

Verbos de apoyo y diccionarios de ELE:  
Dificultades para la consulta lexicográfica  
Modal verbs expressing feelings and SFL dictionaries:  
lexicographical consultation problems

ÁNGEL HUETE-GARCÍA  
University of Oxford  
angel.huete-garcia@mod-langs.ox.ac.uk

*Resumen:* La expresión de las emociones es un aspecto sociocultural y lingüístico difícil para los aprendices de ELE a causa de la amplia variedad de estructuras lingüísticas que existen para expresarlos. A partir del análisis de los últimos estudios en lexicografía pedagógica desde una perspectiva teórica, este artículo presenta un análisis lexicográfico, además de lingüístico, de las construcciones con los verbos de apoyo *dar*, *pasar* y *poner* —cuando en español sirven para expresar emociones— en los principales diccionarios monolingües de ELE existentes. Los resultados proporcionan datos objetivos sobre la naturaleza gramatical de estas formas y ayudan a dar una óptica distinta de cómo abordar este tema en la microestructura de futuras herramientas lexicográficas para que estas puedan ser útiles para los aprendices.

*Palabras clave:* verbos de apoyo; lexicografía; ELE, emociones.

*Abstract:* The expression of emotions is a difficult sociocultural and linguistic aspect for Spanish learners due to the wide variety of linguistic structures that exist to express them. Based on the analysis of the latest studies in pedagogical lexicography from a theoretical perspective, this article presents a lexicographic analysis, in addition to linguistic, of the constructions with the supporting verbs *dar*, *pasar* and *poner* —when in Spanish serve to express emotions— in existing monolingual SFL dictionaries. The results show objective data on the grammatical nature of these forms and help lexicographers and linguists to take into account a different perspective on the approach of this issue in the microstructure of future lexicographic tools in order to be useful for learners.

*Key words:* modal verbs; lexicography; SFL; emotions.

*Fecha de presentación:* 13/03/2022 *Fecha de aceptación:* 19/10/2022

## 1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios monolingües de español para extranjeros que existen no es el más adecuado para la enseñanza y aprendizaje de español. Este tipo de productos no se han construido pensando en un perfil de usuario específico, sino que se dirigen a un público general. Se ha dado por sentado que los datos

que aparecen en las entradas del diccionario pueden ser absolutamente útiles para todos los estudiantes extranjeros, con independencia de su perfil y características sociolingüísticas de base. Aunque es cierto que generalmente los diccionarios responden a algunas de las necesidades que tienen los aprendices de ELE, también lo es que olvidan otras cuestiones —no menores— como la información pragmática en el uso de las colocaciones, que hace posible la mediación lingüística entre diferentes lenguas, sobre todo cuando se trata de la expresión de las emociones.

Para abordar este tema concreto, me propongo analizar la expresión de las emociones en español con verbos de apoyo, en concreto con los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, en los principales diccionarios monolingües para aprendices de español como LE/L2 existentes. La elección de estos verbos está fundamentada en su frecuencia de uso porque son tres de los verbos más frecuentes en el discurso general, además de que son tres de los verbos de apoyo que utilizamos en español para expresar sentimientos, tanto de desapego como afectuosos. Según datos del corpus del *Diccionario de uso del español de América y España* (DUEAE) reflejados en el estudio de Battaner (2011), *dar* (286/3,13 %) y *poner* (245/2,68 %) ocupan el segundo y tercer puesto, respectivamente, en términos de frecuencia tras *hacer*, mientras que *pasar*, algo más alejado, se mantiene entre los 15 más frecuentes (77/0,84 %). Sin embargo, el hecho de que en español se utilicen estos verbos para expresar asco (*dar asco*), vergüenza (*pasar vergüenza*) o alegría (*ponerse contento*) no implica que exista una correspondencia similar entre estas construcciones en el caso de otras lenguas. De modo que, en este estudio, se parte también de la idea de que los diccionarios monolingües de ELE existentes, al estar dirigidos a un público general, no pueden abordar todo lo bien que se debería estas cuestiones en la microestructura. Consecuentemente, los estudiantes de ELE, en función de su lengua materna, pueden encontrarse con una serie de dificultades que no les permitan comprender el uso de estas formas. Esta muestra es un reflejo de que en la expresión de las emociones no acostumbra a haber una correspondencia unívoca entre diferentes lenguas y, por lo tanto, suele ser un aspecto sociocultural y lingüístico difícil para los aprendices de ELE a causa de la amplia variedad de estructuras lingüísticas que existen para expresarse.

La muestra analizada se ha centrado en los diccionarios en papel<sup>1</sup> que están destinados a la enseñanza de ELE como el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE) de VOX, el *Diccionario Salamanca de la lengua española* de Santillana (DISALE) y el *Diccionario de español para extranjeros* (DIELE) de SM; así como diccionarios de uso habitual en las clases de ELE pero que no consideran a los estudiantes de lenguas extranjeras como objetivo primordial como el *Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso* (DBLE) de SGEL y el *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEA), también de SGEL. El objetivo es identificar, desde un punto de vista cuantitativo, cuál es el número de construcciones con verbos de apoyo que se incluyen en el ámbito de los sentimientos, —se ha tomado como referencia la muestra ofrecida en el apartado de las funciones comunicativas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para los niveles B1-B2—.

<sup>1</sup> No se ha tenido en cuenta el *Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* (DAELE): <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>, en formato electrónico, porque todavía no incorpora las voces analizadas en esta investigación.

El estudio cuantitativo, junto con el balance cualitativo de los datos más representativos, que se ofrecerá en el apartado 6, permitirá cumplir con el objetivo principal de este artículo: analizar el tratamiento lexicográfico de la expresión de los sentimientos en español con verbos de apoyo, en concreto con los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, cuyo resultado permitirá tener datos objetivos de esta problemática que ayudarán a configurar, no solamente futuras definiciones lexicográficas en herramientas digitales, sino también nuevas perspectivas para la enseñanza de estas estructuras.

## 1. LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA Y SUS PRINCIPALES RETOS

La lexicografía pedagógica, también denominada «de aprendizaje» o «didáctica», aunque autores como Nomdedeu Rull (2017: 176) advierten que lo adecuado es referirse a esta como «pedagógica»<sup>2</sup>, es un sector que forma parte de la lexicografía general y que se encuentra en constante desarrollo y evolución, ya que es uno de los más prometedores dentro del campo de la lexicografía.

