of the lexical component by examining a specific category, the verb. To do this, it combines the proposals contained in the Common European Framework for Languages with specific methodological approaches concerning to the lexical knowledge. This results in a formalized proposal of the features that constitute the lexical competence of the verb. These features are grouped into morphological, semantic (also including paradigmatic and syntagmatic relations), lexical-syntactic and sociolinguistic areas. This proposal is designed to be useful for interlanguage studies, in which lexical knowledge in general, and the verb, in particular, play a key role.

Keywords: lexical competence, verbal knowledge, interlanguage, Spanish as a foreign language, corpus linguistics

Fecha de recepción: 23 mayo de 2014

Fecha de aceptación: 7 julio de 2014

INTRODUCCIÓN

La idea que en la actualidad se tiene sobre el conocimiento léxico es la de una representación verbal compleja que abarca una amplia gama de ítems léxicos¹, como las unidades monoverbales, pluriverbales (compuestos), secuencias formulaicas² y, según algunos investigadores, las familias de palabras; tal es el caso de Schmitt (2000: 2) y Nation (2001: 47) cuando afirman respectivamente: “the mind groups the members of a word family together, giving a psychological justification for using word families as a unit for counting and teaching” y “there is research evidence to support the idea that word families are psychologically real, and that when we talk about knowing a word, we should really be talking about knowing a word family”.

El conocimiento léxico implica, además, otros aspectos, tal y como señala Nation (2001: 26). Según su propuesta, una de las más extendidas, en el conocimiento de una palabra se distingue el dominio receptivo y productivo de la forma, el significado, la función gramatical, las asociaciones y colocaciones, así como el registro y la frecuencia. Aunque no se detiene demasiado en delimitar el dominio de cada uno de estos aspectos, sus indicaciones permiten completar la definición de *competencia léxica* recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (de aquí en adelante, *MCERL*)³: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108)⁴. De todo ello surgen tres características fundamentales del ítem léxico: la forma, el significado y el uso de esta entidad de

doble cara (con forma y significado). La última característica es la más abarcadora, dado que presupone o engloba las dos anteriores, a las que habrían de sumarse además las señaladas por Nation.

Desde que en los años 80 Canale y Swain aplicaran a la enseñanza de L2 o LE⁵ el concepto de *decompetencia comunicativa*, por medio del cual Hymes (1972) reformulaba la competencia lingüística de Chomsky, el léxico –componente hasta entonces desatendido en las teorías lingüísticas y, por consiguiente, en las aulas de lenguas– se convierte en un elemento imprescindible para lograr el objetivo de enseñanza de la entonces recién nacida metodología comunicativa: que el aprendiente, como agente social, sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por consiguiente, el léxico terminará disponiendo de un dominio de conocimiento propio, susceptible, por tanto, de ser acotado y caracterizado de manera precisa –los trabajos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006) son tres reconocidos intentos de delimitación del saber implicado en el conocimiento de una palabra–. Así, el léxico se erige actualmente en una competencia deslindada de las demás –pero que se une a ellas: a la gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica– para conformar la competencia lingüística, que, sumada a su vez a las competencias sociolingüística y pragmática, desemboca en la competencia comunicativa (MCERL 2002: 106).

A partir de todo ello, el presente estudio recoge una propuesta formalizada de los aspectos que integran la competencia léxica de una categoría específica, la del verbo, y apoyándose en muestras correspondientes al verbo *dar*⁶. Así, el trabajo se suma, por un lado, a los estudios existentes que reivindican el papel que desempeña el léxico como componente fundamental de la descripción lingüística –Stengers (2009: 1) señala al respecto que “vocabulary can equally well be considered to make up the ‘skeleton’ of a language”, por lo que parte de la idea de que las propiedades léxicas de las palabras son las que determinan la forma sintáctica final de las oraciones⁷–; y, por otro lado, y de manera particular, se defiende que el verbo encierra la capacidad de contener concreciones argumentales que derivan en la asimilación del significado de la oración al del verbo que la proyecta.

Se persigue, en definitiva, contribuir a la estructuración y las posibilidades de análisis sistemático del componente léxico, que siempre se ha considerado el menos propenso a ello (Terrádez 2001). Se adoptan aqueseedación de una lengua conllevaronuí los principios y contenidos delMCERL y se adaptan los presupuestos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006), con el fin último de servir de herramienta útil a los estudios de interlengua, en los que tanto el conocimiento léxico en general como el del verbo en particular ocupan un lugar central, pues constituyen la base del desarrollo comunicativo.

1. SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA PALABRA

Desde los años 70, las aportaciones de las teorías lingüísticas a la revalorización del léxico en el proceso de adquisición de una lengua conllevaron la necesidad de determinar qué es lo que sabe un hablante acerca de una palabra para que pueda decirse que la conoce. Dado que la Didáctica de Lenguas requiere en todo momento un cuerpo de conocimientos facilitados por –aparte de la Pedagogía– la Lingüística Teórica y la Psicolingüística⁸, los nuevos tiempos demandaban una enseñanza del vocabulario acorde con estos cambios que estaban teniendo lugar. La descripción propuesta por Richards (1976) sobre el conocimiento de la palabra, enfocada a la enseñanza del componente léxico, configura el marco general para los estudios posteriores (Nation 1990 y 2001; Schmitt y Meara 1997). Según Richards (1976: 83), los aspectos integrados en el conocimiento léxico son estos⁹: 1) conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarse la palabra en el discurso; en el caso de muchas palabras, también conocemos el tipo de palabras que pueden encontrarse con mayor probabilidad asociadas a ellas; 2) conocer una palabra implica conocer las limitaciones en el uso de la palabra de acuerdo con las variaciones en la función y en la situación; 3) conocer una palabra significa conocer el comportamiento sintáctico asociado a la palabra; 4) conocer una palabra conlleva un conocimiento de la forma y de sus palabras derivadas; 5) conocer una palabra conlleva un conocimiento de la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras en la lengua; 6) conocer una palabra significa conocer el valor semántico de esa palabra; y, por último, 7) conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados a la palabra.

Como puede verse, saber una palabra abarca una variedad de conocimientos. Algunos de ellos suponen la incorporación de conceptos nuevos que se estaban empezando a investigar a mediados de los años 70, como las colocaciones –sugeridas en la primera afirmación–, entendidas como las coapariciones frecuentes de palabras obtenidas de los análisis de extensos corpus informatizados. Asimismo, se mencionan las variaciones diafásicas –o registros– y diatópicas, y al discurso como nueva unidad de análisis –como se infiere de los puntos primero y segundo–. También se toma en consideración el almacenamiento de las palabras por medio de redes o asociaciones –como se indica en el quinto enunciado–.

En relación con ello, y como base para estudios de interlengua¹⁰, se hace necesario fijar previamente los diferentes contenidos que integran el conocimiento productivo de una palabra, es decir, qué implica con exactitud conocerla. Define Nation (2001: 25) el conocimiento productivo como la capacidad de un hablante de “wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form”. Para lograr el objetivo descrito, concretado en la categoría del verbo, nos serviremos de las propuestas de Richards (1976), el propio Nation (2001) y Baralo (2006)¹¹, y las adaptaremos –como se hace también en este último trabajo– a los contenidos del *MCERL*, en virtud de la homogeneidad y la coherencia que este documento proporciona.

2. LOS RASGOS MORFOLÓGICOS

EIMCERL (2002: 108) se refiere a la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Ahora bien, para poder determinar esa *capacidad de utilizar* un verbo por parte de unos aprendientes, se ha de examinar la compleja interfaz en la que se extiende este conocimiento, y que interfiere con otros dominios de la competencia lingüística y sociolingüística (Nation 2001: 23; Baralo 2006: 1).

El *MCERL* (2002: 107) distingue seis competencias que integran la competencia lingüística, a saber: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Tomemos la perspectiva de un análisis del conocimiento de un aprendiente de ELE que actúa como emisor (y no como receptor) de un mensaje que requiere como medio de transmisión la modalidad escrita¹². Se descartan, entonces, por su irrelevancia las competencias ortoépica y la fonológica, aunque reconocemos que para poder escribir una palabra es necesario disponer previamente de una representación fonológica de esta. *EIMCERL* (2002: 108-116) presenta las restantes como si fueran compartimentos de conocimientos estancos, bien delimitados. Sin embargo, el conocimiento que atañe a esta competencia, el léxico, no puede representarse de esta manera. La competencia léxica se extiende de manera transversal: si queremos determinar la extensión que abarca este conocimiento, se han de examinar, como decimos, las competencias vecinas.

En primer lugar, saber usar un verbo por escrito requiere *competencia ortográfica*, lo que supone el conocimiento de la correcta escritura del verbo –en cuanto a las letras que lo forman y la ausencia o presencia de tilde–; esto conlleva conocer aquellos casos en los que a un fonema le corresponden distintas grafías, o una grafía más de un fonema o ninguno, como en el caso de la *h*. Pero más compleja es la consideración de la *morfología* del verbo, que responde al reconocimiento de su organización interna: el verbo tiene morfemas flexivos de tiempo, modo, número, persona y aspecto. No obstante, la información de modo, tiempo y aspecto corresponden al componente gramatical –aunque a menudo se vinculen con el léxico–, ya sea porque depende de un rector, como en el caso del modo, o porque se construya composicionalmente, como ocurre con el aspecto¹³.

