

AGULLÓ COVES, JORGE  
INSTITUTO CERVANTES DE BRASILIA

## LA SELECCIÓN DE VERBOS RENTABLES PARA EL DESARROLLO DE LA INDEPENDENCIA COMUNICATIVA

### BIODATA

Licenciado en la Universidad de Alicante en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Es profesor en el Instituto Cervantes de Brasilia y anteriormente lo ha sido en el Instituto Cervantes de Belgrado, así como en escuelas de otros países.

### RESUMEN

En el presente trabajo se argumenta pedagógica y cognitivamente la rentabilidad que tiene para el aprendiente de lenguas la focalización de su atención en el aprendizaje léxico de un número relativamente reducido de verbos de uso muy frecuente, lo que redundará notablemente en el desarrollo de su independencia comunicativa en las primeras fases del proceso de aprendizaje. Se desarrolla el concepto de léxico rentable como criterio seleccionador y se argumenta la rentabilidad de focalizar la atención en los verbos muy frecuentes desde las perspectivas lingüística, pedagógica y cognitiva. Por último, se propone una lista de 200 verbos con una alta rentabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** enfoque léxico, independencia comunicativa, verbos, rentabilidad, selección.

### PROFITABLE VERBS SELECTION FOR COMMUNICATIVE INDEPENDENCE DEVELOPMENT

This article defends the pedagogical and cognitive profitability of focusing on learning a short number of highly frequent verbs for second language learner. On the first stages of the learning process, this impacts positively learner's communicative independence. A communicatively operative concept arises as the criterion for vocabulary selection: profitable vocabulary. Following, the article discusses how it is profitable to focus attention on highly frequent verbs from the linguistic, pedagogical and cognitive perspective. Last, a list of 200 verbs with a high profitability is proposed.

**KEY WORDS:** lexical approach, communicative independence, verbs, profitability, selection

Según el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas, la finalidad del proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua es el desarrollo de las destrezas comunicativas del aprendiente. Para ayudar al aprendiente en este proceso, podemos contribuir a que desarrolle estrategias de planificación, de compensación y de control, a que domine la estructura morfosintáctica, a que domine los comportamientos socioculturales pertinentes, a que sea capaz de segmentar partes de la cadena fónica, a que conozca las convenciones que dominan cada tipo de texto o discurso, a que domine igualmente la comunicación no verbal, etc. Sin embargo, la comunicación consiste fundamentalmente en la transmisión y recepción de contenido semántico –ya sea denotativo, connotativo o pragmático– y, en las lenguas, el recipiente básico del contenido semántico son las unidades léxicas. Por esta razón, el grado de dominio del componente léxico de una lengua tiene una relación directa con el grado de desarrollo de todas las destrezas comunicativas.

Cuando el aprendiente encara el proceso de aprendizaje no como la adquisición de un sistema lingüístico y sus elementos sino como el desarrollo de sus destrezas comunicativas, su necesidad más perentoria es la necesidad léxica. El aprendiente que se inicia un acto comunicativo encuentra a cada paso formas cuyo significado léxico –denotativo, connotativo o pragmático– necesita descodificar o, viceversa, significados que necesita codificar. El significado relacional que proporciona la morfosintaxis queda así en un segundo plano, especialmente en los primeros niveles de desarrollo de las destrezas comunicativas. La gramática puede considerarse como la principal forma de articulación de la lengua en cuanto sistema. Sin embargo, la principal herramienta de articulación de la comunicación es la unidad léxica, que es la portadora básica de significado.

Nuestro grado de éxito comunicativo no se medirá tanto por la selección del pretérito adecuado en cada caso, por ejemplo, como por seleccionar el verbo que expresa con mayor precisión una determinada acción. En caso de no disponer de tal verbo, necesitaremos hacer uso de estrategias compensatorias que, aun permitiéndonos seguir adelante en la comunicación, limitarán su riqueza, fluidez y precisión.

En consecuencia, la programación de cualquier currículo, curso o incluso sesión de clase, debería tener en cuenta la selección y gradación del contenido léxico y la metodología para su enseñanza. Debido a que el léxico de una lengua es virtualmente infinito, la selección del léxico objeto de enseñanza en cada etapa del aprendizaje adquiere una relevancia primordial<sup>1</sup>.

## LA GRADACIÓN DEL LÉXICO. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL LÉXICO

Según Meara (1996), la competencia léxica tiene varias dimensiones, pero su dimensión básica es el tamaño:

The basic dimension of lexical competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies, and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency.

---

<sup>1</sup> Es muy significativo que el sistema DIALANG para la evaluación del nivel de lengua –una aplicación del Marco Común Europeo de Referencia descrita en el Anejo C del mismo– utilice como primer filtro para el diagnóstico de nivel de lengua precisamente una prueba de valoración de amplitud de vocabulario (Consejo de Europa 2002: 218).

Si tomáramos esta afirmación literalmente, todas las unidades léxicas serían igualmente importantes o contribuirían de igual forma al desarrollo de las destrezas comunicativas. Esta evaluación de la competencia léxica en términos cuantitativos absolutos justifica de alguna manera el descuido que sufrió durante mucho tiempo la selección y graduación del léxico en los sílabos y programas curriculares hasta los años cincuenta y sesenta, cuando el método audiolingual se empezó a plantear la necesidad de graduar el vocabulario de los sílabos, elaborando los primeros vocabularios básicos que se ofrecían gradualmente (cfr. Salazar García, 1994: 170).

Hoy en día, tal y como señala Salazar García (2004: 244 y s.):

Resulta un hecho comúnmente aceptado que el aprendizaje del léxico constituye un proceso limitado y esencialmente gradual (...) ha de determinarse, en la medida de lo posible, qué segmento del bagaje general del léxico constituye realmente el objeto de aprendizaje y, dentro de tal segmento, qué unidades han de recibir una atención focalizada en cada uno de los distintos niveles de dominio...

Salazar García (2004: 245) distingue entre dos tipos de selección de los contenidos léxicos: criterios objetivos, que obedecen a principios estadísticos; y criterios subjetivos, que obedecen al criterio personal del profesional de la enseñanza o a los criterios personales de los alumnos.

Entre los criterios objetivos Salazar García distingue tres parámetros:

– La frecuencia o léxico frecuente, que es aquel más presente en los textos orales o escritos de un idioma en términos cuantitativos totales.