Algunos de los últimos estudios sobre la revolución digital y su impacto en los usuarios de diccionarios digitales —Bergenholtz y Tarp (2005), Lew y De Schryver (2014), L'Homme y Cormier (2014)— apuntan a que la aparición de este tipo de obras ha dado un giro inesperado a la actitud que los hablantes tienen del concepto de diccionario. Esto ha provocado que el foco de atención ahora no sea únicamente el usuario y las situaciones extralxicográficas relevantes donde se hace necesaria la consulta de este (Bergenholtz y Tarp 2003: 172), sino también la interacción de esos usuarios con sus diccionarios, de modo que esa interacción se lleve a cabo de la manera más efectiva posible (Lew y De Schryver 2014). No cabe duda de que el actual usuario de diccionarios en línea está cada vez más habituado a esos motores de búsqueda y es mucho menos frecuente que sus búsquedas sean a través de «cadenas más largas» como pueden ser las del diccionario en papel (Lew y De Schryver 2014: 11). Esto confirma que la revolución digital en lexicografía está cambiando por completo el mundo lexicográfico, alterando la percepción de los usuarios. Maldonado González (2012: 171) defiende esta misma idea al decir que

El procedimiento de consulta ha cambiado. Y eso es un hecho. Ya no se almacena la información; se exige que la información cuelgue de una nube y que esté permanentemente actualizada.

Este objetivo fundamental para la lexicografía actual, tan vinculada a las tecnologías, consiste en proporcionar «access routes that can guarantee a quick and easy consultation process when information about punctual issues is needed» (Tarp 2008: 129).

Así pues, las características que acompañan a los nuevos soportes lexicográficos han modificado sobremanera la actitud de los usuarios hacia los diccionarios; y, además, la actitud de los usuarios no es solamente producto del cambio de rumbo en lexicografía, sino que es fruto también de una búsqueda de maneras más eficientes de satisfacer sus necesidades lexicográficas, en este caso. Este es, pues, el reto principal al que

---

<sup>2</sup> El término *diccionario pedagógico* hace referencia a obras que pueden consultarse para resolver problemas parciales relacionados con el aprendizaje de una lengua y no libros de texto concebidos para leerse de un lado a otro para enseñar esa lengua (Nomdedeu Rull 2017: 376).

debe hacer frente la lexicografía pedagógica en adelante, además de adaptar el contenido lexicográfico a las nuevas necesidades y situaciones que inevitablemente tienen lugar en contextos vinculados con la consulta en línea.

## 2.1 LOS RETOS DE LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA

Las nuevas ideas centradas en poner la atención a las necesidades específicas de los usuarios de los diccionarios inauguraron un nuevo sector dentro de la lexicografía llamado «lexicografía pedagógica» (Azorín Fernández 2000; Nomdedeu Rull 2017; Nomdedeu Rull y Tarp 2018). La lexicografía pedagógica se ocupa de resolver dudas puntuales en dos campos imprescindibles: la enseñanza de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas, de ahí que Hernández (2008: 22) hable de «Diccionarios didácticos de español como lengua materna y diccionarios didácticos de español como lengua no materna». No obstante, muchos especialistas han optado por utilizar el término lexicografía didáctica únicamente cuando se haga referencia a «diccionarios especialmente diseñados para los usuarios que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua» (Azorín Fernández 2000: 21). Al margen de la etiqueta utilizada por cada especialista, se puede afirmar que existe una tradición que cuenta con varios diccionarios que se ocupan de los campos previamente citados.

La década de los noventa es el momento de eclosión de este tipo de obras lexicográficas en español, ya que las obras previas presentaban, en su mayoría, una serie de deficiencias importantes, tal y como han anotado varios estudiosos (Maldonado 2012; Nomdedeu Rull 2017; Nomdedeu y Tarp 2018). El principal problema era que, como ha ocurrido con gran parte de la tradición lexicográfica española, los diccionarios escolares eran deudores de diccionarios generales anteriores (Martínez Marín 1991: 60). Además, a principios del nuevo milenio, la investigación de este sector todavía debía «establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que debe desarrollar» (Hernández 1998: 50). Si bien es cierto que a partir del II Congreso Internacional de Lexicografía empiezan a aparecer, en palabras de Hernández (2008: 21), «un buen número de comunicaciones (casi una docena) que se relacionan con la Lexicografía Didáctica», algo poco habitual una década antes. Así, las obras lexicográficas destacables para la enseñanza o aprendizaje de español desde esa eclosión a la que hacía referencia han sido en su mayoría diccionarios monolingües, como el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (DIPELE) en 1995 y el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DISALE) en 1996. Años antes, las obras recomendadas a estudiantes de ELE habían sido, en términos generales, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner y el *Gran Diccionario de la Lengua Española. Diccionario de uso* de la editorial SGEL. Existe una evidente falta de atención hacia este tipo de diccionarios por parte del sector teórico, ya que no aparece ningún tipo de mención a ellos en el *Diccionario de lexicografía práctica* de Martínez de Sousa (Córdoba Rodríguez 1998). Aun así, la lexicografía pedagógica se desarrolla paralelamente a una lexicografía teórica centrada en los diccionarios en lengua inglesa, que son los que han tenido una larga tradición lexicográfica, aunque su mayoría no respondían a unas leyes teóricas generales que rigiesen el proceder del trabajo lexicográfico. Para muchos autores el foco de interés actual de la lexicografía es la práctica,

idea reiterada por Hernández (2008): «El siglo [XXI] decía el maestro se presenta cargado de esperanzas: los diccionarios que vienen podrán beneficiarse, si sabemos utilizarlos, de grandes corpus informatizados [...]» (Hernández 2008: 23).

La aparición de la lexicografía pedagógica del español en los noventa hizo progresar la lexicografía española hasta el punto de que existieran series de diccionarios, algo poco frecuente en este campo. Esto produce que a finales de los años noventa se pueda hablar de una «definitiva consolidación» (Hernández 2008: 23) de la lexicografía escolar española. Es en este momento cuando la teoría lexicográfica empieza a plasmarse en unas obras que han sido fruto del trabajo conjunto de equipos de lexicógrafos. No debería sorprendernos que la lexicografía hispana haya tardado relativamente más que la inglesa en crear toda una tradición lexicográfica de aprendizaje, ya que, tal y como apuntó Córdoba Rodríguez (1998), esta ha tenido que esperar a que los estudiantes de español como segunda lengua sean suficientemente numerosos para ahorrar en los gastos de producción de un nuevo diccionario. Sin duda alguna, la economía es un factor determinante en el desarrollo de cualquier disciplina, no solamente desde un punto de vista teórico sino también práctico, y en este sentido, el tiempo no corría a favor del español. No obstante, en la actualidad sí que podemos hablar de beneficios puesto que la lengua española es ya, según el anuario «El español en el mundo 2021», del Instituto Cervantes, una lengua hablada por el 7,5 % de la población mundial, siendo la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes (493 millones de hablantes aproximadamente) tras el chino mandarín, además de ser la tercera lengua más usada en internet.