En cambio, sí que es información de orden léxico el hecho de que el verbo pueda derivar de un sustantivo, de un adjetivo o un adverbio. Asimismo, debe atenderse a errores relativos a la construcción morfológica del paradigma verbal, esto es, al conocimiento de las formas flexivas. Los relativos al componente léxico son las formas irregulares, en los aspectos que afectan tanto a la base como a los elementos flexivos. El aprendiente no puede deducir que *enredar* es regular y *cerrar*, irregular. Aitchison (1987), tras revisar los resultados de unos análisis psicolingüísticos empíricos, concluye que los morfemas flexivos se añaden *línea*, puesto que este proceso está basado en reglas, y al ser relativamente consistente puede realizarse con poco esfuerzo cognitivo. En cambio, el proceso de añadir prefijos y sufijos –esto es, la derivación– es menos transparente –por ejemplo, la mayor parte de los verbos transitivos forman adjetivos en *-ble*; la alternancia entre *-ez* y *-eza* depende en gran medida de la cantidad de sílabas del adjetivo base; tenemos *almacenamiento* y no **almacenación*, y, sin embargo, decimos *rotación* y no **rotamiento*–, por lo que las palabras derivadas se recuperan de la memoria como un todo polimorfemático, y ya no hablaríamos, por lo tanto, del conocimiento de una misma o una sola palabra. No obstante, a la hora de juzgar la competencia morfológica del aprendiente, sí que destacamos la importancia de que reconozca que la raíz del verbo puede aparecer en otras palabras, y conviene, además, conocer los mecanismos de formación de palabras, lo que incluye los afijos de derivación.

3. LA NATURALEZA SEMÁNTICA

Además de reconocer su forma escrita (ortografía) y las partes que lo integran (morfología), conocer un verbo implica estar familiarizado con su significado. Este tercer aspecto es fundamental, pues, dejando por el momento a un lado la situación comunicativa, se podría afirmar que para hacer un buen uso escrito del verbo basta con conocer su representación gráfica y su *naturaleza semántica* –si se entiende que esta determina la estructura temática y aspectual del verbo, factores ambos que interactúan con la sintaxis–. Tradicionalmente la palabra se ha asociado siempre al significado; es indudable la estrecha interrelación que existe entre la competencia léxica y la semántica. Esta última “comprende la conciencia y el control de la organización del significado” con que cuenta el hablante (MCERL 2002: 112), y abarca cuestiones relacionadas con el significado lingüístico expresado por medio de las unidades simples y de sus combinaciones¹⁴. En esta misma línea, en el modelo de funcionamiento del lexicón de Baralo (2001: 20), si algo caracteriza el procesamiento léxico es el hecho de que depende fundamentalmente de señales e interconexiones semánticas.

Si reconocemos la complejidad del significado, habremos de asumir que el aspecto semántico de la palabra es el más complejo de todos los rasgos que integran el conocimiento léxico¹⁵. Por un lado, se debe conocer qué significado señala la forma de la palabra y cuáles son los límites que separan la palabra de otras con las que está relacionada, y, por lo tanto, qué está incluido en el concepto. Asimismo, deben reconocerse las entidades y actividades que pueden referir el concepto al que remite la palabra. Téngase presente, sin embargo, que las palabras no suelen tener un significado preciso, o único, con lo que la competencia léxica implica conocer los diferentes significados que estas señalan, si bien “los límites entre los sentidos figurados de las palabras son escurridizos, y la separación que se establece entre los usos físicos y los figurados es unas veces mínima y otra máxima” (Bosque 2005: CXIII)¹⁶. Cervero y Pichardo (2000: 58) distinguen los denotativos –referenciales o literales–, aquellos significados objetivos de las palabras o el contenido que la lengua da a la palabra, de los connotativos¹⁷ –culturales o figurados–, por los que entienden los matices o notas significativas que el hablante añade por motivos culturales o personales.

La semántica cognitiva, que se desarrolla también a partir de los años 70, aporta una explicación –menos vaga– de esta variedad de significados a partir del modelo cognitivo de Lakoff y Johnson (1999). Si aplicamos las hipótesis sobre el modelo cognitivo a un verbo concreto como *dar*¹⁸, podemos establecer que este forma parte de un modelo cognitivo, pues constituye una estructura significativa que nos permite reconocer acciones que se presentan en nuestro campo visual (*dar un lápiz a alguien, un abrazo, una clase o un susto*) y que está formada a partir de la regularidad (patrón recurrente) de nuestros movimientos corporales y manipulación de objetos. Ahora bien, por medio de *dar* podemos conceptualizar fragmentos específicos de la realidad directamente o a través de proyecciones metafóricas. Precisamente en esta distinción radica la polisemia de este verbo: *endar* confluyen dos tipos de modelos cognitivos.

A) Uno más básico, que se corresponde con una estructura de esquema de imágenes: se construye únicamente por medio de una estructura preconceptual, a partir de imágenes que constantemente aparecen en nuestra experiencia corporal cotidiana; en el caso *dedar*, el modelo cognitivo se corresponde con el Esquema de Imagen del CAMINO (Lakoff y Johnson 1999: 33), una experiencia física que tiene que ver con dominios básicos –en este caso, el espacio–. El CAMINO surge de nuestra percepción de entidades que se mueven a lo largo de un trayecto en el que hay un punto inicial (la salida), una meta y un recorrido: *ir de un sitio a otro, lanzar una pelota o dar un lápiz a un niño* tienen en común que hay una entidad X que está en un lugar de origen, se desplaza siguiendo una trayectoria y alcanza una meta. Por lo tanto, la idea *dedar algo* (entendiendo por *algo* cualquier sustantivo que designa una entidad material) *a alguien* está en nuestra experiencia corporal cotidiana, por lo que a través de este modelo conceptualizamos de manera directa recurriendo únicamente a las categorías perceptivas.

B) Otro más complejo, que se forma mediante proyecciones metafóricas que toman como dominio de origen las estructuras “preconceptuales”, esas categorías básicas e imágenes esquemáticas –a las que ya nos hemos referido– que provienen de un dominio físico y que permiten conformar un dominio abstracto –que es lo que se quiere conceptualizar: hablamos de *estructuras preconceptuales* como previas a la conceptualización abstracta–. Este modelo nos permite ampliar nuestro conocimiento del mundo a partir de lo conocido; nos facilita la tarea de comprender aspectos complejos de la realidad en función de otros más básicos y mejor conocidos.

Así, el anterior Esquema de Imagen del CAMINO, que se encuentra en un dominio del espacio físico, se proyecta hacia una estructura del “espacio conceptual”; una vez que hemos asumido la estructura del esquema *origen-camino-destino*, podemos derivarla a casos abstractos, y así se producen las metáforas conceptuales.

En el caso del verbo *dar*, a partir del Esquema de Imagen del CAMINO que procede de nuestra experiencia corporal –en el cual una entidad X se desplaza– se construyen diferentes proyecciones metafóricas: 1) A da [hacer llegar] un consejo, permiso, una orden, un ejemplo, una explicación (aC); 2) A da [hacer efectivo] un abrazo, un salto, un golpe, una clase, lectura, una respuesta (aC); y 3) A da [suscitar] miedo, tristeza, sed, felicidad, asco (aC), donde A suele ser un sujeto no agentivo; o sin posibilidad alguna de agente: darle aC [suscitar(se) enC] impresión, sensación. Por lo tanto, el modelo de Esquema de Imagen caracteriza la estructura; y los modelos metafóricos, las proyecciones que parten del modelo estructural. El enlace entre la cognición y la experiencia está, por tanto, motivado.

A esta distinción cognitiva podemos añadirle todavía una variable de significado más a partir del trabajo de Ruhl (1989), en el que se defiende que las palabras polisémicas, como *dar*, sean tratadas como una misma palabra. Siguiendo su propuesta, distinguimos la existencia de dos fuentes de significado en una palabra contextualizada. Por un lado, se halla el significado *sistémico*: el hablante tiene un concepto subyacente de la palabra que es compartido por toda la gama de significados con la que esa palabra se usa –obtener este significado a partir de las distintas acepciones de un vocablo es uno de los principales problemas de la lexicografía–. Hay, por tanto, algún rasgo intensional que está presente en todos los sentidos del verbo, tanto *endar un lápiz* o *un consejo* como *endar un abrazo* o *miedo*; dicho de otro modo, ese rasgo es lo que significa *dar* como palabra aislada: a modo de hipótesis (nuestra), A da B (aC) significaría “A causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B)”. Obsérvese que en ambos casos –es decir, tanto si B “al ser dado” pasa de no existir a existir (el miedo, el abrazo) como si pasa de existir en manos de A a existir en manos de C (el lápiz, el consejo)– se manifiesta el mismo concepto de *trayectoria* con un punto final o estado resultativo que marca el término del evento.

