



**Programa de Doctorado en**  
*Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales*

**DICCIONARIO COMBINATORIO ESPAÑOL-PORTUGUÉS.**  
**UNA PROPUESTA LEXICOGRÁFICA**

**Tesis Doctoral presentada por**  
**REBECA MARTÍNEZ AGUIRRE**

**Directora:**

**DRA. D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> EUGÊNIA OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA**

**Alcalá de Henares**

**2022**



*A mi abuelo, por y para él.*

*A mi marido, porque este camino es tan mío como suyo.*

## Agradecimientos

No podría comenzar sin, antes que nada, mostrar mi gratitud a todas aquellas personas que han estado conmigo en el transcurso de estos años.

A la profesora Dra. D.<sup>a</sup> Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva, por la confianza depositada en mí desde el mismo momento en el que, sin conocernos de nada, aceptó la dirección de esta tesis. Sin sus conocimientos, su ayuda constante y sus recomendaciones a todos los niveles posibles, esta tesis no sería lo que es.

A David, mi marido, por no soltarme la mano en ningún momento. Por secarme las lágrimas y ayudarme a quitar las piedras del camino a cada obstáculo encontrado. Y por celebrar y compartir la alegría de cada logro alcanzado.

A Mario, mi hijo, que llegó a mitad del recorrido, por no enfadarse demasiado a pesar de todas las horas de juego y de parque que le he robado.

A Pili y Mari, mi madre y mi abuela, por enseñarme el significado de la palabra *lucha*.

A Sara, mi “hermana”, fuente inagotable de aliento, por hacerme ver que tantas veces como caiga seré capaz de levantarme y que ella estará allí para apoyarme.

A mi familia y amigos, por sus ánimos interminables.

A Marília y a Luís Paulo, antes alumnos, ahora amigos, por su inestimable labor como traductores improvisados.

A todos, gracias. A todos, obligada.

# Índice

---

Listado de figuras.....	7
Listado de tablas .....	14
Listado de gráficos.....	16
Siglarío.....	17
Acrónimos de diccionarios .....	17
Resumen.....	18
Abstract.....	20
<b>Introducción .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1. El concepto de <i>colocación</i>.....</b>	<b>35</b>
0. Introducción.....	36
1. Las colocaciones en la lingüística europea: origen del término y principales enfoques de estudio.....	37
1.1. Enfoque estadístico .....	38
1.2. Enfoque semántico-lexicográfico .....	41
1.3. Enfoque didáctico .....	47
2. Las colocaciones en la lingüística hispánica.....	50
3. Propiedades de las colocaciones .....	80
3.1. Frecuencia de coaparición.....	80
3.2. Motivación .....	81
3.3. Direccionalidad .....	84
3.4. Deducibilidad.....	85
3.5. Composicionalidad formal.....	88
3.6. Transparencia semántica .....	90
3.7. Tipicidad .....	91
3.8. Variación.....	92
3.9. Institucionalización .....	93
4. Las colocaciones frente a otros fenómenos lingüísticos.....	94
4.1. Las solidaridades léxicas.....	94
4.2. Las combinaciones libres .....	96
4.3. Los compuestos sintagmáticos.....	98
4.4. Las locuciones.....	102
5. A modo de recapitulación .....	105

<b>CAPÍTULO 2. Hacia un modelo de diccionario didáctico combinatorio.....</b>	<b>119</b>
0. Introducción.....	120
1. La lexicografía didáctica.....	121
1.1. Tipología de usuarios.....	124
1.2. Necesidades de los usuarios.....	126
1.3. Destrezas en el uso del diccionario.....	131
2. Los diccionarios didácticos.....	142
2.1. Los diccionarios escolares.....	144
2.2. Los diccionarios monolingües de aprendizaje.....	150
2.3. Los diccionarios bilingües.....	154
2.4. Los diccionarios semibilingües.....	163
3. Tratamiento de las colocaciones en los diccionarios de español.....	167
3.1. Las colocaciones en los diccionarios monolingües.....	168
3.1.1. Información contenida en los prolegómenos.....	169
3.1.2. Forma de presentación de la información.....	171
3.2. Las colocaciones en los diccionarios bilingües.....	176
3.2.1. Información contenida en los prolegómenos.....	176
3.2.2. Forma de presentación de la información.....	177
3.3. Las colocaciones en los diccionarios combinatorios.....	181
3.3.1. Marco teórico y contenido.....	182
3.3.2. Rasgos de macroestructura.....	183
3.3.3. Rasgos de microestructura.....	185
4. A modo de recapitulación.....	192
<b>CAPÍTULO 3. Metodología de elaboración del esbozo de un diccionario combinatorio español-portugués.....</b>	<b>206</b>
0. Introducción.....	207
1. Bases teóricas fundamentales y perspectivas adoptadas.....	207
1.1. El DiCEP como diccionario combinatorio.....	207
1.2. El DiCEP como diccionario didáctico.....	209
1.3. El DiCEP como diccionario bilingüe.....	210
1.4. El DiCEP como diccionario de internet.....	211
2. Definición de parámetros funcionales: perfil del usuario, situaciones lexicográficas y funciones de la obra.....	213
3. Delimitación de las necesidades del usuario y sus soluciones lexicográficas.....	219
3.1. El tratamiento de la combinatoria en los diccionarios combinatorios: revisión de <i>REDES</i> , <i>DiCE</i> y <i>Práctico</i> .....	222
3.1.1. Análisis de datos.....	222
3.1.2. Conclusiones obtenidas.....	232
3.2. El tratamiento de la combinatoria en los diccionarios bilingües: revisión del <i>DiBU</i> .....	233
3.2.1. Análisis de datos.....	234
3.2.2. Conclusiones obtenidas.....	241
4. Compilación del corpus de combinaciones.....	243

5. Diseño de la hiperestructura .....	250
6. Configuración de la macroestructura.....	253
7. Configuración de la microestructura: elaboración de los datos lexicográficos... 258	
7.1. Sección de información básica.....	260
7.2. Sección de información sobre la combinatoria .....	267
7.3. Sección de información sistemática .....	280
8. A modo de recapitulación .....	286
<b>CAPÍTULO 4. Esbozo de un diccionario combinatorio español-portugués ....</b>	<b>292</b>
0. Introducción.....	293
1. Elementos de hiperestructura.....	293
1.1. Presentación y características del diccionario.....	293
1.2. Sistema de búsqueda .....	303
2. Contenido y organización de la macroestructura.....	312
3. Contenido y organización de la microestructura .....	316
3.1. Sección de información básica.....	316
3.2. Sección de información combinatoria.....	318
3.3. Sección de información sistemática .....	356
4. Muestra del Diccionario combinatorio español-portugués.....	367
5. A modo de recapitulación .....	465
<b>Conclusiones .....</b>	<b>472</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>488</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>515</b>
Anexo I. Informaciones sobre las combinaciones extraídas del <i>Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español</i> .....	516
Anexo II. Informaciones cuantitativas sobre las combinaciones extraídas del <i>Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español</i> . .....	527
Anexo III. Índice de combinaciones simplificadas.....	533
Anexo IV. Corpus de combinaciones seleccionadas.....	534
Anexo V. Corpus de combinaciones desestimadas.....	573
Anexo VI. Índice de combinaciones concatenadas.....	621

## Listado de figuras

---

FIGURA 1: Taxonomía de las unidades fraseológicas de Corpas Pastor (1996: 52). .....	57
FIGURA 2: Estructuras sintagmáticas radiales (Penadés Martínez 2017a: 728). .....	71
FIGURA 3: Estructuras radiales vinculadas (Penadés Martínez 2017a: 730). .....	72
FIGURA 4: Clasificación de las colocaciones de Higuera García (2007: 54). .....	75
FIGURA 5: Clasificación de las combinaciones léxicas de Sánchez Rufat (2010: 297)..	76
FIGURA 6: <i>Collocational network</i> del verbo <i>forjar</i> (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 59). .....	79
FIGURA 7: Extracto de la entrada <i>luminoso</i> en <i>REDES</i> (Barrios Rodríguez 2007: 3-4). .....	186
FIGURA 8: Extracto de la entrada <i>hipótesis</i> en <i>REDES</i> (Alonso Ramos 2017b: 181). .	187
FIGURA 9: Entrada <i>cama</i> en <i>REDES</i> (Buendía Castro y Faber 2014: 219). .....	188
FIGURA 10: Entrada de <i>claro, ra</i> en <i>Práctico</i> (Barrios Rodríguez 2007: 8). .....	189
FIGURA 11: Entrada de la unidad léxica <i>indignación 1 (Sentimiento)</i> en el <i>DiCE</i> (Buendía Castro y Faber 2014: 223). .....	190
FIGURA 12: Extracto de las glosas del grupo de colocaciones <i>verbo + indignación</i> de la unidad léxica <i>indignación 1 (Sentimiento)</i> en el <i>DiCE</i> (Buendía Castro y Faber 2014: 224). .....	191
FIGURA 13: Colocaciones de la glosa ‘causar que la indignación sea mayor’ de la unidad léxica <i>indignación 1 (Sentimiento)</i> en el <i>DiCE</i> (Buendía Castro y Faber 2014: 225). .....	191
FIGURA 14: Artículos de <i>alcanzar</i> y <i>meta</i> en <i>REDES</i> . .....	223
FIGURA 15: Artículos de <i>alcanzar</i> y <i>meta</i> en <i>Práctico</i> . .....	224
FIGURA 16: Opción de consulta general en el <i>DiCE</i> . .....	224
FIGURA 17: Opción de consulta avanzada: <i>¿Cómo se dice?</i> en el <i>DiCE</i> . .....	225
FIGURA 18: Opción de consulta avanzada: <i>Búsqueda por colocativo</i> en el <i>DiCE</i> . .....	225
FIGURA 19: Opción de consulta avanzada: <i>¿Qué significa?</i> en el <i>DiCE</i> . .....	226
FIGURA 20: Separación de acepciones en el artículo de <i>reinante</i> en <i>REDES</i> . .....	226
FIGURA 21: Separación de acepciones en el artículo de <i>estimar</i> de <i>REDES</i> . .....	227
FIGURA 22: Separación de acepciones en el artículo de <i>ejecución</i> de <i>Práctico</i> . .....	227
FIGURA 23: Etiquetas semánticas y ejemplos de uso de las unidades léxicas de <i>alegría</i> en el <i>DiCE</i> . .....	228
FIGURA 24: Glosas semánticas de <i>alegría</i> en el <i>DiCE</i> . .....	229

FIGURA 25: Variables sintácticas los artículos de <i>pillar</i> e <i>imprudencia</i> de <i>REDES</i> .....	230
FIGURA 26: Régimen de la colocación de <i>experimentar</i> , <i>dar</i> y <i>despertar</i> en el <i>DiCE</i> . 230	
FIGURA 27: Notas de uso en la entrada de <i>sin contemplaciones</i> de <i>Práctico</i> .....	231
FIGURA 28: Notas de uso en la entrada de <i>desparramar(se)</i> de <i>Práctico</i> . ....	231
FIGURA 29: Formas de presentación de las combinaciones en el inventario de NNGG B1-B2 del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes 1997-2022). ....	245
FIGURA 30: Formas de presentación de las combinaciones en el inventario de NNEE B1-B2 del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes 1997-2022). ....	245
FIGURA 31: Extracto del apartado <i>Información proporcionada para cada entrada</i> , incluido en la subsección <i>Características</i> del DiCEP. ....	252
FIGURA 32: Extracto de la subsección <i>Sistema de búsqueda</i> del DiCEP. ....	252
FIGURA 33: Sección <i>Idioma</i> del DiCEP.....	253
FIGURA 34: Extracto del artículo de <i>carretera</i> . ....	255
FIGURA 35: Artículo lexicográfico del lema <i>religión</i> en el DiCEP. ....	259
FIGURA 36: Sección de información básica del artículo de <i>religión</i> . ....	260
FIGURA 37: Sección de información combinatoria del artículo de <i>religión</i> . ....	267
FIGURA 38: Sección de información sistemática del artículo de <i>religión</i> . ....	281
FIGURA 39: Diagrama de información sistemática del lema <i>íntimo, íntima</i> <sup>1</sup> . ....	286
FIGURA 40. Menú principal de la interfaz del DiCEP. ....	293
FIGURA 41. Pantalla de inicio de la interfaz del DiCEP. ....	294
FIGURA 42. Sección del menú <i>¿Qué es el DiCEP?</i> .....	294
FIGURA 43. Subsección del menú <i>Presentación</i> .....	295
FIGURA 44. Subsección del menú <i>Características</i> . ....	295
FIGURA 45. Apartado <i>Organización de las entradas</i> de la subsección <i>Características</i> . .....	296
FIGURA 46. Apartado <i>Información proporcionada para cada entrada</i> de la subsección <i>Características</i> .....	297
FIGURA 47. Sección del menú <i>¿Cómo se consulta?</i> .....	298
FIGURA 48. Indicación del modo de acceso a la consulta en la subsección <i>Sistema de búsqueda</i> . ....	298
FIGURA 49. Explicación de los posibles métodos de búsqueda en la subsección <i>Sistema de búsqueda</i> . ....	299
FIGURA 50. Explicación de los resultados correspondientes a los diferentes métodos de búsqueda en la subsección <i>Sistema de búsqueda</i> . ....	300



FIGURA 51. Explicación sobre el modo de consulta de los resultados en la subsección <i>Sistema de búsqueda</i> .	300
FIGURA 52. Indicaciones para la consulta de la microestructura en la subsección <i>Guía de uso</i> .	301
FIGURA 53. Esquema explicativo de los datos proporcionados en la microestructura en la subsección <i>Guía de uso</i> .	302
FIGURA 54. Subsección <i>Abreviaturas y símbolos</i> .	303
FIGURA 55. Interfaz del <i>sistema de búsqueda</i> .	304
FIGURA 56. Búsqueda de <i>interromper a digestão</i> .	304
FIGURA 57. Búsqueda de <i>ventar</i> .	304
FIGURA 58. Resultado de búsqueda de <i>interromper a digestão</i> .	305
FIGURA 59. Resultado de búsqueda de <i>ventar</i> .	305
FIGURA 60. Resultado de búsqueda de <i>tirar uma dívida</i> .	305
FIGURA 61. Resultado de búsqueda de <i>horario flexible</i> .	306
FIGURA 62. Resultado de búsqueda de <i>trabajar por cuenta ajena</i> .	306
FIGURA 63. Planteamiento inicial del resultado de búsqueda de <i>comunicación</i> .	307
FIGURA 64. Planteamiento inicial del resultado de búsqueda de <i>hacer</i> .	309
FIGURA 65. Resultado de búsqueda de <i>ganar</i> : página de desambiguación.	310
FIGURA 66. Resultado de búsqueda de <i>hacer</i> : página de desambiguación.	310
FIGURA 67. Acceso a los ejemplos en la página de desambiguación de <i>ganar</i> .	311
FIGURA 68. Acceso a la versión en portugués de la página de desambiguación de <i>ganar</i> .	311
FIGURA 69. Resultado de búsqueda de <i>ataque</i> .	312
FIGURA 70. Resultado de búsqueda de <i>a domicilio</i> .	312
FIGURA 71. Artículo lexicográfico de <i>totalmente</i> .	313
FIGURA 72. Artículo lexicográfico de <i>falso</i> .	313
FIGURA 73. Parte enunciativa del artículo lexicográfico de <i>loco, loca</i> .	316
FIGURA 74. Información lingüística sobre la locución adverbial <i>a plazos</i> .	317
FIGURA 75. Información lingüística sobre la locución adjetiva <i>en blanco</i> .	317
FIGURA 76. Información lingüística sobre el género de <i>puntual</i> .	317
FIGURA 77. Información lingüística sobre el género de <i>agua</i> .	317
FIGURA 78. Información lingüística sobre el número de <i>modales</i> .	317
FIGURA 79. Sección de información básica de <i>amigo, amiga</i> .	318

FIGURA 80. Versión en portugués de la sección de información básica de <i>amigo, amiga</i> . .....	318
FIGURA 81. Índice de consulta de la combinatoria de <i>sueldo</i> . .....	319
FIGURA 82. Información lingüística sobre la combinación <i>ropa + locución adjetiva</i> . .....	320
FIGURA 83. Información lingüística sobre la combinación <i>pagar + locución adverbial</i> . .....	320
FIGURA 84. Índice de consulta de la combinatoria de <i>calurosamente</i> . .....	320
FIGURA 85. Artículo lexicográfico de <i>de memoria</i> . .....	323
FIGURA 86. Indicaciones ortográficas de <i>pasar frío</i> . .....	325
FIGURA 87. Explicaciones de uso de <i>coger la carretera</i> . .....	326
FIGURA 88. Enunciado esquemático de <i>hacerse una idea</i> . .....	326
FIGURA 89. Llamada de atención de <i>pagar a plazos</i> . .....	327
FIGURA 90. Versión en portugués de la explicación de uso de <i>dar un paseo</i> . .....	327
FIGURA 91. Observaciones ortográficas sobre <i>hacer una transferencia</i> . .....	328
FIGURA 92. Observaciones ortográficas sobre <i>dar (una) reacción</i> . .....	328
FIGURA 93. Observaciones morfosintácticas sobre <i>mantenerse joven</i> . .....	329
FIGURA 94. Observaciones morfosintácticas sobre <i>coger un virus</i> . .....	329
FIGURA 95. Observaciones morfosintácticas sobre <i>revisión a fondo</i> . .....	330
FIGURA 96. Observaciones sintagmáticas sobre <i>mantenerse joven</i> . .....	330
FIGURA 97. Observaciones morfosintácticas sobre <i>aprender de memoria</i> . .....	331
FIGURA 98. Observaciones morfosintácticas sobre <i>dar pena</i> . .....	331
FIGURA 99. Observaciones morfosintácticas sobre <i>pasar calor</i> . .....	332
FIGURA 100. Observaciones morfosintácticas sobre <i>dar tiempo</i> . .....	332
FIGURA 101. Observaciones morfosintácticas sobre <i>pagar a plazos</i> . .....	332
FIGURA 102. Observaciones semánticas sobre <i>viejo amigo</i> . .....	333
FIGURA 103. Observaciones semánticas sobre <i>dar un salto</i> . .....	333
FIGURA 104. Observaciones semánticas sobre <i>hacer la compra</i> . .....	334
FIGURA 105. Observaciones semánticas sobre <i>hacer un milagro</i> . .....	335
FIGURA 106. Observaciones pragmáticas sobre <i>pasar el verano</i> . .....	335
FIGURA 107. Observaciones pragmáticas sobre <i>sueldo ridículo</i> . .....	336
FIGURA 108. Observaciones pragmáticas sobre <i>coger una enfermedad</i> . .....	336
FIGURA 109. Observaciones ortográficas sobre <i>convertirse al hinduismo</i> . .....	337
FIGURA 110. Observaciones ortográficas sobre <i>pasar de curso</i> . .....	337
FIGURA 111. Observaciones morfosintácticas sobre <i>gran amigo</i> . .....	338

FIGURA 112. Observaciones morfosintácticas sobre <i>saludar calurosamente</i> .....	338
FIGURA 113. Observaciones morfosintácticas sobre <i>hacer ejercicio</i> . ....	339
FIGURA 114. Observaciones morfosintácticas sobre <i>darse un baño</i> .....	339
FIGURA 115. Observaciones morfosintácticas sobre <i>pasar un examen</i> . ....	340
FIGURA 116. Observaciones sintagmáticas sobre <i>ataque al corazón</i> . ....	340
FIGURA 117. Sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas de <i>convertirse al islam</i> .....	341
FIGURA 118. Artículo lexicográfico de <i>hacer<sup>1</sup></i> . ....	355
FIGURA 119. Acceso a la información sistemática de <i>hacer<sup>1</sup></i> . ....	356
FIGURA 120. Índice de consulta de la información sistemática de <i>hacer<sup>1</sup></i> .....	356
FIGURA 121. Índice de consulta de la información sistemática de <i>amigo, amiga</i> . ....	357
FIGURA 122. Información sistemática de <i>amigo, amiga</i> .....	359
FIGURA 123. Información sistemática de <i>hacer<sup>1</sup></i> . ....	362
FIGURA 124. Acceso al gráfico de información sistemática de <i>amigo, amiga</i> . ....	363
FIGURA 125. Gráfico de información sistemática de <i>amigo, amiga</i> . ....	364
FIGURA 126. Gráfico de información sistemática de <i>amigo, amiga</i> con ejemplo de uso. .....	366
FIGURA 127. Artículo lexicográfico de <i>a fondo<sup>1</sup></i> . ....	368
FIGURA 128. Artículo lexicográfico de <i>a fondo<sup>2</sup></i> . ....	369
FIGURA 129. Artículo lexicográfico de <i>plazos</i> .....	370
FIGURA 130. Artículo lexicográfico de <i>ambiente</i> . ....	372
FIGURA 131. Artículo lexicográfico de <i>amigo, amiga</i> .....	375
FIGURA 132. Artículo lexicográfico de <i>ansiedad</i> . ....	377
FIGURA 133. Artículo lexicográfico de <i>autopista</i> . ....	378
FIGURA 134. Artículo lexicográfico de <i>calurosamente</i> . ....	380
FIGURA 135. Artículo lexicográfico de <i>carretera</i> .....	381
FIGURA 136. Artículo lexicográfico de <i>coger<sup>1</sup></i> . ....	383
FIGURA 137. Artículo lexicográfico de <i>coger<sup>2</sup></i> . ....	384
FIGURA 138. Artículo lexicográfico de <i>comer</i> . ....	386
FIGURA 139. Artículo lexicográfico de <i>convertirse</i> . ....	387
FIGURA 140. Artículo lexicográfico de <i>corazón</i> . ....	388
FIGURA 141. Artículo lexicográfico de <i>cristianismo</i> . ....	389
FIGURA 142. Artículo lexicográfico de <i>dar<sup>1</sup></i> . ....	393
FIGURA 143. Artículo lexicográfico de <i>dar<sup>2</sup></i> . ....	398

FIGURA 144. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>3</sup> .....	401
FIGURA 145. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>4</sup> .....	403
FIGURA 146. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>5</sup> .....	404
FIGURA 147. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>6</sup> .....	405
FIGURA 148. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>7</sup> .....	406
FIGURA 149. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>8</sup> .....	407
FIGURA 150. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>9</sup> .....	408
FIGURA 151. Artículo lexicográfico de <i>dar</i> <sup>10</sup> .....	409
FIGURA 152. Artículo lexicográfico de <i>del corazón</i> .....	410
FIGURA 153. Artículo lexicográfico de <i>de memoria</i> .....	412
FIGURA 154. Artículo lexicográfico de <i>en blanco</i> .....	413
FIGURA 155. Artículo lexicográfico de <i>estudios</i> .....	416
FIGURA 156. Artículo lexicográfico de <i>falso, falsa</i> .....	417
FIGURA 157. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>1</sup> .....	431
FIGURA 158. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>2</sup> .....	432
FIGURA 159. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>3</sup> .....	433
FIGURA 160. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>4</sup> .....	435
FIGURA 161. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>5</sup> .....	436
FIGURA 162. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>6</sup> .....	437
FIGURA 163. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>7</sup> .....	438
FIGURA 164. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>8</sup> .....	439
FIGURA 165. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>9</sup> .....	440
FIGURA 166. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>10</sup> .....	441
FIGURA 167. Artículo lexicográfico de <i>hacer</i> <sup>11</sup> .....	442
FIGURA 168. Artículo lexicográfico de <i>hinduismo</i> .....	443
FIGURA 169. Artículo lexicográfico de <i>íntimo, íntima</i> <sup>1</sup> .....	444
FIGURA 170. Artículo lexicográfico de <i>íntimo, íntima</i> <sup>2</sup> .....	445
FIGURA 171. Artículo lexicográfico de <i>islam</i> .....	446
FIGURA 172. Artículo lexicográfico de <i>islamismo</i> .....	447
FIGURA 173. Artículo lexicográfico de <i>joven</i> <sup>1</sup> .....	448
FIGURA 174. Artículo lexicográfico de <i>llegar</i> .....	449
FIGURA 175. Artículo lexicográfico de <i>loco, loca</i> .....	450
FIGURA 176. Artículo lexicográfico de <i>ola</i> .....	451
FIGURA 177. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>1</sup> .....	453