– El uso o léxico usual, que es aquel que combina el parámetro de frecuencia con el de dispersión, es decir, la cantidad y diversidad de los textos en que aparecen las unidades léxicas (textos de distintos géneros discursivos, registros, procedencias geográficas, temáticas, ámbitos de uso, etc.).

– La disponibilidad o léxico disponible, que es aquel que un hablante conoce independientemente de que lo use o no.

Los criterios subjetivos de selección del léxico casi hasta día de hoy han venido tomando como única fuente de información la experiencia y la intuición del profesional de la enseñanza. Por esta razón, incluso dentro de un enfoque comunicativo, parece que los programas y materiales de ELE adolecen de una excesiva dependencia de la tradición educativa y, en consecuencia, la mayoría de programaciones y manuales actuales, aun siendo comunicativos<sup>2</sup>, conservan una gradación que gira en torno a contenidos lingüísticos formales que encubren una gradación gramatical en que el sistema morfosintáctico verbal predomina con claridad. En ellos, el tratamiento del léxico es insuficiente, ya que no es valorado en su justa medida como el motor del desarrollo de la competencia comunicativa que es. El léxico sigue siendo presentado simplemente agrupado en campos semánticos o temas de interés que se adaptan a situaciones comunicativas estereotipadas y no parece que exista una gradación del léxico que realmente tenga en cuenta la capacidad del aprendiente para focalizar su atención en el vocabulario más rentable para el nivel de desarrollo de sus destrezas comunicativas.

---

<sup>2</sup> En el sentido de que conciben la lengua como instrumento de comunicación y no como sistema.

En lo que respecta a la elección de los campos semánticos, existe una clara evolución en los materiales didácticos y en los programas curriculares. En los niveles de aprendizaje más bajos parece que los campos semánticos están mejor delimitados al restringirse a lo concreto y cotidiano, es decir, al ámbito personal. En los mismos currículos se especifica que son estos los campos semánticos que debe dominar el aprendiente y no otros. Este planteamiento es perfectamente coherente con los descriptores de los niveles A1 y A2 de lengua del Marco Común Europeo de Referencia. Estos niveles, que corresponden al nivel de "usuario básico", describen su vocabulario en el nivel A2 de esta forma: "Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos" (Consejo de Europa, 2002: 109).

Sin embargo, cuando el aprendiente ha de convertirse en usuario independiente, los campos semánticos pertinentes ya no son tan fácilmente identificables y el usuario es capaz de desenvolverse en situaciones más imprevisibles, como se desprende del descriptor de la riqueza de vocabulario de un usuario con nivel B1: "Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad" (Consejo de Europa, 2002: 109).

Esta imprevisibilidad provoca que, en los programas curriculares y en los materiales didácticos, cuando se trata de lograr el nivel de usuario independiente, los campos semánticos sean seleccionados de forma mucho más arbitraria. Habitualmente el criterio que se sigue consiste en identificar campos semánticos útiles para realizar actividades o tareas concretas.

La realidad es que existe un repertorio estereotipado de temas (la ecología, por ejemplo) que se repiten en manuales, programas y pruebas de evaluación, y cuya validez solo puede justificarse por la comodidad que ofrecen para realizar determinadas actividades (un debate, por ejemplo). Esta forma de selección de campos semánticos obedece más a principios organizativos de los contenidos que a principios didácticos o comunicativos. El Plan curricular del Instituto Cervantes es consciente de esta arbitrariedad:

No cabe duda de que esta manera de parcelar y clasificar el mundo es arbitraria. De hecho, en algunos casos una misma unidad léxica aparece en dos temas, pues no son taxonomías de límites discretos. Se trata de una presentación que ha permitido incorporar los contenidos léxicos necesarios para cumplir los objetivos de cada nivel, pero que debe consultarse, en todo caso, como una lista de carácter orientativo y no como un resultado final e inamovible. A este respecto, el inventario debe considerarse abierto en los distintos sentidos que se exponen a continuación. (Instituto Cervantes, 2006: v1, 332)

En cuanto a la selección de las entradas que componen cada ámbito nocional, el criterio subjetivo del profesional de la enseñanza suele guiarse por el principio de prototipicidad, es decir, que escoge las entradas que culturalmente reconoce como más prototípicas, importantes o usuales.

Salazar García (2004: 260-269) propugna un modelo de selección léxica en que se tenga en cuenta tanto los criterios objetivos como el criterio subjetivo del profesional de la enseñanza, pero siempre al servicio de un programa curricular abierto en que el análisis de necesidades y la negociación con el alumno permitan realizar una selección léxica centrada en este último, es decir, en sus necesidades o preferencias concretas. De este modo, se genera un cuarto parámetro de selección léxica: la rentabilidad o léxico rentable. Este es un parámetro realmente comunicativo, ya que la rentabilidad de

una unidad léxica dependería de su frecuencia y de su uso, pero también de las necesidades comunicativas del aprendiente. Así, unidades léxicas especializadas o poco frecuentes o poco usuales podrían ser altamente rentables dependiendo de la subjetividad del aprendiente y deberían, en consecuencia, ocupar un lugar primordial en la gradación de los contenidos léxicos. Este modelo se carga de sentido en el contexto de un enfoque por tareas que permita que se negocie en el aula el ámbito nocional al que se circunscribe cada unidad didáctica. Una vez determinado el ámbito nocional, se podrían usar los criterios objetivos de selección del léxico necesario para llevar a cabo la tarea, combinados con los criterios subjetivos de selección del profesional o del aprendiente (cfr. Salazar García, 2004: 266-270). El mismo Plan curricular del Instituto Cervantes lo plantea de esta forma:

Las entradas –exponentes aislados o series de exponentes– que se presentan en los distintos epígrafes del inventario han sido seleccionadas con el objetivo de dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada uno de los niveles, pero no son una lista cerrada. En función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza, podrán añadirse nuevas entradas de exponentes en uno u otro epígrafe, de manera que pueda darse una respuesta adecuada a los requerimientos de un currículo o programa determinado. (Instituto Cervantes, 2006: v1, 332)

Cabe añadir a esto que el componente subjetivo del alumno también entra en juego de forma decisiva en la selección del léxico cuando la tarea tiene un carácter no controlado o poco controlado, es decir que, si la tarea es de producción –oral o escrita–, el aprendiente crea sus propias necesidades léxicas dentro del ámbito nocional de la tarea y realiza así sus propias selecciones léxicas. De esta forma se combinan y se complementan el aprendizaje incidental del léxico y su aprendizaje intencional.