Otros rasgos intensionales, en cambio, son activados por el contexto. Es decir, que, por otro lado, está el significado que inferimos a partir de las palabras que se encuentran en el contexto inmediato y por nuestro conocimiento del mundo. Puede verse que existen diferencias en los *dar dedar un lápiz, dar un consejo, dar un abrazo y dar miedo* –pese a que todos comparten la idea de *trayectoria* con un estado final–. Para explicar esta diferencia nos servimos de los anteriores presupuestos de la semántica cognitiva. Si estamos ante una estructura conceptual que no ha sido originada a partir de proyecciones metafóricas, sino únicamente a partir de imágenes que están en nuestra experiencia corporal cotidiana, nos estamos refiriendo a una estructura preconceptual, del tipo a la que se produce en “A da [hacer llegar] una entidad material aC”, o, lo que es lo mismo, “A causa que una entidad material pase de no existir en C a existir en C”; esto es, *alguien da el lápiz a alguien*. Así, las palabras que se encuentran en el contexto inmediato del verbo *dar* serán sustantivos que designen realidades materiales.

El grupo Pragglejaz (2007: 3) presenta una serie de criterios para distinguir –con sistematicidad y rigor– en el discurso estos sentidos, que son los considerados *básicos* –esto es, los literales–, de los metafóricos o figurados. Así, el sentido más básico de una palabra sería el más concreto –“lo que evoca es más fácil de imaginar, de ver, o sentir”–, que está relacionado con acciones corporales –la correspondencia de este sentido básico con el concepto de Esquema de Imagen de Lakoff y Johnson es clara–, es más preciso –en oposición a vago– e históricamente anterior y no es necesariamente el más frecuente de todos. Por otro lado, el significado que se proyecta a partir del anterior, a través de las categorías básicas o imágenes esquemáticas del significado básico que se da en el dominio físico para conformar un dominio abstracto, sería el figurado, el que encontramos *endar un consejo, un abrazo y miedo*.

Esta relación entre ambos significados (literal o preconceptual y figurado o metafórico) es demostrable, pues, aunque el significado figurado contrasta con el significado básico, aquel puede ser entendido al ser comparado con este. Si el segundo no se hubiera construido a partir del primero, los dos significados no podrían compartir el significado sistémico: A causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B), lo cual se corresponde con aquellos rasgos del significado básico o preconceptual que permanecen en el figurado o metafórico. Se ejemplifica en el siguiente esquema:

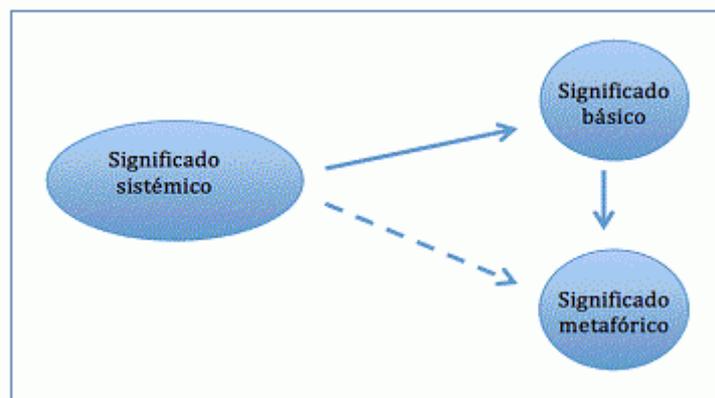


Figura 1. Relaciones entre los diferentes significados de una palabra

4. EL SIGNIFICADO Y SUS RELACIONES PARADIGMÁTICAS Y SINTAGMÁTICAS

Desde la perspectiva de la semántica léxica, acabamos de señalar que cada palabra actualiza una acepción –un significado, ya sea el básico o el metafórico– en el discurso en función de las piezas léxicas que la acompañan. Así, la acepción que se actualiza *endar un abrazo, clase o un salto* no es la misma que *endar cariño, alojamiento o confianza*: mientras que en los primeros ejemplos el sentido es el de *ejecutar* (*dar* funciona como verbo soporte o de apoyo), en los últimos se refiere a *proporcionar* (*dar* funciona con sentido pleno) –aunque los dos son significados figurados entendidos como proyecciones naturales del significado básico indicado arriba–. Esta diferencia significativa radica en la estructura interna del significado de una palabra, conformada por una serie de rasgos menores abstractos que intervienen en una gran variedad de conexiones significativas con otras palabras; los rasgos que se activan en una combinación no se activan en otra.

Así, las informaciones léxicas contenidas en una palabra justifican su selección por parte de otras palabras, por lo que determinan la manera en que la usamos o la combinamos dentro del discurso. Aprender una nueva palabra implica saber utilizarla en sus diferentes contextos combinatorios, lo que requiere un conocimiento de sus acepciones²⁰. En relación con ello, Lyons (1980) se refiere a la significación de una palabra como una serie de relaciones paradigmáticas que la unidad contrae con otras unidades de la lengua en los diferentes contextos de aparición. Dado que el significado puede descomponerse en rasgos menores, las relaciones que se dan entre los significados de las palabras tienen que ver con el hecho de que compartan algunos de estos rasgos. Así, sabemos que el sistema nos permite sustituir *dar endar consejo* por *ofrecer*, y eso se explica porque tanto *dar* como *ofrecer* comparten ciertos rasgos semánticos contenidos en el significado de *consejo*, lo que determina su selección léxica. Hay autores (Bosque 2005; De Miguel 2011) que se refieren a esta compartición con la expresión *concordancia léxica*. Lo mismo sucede con *condar e impartir*, que son intercambiables cuando seleccionan *clase o curso*; sin embargo, no se puede **impartir un consejo* porque en este contexto los rasgos que comparte *dar* con *consejo* no los contiene *impartir*. Así, el contexto en que se encuentre la palabra o, lo que es lo mismo, las relaciones

sintagmáticas en las que participe determinarán las relaciones paradigmáticas de esa acepción, pues cada significado entra en relaciones paradigmáticas y sintagmáticas propias.

La relación entre los rasgos que se da en el eje paradigmático puede ser, por un lado, de identidad, esto es, de sinonimia, como acabamos de ver. No obstante, convendría matizar que, como bien señalan Cervero y Pichardo (2000: 86), no hay sinónimos absolutos, ya que estos se diferencian desde una perspectiva estilística y también de combinatoria sintagmática, como es el caso de los ejemplos anteriores. En ellos vemos que *quedar* puede sustituirse por *impartir* cuando va acompañado de *clase*, *lección*, *conferencia*, *curso*..., es decir, de sustantivos que designan eventos que se interpretan como unidades informativas, muy frecuentemente relativas a la presentación de contenidos; sin embargo, se utiliza *quedar* pero no *impartir* con otros sustantivos que, por extensión a los anteriores, expresan eventos que se ofrecen a la contemplación pública, como *concierto*, *espectáculo* o *mitin*. Por otro lado, la relación entre rasgos puede ser de inclusión, es decir, de hiperonimia e hiponimia o cohiponimia, o de holonimia y meronimia; y puede ser de oposición o exclusión, con lo que hablaríamos de antonimia.

Así las cosas, como observa Richards (1976), conocer una palabra conlleva un conocimiento de esta red de asociaciones paradigmáticas entre esa palabra y otras palabras en la lengua. Este conocimiento también se integra en la competencia léxica del hablante. No obstante, hemos de tener en cuenta que “Las asociaciones suscitadas por una unidad léxica [...] son hasta cierto punto individuales de cada persona, puesto que las vamos configurando de acuerdo con nuestra experiencia lingüística y vital” (Oster 2009: 35); y, además:

Con respecto al significado conceptual de una palabra deben añadirse algunas relaciones que participan en la construcción del significado, pero que se configuran a partir de la experiencia lingüística y vital de cada individuo, lo que provoca que el significado de una palabra adquiera aspectos únicos y variables para cada persona (Brieño 2013: 17-18).

Estas asociaciones ayudan a recuperar y fijar las palabras, por lo que son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza. Pero, como bien observa Brieño, precisamente por su carácter individual y porque son relaciones en ausencia, y no en presencia, como las sintagmáticas, no podemos averiguar si los aprendientes de LE o L2 las tienen, ni, en tal caso, cuáles son. Vemos, por lo tanto, cómo el conocimiento léxico sobrepasa el conocimiento lingüístico –en correspondencia con la competencia lingüística a la que se refiere el *MCERL*–, pues también depende de la experiencia cognitiva, afectiva y sensorial del hablante con la realidad.