FIGURA 178. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>2</sup> . .....	454
FIGURA 179. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>3</sup> . .....	455
FIGURA 180. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>4</sup> . .....	456
FIGURA 181. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>5</sup> . .....	457
FIGURA 182. Artículo lexicográfico de <i>pasar</i> <sup>6</sup> . .....	458
FIGURA 183. Artículo lexicográfico de <i>religión</i> . .....	459
FIGURA 184. Artículo lexicográfico de <i>soplar</i> . .....	460
FIGURA 185. Artículo lexicográfico de <i>sueldo</i> . .....	463
FIGURA 186. Artículo lexicográfico de <i>totalmente</i> . .....	464
FIGURA 187. Búsqueda de <i>comer demais</i> . .....	466
FIGURA 188. Búsqueda de <i>sueldo ridículo</i> . .....	466
FIGURA 189. Búsqueda de <i>íntimo</i> . .....	467
FIGURA 190. Sección de información básica del artículo lexicográfico de <i>calurosamente</i> . .....	468
FIGURA 191. Sección de información básica del artículo lexicográfico de <i>a fondo</i> <sup>1</sup> . ....	468
FIGURA 192. Sección de información básica del artículo lexicográfico de <i>puntual</i> . ....	469
FIGURA 193. Sección de información combinatoria del artículo lexicográfico de <i>sueldo</i> . .....	470
FIGURA 194. Sección de información sistemática del artículo lexicográfico de <i>religión</i> . .....	471
FIGURA 195. Diagrama de información sistemática de <i>religión</i> . .....	471

## Listado de tablas

---

TABLA 1: Perfil de los usuarios potenciales de los diccionarios de aprendizaje (Tarp 2006: 314, 2008: 468).....	126
TABLA 2: Taxonomía de diccionarios según los grupos de usuarios (Hernández Hernández 2000: 95).....	144
TABLA 3: Número de entradas de cada diccionario según el nivel escolar de los usuarios (Ávila Martín 2000: 250-251). ....	148
TABLA 4: Confrontación de los resultados obtenidos por Molina Díaz (2010) y Alba Quiñones (2014). ....	203
TABLA 5: Caracterización del perfil del usuario del DiCEP.....	215
TABLA 6: Relación de necesidades del usuario y soluciones lexicográficas.....	221
TABLA 7: Etiquetado de combinaciones candidatas. ....	247
TABLA 8: Distribución de las combinaciones del corpus por catálogo y nivel. ....	249
TABLA 9: Extractos de los artículos de <i>jugar<sup>l</sup></i> , <i>bolos</i> y <i>juego</i> . ....	254
TABLA 10: Extractos de los artículos de <i>coger<sup>l</sup></i> , <i>autopista</i> y <i>carretera</i> . ....	255
TABLA 11: Unidades léxicas correspondientes al lema <i>programa</i> . ....	256
TABLA 12: Unidades léxicas correspondientes al lema <i>final</i> .....	257
TABLA 13: Unidades léxicas correspondientes al lema <i>pasar</i> . ....	257
TABLA 14: Acepciones identificadas en los diccionarios para el lema <i>dar</i> . ....	262
TABLA 15: Relación de definiciones creadas en el DiCEP para el lema <i>dar</i> y acepciones de origen. ....	263
TABLA 16: Índice de acepciones correspondientes al lema <i>dar</i> en el DiCEP. ....	264
TABLA 17: Repertorio de ejemplos proporcionados para las unidades léxicas asociadas al lema <i>dar</i> en el DiCEP. ....	266
TABLA 18: Estructuras morfosintácticas de las entradas sustantivas. ....	268
TABLA 19: Estructuras morfosintácticas de las entradas verbales.....	269
TABLA 20: Estructuras morfosintácticas de las entradas adjetivas.....	269
TABLA 21: Estructuras morfosintácticas de las entradas adverbiales.....	270
TABLA 22: Estructuras morfosintácticas de las entradas locucionales. ....	270
TABLA 23: Bloque 1 de la sección de información combinatoria del artículo de <i>amigo</i> , <i>amiga</i> . ....	271
TABLA 24: Bloque 2 de la sección de información combinatoria del artículo de <i>amigo</i> , <i>amiga</i> . ....	272

TABLA 25: Bloque 3 de la sección de información combinatoria del artículo de <i>amigo, amiga</i> . .....	273
TABLA 26: Procedencia de los ejemplos proporcionados en el bloque 3 de la sección de información combinatoria del artículo de <i>amigo, amiga</i> . .....	278
TABLA 27: Bloque 4 de la sección de información combinatoria del artículo de <i>amigo, amiga</i> . .....	279
TABLA 28: Relación de candidatos combinables con el lema <i>amigo, amiga</i> extraídos de <i>REDES</i> y <i>Sketch Engine</i> . .....	282
TABLA 29: Relación de candidatos combinables con el lema <i>íntimo, íntima</i> <sup>1</sup> extraídos de <i>Sketch Engine</i> . .....	283
TABLA 30. Unidades léxicas del lema <i>coger</i> . .....	314
TABLA 31. Unidades léxicas del lema <i>a fondo</i> . .....	314
TABLA 32. Forma canónica del lema <i>enfermo, enferma</i> . .....	314
TABLA 33. Forma canónica de los lemas <i>informal</i> y <i>puntual</i> . .....	315
TABLA 34. Forma canónica de los lemas <i>elecciones</i> y <i>tecnologías</i> . .....	315
TABLA 35. Forma canónica del lema <i>descolgar</i> . .....	315
TABLA 36. Forma canónica de los lemas <i>despedirse</i> y <i>convertirse</i> . .....	315
TABLA 37. Forma canónica de los lemas <i>mantener</i> <sup>1</sup> y <i>pintar</i> <sup>2</sup> . .....	315
TABLA 38. Unidades léxicas del lema <i>pasar</i> . .....	468

## Listado de gráficos

---

GRÁFICO 1: Representación del corpus en el diccionario.....	235
GRÁFICO 2: Ubicación de las combinaciones registradas.....	237
GRÁFICO 3: Mecanismos de registro de las unidades.....	239



## Siglarlo

---

FL	Función léxica
LO	Lengua de origen
LD	Lengua de destino
NNGG	Nociones Generales
NNEE	Nociones Específicas

## Acrónimos de diccionarios

---

<i>DLE</i>	<i>Diccionario de la lengua española</i>
<i>DUE</i>	<i>Diccionario de uso del español</i>
<i>DEA</i>	<i>Diccionario del español actual</i>
<i>DiEPE</i>	<i>Diccionario de español para extranjeros</i>
<i>DFDEA</i>	<i>Diccionario fraseológico documentado del español actual</i>
<i>DiLEA</i>	<i>Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual</i>
<i>DPD</i>	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>

## **Resumen**

---

De un tiempo a esta parte, se ha venido haciendo cada vez más notoria la relevancia concedida a la combinatoria léxica, en general, y a las colocaciones, en particular, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. En este sentido, se hace patente la necesidad de disponer de productos lexicográficos que ayuden al estudiante en su aprendizaje. Esta tesis doctoral versa sobre la posibilidad de creación de una herramienta lexicográfica didáctica que sirva de utilidad al aprendiz de español como lengua extranjera en el uso y el aprendizaje de la combinatoria. Así, su principal objetivo consiste en la elaboración de una propuesta de diccionario combinatorio bilingüe español-portugués dirigido a estudiantes que tienen el portugués de Brasil como lengua materna y perteneciente a los niveles B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. La metodología que se ha empleado para la realización de este modelo de diccionario es la planteada por la teoría funcional de la lexicografía.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos. El capítulo 1 se centra en la noción de colocación, punto de partida de esta investigación. En él, se da cuenta de las principales definiciones y características propuestas por los autores así como de las semejanzas y diferencias existentes entre las colocaciones y otros fenómenos lingüísticos colindantes. El capítulo 2 se ocupa del otro marco teórico implicado, el de la lexicografía didáctica. A este respecto, por una parte, se abordan los tres pilares centrales sobre los que esta se fundamenta, esto es, la tipología de los usuarios, sus necesidades y las destrezas de uso en el diccionario; y, por otra, se refieren los rasgos más destacados de los diversos tipos de diccionarios didácticos. Además, se ofrece una visión general del tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios monolingües, bilingües y combinatorios del español. En el capítulo 3, se exponen todos los procedimientos metodológicos seguidos en la elaboración del esbozo del diccionario, a saber: delimitación de los parámetros funcionales, determinación de las necesidades de los usuarios, compilación del corpus de combinaciones y configuración de hiper, macro y microestructura. En el capítulo 4, se muestran los elementos que componen la hiper, la macro y la microestructura del diccionario, y se presentan los sesenta artículos lexicográficos que integran el esbozo elaborado. Por último, el capítulo 5 contiene las conclusiones extraídas a lo largo de la investigación. Cierran la tesis las referencias bibliográficas y los documentos anexos.

**Palabras clave:** combinatoria léxica, colocación léxica, lexicografía didáctica, español como lengua extranjera.

## **Abstract**

---

For some time, a gradually increased level of relevance has been granted to lexical combinatorics, in general, and also to collocations, particularly in the field of foreign language didactics. In this sense, it is evident that students need lexicographic products that are available to support their learning. This PhD thesis investigates the possibility of creating a didactic lexicographic tool that enables learners of Spanish as a foreign language to use and learn about lexical combinatorics. Therefore, the main objective of this thesis is to create a proposal of a bilingual Spanish-Portuguese combinatorics dictionary aimed at students that have Brazilian Portuguese as their mother tongue and whose level of Spanish is within the levels B1 and B2 according to the *European Common Framework of Reference for Languages*. The methodology employed for the construction of this dictionary is supported by the functional theory of lexicography.

This thesis is structured in five chapters. Chapter 1 focuses on the notion of collocation, the starting point of this piece of research. In this chapter, the main definitions and characteristics proposed by different scholars, as well as the similarities and differences existing between collocations and other related linguistic phenomena, are presented. Chapter 2 discusses the relevant theoretical framework, that of didactic lexicography. With this regard, on the one hand, the three main pillars that underpin didactic lexicography are presented; this is the type of user, their needs, and their abilities with regard to dictionary usage. On the other hand, the main features of various types of didactic dictionaries are highlighted. Furthermore, this chapter includes a general overview of the way collocations are addressed in monolingual, bilingual and combinatorics Spanish dictionaries. Chapter 3 covers all the methodological procedures followed in the elaboration of the dictionary draft, which are as follows: delimitation of functional parameters, determination of the needs of the users, compilation of a combinations corpus and configuration of the hyper, macro and micro structures. In chapter 4, the elements that make up the hyper, macro and microstructure of the dictionary are stated and the seventy articles that compose the draft are presented. Lastly, chapter 5 contains the conclusions reached throughout the investigation. The thesis ends with a section of bibliographic references and an appendix.

**Key words:** lexical combinatorics, lexical collocations, didactic lexicography, Spanish as a foreign language.

## **Introducción**

---

Esta tesis doctoral versa sobre la posibilidad de creación de una herramienta lexicográfica didáctica que sirva de utilidad al aprendiz de español como lengua extranjera en el uso y el aprendizaje de la combinatoria. En las últimas décadas, venimos asistiendo a un incremento del interés suscitado, en diferentes campos de estudio, por la forma en la que se combinan las palabras y, más concretamente, por las colocaciones. En el ámbito lingüístico, numerosos autores, desde diferentes perspectivas, han tratado de definir las así como de establecer las propiedades que las caracterizan. En el área de la traducción, se preocupan por el establecimiento de equivalentes entre la L1 y la L2. En el procesamiento del lenguaje, se contempla su introducción en los novedosos asistentes de escritura. Y en el campo de la didáctica, se reivindica su relevancia por constituir muestras idiosincrásicas de la combinatoria léxica del idioma.

En la lengua existen restricciones de combinación debidas a múltiples causas – la selección léxica que los predicados hacen de sus argumentos, motivación diacrónica, metáforas conceptuales, etc.– y su aprendizaje resulta esencial para que los hablantes extranjeros no queden fuera de la complicidad lingüística que comparten los nativos (Castillo Carballo 2000: 269, 2010: 157, 2015a: 68). A este respecto, la combinatoria, en general, y las colocaciones, en particular, constituyen un pilar fundamental en el aprendizaje del léxico. Cuando un estudiante extranjero aprende una palabra nueva, debe asimilar diferentes aspectos relacionados con su forma, su significado y su uso, entre los que se encuentra conocer sus posibilidades y restricciones de combinación con otras unidades léxicas (Calderón Campos 1999: 75; Pérez Basanta 1995 *apud* Alvar Ezquerro 2003: 11; Baralo Ottonello 2005: 1-2; Higuera García 2005: 481, 2007: 17). De poco le servirá a un aprendiz de español conocer, por ejemplo, la voz *paseo*, si no sabe que para utilizarla correctamente debe combinarla con el verbo *dar* y no con *hacer*, como sucede con *excursión*; o que, cuando cuantificamos la intensidad de los sentimientos, la *alegría* es *desbordante* o *desmedida*, en cambio, el *miedo*, *cerval* o *atroz*.

Sin embargo, la cuestión es que esa idiosincrasia de la que hablamos resulta ser, precisamente, lo que convierte a las colocaciones en un importante escollo para los hablantes no nativos, siendo el desconocimiento de estas restricciones de combinación uno de los principales factores que diferencian la producción lingüística de un extranjero de la de un nativo (Castillo Carballo 2000: 268, 2002: 99, 2010: 156;

Higueras García 2005: 480, 2011: 456; Pérez Serrano 2014: 121). En el ámbito de la codificación, la dificultad reside en conocer las unidades léxicas con las que se puede crear una determinada estructura sintagmática; mientras que en la descodificación, puede resultar sumamente complejo desentrañar el significado de uno de los componentes, debido a su variable grado de especialización (Castillo Carballo 2010: 156). Esto, unido a la tendencia a la traducción literal y la transferencia directa de patrones de la L1 a L2, han llevado a los autores a reclamar la necesidad de centrar la atención de docentes y alumnos en la enseñanza y aprendizaje explícitos de estas unidades (Nation 1990; Lewis 1997, 2000; Castillo Carballo 2000, 2015a; Higueras García 2005, 2007, entre otros). En esta tarea, el diccionario, como instrumento idóneo para el aprendizaje del léxico, debe desempeñar un papel fundamental, no solo por su contenido, sino también por la frecuencia con la que el estudiante lo emplea en su aprendizaje (Castillo Carballo 2000: 270). En este sentido, se ha señalado la idoneidad de efectuar actividades enfocadas a la adquisición del léxico de la L2 en las que el alumno se vea en la necesidad de conocer el entorno colocacional y habitual de las palabras, actividades para las cuales, el diccionario se erige como un instrumento eficaz (Penadés Martínez 2004: 59). Además, el aprendiz precisa de una herramienta que le auxilie en el conocimiento profundo de las unidades léxicas con las que debe rellenar las casillas vacías de las estructuras gramaticales, para lo cual los repertorios lexicográficos adquieren una especial relevancia (Castillo Carballo 2010: 167).

Con todo, pesa a esta idoneidad del diccionario para el aprendizaje de las colocaciones advertida por los expertos, se ha puesto de manifiesto, en numerosas ocasiones, las deficiencias que las herramientas lexicográficas presentan respecto al tratamiento de la información colocacional. El análisis de los repertorios generales orientados a hablantes nativos, así como de aquellos dirigidos a estudiantes extranjeros –tanto monolingües como bilingües– ha revelado que la información ofrecida en ellos es escasa y poco sistematizada, resultando claramente insuficiente para cubrir las necesidades de los aprendices<sup>1</sup>. Por su parte, los diccionarios combinatorios de español, si bien proporcionan toda la información necesaria para comprender las posibilidades combinatorias del léxico, pueden resultar al usuario extranjero poco intuitivos y difíciles

---

<sup>1</sup> A este respecto, consúltense: Bargalló *et al.* 1997-1998; Castillo Carballo 2002, 2004, 2015b; Ruiz Martínez 2005, 2006, 2007; Model 2006; Beneduzi 2008; Martín Bosque 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Valero Gisbert 2008; Molina Díaz 2010; Ferrando Aramo 2013; Alba Quiñones 2014; Pérez Serrano 2014; Bevilacqua y Arcos Machado 2017; Corpas Pastor 2017b; Martínez Aguirre 2017; Maldonado González 2017; Torner Castells y Bernal Gallén 2017; Santamaría Pérez 2018, entre otros.



de interpretar debido a la exhaustividad de la información ofrecida y a la complejidad del metalenguaje empleado (Higueras García 2005: 184, Pérez Serrano 2014: 142). En consecuencia, ciertas voces han demandado la necesidad de crear herramientas lexicográficas específicas que sirvan de apoyo a los estudiantes extranjeros en el desarrollo de su conocimiento combinatorio y colocacional (Santiago Alonso y Šifrar Kalan 2005, Higueras García 2005, Pérez Serrano 2014, Castillo Carballo 2015b). Ante tal situación, aparecieron, hace unos años, las primeras propuestas de creación de diccionarios combinatorios bilingües en forma de tesis doctorales<sup>2</sup>, a las que se une la presente investigación.

La primera data del año 2012 y fue presentada por Verónica Ferrando Aramo (Universidad Rovira i Virgili) bajo el título *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE*, donde propone la elaboración del Diccionario de combinaciones léxicas para la enseñanza-aprendizaje de E/LE por niveles. Se trata de un repertorio destinado a estudiantes de español hablantes de italiano, que abarca los seis niveles establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*). En su configuración, se ha dado prioridad al criterio didáctico, motivo por el cual ha sido concebido como “un diccionario de combinaciones léxicas antes que de colocaciones”, de modo que no solo se incluyen “colocaciones con un alto grado de restricción entre sus componentes” sino también “aquellas que presentan una baja restricción combinatoria”, situándose, estas últimas, próximas a las combinaciones libres (Ferrando Aramo 2012: 392). Por su parte, en el año 2015, Simone Greco (Universidad Autónoma de Madrid) presenta su propuesta bajo el título *Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano*. Al igual que el proyecto anterior, se trata de un diccionario combinatorio dirigido a italo hablantes, pero en este caso, si bien resulta útil para profesores y estudiantes de español e italiano de cualquier nivel, está principalmente pensado para traductores profesionales y estudiantes de mediación lingüística. Cabe señalar, además, que ha sido concebido como un diccionario de colocaciones, y que, en su primera fase de elaboración, se ha restringido a las del grupo sustantivo + verbo (Greco 2015: 153).

---

<sup>2</sup> Nos referimos a propuestas de diccionarios realizadas dentro del ámbito nacional.

En la línea de estos proyectos, se sitúa la tesis doctoral que aquí presentamos. Nuestra propuesta se enmarca en la lexicografía combinatoria bilingüe español-portugués, dentro de la cual, hasta donde hemos podido averiguar, no existe ninguna propuesta de diccionario de este tipo<sup>3</sup>. De hecho, tampoco se han realizado demasiados trabajos en los que se aborde la combinatoria en este par de lenguas, pese a la gran relevancia de la que gozan la enseñanza y el aprendizaje del español en los países lusófonos, tanto en Brasil como en Portugal. Nuestra experiencia docente con estudiantes de ELE nativos de portugués nos ha permitido comprobar que, por el momento, estos aprendices no cuentan con ninguna herramienta, ni didáctica ni lexicográfica, específicamente creada para ellos que les ayude en el aprendizaje de la combinatoria léxica del español. Precisamente, esta carencia de materiales, así como las dificultades manifestadas por los estudiantes en este aspecto lingüístico y nuestro interés personal por las colocaciones y la combinatoria del léxico constituyen los factores que nos han llevado a plantear esta propuesta de creación del Diccionario combinatorio español-portugués (DiCEP), un diccionario, como su propio nombre indica, combinatorio y bilingüe, perteneciente a los niveles B1 y B2 del *MCER* y dirigido a los estudiantes de español que tienen el portugués de Brasil como lengua materna.

Para la realización de este proyecto hemos partido, inicialmente, de las siguientes hipótesis y consideraciones previas:

– El aprendizaje de las colocaciones resulta indispensable para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices extranjeros pues les permite expresarse con la naturalidad y la precisión propias de la lengua meta. El dominio de este aspecto lingüístico evita la transferencia de estructuras pertenecientes a su lengua materna o la formulación de oraciones más complejas de lo necesario.

– La información colocacional presente en los diccionarios generales dirigidos a hablantes nativos, en los monolingües de aprendizaje y en los bilingües es escasa y está poco sistematizada, por lo que dichas obras no ofrecen la información lingüística necesaria para los estudiantes lusófonos. Estas carencias ponen de manifiesto la necesidad de elaborar un diccionario de colocaciones específicamente orientado a hablantes de portugués.

---

<sup>3</sup> Fuera del territorio nacional, tenemos conocimiento del planteamiento de otra tesis en la que se proponía la creación de un *Diccionario combinatorio bilingüe español-portugués/português-espanhol*, cuyo autor es Luiz Henrique Santana Neves (Universidad de Brasilia), pero que, por lo que parece, no llegó a término.

– La posibilidad de diseñar un diccionario bilingüe con fines didácticos en el que se organice la información colocacional por niveles y que esté dirigido a un grupo específico de estudiantes. Este diccionario constituiría una herramienta en la que se proporcionarían las colocaciones, sus equivalentes, ejemplos de uso e informaciones lingüísticas.

Teniendo en cuenta estas hipótesis y el objetivo principal de este trabajo de investigación –la elaboración del esbozo del DiCEP–, asimismo nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos secundarios:

- 1) Revisar el concepto de colocación desde las perspectivas lingüística y didáctica.
- 2) Revisar las facetas didáctica y bilingüe de la lexicografía.
- 3) Determinar las necesidades lingüísticas y lexicográficas de los hablantes de portugués de Brasil.
- 4) Reunir un corpus de colocaciones del español y otro de sus respectivos equivalentes en portugués.
- 5) Analizar y evaluar el valor del *Diccionario Bilingüe de Uso Español-Portugués/Portugués-Espanhol* como herramienta para el aprendizaje de las colocaciones.

El punto de partida de esta propuesta estriba, pues, como venimos indicando desde el inicio, en el concepto de colocación léxica. Si existe un problema al que todo investigador debe enfrentarse cuando aborda esta noción, sea desde la perspectiva que sea, es su definición. Y, en nuestro caso, tal obstáculo no ha sido una excepción. Como mostraremos más adelante, el concepto de colocación constituye un campo de investigación que, a pesar del amplio número de trabajos al respecto que han visto la luz en los últimos años, podemos calificar de novedoso, debido al carácter reciente de su estudio, especialmente en el ámbito de la lingüística española. Hasta la actualidad, no existe unanimidad por parte de los autores a la hora de definir este concepto por lo que, en la práctica, no resulta tarea fácil determinar si una combinación es o no una colocación. Ante tal situación, al iniciar esta tesis, consideramos ineludible que el primer paso que debíamos dar en nuestra investigación se orientara a profundizar en el conocimiento teórico sobre las colocaciones, y a esbozar, mediante una revisión de las principales definiciones propuestas, dentro y fuera de los límites de la lingüística

hispanica, el estado de la cuestión sobre el tema. Esta revisión nos llevó a adoptar los presupuestos teóricos enunciados por Bosque Muñoz (2001a, 2004a, 2004b), desde los cuales se definen las colocaciones como manifestaciones de la selección léxica que el predicado realiza de sus argumentos restringiendo el conjunto de entidades que estos pueden denotar conforme a una serie de rasgos semánticos que ambos tienen en común (Bosque Muñoz 2001a: 15).