Conviene, a pesar de ello, plantearse la viabilidad de realizar una selección léxica para el aprendizaje intencional que sea, por un lado, adecuada y suficiente para la realización de las tareas y que, por otro lado, no corra el riesgo de retrasar en exceso la aparición en el programa curricular de unidades léxicas que, siendo básicas, no forman parte de los ámbitos nocionales seleccionados por los alumnos o por los docentes. La mejor opción puede que sea simplemente la de no preocuparse por tales eventuales carencias ya que el aprendizaje incidental se encargará de subsanarlas. Por un lado, desde el punto de vista del léxico receptivo, si tan básicas nos parecen tales palabras es por su alto índice de uso y, por tanto, los aprendientes las encontrarán constante e irremediamente en los textos a que se les expone. Por otro lado, desde el punto de vista del léxico productivo, la realización de tareas de producción abierta provocará que antes o después aparezcan las necesidades léxicas correspondientes. Ya sea por una necesidad comunicativa receptiva o productiva, el aprendizaje tendrá lugar.

No obstante, lo cierto es que los criterios de selección objetiva del léxico no dejan de ser útiles para su selección y gradación, aunque resulte problemático encontrar acomodo en un enfoque por tareas a un léxico seleccionado de esta forma. El concepto de rentabilidad léxica expuesto cuestiona la rigidez de los modelos de programación del contenido léxico que propugnan la necesidad de delimitar con criterios cuantitativos un vocabulario básico cuyo aprendizaje debería lograrse lo antes posible.

Según Nation (1990, citado en Pérez Basanta, 1999: 274), el 87% de las palabras que conforman un texto normal son parte de las 2000 palabras básicas o de alta frecuencia, mientras que el 8% son parte de las 800 palabras de carácter universitario, el 3% son parte de las 2000 palabras técnicas y el sólo el 2% forman parte de las

123.000 palabras de baja frecuencia. Para que el aprendiente se equipare al hablante nativo debería aprender cerca de 10000 palabras, pero debería al menos dominar un vocabulario básico de entre 2000 y 3000 palabras (Pérez Basanta, 1999: 275). El mismo Nation opina que el aprendiente debería aprender esas 2000 palabras lo antes posible, ya que ello contribuiría a una mejora notable de su fluidez. De esta forma, además, se lograría una sensación de logro que animaría al aprendiente a seguir esforzándose (Izquierdo Gil, 2004: 104).

Se puede alegar con justicia que asegurar que esas 2000 palabras –preseleccionadas mediante criterios cuantitativos, sin tener en cuenta la subjetividad del alumno– son las que más van a contribuir al desarrollo de las destrezas comunicativas sea probablemente demasiado aventurado. Sin embargo, no hay duda de que existe un vocabulario nuclear formado por unidades léxicas –ciudad, libro, abrir, comprar, vender, bueno, malo, mañana, comer, etc.– cuyos índices de frecuencia y de uso son tan altos que la prioridad de su enseñanza no necesita ser corroborada con los criterios de selección subjetiva del profesional o del aprendiente. Por otra parte, el aprendizaje de estas unidades léxicas crea una matriz sobre la que se van asentando otras palabras menos frecuentes. Por lo tanto, ¿por qué no priorizar el aprendizaje de este vocabulario básico?

La focalización en el aprendizaje de este vocabulario podría encontrar su lugar en el ámbito de un enfoque por tareas no rígido que aceptara la realización de actividades con contenidos “transversales”, cuyo objetivo no fuera preparar al aprendiente para la realización de ninguna tarea concreta sino simplemente desarrollar su competencia lingüística léxica. Sin embargo, lo ideal sería lograr acomodo a tal tipo de actividades entre las actividades

posibilitadoras de cada tarea<sup>3</sup>.

Ahora bien, ¿cómo seleccionamos estas 2000 palabras básicas o de alta frecuencia? Pasando por alto el carácter más o menos convencional de un número tan exacto de palabras, podemos echar mano de los trabajos lexicográficos a nuestra disposición.

En la actualidad el repertorio de frecuencias más operativo y fiable a día de hoy es el vocabulario básico de Mark Davies (2006), *A Frequency Dictionary Of Spanish: Core Vocabulary For Learners*. Esta obra resuelve algunos de los problemas que hacían poco fiables obras como la de Juilland y Chang-Rodríguez (1964, citado en Salazar García, 2004) y la de Alameda y Cuetos (1995, citado en Salazar García, 2004)<sup>4</sup>.

En primer lugar, la obra de Mark Davies usa un corpus de trabajo suficientemente amplio, de 20 millones de palabras; en segundo lugar, el corpus cuenta con una cantidad representativa de textos orales, hasta una tercera parte del mismo; en tercer lugar, incluye hasta un 57% de textos hispanoamericanos; en cuarto lugar, lematiza y etiqueta las entradas según su categoría gramatical; en quinto lugar, al perseguir crear un vocabulario básico, realiza un ránking de uso y no sólo de frecuencia, proporcionando datos de frecuencia combinados con datos de dispersión a lo largo de los distintos bloques de textos clasificados según su registro y otorgando distinto peso a cada registro; por último y en sexto lugar,

<sup>3</sup> Salazar García (1994: 188) distingue entre “vocabulario temático”, que es el vocabulario relacionado con los contenidos temáticos de la tarea, y “vocabulario colateral”, que es el vocabulario necesario para llevar a cabo la tarea pero que no está directamente relacionado con el tema. Es en este último en el que mejor acomodo podría encontrar el trabajo focalizado en el vocabulario frecuente.

<sup>4</sup> Salazar García (2004:247–251) realiza una descripción pormenorizada de los problemas que presentan ambas obras lexicográficas.

facilita su uso al proporcionar no sólo un ránking de frecuencia, sino también un índice alfabético de las palabras, índices de categorías gramaticales y pequeñas listas de palabras frecuentes agrupadas por temas (ropa, comida, clima, etc.), aparición en diferentes registros (verbos y adverbios en distintos registros) y otros criterios (adjetivos con ser/estar, parejas de opuestos, etc.).