5. LA INTERFAZ LÉXICO-SINTÁCTICA

Por otro lado, en la estructura semántica y conceptual del verbo el hablante reconoce una serie de argumentos: en el caso de *dar*, dos son internos, correspondientes a lo dado (tema) y a quien se da (destinatario); y otro es externo, correspondiente al dador (agente). Como señala Baralo (2001) en su modelo de organización del lexicón, esta red argumental léxico-semántica contiene toda la información requerida para proyectar la estructura sintáctica de la oración; en este caso, organiza una estructura ditransitiva en la que el hablante puede asignar función de sujeto sintáctico al agente, función de objeto directo al tema y función de objeto indirecto al destinatario. La selección léxica del verbo, como sugiere el estudio basado en corpus de Sinclair (1987), determina la construcción gramatical de la oración, para lo que se requiere una *competencia léxico-sintáctica*. Al mismo tiempo, el hablante cuenta con una *competencia sintáctica*, es decir, conoce los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales, mediante relaciones de concordancia de rasgos; así, la flexión verbal refleja la concordancia del verbo en número y persona con la flexión nominal del sujeto, pero no con la del complemento directo, con el que no tiene ninguna relación de dependencia estructural.

Si profundizamos en la mencionada competencia léxico-sintáctica, a un aprendiente, para poder usar un verbo transitivo, no le basta con saber que la oración requiere un complemento directo, sino que además ha de conocer el contenido semántico que deben tener las piezas que desempeñan esa función en la oración. El verbo selecciona rasgos (+/- animado, +/- concreto, +/- contenedor [rasgo señalado por De Miguel 2011: 140 al referirse a los sustantivos *cajón* o *salón de actos*]); en el caso de *dar*, el verbo selecciona, entre muchos otros, el rasgo subléxico [+ desplazamiento breve], lo que explica su coaparición con *paseo*, *salto*, *paso* o *vuelta*; esto justifica a su vez por qué *dar* no se combina con *viaje*, *recorrido* o *excursión*, sustantivos que se interpretan como desplazamientos largos. De esta manera, el aprendiente tiene que saber con qué palabras o tipos de palabra puede aparecer el verbo²¹; ha de saber si el verbo ejerce algún tipo de restricción semántica sobre las palabras que lo acompañan en el eje sintagmático. Si se considera que no ejerce ninguna, se trata de

combinaciones léxicas favorecidas por los hábitos de la comunidad de hablantes nativos; y, en el caso de que el verbo sí ejerza restricción, se interpreta que la combinación está forzada por la naturaleza interna del sistema. Aun así, hay que distinguir cuál es el tipo y el grado de dicha restricción para sistematizar las combinaciones léxicas atendiendo a criterios puramente lingüísticos; pues, además de las restricciones semánticas, los verbos imponen restricciones categoriales (tipos de sintagmas, oraciones de infinitivo o flexionadas en indicativo o subjuntivo) –y este conocimiento también parece formar parte del conocimiento léxico del verbo–.

Otro aspecto que debe considerarse es el vinculado con los procesos de gramaticalización, involucrados en los casos en que *dar* se convierte en un auxiliar, como en *dar por* (le da por llorar), o en verbo de apoyo (*dar un abrazo*) –en este último caso, la combinación constituye un predicado complejo en el que el verbo no predica en exclusiva ni de manera fundamental²²–.

En relación con esto último, y con el fin de facilitar el análisis de este conocimiento de la interfaz léxico-sintáctica en la interlengua, hemos realizado una propuesta de organización conceptual y terminológica de las combinaciones léxicas del verbo –apoyada en la coocurrencia del verbo *dar* con el nombre que funciona como su objeto directo– partiendo del concepto de *selección léxica* de Bosque (2001 y 2005), basado en la motivación de la restricción de las combinaciones. A este último tipo de conocimiento sintagmático –que va más allá de reconocer las funciones semánticas y sintácticas requeridas por el verbo– incluido en el dominio de la interfaz léxico-sintáctica lo hemos denominado conocimiento *léxico-combinatorio*²⁴, dentro del cual, a su vez, distinguimos la *subcompetencia léxico-combinatoria sistemática* y la *subcompetencia léxico-combinatoria rutinaria* (véase también Sánchez Rufat 2010 y 2011). Esta última es la que permite al hablante conocer la *combinatoria asistemática* y construir unidades fraseológicas en las que el verbo participa²⁵, como *darse cuenta de* o *ahí me las den todas*, en las que la restricción no viene impuesta por el sistema lingüístico, sino por factores en ocasiones difíciles de sistematizar, ya sean culturales, sociales o históricos²⁶. En las combinaciones asistemáticas se desconoce de qué son producto las agrupaciones de palabras, cuál es su motivación. Tal es el caso de *hacer una llave*, entendiéndose aquí por *llave* el encuentro físico que “consiste en hacer presa en el cuerpo del adversario, o en alguna parte de él, para inmovilizarlo o derribarlo” (DRAE 2001). El hablante conoce que *dar*, en el sentido de *hacer efectivo*, “se combina con sustantivos que designan ciertos movimientos, reales o figurados, con frecuencia bruscos, vehementes, impulsivos o resultantes de algún contacto” (Redes 2005: 639), como *abrazo*, *apretón*, *espaldarazo*, *empujón*, *estirón*, *toque*, *manotazo*, *bofetón* o *codazo*, a los que podemos añadir otros muchos. Sin embargo, debe asimilar que es el verbo *hacer* el que se combina con *llave*, pese a que este sustantivo pertenezca también a la clase léxica descrita. Y es que, como señala Alonso (2004: 94), no es posible controlar semánticamente todos los nombres que aparecen con el verbo. Si se considera que esta combinación –*hacer una llave*– es ajena a la descripción del sistema lingüístico, al igual que la combinatoria en las unidades fraseológicas, hay que hablar de norma o rutina, de ahí el nombre que le hemos asignado a esta subcompetencia.

La adquisición y uso de las combinaciones rutinarias se producen en bloque, como una sola unidad –con esto no queremos decir que todas las secuencias que adquirimos y usamos en bloque sean fraseológicas, como ha quedado demostrado a partir del ejemplo de combinatoria asistemática, la cual es composicional–; dichas combinaciones se almacenan y recuperan de manera holística (recuérdese a propósito de esto el principio de idiomaticidad de Sinclair 1991), lo cual depende únicamente de la capacidad memorística, y no del conocimiento del sistema lingüístico del español. Por el contrario, en el conocimiento que implica tener subcompetencia léxico-combinatoria sistemática entran en juego las propiedades combinatorias de las palabras²⁷; es decir, las combinaciones sistemáticas son producto del carácter restrictivo del sistema lingüístico.

Los predicados seleccionan sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no son piezas aisladas –como en el caso de las combinaciones asistemáticas (recuérdese *hacer una llave*)–, sino nociones muy diversas que pueden ser denotadas por grupos de sustantivos que son seleccionados por el verbo (lugares, objetos físicos, movimientos bruscos o impulsivos resultantes de algún contacto físico). La teoría de los predicados de Bosque, de la que nos servimos, explica la capacidad de generación de estas restricciones sistemáticas; atender a estas restricciones no como combinaciones en las que la relación entre los elementos es biunívoca, sino como casos de selección léxica, implica adquirir –de entrada– un conocimiento de la lengua generativo (basado en reglas) –frente al conocimiento formulaico, basado en la memoria, que es el único que se puede desarrollar en los casos de combinaciones rutinarias–, pues una misma relación léxico-sintáctica permite generar diferentes combinaciones²⁸. Tanto en las combinaciones asistemáticas como en las restricciones sistemáticas estamos ante la combinación de dos piezas léxicas que mantienen su significado estable; no obstante, el hecho de que estas combinaciones sean composicionales no quiere decir que –como acabamos de comprobar con el contraste entre, por ejemplo, *dar un empujón* o *un manotazo* y *hacer una llave*– su formación esté exenta de problemas.

Estas restricciones que, desde el punto de vista sistemático, los predicados imponen a sus argumentos pueden ser, a su vez, de dos tipos²⁹: si están fundamentadas únicamente en nociones de naturaleza física (o corpórea), se puede construir el paradigma extensional de acuerdo con el conocimiento que tenemos del mundo, de ahí que hayan sido denominadas *restricciones sistemáticas extralingüísticas*; estas guardan relación con las restricciones selectivas introducidas en la gramática generativa en los años 60, que consisten en rasgos semánticos del tipo “humano”, “animado”, “objeto material”, “objeto líquido” y otros similares. El verbo actualiza en estas combinaciones la acepción básica (preconceptual de acuerdo con el modelo cognitivo de Lakoff y Johnson); por ejemplo, el verbo *dar*, en su sentido básico de “entregar, ofrecer, hacer llegar”, se combina con sustantivos que designan entidades materiales; esa restricción, por tanto, está fundamentada en una noción física –sustentada, a su vez, en la idea de desplazamiento, de índole espacial, característica del verbo–, por lo que las piezas con las que el predicado se combina se deducen fácilmente. Una vez que conocemos el significado del predicado, seamos hablantes nativos o no (en otras lenguas existe un término equivalente con igual extensión), podemos añadir piezas léxicas a esta clase aplicando nuestro sentido común.