Sin embargo, ante una propuesta como la que aquí presentamos, no solo fue necesario reflexionar sobre el concepto de colocación en sí, es decir, desde una perspectiva teórica, sino que, además, debíamos tener en cuenta la perspectiva didáctica y, por tanto, considerar las colocaciones no solo desde el punto de vista del especialista, sino también desde el del estudiante de español. Fue entonces cuando tomamos conciencia de que la perspectiva teórica que habíamos decidido adoptar resultaba un tanto restrictiva para la elaboración de una herramienta dirigida a hablantes extranjeros por lo que, en nuestro planteamiento lexicográfico, decidimos adoptar una postura más laxa que nos permitiera tomar en consideración otras combinaciones de carácter estable a pesar de que, dentro de dicho marco teórico, no fueran consideradas colocaciones. En consecuencia, si bien en un primer momento nos habíamos propuesto plantear la elaboración de un *diccionario de colocaciones*, *a posteriori* nos pareció más conveniente concebirlo como un *diccionario combinatorio*.

Por otra parte, como también hemos señalado ya, partimos de la idea del diccionario como instrumento adecuado y eficaz para el aprendizaje de la combinatoria léxica de una lengua. En este sentido, resultaba fundamental profundizar en la vertiente didáctica de la lexicografía, a fin de establecer las bases teóricas que nos permitirían diseñar nuestro modelo de diccionario. Esta faceta de la lexicografía es esencial para la propuesta, puesto que, desde el primer momento, nos planteamos la creación de un repertorio enfocado hacia un usuario específico –el hablante de portugués de Brasil estudiante de ELE– y con unas necesidades específicas –el conocimiento de la combinatoria léxica del español–. De hecho, ha sido la cuestión de las necesidades del usuario la que ha regido la elección de la metodología adoptada para la elaboración del DiCEP, así como todo el diseño del diccionario. El enfoque metodológico que hemos asumido corresponde al propuesto por la teoría funcional de la lexicografía, debido a que su fundamentación teórica sitúa al usuario y sus necesidades como centro del proceso de elaboración de productos lexicográficos. Además, como veremos, esta

perspectiva aboga por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la creación de nuevas herramientas lexicográficas, por lo que el DiCEP ha sido concebido como un diccionario digital, más concretamente, como un *diccionario de internet*, esto es, una obra de nueva planta diseñada, compilada y accesible para el usuario mediante las tecnologías de internet (Fuentes Olivera *et al.* 2015: 3).

El modelo de diccionario que proponemos se configura, así, en torno a cuatro facetas. Se trata de un repertorio combinatorio, cuyo contenido engloba tanto colocaciones –entendidas estas en el sentido propuesto por Bosque Muñoz (2001a)–, como combinaciones estables de la lengua –determinadas, en su mayoría, por el alto grado de tipicidad y/o de frecuencia de coaparición de sus componentes–; didáctico, puesto que ha sido diseñado para resolver las necesidades de un grupo específico de usuarios; bilingüe de aprendizaje, por lo que proporciona los equivalentes de las combinaciones así como todas las informaciones necesarias para su uso; y de internet, dado que ha sido creado y resulta accesible para el usuario mediante las tecnologías de internet.

El proceso de elaboración del esbozo del diccionario ha constado de dos fases simultáneas y complementarias: una de naturaleza analítica y otra de naturaleza práctica. En la etapa analítica, procedimos a la definición de los parámetros funcionales y a la recogida de materiales necesarios para la configuración del esbozo. Puesto que adoptamos la metodología propuesta por la teoría funcional de la lexicografía, en primer lugar, definimos el perfil de los usuarios del diccionario, delimitamos las posibles situaciones de uso de la obra y establecimos sus funciones. Todo ello nos permitió, a continuación, determinar las posibles necesidades de información del usuario. Con el objeto de conocer los datos lexicográficos necesarios para salvar dichas necesidades, realizamos un análisis al respecto de los diccionarios combinatorios *REDES*, *DiCE* y *Práctico*, así como en el *Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español (DiBU)*, lo que nos llevó a comprobar la adecuación de estas obras para el destinatario del DiCEP y la efectividad de los mecanismos empleados en la presentación de la información combinatoria.

De manera simultánea, seleccionamos los corpus de combinaciones en español y de equivalentes en portugués, y recopilamos los ejemplos e informaciones lingüísticas

complementarias. A este respecto, cabe hacer mención especial a la compilación del corpus de combinaciones, pues, como veremos más adelante, ha resultado un proceso considerablemente laborioso. La recopilación de unidades se ha realizado en tres etapas. En la primera, efectuamos un vaciado de las 2.433 estructuras combinatorias contenidas en los índices de Nociones Generales y Nociones Específicas de los niveles B1 y B2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) (Instituto Cervantes 2007 [2006]). Dichas estructuras se correspondían con las establecidas por Koike (2001) para las colocaciones simples y las colocaciones complejas. En la segunda fase, llevamos a cabo una búsqueda en el diccionario *REDES* de cada uno de los componentes de las combinaciones, con el objetivo de catalogarlas como colocaciones, combinaciones estables o combinaciones libres. Y, en la tercera, de acuerdo con los datos extraídos, procedimos al cribado del corpus, obteniendo como resultado una lista de 991 estructuras combinatorias.

Por otro lado, en la fase práctica, procedimos a la formalización de la propuesta. Determinamos el contenido de la hiperestructura, confeccionamos los textos preliminares, esto es, presentación del diccionario e instrucciones de uso, y configuramos los sistemas de búsqueda; establecimos los parámetros de macroestructura, definiendo la lematización y la forma canónica de las entradas; y diseñamos el contenido y la organización de la microestructura. Por último, ordenamos y sistematizamos toda la información recopilada y confeccionamos el esbozo del diccionario.

En este proceso, la naturaleza didáctica del diccionario ha tenido un peso decisivo y ha influido de manera directa en la configuración de la hiperestructura, la macroestructura y la microestructura. En lo que a la hiperestructura se refiere, el carácter didáctico se manifiesta en dos aspectos. El primero, en la preparación de los textos preliminares, que se ha realizado con el objetivo de que el usuario pueda servirse de ellos para conocer, comprender y saber consultar toda la información contenida en la obra. El segundo, en el sistema de búsqueda, que se ha configurado teniendo en cuenta los posibles grados de conocimiento que el usuario pueda tener de la combinación que quiere consultar, ya que puede ser que conozca toda la combinación en español, que conozca uno de los componentes o que no conozca ninguno. En cuanto a la macroestructura, el carácter didáctico se refleja en la organización del lemario, puesto que este está integrado tanto por los predicados como por los argumentos de las

combinaciones. De esta forma, sea cual sea la unidad léxica que conozca, podrá acceder a la información. Y por último, en lo que concierne a la microestructura, la naturaleza didáctica se refleja, principalmente, en la disposición del artículo lexicográfico, cuya organización se aleja de la forma tradicional estructurándose en tres secciones informativas: una sección de información básica, en la que se incluyen definición y ejemplos de uso del lema; una sección de información combinatoria, que proporciona combinaciones, equivalentes, ejemplos e informaciones lingüísticas complementarias; y una sección de información sistemática, en la que se presentan inventarios sistemáticos de candidatos combinables con el lema.

De acuerdo con todo lo expuesto, la presente tesis se estructura en cinco capítulos. Los dos primeros tienen por objeto presentar el estado de la cuestión referente a los dos marcos teóricos anteriormente señalados: el concepto de colocación y la teoría lexicográfica, respectivamente. No cabe duda de que en ambos casos dichas cuestiones podrían haber sido abordadas con una mayor profundidad y exhaustividad. No obstante, dada la amplitud de los campos de estudio y el objetivo principal de este trabajo, resultaba necesario acotar su desarrollo. Aun así, dentro de los límites establecidos, hemos tratado de mostrar una visión panorámica lo suficientemente dilatada como para establecer las bases teóricas de nuestra propuesta de diccionario.

El primer capítulo comienza presentando el origen de la noción de colocación (§ 1.) y los tres principales enfoques que han abordado su estudio dentro de la lingüística europea: el estadístico (§ 1.1.), el semántico-lexicográfico (§ 1.2.) y el didáctico (§ 1.3.). Seguidamente, ya en el ámbito de los estudios hispánicos, se expone la evolución sufrida en la definición del concepto desde su introducción hasta la actualidad, dando cuenta de las múltiples aportaciones y posturas adoptadas por los estudiosos (§ 2.). A continuación, se presentan las propiedades formales y semánticas más debatidas por los autores: frecuencia de coaparición (§ 3.1.), motivación (§ 3.2.), direccionalidad (§ 3.3.), deducibilidad (§ 3.4.), composicionalidad formal (§ 3.5.), transparencia semántica (§ 3.6.), tipicidad (§ 3.7.), variación (§ 3.8.) e institucionalización (§ 3.9.). Posteriormente, se realiza un breve repaso de las semejanzas y diferencias señaladas por los estudiosos entre las colocaciones y otros fenómenos lingüísticos colindantes, a saber: las solidaridades léxicas (§ 4.1.), las combinaciones libres (§ 4.2.), los compuestos sintagmáticos (§ 4.3.) y las locuciones (§ 4.4.). Y por último, se presenta una

recapitulación de todo lo expuesto en la que se ofrece, además, una reflexión crítica al respecto así como el concepto de colocación adoptado en esta investigación.

El segundo capítulo se ocupa, como decíamos, de la esfera didáctica de la lexicografía. El primer apartado da comienzo con una breve introducción sobre su origen (§ 1), para, a continuación, abordar, con mayor detalle, los tres pilares básicos sobre los que se fundamenta, esto es, la tipología de los usuarios (§ 1.1.), sus necesidades (§ 1.2) y las destrezas de uso en el diccionario (§ 1.3). En el segundo apartado, se exponen las principales características de los diferentes tipos de diccionarios didácticos: escolares (§ 2.1), monolingües de aprendizaje (§ 2.2), bilingües (§ 2.3.) y semibilingües (§ 2.4.). En la tercera sección, se muestra una visión general del tratamiento suministrado a las colocaciones en los diccionarios monolingües (§ 3.1.), bilingües (§ 3.2.) y combinatorios (§ 3.3.) del español. Y en el cuarto y último epígrafe, se realiza un repaso del contenido del capítulo en el que mostramos nuestro punto de vista sobre algunos de los aspectos tratados.

El tercer capítulo presenta la metodología seguida para la elaboración del diccionario. Se inicia sentando las bases teóricas sobre las que se fundamenta el modelo de diccionario diseñado. Para ello, como si de un prisma cuadrangular se tratara, se presenta la herramienta abordando todas sus facetas: la combinatoria (§ 1.1.), la didáctica (§ 1.2.), la bilingüe (§ 1.3.) y la digital (§ 1.4.). Tras ello, se describe todo el procedimiento metodológico llevado a cabo en el diseño del DiCEP. En primer lugar, se expone el proceso de definición de los parámetros funcionales que han determinado su configuración: el perfil del usuario, las posibles situaciones de uso y las funciones de la obra (§ 2.). La delimitación de estos parámetros da pie, a continuación, a la determinación de las necesidades del usuario y las soluciones lexicográficas que la herramienta debe proporcionarle (§ 3.). En relación con ello, se muestran los resultados obtenidos en el análisis de los diccionarios combinatorios *REDES*, *DiCE* y *Práctico*, cuyo objetivo es comprobar la validez de estas obras de referencia en la resolución de las necesidades del usuario potencial del DiCEP (§ 3.1.), y del diccionario bilingüe *DiBU*, cuyo fin era comprobar el grado en el que la combinatoria está incluida en el repertorio y la forma en la que esta es registrada en su microestructura (§ 3.2.). Seguidamente, se describen de forma pormenorizada los procedimientos seguidos en la compilación del corpus de combinaciones que ha servido de base para la elaboración del



esbozo (§ 4.) así como en la configuración de la hiperestructura (§ 5.), macroestructura (§ 6.) y microestructura (§ 7.)

El cuarto capítulo recoge el esbozo del diccionario. Primeramente, se presentan los textos preliminares que componen la hiperestructura –presentación e instrucciones de uso del diccionario – y su organización en la interfaz electrónica (§ 1.1.). En segundo lugar, se explican las diferentes opciones de búsqueda posibles y sus consiguientes resultados (§ 1.2.). En tercer lugar, se ofrece la disposición del leuario, dando cuenta de la forma canónica en la que aparecen recogidas las entradas (§ 2.). Y en cuarto lugar, se muestra el contenido de cada una de las tres secciones en las que se dividen los artículos lexicográficos: la de información básica (§ 3.1.), la de información combinatoria (§ 3.2.) y la de información sistemática (§ 3.3.). El capítulo se completa con un cuarto y último apartado en el que se reúnen los sesenta artículos realizados a modo de esbozo (§ 4.). Esta muestra ha sido construida con el objetivo de resultar representativa en un triple sentido: por representar todos los tipos de estructuras morfosintácticas incluidas en el corpus, por representar la heterogénea tipología de entradas que componen la macroestructura y por representar las diferentes soluciones lexicográficas aplicadas para las necesidades del usuario.

Por último, el quinto capítulo queda reservado para las reflexiones y consideraciones finales fruto de esta investigación. Por una parte, se recogen los aspectos más destacados de cada uno de los capítulos precedentes. Y por otra, se exponen las conclusiones extraídas tras la realización de esta tesis doctoral. Asimismo, se señalan las líneas de investigación con las que se dará continuidad al proyecto aquí planteado.

La tesis se cierra con la presentación de las referencias bibliográficas y los documentos anexos, los cuales se organizan de la siguiente forma:

- Anexo I. Análisis de la presencia de un corpus de combinaciones en el *Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español*.
- Anexo II. Análisis cuantitativo de la presencia de un corpus de combinaciones en el *Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español*.
- Anexo III. Índice de combinaciones simplificadas.
- Anexo IV. Corpus de combinaciones seleccionadas.

- Anexo V. Corpus de combinaciones desestimadas.
- Anexo VI. Índice de combinaciones concatenadas.

Para finalizar, quisiéramos insistir en el hecho de que el ámbito de la lexicografía combinatoria bilingüe constituye un campo de estudio que todavía se encuentra en ciernes. Por este motivo, deseamos manifestar nuestra intención de contribuir, modestamente, a través de la realización de esta tesis doctoral y, más concretamente, de nuestra propuesta de creación de un modelo de diccionario combinatorio español-portugués, al asentamiento de las bases necesarias para que esta parcela lexicográfica se desarrolle. Es evidente que queda mucho hacer, por lo que deseamos y esperamos que continúen emergiendo nuevas investigaciones tanto en el área de las colocaciones, como en el de la lexicografía combinatoria. En el primer caso, nos parece fundamental continuar indagando sobre aspectos como la motivación, la tipología o el contenido semántico de las colocaciones. En el segundo, estimamos de vital importancia profundizar en la cuestión de las necesidades de los usuarios, los criterios de selección de combinaciones útiles para el estudiante extranjero y la creación de herramientas lexicográficas eficaces para su estudio.

## **CAPÍTULO 1.**

### **El concepto de *colocación***

---

## **0. Introducción**

Este primer capítulo tiene como principal objetivo revisar el estado de la cuestión referente a la noción de colocación léxica, concepto lingüístico a partir del cual surge la propuesta de diccionario que en esta tesis doctoral proponemos. Aunque la literatura existente sobre las colocaciones en este ámbito es sumamente abundante, no es objeto de la presente investigación llevar a cabo una revisión exhaustiva de esta. Por este motivo, nos limitaremos a dar cuenta de los autores más destacados en cada perspectiva de análisis, así como de sus aportaciones más sustanciales, por constituir estas no solo el germen de estos enfoques, sino también los cimientos sobre los que se asentarán la mayor parte de las investigaciones efectuadas con posterioridad. El primer apartado versa sobre el origen del término y los principales enfoques desde los que se ha abordado su estudio dentro del marco de la lingüística europea desde mediados del siglo pasado hasta principios del siglo XXI. El segundo apartado recoge las principales contribuciones realizadas al respecto en el ámbito hispánico, desde la tardía entrada del término en 1978 hasta los últimos años. A diferencia de la sección anterior, en la que se presentan y desglosan las diversas corrientes que la han abordado, en este caso se mantiene una ordenación cronológica de los autores y sus aportaciones, pues consideramos que esto permite hacer más visible la evolución teórica del concepto, así como el surgimiento de nuevas perspectivas de estudio. El tercer apartado presenta los rasgos formales y semánticos con los que los autores han caracterizado las colocaciones léxicas dentro de la tradición lingüística hispánica. Para ello, hemos seleccionado las propiedades más aducidas y debatidas en las diversas fundamentaciones teóricas y hemos procurado reflejar las diferentes perspectivas adoptadas por los estudiosos ante ellas. En el cuarto apartado, se lleva a cabo un repaso de las categorías léxicas colindantes con las colocaciones –combinaciones libres, compuestos sintagmáticos y locuciones– con el objeto de poner de manifiesto las semejanzas y diferencias existentes entre ellas. Asimismo, y de forma previa, se hace lo propio con las solidaridades léxicas, fenómeno considerado por algunos autores como antecedente de las colocaciones. Al igual que en el segundo apartado, en las secciones 3 y 4 nos hemos limitado a las aportaciones realizadas desde el ámbito hispánico por constituir este el marco teórico de esta investigación. En último lugar, el quinto apartado ofrece una recapitulación de la revisión teórica realizada a lo largo del capítulo y muestra el concepto de colocación adoptado en esta investigación.

## 1. Las colocaciones en la lingüística europea: origen del término y principales enfoques de estudio

Aunque suele atribuirse al sistemista británico Firth (1957) la introducción del término *collocation* en los estudios lingüísticos para referirse a la coocurrencia habitual de unidades léxicas (Alonso Ramos 1994-1995: 9, Corpas Pastor 1996: 55, Castillo Carballo 1998: 41, Koike 2001: 16), no pasan desapercibidas las observaciones realizadas por algunos autores refutando tal asignación<sup>4</sup>. Mitchell (1971: 35) remite su origen a Harold E. Palmer quien, en un trabajo de 1933, lo había contemplado como “a succession of two or more words that must be learnt as an integral whole and not pieced together from its constituents parts” (Palmer 1933 *apud* Cowie 1999: 54). Y, Nesselhauf (2004: 2), por su parte, no solo alude a nombres de la lingüística moderna como Otto Jespersen y el ya mencionado Palmer, sino que, además, se remonta a los estudios lingüísticos del siglo XVIII. Sea como fuere, es un hecho admitido por todos que, efectivamente, fue Firth quien impulsó el estudio de las relaciones sintagmáticas y difundió la noción de colocación.

John R. Firth (1968 [1957]: 19) aborda las colocaciones en conexión con su *theory of meaning* y con el ámbito de la estilística. Para el autor, el “significado” está compuesto por un conglomerado de varias facetas, un complejo de relaciones contextuales pertenecientes a cuatro niveles o *modes of meaning*<sup>5</sup>: el fonético-fonológico, el gramatical, el léxico y el semántico. De estos cuatro niveles, el léxico o colocacional es el que atiende a la esfera del significado determinada por el conjunto de palabras con las que un lexema dado puede coocurrir. Según el británico, el significado de una palabra depende, en parte, de las otras voces con las que esta coaparece, de manera que, tal y como él mismo ejemplifica, uno de los significados de *night* es su colocabilidad con *dark* y uno de los significados de *dark* es su coaparición con *night* (Firth 1968 [1957]: 196)<sup>6</sup>. Para el autor, además, el estudio de la forma en cómo se distribuyen las palabras más comunes de una lengua –Firth se refiere específicamente al

---

<sup>4</sup> Ya anteriormente la noción de *combinatoria léxica* había sido tomada en consideración por estudiosos como Paul, Bally y Porzig en los años 1880, 1909 y 1950, respectivamente. Para más información *vid.* Castillo Carballo (1998) y Corpas Pastor (2001a, 2001b, 2003), quienes refieren la preocupación de algunos lingüistas de los siglos XIX y XX por las (im)posibilidades combinatorias de las unidades léxicas en el eje sintagmático.

<sup>5</sup> “«Meaning», in his terminology, corresponding to «function» rather than to «sense» and/or «denotation»” (Nesselhauf 2004: 2).

<sup>6</sup> “One of the meanings of *night* is its collocability with *dark*, and of *dark*, of course, collocation with *night*” (Firth 1968 [1957]: 196).

inglés— permite su clasificación en “general or usual collocations and more restricted or personal collocations”, esto es, en colocaciones comunes a todos los hablantes y colocaciones propias de un hablante concreto. En ambos casos, las estructuras más empleadas son las que constituyen lo que él denomina *nivel de significado léxico* y este sirve para describir la lengua empleada por un grupo social o por una persona determinada (Firth 1968 [1957]: 195).

Si bien Firth nunca llegó a desarrollar en profundidad el concepto de colocación, estas primeras reflexiones efectuadas por el sistemista abrieron paso al análisis del término desde nuevas y diferentes perspectivas. Desde entonces y hasta la actualidad, numerosos autores adscritos a diversas corrientes de estudio han buscado formular su propia definición del término. No es nuestra intención detenernos aquí para llevar a cabo un examen pormenorizado de cada una de estas visiones, por lo que, como adelantábamos en la introducción, nos ceñiremos a sus representantes más destacados y a los principales fundamentos que las conforman<sup>7</sup>. A la vista de las corrientes referidas por Alonso Ramos (1994-1995), Corpas Pastor (2001a) e Higuera García (2007)<sup>8</sup>, nos detendremos en los tres enfoques siguientes:

- a) enfoque estadístico;
- b) enfoque semántico-lexicográfico;
- c) enfoque didáctico.

### **1.1. Enfoque estadístico**

También denominado enfoque probabilístico, esta perspectiva de análisis surge en el seno de los estudios neofirthianos. En consecuencia, los autores pertenecientes a él parten de la visión de Firth de las colocaciones como meras coapariciones frecuentes de unidades léxicas (Corpas Pastor 2001a: 97). Entre las investigaciones más destacadas

---

<sup>7</sup> Para una revisión pormenorizada de la evolución y las perspectivas de análisis de las colocaciones *vid.* Alonso Ramos (1994-1995), Castillo Carballo (1998), Corpas Pastor (2001a), González Rey (2002), Martyńska (2004), Nesselhauf (2004) e Higuera García (2007), entre otros.

<sup>8</sup> Alonso Ramos (1994-1995) alude al contextualismo británico desarrollado por los lingüistas neofirthianos, la semántica léxica y lexicográfica, y la Teoría Sentido-Texto; Corpas Pastor (2001a) señala el enfoque estadístico y la corriente semántica –incluyendo en esta la Teoría Sentido-Texto de Mel’čuk y Zholkovsky–; e Higuera García (2007) menciona las posturas estadística, lexicográfica, lingüística y didáctica.

llevadas a cabo en este ámbito figuran las realizadas por Halliday (1961, 1966), Sinclair (1966) y Mitchell (1971).