Con todo, los principales retos de la lexicografía pedagógica del español, que se encuentran divididos entre la microestructura y la macroestructura de los diccionarios, deben hacer frente a esta nueva realidad. Por una parte, en la microestructura se pretende profundizar en las unidades fraseológicas tales como colocaciones e información pragmática, que no han recibido hasta el momento un tratamiento específico (Hernández 2008) salvo en Ferrando (2010), donde la autora presenta un análisis de la presencia de las colocaciones en algunos métodos de ELE, y Ferrando (2012: 380), tesis doctoral donde se propone un proyecto de diccionario de colocaciones para italo hablantes que estudian español: «DiCLELE (Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza-aprendizaje de E/LE por niveles)». Esta última propuesta es un gran avance, sin duda en este campo, ya que la reflexión teórica nace con aspiraciones electrónicas.

Es ya un hecho que la macroestructura de las obras lexicográficas tiene como reto fundamental disponer de corpus especializados que se rijan por unos criterios científicos: «De contar con estas bases de datos, la Lexicografía Didáctica ganaría en rigor científico, pero también lo haría en independencia» (Hernández 2008: 26). Sin embargo, no debe olvidarse que el principal reto es ahondar en el estudio de los usuarios como principales destinatarios del diccionario; puesto que de esta manera sabremos cómo los diccionarios pueden enseñar y cómo los estudiantes pueden aprender mediante su uso. Así pues, el considerar al usuario como el centro de todo el proceso nos traslada inevitablemente al contexto de las nuevas tecnologías vinculadas a la lexicografía pedagógica, ya que los nuevos usuarios del diccionario son personas cuya familiaridad con las nuevas tecnologías están aumentando progresivamente al ser nativos digitales. Estos usuarios buscan soluciones rápidas, eficaces y fáciles, algo que a priori entra en

contraposición con la concepción tradicional del diccionario (Nomdedeu Rull y Tarp (2018). Así pues, el principal reto de la lexicografía pedagógica no es otro que el de adaptarse a las nuevas tecnologías y nuevos conceptos de diccionario para convertirse en la principal referencia para esos usuarios:

El acercamiento del usuario a la adquisición de conocimiento ha cambiado. No podemos ni debemos referirnos al diccionario digital desde la óptica del diccionario tradicional, sino que es necesario concebirlo de nueva planta como una verdadera herramienta de descodificación y de codificación con múltiples estructuras de acceso (Nomdedeu Rull 2017: 188).

### 3. NATURALEZA DE LOS VERBOS DE APOYO Y SU IMPREVISIBILIDAD

Tradicionalmente se han considerado las construcciones con verbos de apoyo (en adelante, CVA) como colocaciones, a pesar de que es un término no arraigado en la bibliografía española (Alonso Ramos 2004). En este análisis, se toma la visión proporcionada por Alonso Ramos (2004) en su libro *Las construcciones con verbo de apoyo*, donde se entiende por colocación «una expresión semifraseológica formada por dos unidades léxicas L1 y L2 en donde L2 es escogida de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función de la elección de L1» (Alonso Ramos 2004: 20-21). Por ejemplo: *pronunciar un discurso* o *dar un paseo*. La interpretación que se valorará en este trabajo es la lexicográfica, que se fundamenta en la selección restringida del colocativo por la base (Hausmann 1979). Esta también está fundamentada en la Lexicología Explicativa y Combinatoria (1995) y en el *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* de Mel'čuk *et al.* (1984/1999) en el que la información sobre los verbos de apoyo se considera que debe aparecer en el artículo lexicográfico del nombre.

Las CVA constituyen un fenómeno que abarca tanto el campo léxico como la gramática. Fue la lingüista Daladier quien, en el equipo de M. Gross, acuñó por primera vez el término *verbe support*, aunque había sido denominado de maneras muy dispares. Se entiende por *verbo de apoyo*:

[...] todo verbo combinado con un nombre predicativo en función de primer complemento (objeto directo o complemento preposicional), que no es escogido por el hablante sobre una base semántica, sino más bien de una manera arbitraria en función del nombre, y cuyo papel es: a) expresar las marcas de modo, tiempo y persona, y b) proporcionar posiciones sintácticas para que los actantes del nombre puedan aparecer en un contexto oracional (Alonso Ramos 2004: 25).

Si se analizan los verbos de apoyo desde los puntos de vista semántico, léxico y sintáctico se pueden observar distintas particularidades de este tipo de verbos. En primer lugar, desde el punto de vista semántico, el verbo de apoyo está casi vacío de significado léxico cuando se encuentra en coocurrencia con el nombre porque es el nombre el que lleva el peso semántico (Alonso Ramos 2004: 24). Esto demuestra, además, que existe un verbo vinculado morfológicamente a estos nombres (*dar un paseo* y *pasear*, *dar su palabra* y *prometer*, por ejemplo). En cambio, desde un punto de vista léxico, estas construcciones presentan un «problema de coocurrencia léxica restringida» o, en otras palabras, que el nombre que funciona como objeto directo selecciona el

verbo que le sirve de apoyo para construir una oración, pero lo hace de forma restringida, lo que produce que nombres semánticamente próximos seleccionen verbos diferentes (*dar un beso* pero *hacer una caricia*, por ejemplo). Finalmente, desde un punto de vista sintáctico, el predicado semántico del nombre presta, según Alonso Ramos (2004: 24), «todos o algunos de sus argumentos al verbo de apoyo para que funcionen como actantes sintácticos en una oración completa»<sup>3</sup>.

Por otra parte, las construcciones con verbo de apoyo también han sido clasificadas en el grupo de las locuciones verbales que, según Casares (1950: 170), son «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». Zuluaga (1980: 41) distingue entre locuciones verbales y lexemas compuestos. Las primeras serían expresiones como *tomar el pelo* o *correr la voz*, que siguen la definición ofrecida por Casares; mientras que los lexemas compuestos serían el equivalente a algunas CVA que trabajamos en este artículo como *poner atención*. La principal diferencia entre estos dos tipos de construcciones está en que las primeras son semánticamente «opacas», es decir, que no se puede intuir su significado a partir de su forma composicional; en cambio, las segundas son mucho más «transparentes» en ese sentido porque se podría decir que son composicionales. Así pues, un estudiante de español como lengua extranjera deberá aprender que un primer conjunto como *tomar el pelo* es una expresión fraseológica que significa ‘burlarse’, mientras que, en el segundo caso, para saber utilizar *poner atención*, deberá conocer primero el significado de ‘atención’ y, después, cuando quiera utilizar este nombre, hacer uso de un verbo (que tendrá que aprender) para expresar los actantes de ‘atención’ sin añadir un nuevo significado léxico. No obstante, para diferenciar las locuciones verbales de los verbos de apoyo, como se presentan en este artículo, es necesario analizar si son unidades léxicas y, por tanto, hay que considerar si son inanalizables semánticamente (Alonso Ramos 2004: 51). Si se examina como ejemplo la serie *tener / coger / dar miedo*, como expresión emocional, se puede observar que «no es lo mismo experimentar miedo (tener miedo) que empezar a experimentarlo (coger miedo) y todavía menos, provocar en alguien ese sentimiento (dar miedo)» (Alonso Ramos 2004: 52). Gaatone (1981: 52) hizo lo mismo con sus equivalentes en francés y el resultado fue que el verbo tiene su propia carga semántica. Esto significa que en estas series tanto el nombre como el verbo tienen su significado, de manera que no se pueden clasificar como locuciones verbales. Tampoco son sintagmas libres porque es el nombre el encargado de seleccionar léxicamente al verbo. En definitiva, se trata de tres colocaciones en las que la base es el nombre y el colocativo, el verbo. En este tipo de construcciones, tanto el nombre como el verbo tienen un sentido —de hecho, en *dar miedo* el verbo añade al sentido global el sentido de ‘causación’— y, además, no son expresiones libres, sino que la elección del verbo está restringida para expresar un sentido determinado. No obstante, en grupos como *dar un beso* «el verbo no sólo aporta un significado general