A pesar de sus virtudes, la obra de Davies no es definitiva ya que, en primer lugar, sólo proporciona un vocabulario básico de 5000 palabras. Además y lo que es más importante, no resuelve el problema de la polisemia al no etiquetar las entradas semánticamente. Por otra parte, la etiquetación formal no es siempre 100% fiable puesto que se realiza con medios informáticos. Su etiquetación es formal y no semántica y, en consecuencia, incluye palabras sin contenido léxico y no distingue, por ejemplo, entre usos léxicos y usos gramaticales de, por ejemplo, verbos como *tener, ir, dar, quedar*, etc.<sup>5</sup>. Por último, la proporción de textos orales coloquiales que forman parte del corpus, aunque representativa, sigue siendo insuficiente, lo que implica un importante lastre a la hora de determinar, por ejemplo, qué léxico es el más rentable para alcanzar la independencia comunicativa en la producción oral.

En consecuencia, tampoco esta obra debe ser usada sin pasar los datos que proporciona por el filtro de la subjetividad del profesional de la enseñanza. De hecho, si echamos mano de este diccionario, podemos observar fenómenos inesperados como que palabras hipónimas son más frecuentes que sus hiperónimos correspondientes. Por ejemplo, *profesión* ocupa el lugar 1206 del

---

<sup>5</sup> Salazar García (2004:248) avisa de la necesidad de “introducir un mecanismo corrector” en los listados de frecuencias, ya que en la planificación curricular sólo las unidades con contenido autosemántico deben formar parte de los contenidos léxicos de los sílabos.

ránking, después de *médico* (564), *profesor* (621), *artista* (928), *escritor* (1011), *policía* (1017) o *estudiante* (1019). Además, si hubiéramos de seleccionar como vocabulario básico sólo 2000 palabras, quedarían fuera palabras que nuestra intuición nos dice que deberían formar parte de él, mientras que otras que sí entran en el cupo no nos parecen tan importantes. Por ejemplo, *cenar* ocupa el lugar 3261, mientras que *ampliar* ocupa el lugar 1931.

Si deseamos lograr la mayor operatividad comunicativa posible del habla del aprendiente, debemos ayudarle a adquirir unidades léxicas que pueda usar en el mayor número de situaciones comunicativas posibles. Por esta razón, la selección de palabras hiperónimas tiene más sentido que la selección de hipónimos para su aprendizaje intencional por su carácter instrumental, aun cuando los listados de frecuencias nos aconsejen actuar contrariamente. Esto redundará en el desarrollo de la competencia estratégica compensatoria del aprendiente y, por ende, en su éxito comunicativo. Izquierdo Gil (2004: 101) señala lo siguiente:

Los estudiantes extranjeros que viajan a España se sirven a menudo de estas estrategias para explicar a los hablantes españoles los conceptos existentes en su país-cultura, así como para entender las aclaraciones de éstos. En todas estas situaciones de comunicación el vocabulario instrumental resulta muy útil para negociar o construir el sentido de ciertas unidades léxicas o expresiones que alguno de los participantes de la conversación puede desconocer.

Esta capacidad estratégica que demuestra tener el vocabulario instrumental se debe, según Izquierdo Gil, a la vaguedad de su significado, lo que lo hace más fácilmente intercambiable. El uso del vocabulario instrumental, por otro lado, evita el esfuerzo cognitivo mucho mayor que requieren otras estrategias compensatorias, como el uso de circunloquios, y no entorpecen la fluidez del habla del aprendiente.

Otra cuestión que debemos tener en cuenta son las preferencias cognitivas del aprendiente a la hora de llevar a cabo su selección léxica. El aprendiente, especialmente en los niveles bajos, tiende a seleccionar las palabras que puede recuperar más fácilmente. Se ha dicho que el léxico frecuente es más fácil de aprender (Aitchison, 1987: 180, citado en Salazar García, 2004: 245; Morton, 1979, citado en Pérez Basanta, 1999: 267). Es necesario poner tal afirmación en cuestión. Por ejemplo, los estudiantes serbios seleccionan preferentemente *probar* a (911 en el ranking de frecuencias de Davies) en lugar de *intentar* (376 en el mismo ranking), debido a la similitud de la primera lexía con “пробати” /*probatii*/, correspondiente semántico en serbio.

Igualmente, es necesario incluir en la ecuación el factor de variación lingüística. El léxico más rentable en el español norte-peninsular no tiene por qué ser el más rentable en el aprendizaje del español hispanoamericano y viceversa. El diccionario de Davies, por ejemplo, sitúa el verbo *coger* en la posición 1896, mientras que coloca *agarrar* en la posición 2074. Sin embargo, el verbo *coger* tiene un valor tabú en Hispanoamérica que aconseja que el profesional que trabaje con las variedades hispanoamericanas priorice *agarrar*, mientras que el que trabaje con la variedad peninsular-norteña escogerá preferentemente *coger*.

Fenómenos como estos nos indican que probablemente sea más rentable partir del significado y no de la forma para realizar la selección del vocabulario básico. Los elencos de frecuencias toman como objeto las formas más frecuentes sin tener en cuenta factores fundamentales como la homonimia, la polisemia o la sinonimia. Las formas que seleccionan los hablantes nativos de una lengua para expresar un determinado concepto no tienen por qué corresponderse con las formas que seleccionan los aprendientes de

la misma lengua como segunda lengua, especialmente en los niveles inferiores<sup>6</sup>.

El objetivo de las primeras fases de aprendizaje no es tanto lograr la mayor similitud posible con el habla nativa como alcanzar la independencia comunicativa. A este respecto, cabe señalar que cognitivamente no siempre las palabras de significado más vago, y por ende las supuestamente más frecuentes y rentables, son las más fáciles de aprender. Antes bien, puede suceder que ocurra todo lo contrario. Izquierdo Gil (2004:108) avisa de que “todos los términos genéricos o abarcadores no presentan el mismo grado de utilidad o rentabilidad comunicativa en el nivel elemental (por ejemplo, *vehículo, sustancia, producto, estado, acontecimiento*)”. Ello probablemente se deba a factores de tipo cognitivo. Según la hipótesis de la imaginabilidad de Paivio (1986), los sujetos trabajan mejor sobre palabras concretas que sobre sustantivos abstractos, basándose en que la memoria semántica se compone de dos sistemas separados pero inter-relacionados: un subsistema de conceptos verbales y un subsistema de conceptos visuales. De este modo, los sustantivos concretos están asociados a ambos y es más sencillo recuperarlos, mientras que los sustantivos abstractos sólo tienen un sistema de referencia (citado en Pérez Basanta, 1999: 266).