Por el contrario, si la restricción no está basada únicamente en nociones físicas, se tiene que recurrir al conocimiento del idioma para obtener las piezas léxicas que conforman la extensión, de ahí que sean denominadas *restricciones sistemáticas intralingüísticas*. A diferencia del grupo anterior, la restricción viene dada en función de las propiedades del predicado, de su estructura interna. No nos basta con nuestro conocimiento del mundo, y necesitamos un conocimiento profundo del verbo para obtener el paradigma extensional³⁰. Este no tiene por qué coincidir en otra lengua, de ahí que pueda ser una fuente de interferencia negativa. En estos casos de restricción sistemática intralingüística, el predicado verbal selecciona sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no son piezas aisladas –como en el caso de la combinatoria sistemática–, sino clases léxicas cuyos integrantes comparten ciertos rasgos semánticos (Bosque 2005). Así, el predicado *dar*, en el sentido de “entregar, ofrecer, hacer llegar”, se combina también con sustantivos que denotan asistencia, sustento o protección, como *ayuda*, *servicio*, *apoyo*, *protección*, *sustento*, *alojamiento*, *atención*, *auxilio*, *respaldo*³¹...; también ocurre cuando *dar* selecciona los sustantivos que designan golpes.

Pese a que este verbo se combina con sustantivos pertenecientes a diferentes clases léxicas que, *a priori*, partiendo del significado del verbo, no podemos señalar, el hecho de que el sentido figurado no sea más que una extensión natural del literal³² –o, lo que es lo mismo, una proyección metafórica que toma como dominio de origen el Esquema de Imagen del CAMINO– nos permite descodificar el significado de la combinación cuando el verbo actualiza un significado figurado, pero no codificar la combinación. Es decir, estas diferencias en la naturaleza de la restricción del verbo –extralingüística o intralingüística– ponen de manifiesto que los usos figurados o metafóricos de las palabras pueden interpretarse como extensiones naturales de los usos literales, como el producto de una proyección a partir del significado básico que se da en el dominio físico para conformar un dominio abstracto a través del cual se amplía nuestro conocimiento del mundo desde lo conocido. No obstante, pese a que, como se acaba de argumentar, concibamos esta proyección como algo natural, propia de nuestra conceptualización cognitiva del mundo –lo que, sin duda, contribuirá a facilitar el proceso de descodificación de las estructuras–, la formación de estas últimas combinaciones (intralingüísticas) requiere un conocimiento lingüístico profundo –del sistema–, lo que puede suponer un incremento en el grado de dificultad en el momento de la codificación. El análisis de un corpus de aprendientes mostrará si este incremento se traduce en el hallazgo de un foco de error para los hablantes no nativos.

En suma, el marco teórico de nuestra propuesta taxonómica de los conceptos que integran la interfaz léxico-sintáctica, fundamentalmente en lo que se refiere al conocimiento léxico-combinatorio –centrada en la coocurrencia del verbo con el nombre que funciona como su OD–, está basado en el enfoque lexicográfico de *Redes*. Con ello pretendemos mostrar cómo este enfoque puede facilitar la compleja tarea en la descripción de un verbo. La cuestión de la naturaleza de la restricción que los predicados imponen a sus argumentos y el concepto de selección de clases léxicas pueden ser una buena herramienta para describir rigurosamente el uso que se hace de este verbo en la interlengua.

6. EL FACTOR SOCIOLINGÜÍSTICO

Además de los aspectos ya señalados, en el análisis de las propiedades que integran el conocimiento léxico del verbo no podemos pasar por alto que una unidad léxica es un elemento contextualizado en una situación comunicativa concreta que es producida en un acto pragmático específico (Cervero y Pichardo 2000: 58). Al salto que se produce –con la llegada en los años 70 de los planteamientos teóricos funcionalistas– de la oración como unidad máxima del análisis lingüístico –proyectada por las características léxico-sintácticas del verbo– al discurso, se une el desarrollo de la competencia sociolingüística, que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso del verbo (véase *MCERL* 2002: 116). Es decir, esta competencia capacita, por un lado, para distinguir los distintos significantes que la situación comunicativa requiere para un mismo significado, lo que implica manejar los diferentes niveles de uso (formal, neutro y coloquial) de la lengua. Aquí podemos rastrear la influencia de la teoría sistémico-funcional de Halliday (1977) y sus parámetros del contexto situacional (el campo, el tenor y el modo), que determinan el registro en cada situación: el contexto provoca la elección de un lexema y no otro –con el que comparte ciertos rasgos intensionales y, por tanto, el comportamiento sintagmático y la carga extensional; hablamos, pues, de sinonimia contextual (Calvo 2005)–, lo que conlleva un conocimiento de las relaciones paradigmáticas del verbo –más concretamente nos referimos aquí a las estilísticas–, gracias al cual se logra ser más efectivo en la colocación con otras palabras a la hora de reflejar una idea; estas diferencias, como se ha dicho, están condicionadas por el contexto, por lo que ello no implica que se dé un significado diferencial. En suma, saber en qué registros y contextos debe usarse un verbo posibilita que la producción del aprendiente resulte natural a oídos nativos. Así, aunque *dar*, en principio, es un verbo neutro en español³³, cuando un aprendiente produce el enunciado “Aprendí que el museo fue establecido antes de su muerte y después Miró *ledio muchas obras*”³⁴, no se le puede asignar una marcación neutra al verbo, sino de cierta pobreza léxica, pues su grado de especialización semántica se halla por debajo de lo que un hablante nativo consideraría natural. Un verbo como *comodonar*, sin embargo, sí cumpliría esa función en la situación descrita y podría ser marcado de forma neutra.

Por otro lado, la competencia sociolingüística capacita para distinguir la expresión formal que la comunidad de hablantes de una variedad geográfica determinada ha sancionado³⁵ para el significado en cuestión. Por ejemplo, al analizar los datos de un corpus nativo, puede comprobarse que en el estándar americano resulta natural y frecuente la combinación *dar gusto* tanto en estructuras transitivas (*da gusto nadar en el mar*) como en ditransitivas (*me da gusto saber que vendrás*); en el estándar peninsular, en cambio, el valor en el grado de disponibilidad en las ditransitivas se reduce a contextos más restringidos, en ocasiones con cierta connotación sexual. Por consiguiente, un aprendiente que maneje la variante peninsular no deberá recurrir al uso ditransitivo *dedar gusto* en estructuras ditransitivas³⁶.

En esta competencia incluimos también el manejo de las coapariciones preferentes de palabras, entendidas como la opción combinatoria más frecuente, pero no exclusiva. Son combinaciones frecuentes, por un lado, lo repetido o habitual, en el sentido de extendido sin tener por qué serlo; tal es el caso del sustantivo *regalo(s)* con el verbo *hacer* y no con *dar*. Si un corpus amplio como el *CREA* nos dice que *hacer* es más frecuente con *regalo* que *dar* (45 casos frente a 4 teniendo en cuenta que en todos ellos, desde la perspectiva situacional, los dos son intercambiables)³⁷, no nos está proporcionando ninguna información puramente lingüística; ambos predicados, a partir de una restricción fundamentada en nociones de naturaleza física, se combinan con sustantivos que designan entidades materiales, pero esta clase –formada por las entidades materiales que se pueden dar o hacer– no es lingüística (ni semántica ni pragmática). Simplemente la comunidad de hablantes parece preferir, al menos en la forma del infinitivo, el verbo *hacer* frente a *dar* cuando se trata de seleccionar este sustantivo; de hecho, es la primera opción que aparece en *Práctico* en la entrada *regalo*, pese a que nada en el sistema impide que pudiera haber sido al contrario.

Por otro lado, hay quienes consideran que en el ámbito de lo sistemático intralingüístico las combinaciones son coapariciones preferentes de palabras; sin embargo, estas palabras coaparecen porque su comportamiento se ajusta a algún sistema, es decir, la combinación se da con frecuencia porque el verbo restringe como argumentos los elementos de una clase léxica en función de las propiedades semánticas del predicado, por lo que la frecuencia combinatoria radica en el hecho de que los elementos que forman la combinación están sujetos a ese sistema. Así, el esquema semiproductivo *dar de* se combina frecuentemente con *comer* –expresión que contiene un elemento implícito: *dar algo de comer*–, y ello se debe a que ese predicado verbal selecciona los sustantivos que denotan ingestión; por consiguiente, dado que *comer* se incluye en esa clase, es esperable que este infinitivo se combine frecuentemente con este verbo y no con otro. No obstante, hay que decir que, incluso en estos casos, el sistema a veces nos ofrece varias opciones y una de ellas es elegida por preferencias o inclinaciones de la comunidad de hablantes. Por continuar con el mismo ejemplo, este es el caso de *dar de* y *dar a*: ambos esquemas seleccionan verbos que denotan ingestión (Redes 2005: 642), pero las preferencias por *dar de comer*, *cenar*, *merendar* frente a *dar a comer*, *a cenar*, *a merendar* se pueden constatar³⁸.