---

<sup>3</sup> Para más información véase Alonso Ramos (2004).

que reproduce parte del significado de la clase a la que estos nombres pertenecen» (Alonso Ramos 2004: 53). Estas construcciones sí que son estrictamente para Alonso Ramos (2004) verbos de apoyo porque la principal función del verbo es la de ser un apoyo o un soporte sintáctico.

Las colocaciones se caracterizan por ser expresiones semifraseológicas que tienen la misma naturaleza colocacional que las CVA. Pero estas, además, destacan por la imprevisibilidad del colocativo, ya que no nos podemos anticipar al sentido que se quiere dar sin antes conocer qué unidad léxica es la base de la colocación. Lo mismo pasa con las CVA, ya que el verbo es escogido en función del nombre y, tal y como se ha expuesto antes, nombres de sentido parecido toman verbos muy diferentes para servir de apoyo sintáctico. Además, las CVA y las colocaciones no existen únicamente en español, sino que lenguas próximas como el francés o el inglés también tienen, así como lenguas mucho más distantes como el japonés, el euskera, el ruso, el persa, el coreano, el chino, o incluso en lenguas románicas de la Edad Media y el propio latín. Olsen (2014: 5) reconoce que

Como estudiante de español no nativa, a veces es difícil saber qué verbo se debe usar con diferentes tipos de sustantivos; a veces los verbos se pueden combinar con los mismos sustantivos, otras veces no: se puede coger una enfermedad pero no se puede tomar una enfermedad, por ejemplo.

Este es el motivo por el cual este estudio pretende analizar la exposición de estas formas en los diccionarios de español, ya que su correspondencia no es siempre igual en todas estas lenguas y mucho menos tratándose de estados sentimentales y emocionales, que es el tema propuesto para analizar estas construcciones. Esta falta de correspondencia unívoca entre lenguas es una nueva prueba de que los verbos de apoyo son imprevisibles porque la coocurrencia léxica de cada verbo no es igual en todas las lenguas. Asimismo, cuando en español se habla de *dar un beso*, en catalán es *fer un petó* (con el verbo *fer*, 'hacer'), o cuando en español decimos *dar un paseo*, en francés es *faire un pas* y en inglés *to take a walk*. Los tres verbos desempeñan el mismo papel en las CVA, pero no se pueden traducir de manera literal. Esta imprevisibilidad se debe, según Alonso Ramos, a la naturaleza especial de la unidad léxica que funciona como colocativo. Es pertinente recordar que, según el enfoque adoptado por la autora, es el hablante el encargado de hacer elecciones léxicas para expresar sentidos dados. A partir de aquí, distingue dos tipos de unidades léxicas: un primer tipo formado por unidades léxicas que se seleccionan para dar un sentido dado (elección léxica semánticamente controlada) y un segundo tipo de unidades léxicas que se seleccionan en función de otras unidades léxicas (elección controlada léxicamente). Ambos tipos entran en juego a la hora de configurar colocaciones o CVA porque «la fraseologización radica principalmente en la manera especial de ser seleccionado el colocativo» (Alonso Ramos 2004: 56). En este mismo sentido, Calderón Campos (1994: 100) afirma que

[...] si imaginamos la conducta previsible de un estudiante extranjero ante estas construcciones, parecería lógico pensar que un estudiante de español podría encontrarse ante dos problemas: o bien que no sepa el significado de una frase en la que figura el verbo hacer seguido de un sustantivo, o bien producir una frase en la que



precisamente el verbo (\*se dice hacer, tomar, dar, etc.?) es la incógnita, puesto que conoce el sustantivo que se combina con él.

### 3.1. REPRESENTACIÓN DE LAS CVA EN LOS DICCIONARIOS

La lexicografía del español ha avanzado enormemente en la sistematización de las construcciones combinatorias. Ejemplos especializados de ello son los diccionarios combinatorios *Euléxico* (Boneu 2001), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque 2004), el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque 2006) y el *Diccionario de colocaciones del español* (DiCE) (Alonso 2004). Sin embargo, a pesar de la existencia de obras especializadas en este tipo de construcciones, la estructuración semántica o combinatoria que figura en este tipo de diccionarios no se recoge en ninguno de los diccionarios de ELE de este análisis, lo cual convierte a los especializados en obras de consulta indispensables y clama con urgencia una solución de tipo lexicográfica para los diccionarios pedagógicos de ELE del futuro. Calderón Campos (1994: 99) ya advirtió que el tratamiento del artículo lexicográfico de los sustantivos suele ser muy irregular en comparación con el que recibe el verbo. Y es en este tipo de carencia donde radica unas de las principales razones de las dificultades que los usuarios se encuentran durante la consulta lexicográfica.

### 4. CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA DAR, PASAR Y PONER EN LA EXPRESIÓN EMOTIVA

El debate sobre estas formas se complica cuando se trata de clasificar los estados emocionales. Para ello en este artículo se ha optado por seguir la teoría Sentido-Texto (TST) de Mel'čuk y Zholkovsky, que considera la lengua como un mecanismo de correspondencias entre sentidos complejos y cadenas de sonidos o letras, es decir, textos. Hablamos de sentidos como fenómenos psíquicos, mientras que los textos son fenómenos físicos. Desde esta perspectiva, nombres como *miedo* se agruparían bajo la etiqueta de 'sentimiento' o 'actitud' si «esta designa un componente semántico central del sentido de los nombres» (Alonso Ramos 2004: 174). El objetivo es etiquetar como 'sentimiento' lo que la lengua trata como un sentimiento y, de esta manera, hablar de palabras en cuya definición existe ese componente semántico, sin importar si su significado se corresponde con lo que los psicólogos consideran como sentimientos. La mayoría de los nombres de sentimiento eligen como verbo de apoyo *sentir*. Aunque otros muchos nombres eligen verbos como *dar*, *pasar* o *poner*.