Halliday (1961: 276) define la noción de colocación como “the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at n removes (a distance of n lexical items) from an item x, the items a, b, c...”. El autor defiende en sus trabajos la utilidad de considerar una teoría léxica –independiente, aunque complementaria a la gramatical– mediante la que describir los patrones léxicos de la lengua (Halliday 1966: 148). Con esta distinción no hace una separación entre formas gramaticales y formas léxicas, pues todas las unidades pertenecen a ambas categorías, sino que plantea la posibilidad de abordarlas y describirlas desde diferentes perspectivas (Halliday 1966: 155). Dentro del análisis léxico se efectúa el estudio de las restricciones de coocurrencia de las unidades léxicas y, por tanto, el grado en el que un elemento es determinado por su entorno colocacional (Halliday 1966: 150).

Teniendo en cuenta las semejanzas existentes entre las restricciones colocacionales de diferentes unidades, el autor agrupa los lexemas en *lexical sets*, esto es, conjuntos léxicos integrados por unidades con patrones colocacionales análogos (Halliday 1966: 156). Esta adscripción de un lexema a un *lexical set* no es exclusiva, sino que dicha unidad puede pertenecer a varios *lexical sets*. Así sucede, por ejemplo, con los adjetivos *strong* y *powerful* que, al mismo tiempo que ambos se incluyen en el conjunto de unidades que pueden coaparecer con *argument*, *strong* pertenece al paradigma de lexemas que coocurren con *tea* y *powerful* al de los que lo hacen con *car* (Halliday 1966: 150).

Igualmente relevantes resultan en este enfoque las investigaciones llevadas a cabo por Sinclair, quien contempla las colocaciones como “the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text” (Sinclair 1991: 170). El autor apoya los fundamentos de Halliday (1966) sobre el establecimiento del *lexis* y la necesidad de estudiar los patrones internos de la lengua desde dos puntos de vista, el gramatical y el léxico, interrelacionando aspectos (Sinclair 1966: 410-411). Sinclair coincide con Halliday, asimismo, al considerar el *lexis* como el espacio en el que se describen las tendencias de los elementos a colocarse los unos con los otros –tendencias que ofrecen datos reales sobre las lenguas, imposibles de extraer de un análisis puramente gramatical– y propone un estudio de las colocaciones apoyado en la

aplicación de un método estadístico en corpus textuales. Para llevar a cabo dicho análisis, el autor tiene en cuenta los siguientes parámetros:

If  $p$  = the total number of occurrences of items in a text, and  $f$  = the total number of occurrences of a particular item, then the probability of that item occurring at each item-place in the text is  $f/p$ . If  $s$  = the span setting multiplied by two (since the span measures the number of item-places on *each* side of a node), the probability of our item collocating with each successive node is  $sf/p$ . Then if we consider a particular node which occurs  $n$  times in the text, the probability of our item collocating with this node is  $nsf/p$  (Sinclair 1966: 418).

La cifra resultante podrá ser posteriormente comparada con los datos reales del texto, es decir, el número real de veces que el colocativo coaparece con el núcleo. De este modo, las pruebas estadísticas pueden evaluar la importancia de cualquier discrepancia entre las cifras predecidas y las reales, proporcionando una *correlación positiva* –el colocativo atrae al núcleo hacia sí mismo–, una *correlación negativa* –el colocativo repele el núcleo– o una *ausencia de correlación* –los elementos son neutrales unos respecto a los otros o el texto no es lo suficientemente extenso para reflejar su desempeño en la lengua como conjunto– (Sinclair 1966: 418).

Por otra parte, algo más interesado por el aspecto semántico de las colocaciones, Mitchell (1971: 50) sugiere su consideración como combinaciones de lexemas o *roots* – representados mediante el símbolo  $\surd$ –, y no de palabras. El autor comparte así la idea también esbozada por Halliday (1966: 151) sobre la existencia de patrones colocacionales formados por unidades con categorías gramaticales diferentes, pero pertenecientes a la misma familia léxica<sup>9</sup>. Mediante los ejemplos *He is a heavy drinker*, *He is putting in some heavy drinking* y *He is drinking pretty heavily*, Mitchell (1971: 51) muestra cómo en diferentes combinaciones se coloca un único significado léxico bajo formas gramaticales diversas.

De acuerdo con lo expuesto, esta aproximación llevada a cabo por los estudiosos neofirthianos se apoya principalmente en criterios de carácter formal y estadístico, quedando reducido el concepto de colocación a la simple coocurrencia frecuente de unidades léxicas dentro de una distancia colocacional de cuatro palabras. Sin embargo, tal y como han señalado Corpas Pastor (1996: 57) y Castillo Carballo (1998: 43), ni la coocurrencia frecuente de dos unidades implica necesariamente que estas conformen

---

<sup>9</sup> Halliday (1966: 151) pone como ejemplos las estructuras *a strong argument*, *he argued strongly*, *the strength of his argument*, *his argument was strengthened*.



una colocación ni los colocados coaparecen siempre en una distancia inferior a la establecida.

Esta perspectiva teórica y la aplicación de estadísticas mediante líneas de concordancia y programas de gestión automática de corpus han provocado que la corriente probabilística haya recibido cuantiosas críticas, entre las que Corpas Pastor (2001a) destaca:

(1) hay combinaciones muy frecuentes que no presentan un grado de estabilidad suficiente para ser consideradas colocaciones; (2) hay colocaciones muy estables cuyos colocados son palabras poco frecuentes, por lo que no aparecen en un corpus dado; (3) hay colocaciones cuyos elementos aparecen muy distanciados en el discurso, por lo que no pueden ser extraídos de forma automática; (4) la frecuencia estadística no puede dar cuenta de la prominencia cognitiva (*distinctiveness* o *salience*) de algunas colocaciones muy establecidas y típicas de una lengua; (5) los programas de gestión de corpus no están diseñados para detectar colocaciones en el nivel lexemático, sólo en el nivel de la palabra gráfica (*word form*); y (6) el enfoque estadístico no dispone de instrumentos para el análisis semántico de una determinada colocación (Corpas Pastor 2001a: 100).

Como podemos observar, la autora pone de manifiesto los vacíos derivados de la aplicación de programas informáticos dada la incapacidad de estos para contemplar la relación entre frecuencia y estabilidad, para mostrar colocados alejados en el discurso y para detectar los niveles cognitivo, lexemático y semántico, todos ellos fundamentales en la catalogación de una combinación de palabras como colocación. Por este motivo, a pesar de que la información ofrecida por este tipo de herramientas es sumamente útil y preciada, según la autora, el investigador no debe dejar de cribar los datos obtenidos de acuerdo con un conjunto de criterios semánticos (Corpas Pastor 2001b: 50).

## **1.2. Enfoque semántico-lexicográfico**

El enfoque semántico-lexicográfico coincide con el estadístico al contemplar las colocaciones como combinaciones habituales de unidades léxicas, sin embargo, a diferencia de este, no centra su atención únicamente en la frecuencia de coaparición de sus constituyentes, sino que, además, se detiene en el estudio de las relaciones semánticas que estos mantienen. Asimismo, esta perspectiva se preocupa por la inclusión de las colocaciones en los diccionarios, con todo lo que dicha introducción conlleva, esto es, qué unidades léxicas deben recogerse en los repertorios y cómo debe hacerse (Higueras García 2007: 25-26). En este ámbito de estudio, destacan las

contribuciones de Hausmann (1979, 1989), Cowie (1981), Mel' čuk (1995)<sup>10</sup> y Benson *et al.* (1986).

Especial relevancia poseen los postulados de Franz Josef Hausmann (1979, 1989), pues constituyen uno de los pilares fundamentales de gran parte de los trabajos sobre colocaciones léxicas realizados en años posteriores. Para Hausmann (1989: 1010), una colocación es una “*combinaison caractéristique de deux mots dans une des structures suivantes*”:

- a) sustantivo + adjetivo (epíteto): *célibataire endurci*;
- b) sustantivo + verbo: *la colère s'apaise*;
- c) verbo + sustantivo (objeto): *retirer de l'argent*;
- d) verbo + adverbio: *il pleute à vers*;
- e) adverbio + adjetivo: *grièvement blessé*;
- f) sustantivo + (preposición) + sustantivo: *une bouffée de colère*.

Como podemos observar, el autor presenta una taxonomía integrada por 6 tipos de estructuras diferenciadas por la categoría gramatical y la relación sintáctica de las unidades que las integran<sup>11</sup>.

Gran importancia asimismo posee el acercamiento semántico llevado a cabo por este estudioso, el primero en aludir a las diferencias de estatus semántico entre los constituyentes de la colocación –a los que denominó *base* y *colocativo*– y en acusar la orientación de la selección de unidades:

Mais il ne suffit pas de voir la collocation comme une combinaison sous contrainte, il faut encore comprendre qu'elle est une combinaison orientée. Nous avons tenu compte de cette orientation en appelant l'un des éléments de la collocation *base* et l'autre *collocatif*. En effet, dans la collocation *célibataire endurci*, le signifié de la base (*célibataire*) est autonome. La base n'a pas besoin du collocatif (*endurci*) pour être clairement définie. Il en va tout autrement pour le collocatif que réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base (*célibataire, pécheur, âme, etc.*). La base complète la définition du collocatif, alors que le collocatif se contente d'ajouter une qualité à une base en elle-même suffisamment définie (Hausmann 1979: 191-192).

---

<sup>10</sup> Incluimos aquí la referencia de 1995 por ser a la que hemos tenido acceso. Sin embargo, no debe pasar desapercibido el hecho de que los primeros trabajos del autor datan de los años 1973, 1974, 1981, 1982 y 1988 (Mel' čuk 1995: 168).

<sup>11</sup> Esta clasificación es una de las más extendidas entre los estudios llevados a cabo en la lingüística española tras haber sido adoptada por Corpas Pastor (1996).

Tal y como se desprende de estas palabras, mientras la base es semánticamente autónoma, el colocativo toma su identidad semántica en coaparición con ella, lo que origina que la orientación de la colocación sea base → colocativo.

Hausmann (1989: 1010) se ocupó asimismo de establecer los límites que separan las colocaciones de otros tipos de agrupaciones de palabras. Por una parte, el autor las contrapone a las combinaciones libres y señala como diferencia fundamental entre ambas las restricciones de combinación que se producen entre los componentes de las primeras y de las que carecen las segundas, tomando, por ejemplo, la oposición *feuilleter un livre* vs. *acheter un livre*. Por otra parte, compara las colocaciones con las locuciones, apuntando a la fijación y la transparencia semántica como rasgos diferenciadores. Mientras las locuciones se caracterizan por ser estructuras fijas e idiomáticas<sup>12</sup>, las colocaciones son formalmente menos estables y semánticamente transparentes<sup>13</sup>. No obstante, para el autor, esta transparencia no las exime de resultar impredecibles desde el punto de vista de la producción, pues constituyen elecciones idiosincrásicas de la lengua, motivo por el cual los estudiantes extranjeros deben aprenderlas de forma específica.

En cuanto a la elaboración de un diccionario de colocaciones, de acuerdo con Hausmann (1989: 1011), el hecho de que las dificultades para los aprendientes de una lengua extranjera surjan principalmente en la producción y no en la comprensión hace necesario que la información colocacional deba aparecer en los artículos lexicográficos correspondientes a las bases. Esta forma de presentación haría del repertorio un instrumento complementario a los diccionarios generales, los cuales suelen introducir esta información en la entrada del colocativo.

Por otra parte, los estudios llevados a cabo por Anthony Paul Cowie (1981) parten de su definición del concepto de colocación como “a composite unit which permits the substitutability of items for at least one of its constituent elements (the sense of the other element(s), remaining constant)” (Cowie 1981: 224). Teniendo en cuenta el grado de fijación y de restricción de las unidades colocadas, el autor establece tres tipos de colocaciones (Cowie 1981: 226-228):

---

<sup>12</sup> Penadés Martínez (2017b: 80-81) advierte que, aunque ambos rasgos son característicos de las locuciones, estos no pueden considerarse propiedades absolutas, ya que existen unidades que presentan modificaciones formales y otras cuyo significado puede ser deducible. Abordaremos más detenidamente la oposición entre colocaciones y locuciones en el epígrafe 4.4. “Las locuciones”.

<sup>13</sup> Volveremos sobre esta cuestión en el apartado 3.6. “Transparencia”.

a) *Free word-combinations*. Combinaciones caracterizadas por la amplia colocabilidad de sus constituyentes en relación con otro u otros elementos. Tal es el caso de estructuras como *run a bussiness*, donde verbo y sustantivo pueden sustituirse y combinarse con otros lexemas sin que su significado varíe: *run a company* o *run a institution* y *direct a bussiness* o *manage a bussiness*.

b) *Restricted collocations*. Combinaciones semifijas cuyo rango colocacional es muy restringido. La capacidad de sustitución de sus constituyentes se ve limitada debido a que uno de ellos suele adoptar un significado figurado. En esta categoría, el autor incluye colocaciones como *explode a myth* –en oposición a *explode a bomb*, que es una combinación libre– en la que el verbo presenta un sentido figurado que se manifiesta en coaparición solo con determinados sustantivos como *belief*, *idea*, *notion* o *theory*.

c) *Bridge category*. Combinaciones situadas en los límites entre las colocaciones y las *idioms* por constar de un elemento con significado especializado y presentar determinación contextual, lo que deriva en una casi imposibilidad de sustitución. Las unidades ejemplificadas por el autor en este grupo son *foot the bill* y *curry favor*, subrayando la inadecuación de permutas como *\*foot the account* o *\*curry support*.

Gran trascendencia ha alcanzado, por otra parte, la Teoría Sentido-Texto propuesta por Mel'čuk y Zholkovsky en 1970. Esta teoría fue aplicada por el autor y sus colaboradores, entre 1984 y 1999, en la elaboración del *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, cuyos principales objetivos son ofrecer una explicación semántica formal (*explicatif*) y exponer la combinatoria léxica (*combinatoire*) de cada entrada contenida (Mel'čuk *et al.* 1995: 10).

Mel'čuk (1995: 182), a partir del concepto de *frasema*<sup>14</sup>, define las colocaciones o semi-frasemas AB como “a semantic phraseme of L such that its signified 'X' is

---

<sup>14</sup> A *semantic phraseme* AB of L is a set phrase composed of two lexemes A and B that satisfies simultaneously the following two conditions:

1. Its signified 'X' is unrestrictedly constructed on the basis of the given ConceptR(SIT) but either it is not regularly constructed out of the signifieds 'A' and 'B' of the lexemes A and B of L ['X' is not a regular sum of 'A' and 'B', i.e., 'X' ≠ 'AOB'] or one of its constituent signifieds is included in the other [for instance, 'A'o'B'].

2. Its signifier /AOB/ is not unrestrictedly constructed on the basis of the SemR out of the signifiers /A/ and /B/ of its constituent lexemes A and B [either these signifiers cannot be selected by rules of L on the basis of 'X' or the choice of the one is contingent on the other]; as for the regularity, in most cases, although far from always, the signifier /AOB/ is regularly constructed out of /A/ and /B/. [More often than not, /AOB/ is a regular sum of /A/ and /B/, i.e. /AOB/ = /A/O /B/.] (Mel'čuk 1995: 181).

Cabe aclarar que Mel'čuk contempla el *signo* como un triplete constituido por “<'X'> /X/; S<sub>X</sub>> (signified, signifier, syntactics)” en el que concede especial importancia a la sintaxis S<sub>X</sub>, esto es, el conjunto de datos

constructed out of the signified of the one of its two constituent lexemes — say, of A — and a signified 'C' [so that 'X' = 'AOC'] such that the lexeme B expresses 'C' contingent on A”, y establece cuatro tipos de colocaciones:

The formulation "B expresses 'C' contingent on A" covers four major cases, which correspond to the following four major types of collocations:

1. either 'C' ≠ 'B', i.e., B does not have (in the dictionary) the corresponding signified; and [ a. 'C' is empty, that is, the lexeme B is, so to speak, a semi-auxiliary used to support a syntactic configuration; or b. 'C' is not empty but the lexeme B expresses 'C' only in combination with A (or with a few other similar lexemes)];
2. or 'C' = 'B', i.e., B has (in the dictionary) the corresponding signified; and [ a. 'B' cannot be expressed by any otherwise possible synonym; or b. 'B' includes (an important part of) the signified 'A', that is, it is utterly specific] (Mel'čuk 1995: 182).

Dentro de su marco teórico, las colocaciones son explicadas mediante Funciones Léxicas. Según Mel'čuk (1995: 188), una *Función Léxica* (en adelante, FL) f es una función que asocia a unidad léxica dada L –argumento o palabra llave de f– un conjunto más o menos amplio de elementos léxicos sinónimos {Li} –valor de f– que pueden ser seleccionados por L para expresar un significado que se corresponde con f. Esta relación se representa mediante la fórmula  $f(x) = y$ . Como se desprende de su definición, la *palabra llave* es el lexema sobre el que se aplica la FL y el *valor* de la FL es el lexema que expresa el sentido de la FL: Función (palabra llave) = valor de FL. Haciendo un paralelismo con los postulados de Hausmann (1979), la *palabra llave* se corresponde con la *base* de la colocación y el *valor* de la FL con el *colocativo*. Así, por ejemplo, en Magn (*to condemn*) = *strongly*, la FL Magn representa el sentido ‘intensamente’, *to condemn* es la palabra llave (o base) y *strongly* el valor de la FL (o colocativo). Mel'čuk (1995: 189) establece unas sesenta FFLL y las divide en dos clases: paradigmáticas y sintagmáticas. Las primeras abarcan las relaciones semánticas asociadas a la palabra llave L, esto es, sinonimia, antonimia, conversión, etc., mientras que las segundas engloban las colocaciones en las que participa dicha unidad léxica. Además, el autor advierte que pueden darse de forma aislada o combinadas entre ellas, dando lugar a Funciones Léxicas complejas, como, por ejemplo, IncepOper<sub>1</sub>(*fire*) = [*to*] *open* [~ on N] o CausFunc<sub>1</sub>(*hope*) = [*to*] *raise* [~ in N] (Mel'čuk 1995: 196).

Por último, cabe destacar la línea de investigación emprendida por Benson (1985) y Benson *et al.* (1986), quienes, en la elaboración del *BBI Combinatory*

---

necesarios sobre la coocurrencia del signo que no están determinados por su significado ni su significante, y que el autor considera información similar, aunque no idéntica, a lo que se conoce como restricciones de selección (Mel'čuk 1995: 169).

*Dictionary of English*, establecieron una clasificación de las colocaciones en función de la naturaleza gramatical y semántica de sus constituyentes (Benson *et al.* 1986: IX-XXVIII). Dicha taxonomía consta de los siguientes componentes:

a) *Grammatical collocations* (colocaciones gramaticales). Aquellas que están integradas por una *dominant word* –sustantivo, adjetivo o verbo– y una preposición o una cláusula<sup>15</sup>:

- G1) sustantivo + preposición: *apathy towards*;
- G2) sustantivo + *to* + infinitivo: *a pleasure to do it*;
- G3) sustantivo + *that* + cláusula: *to reach an agreement that...*;
- G4) preposición + sustantivo: *in agony*;
- G5) adjetivo + preposición /frase preposicional: *angry at somebody*;
- G6) *predicate adjective* + *to* + infinitivo: *to be ready to go*;
- G7) adjetivo + *that* + cláusula: *to be afraid that...*;
- G8) *verb patterns*: *to send something to someone*.

b) *Lexical collocations* (colocaciones léxicas). Las que están constituidas por dos palabras léxicas: sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio. Engloban las siguientes estructuras<sup>16</sup>:

- L1) verbo que en su mayoría expresa ‘creación’ y/o ‘activación’ + sustantivo, pronombre o frase preposicional: *come to an agreement, set an alarm*;
- L2) verbo que expresa ‘erradicación’ y/o ‘anulación’ + sustantivo: *reject an appeal, break a code*;
- L3) adjetivo + sustantivo: *reckless abandon, a chronic alcoholic*;
- L4) sustantivo + verbo que expresa ‘acción característica de la persona o cosa designada por el sustantivo’: *adjectives modify, blood circulates*;
- L5) sustantivo + *of* + sustantivo, donde uno designa unidad y el otro el conjunto al que esta pertenece: *a colony of bees, a bit of advice*;
- L6) adverbio + adjetivo: *deeply absorbed, strictly accurate*;
- L7) verbo + adverbio: *affect deeply, amuse thoroughly*<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Hemos mantenido la nomenclatura empleada por los autores en su enumeración de los ocho tipos de colocaciones gramaticales utilizando la letra G seguida del número correspondiente de 1 a 8.

<sup>16</sup> Tal y como hemos hecho al indicar las colocaciones gramaticales, en el caso de las léxicas también mantenemos los términos empleados por Benson *et al.* (1986) y enumeramos la lista de colocaciones empleando la letra L seguida de un número de 1 a 7.

Al igual que Hausmann, Benson *et al.* (1986: XXIV) se preocupan por determinar los límites que separan las colocaciones de las combinaciones léxicas libres. De acuerdo con ellos, el principal rasgo que diferencia ambos tipos de estructuras es la frecuencia, puesto que mientras en las combinaciones libres los constituyentes no coocurren repetidamente, en las colocaciones sí. Además, en los sintagmas libres los elementos no están específicamente ligados el uno con el otro y coaparecen con otros elementos léxicos de forma libre. Los autores toman como ejemplo el verbo *to condemn*, que coocurre con un número ilimitado de sustantivos como *the abduction, abortion, abuse of power, etc.*, frente a *to commit*, que se emplea con un escaso número de sustantivos que expresan “crimen” como *murder*.

### 1.3. Enfoque didáctico

La perspectiva didáctica o pedagógica se caracteriza, principalmente, por adoptar una concepción de la noción de colocación más amplia que el resto de los enfoques reseñados hasta el momento. Su objetivo no es tanto ahondar en sus características para llevar a cabo una reflexión teórica, sino abordarlas desde una faceta didáctica dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Por este motivo, los autores afines a este enfoque asumen las colocaciones como coapariciones frecuentes de palabras cuyo aprendizaje resulta necesario para poseer un completo conocimiento del léxico (Higuera García 2007: 35).

Aunque el verdadero desarrollo de la corriente didáctica no se produjo hasta la pasada década de los 90, sus orígenes se remontan a los mismos que los de la noción de colocación, ya que fue Palmer quien, en su trabajo de 1933, de forma paralela a su definición lingüística, aportó una visión más pedagógica del concepto, el autor subrayaba en este sentido las dificultades de aprendizaje que representaban las “sucesiones de palabras” –términos en los que, como señalamos anteriormente, definía

---

<sup>17</sup> La primera subdivisión realizada por Benson (1985: 63-65) incluía solo cuatro categorías:

- i) *Noun + verb*. Compuestas por un sustantivo –que cumple la función de sujeto– y un verbo: *adjectives modify, bells ring*.
- ii) *Adjective + noun*. Compuestas por un sustantivo y un adjetivo: *a confirmed bachelor, a pitched battle*.
- iii) *Verb + noun CA collocations*. Compuestas por un verbo de *creation* y/o *activation* y un sustantivo en función de complemento: *compile a dictionary, set an alarm*.
- iv) *Verb + noun EN collocations*. Compuestas por un verbo de *eradication* y/o *nullification* y un sustantivo en función de complemento: *reject an appeal, recall a bid*.

las colocaciones–, por lo que estimaba necesario un enfoque específico para dominarlas (Palmer *apud* Cowie 1999: 54).

También Nation (1990: 32) se preocupó por las colocaciones y su implicación en el aprendizaje del léxico, ya que, desde su punto de vista, “the collocations of a word are the company that it keeps. Knowing a word involves having some expectation of the words that it will collocate with”. Nation (2001: 321) destaca la importancia de estas unidades por constituir la base del aprendizaje, el conocimiento y el uso de la lengua, y reclama la necesidad de investigar en este campo para:

- a) conocer cuáles son las colocaciones de alta frecuencia y de estas cuáles son impredecibles,
- b) saber cuáles son los patrones colocacionales más comunes, y
- c) crear diccionarios que ayuden a los estudiantes a enfrentarse a las colocaciones de baja frecuencia.