La vaguedad y la abstracción semánticas son factores que pueden jugar en contra de la rentabilidad del léxico instrumental. En realidad, son muchos los factores que hacen que una unidad léxica

---

<sup>6</sup> Sería de gran ayuda contar con estudios lexicoestadísticos del habla de los aprendientes en cada uno de los niveles de aprendizaje y en cada contexto de enseñanza. De esta forma sabríamos mejor qué unidades léxicas son las que se incorporan antes a su interlengua. Estos datos estadísticos objetivos serían mucho más relevantes que los índices de frecuencias entre los hablantes nativos.



sea más difícil o más fácil de aprender. Pérez Basanta (1999: 271-272) clasifica estos factores de carácter cognitivo en factores conceptuales y semánticos (conceptos nuevos; conceptos con conexiones culturales; los falsos amigos; la existencia de sinónimos próximos; la existencia de palabras con significados parecidos; la metáfora y la polisemia; las nuevas palabras en ámbitos como la prensa; la informática o el lenguaje juvenil; los conceptos abstractos) y factores formales (la inexistencia de pistas semánticas; los cognados; la fonología difícil; la longitud de la palabra; las dificultades gramaticales; y, por último, la morfología de las palabras derivadas).

Aún podrían señalarse otros factores de tipo afectivo, como el hecho de que una palabra le parezca divertida al aprendiente, lo que suele redundar en su instantáneo almacenamiento, o experiencias emocionales asociadas al momento de aprendizaje. Se deduce, en consecuencia, que el factor cognitivo debe entrar necesariamente en la ecuación para determinar cuál es el vocabulario más rentable. El habla de un nativo siempre es diferente de la de un aprendiente, especialmente si éste todavía se encuentra en los primeros niveles de dominio. En resumen, el vocabulario frecuente entre los nativos no es necesariamente el vocabulario más rentable para el aprendiente.

De todo lo expuesto podemos concluir que para la programación gradual del aprendizaje del léxico conviene tener en cuenta el criterio de frecuencia o de uso. Sin embargo, el objeto del aprendizaje del léxico no puede ser el vocabulario frecuente sino el vocabulario rentable en términos comunicativos y cognitivos para el aprendiente, combinando criterios cuantitativos con criterios estratégicos y cognitivos, y teniendo siempre en cuenta el necesario análisis de necesidades y la negociación con los alumnos, para alcanzar así el máximo de rentabilidad para cada aprendiente o

grupo de aprendientes.

## LA FOCALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EN LOS VERBOS RENTABLES

### PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

El enfoque nocio-funcional introdujo en los años setenta el concepto de acto de habla en la enseñanza de lenguas, asumiendo los postulados de la pragmática, según la cual los enunciados lingüísticos en la comunicación sirven para “hacer cosas”. El enfoque lingüístico tradicional concebía las lenguas como la suma de gramática y léxico. En cambio, para la nueva perspectiva nocio-funcional –de la que son directos herederos otros enfoques comunicativos–, los significados pragmáticos se corresponden con exponentes lingüísticos, convirtiendo las lenguas en elencos de funciones comunicativas que se completan con nociones.

Sin embargo, pese al notable avance que tal perspectiva supuso, me parece muy relevante la apreciación de Robert Galisson (1983: 21, citado en Salazar García, 1994: 273) que niega que el concepto de “acto de habla” posea validez psicológica para los aprendientes. El aprendiente, para asimilar los exponentes lingüísticos de las funciones comunicativas, tiende a desglosarlos o analizarlos formalmente en términos léxicos y gramaticales, es decir, que busca en ellos la oración, la estructura lingüística subyacente, a la que sí otorga validez psicológica.

Desde una perspectiva puramente lingüística hay que poner de relieve una evidencia: el verbo constituye el núcleo de la oración. Es la pieza que determina las posibilidades constructivas de la oración y

el alumno lo percibe así. En consecuencia, el dominio –léxico y gramatical– del verbo determina en mayor medida que el dominio de otras categorías gramaticales la capacidad de construir frases válidas semántica, comunicativa y gramaticalmente.

Durante la experiencia obtenida por el autor durante varios años de trabajo, se ha podido percibir en el habla de muchos aprendientes que, cuando no recuerdan el verbo que necesitan, suelen preferir sustituirlo o pedir ayuda para encontrarlo, aunque pudieran dar a entender lo que desean mediante el uso exclusivo de las categorías nominales y contando con la colaboración de su interlocutor. En muchas otras ocasiones incluso llegan a bloquearse y a evitar continuar con la comunicación.

Estos fenómenos tienen una mayor incidencia tratándose de verbos que de cualquier otra categoría gramatical, debido a su carácter nuclear en la oración y a la mayor dificultad de recurrir al circunloquio cuando se trata de compensar la carencia léxica de un verbo. Desde nuestro punto de vista, lo que ocurre es que el alumno, careciendo del verbo en cuestión, intuye que es más difícil que el mensaje básico pueda llegar a ser descodificado por el interlocutor que tratándose de sustantivos, adjetivos o adverbios.

No es accidental el hecho de que, aun habiendo adoptado un enfoque comunicativo, los manuales de ELE y los centros educativos sigan estructurando sus programas curriculares en torno a la gradación de la dificultad morfosintáctica y semántica del sistema verbal. No podemos olvidar que los profesionales de la enseñanza somos herederos de una perspectiva tradicional en que el aprendizaje de lenguas consistía principalmente en la construcción de frases y que graduaba los contenidos en términos de supuesta dificultad cognitiva.

No obstante, como se desprende de los siguientes apartados, tal graduación no está para nada injustificada, aunque se fundamente más en ideas preconcebidas de los docentes –obedeciendo a criterios de análisis lógico del sistema lingüístico– que en datos obtenidos de forma objetiva gracias a la observación del proceso cognitivo que es, al fin y al cabo, todo proceso de aprendizaje.

## PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

La focalización de la atención en el aprendizaje de un determinado número de verbos de uso frecuente no se justifica tanto con argumentos de corte lingüístico sino con argumentos de corte comunicativo.

Hemos convenido previamente que puede ser rentable, para el desarrollo de las destrezas comunicativas del aprendiente, la focalización de la atención en un listado de vocabulario básico o nuclear compuesto por unidades léxicas de uso muy elevado. Pues bien, independientemente del número de unidades léxicas que componga tal listado, es seguro que en él habrá un porcentaje muy alto de verbos<sup>7</sup>.