Para poder seleccionar una serie limitada de acepciones con estos verbos, se ha optado por tener como referencia las que aparecen en las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), de manera que se tenga una visión concreta de los contenidos referidos a sentimientos y emociones que se exigen en un currículo de referencia en el mundo de enseñanza de ELE. Para ello se han tenido en cuenta únicamente los de los niveles B1-B2 (véase tabla 1) porque son los primeros niveles en los que estas expresiones quedan recogidas en el Plan Curricular y, por tanto, será a partir de este umbral intermedio-avanzado cuando serán potencialmente consultables por los aprendices de español, que las perfeccionarán sumando variedad en niveles superiores. También son relevantes aquellas CVA que formen parte del ámbito de las emociones en español.

Dar	Pasar	Poner
<i>Me da asco</i>	<i>Lo paso mal / fatal...</i>	<i>Me pongo contento / de buen humor...</i>
<i>Me da igual</i>	<i>(Me) lo paso estupendamente / bien / fatal...</i>	<i>Me pongo triste</i>
<i>(Me) da igual / lo mismo...</i>	<i>Me lo paso fenomenal / genial...</i>	<i>Me pone triste / Me deprime</i>
<i>Me da pena / lástima</i>	<i>Paso vergüenza</i>	<i>Me pongo furioso / de mal humor...</i>
<i>Me da rabia</i>		<i>Me pongo nervioso / histérico...</i>
<i>Me da miedo</i>		<i>Me pongo rojo / como un tomate.</i>
<i>Me da pánico/ terror</i>		
<i>Me da vergüenza</i>		

TABLA 1. Construcciones para expresar sentimientos (niveles B1-B2) del PCIC

Así, las construcciones de las que se parte como referencia son *dar asco*, *dar igual / lo mismo*, *dar pena / lástima*, *dar rabia*, *dar miedo*, *dar pánico / terror* y *dar vergüenza*, en el caso de *dar*; *pasarlo mal/fatal*, *pasarlo estupendamente / bien*, *pasarlo fenomenal / genial* y *pasar vergüenza* en el caso de *pasar*; y finalmente, *ponerse contento / de buen humor*, *ponerse triste*, *ponerse furioso / de mal humor*, *ponerse nervioso / histérico* y *ponerse rojo o como un tomate*, en el caso de *poner*. En total son 16 grupos de CVA diferentes. Por su parte, las acepciones que se han analizado junto a las de los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, han sido las de los sustantivos: *asco*, *pena*, *rabia*, *miedo*, *pánico*, *terror* y *vergüenza* en el caso de *dar*; *vergüenza*, *bien*, *mal*, *fenomenal*, *genial*, *estupendo* y *fatal* en el caso de *pasar*; y *contento*, *humor*, *triste*, *furioso*, *nervioso*, *histérico*, *rojo* y *tomate* en el caso de *poner*. Un total de 22 sustantivos base. Así, entre la selección analizada se encuentran tanto verbos de apoyo como colocaciones porque resultaba muy difícil restringir el conjunto en términos semánticos entre unos y otros porque lo que ha primado han sido las alusiones semánticas a los sentimientos y las emociones de sus definiciones.

Para llevar a cabo el estudio propuesto se ha optado por analizar el tratamiento que se da a este tipo de verbos de apoyo con naturaleza colocacional en la definición lexicográfica de diccionarios usados para la enseñanza de ELE.

##### 5. ACEPCIONES SELECCIONADAS Y DICCIONARIOS: ANÁLISIS CUANTITATIVO

En el siguiente apartado se muestra en términos cuantitativos cuál ha sido el tanto por ciento de las acepciones más comunes en los diccionarios monolingües de ELE para poder someterlas a un análisis cualitativo posterior sobre el tratamiento de las distintas construcciones en los textos definatorios de los diccionarios. Para ello se van a tener en consideración aspectos cuantitativos como los que ya se han ido presentando y datos que configuren un artículo lexicográfico útil y completo:

- La información semántica (definición del lema),
- la información sintáctica (régimen sintáctico) y

- la información léxico-combinatoria (funciones léxicas).

Los términos cuantitativos permiten identificar los diccionarios en función de la presencia o ausencia de estas construcciones. Esto permite conocer elementos que pueden provocar conflictos para los estudiantes de ELE a la hora de consultar las acepciones de estos verbos vinculadas a estados emocionales.

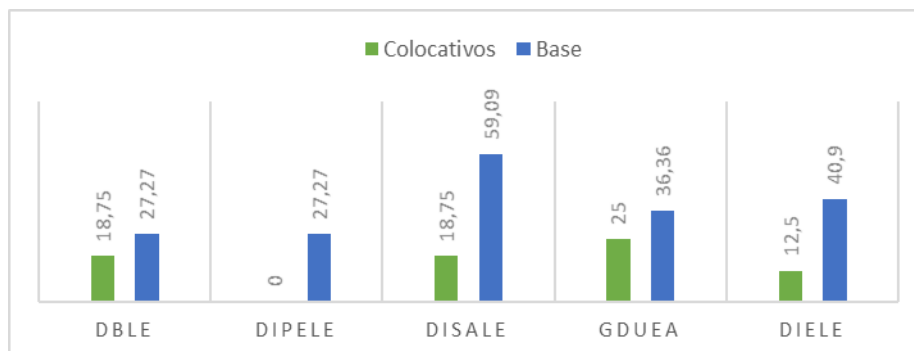


GRÁFICO 1. Construcciones con verbos de las emociones en los diccionarios de ELE

Según el gráfico 1, el DISALE es el diccionario que contiene una mayor inclusión de estos términos recomendados por el PCIC seguido del DIELE, si tenemos en cuenta el tanto por ciento de acepciones encontradas en las entradas de la base. En la tabla 2 se pueden observar las CVA cuyas palabras base son más comunes en el umbral intermedio-avanzado de los diccionarios analizados.

DBLE	DIPELE	DISALE	GDUEA	DIELE
<i>dar asco</i>	<i>dar asco</i>	<i>dar asco</i>	<i>dar asco</i>	<i>dar asco</i>
<i>dar rabia</i>	<i>dar rabia</i>	<i>dar rabia</i>	<i>dar rabia</i>	<i>dar rabia</i>
<i>dar igual</i>			<i>dar igual</i>	<i>dar igual</i>
<i>dar pena</i>		<i>dar pena</i>	<i>dar pena</i>	<i>dar pena</i>
<i>pasarlo bien</i>	<i>pasarlo bien</i>	<i>pasarlo bien</i>	<i>pasarlo bien</i>	
<i>pasarlo mal</i>			<i>pasarlo mal</i>	
		<i>pasar miedo</i>	<i>pasar miedo</i>	<i>pasar miedo</i>

TABLA 2. CVA más comunes con dar, pasar y poner en los diccionarios de ELE

## 6. ANÁLISIS LEXICOGRÁFICO DE LOS DATOS

En este apartado se muestra un análisis cualitativo pormenorizado de las distintas construcciones que se han seleccionado y cómo aparecen reflejadas en la definición lexicográfica de los diccionarios monolingües de ELE. Las acepciones han sido seleccionadas siguiendo el criterio semántico que las clasifica como sentimientos desde un punto de vista lingüístico. Además, han recibido un análisis lexicográfico con base en los cuatro principios fundamentales de los que puede regirse la definición en la tradición lexicográfica (Ahumada Lara 1989).