Pero el auténtico impulsor de esta orientación es Lewis (1993), padre del Enfoque Léxico. El Enfoque Léxico surge en el seno del Enfoque Comunicativo, adoptando los fundamentos en él enunciados y añadiendo como eje fundamental el papel del léxico como principio organizador del contenido y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Lewis (1993: 51), el principal objetivo de la lengua es la creación y el intercambio de significado, y en dicho proceso la implicación del léxico es mayor que la de las estructuras gramaticales. En consecuencia, una focalización en la comunicación conlleva, necesariamente, una mayor concentración en el vocabulario y un menor énfasis en la gramática (Lewis 1993: 33). Para Lewis (1993: 51), “language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”, es decir, que el autor concibe la lengua no como un conjunto de patrones gramaticales con casillas vacías que deben rellenarse con unidades léxicas, sino como un conjunto de *chunks* o unidades léxicas multipalabra que se relacionan entre sí mediante estructuras sintácticas. De esta forma, el léxico se convierte no solo en el pilar básico de la lengua, sino también de su aprendizaje, invirtiendo la tradicional postura estructuralista que abogaba por un dominio de las reglas gramaticales del sistema como conocimiento facilitador de oraciones. En su lugar, son las unidades multipalabra las que permiten al aprendiz detectar los patrones morfosintácticos de la lengua y lograr el dominio del sistema sintáctico (Lewis 1993: 95).



Tradicionalmente el concepto de *nivel* –en el sentido de grado de competencia comunicativa– ha estado ligado a dos componentes: la fluidez y la exactitud. Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo sobre la noción de *competencia* han revelado que el uso de la lengua que un alumno competente hace se caracteriza por la fluidez y la exactitud, así como por la complejidad. Por este motivo, el autor considera que el profesor debe poner énfasis en dos aspectos. En primer lugar, en la naturaleza frasal del lexicón mental. Y en segundo lugar, en la idea de que el lenguaje prefabricado en la oralidad y las frases complejas en la escritura resultan útiles para ayudar a mejorar la complejidad de diferentes formas y en distintos niveles (Lewis 2000: 174).

Dentro del universo de las unidades multipalabra, Lewis (1993: 92 y sigs.) establece tres categorías diferentes: las *polywords*<sup>18</sup>, las *institutionalised expressions*<sup>19</sup> y las *collocations*. En su primera fundamentación del Enfoque Léxico, el autor contempla las colocaciones como la forma en la que las “individual words” coocurren formando un amplio espectro que va desde las *free collocations* a las *fixed collocations*. En una reformulación posterior, Lewis (2000: 132) las redefine como “the way in which words co-occur in natural text in statistically significant ways” e insiste en que no se trata de combinaciones de palabras que se juntan, sino de combinaciones de palabras que coocurren de forma natural. Dada esta naturalidad de coaparición, el autor advierte que, en el momento de su presentación en el aula, el profesor debe asegurarse de que sus constituyentes no sean separados, sino aprendidos en bloque. Si el estudiante aprende las palabras sueltas, luego tendrá que aprender a construir sus colocaciones naturales, algo que le resultará costoso, mientras que si aprende las combinaciones desde el primer momento, separar sus componentes con posterioridad le resultará muy sencillo. Además, de acuerdo con el autor, el docente deberá guiar al aprendiz en el reconocimiento tanto de las colocaciones naturales como de aquellas otras combinaciones que, a pesar de resultar posibles, han sido bloqueadas por el uso y, por tanto, no son aceptadas por la comunidad de hablantes nativos (Lewis 2000: 181)<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Grupo heterogéneo en el que incluye elementos de diferente naturaleza como compuestos sintagmáticos, *phrasal verbs*, marcadores discursivos, etc. (Lewis 1993: 92-93).

<sup>19</sup> Secuencias de carácter pragmático que aseguran el correcto funcionamiento del intercambio comunicativo (Lewis 1993: 94-95).

<sup>20</sup> Para un conocimiento más profundo sobre la metodología de enseñanza de las colocaciones dentro de los parámetros del Enfoque Léxico, *vid.* Lewis (2000).

## 2. Las colocaciones en la lingüística hispánica

El primero en emplear el término *colocación* en el marco de los estudios hispánicos fue Manuel Seco, quien, en 1978<sup>21</sup>, inspirado en la obra de Firth (1957), lo introdujo en las investigaciones de corte lexicográfico para referirse a lo que posteriormente llamaría *contorno*<sup>22</sup> de la definición lexicográfica (Corpas Pastor 1996: 61). En una reflexión sobre las entradas de los adjetivos que se aplican a un conjunto limitado de referentes, Seco llama la atención sobre los difusos límites mostrados en los diccionarios entre los *artículos de definición* y los *artículos de explicación*<sup>23</sup>. Para el autor, el origen de esta falta de diferenciación reside en la especificación de las colocaciones semánticas de estas unidades. Seco entiende que al considerar indispensable ofrecer tanto el significado del adjetivo como las realidades a las que este se aplica, los lexicógrafos reúnen ambas informaciones en un único predicado de tipo explicativo, esto es, a modo de definición impropia, y así lo ilustra con varios ejemplos extraídos de la 19.<sup>a</sup> edición del *Diccionario* de la Real Academia Española (1970), entre los que se encuentra la entrada “MISERO: «Aplicase a la persona que gusta de oír muchas misas»; «Dícese del sacerdote que no tiene más obvención que el estipendio de la misa»” (Seco 1987: 24).

Para Seco, esta amalgama de informaciones resulta desatinada por dos motivos. En primer lugar, porque significado y colocación pertenecen a niveles diferentes de información –el primero, al contenido y la segunda, al signo– y deben, por tanto, presentarse por separado. Y en segundo lugar, porque con este método explicativo se están aplicando a la clase de los adjetivos los dos modelos de definición –impropia en el caso de este tipo concreto y propia en los restantes–, rompiendo la homogeneidad con las demás clases de palabras léxicas. En consecuencia, el autor propone cuatro posibles procedimientos de redacción que permitirían mantener la uniformidad del modelo de

---

<sup>21</sup> El autor emplea el término por primera vez en su trabajo “Problemas formales de la definición lexicográfica”, perteneciente al volumen *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, II. Posteriormente, incluye dicho trabajo en su obra *Estudios de lexicografía española*, conformando el capítulo “Problemas formales de la definición” (1987: 15-34).

<sup>22</sup> Este término lo toma de Rey-Debove, quien, en 1971, acuña el marbete *entourage* (Seco 1987: 39).

<sup>23</sup> Explica Seco (1987: 23): “Tenemos, pues, en teoría, dos clases de artículos en el diccionario: los de «definición propiamente dicha» (definición en metalengua de contenido), que corresponden a todos los nombres y a la inmensa mayoría de adjetivos, verbos y adverbios; y los de definición impropia, o «explicación» (definición en metalengua de signo), que corresponden a las interjecciones y a las palabras gramaticales –preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos, y también ciertos adverbios, adjetivos y verbos–. La diferencia más externa entre unos artículos y otros está, como sabemos, en que en los primeros rige el principio de la *sustituibilidad*”.

definición para toda la categoría gramatical y, al mismo tiempo, ofrecer la información sobre la colocación de cada unidad. Dichos procedimientos son los que siguen (Seco 1987: 26-28):

a) Separación del significado y las colocaciones por medio de un punto: “BLANDENGUE: «Blando, suave. Dícese de personas». (*Diccionario de la Real Academia Española*)”.

b) Inclusión de las colocaciones mediante ejemplos que siguen a la definición: “CONCERTANT: «Qui exécute une partie dans une composition musicale. *Instruments concertants*». (*Petit Robert*)”.

c) Especificación de la colocación antes de la definición: “LEGENDLESS: «Of a coin: Bearing no legend». (*Oxford English Dictionary*)”.

d) Delimitación del contorno entre corchetes: “EXCESIVO: «[Cosa] que excede el límite de lo razonable»”. Esta técnica es utilizada en el *Diccionario del español actual*<sup>24</sup> para señalar,

en la definición de cualquier categoría de palabras (no solo de los adjetivos), todos aquellos elementos que son «contorno» necesario de la palabra definida, pero que no son componentes semánticos de ella; por ejemplo, en los verbos, el complemento directo, el complemento indirecto, el sujeto; en los nombres, el complemento «de posesión», etc. Evidentemente, en adjetivos del tipo ejemplificado en las definiciones que preceden, es «contorno» necesario el nombre (de categoría –persona, cosa– o de especie –edificio, libro, etc. –) al que van aplicados habitualmente tales adjetivos. [...] (Seco 1987: 28).

De las palabras de Seco se desprende claramente cómo el autor emplea los términos *colocación* y *contorno* para referirse a una misma realidad lingüística: la coocurrencia habitual de unidades léxicas con distintos patrones morfosintácticos<sup>25</sup>.

Tras este primer acercamiento llevado a cabo por Manuel Seco y con un importante retraso respecto a las investigaciones efectuadas en otras lenguas como el inglés o el francés, no será hasta la década de los 90 cuando empiecen a ver la luz trabajos que versen específicamente sobre las colocaciones del español, entendidas ya estas en el sentido actual –como combinaciones de palabras– y no en los términos planteados por Seco –como contorno–<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Todavía inédito en 1978, fecha de publicación del trabajo aquí reseñado.

<sup>25</sup> Para una comparación más amplia *vid.* Seco (1987: 35-45).

<sup>26</sup> Koike (2001: 15) recoge algunas de estas primeras publicaciones.

Jesús Írsula Peña (1992, 1994) fue uno de los primeros estudiosos que centraron su atención en las unidades que aquí nos ocupan. El autor toma como punto de partida de su fundamentación la teoría de la tipicidad de Rosch de 1975. Tal y como explica en su trabajo de 1992, “Colocaciones sustantivo-verbo”, a partir de dicha teoría es posible definir los acontecimientos típicos que se producen en torno a un objeto o a un fenómeno, así como las frases típicas que los expresan. Y son precisamente estas frases típicas, las que Írsula Peña (1992) cataloga como colocaciones. Según su definición, son “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas”. Son frases típicas, cuya tipicidad reside en la regularidad y la frecuencia con las que son empleadas en las situaciones comunicativas, y que han sido acuñadas y estereotipadas por la comunidad de hablantes (Írsula Peña 1992: 160).

De acuerdo con el autor, aunque se suele aludir a este tipo de expresiones como expresiones libres, esa libertad es, en realidad, relativa,

pues desde el punto de vista de la diacronía del lenguaje la comunidad de hablantes ha seleccionado, en un marco de infinitas posibilidades de combinación, un grupo finito de probabilidades para verbalizar un acontecimiento. [...] La libertad del hablante se ubica en la sincronía del lenguaje y radica en el hecho de que, dada la necesidad y la situación para verbalizar un acontecimiento, este puede seleccionar una de las probabilidades del grupo finito de verbalizaciones establecidas, que además forme parte de sus registros personales (Írsula Peña 1992: 160).

Las colocaciones son, por ende, expresiones instauradas por los hablantes, cuya vinculación con la realidad y su alta frecuencia de uso hacen que la comunidad lingüística las reconozca como unidades estables, aislables y reproducibles en el discurso.

En un trabajo posterior que data del año 1994 –“Entre el verbo y el sustantivo ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales”–, el lingüista define una serie de restricciones y premisas que condicionan la colocabilidad de las unidades léxicas. Estas propiedades están agrupadas conforme a cuatro aspectos (Írsula Peña 1994: 277-280):

a) El aspecto denotativo

Incluye aquí el autor las restricciones referentes a la colocabilidad lexemática extralingüística, es decir, la relación existente entre los hechos y circunstancias propios

de la realidad extralingüística y las constelaciones léxicas almacenadas en la memoria de las personas con las que se verbalizan. La tipicidad de las estructuras léxicas depende del grado de probabilidad de los hechos, de manera que existen combinaciones típicas que representan acontecimientos altamente probables, como “el músico afina y toca su guitarra”, y combinaciones en las que no existe relación alguna de tipicidad, como “el músico limpia y guarda su guitarra”. Siguiendo un trabajo de Kohn de 1993, Írsula Peña afirma que la verbalización de los hechos, estados y circunstancias no es un mero reflejo de la realidad, sino que responde a un proceso creador y convencional propio de cada lengua y cultura.

b) El contorno semántico-gramatical

En este segundo aspecto, Írsula Peña hace alusión a las restricciones sintáctico-semánticas propias de cada sistema lingüístico, es decir, a lo que Katz y Fodor denominaron *restricciones semánticas de selección* y Chomsky *reglas de selección*, en 1963 y 1965, respectivamente. Estas normas de selección semántica son las que hacen que en español se combine el verbo *comer* con personas y animales, pero no con plantas, en cuyo caso debe emplearse la voz *alimentarse*.

c) La norma lingüística social

En el tercer aspecto, el autor se refiere a las restricciones impuestas por el uso tradicional debido a las cuales el empleo de un determinado sustantivo –*conversación*– exige la presencia de un verbo concreto –*sostener*–, aun siendo posible, desde el punto de vista sintáctico-semántico, otra selección. Se establecen, así, combinaciones usuales de palabras cuya coherencia reside en la tradición de su uso por una comunidad de hablantes. En este caso, al igual que ocurre con las restricciones de aspecto denotativo, estas se deben a un proceso creador de carácter convencional, que nada tiene que ver con las normas del sistema, sino que son el resultado de la estandarización del proceso de verbalización del conocimiento del mundo que nos rodea.

d) El contexto situacional comunicativo

Por último, Írsula Peña alude a las restricciones debidas a factores diatópicos, diastráticos y diafásicos. En este caso, la colocabilidad de las unidades lexicales viene determinada por aspectos como el tipo y el estilo del texto, la esfera comunicativa, si la comunicación es oral o escrita, o si se emplea un lenguaje general o especializado. Estos

factores estilísticos y contextuales hacen que se puedan emplear diversas colocaciones para expresar un mismo concepto, como, por ejemplo: *poner, dar, echar, proyectar una película*.

De entre el elenco de nombres que iniciaron el estudio de las colocaciones del español en los años 90, cabe destacar asimismo a Margarita Alonso Ramos, quien es, sin duda alguna, una de las investigadoras más prolíficas en este campo. Su trabajo resulta de gran peso por haber sido la primera en aplicar los fundamentos de la Teoría Sentido-Texto de Mel'čuk y Zholkovsky y la Lexicología explicativa y combinatoria de Mel'čuk, Clas y Polguère a las colocaciones españolas. Alonso Ramos (1994-1995, 2002, 2006, 2010, 2017a) asume los preceptos de dichas teorías y habla de colocación o coocurrencia léxica restringida cuando para expresar un significado 'C', con el lexema A, la elección de B está léxicamente determinada por A. Asimismo, la autora asume la definición de colocación propuesta por Mel'čuk (1995) como *semi-frasema*, esto es,

una combinación de dos lexemas A y B, de tal forma que su significante es la suma regular de los significantes de los lexemas constituyentes y su significado incluye el significado del lexema A y un significado 'C' que es:

- a) Bien 'C' ≠ 'B' y
  - 'C' es vacío: el lexema B es un auxiliar usado para sostener una configuración sintáctica (*dar un paseo*);
  - 'C' no es vacío pero el lexema B expresa 'C' sólo en combinación con 'A' o con otros pocos lexemas similares (*odio mortal, interés vivo*);
- b) Bien 'C' = 'B' y
  - El lexema B es seleccionado restringidamente: en combinación con A no puede ser reemplazado por otro posible sinónimo (*café fuerte* < \*potente >;
  - 'C' incluye el sentido 'A' (*pelo rubio, vino seco, nariz aguileña*) (Alonso Ramos 1994-1995: 25-26).

En su trabajo, Alonso Ramos (1994-1995: 26) defiende la utilidad de la definición melchuquiana y alude a cuatro ventajas fundamentales. La primera de ellas, que su formalización hace más fácilmente operativo el concepto de colocación, ya que su descripción se ve facilitada por medio del sistema de las FFL. La segunda, que la base teórica en la que se fundamenta es puramente léxico-semántica, sin la intervención de criterios estadísticos. La tercera, que refleja la direccionalidad entre el lexema seleccionador y el seleccionado. Y la cuarta y última, que establece nítidamente los límites con los frasemas o expresiones idiomáticas.

Al igual que Írsula Peña, Margarita Alonso Ramos también se ha detenido en el estudio de las restricciones producidas entre los constituyentes de las colocaciones. De acuerdo con la autora, “las colocaciones constituyen, prototípicamente, un fenómeno de naturaleza esencialmente léxica, no semántica: el colocativo es seleccionado léxicamente por la base, en el sentido de que se exige una unidad léxica en concreto” (Alonso Ramos 2010: 60). Así, por ejemplo, aunque *coger* y *tomar* pueden ser sinónimos en la combinatoria libre del español peninsular, en la colocación *coger un berrinche* no son sustituibles –\*tomar un berrinche–, sino que *berrinche* exige la elección de *coger* y no de *tomar* (Alonso Ramos 2010: 60). Y es, precisamente, esta forma de ser seleccionados lo que caracteriza a los colocativos.

Según explica Alonso Ramos (2002: 68-69), en el momento de la producción, el hablante selecciona, en primer lugar, la base, integrada por una unidad léxica autónoma que expresa “un sentido dado independientemente de otras unidades”. Esta elección está semánticamente controlada. Posteriormente, selecciona el colocativo, conformado por una unidad léxica dependiente, cuya elección se encuentra “bajo el control de otras unidades ya elegidas anteriormente”. En este caso, la selección está doblemente controlada: por una parte, semánticamente por el hablante, que quiere expresar un sentido dado, y, por otra, por la base, que restringe el conjunto de unidades que pueden coaparecer con ella para expresar dicho sentido. Tomemos el ejemplo presentado por la propia autora: la colocación *concebir una sospecha*. Para producirla, el hablante primero selecciona semánticamente la base. Quiere expresar el significado ‘X pensando que Y es malo, creencia de X, basada en indicios o apariencias, de que Y puede ser verdad’ y elige el sustantivo *sospecha*. A continuación, selecciona el colocativo. Quiere expresar el sentido ‘empezar a tener’ y para ello, debe considerar la unidad a la que desea aplicarlo, esto es, *sospecha*. Selecciona entonces la unidad *concebir*. En esta ocasión, la elección está doblemente controlada: semánticamente, porque el significado que se desea expresar es ‘empezar a tener’ y no cualquier otro, y léxicamente, porque dicho sentido aplicado a *sospecha* se expresa con *concebir* (mientras que con *miedo*, por ejemplo, se hace con *coger*). Por tanto, mientras la elección de la base está semánticamente controlada por el hablante, la selección del colocativo está, además, léxicamente controlada por la base.

Por otra parte, Alonso Ramos (2006: 33-34, 2010: 60-61) reconoce también el estatus de colocación a otras combinaciones como *balar una oveja*, *atracar un barco* o

*enhebrar una aguja*, en las que la restricción impuesta por la base sobre el colocativo es de tipo semántico. De la definición de *balar*, explica la autora, se deduce que su primer argumento está semánticamente restringido a *oveja*. Pero si se parte de *oveja* no es necesariamente predecible cuál es el verbo seleccionado para expresar el significado ‘emitir el sonido característico’.

“É a lingua a que lle esixe ó falante que se quere expresar ‘son típico producido polas ovelas’ se diga *balar*. Da mesma maneira que se esixe seleccionar *estribar* para expresar-lo sentido aproximado ‘consistir’, dito de *problema*” (Alonso Ramos 2006: 33-34).

Así, para la autora, aunque es cierto que, en el caso de las colocaciones semánticamente restringidas, de la definición de los colocativos se desprende su combinatoria, desde la perspectiva de la producción, tanto en estas como en las léxicamente restringidas, se parte de la base y el hablante necesita un colocativo cuya selección no es libre.

En 1996, Gloria Corpas Pastor publica su *Manual de fraseología española*, el cual constituye un hito en los estudios hispánicos por contener la descripción y la sistematización del universo fraseológico<sup>27</sup> más completas hasta el momento<sup>28</sup>. En su obra, la autora establece una novedosa taxonomía de unidades basada en la combinación de los criterios de *enunciado* –entendido en los mismos términos que Zuluaga Ospina (1980 *apud* Corpas Pastor 1996: 51) como “una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra”– y de *fijación* –establecida esta en la norma, en el sistema o en el habla– (Corpas Pastor 1996: 51, 1998a: 172, 1998b: 41-42).

En un primer nivel de clasificación, el criterio de enunciado da lugar a una división de las unidades en dos grupos: el de aquellas que no conforman enunciados y, por tanto, necesitan combinarse con otros signos lingüísticos para constituir actos de habla, y el de aquellas otras que, por el contrario, integran por sí mismos enunciados completos. En un segundo nivel de categorización, el criterio de fijación divide el conjunto de unidades que no son enunciados en otros dos subgrupos: el de las unidades

---

<sup>27</sup> Sobre la noción de *universo fraseológico* y sus criterios de clasificación, *vid.* Corpas Pastor (1998a, 1998b).

<sup>28</sup> Previamente, la estudiosa ya había publicado algunos trabajos en los que había efectuado un primer acercamiento al campo de las colocaciones: *Estudio contrastivo de las colocaciones en inglés y en español. Su tratamiento lexicográfico, con especial referencia al tipo A + S / S + A* –de 1989–, “Las colocaciones como problema en la traducción actual (inglés / español)” y “Tratamiento de las colocaciones del tipo A + S / S + A en diccionarios bilingües y monolingües (español-inglés)” –ambos de 1992–.



fijadas en la norma y el de las unidades fijadas en el sistema. Se obtienen así tres esferas diferenciadas:

- a) Esfera I: colocaciones. Unidades consideradas sintagmas libres desde el punto de vista del sistema, pero con cierta fijación determinada por el uso.
- b) Esfera II: locuciones. Unidades fijas del sistema.
- c) Esfera III: enunciados fraseológicos. Unidades fijadas en el habla y que pertenecen al acervo sociocultural de la comunidad lingüística.

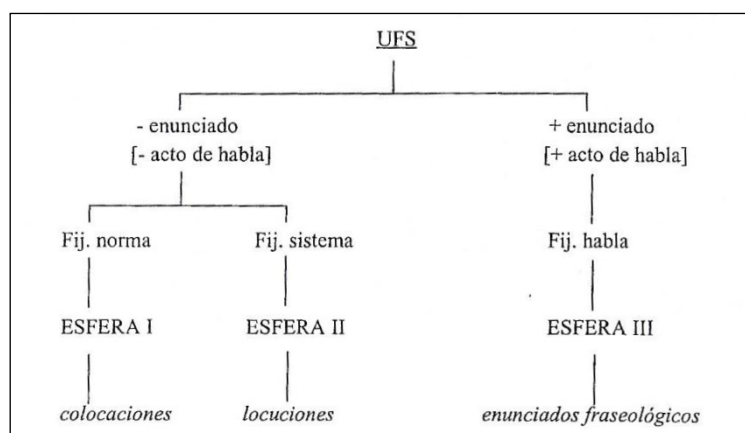


FIGURA 1: Taxonomía de las unidades fraseológicas de Corpas Pastor (1996: 52).

En lo que a las colocaciones se refiere, Corpas Pastor las considera de dos formas diferentes. Por una parte, se hace eco de la postura asumida por Ettinger (Haensch *et al.* 1982: 251) y las contempla como la propiedad de las lenguas por la cual los hablantes tienden a construir ciertas combinaciones de palabras entre todas las teóricamente posibles. Por otra, las entiende como las combinaciones resultantes de dicha propiedad y las define como:

unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo (Corpas Pastor 1996: 66).