En definitiva, conviene que el aprendiente conozca el grado de frecuencia del verbo y su integración en el sistema, para saber si está ante un elemento central en el sistema o marginal-periférico. Así, hay factores que limitan dónde, cuándo y cuánto ciertas palabras se pueden usar. Desconocer estas restricciones puede implicar un uso inapropiado, por lo que deben ser consideradas en un análisis de interlengua. Un uso puede ser arcaizante, anticuado o neologismo; puede ser vulgar, coloquial, neutro o elevado; puede pertenecer al lenguaje de un grupo determinado; puede ser afectado, irónico, tabú o cómico; o desconocido o inusual en una determinada área geográfica. En otras palabras, la emisión de un enunciado está condicionada por factores extralingüísticos, como la relación entre los interlocutores (jerarquía o cercanía), el nivel de formación del hablante, su sexo y edad, la localización espacial en que se produce la emisión, el tema tratado (variedad diafásica, diastrática, diatópica) y la preferencia de uso en determinados tipos o géneros de textos.

7. CONCLUSIONES

Tras haber indagado hasta aquí en la implicación de toda esta serie de subcompetencias comunicativas en la adquisición del léxico, esquematizamos en la tabla que sigue³⁹ el conocimiento léxico del verbo –desde la perspectiva únicamente del aprendiente de español como emisor de un mensaje escrito (vid. n. 10)–, atendiendo a todos los aspectos relevantes en cuanto a su forma, su significado y su uso. Así, en las dos columnas de la izquierda se incluyen las competencias involucradas en el conocimiento léxico del verbo; de esta manera, es fácil observar cómo este conocimiento se extiende por otros dominios de la competencia lingüística en una compleja interfaz. Nos hemos basado en las competencias recogidas en el *MCERL* (primera columna de la izquierda), algunas de las cuales han sido eliminadas y otras reorganizadas, renombradas o añadidas (segunda columna de la izquierda), con la única intención de facilitar la labor de análisis del verbo en un estudio de interlengua. En la tercera columna se desglosa este conocimiento o competencia léxica en los diferentes tipos de capacidades requeridas para su desarrollo, de acuerdo con la competencia involucrada en cada caso; y en la columna de la derecha incluimos los niveles lingüísticos correspondientes a cada tipo de saber.

Competencias según el MCERL	Competencias involucradas	Competencia léxica del verbo	Niveles lingüísticos
Competencia ortográfica	1. Competencia ortográfica	Conocer la correcta escritura del verbo	
Competencia gramatical	2. Competencia morfológica	a. Conocer las formas flexivas del verbo b. Reconocer la raíz del verbo y conocer los mecanismos de formación de las palabras derivadas	Morfológico
Competencia semántica	3. Competencia semántica	a. Conocer los significados básico y metafórico. Conocer lo que está incluido en el concepto y reconocer las actividades que pueden referir el concepto al que remite el verbo b. Conocer los límites entre la palabra y otras relacionadas	Semántico
Competencia gramatical	4. Competencia sintáctica	Conocer los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales	Sintáctico
Competencia léxica ³⁶	5. Competencia léxico sintáctica 5.1. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria: 5.1.1. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria rutinaria 5.1.2. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria sistemática	Reconocer la red argumental léxico-semántica del verbo (funciones semánticas) requerida para proyectar la estructura sintáctica (funciones sintácticas) 5.1. Conocer con qué palabras y tipos de palabras se emplea el verbo 5.1.1. Conocer las restricciones normativas, ajenas al sistema lingüístico: a. Conocer la combinatoria asistemática. b. Conocer las unidades fraseológicas en las que participa el verbo ³⁷ 5.1.2. Conocer las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos: a. Conocer las restricciones extralingüísticas. b. Conocer las restricciones intralingüísticas	Léxico-sintáctico
Competencia sociolingüística	6. Competencia sociolingüística	a. Conocer en qué registros se usa el verbo b. Saber si la expresión formal en la que participa el verbo es la sancionada para un significado determinado en la variedad geográfica manejada c. Conocer las <u>coapariciones</u> preferentes del verbo, frente a las demás posibles	Todos los niveles lingüísticos (morfológico, semántico, sintáctico, léxico-sintáctico)

Tabla I. Rasgos que integran la competencia léxica escrita del verbo. Niveles y competencias con los que esta interrelaciona

Como se desprende de esta tabla, puede entenderse el conocimiento léxico como una competencia transversal, que contiene información codificada sobre la forma de las palabras, su significado literal o figurado, así como su flexión y derivación, su función sintáctica, su combinatoria y su valor comunicativo. Respecto de la combinatoria, gracias a la cantidad de etiquetas, tanto categoriales como conceptuales, con las que se almacena el verbo en el lexicón, puede reconocerse la red argumental léxico-semántica requerida para proyectar la estructura sintáctica de la oración, y pueden conocerse los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales, al mismo tiempo que se conocen las restricciones combinatorias en las que entra el verbo; en cuanto al valor comunicativo, se refiere a las restricciones de uso que permiten adecuar el verbo al contexto situacional correspondiente de modo que suene natural a los oídos nativos. El conocimiento léxico es, por consiguiente, “una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo 2007: 41). Estos aspectos se van adquiriendo mediante un proceso acumulativo –los conocimientos nuevos se sustentan sobre los existentes–

(Higueras 2006; Baralo 2006; Nation 2001; Schmitt 2000) que tiene lugar a lo largo de toda la vida, frente a la relativa estabilidad de la competencia gramatical:

La gramática de una lengua se adquiere y completa a una determinada edad, no así el lexicón mental. Este se amplía y reestructura constantemente a lo largo de la vida de los hablantes. Esto quiere decir que el lexicón mental crece paralelo al conocimiento del mundo que puede llegar a adquirir una persona (Luque 2002: 225).

Aunque, como señala Luque, el lexicón mental nunca adquiere una estructuración terminada –lo que hace que existan diferencias en los lexicones mentales de diferentes personas–, se puede decir que los hablantes de una misma lengua comparten básicamente el mismo lexicón mental. Este razonamiento implica algo ya mencionado anteriormente: que conocer una palabra es una cuestión de grado –que va desde el reconocimiento hasta la producción en una situación comunicativa determinada–:

For any lexical aspect, learners can have knowledge ranging from zero to partial to precise. This would mean that all word knowledge ranges on a continuum, rather than being know versus unknown (Schmitt 2000: 118).

Es una cuestión, por lo tanto, de grado de profundidad; y en este contexto, la profundidad –entendida como el conjunto de aspectos que se conocen del verbo y que indican el nivel de conocimiento alcanzado– se relaciona con la calidad del conocimiento del verbo por parte de los aprendientes, lo que supone el control de la producción del verbo.

Partiendo de estas consideraciones, en un análisis de interlengua centrado en un verbo concreto interesa averiguar en qué punto del proceso de la adquisición del verbo se encuentra el grupo de aprendientes al que correspondan las muestras analizadas –pese a las posibles diferencias individuales en el lexicón–, cuáles de estos diferentes tipos de conocimientos que comprenden el dominio del verbo –los que se acaban de especificar en este apartado– están adquiridos y cuáles se encuentran todavía pendientes de ser aprendidos. Esto permitirá comprobar el diferente ritmo en el que se desarrolla cada tipo de conocimiento. Se trata, en definitiva, de contribuir a la descripción de la competencia léxica del grupo objeto de análisis en un estadio de interlengua específico. Para ello, resulta de suma importancia descubrir las características del lexicón –tanto su extensión como su profundidad– en los diferentes estadios de interlengua de los grupos particulares, pues

la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera [...]. La capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee, se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos (Baralo 2007: 384).

De acuerdo con lo expuesto, este tipo de estudios desembocan inevitablemente en la actuación en el aula de lenguas extranjeras y en la creación de materiales para ello.

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado Modelos y Representaciones Metateóricas en la Historia de la Lingüística (FFI2012-35802), cuya IP es Carmen Galán Rodríguez.

2 Entendemos por *secuencias formulaicas* “word strings which have both a (relatively) high frequency of occurrence and a (relatively) high MI score that have the best chance of being recognized by many native speakers as conventionalized multiword units – that is, recognized as ‘chunks’” (Boers y Lindstromberg 2009: 8); por consiguiente, se caracterizan por ser “word strings that can be retrieved from memory more quickly than they can be composed word by word on the basis on one’s knowledge of grammar” (Boers y Lindstromberg 2009: 10). Los principales intentos que ha habido de caracterización de las secuencias formulaicas han sido realizados tanto desde una perspectiva basada en un corpus como desde una perspectiva psicolingüística, de ahí que los criterios de determinación de estas combinaciones sean el de la frecuencia, en el primer caso, y el de la naturalidad, en el segundo, el cual ayuda a estimar –a través de la discusión con nativos y aprendientes de modelos de adquisición y procesamiento de estas expresiones– si las secuencias se almacenan en la mente como una sola unidad (Stengers 2009).