Así, un buen número de ellas hace uso de la definición hiperonímica que empieza por «sensación» o «sentimiento» para definir *dar asco*, *dar miedo*, *dar vergüenza*, *dar pena*, *dar rabia* y *dar miedo*, como, por ejemplo:

Miedo s. m. 1 Sentimiento desagradable que se suele experimentar ante un peligro o dolor y que produce reacciones de defensa o de huida: *Vimos una película de miedo. Me da miedo la oscuridad desde pequeño.* SIN. Pavor, pánico, terror. ANT. Valor. [la negrita es mía] (DISALE 1996).

En otros casos, se ha optado por definiciones sinonímicas, mientras que otro tipo de definiciones son las que consideran este tipo de estructuras como locuciones fraseológicas, de manera que se muestra la construcción al final de la entrada, en negrita y seguida de una breve explicación y, en función del diccionario, también de un ejemplo:

Tomate

**Como un ~**; *col.* Rojo de vergüenza: *ponerse como un tomate.* (DIELE 2002).

Como se muestra en el ejemplo, la definición tampoco logra ser muy aclarativa con el funcionamiento sintáctico ni semántico, puesto que en otras culturas diferentes a la hispánica o europea, el rojo no es la representación de la vergüenza. Esto demuestra que no se ha tenido en cuenta el tipo de usuario receptor para formar estas descripciones. Además, el hecho de que las construcciones que se analizan en este trabajo sean seleccionadas en función de la base puede debilitar su estatuto léxico y hacer difícil su descripción lexicográfica. Después del análisis cuantitativo es identificable que los diccionarios monolingües de ELE no tienen en conjunto una política uniforme para el tratamiento de las CVA, sino que cada obra presenta estas estructuras siguiendo unos criterios diferentes. Los verbos de apoyo o colocaciones aparecen en unos casos en el ejemplo, otras veces en la definición y en otros casos en ambas, sin que se tenga en cuenta lo que se ha llamado como «problema de la coocurrencia léxica restringida». Aquí es cuando se ponen de manifiesto los problemas de imprevisibilidad de este tipo de construcciones a la hora de seleccionar sus colocativos. De este modo, una definición como la de *terror*, demuestra que el verbo de apoyo aparece en la definición, pero no en el ejemplo:

Terror

2. Persona o cosa que **da mucho miedo**: *Ese profesor es el terror de los alumnos.* (DIPELE 2002). [La negrita es mía]

De este modo, siguiendo los apuntes de Alonso Ramos, un aprendiz de ELE podría producir a partir de una definición así una expresión como *\*arrojar terror* o *\*lanzar mucho terror*. Por otra parte, si acudimos a la definición de la entrada de uno de los verbos, como la acepción 9 del lema *dar*, veremos que no es muy aclaratoria:

Dar

9. (Con *susto*, *sorpresa*, *alegría*, etc.) recibir alguien lo expresado por el sustantivo: *Se dio un susto tremendo.* (GDUEA 2001).

Aquí el lexicógrafo/a ha detectado el uso del verbo *dar* como verbo de apoyo, pero no consigue restringir cuáles son todos los sustantivos con los que este verbo significa ‘recibir’. Es más, un aprendiz de ELE podría interpretar que *dar* puede funcionar como verbo de apoyo con cualquier sustantivo: *\*Dar emoción*, por ejemplo.

Además, se hace un primer intento por hacer esta restricción entre paréntesis que no resulta satisfactoria porque se hace uso del ‘etc.’, nada útil para un estudiante de ELE porque le puede generar todavía más dudas. Este tipo de datos del contorno deberían evitarse si no van a dar una información completa que pueda ser de verdadera utilidad para el usuario.

En otras entradas, como ya he citado antes, se opta por ofrecer una definición sinónima que tampoco restringe las palabras de la base, como en el caso de *dar pena*. En este caso también se rompen las reglas de coocurrencia léxica, ya que un aprendiz de ELE podría entender que *dar* se utiliza aquí indistintamente con sinónimos de su definición porque no se especifica su funcionamiento como es debido: *\*dar dolor, \*dar sufrimiento*:

Pena

2. Dolor, sufrimiento o tristeza: *me da ~ ver a esos niños tan pobres y desnutridos; siento ~ cada vez que me acuerdo de ella.* □ lástima. (DIPELE 2002)

Por ello, tanto Battaner (2010) como Alonso Ramos (2004) apuestan por que sea en la entrada de las palabras base donde se definan las acepciones con verbos de apoyo o colocaciones. Así pues, la disposición de la información en la microestructura debe destacar diferentes aspectos que pueden ser mejorables en un diccionario monolingüe destinado a un grupo de extranjeros específico. Para empezar, dada la naturaleza sintáctica de estas construcciones, se debería considerar muy importante mostrar datos gramaticales en las entradas para ayudar a comprender el funcionamiento de estos verbos con sus respectivas bases. Este es el primer problema que ya he expuesto antes y que no solo sería de utilidad para un determinado grupo específico de extranjeros, sino que sería una de las carencias básicas en un plano general. El problema de la coocurrencia léxica se extiende por las definiciones de todos los diccionarios analizados, con algunas excepciones concretas como la de la acepción 2 de *rabia* en el DBLE, que sí restringe las relaciones combinatorias:

Rabia

2. (Con *dar, tener, tomar*) Disgusto violento. (DBLE 1987)

En cuanto a las marcas, predominan las de ‘figurado’ (Fig.) como por ejemplo en la acepción 2 de *asco* del DIPELE, en la que *dar asco* tiene ese matiz:

Asco

2. Fig. Sensación de disgusto o rechazo causada por una persona o cosa: *no quiero estar con ellos: esa gentuza me da ~.* (DIPELE 2002)

Pero también las de ‘coloquial’ en acepciones que reciben un tratamiento de locuciones y fraseología como es el caso de *ponerse como un pimiento* del DISALE:

**Ponerse como un pimiento / tomate**

COLOQUIAL. Ponerse <una persona> con la cara colorada de vergüenza: *Le dijeron que iba muy guapa y se puso como un pimiento.* (DISALE 1996)

Las definiciones que se muestran más completas en cuanto a marcas gramaticales e información extradefinitoria y de contorno son las del DISALE. Sin embargo, existe información gramatical que no es aclarativa como en el caso de la acepción 2 de *nervioso*:

Nervioso/histérico

2 (ser / estar) Que se excita fácilmente: Estoy muy nervioso últimamente y no sé por qué. No me pongas nerviosa, ya te he dicho que no. *Tu colega es muy nervioso y no trabaja a gusto con él.* (DISALE 1996)