En el diccionario de frecuencias –de uso, más bien– de Mark Davies, es sintomático que aparezcan 24 verbos –aunque algunos de ellos puedan presentar también contenidos no léxicos– entre las 100

---

<sup>7</sup> Izquierdo Gil (2004:112), siguiendo a O'Dell (1997:296), asegura que “algunos verbos también se caracterizan por su valor instrumental, ya que presentan una gran capacidad para parafrasear, sustituir o explicar el significado de otros verbos más específicos. (...) Estos y otros verbos estilísticamente más neutros, menos marcados y más generales (...) también pueden facilitar el desarrollo de la competencia estratégica en el alumno y favorecer tanto la expresión oral como la comprensión de las explicaciones léxicas realizadas por el docente en el aula”.

palabras más frecuentes, frente a 8 sustantivos y 2 adjetivos con contenido léxico (no cuantitativos, demostrativos o posesivos). En cambio, entre las últimas 100 palabras del diccionario –desde la 4901<sup>a</sup> hasta la 5000<sup>a</sup>– hay tan solo 11 verbos frente a 56 sustantivos, 29 adjetivos y 4 adverbios de contenido léxico.

Estos datos nos hablan claramente de la existencia de un grupo de verbos altamente frecuentes debido al elevado índice de aparición de su significado o significados en la comunicación, a su capacidad para ser utilizados en diferentes contextos o a la vaguedad misma de su significado. Son verbos como *ser, haber, estar, tener, dar, quedar, querer, poder, saber, ver, ir, llegar, pasar, deber, parecer, creer, hablar, llevar, seguir, llamar, pensar, venir, salir, buscar, empezar, entender, etc.*

Algunos de ellos son verbos que generalmente se usan con un significado preciso (*hablar, creer, buscar, etc.*), es decir, que su alto índice de uso no se debe a tanto a la vaguedad semántica como a la frecuencia con que se necesita expresar sus contenidos semánticos. Otros, en cambio, son verbos polisémicos que funcionan en muchos casos como soportes para formar colocaciones en que un segundo elemento lleva la mayor carga semántica, llegando a actuar como verbos auxiliares con o sin contenido léxico (*parecer bien/mal, quedar bien/mal, pensar hacer algo, empezar a hablar, etc.*).

Como ya se ha hecho mención anteriormente, Salazar García (2004: 248) considera que los verbos con significado relacional no deberían formar parte de la programación léxica sino gramatical. La mayor dificultad reside en la necesidad de separar usos léxicos y usos gramaticales en algunos verbos. Habría que decidir dónde poner la frontera entre lo que es un uso gramatical y un uso léxico. Los verbos copulativos o los usos auxiliares de algunos verbos en construcciones

perifrásticas deberían apartarse de una selección léxica debido a su evidente grado de gramaticalización. En cambio, otros auxiliares de perífrasis no tienen por qué ser rechazados. Así, por ejemplo, el uso auxiliar de los verbos *ponerse* o *ir* en perífrasis como “ponerse a + infinitivo” o “ir a + infinitivo” deberían ser excluidos. Sin embargo, otros verbos que funcionan como auxiliares en perífrasis mantienen su contenido léxico, como ocurre con verbos de contenido aspectual como *empezar* o *seguir* en perífrasis del tipo “empezar a + infinitivo” o “seguir + gerundio”<sup>8</sup>.

Por otro lado, aprender una unidad léxica implica aprender no solo su significado denotativo prototípico, sino también sus significados secundarios, metafóricos, intencionales, connotativos, etc. Podemos decidir focalizar la atención en el significado denotativo prototípico –aquel que recuperamos antes cuando nos enfrentamos al exponente formal fuera de contexto– u obviar solo alguna de las acepciones menos habituales. Sin embargo, para tener un dominio eficaz del verbo, especialmente cuando se trata de verbos polisémicos o de verbos de significado vago, el aprendiente necesita encontrarlo en diferentes contextos y en sus diferentes acepciones.

Un repaso del listado de los verbos más frecuentes evidencia que, para obtener un listado de verbos rentables, es necesario aplicar el criterio subjetivo del profesional de la enseñanza.

No olvidemos que el propósito es determinar qué verbos son más rentables para lograr la independencia comunicativa del

---

<sup>8</sup> La descripción y clasificación de los verbos auxiliares en las perífrasis verbales es un campo bastante movido; sin embargo, parece que la mayoría de autores coinciden en señalar que existe una gradación de los verbos auxiliares desde aquellos que están totalmente gramaticalizados hasta los que conservan todo su contenido léxico (cfr. Tornel Sala, 2002).

aprendiente. En consecuencia, habría que eliminar redundancias innecesarias. Por ejemplo, no parece rentable incluir en el listado la acepción como verbo de dicción del verbo *contar* [narrar], que aparece en el listado de frecuencias en la posición 155 y es el 36º verbo más frecuente, ya que puede ser fácilmente sustituido sin perder más que cierta precisión semántica por el verbo *decir*, 28º en el ránking de frecuencias y séptimo verbo más frecuente. Si consideramos irrelevante esta acepción del verbo contar, éste dejaría de ser tan frecuente y habría que valorar la relevancia de sus otras acepciones [contar con alguien, cuantificar], para decidir si incluirlo o no.

## PERSPECTIVA COGNITIVA

Desde un punto de vista cognitivo la focalización de la atención en el aprendizaje léxico de los verbos se justifica por la dificultad que presenta esta categoría gramatical a la hora de su recuperación productiva oral.

Esta dificultad se debe principalmente a su más compleja representación semántica, especialmente cuando se trata de verbos no de acción sino estativos, de dicción, cognitivos, etc.

Ya hemos hecho antes referencia a la hipótesis de la imaginabilidad de Paivio, según la cual el carácter más abstracto de las unidades semánticas hace más difícil su adquisición. En la misma línea, Rodgers (1967), estudiando los factores que influyen en el aprendizaje léxico mediante listas de vocabulario, asegura que la categoría gramatical influye en su adquisición, siendo los sustantivos los más fáciles de aprender, seguidos por adjetivos, adverbios y verbos, en este orden.

Ambos autores son corroborados empíricamente por estudios realizados en ámbitos como la investigación psicolingüística y neurológica. Casart Quintero e Iribarren Pérez (2007) han comparado las hablas de cuidadores y niños para corroborar la idea de que el aprendiente de una lengua materna aprende más fácilmente los sustantivos que los verbos. Así, aunque los cuidadores producen más verbos que sustantivos cuando se dirigen a los niños, en el “léxico temprano” del español que éstos utilizan, los sustantivos predominan sobre los verbos.