3 Este documento del Consejo de Europa está concebido como orientación y modelo para todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2. Nos referimos a él porque, según indicamos *infra*, nuestro estudio pretende servir de base para investigaciones en torno a la *interlengua o lengua del aprendiente*.

4 Los términos *léxico* y *vocabulario* son empleados en este trabajo como equivalentes, coincidiendo con las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (12/6/2013). No obstante, somos conscientes de que, en sentido riguroso, no denotan lo mismo: cada uno se relaciona con un plano diferente, el de la lengua en su sistema (*langue*) y el del uso de la lengua (*parole*) (Trévile 2000: 27).

5 La distinción entre lengua extranjera y segunda lengua es irrelevante aquí, por lo que se utilizan ambos términos indistintamente para hacer referencia a la lengua no materna, independientemente del contexto de adquisición.

6 *Vid.* n. 10.

7 Excluimos de esta consideración las cuestiones de orden sintáctico que atañen a la estructura informativa.

8 Entendemos que esta colaboración entre disciplinas no es unilateral: la Didáctica de Lenguas puede ser, asimismo, una fuente de datos para otros ámbitos como la Lingüística Teórica o la Psicolingüística; las evidencias empíricas proporcionadas por esta rama de la lingüística aplicada (la Didáctica de LE), como lo referente a los procesos de aprendizaje, pueden servir a aquellas disciplinas (Lingüística Teórica y Psicolingüística) para que enriquezcan a su vez sus propios planteamientos.

9 La traducción es nuestra.

10 Actualmente llevamos a cabo una investigación de interlengua en torno al uso del verbo *dar* en un grupo concreto de aprendientes de español, y que persigue, en pocas palabras, descubrir la profundidad del conocimiento productivo del verbo. La profundidad y la extensión del vocabulario constituyen las dos dimensiones tradicionales de la competencia léxica; entendemos por *profundidad* el conjunto de aspectos que se conocen de una palabra y que indican el nivel de conocimiento alcanzado.

11 Trévile (2000), en su interesante trabajo, adapta la descripción de la competencia comunicativa de Canale a la competencia léxica; considera que las unidades léxicas son representantes de fenómenos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y de procesos estratégicos y, por lo tanto, instrumentos de desarrollo de la competencia comunicativa. Nosotros, en relación con ello, nos referimos a este conocimiento léxico como una competencia multidimensional.

12 Lo hacemos porque esta es la perspectiva que tomamos en la investigación citada en la nota 10, y que tiene como objeto de análisis el corpus *CEDEL2*, compilado por la Universidad Autónoma de Madrid. Las muestras que lo integran corresponden a redacciones elaboradas por aprendientes de español anglófonos de nivel universitario.

13 El uso de las nociones *modo*, *tiempo* y *aspecto gramatical*, pese a que se pueden expresar mediante morfemas, implica un conocimiento gramatical procedimental que va más allá del conocimiento del propio verbo, por lo que la selección del tiempo verbal, del modo o del aspecto gramatical no tendrían por qué ser tenidos en cuenta en el análisis de un verbo de la interlengua.

14 Precisamente, que la competencia léxica sea considerada como un conocimiento que se extiende por otros dominios lingüísticos se explica, en parte, porque se encuentra indisolublemente unida a la competencia semántica, cuyo contenido se integra en todo el sistema –significado poseen, además de la palabra, las unidades que conforman los demás niveles lingüísticos: el morfema, el sintagma, la oración y el texto– en tanto que la lengua se basa en una organización de la forma o expresión y en una organización del significado o contenido.

15 Así lo señala también Higuera (1996: 111), que se refiere a la intervención de múltiples factores en el ámbito semántico, desde la representación mental hasta las relaciones combinatorias de unas palabras con otras.

16 Al citar a Bosque (2005), remitimos concretamente a las consideraciones que el autor realiza al comienzo de *Redes: "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones"*, pp. LXXVII-CLXXIV.

17 En este trabajo no entramos en la consideración de si el concepto *connotativo* pertenece al significado o al sentido; de hecho, utilizamos estos dos términos indistintamente.

18 *Vid.* n. 10.

19 Rul (1987) se refiere a este concepto con el término *inherente* y Alonso (1997), con el de *puente semántico*. Mel'uk (1988: 29, citado en Alonso 1997: 6) también alude a "una lexía que está semánticamente vinculada de manera directa a la mayor parte de las otras lexías del vocablo".

20 Este dominio de conocimiento forma parte del abarcado por la interfaz léxico-sintáctica, a la que nos referiremos *infra*, al tratar la competencia que lleva el mismo nombre.

21 Algunos autores se refieren a este dominio de conocimiento como el nivel de las redes léxicas (véase Baralo 2006).

22 Dejando a un lado las expresiones idiomáticas o fraseológicas, las combinaciones en las que participa este verbo no se forman, en su mayoría, aplicando libremente las reglas de la gramática, como sucede *endar un caramelo*, sino que están determinadas por las características particulares de las piezas léxicas involucradas –como es el caso de *dar una explicación* o *dar un salto*, ejemplos de uso del verbo en sentido pleno y de apoyo, respectivamente– y por las restricciones categoriales que impone el verbo.

23 A los casos de lexicalización, nos referimos *infra*.

24 Hemos desestimado la expresión conocimiento *osubcompetencia colocacional* (introducida por Hill 1999) porque el término *colocación* suele ir vinculado al *defrecuencia* y, como exponemos en anteriores trabajos (Sánchez Rufat 2010), la frecuencia no es un criterio que aporte información sobre la naturaleza lingüística de una combinación (Bosque 2001); frecuentes pueden ser estados, acciones o eventos que sean repetidos o habituales sin tener por qué serlo desde el punto de vista del sistema lingüístico, como sucede con las acciones diarias del tipo *lavar los platos, sacar la basura over la televisión*. Es, además, un concepto relativo, pues una combinación puede ser frecuente dependiendo de los tipos de textos que constituyen el corpus de análisis. Por todo esto, si el término *colocación* no restringe –en términos léxicos y sintácticos– los dominios que necesitan ser establecidos en estudios del lenguaje, consideramos que el empleo de este término y el concepto que designa no es útil como unidad funcional (diferenciada) de descripción en la interlengua ni en la didáctica de lenguas. Por lo aquí expuesto, a la hora de elaborar nuestra propuesta taxonómica no tomamos en consideración la clasificación de combinaciones léxicas señalada por Bally en 1909 (1951), en la que recurre precisamente al criterio de la frecuencia, aunque sin lugar a dudas supone un importante punto de partida para los estudios sobre fraseología y sobre colocaciones.

25 Pese a que no existe unanimidad entre los especialistas a la hora de clasificar el conjunto de unidades de las que se ocupa la fraseología, en este trabajo se incluye bajo el término *unidad fraseológica* un primer grupo formado por las unidades que son conmutables por un enunciado, como las paremias (refranes, proverbios, aforismos, citas, máximas, apotegmas, sentencias, dichos) y las fórmulas rutinarias y pragmáticas (que acogen las tradicionales locuciones interjectivas); y un segundo grupo constituido por unidades fraseológicas que no conforman un enunciado completo, esto es, las locuciones con función sintáctica de elemento oracional. A diferencia de las demás combinaciones léxicas, estas unidades pluriverbales institucionalizadas no son composicionales desde un punto de vista semántico (ni tampoco formal), de ahí su idiomatidad. En términos de no composicionalidad define Casares (1950: 170) la idiomatidad como la “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”; en este mismo sentido es en el que Bolinger (1976: 100) define *idiom* como “groups of words with set meanings that cannot be calculated by adding up separate meanings of the parts”, o al que Makkai se refiere en su introducción a *A Dictionary of American Idioms* (1975: IV): “the assigning of new meaning to a group of words which already have their own meaning”.

26 Para facilitar nuestra clasificación de las competencias involucradas en la competencia léxica, hemos decidido integrar los conocimientos fraseológicos en la competencia léxico-sintáctica, aunque nada tengan que ver con el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

27 Los dos diccionarios combinatorios que existen en español, *Redes* (2005) –ya mencionado– y *Práctico* (2006) (*Dice* es un diccionario de colocaciones que está en proceso de creación; véase <<http://www.dicesp.com/paginas>> [5/5/2014]) contienen información, fundamentalmente de naturaleza sistemática, que no está contenida en ninguna otra obra lexicográfica del español.

28 Obsérvese que esta productividad se pierde si la direccionalidad de la selección de naturaleza semántica parte de los argumentos para llegar a los predicados, como sucede con los trabajos derivados de la Teoría Sentido-Texto. Sobre las ventajas de una direccionalidad frente a la otra, véanse los trabajos de Bosque (2001 y 2004). No obstante, pese a que no compartamos el marco de análisis de la Teoría Sentido-Texto, las propuestas de estos trabajos son sumamente útiles.