En este caso se especifica entre paréntesis que *nervioso* funciona con *ser* y *estar* pero incorporan entre los ejemplos la variante *poner nervioso*, que no se especifica ni explica, de modo que cualquier usuario aprendiz de la lengua se encuentra ante un dilema de selección léxica que puede generarle dudas del tipo: ¿se escriben solo con *ser* o *estar*?, entonces, ¿por qué aparece el verbo *poner* en el ejemplo?, ¿significa eso que puede usarse con cualquier verbo o solo con *poner*? El GDUEA sustituye el verbo *ser* en el paréntesis informativo por *poner*, de modo que continúa sembrando el mismo tipo de duda en el usuario:

Nervioso/histérico

2. (Estar / ponerse ~) Se aplica a quien está muy excitado, enfadado o enojado por alguna razón y de manera transitoria: *En ese momento estaba demasiado nervioso para pensar en nada.* (GDUEA 2001)

En otros casos, la información del contorno demuestra que se identifica el verbo como un soporte, pero sin informar de cuáles son los sustantivos restringidos:

Poner

24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado: *Me pones nervioso con tanta pregunta.* (DIELE 2002).

Por otra parte, también se identifican definiciones que dejan caer toda la carga semántica en el ejemplo, de modo que la definición queda «vacía» de contenido y no es de ayuda para el usuario. Se rompe así el principio de identidad funcional<sup>4</sup>, como por ejemplo en la acepción 19 de *poner* del GDUEA:

Poner

19. FIG (Seguido de *adj*) Hacer que algo o alguien adopte o adquiera el estado o la condición que se expresa a continuación: *Vas a poner furiosa a mamá.* (GDUEA 2002)

Al margen del problema de la escasa restricción léxica que presentan los diccionarios monolingües de ELE, a la que también apuntó Iglesia Martín (2001), hay que destacar como elemento positivo el hecho de que algunos de ellos hagan uso de las reemisiones. Encontramos ejemplos de ello solo en el DIPELE y en el DISALE, ya sea en forma de sinónimos, antónimos o reemisiones desde el propio lema de algunas combinaciones. Un ejemplo está en *dar rabia* del DISALE, donde se nos remite a la definición de la base. Esto aporta economía al diccionario en papel y ayuda a establecer esa restricción léxica, aunque obligue al usuario a ir hacia adelante y hacia atrás constantemente, problema de fácil solución en un diccionario en formato electrónico.

Para terminar este apartado, después del análisis cualitativo realizado se puede concluir que los datos que aparecen en los diccionarios monolingües de ELE estudiados no son suficientes para que un aprendiz de español pueda incorporar y aprender de

<sup>4</sup> Según los principios fundamentales de la definición (Ahumada Lara 1989) es la equivalencia categorial que implica identidad de funciones entre el definido y la definición.

manera clara las colocaciones o verbos de apoyo. Las restricciones del contorno de las definiciones, en muchos casos ausentes, no son lo suficientemente concretas y exactas. Además, las definiciones no tienen en cuenta el origen lingüístico de los usuarios, ya que como se puede observar, el tratamiento no tiene en cuenta las necesidades particulares de cada perfil, ni desde un punto de vista pragmático ni lexicográfico. Para abordar el problema que presentan estas formas en los diccionarios, se debería seguir las recomendaciones a las que ya hacen referencia tanto Iglesia Martín (2001: 104), desarrolladas en buena parte en Ferrando (2012) y, de manera más concreta, Alonso Ramos (2004: 104).

A las consideraciones de Iglesia Martín (2001) habría que sumar la necesaria diferenciación entre diccionarios para hablantes nativos y para hablantes extranjeros, ya que, como se ha demostrado, el tipo de usuario en estos casos es muy distinto y no precisa del mismo tipo de información. Por su parte, Alonso Ramos (2004) defiende esta misma idea apostando por una solución que ayude a describir lexicográficamente los verbos de apoyo o colocaciones de la mejor manera posible a partir de una precisión del estatuto léxico de este tipo de construcciones. Para ello propone separarlos en tres ejes: con o sin contrapartida libre, mayor o menor productividad y uno o varios grupos semánticos de palabras clave.

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha analizado el tratamiento lexicográfico de la expresión de las emociones en español con verbos de apoyo, en concreto con los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, lo que ha permitido demostrar que existe una problemática con el tratamiento de las colocaciones léxicas en lexicografía pedagógica, además de que existen razones de peso para tener en consideración la elaboración de futuras herramientas lexicográficas de ELE para un público específico que tengan en cuenta las características socioculturales y lingüísticas de sus usuarios. Finalmente, los resultados de la observación y análisis de los datos en relación con el objetivo y con los supuestos iniciales, como es el hecho de que los diccionarios monolingües de ELE que existen no son de utilidad para todos los perfiles lingüísticos, permiten establecer diferentes conclusiones.

Por una parte, queda confirmado que los diccionarios monolingües de ELE no siguen unos parámetros fijos para introducir datos lexicográficamente relevantes que permitan identificar y definir de una manera clara el uso de las construcciones con verbos de apoyo o colocaciones en español. De hecho, se puede afirmar que los diccionarios monolingües de ELE no representan con suficiente claridad el fenómeno de las colocaciones, hecho que se deriva en la falta de homogeneidad para explicar el uso de estas formas. Además, las acepciones seleccionadas, que responden al criterio semántico que las define como sentimientos, y que se incluyen en el apartado de funciones comunicativas del PCIC para los niveles B1 y B2, solamente se hallan con mayor incidencia en el DISALE y el DIELE. Otro aspecto destacable es que la mayoría de las definiciones se encuentran en la entrada de las palabras base, de modo que se confirma que cuando los elementos de estas construcciones pertenecen a distintas categorías, las definiciones se incluyen en la entrada del elemento que pertenezca a la clase de palabras más relevante, y en este caso no es el verbo.

Por otra parte, los elementos que pueden generar conflictos a los estudiantes de ELE a la hora de consultar las acepciones de estas palabras vinculadas a estados emocionales son diversos y debidos a causas de distinta índole: 1) la poca claridad definitiva y el hecho de que los diccionarios no sigan un tratamiento uniforme y homogéneo a la hora de abordar el problema de los verbos que actúan como soporte puede provocar confusión entre los usuarios del diccionario; 2) la dicotomía en el tratamiento de estas construcciones, cuyas divergencias no compartidas en todos los diccionarios ponen en tela de juicio la concepción que se tiene de estas formas y su inclusión y descripción en el diccionario porque pueden generar nuevamente confusión (hay definiciones sinónimas que parten, o bien de un término conceptual como ‘sufrimiento’ para *miedo*, por ejemplo, o bien de ‘sentimiento’ o ‘sensación’, mientras que muchas otras se incluyen bajo la etiqueta de locuciones fraseológicas); 3) la coocurrencia léxica restringida puede generar problemas a los usuarios del diccionario por falta de claridad e información (construcciones que aparecen unas veces en la definición, otras solamente en el ejemplo y otras en ambas); 4) Además, aunque no ha sido un factor tan destacado, los elementos culturales no se valoran pensando en el usuario del diccionario, sino que todo gira en torno a la lengua española y su cultura.