Otro estudio, este sobre la adquisición léxica en adultos hablantes de español como lengua materna y en estudiantes extranjeros adultos, arroja las mismas conclusiones: en cualquier caso los sustantivos y los adjetivos necesitan menos exposiciones para ser aprendidos que los adverbios y los verbos, en este orden (cfr. Matanzo Vicens y Reyes Díaz: 1998). Estos datos contradicen claramente la teoría de que el léxico frecuente es de por sí más fácil de aprender, ya que existen condicionantes cognitivos que interfieren en el proceso<sup>9</sup>.

Este fenómeno no se produce únicamente en el proceso de aprendizaje de los niños, sino también en el de los adultos. Recientemente, Mestres-Missé *et alii* (2010) han demostrado, mediante imágenes obtenidas con resonancias magnéticas, que sustantivos y verbos activan diferentes zonas del cerebro al ser adquiridos. Mientras que los sustantivos se procesan en las regiones cerebrales relacionadas con el procesamiento visual y de objetos (giro fusiforme), los verbos activan zonas relacionadas con el

<sup>9</sup> En algunas lenguas tipológicamente tan distantes del español como el coreano o el chino, parece que los verbos son más numerosos en el habla temprana de los niños, probablemente debido a que en estas lenguas se omite con mucha frecuencia el sujeto y el objeto, produciéndose muchos enunciados con meros verbos (cfr. Bates et alii, 2001:7). Se concluye, por tanto, que la preponderancia de sustantivos depende también de las características de la lengua.

procesamiento conceptual y abstracto (giro temporal medio posterior), además de zonas relacionadas con el procesamiento gramatical (giro inferior frontal izquierdo). El mismo estudio ha demostrado que niños y adultos reaccionan de la misma forma y que ambos aprenden antes los sustantivos que los verbos.

Existen estudios neurológicos (Tyler *et alii*, 2001) que sugieren que la mayor complejidad de la adquisición de verbos no se debe a su diferente forma de representación semántica, sino a su mayor complejidad morfosintáctica. Sin embargo, otros estudios (Pulvermüller *et alii*, 1996) muestran que existe una diferencia temporal significativa en el procesamiento de los verbos que se debe a las diferentes asociaciones semánticas y no a la mayor complejidad morfosintáctica.

De cualquier modo, la adquisición léxica de los verbos no debería producirse aisladamente, sin tener en cuenta sus complejas características morfosintácticas. Como mejor se adquiere el verbo es en el contexto de la oración, donde se manifiestan totalmente tanto su significado, como las posibilidades semánticas de su sistema morfológico, como sus relaciones sintagmáticas y nocionales con el resto de elementos de la oración.

La investigación neurológica nos proporciona otros datos empíricos de gran relevancia. Un estudio (Hillis *et alii*, 2002) realizado sobre un paciente de afasia primaria progresiva no fluida<sup>10</sup> sugiere que: a) neurológicamente los sustantivos son más fáciles de procesar que los verbos; b) la producción requiere mayor procesamiento que la recepción; y c) la producción oral es más compleja

---

<sup>10</sup> Aunque en la bibliografía especializada es más frecuente el término afasia primaria progresiva no fluente, prefiero el uso de afasia primaria progresiva no fluida por considerar innecesario el calco de no *fluente* del inglés *non-fluent*.

neurológicamente que la escrita. En otras palabras, que la mayor dificultad se produce en la recuperación productiva oral de los verbos.

La entrada y el almacenamiento, así como la recuperación receptiva de los verbos, no suelen ser problemáticos excepto en el caso de los verbos con significados más vagos y abstractos, especialmente aquellos con usos auxiliares, modales y aspectuales. La focalización de la atención que el presente trabajo defiende se refiere, por tanto, a su recuperación productiva.

## UNA SELECCIÓN DE VERBOS RENTABLES

Se hace muy difícil decidir qué número de verbos debería formar parte del elenco de verbos rentables para alcanzar la independencia comunicativa –en la producción oral, preferentemente– y, además, seleccionarlos cuando ni siquiera se cuenta con un grupo de aprendientes objetivo. Aun así, nos atrevemos a proponer una lista de 200 de ellos usando como guía el ránking de verbos frecuentes de Davies (2006:275-286) y aplicando estos criterios de selección subjetiva:

- Evitar los sinónimos o cuasi-sinónimos.
- Evitar los verbos que podrían ser sustituidos por otros verbos de significado más vago.
- Escoger la variedad peninsular-norteña.
- Rechazar aquellos verbos que, basándome en mi conocimiento como hablante nativo y en mi experiencia profesional en la

enseñanza de ELE, considero no tan rentables o frecuentes en el habla coloquial, y selecciono en su lugar aquellos que sí considero que lo son.

- Excluir los verbos *ser*, *estar* y *haber* por su evidente carácter gramatical. Sin embargo, no considero que los usos gramaticalizados de otros verbos tan frecuentes como *hacer*, *ir*, *llevar*, *poner*, *dar*, etc. tengan tanto peso como para necesitar excluirlos.

Así pues, estos son los 200 verbos seleccionados, en orden de aparición en el diccionario de Davis. Indico entre paréntesis su posición en tal ránking:

tener (18), hacer (25), poder (27), decir (28), ir (30), ver (37), dar (39), saber (46), querer (57), llegar (66), pasar (67), deber (75), poner (77), parecer (81), quedar (89), creer (91), hablar (92), llevar (93), dejar (94), seguir (97), encontrar (100), llamar (104), venir (105), pensar (106), salir (111), volver (112), tomar (122), vivir (128), sentir (131), empezar (161), esperar (163), buscar (173), existir (177), entrar (179), trabajar (183), escribir (187), perder (190), entender (203), pedir (204), recibir (205), recordar (215), terminar (219), permitir (220), conseguir (222), servir (226), sacar (228), necesitar (229), leer (244), caer (245), cambiar (246), abrir (252), oír (263), ganar (286), traer (289), partir (290), morir (293), explicar (316), preguntar (323), tocar (325), estudiar (328), nacer (330), correr (332), utilizar (338), pagar (342), ayudar (345), gustar (353), jugar (355), ofrecer (368), levantar (372), intentar (376), usar (380), decidir (381), repetir (382), olvidar (383), valer (387), comer (389), mover (402), aprender (422), comprar (437), subir (443), evitar (446), interesar (448), cerrar (454), echar (455), responder (456), sufrir (457), importar (464), soler (487), elegir (494), preparar (499),