De acuerdo con las tipologías propuestas por Benson *et al.* (1986) y Hausmann (1989), la estudiosa (Corpas Pastor 1996: 66 y sigs.) elabora una taxonomía de las colocaciones fundamentada en la categoría gramatical y la relación sintáctica de los colocados. Esta clasificación está compuesta por seis tipos de estructuras, las cuales describe en función de sus aspectos semánticos:

- a) sustantivo (sujeto) + verbo: *correr un rumor, zarpar un barco*;
- b) verbo + sustantivo (objeto): *desempeñar un cargo, asestar un golpe*;
- c) adjetivo + sustantivo: *enemigo acérrimo, fuente fidedigna*;
- d) sustantivo + preposición + sustantivo: *rebanada de pan, bandada de aves*;
- e) verbo + adverbio: *desear fervientemente, llorar amargamente*;
- f) adjetivo + adverbio: *profundamente dormido, rematadamente loco*.

Las colocaciones que pertenecen al primer grupo –sustantivo (sujeto) + verbo– están integradas por un sustantivo que desempeña la función de sujeto y un verbo que denota una acción característica de la persona o cosa designada por el sustantivo, como por ejemplo: *cortarse la leche* o *palpitar el corazón*. Corresponden a este conjunto, entre otras, las estructuras en las que participan los verbos que expresan fenómenos meteorológicos o sonidos de animales, tales como *soplar el viento* o *maullar el gato*. También tienen cabida aquí las construcciones pronominales impersonales del tipo *declararse un incendio* o *desatarse una polémica*.

En el segundo tipo de colocaciones –verbo + sustantivo (objeto)–, se incluyen aquellas estructuras en las que un sustantivo con función de objeto directo se combina con un verbo. En este caso, la extensión colocacional del verbo permite establecer tres categorías diferenciadas: (1) colocaciones en las que el verbo posee una extensión casi ilimitada, ya que se combina con numerosas bases pertenecientes a un mismo campo semántico: *zanjar una polémica, un desacuerdo, una discusión*, etc.; (2) colocaciones cuyo verbo posee una extensión colocacional media, formadas por un verbo deslexicalizado y un sustantivo que aporta la carga semántica: *entablar amistad*; y (3) colocaciones en las que el colocativo coaparece con un número limitado de bases: *conciliar el sueño*. Pertenecen asimismo a este conjunto aquellas combinaciones del tipo *poner en funcionamiento* o *redundar en beneficio*, en las que el sustantivo es el núcleo de un sintagma preposicional.

El tercer grupo de colocaciones es el conformado por la estructura adjetivo + sustantivo. En él se engloban principalmente combinaciones en las que el adjetivo intensifica positiva o negativamente el significado del sustantivo, como ocurre, por ejemplo, en *error garrafal* u *odio mortal*, y coocurrencias que responden a lo que Coseriu denominó en su trabajo de 1978 –*Gramática, semántica, universales (estudios*

de lingüística funcional)– *solidaridades léxicas*<sup>29</sup>, en cuyo caso la definición del adjetivo suele implicar el sustantivo con el que se combina: *momento crucial*<sup>30</sup>. También se incluyen otras combinaciones en las que el adjetivo puede expresar connotaciones de muy diversa índole como sucede en *cuchillo afilado*, *océano inmenso* u *opinión favorable*. De forma análoga a como sucedía en el tipo anterior con los verbos, los adjetivos que participan en estas combinaciones manifiestan extensiones colocacionales variables. Algunos de ellos pueden coaparecer con un amplio número de bases, puesto que pueden combinarse con diversos sustantivos pertenecientes a un mismo campo semántico: *oído*, *vista* u *olfato fino*. Otros, por el contrario, presentan una extensión sumamente limitada dando lugar a unidades compactas, en algunos casos, difíciles de diferenciar de las locuciones: *mercado* y *dinero negro*. Por último, Corpas Pastor asocia a esta categoría las combinaciones compuestas por dos sustantivos en las que uno modifica al otro, como, por ejemplo: *visita relámpago* u *hombre clave*.

En el cuarto tipo de estructuras colocacionales –sustantivo + preposición + sustantivo– el primer nombre constituye el colocativo de la combinación mientras que el segundo es la base. Confluyen aquí coocurrencias con dos significados diferenciados. En primer lugar, aquellas que expresan “la unidad de la que forma parte una entidad más pequeña”, como *pastilla de jabón* o *tableta de chocolate*. Y en segundo lugar, aquellas que designan “el grupo al que pertenece determinado individuo”, como *enjambre de abejas* o *ciclo de conferencias* (Corpas Pastor 1996: 74).

Las colocaciones que forman parte del quinto estrato establecido –verbo + adverbio– están integradas por un predicado verbal y un adverbio de modo o de intensidad que lo modifica. Tal es el caso de combinaciones del tipo *felicitar efusivamente* y *rogar encarecidamente*.

Y por último, el sexto tipo de colocaciones –adjetivo + adverbio– puede estar conformado, bien por un participio en función adjetival y un adverbio de modo o de intensidad: *firmemente convencido* y *estrechamente ligado*; bien por un adjetivo y un adverbio de las mismas clases: *diametralmente opuesto*.

---

<sup>29</sup> Sobre las solidaridades léxicas, *vid.* 4.1. “Las solidaridades léxicas”.

<sup>30</sup> “Crucial. (2) (fig.) Se aplica a algo, particularmente a «momento», que es decisivo en la cosa de que se trata; por ejemplo, en la vida de una persona. (DUE)” (Corpas Pastor 1996: 72).

Por otra parte, la autora establece una segunda clasificación de las colocaciones atendiendo a las causas que motivan la proximidad sintagmática de sus componentes. Así, distingue entre colocaciones debidas a restricciones extralingüísticas, es decir, “determinadas por la proximidad y la relación de las entidades denotadas en el mundo real”, como, por ejemplo, *glasear un pastel*, y colocaciones originadas por restricciones lingüísticas, en cuyo caso la autora habla de dos niveles. En el primero, incluye las “convenciones establecidas a partir de las reglas del sistema”, las cuales coinciden con las reglas de subcategorización y las de restricción selectiva de la gramática generativa del tipo /+hum/ en *\*la lámpara tiene sueño*. Y en el segundo, las “preferencias de uso específico”, que se corresponden con lo que la autora denomina *colocaciones idiosincrásicas* del tipo *momento crucial* y *cancelar una reserva* (Corpas Pastor 1996: 79-80).

De un año posterior al de la publicación del *Manual* de Corpas Pastor data el volumen de Leonor Ruiz Gurillo *Aspectos de fraseología teórica española*. En él, la autora propone una nueva clasificación de las unidades fraseológicas basada en los conceptos de *centro* y *periferia* de la Escuela de Praga (Ruiz Gurillo 1997: 45). Para Ruiz Gurillo, la fraseología no se configura como un conjunto de compartimentos estancos contrapuestos entre sí, sino como un *continuum* conformado por diversas clases de unidades cuyas fronteras resultan difusas y que se ordenan como categorías graduales que van desde un núcleo central hasta una zona periférica. La disposición de cada unidad en este todo progresivo viene determinada por el grado de fijación e idiomatidad que esta manifieste, de forma que, mientras en el núcleo se sitúan las locuciones con fijación e idiomatidad absolutas, en la zona periférica, próxima a la combinatoria libre, se ubican aquellas unidades sintagmáticas y combinaciones frecuentes de palabras que poseen cierto índice de fijación, pero que carecen de idiomatidad (1997: 82-83, 1998: 22)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Ambas propiedades generan una serie de rasgos que permiten definir cuan fraseológica resulta una unidad dada. Dichos rasgos se establecen en diferentes niveles según sigue a continuación: (1) Nivel fonético-fonológico: separación en la escritura de sus elementos; reducción fonética; rasgos fonéticos peculiares. (2) Nivel morfológico: presencia de palabras diacríticas o de anomalías estructurales; relaciones con la derivación y composición. (3) Nivel sintáctico: fijación, entendida exclusivamente como complejidad y estabilidad de forma; fijación, entendida adicionalmente como defectividad combinatoria y sintáctica: componentes léxicos invariables, componentes léxicos no conmutables, componentes no permutables, imposibilidad de extracción de sus componentes, componentes léxicos no separables, fijación transformativa. (4) Nivel léxico-semántico: significación y reproducción en bloque; no composicionalidad semántica o idiomatidad; motivación; tropología. (5) Nivel pragmático: aprendizaje de memoria; frecuencia de uso; iconicidad; valores sociolingüísticos. Cfr. Ruiz Gurillo (1997: 75-81).

Y es precisamente en esta zona periférica donde Ruiz Gurillo (1997: 88) sitúa las colocaciones. Si bien es cierto que la autora no ofrece una definición clara de estas unidades, sí esboza algunos rasgos caracterizadores. En primer lugar, dice de ellas que consisten en combinaciones sintagmáticas frecuentes. Para la autora, no pueden considerarse unidades fraseológicas en sentido estricto por responder a procedimientos de creación regulares, pero tampoco combinaciones libres, ya que sus componentes manifiestan una frecuencia de coaparición elevada similar a la de los fraseologismos. Señala, además, que esa alta frecuencia de coaparición origina “una relación significativa compleja” en la que el colocativo suele especificar o delimitar el significado de la base y que el significado de toda la unidad es composicional, pues resulta deducible del significado de sus constituyentes, rasgo que las distancia de las combinaciones fijas, en su mayoría idiomáticas. En consecuencia, Ruiz Gurillo sitúa las colocaciones en la zona periférica de las unidades fraseológicas a modo de categoría intermedia y de transición entre estas y las asociaciones libres de palabras.

Hemos referido hasta aquí algunos de los trabajos publicados durante la década de los 90, trabajos, todos ellos, de gran importancia no solo por formar parte de los primeros estudios sobre las colocaciones del español, sino también por conformar las bases de las nuevas investigaciones del siglo XXI<sup>32</sup>. Y es que, desde el cambio de centuria venimos asistiendo a una vertiginosa proliferación de investigaciones que ofrecen una revisión crítica de los postulados precedentes y proporcionan descripciones exhaustivas del término tanto desde el punto de vista teórico como desde las perspectivas didáctica y lexicográfica.

En el año 2001, Kazumi Koike publica la monografía más extensa y minuciosa elaborada hasta la fecha en el ámbito hispánico: *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*<sup>33</sup>. En su obra, el autor se propone, tal y como el propio título indica, llevar a cabo un análisis formal y léxico-semántico de las colocaciones del español<sup>34</sup>, las cuales contempla como “combinaciones frecuentes y

---

<sup>32</sup> Para una revisión minuciosa de los estudios publicados desde el año 2000, *vid.* la recopilación llevada a cabo por Kazumi Koike disponible en: <http://collocate.blogspot.com.es/p/bibliografia.html>

<sup>33</sup> Aunque su aportación más destacada en el ámbito de estudio de las colocaciones del español viene de la mano de este volumen, sus primeras aproximaciones al tema ya habían sido publicadas con anterioridad. En 1996, vio la luz el artículo “Verbos colocacionales del español”, y, en 1998, “Algunas observaciones sobre colocaciones sustantivo-verbales”.

<sup>34</sup> Aunque el autor aborda todas las estructuras incluidas en su taxonomía, centra especialmente su atención en las compuestas por sustantivo + verbo y por sustantivo + adjetivo, por considerarlas las más representativas en número e importancia comunicativa (Koike 2001: 14).

preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas” (Koike 2001: 14). En dicho análisis, Koike (2001: 29) examina seis rasgos fundamentales, tres de carácter formal y otros tres de carácter semántico:

- a) Características formales:
  - a.1) coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas;
  - a.2) restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional;
  - a.3) composicionalidad formal.
- b) Características semánticas:
  - b.1) vínculo de dos lexemas;
  - b.2) tipicidad de la relación entre los constituyentes;
  - b.3) precisión semántica de la combinación.

En lo que a la taxonomía de unidades se refiere, Koike (2001: 44) hace una primera distinción entre *colocaciones simples* y *colocaciones complejas*<sup>35</sup>. Las primeras son aquellas que están integradas por dos unidades léxicas simples, mientras que las segundas están compuestas por una unidad simple y una fraseológica. Dentro de las colocaciones simples, establece 6 categorías diferentes (2001: 46 y sigs.):

- a) sustantivo + verbo
  - a.1) sustantivo<sub>sujeto</sub> + verbo: *rumiar la vaca*;
  - a.2) verbo + sustantivo<sub>CD</sub>: *cometer homicidio*;
  - a.3) verbo + preposición + sustantivo: *poner en práctica*;
- b) sustantivo + adjetivo: *ruido infernal*;
- c) sustantivo + *de* + sustantivo: *onza de chocolate*;
- d) verbo + adverbio: *cerrar herméticamente*;
- e) adverbio + adjetivo/participio: *visiblemente afectado*;
- f) verbo + adjetivo: *salir malparado*.

Como podemos observar, la clasificación propuesta por Koike difiere de la de Corpas Pastor (1996) en tres aspectos. En primer lugar, el lingüista japonés aúna las estructuras sustantivo<sub>sujeto</sub> + verbo y verbo + sustantivo (objeto) en una única categoría, sustantivo + verbo, la cual, a su vez, divide en tres clases: las dos ya mencionadas y una tercera conformada por la estructura verbo + preposición + sustantivo, que Corpas

---

<sup>35</sup> Sobre las diferencias estructurales entre colocaciones simples y complejas, *vid.* García-Page (2005).

Pastor había englobado en el tipo verbo + sustantivo (objeto). En segundo lugar, Koike elimina la estructura sustantivo + sustantivo –que Corpas Pastor encuadraba con sustantivo + adjetivo–, ya que considera que se trata de un compuesto y no de una colocación. Y en tercer lugar, añade una nueva categoría conformada por verbo + adjetivo, la cual no estaba contemplada por su predecesora.

La categoría sustantivo + verbo consta, pues, de tres estructuras diferenciadas de acuerdo con la función sintáctica desempeñada por el sustantivo. En la primera de ellas, el nombre ejerce la función de sujeto y el verbo expresa una acción característica de la persona o la cosa designada por el primero<sup>36</sup>. Además, según indica el autor, los verbos son en su mayoría intransitivos o pronominales: *rayar el alba*, *barritar el elefante*, *encrespase el pelo*. En la segunda estructura, el sustantivo desempeña la función de complemento directo –nunca de persona– y, por tanto, en ella únicamente participan verbos transitivos: *contraer matrimonio*, *adquirir un hábito*, *deponer las armas*. Y en la tercera, el sustantivo es el núcleo de un sintagma preposicional. En estas combinaciones, Koike advierte que intervienen tanto verbos transitivos como intransitivos y pronominales: *poner (a alguien) en peligro*, *caer en desuso*, *dejarse de ceremonias*.

La segunda categoría señalada es la integrada por un sustantivo y un adjetivo que lo modifica. El autor se vale de las funciones léxicas enunciadas por Mel'čuk para analizar las relaciones semánticas que se establecen entre ambos elementos: Magn(*lluvia*) = *torrencial* –‘intensificación’–, Bon(*envidia*) = *sana* –‘estimación positiva’–, Ver(*cuchillo*) = *afilado* –‘como es debido’–, Pos<sub>2</sub>(*opinión*) = *favorable* –‘estimación positiva del actante’– y Epit(*océano*) = *vasto* –‘epíteto semánticamente vacío’–.

En tercer lugar, se encuentra la estructura sustantivo + de + sustantivo en la que el nombre que ocupa la primera posición puede designar un conjunto o una porción de lo denotado por el segundo –*ciclo de conferencias*, *pastilla de jabón*– o un ‘impulso violento y repentino de un sentimiento’ –*arrebato de ira*–. En lo que a las dos primeras expresiones se refiere, el autor advierte la existencia de combinaciones como *banco de peces* o *rebanada de pan*, en las que la cohesión léxica es fuerte, y otras como *bandada de aves/codornices/palomas/insectos*, en las que es menor.

---

<sup>36</sup> Koike (2001) sigue a Benson *et al.* (1986: XXXIII) al señalar esta característica.

El cuarto esquema engloba las colocaciones integradas por un verbo y un adverbio de modo o de intensidad. En su mayoría, se trata de adverbios en *–mente* como en *creer ciegamente* y *rogar encarecidamente*; sin embargo, el autor también incluye otras posibilidades como *jugar sucio/limpio* o *trabajar duro* –en las que intervienen lo que autores como Marta Luján o Ignacio Bosque han denominado *adjetivos adverbiales* o *adverbios adjetivales*, respectivamente–, así como *salir zumbando* o *marcharse pitando* –en las que el verbo está modificado por un gerundio con valor adverbial–.

Por último, el autor establece otras dos categorías en las que participa un adjetivo. En la primera, este coocurre con un adverbio que lo modifica *–estrechamente relacionado, diametralmente opuesto–*, mientras que en la segunda se combina con un verbo *–resultar ileso, salir airoso–*.

En cuanto a las colocaciones complejas, Koike (2001: 56 y sigs.) establece cinco categorías diferentes:

- a) verbo + locución nominal: *dar + un golpe de Estado*;
- b) locución verbal + sintagma nominal: *llevar a cabo + un proyecto*;
- c) sustantivo + locución adjetival: *dinero + contante y sonante*;
- d) verbo + locución adverbial: *llorar + a moco tendido*;
- e) adjetivo + locución adverbial: *loco + de remate*.

Tal y como señala el estudioso en su trabajo “Colocaciones complejas en el español actual” (Koike 2005: 171)<sup>37</sup>, entre estas combinaciones complejas y las simples previamente expuestas existen ciertas equivalencias funcionales. Así, las colocaciones verbo + locución nominal y locución verbal + sintagma nominal equivalen a la de sustantivo + verbo; la estructura sustantivo + locución adjetival, a la de sustantivo + adjetivo; la combinación verbo + locución adverbial, a la de verbo + adverbio; y la unidad formada por adjetivo + locución adverbial, a la de adverbio + adjetivo.

Las colocaciones pertenecientes al primer grupo –verbo + locución nominal– ponen de manifiesto la combinación preferente de ciertas locuciones nominales con determinados verbos. Tal es el caso de unidades como *hacer* o *levantar castillos en el aire*, *conocer la aguja de marear* o *andar a la sopa boba*.

---

<sup>37</sup> Llama la atención que en su descripción de las colocaciones complejas, Koike (2005) sigue los presupuestos de Bosque Muñoz (2001a) e invierte la dirección de la selección, indicando que es la locución (predicado) quien selecciona el otro el elemento de la colocación (argumento).



Al segundo grupo –colocaciones del tipo locución verbal + sintagma nominal– corresponden aquellas en las que una locución verbal manifiesta una restricción léxica respecto al sustantivo con el que se combina. Tienen cabida, por tanto, expresiones del tipo *dar lugar a sospechas*,  *echar tierra a o sobre el asunto*, así como las causativas construidas con *dejar(se) + infinitivo* del tipo *dejar escapar una ocasión*, *una oportunidad* o *una sonrisa*, por ejemplo.

En tercer lugar, se encuentran las estructuras sustantivo + locución adjetival, en las que la locución impone una restricción al sustantivo al que acompaña. Son frecuentes en esta categoría las relaciones de solidaridad léxica entre los componentes, de manera que la locución se encuentra determinada semánticamente por el sustantivo: *pensión*, *fonda* u *hotel de mala muerte*, *pintor de brocha gorda* u *hombre hecho y derecho*.

Siguen a continuación las unidades compuestas por verbo + locución adverbial. En este caso, la locución selecciona un verbo que mantiene su significado literal, como ocurre en *pagar a tocateja*,  *caminar a paso de tortuga* o *negarse en redondo*. Se incluyen, asimismo, en esta categoría, combinaciones en las que participa una locución con valor relativo, como *reírse a carcajadas*, *a carcajada limpia* o *a mandíbula batiente*; una comparativa estereotipada<sup>38</sup>, como *conocer como la palma de la mano*; una frase adverbial que no llega a constituir una unidad fraseológica, como *aprovechar al máximo*; y un sintagma adverbial sin valor idiomático construido con la preposición *con*, como *emplear (una palabra) con propiedad*.

En último lugar, se encuentran las colocaciones del tipo adjetivo + locución adverbial, en las que una locución adverbial modifica a un adjetivo, en la mayor parte de los casos intensificando su significado<sup>39</sup>. Se adscriben a este conjunto las combinaciones que contienen una comparativa estereotipada con *como*: *fuerte como un roble*, *sordo como una tapia* o *sano como una manzana*.

Otro de los autores que se ha ocupado del estudio de las colocaciones desde los albores del siglo XXI es Ignacio Bosque Muñoz (2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2011, 2017), quien aboga por la pertenencia de estas unidades pluriverbales a la interfaz

---

<sup>38</sup> Sobre las comparativas estereotipadas, *vid.* García-Page (1996, 2008) y Ghezzi (2012).

<sup>39</sup> Seco, Andrés y Ramos (2005 [2004]) consideran estas estructura no como locuciones adverbiales, sino como construcciones de sentido comparativo.

léxico-sintaxis. Según sostiene el autor, las colocaciones constituyen “casos específicos de selección léxica”, es decir, manifestaciones de “un caso particular” de la selección léxica que el predicado realiza de sus argumentos restringiendo el conjunto de entidades que estos pueden denotar conforme a una serie de rasgos semánticos que ambos tienen en común (Bosque Muñoz 2001a: 15). En el caso de verbos y sustantivos, esta restricción se produce sobre sus argumentos internos, mientras que en el de adjetivos y adverbios, la restricción recae sobre sus argumentos externos (Bosque Muñoz 2017: 10).

Esta concepción en la que la noción de colocación se ve englobada en la de selección léxica, hace que los diferentes tipos de restricción que un predicado puede ejercer sean el principal objeto de estudio del autor. En función del tipo de restricción ejercida, Bosque Muñoz (2001a: 13-14) distingue entre:

a) Clases léxicas definidas extensionalmente. Aportan información de naturaleza extralingüística, esto es, sobre las entidades del mundo que nos rodean. Se crean mediante la aplicación de las *restricciones selectivas* de la gramática generativa. Dichas restricciones “constituyen información presuposicional de los predicados, de lo que se deduce que no forman parte esencial del análisis sintáctico” (Bosque Muñoz 2004a: XCVII). Forman parte de estos paradigmas combinaciones como *volar un avión* o *cantar un pájaro*, en cuyo caso, para construir las no es necesario analizar las palabras ni poseer ningún conocimiento específico sobre el idioma, basta con observar la realidad y deducir cuáles son las cosas que tienen la capacidad de *volar* o *cantar* (Bosque Muñoz 2001b: 39, 2004a: XCVII- XCVIII, 2004b: 25-26).

b) Clases léxicas definidas intensionalmente. Aportan información de naturaleza propiamente lingüística, es decir, sobre las palabras, su significado y su combinatoria. Estos paradigmas son los que “proporcionan informaciones relativas a las restricciones léxicas que los predicados imponen a sus argumentos” (Bosque Muñoz 2001a: 14) y, por tanto, los que entendemos que se corresponderían con el concepto de colocación<sup>40</sup>. Son originadas debido a:

---

<sup>40</sup> Decimos “entendemos” porque Bosque, al menos hasta donde tenemos conocimiento, no llega a identificar claramente las colocaciones con las clases léxicas intensionales, sino que se limita a hacerlo con la selección léxica restringida de predicados sobre argumentos.