En definitiva, los tipos de problemas de consulta encontrados son más funcionales que de carácter pragmático o semántico, aunque influyen, como se ha indicado, distintos factores. A este respecto, cabe señalar que existen avances relevantes con el tema de las colocaciones en algunos proyectos como el DiCE (Diccionario de colocaciones del español), que, si bien no se ha tenido en cuenta en este análisis por tratarse de una herramienta de soporte diferente a las analizadas, se ocupa de manera muy específica de este tipo de construcciones mediante una interfaz de consulta electrónica. No obstante, los futuros diccionarios en formato electrónico centrados en aprendices de ELE deberían facilitar el acceso a los datos relacionados con el significado de las CVA. Una posible solución pasa por homogeneizar el espacio del artículo lexicográfico en el que los usuarios podrán consultar este tipo de combinaciones, además de facilitar la búsqueda electrónica a través de grupos de palabras que permitan acceder, no solo a las definiciones, sino también a los ejemplos concretos de uso. Esta solución forma parte intrínseca de uno de los principales retos que sigue teniendo la lexicografía contemporánea por delante: el desarrollo de nuevas herramientas que ofrezcan artículos lexicográficos con datos dinámicos, cuya distribución facilite el acceso y la consulta por parte de los usuarios.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA LARA, Ignacio (1989): *Aspectos de lexicografía teórica. Aplicaciones al diccionario de la Real Academia Española*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- ALONSO RAMOS, Margarita (2004): *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*: Universidade da Coruña. <http://www.dicesp.com>
- ALONSO RAMOS, Margarita (2004): *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid, Visor Libros.



- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores (2000): «Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios», *E.L.U.A.*, 14, pp. 19-44.
- BATTANER, Paz (2010): «Análisis lexicográfico del verbo hacer: el verbo hacer en un diccionario de aprendizaje», en J. M. García Platero y M. A. Castillo Carballo, coords., *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 69-90.
- BATTANER, Paz (2011): «Los verbos de frecuencia alta y el diccionario de aprendizaje», en M. E. Vázquez Laslop, K. Zimmermann y F. Segovia, eds., *De la lengua por solo la extrañeza. Estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura, en homenaje a Luis Fernando Lara*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1, pp. 313-332.
- BÉJOINT, Henri (2010). *The Lexicography of English*, Oxford, Oxford University Press.
- BERGENHOLTZ, Henning y Sven TARP (2005): «Electronic dictionaries: Old and new lexicographic solutions», *Hermes*, 18, 34, pp. 7-9.
- BONEU, J. (2001): *Diccionario euléxico*, Barcelona, Juventud.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio, dir. (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio, dir. (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- CALDERÓN CAMPOS, Manuel (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*, Granada, Universidad de Granada.
- CASARES, Julio (1950): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Patronato Menéndez Pelayo, Instituto Miguel de Cervantes.
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ, Félix (1998): «Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera», *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philologica. Philologica*, 71, Romanica VII, pp. 119-134.
- FERRANDO, Verónica (2010a): «Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas», *RedELE*, Biblioteca 2010, 11.
- FERRANDO, Verónica (2012): *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de ELE*, Tesis doctoral, Tarragona, Universidad Rovira i Virgili.
- FUERTES-OLIVERA, Pedro (2012): «La lexicografía de internet: el diccionario inglés-español de contabilidad», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 52, pp. 21-56. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/41090>.
- GAATONE, David (1981): «Les «locutions verbales»: Pour quoi faire?», *Revue Romane*, 14, pp. 49-73. [https://tidsskrift.dk/revue\\_romane/article/view/29366](https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29366).
- HAUSMANN, F. J. (1979): «Un dictionnaire des collocations est-il possible?», *Travaux de linguistique et de littérature*, XVII, 1, pp. 187- 195.
- HERNÁNDEZ, Humberto (1998): «La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos», en M<sup>a</sup> Teresa Fuentes Morán y Reinhold Werner, eds., *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Frankfurt am Main-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 49-79.
- HERNÁNDEZ, Humberto (2008): «Retos de la lexicografía didáctica española», en *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante, Universidad de Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 22-32.

- IGLESIA MARTÍN, Sandra (2001): «La definición de los verbos soporte: análisis del contorno», en Alexandre Veiga, Víctor Manuel Longa y JoDee Anderson, eds., *Grammaton*, Lugo, Tris Tram, pp. 95-106.
- INSTITUTO CERVANTES (2021). *El español en el mundo* [Recurso electrónico. Libro-e]: anuario del Instituto Cervantes 2021. En línea en [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm) [consulta 13/01/2022].
- LEW, Robert y Gilles-Maurice DE SCHRYVER (2014): «Dictionary users in the digital revolution», *International Journal of Lexicography*, 10, pp. 1-19.
- L'HOMME, Marie Claude y Monique C. CORMIER (2014): «Dictionaries and the digital revolution: a focus on users and lexical databases», *International Journal of Lexicography* (Advance Access published).
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (2012): «Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*, 1, pp. 151-179. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/11>.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan (1991): «Fraseología y diccionarios modernos del español», *Voz y Letra*, II, I, pp. 117-126.
- MEL'ČUK, Igor, André CLAS y Alain POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Lovaina la Nueva, Duclot.
- MEL'ČUK, Igor et al. (1984-1999): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- NOMDEDEU-RULL, Antoni y Sven TARP (2018): «Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE / L2», *Journal of Spanish Language Teaching*, 5, 1, pp. 50-65.
- NOMEDEDEU RULL, Antoni (2017): «Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos en español», en Leonel Ruiz Miyares, ed., *Estudios de Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloina Miyares Bermúdez*, Santiago de Cuba, Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, pp. 175-206.
- OLSEN, Julie (2014): *Los verbos de apoyo en español: estudio de pillar, agarrar, coger y tomar*, Trabajo de Fin de Máster, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, The Arctic University of Norway.
- TARP, Sven (2007): «Aproximación a una teoría general de los diccionarios de aprendizaje: Lexicografía de aprendizaje», *Cadernos de Tradução*, 2, pp. 295-317.
- TARP, Sven (2008): «The third Leg of Two-legged Lexicography», *Hermes*, 40, pp. 117-131. <https://tidsskrift.dk/her/article/view/96785>.
- TARP, Sven (2010): «Reflections on the Academic Status of Lexicography», *Lexikos*, 20, pp. 450-465. <https://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/152>.
- TARP, Sven (2012): «Do We Need a (New) Theory of Lexicography?», *Lexikos*, 22, pp. 321-332. <https://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/1010>.
- TONO, Yukio (2010): «A critical review of the theory of lexicographical functions», *Lexicon*, 40, pp. 1-26.
- ZULUAGA, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Berna, Peter Lang.