29 Para establecer esta distinción, partimos del trabajo de Bosque (2005).

30 Alonso (1997) se refiere a estos conceptos que integran la interfaz léxico-sintáctica (dejando a un lado las unidades fraseológicas) con los términos *coocurrencia léxica libre* y *coocurrencia léxica restringida*, pero la segmentación del dominio que abarcan ambos conceptos no coincide del todo con la nuestra, a juzgar por los ejemplos aportados por la autora. La coocurrencia libre atañe a la semántica y se deduce de la definición de las unidades léxicas en cuestión; esta se corresponde con nuestras restricciones sistemáticas extralingüísticas, pues las combinaciones intralingüísticas –y, por descontado, la combinatoria rutinaria– no las podemos codificar a partir de la definición de las palabras involucradas, a menos que descompongamos la estructura semántica de la palabra y aportemos definiciones semánticas mucho más detalladas y completas; en tal caso, el concepto de Alonso se correspondería no solo con nuestra combinatoria sistemática extralingüística, sino también intralingüística. Solo teniendo esto en cuenta aceptaríamos *quedar datos* (ejemplo propuesto por la autora) es producto de la combinatoria libre del verbo, pues el verbo en cuestión se combina con sustantivos de información, como *explicación, testimonio, detalle, dato, pista, opinión...* En cambio, la coocurrencia léxica restringida atañe al léxico, no solo a la semántica, y se da cuando –en este caso– el verbo es seleccionado por otros lexemas. Independientemente de que no coincidamos en la direccionalidad de la selección, esta explicación conecta con nuestra combinatoria asistemática, pero en los ejemplos no se produce esta equivalencia. Para la autora, *dar un paseo, un beso* o *permiso* son muestras de coocurrencia restringida, mientras que para nosotros son sistemáticas intralingüísticas; es decir, podríamos codificar estas combinaciones a partir de la descomposición de la definición semántica del verbo. Así, de acuerdo con la información obtenida en *Redes*, el verbo *dar*, en el sentido de “ejecutar”, selecciona sustantivos que denotan desplazamiento, frecuentemente si es breve o repentino, como *paseo*; selecciona también sustantivos que designan ciertos movimientos impulsivos o resultantes de algún contacto, como *beso*; y, en el sentido de “proporcionar”, selecciona la clase léxica formada por sustantivos que denotan autorización, aceptación y otras formas de asentimiento o aquiescencia, como *permiso*.

31 Ejemplos extraídos de *Redes*.

32 Esta relación explica que consideremos como combinaciones composicionales las combinaciones proyectadas por el verbo cuando este adopta sentidos figurados. Algunos investigadores incluyen parte de estas combinaciones en el grupo que denominan *colocaciones*, definidas como “un vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” (Koike 2001: 176). No obstante, muchos de ellos consideran que son unidades estables que presentan una fijación mayor que la de las combinaciones libres, por lo que se establece que no siempre son composicionales desde el punto de vista semántico, aspecto con el que nosotros no estamos de acuerdo, pues estas combinaciones intralingüísticas las concebimos siempre como composicionales.

33 A un elemento se le aplica una marcación neutra cuando se usa en situaciones que de por sí no requieren un mayor grado de especialización semántica para que resulten naturales a oídos nativos (Montoro 2010: 257).

34 Ejemplo obtenido del corpus no nativo CEDEL2 (vid. n. 11).

35 Como es usual en los estudios normativos, empleamos *sancionar* con el sentido de “Autorizar o aprobar cualquier acto, uso o costumbre” (DRAE 2001).

36 Profundizamos en el análisis de esta y otras muestras a partir de los corpus CREA (<<http://corpus.rae.es/creanet.html>>) y *Corpus del Español* (<<http://www.corpusdelespanol.org>>), en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013). Allí, además, nos referimos al manejo de todos estos conceptos (*estándar, marcación neutra, etcétera*) y recuperamos los ejemplos citados.

37 Consulta realizada de acuerdo con los parámetros fijados por Sinclair (1991): *hacer dist/5 regalo y dar dist/5 regalo*; esto es, la palabra *regalo* debe de aparecer a una distancia medida en palabras no superior a 5 de la palabra *hacer* o *dar* (*de*).

38 En el índice de frecuencia de cada uno de estos ejemplos nos detenemos también en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013). Sobre frecuencia y preferencia, véase Bosque (2005: LXXXI y 2001).

39 Partiendo de Nation (2001: 27) y Baralo (2006: 2).

40 Los contenidos de esta competencia no se corresponden en su totalidad con nuestra competencia léxico-sintáctica, esto es, el cambio no es meramente terminológico. En el MCERL se tiende a simplificar los contenidos o presentarlos de modo laxo. Esta falta de correspondencia es aplicable al resto de las competencias.

- 41 Véase n. 26.?

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los revisores de la revista sus comentarios y observaciones críticas, sumamente útiles, a un primer borrador de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (1987). “Reproductive furniture and extinguished professors”. En R. Steele y T. Threadgold (eds.), *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*, volumen 2, pp. 3-14. Amsterdam: John Benjamins.
- Alonso, M. (1997). “Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo ‘dar’. Hacia un tratamiento de los verbos soportes”. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, n.º 113, pp. 380-417.
- Alonso, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Bally, Ch. (1951). *Traité de stylistique française*. Genève: Librairie Georg.
- Baralo, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. En V. Salazar y S. Pastor (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, pp. 23-38. Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2006). “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. Conferencia presentada al III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg, 19-20 de mayo de 2006 [en línea]: <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [consulta: 15-02-2014].
- Baralo, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. En *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico* [en línea]: <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf> [consulta: 29-04-2011].
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bolinger, D. (1976). “Meaning and memory”. *Forum Linguisticum* n.º 1, pp. 1-14.

- Bosque, I. (2001). "Sobre el concepto de colocación y sus límites". *LEA*, n.º 23 (1), pp. 8-35.
- Bosque, I. (2004). "La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica". En T. Cabré (ed.), *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives*, pp. 13-58. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosque, I. (dir.) (2005). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Brieño, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid [en línea]: <<http://eprints.ucm.es/22358/>> [consulta: 26-03-2014].
- Calvo, J. (2005). "Los sentidos del lenguaje". En A. López y B. Gallardo (eds.), *Lenguaje y comunicación*, pp. 155-215. Valencia: Universitat de València.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* n.º 1, pp. 1-47.
- Casares, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Cervero, M.ª J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Davies, M. (2002). *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en línea]: <<http://www.corpusdelespanol.org>> [consulta: 28-03-2014].
- De Miguel, E. (1999). "El aspecto léxico". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2977-3061. Madrid: Espasa.
- De Miguel, E. (2011). "En qué consiste ser verbo de apoyo". En M. V. Escandell Vidalel. al. (eds.), *60 problemas de gramática*, pp. 139-146. Madrid: Akal.
- Halliday, M. A. K. (1977). "Estructura y función del lenguaje". En J. Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid: Alianza.
- Higueras, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 111-126. Madrid: Fundación Actilibre.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: ArcoLibros.
- Hill, J. (1999). "Collocational competence". *English Teaching Professional*, n.º 11, pp. 3-6.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. New York: Penguin.
- Instituto Cervantes (1997-2014). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [consulta: 05-04-2014].
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Luque, J. de D. (2002). "Sobre el papel del lexicón en la emergencia y evolución de los lenguajes naturales". *Language Design*, n.º 4, pp. 111-147.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

- Makkai, A. (1975). "Introduction". En A. Makkai et al. (eds.), *A Dictionary of American Idioms*, pp. VI-VIII. New York: Barrons's Educational Series.
- Mel'c'uk, I. (1988). "Principes et critères de description sémantique dans le DEC". En Igor Mel'c'uk et al. (eds.): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, pp. 27-39. Montreal: Universidad de Montreal.
- Montoro, E. T. (2010). "Norma y uso de las colocaciones léxicas en español". En M. Aleza et al. (eds.), *Norma y usos correctos en el español actual*, pp. 249-266. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009). "La adquisición del vocabulario en una lengua extranjera; de la teoría a la aplicación didáctica". *Porta Linguarum*, n.º 11, pp. 33-50.
- Pragglejaz Group (2007). "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse". *Metaphor and Symbol*, n.º 22 (1), pp. 1-39.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual* [en línea]: <<http://www.rae.es>> [consulta: 20-06-2013].
- Richards, J. C. (1976). "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly*, n.º 10 (1), pp. 77-89.
- Ruhl, Ch. (1989). *On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Sánchez Rufat, A. (2010). "Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación". *Anuario de Estudios Filológicos*, n.º XXIII, pp. 291-306.
- Sánchez Rufat, A. (2011). "Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico". *Sintagma*, n.º 23, 85-98.
- Sánchez Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2013). "Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua". *Normas*, n.º 3, pp. 183-204.
- Schmitt, N. y Meara, P. (1997). "Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework. Word Associations and Verbal Suffixes". *Studies in Second Language Acquisition*, n.º 19 (1), pp. 17-36.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. (1987). *Look Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*. Tesis doctoral, Vrije Universiteit Brussel.
- Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec: Les éditions Logiques.