– Restricciones aspectuales o *Aktionsarten*, las cuales tienen interés en cuanto mecanismos de selección de eventos. Muestra de este tipo de restricción son, por ejemplo, las combinaciones *presenciar un eclipse* o *partido concurrido*, en las que tanto el verbo como el adjetivo son predicados seleccionadores de argumentos eventivos (Bosque Muñoz 2004a: CIII-CIV, 2004b: 28-29).

– Restricciones léxicas esperables dadas las definiciones de los componentes de la combinación. Conforman casos de necesidades conceptuales, puesto que los predicados que participan “se aplican exclusivamente a ciertas personas o cosas por necesidades relativas a su misma definición” (Bosque Muñoz 2004a: CLIV-CLV). Así, por ejemplo, en *encapotarse el cielo*, es un hecho necesario que *encapotarse* se predique de *cielo*, ya que dicho sustantivo forma parte de su definición (Bosque Muñoz 2004a: CLV, 2004b: 26).

– Los usos figurados que el idioma hace de las restricciones selectivas –*planear las dudas, las sospechas* o *los miedos* frente al sentido físico de *planear un avión*– y de las necesidades conceptuales –*silenciar, proteger* o *guardar herméticamente* frente a *cerrar herméticamente*–. Para producir estas combinaciones no basta con aplicar el sentido común y partir de las definiciones de las palabras, sino que es necesario un conocimiento específico de la lengua (Bosque Muñoz 2001a: 28; 2004a: C, CLVI). Estos paradigmas de combinaciones con extensiones figuradas presentan las siguientes cuatro características:

- 1) No se obtienen del conocimiento de la realidad, sino del análisis del idioma.
- 2) No se alargan indefinidamente, por lo que pueden ser descritas, restringidas y caracterizadas adecuadamente.
- 3) No se deducen directamente de la definición de la palabra; es decir, no proceden de la información denotativa o de la intensión de los conceptos.
- 4) Deben ser aprendidas específicamente por el que adquiere el idioma como primera o segunda lengua (Bosque Muñoz 2004a: C).

Cabe destacar, por otra parte, que, de acuerdo con esta concepción de las colocaciones como muestras de selección léxica y en oposición a lo expuesto en la mayor parte de la bibliografía especializada, para Bosque Muñoz, no es la base la que selecciona el colocativo con el que se combina, sino que es el colocativo o predicado el que selecciona la base o argumento. Además, tal como demuestra el autor, las unidades seleccionadas no son piezas aisladas, sino clases léxicas de mayor o menor intensión, de

modo que, en la mayor parte de los casos, la relación entre base y colocativo no es biunívoca, es decir, no constituyen casos únicos de compatibilidad semántica (Bosque Muñoz 2001a: 10, 2011: VIII). Así, la selección que el adjetivo *acérrimo* hace del sustantivo *enemigo* no es exclusiva, tal y como la mayor parte de los estudiosos han interpretado. Por el contrario, lo cierto es que el mencionado adjetivo selecciona toda una clase de sustantivos, la de aquellos que denotan “personas enfrentadas a algo o a alguien”, entre los que se encuentra, efectivamente, la voz *enemigo*, pero también *adversario*, *detractor* o *rival*, entre otros. Pero no solo eso, sino que, además, selecciona otras clases como la de los sustantivos que designan “al que apoya o defiende algo o a alguien, muy frecuentemente ideas, posturas, acciones o instituciones”, entre los que se encuentran *defensor*, *seguidor* o *partidario*; o la de aquellos que denotan “al partidario o defensor de las personas, movimientos, instituciones o ideas políticas, religiosas o deportivas que se asocian con el nombre o el adjetivo del que se derivan”, como *nacionalista*, *comunista* o *falangista*, entre otras (2001a: 15). Por este motivo, Bosque Muñoz (2011: IX) defiende que las Funciones Léxicas propuestas por la Teoría Sentido-Texto deberían ser formuladas a partir de clases léxicas y no de unidades concretas, pues esto permitiría al hablante establecer generalizaciones y deducir por sí mismo nuevas colocaciones, en lugar de tener que aprender combinaciones aisladas<sup>41</sup>.

En una postura afín a la adoptada por Ignacio Bosque se sitúa Mario García-Page (2001-2002: 105, 2004: 230), quien también considera las colocaciones como combinaciones léxicamente restringidas, más concretamente como “combinaciones frecuentes de signos léxicos libres” que se encuentran sujetas a restricciones de tipo semántico (García-Page 2001a: 193). Para el autor, las colocaciones ponen de manifiesto la relación léxico-semántica que se establece entre un verbo y su argumento nominal, un sustantivo y su adyacente adjetivo o un predicado verbal y un adverbio de manera (García-Page 2001b: 89). De esta forma, se aleja de aquellas voces que incluyen las colocaciones dentro del sistema fraseológico y advierte que, a pesar de que son sentidas por los hablantes como construcciones fijas o cuasifijas, en realidad no lo son, puesto que las restricciones léxicas más o menos fuertes que presentan son semejantes a

---

<sup>41</sup> Frente a estos paradigmas de colocaciones deducibles, el autor también reconoce la existencia de unidades no deducibles en las que o bien los colocativos solo coocurren con una base *-conciliar el sueño-* o bien se combinan con paradigmas cerrados y reducidos de bases *-fruncir el ceño, el entrecejo, las cejas-* (Bosque 2011: IX).

las manifestadas por las unidades léxicas de la llamada técnica libre del discurso (García-Page 2001b: 89, 2001-2002: 105, 2004: 230).

Asimismo, García-Page (2001b: 92-93) coincide con Bosque Muñoz al reconocer que, en la mayor parte de los casos, los adverbios colocacionales no suelen mantener relaciones biunívocas con los verbos con los que se combinan, sino que, por el contrario, se relacionan, además, con otros pertenecientes o al mismo campo semántico o a un paradigma diferente, en función de la acepción o especificación semántica que intervenga en la restricción. Así, por ejemplo, el adverbio *terminantemente* puede coocurrir no solo con el verbo *prohibir*, sino también con otros que expresan ‘opinión’ como *negar* o *responder*, si bien es cierto que su combinación con *prohibir* es preferente y más esperable que con los otros predicados. Ahora bien, la cuestión para el autor es si estas otras combinaciones menos usuales deben considerarse también como colocaciones propiamente dichas o simplemente como combinaciones léxicas restringidas. Y es en este punto en el que se aleja de los postulados de Ignacio Bosque, pues estima que la segunda opción es la más adecuada y, por tanto, solo *prohibir terminantemente* sería una colocación en sentido estricto. Así, desde su punto de vista, la fijación usual –entendida como fijación en la norma, derivada del uso tradicional de la comunidad lingüística– que otros autores asumen como rasgo caracterizador de las colocaciones, toma especial relevancia, a pesar de que “no deja de ser bastante intuitivo, y, por ello, no plenamente fiable” (García-Page 2001b: 92).

Otra autora que ha contribuido al estudio de las colocaciones es Inmaculada Penadés Martínez, cuyo artículo “¿Colocaciones o locuciones verbales?” data del año 2001<sup>42</sup>. En este trabajo, la autora expone una doble caracterización de las colocaciones, abordándolas por una parte, desde una perspectiva de la práctica lexicográfica, y por otra, desde una visión teórica. En lo que a la primera se refiere, Penadés Martínez (2001: 61) advierte la posibilidad de reconocer el estatus de colocación de una combinación a partir de las informaciones recogidas en los diccionarios generales de la lengua. Así, tal y como muestra a la vista de los resultados obtenidos en su estudio de más de un centenar de unidades, en numerosos casos, la colocación viene indicada a

---

<sup>42</sup> Previamente, la autora había hecho mención a las colocaciones en su obra de 1999 *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Sin embargo, no nos vamos a detener en este trabajo porque se trata de un volumen de carácter fundamentalmente didáctico en el que la aportación teórica sobre las colocaciones es muy reducida, ya que, únicamente, recoge y comenta, de forma somera, la definición enunciada por Gloria Corpas Pastor (1996).

renglón seguido de la definición de la base, a modo de construcción frecuente: por ejemplo, en la entrada de *corte* –con el significado de ‘vergüenza o apuro’–, en la de *cambiao* –con el de ‘hecho de cambiar de manera fraudulenta’– o en la de *espectáculo* –con el de ‘acción escandalosa o inconveniente’– se indica su construcción frecuente o general con el verbo *dar*. En todos estos casos, se recoge la acepción de la base –lo que implica su consideración como unidad autónoma, autosemántica– y, a continuación, se especifica su combinación preferente con el colocativo. Asimismo, en otras ocasiones, la colocación se recoge en la propia definición de uno de los componentes de la combinación, algo perceptible, por ejemplo, en la entrada del verbo *plantear*, cuya segunda acepción es: ‘Tratándose de sistemas, instituciones, reformas, etc., establecerlos o ponerlos en ejecución’. De ella se desprenden, como podemos observar, las colocaciones *plantear un sistema*, *plantear una institución* y *plantear una reforma* (Penadés Martínez 2001: 61-62). En cuanto a la perspectiva teórica, Penadés Martínez (2001: 63) incluye las colocaciones dentro del conjunto de las unidades fraseológicas. La autora toma en consideración los principios enunciados por Alonso Ramos (1994-1995) y Corpas Pastor (1996), y demuestra su aplicación al elenco de unidades analizadas. La única objeción presentada por la autora alude a la afirmación realizada por Corpas Pastor sobre la selección de una acepción abstracta o figurativa de la base sobre el colocativo, rasgo que rechaza como criterio delimitador de las colocaciones, pues juzga que:

toda acepción, si por tal se entiende el significado de una unidad léxica, es abstracta, el significado nunca es concreto, nunca es inmediatamente accesible desde la pura percepción del signo lingüístico a partir del correspondiente significante (Penadés Martínez 2001: 67).

Si bien en este artículo, tal y como ha quedado manifiesto, la autora contempla las colocaciones como parte integrante del sistema fraseológico, en sus trabajos más recientes, revela un cambio de perspectiva. En “Las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial: implicaciones teóricas y aplicadas”, del año 2015, y en “El concepto de colocación a la luz de las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial”, de 2017, la autora se muestra afín a los principios fundamentados por Ignacio Bosque y estima la interfaz léxico-sintaxis como el marco ideal para el tratamiento de las colocaciones, por ser estas combinaciones de dos unidades léxicas que conforman una unidad sintáctica y constituir aquella –la interfaz– un nivel de análisis “donde se

expresan y se formalizan las relaciones sistemáticas entre propiedades léxicas y construcciones sintácticas, y viceversa” (Penadés Martínez 2017a: 716-717).

Penadés Martínez (2015: 6), en un estudio acerca del comportamiento de las colocaciones complejas integradas por un verbo y una locución, coincide con Bosque Muñoz en señalar el no binarismo de estas unidades a la vista de las posibilidades de combinación presentadas por las locuciones con paradigmas semánticos formados por un conjunto más o menos extenso de verbos. En consecuencia, la estudiosa define las colocaciones como “estructuras sintagmáticas radiales en las que un rasgo semántico del colocativo determina su combinación con una clase léxica de unidades, las bases, que comparten el mismo rasgo” (2017a: 733). Dichas estructuras radiales estarían conformadas por un *centro* que corresponde al colocativo, en este caso la locución, y un conjunto de *radios* que parten de él hacia las bases integrantes de las clases léxicas seleccionadas, tal y como podemos observar en la figura siguiente:

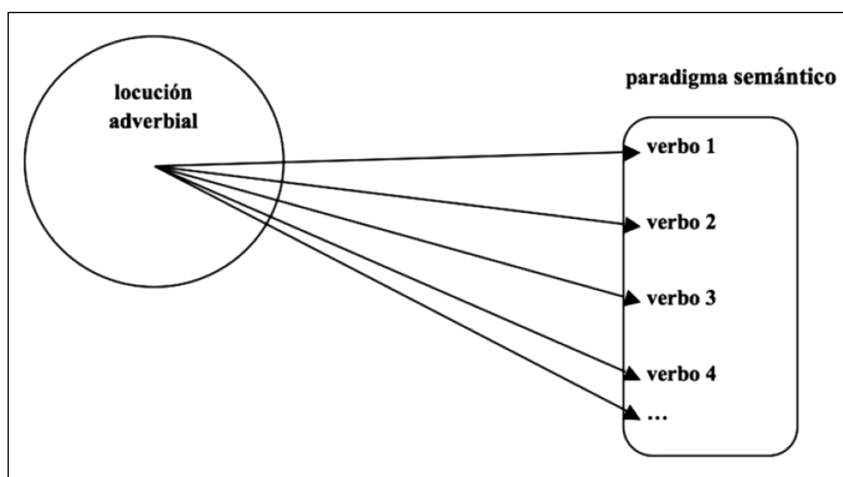


FIGURA 2: Estructuras sintagmáticas radiales (Penadés Martínez 2017a: 728).

Para Penadés Martínez, tal y como ya había advertido Ignacio Bosque anteriormente, la delimitación de estas clases léxicas pone de manifiesto la no arbitrariedad de las colocaciones, revelando que la selección de unidades se lleva a cabo con base en su significado.

Asimismo, muestra cómo estas estructuras radiales pueden ligarse entre sí formando redes de unidades:

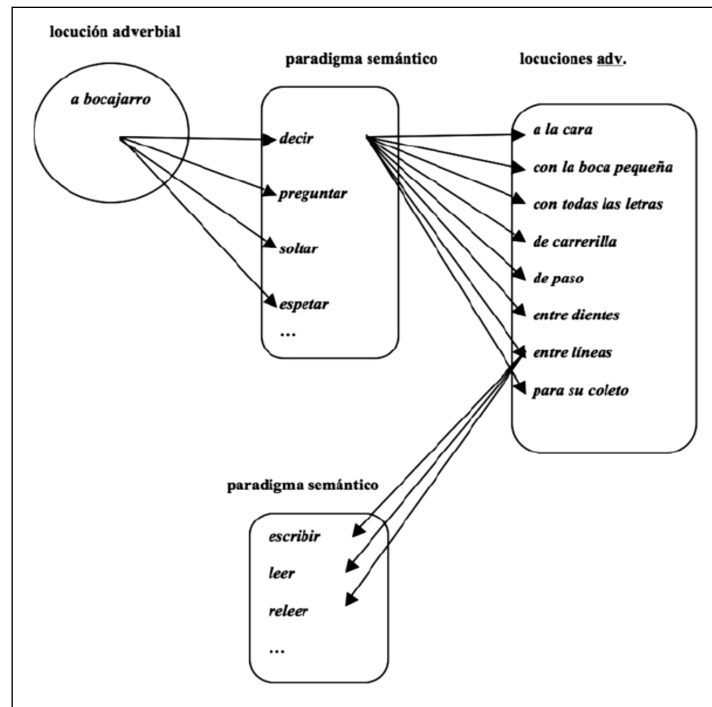


FIGURA 3: Estructuras radiales vinculadas (Penadés Martínez 2017a: 730).

Como podemos observar, estas redes pueden ampliarse a medida que se incrementan las posibilidades de selección de sus constituyentes, añadiendo nuevas unidades léxicas que constituyen nuevos radios y nuevos centros.

Volviendo a los inicios del siglo XXI, cabe destacar el trabajo de Alberto Zuluaga Ospina “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, del año 2002. En él, el autor contempla las colocaciones como un tipo de unidades lingüísticas compuestas que se sitúan en una esfera intermedia entre las combinaciones libres y las unidades fraseológicas, categorías con las que comparten ciertos rasgos (Zuluaga Ospina 2002: 56)<sup>43</sup>. Para el lingüista, las colocaciones están formadas por la combinación de dos lexemas –solos o unidos por algún elemento gramatical–, los cuales mantienen una relación hipotáctica entre sí que representa la direccionalidad propia de las categorías semánticas a las que dichos lexemas pertenecen. Así, en las combinaciones integradas por un verbo o un adjetivo y un sustantivo, y, en las constituidas por un adverbio y un verbo o un adjetivo, los primeros se dirigen o están pensados en relación a los segundos (Zuluaga Ospina 2002: 59-60). Sobre el aspecto semántico, Zuluaga Ospina (2002: 62) señala que en cada combinación se refleja uno

<sup>43</sup> En un trabajo previo –“Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes”– el autor las definía como: “combinaciones regulares de lexemas compatibles entre sí, estabilizadas mediante o uso repetido, convertidas en unidades sintagmáticas da norma lingüística social” (Zuluaga Ospina 1998: 24).



solo de los sentidos de los componentes, es decir, una sola de sus acepciones, que, en ocasiones, es metafórica o figurada. De esta manera, en la colocación *correr un rumor*, *correr* no significa ‘ir de prisa’, sino ‘difundirse, propagarse’. Esto se explica

por el hecho de que estas combinaciones son, originariamente, productos del hablar (productos de instancias de discurso), y en el hablar se orientan los signos abstractos, virtuales, polisémicos, hacia lo particular y circunstancial (Zuluaga Ospina 2002: 62).

En lo que a la restricción combinatoria se refiere, el autor reconoce que cada colocación implica la selección de una unidad léxica determinada frente a otras también posibles para comunicar el mismo contenido y remite el origen de dicho proceso al uso repetido por parte de los hablantes. Además, niega la categoría de colocación a aquellas combinaciones con “una explicación sistemática funcional” en las que la coocurrencia “está determinada por relaciones semánticas de implicación”, excluyendo así combinaciones como *guiñar el ojo*, *pelo crespo* o *rebuznar el asno* (Zuluaga Ospina 2002: 63).

Pero el autor no aborda las colocaciones únicamente desde un punto de vista lingüístico, sino que también lo hace desde otras perspectivas diferentes. Así, advierte cómo desde la óptica de la teoría de la cultura, se aplican a las colocaciones las nociones de institucionalización y convencionalización, de manera que son consideradas como parte del conjunto de saberes y usos generalizados de una comunidad lingüística (Zuluaga Ospina 2002: 66-68). Además, alude a cómo, desde el prisma de la psicolingüística, son contempladas como piezas del lexicón mental de los hablantes que están disponibles en forma de unidades completas e independientes listas para ser utilizadas. Finalmente, expone cómo desde la perspectiva etnolingüística, se reconoce su valor para detectar aspectos de la mentalidad, la visión del mundo y la historia de una comunidad social dada. El autor llama la atención sobre la relación entre lengua y cultura, y subraya la posibilidad de encontrar en la historia el origen de ciertas expresiones, como, por ejemplo, las colocaciones *salvar*, *cubrir* o *cuidar las apariencias*, cuyo origen sostiene que podría encontrarse en los indios y esclavos enviados a las colonias hispanoamericanas y su necesidad de ocultar y encubrir sus verdaderos sentimientos y creencias<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Este aspecto también ha sido puesto de manifiesto por Penadés Martínez (2015: 7) quien hace referencia a la naturaleza diacrónica de la motivación entre base y colocativo en colocaciones como *perdidamente enamorado* y *locamente enamorado*. Cfr. Penadés Martínez (2015: 7). Abordaremos este aspecto con más detenimiento en el apartado 3.2. “Motivación”.

Posterior es el trabajo de Marta Higuera García (2007) *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, en el que la autora adopta una postura eminentemente didáctica. De acuerdo con esta perspectiva, las colocaciones constituyen unidades léxicas sobre las que el docente debe incidir con el objeto de que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de palabras de la lengua extranjera y, así, facilitar la creación de redes de significados que permiten su memorización. Desde la perspectiva de la enseñanza del léxico, y teniendo en cuenta los preceptos establecidos por otros autores en estudios teóricos anteriores, Higuera García (2007) define las colocaciones como

un tipo de unidad léxica [Lewis, 1993; Higuera, 1997] –son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua [Benson et al., 1986]–, formadas por dos lexemas [Mitchell, 1971] que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes [Koike, 2001]. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que solo posee en presencia del otro elemento [Corpas, 1996; Castillo Carballo, 1998; Koike, 2001]. Ilustran preferencias de combinación y restricciones impuestas por el uso, a nivel de la norma [Corpas, 1996, 76; Zuluaga, 2002, 106], en unos casos debido al conocimiento del mundo y en otros por razones idiosincrásicas de cada lengua (Higuera García 2007: 39).

Para la autora, esta idiosincrasia constituye precisamente el motivo que justifica su enseñanza explícita, dado que una palabra puede combinarse con lexemas diferentes en cada lengua y, en consecuencia, puede originar errores de producción por transferencia de la lengua materna.

No obstante, si las colocaciones resultan fundamentales en la didáctica del léxico, la estudiosa reconoce otro conjunto de combinaciones sintagmáticas que también poseen gran importancia. Se trata de aquellas que ella misma denomina *colocaciones no prototípicas*, esto es, combinaciones de palabras frecuentes y estables, cuyos componentes ostentan menor cohesión y menor frecuencia de aparición, que carecen de tipicidad, pero cuya forma de combinación puede también variar de una lengua a otra (2007: 39-40, 53).

Aplicando la teoría de los prototipos, Higuera García (2007: 53) señala seis rasgos característicos de las colocaciones, a saber:

- a) restricción léxica;
- b) direccionalidad en la selección;
- c) tipicidad entre los lexemas;

- d) fijación arbitraria en la norma derivada del uso repetido;
- e) regularidad sintáctica; y
- f) transparencia semántica.

Dichas propiedades, a las que se suman la institucionalización y la frecuencia de coaparición, permiten a la autora establecer los límites entre las colocaciones prototípicas, las colocaciones no prototípicas y las combinaciones libres: las primeras presentan todas las características mencionadas, las segundas tienen todas, excepto las tres primeras –restricción léxica, direccionalidad y tipicidad–, y las terceras, únicamente, la regularidad sintáctica y la transparencia semántica. De esta forma, mientras *reservar una mesa* es considerada una colocación, *hacer la compra* es una combinación sintagmática o colocación no prototípica y *comprar un libro*, una combinación libre (2007: 53). Esta clasificación es ilustrada por la autora en la figura que incluimos a continuación:

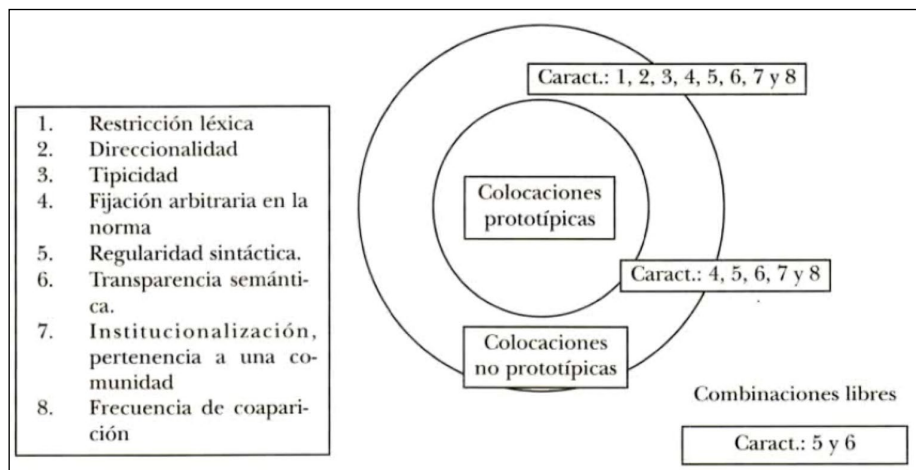


FIGURA 4: Clasificación de las colocaciones de Higuera García (2007: 54).