significar (502), faltar (510), desear (515), enseñar (524), vender (526), mandar (529), andar (536), preferir (541), crecer (552), matar (557), guardar (566), bajar (569), meter (573), cortar (597), romper (601), lanzar (611), costar (626), obligar (642), quitar (669), depender (673), compartir (681), cubrir (691), caber (695), sentar (710), cruzar (726), despertar (734), escapar (757), tirar (759), preocupar (766), prestar (767), pesar (770), viajar (790), durar (812), visitar (834), informar (835), cuidar (846), comprobar (852), dormir (857), discutir (859), conducir (868), firmar (870), unir (918), llenar (925), medir (929), comunicar (952), invitar (954), parar (1001), luchar (1026), comparar (1058), saltar (1071), casar (1105), cantar (1124), pintar (1158), repartir (1161), ordenar (1167), descansar (1257), molestar (1272), practicar (1303), vestir (1317), sorprender (1320), arreglar (1351), añadir (1369), girar (1371), volar (1376), pegar (1395), llorar (1466), beber (1476), amar (1486), robar (1492), reír (1493), mezclar (1500), quemar (1509), gastar (1526), regalar (1528), quejar (1530), limpiar (1537), soñar (1593), gritar (1597), traducir (1603), acostumbrar (1628), perdonar (1678), investigar (1749), esconder (1802), borrar (1890), coger (1896), pasear (1985), doler (2037), llover (2053), educar (2068), bailar (2071), curar (2097), tapar (2129), disparar (2141), atar (2153), callar (2245), castigar (2274), divertir (2356), mentir (2416), fumar (2472), secar (2496), imprimir (2502), guiar (2522), calentar (2531), cansar (2552), sonreír (2731), ahorrar (2775), encantar (2859), nadar (2050) y cenar (3261).

## CONCLUSIÓN

Se concluye de lo expuesto que existen argumentos lingüísticos, pedagógicos y cognitivos suficientes para priorizar el aprendizaje léxico de los verbos más rentables en las primeras fases del proceso

de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, ya que de este modo se lograría acelerar la independencia comunicativa del aprendiente, especialmente en lo concerniente a sus destrezas productivas orales.

Existe un vocabulario básico que, por su valor instrumental y comunicativo, debería aprenderse lo antes posible. La selección y gradación de estos contenidos léxicos puede realizarse apoyándose en criterios cuantitativos objetivos, pero los resultados que estos criterios arrojan deber ser pasados por el filtro del criterio subjetivo del profesional de la enseñanza y de los criterios subjetivos de los alumnos, seleccionando así no un léxico frecuente en el habla nativa sino un léxico rentable para el aprendiente.

Por otro lado, entre todas las categorías gramaticales con contenido léxico, la focalización en el aprendizaje de los verbos parece ser la más rentable lingüística, pedagógica y cognitivamente para el aprendiente de una segunda lengua.

Sería de gran utilidad contar con investigaciones léxico- estadísticas sobre la interlengua de los aprendientes, con el fin de identificar mejor el léxico más rentable en cada nivel de desarrollo de las destrezas comunicativas y en cada contexto de enseñanza, así como para proporcionar datos objetivos que avalen o refuten la hipótesis aquí presentada, según la cual la priorización del aprendizaje de los verbos más rentables aceleraría el desarrollo de las destrezas comunicativas, especialmente en la producción oral y en los niveles iniciales.

## BIBLIOGRAFÍA

Bates, E., *et alii* (2001), "Psycholinguistics: A cross-language perspective", *Annual Review of Psychology*, 52:369-396. Disponible en la web:

<http://arjournals.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.369>

Casar Quintero, Y. & Iribarren Pérez, C. (2007). "Proporción de sustantivos y verbos en el habla del cuidador y en el léxico temprano en español", *Boletín de Lingüística*, vol. 19, núm. 27: 42-69. Caracas, Universidad de Venezuela.

Consejo de Europa (Trad. Esp., 2002), *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid, MCER-Anaya.

Davies, M. (2006), *A frequency dictionary of Spanish: Core Vocabulary For Learners*. Nueva York, Routledge.

Hillis, A. *alii* (2002) "Modality-Specific Deterioration in Naming Verbs in Nonfluent Primary Progressive Aphasia". *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 14: 1099-1108.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes.

Izquierdo Gil, M. C. (2004), "El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica". *Carabela*, núm. 56: 99-120.

Matanzo Vicens, G & M. J. Reyes Díaz (1998), "Adquisición de las categorías gramaticales por alumnos de enseñanza universitaria y

preuniversitaria (bachillerato)". *Philologica Canariensis*: pags.187-196. Disponible en la web:  
[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/50226421.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/50226421.html)

Meara, P. (1996), "The dimensions of lexical competence". *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 33-54.

Mestres-Missé, A. *et alii* (2010), "Neural differences in the mapping of verb and noun concepts onto novel words". *NeuroImage*, vol. 49.

Pérez Basanta, C. (1999), "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica". En M. Salaberri Ramiro, S. (ed.) (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería, Universidad de Almería, 262-306.

Pulvermüller, F. *et alii* (1996), "Brain Rhythms of Language: Nouns Versus Verbs". *European Journal of Neuroscience*, vol. 8: 937-941.

Rodgers, T. S. (1967), "Measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English and Japanese-English vocabulary pairs". *Psychology Series*. Stanford (CA, EEUU), Univesidad de Stanford. Disponible en la web:  
[http://suppes-corpus.stanford.edu/techreports/IMS55\\_124.pdf](http://suppes-corpus.stanford.edu/techreports/IMS55_124.pdf)

Salazar García, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno". *Didáctica del español como lengua extranjera 2*. Madrid, Fundación Actilibre, 165-197.

Salazar García, V. (2004), "Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE". *Estudios de Lingüística (ELUA)*, núm. 18: 243-273.

Tornel Sala, J. L. (2002), "Perífrasis verbales y consideraciones metodológicas (I y II)". *Contextos*, XIX-XX/37-40: 39-88.

Tyler, L. K. *et alii* (2001), "The neural representation of nouns and verbs: PET studies". *Brain*, vol. 124, núm. 8: 1619-1634. Disponible en la web:  
<http://brain.oxfordjournals.org/cgi/content/full/124/8/1619>

FECHA DE ENVÍO: 1 DE DICIEMBRE DE 2013