Sin embargo, no debe pasar desapercibido el cambio de criterio manifestado por la autora en trabajos posteriores al abandonar los fundamentos propuestos por Corpas Pastor (1996) y Koike (2001) para asumir los principios formulados por Bosque Muñoz (2001a, 2004a, 2011). En consecuencia, actualmente, Higuera García (2011: 451-452, 2017: 251) rechaza la concepción de las colocaciones como combinaciones de palabras originadas arbitrariamente y pasa a considerarlas como fenómenos de selección léxica de los predicados sobre sus argumentos. Insiste, además, en la conveniencia de que los profesores se detengan en aclarar la extensión de cada predicado y, por tanto, en los conjuntos de entidades a las que estos pueden aplicarse. Pese a todo, la autora continúa defendiendo la necesidad señalada por Hausmann (1989) de aplicar un concepto de

colocación más amplio y no tan restringido en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues muchas combinaciones frecuentes fundamentales en el caudal léxico que los no nativos deben aprender no encajan dentro de las restricciones intralingüísticas (Higueras García 2017: 252).

Partidaria de los presupuestos enunciados por Bosque Muñoz (2001a) es, también, Anna Sánchez Rufat, cuyos acercamientos al concepto de colocación datan de los años 2010 y 2011. Partiendo de una concepción de las colocaciones como muestras de la selección que los predicados hacen de sus argumentos, la autora propone una nueva clasificación de las combinaciones léxicas basada en la motivación de su restricción (Sánchez Rufat 2010: 297-300, 2011: 66-69; Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2013: 93-95). Dicha taxonomía se estructura tal y como se refleja en la siguiente figura:

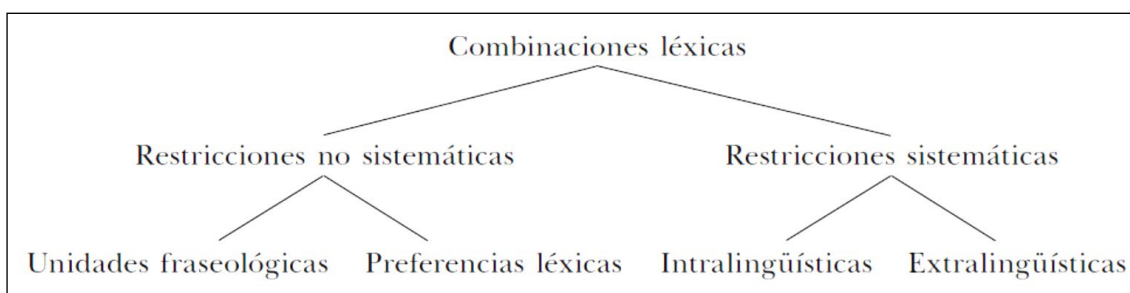


FIGURA 5: Clasificación de las combinaciones léxicas de Sánchez Rufat (2010: 297).

El primer grupo de combinaciones establecido por Sánchez Rufat es el originado debido a restricciones no sistemáticas, es decir, restricciones no impuestas por el sistema lingüístico, sino por factores de tipo cultural, social o histórico. Dentro de este conjunto se incluyen por un lado, las *unidades fraseológicas*, y por otro, las *preferencias léxicas*. Las unidades fraseológicas engloban, a su vez, otros dos tipos de unidades: aquellas que son conmutables por un enunciado, esto es, las *paremias* y las *fórmulas rutinarias*; y aquellas que no constituyen un enunciado completo: las *locuciones*. Por su parte, las *preferencias léxicas* comprenden las diferencias de combinación adoptadas por términos sinónimos del tipo *esquela mortuoria vs. honras fúnebres* o *escultura ecuestre vs. peste equina*. En estos casos no es posible encontrar una justificación semántica que evidencie estas preferencias combinatorias por lo que, únicamente, se puede hablar de norma o rutina por parte de la comunidad lingüística.

El segundo grupo es el motivado por restricciones sistemáticas, es decir, por las propiedades combinatorias de las palabras. En él se insertan todas aquellas combinaciones generadas a partir de las restricciones que los predicados imponen sobre sus argumentos, delimitando el conjunto de entidades que estos pueden denotar. Estas restricciones pueden ser de dos tipos: extralingüísticas e intralingüísticas. Las primeras están fundamentadas en nociones físicas, esto es, de acuerdo con el conocimiento del mundo de los hablantes. Mientras que las segundas se deben a propiedades semánticas estrictamente lingüísticas, deducibles solo a partir del análisis de las palabras. Estas últimas son las que abarcan las colocaciones. Conforme a esta distinción, un verbo como *lavar* selecciona dos tipos de argumentos en función de objeto directo. Los primeros son aquellos debidos a restricciones extralingüísticas, los cuales se pueden agrupar en dos clases léxicas: la de los objetos materiales que pueden ser lavados –los platos, el coche, la camisa, etc.– y la de los seres animados susceptibles de ser lavados –mi perro, mi hermano, Carlos, etc.–. Ambos paradigmas pueden ser ampliados con nuevas piezas léxicas por cualquier hablante, ya sea nativo o extranjero, con solo acudir a su conocimiento del mundo y su sentido común. Los segundos son los originados por restricciones intralingüísticas, en cuyo caso el verbo presenta un significado figurado y se combina con la clase léxica de los “sustantivos que designan características que determinan la consideración pública que se tiene de las personas” –*honor, honra, reputación, etc.*–, la de los “sustantivos que expresan, a menudo por designación metonímica, facultades o capacidades humanas que se consideran íntimas o esenciales” –*conciencia, corazón, alma*– o la de los “sustantivos que designan el resultado de un daño físico o inmaterial” –*herida, lesión, afrenta, etc.*–, entre otras<sup>45</sup>. Al contrario de lo que sucede con las combinaciones motivadas por restricciones extralingüísticas, en este caso, al hablante no le bastará con su observación de la realidad para poder producirlas y ampliarlas, sino que necesitará un conocimiento específico del idioma. Esto se hace más evidente en el caso de los hablantes extranjeros, pues, aunque es posible que su conocimiento del mundo les permita comprender este tipo de combinaciones, les resultará completamente inviable producirlas sin haberlas aprendido previamente, ya que las propiedades restrictivas de los predicados varían de una lengua a otra.

Cabe mencionar asimismo, por otra parte, el trabajo de M.<sup>a</sup> Auxiliadora Barrios Rodríguez (2015), *Las colocaciones del español*, en el que la autora parte de la postura

---

<sup>45</sup> Sánchez Rufat (2010: 300) toma estos ejemplos del diccionario *REDES* (Bosque Muñoz 2004a).

semántica postulada por Mel'čuk y su consideración de las colocaciones como un tipo de frasema. De esta forma, define este tipo de unidad como

una combinación *AB* en la que una de las unidades léxicas (*A* o *B*) no se elige libremente, sino con restricciones, y cuyo significado es 'S'; 'S' puede conservar el significado de 'A', o el de 'B', o ambos, pero 'S' nunca significará solo 'AB', y frecuentemente contendrá un sentido general, productivo y presente en otras muchas combinaciones (Barrios Rodríguez 2015: 24).

Dos son, por tanto, los rasgos necesarios para que se pueda hablar de colocación. El primero, que exista restricción léxica en la selección de uno de los elementos, lo que origina que, en numerosas ocasiones, dicha unidad léxica no pueda ser sustituida por otra que expresa el mismo significado: *\*rebanada de jamón* y *\*loncha de pan* o *\*dar una pregunta* y *\*hacer un salto*. Y el segundo, la existencia de “un sentido general, compartido por otras colocaciones similares”: ‘porción de’ en *rebanada de pan* y *loncha de jamón*, o ‘cierto modo de hacer’ en *hacer una pregunta* y *dar un salto*.

Por último, es preciso señalar la línea de investigación expuesta por Alonso Campos, Williams y DeCesaris (2017), quienes ofrecen una visión del fenómeno colocacional desde una perspectiva sinclairiana. En su estudio, los autores adoptan una postura contextual basada en corpus que implica cercanía al texto y observación del contexto de uso. De acuerdo con ellos, los significados de las palabras no se construyen de forma aislada, sino cuando estas se combinan con otras unidades, de manera que los textos se convierten en el espacio idóneo para su análisis. Los autores plantean así la creación de *collocational networks* y *collocational resonances*, instrumentos que permiten analizar los patrones de uso asociados a ciertos significados y ahondar en la evolución del significado de las palabras, respectivamente (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 71).

Las *collocational networks* son redes de colocaciones construidas a partir de datos estadísticos y empleadas para mostrar los patrones temáticos de los textos. Proceden de las teorías de Sinclair, si bien en un principio fueron aplicadas por Peter Roe en sus estudios sobre el lenguaje científico. Esta aplicación fue motivada a raíz del interés de Roe por la investigación de Phillips de 1995 en torno a la temática de los textos científicos incluidos en el corpus COBUILD. Phillips estableció el hilo temático de dichos textos mediante la extracción de términos clave que conformaban nodos y alrededor de los cuales se agrupaban colocados explicativos. El significado de los nodos estaba definido por sus colocados y el significado potencial de estos estaba, a su vez,

restringido por sus propios colocados (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 45).

De forma semejante, las *collocational networks* son construidas a partir de una palabra nodo. Mediante medidas estadísticas se calculan sus colocados y estos, a su vez, se convierten en nuevos nodos. Su objeto de análisis es “how different combinations underline different meanings when used in text” (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 46). En la figura presentada a continuación se muestra la red colocacional diseñada para el verbo *forjar*:

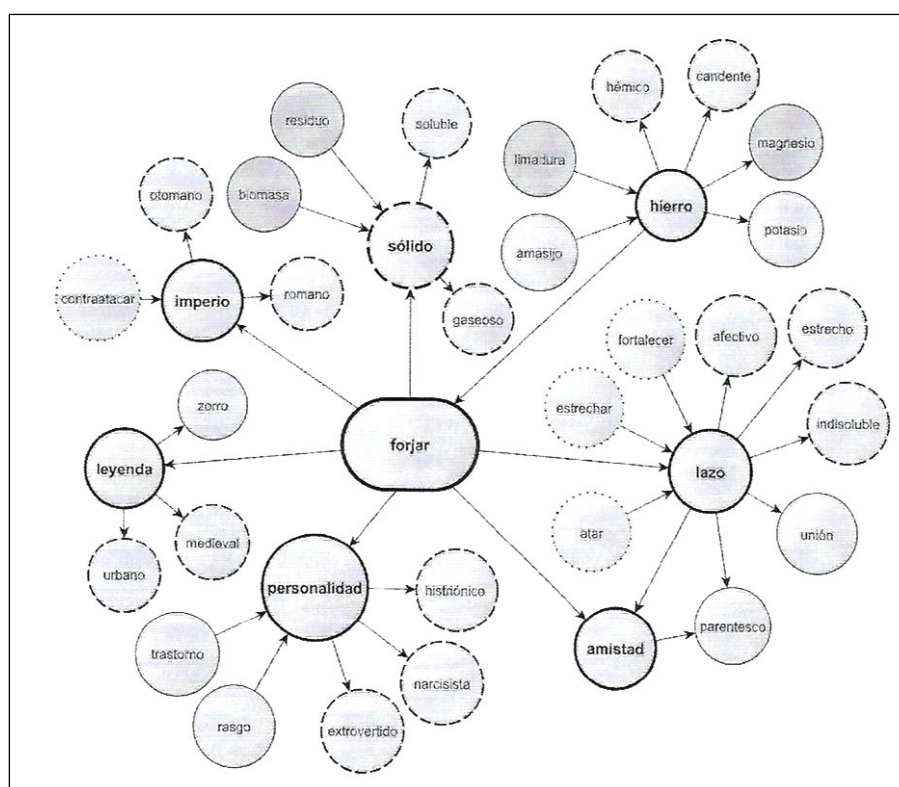


FIGURA 6: *Collocational network* del verbo *forjar* (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 59).

Por otra parte, las *collocational resonances* remiten a la noción de que “a word can carry over part of its sense from one collocational environment to another” (Williams 2008 *apud* Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 42). Según los autores,

studying the collocational environment of a given keyword through its collocational networks allows the identification of significant phraseological units illustrating certain aspects of the meaning of that word within a precise context; repeating the same process in another context can then reveal the hidden carryover of aspects of sense (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 42).

Las *collocational networks* y las *collocational resonances* constituyen piezas complementarias. Las primeras ponen de manifiesto los patrones colocacionales empleados en los textos, con sus consiguientes significados potenciales, y permiten esbozar los temas abordados para comparar disciplinas o campos de conocimiento. Las segundas están conformadas por esos significados extraídos y permiten indagar en la evolución de los significados de las palabras y observar tanto los sentidos que se han perdido con el paso del tiempo como aquellos otros que permanecen en la actualidad (Alonso Campos, Williams y DeCesaris 2017: 47).

### **3. Propiedades de las colocaciones**

Tal y como ha quedado de manifiesto en los dos primeros epígrafes, los numerosos acercamientos a la noción de colocación que se han venido realizando a lo largo de los años revelan no solo una larga lista de definiciones del término, sino también un compendio de características sobre las que los autores han fundamentado sus propuestas. Y es que, son muchos los rasgos que se han atribuido a las colocaciones, rasgos que, al igual que las definiciones, no están libres de polémica y debate. Seguidamente, abordaremos de forma individual las propiedades más destacadas de los planteamientos realizados por los estudiosos: frecuencia de coaparición, motivación, direccionalidad, deducibilidad, composicionalidad formal, transparencia semántica, tipicidad, variación e institucionalización.

#### **3.1. Frecuencia de coaparición**

La frecuencia de coaparición de las unidades léxicas que integran las colocaciones constituye el pilar sobre el que se cimientan los estudios de corte estadístico y, en consecuencia, los programas de gestión de corpus y de extracción automática. Desde este enfoque, dicha propiedad se asume como principio fundamental para catalogar una combinación como colocación (Corpas Pastor 2003: 69). En el caso de la perspectiva semántico-lexicográfica, en cambio, esta postura se rechaza y se considera que la coocurrencia frecuente de dos unidades no implica, necesariamente, la conformación de una colocación. Como expone Alonso Ramos (1994-1995: 14), de acuerdo con Eugenio Coseriu, “la coocurrencia de los lexemas puede estar determinada



por su significado y esto es independiente de que ambos lexemas aparezcan frecuentemente en los textos”. Con todo, la frecuencia de coaparición no pasa desapercibida para los autores afines a esta corriente quienes, a pesar de no considerarla como una característica intrínseca y necesaria, sí le otorgan gran importancia en sus definiciones, formuladas, muchas de ellas, a partir de la noción de “combinación frecuente” de palabras (Írsula Peña 1992, Corpas Pastor 1996, Ruiz Gurillo 1997, Koike 2001 o García-Page 2001a, entre otros).

Por su parte, Bosque Muñoz (2001a: 26, 2011: VII) rehúsa de manera tajante la relevancia concedida, ya sea en mayor o menor grado, a la frecuencia de coaparición, pues considera que esta no aporta información alguna sobre las propiedades lingüísticas de las palabras, sino sobre el mundo que nos rodea. El estudioso afirma que el hecho de que en un corpus textual el verbo *proteger* coaparezca frecuentemente con sustantivos como *familia*, *ciudadanos* o *medio ambiente* no facilita ninguna propiedad intensional o lingüística del verbo. Por el contrario, ofrece información de tipo extensional o extralingüístico, dado que, en realidad, informa de aquellas entidades del mundo a las que resulta frecuente aplicar dicha acción (Bosque Muñoz 2001a: 13, 2004a: CLIV, 2011: VII). Asimismo, para el autor la frecuencia tampoco resulta relevante en el caso de las combinaciones que reflejan necesidades conceptuales, en cuyo caso la frecuencia pone de manifiesto las restricciones léxicas esperables a la vista de la definición de las unidades léxicas que la componen. De este modo, que *ladrar* se predique de *perro* o *hiemal* de *solsticio* y de *cuadrante*, son hechos tanto frecuentes como necesarios (Bosque Muñoz 2001a: 26, 2004a: CLV).

### 3.2. Motivación

Si la frecuencia de coaparición de dos unidades léxicas resulta fundamental para catalogar una combinación como colocación dentro de los parámetros del enfoque estadístico, en la corriente semántico-lexicográfica es esencial la selección que uno de los elementos –la base– hace del otro –el colocativo–. Sin embargo, la naturaleza motivada o arbitraria de tal restricción combinatoria constituye una de las propiedades más problemáticas y debatidas. A la vista de las fundamentaciones teóricas expuestas en el epígrafe 2. “Las colocaciones en la lingüística hispánica”, se deducen dos posturas enfrentadas. Por un lado, se encuentran los autores que consideran que la selección que

la base realiza del colocativo se debe a motivos puramente arbitrarios. Y por otro, se sitúan aquellos que, por el contrario, contemplan la existencia de una motivación de tipo lingüístico.

Tal y como explica Penadés Martínez (2017c: 123 y sigs.), la arbitrariedad ha sido asumida por diversos autores en sus postulados. En un primer momento, figuras como Corpas Pastor (1996) y Zuluaga Ospina (1998) evitaron el uso explícito del término, encubriéndolo bajo referencias al uso tradicional y repetido por parte de la comunidad de hablantes. Pero, posteriormente, voces como García-Page (2001b), Koike (2001) o Alonso Ramos (2002), entre muchos otros, lo incluyeron abiertamente en sus argumentaciones. Podemos encontrar, pues, definiciones como la de Alonso Ramos (2002: 67) en la que se plantean las colocaciones como “construcciones semifraseológicas formadas por dos UL, L1 L2, en donde L2 es escogida de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función de L1”, o aserciones como la de Koike (2001: 215), quien, al exponer las características más importantes de las colocaciones, advierte que: “Las restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional se caracterizan por tener cierta arbitrariedad. Tal arbitrariedad es responsable de que determinadas combinaciones léxicas constituyan colocaciones en una lengua pero no en otra”.

Más recientemente, la arbitrariedad ha sido puesta en tela de juicio a raíz de los fundamentos expuestos por Ignacio Bosque. Según el autor, como ya expusimos anteriormente, las colocaciones no son el resultado de las elecciones individuales que una base hace de un colocativo, sino que, por el contrario, son muestras de la selección que un colocativo –predicado– hace de una clase léxica integrada por diversas bases –argumentos–. Dicha clase léxica constituye, por tanto, un paradigma definido semánticamente cuyos componentes –las bases– comparten ciertos rasgos semánticos con el colocativo que los selecciona. En consecuencia, para Bosque Muñoz (2011: XV), el concepto de *arbitrario*, que él interpreta con el sentido de ‘no predecible’, no resulta aplicable a las colocaciones, pues la existencia de las clases léxicas es consecuencia del significado de las unidades léxicas que las integran. Todo ello ha ocasionado, como explica Penadés Martínez (2017c: 127), “o bien que las colocaciones son motivadas, o bien que presentan grados de motivación, aunque no siempre se ha explicado qué se entiende por motivación ni en qué consisten o cómo se manifiestan tales grados”.

Por otra parte, sí acepta Ignacio Bosque el carácter arbitrario de las colocaciones desde una perspectiva saussuriana, entendiendo *arbitrario* como la ausencia de relación entre el significante y el significado de la expresión (Bosque Muñoz 2011: VIII). Sin embargo, de acuerdo con Penadés Martínez (2017c):

una colocación, frente a una sola unidad léxica, está formada, al menos, por dos unidades lingüísticas, una de las cuales, la base, mantiene el significado y el significante que le corresponden cuando se utiliza como unidad léxica fuera de la propia colocación. En consecuencia, la base, al remitir a un signo lingüístico de la lengua, determina la existencia de una arbitrariedad relativa, o dicho de otro modo, de un grado de motivación. Por lo tanto, las colocaciones son arbitrarias en el sentido de Saussure solo relativamente, lo que implica tener que afirmar que son motivadas en algún grado (Penadés Martínez 2017c: 129).

De esta forma, tal y como ejemplifica la autora, si en una colocación como *leer ávidamente*, el verbo *leer* tiene el mismo significado que cuando se utiliza fuera de la combinación, esta es motivada por su vinculación, tanto en su significante como en su significado, con dicha unidad.

De los tres tipos de motivación establecidos por Penadés Martínez y Díaz Hormigo en su trabajo “Hacia la noción lingüística de motivación”, para Penadés Martínez (2017c: 134) dos de ellos son perceptibles en las colocaciones. En primer lugar, la *motivación morfológica*, presente en todas las colocaciones dada la transparencia de su estructura y la deducción de su significado, al menos en parte, a partir de la base. En consonancia con lo señalado en líneas anteriores, *dar un paseo* se vincula con la unidad léxica *paseo* y *error garrafal* con *error*. Y en segundo lugar, la *motivación semántica*, patente en colocaciones complejas como *ir*, *marchar*, *discurrir*, *deslizarse* o *seguir sobre ruedas*, las cuales se construyen a partir de un proceso metafórico que traspasa “el dominio concreto del movimiento real sobre el dominio abstracto del desarrollo de algo”. En este caso, la vinculación es doble: la colocación está vinculada con la unidad que ejerce de base –por ejemplo, *marchar sobre ruedas* con *marchar*– y con la realidad extralingüística –gracias a la relación metafórica producida entre la marcha de un automóvil y la de un asunto–. Asimismo, desde la perspectiva del investigador, la autora habla de colocaciones diacrónicamente motivadas, en las que la relación entre significante y significado se percibe como causal, esto es, como resultado de la existencia de un motivo que ocasiona la asociación del significado de la estructura a un determinado significante. En estos casos, dicho motivo suele resultar desconocido para el hablante actual, siendo necesario para justificarlo el

análisis de datos diacrónicos por parte de los estudiosos (Penadés Martínez 2017c: 135). Tal es el caso de unidades como *locamente enamorado*, cuyo origen remite a la relación entre amor y locura presente en el mundo clásico (Penadés Martínez 2015: 7)<sup>46</sup>.

### 3.3. Direccionalidad

Derivada de las restricciones de selección que uno de los componentes de la colocación ejerce sobre el otro, surge la cuestión de la direccionalidad. A este respecto, es posible aludir asimismo a dos posturas encontradas: la de aquellos autores que, de acuerdo con Hausmann (1979), consideran que la selección se produce por parte de la base sobre el colocativo, y la de aquellos que, afines a Bosque Muñoz (2001a), estiman que es el colocativo o predicado el que selecciona la base o argumento.

En este sentido, cabe destacar la postura adoptada por Barrios Rodríguez (2010: 55 y sigs.), quien, lejos de encontrar dos planteamientos enfrentados, detecta un problema, en parte, terminológico, pues, según ella, el término *selección* es empleado en dichas posturas en sentidos diferentes. En el primer caso, se designa el proceso mediante el cual, en la producción, el hablante escoge un colocativo de acuerdo con la base que previamente que desea emplear, mientras que en el segundo, se alude a las imposiciones semánticas que cualquier predicado impone a sus argumentos. En consecuencia, ambas posturas no solo no resultarían contradictorias, sino que, además, serían complementarias, ya que considera que ambos procesos se dan simultáneamente. Así, según explica, el verbo *arder* busca un argumento y lo restringe admitiendo dos grupos de sustantivos: los que contienen el rasgo [+combustible], como *mesa*, *libro* y *madera*, y otros a los que apenas añade cierto significado, como *llama*, *fuego*, *amor* y *pasión*. Paralelamente, el segundo grupo de sustantivos necesita un verbo que exprese ‘existe y hace lo que es propio de su existir’ –correspondiente a la FL Func0–, y selecciona *arder*.

Como solución a este problema terminológico, Barrios Rodríguez (2010) propone la diferenciación de ambos conceptos mediante los marbetes de *selección léxica* y *subcategorización argumental*. La autora llama *selección léxica*:

---

<sup>46</sup> Esta perspectiva diacrónica adoptada por Penadés Martínez coincide, en parte, con la visión etnolingüística apuntada por Zuluaga Ospina (2002) a la que hicimos referencia en el apartado 1.2. “Enfoque semántico-lexicográfico”.

al fenómeno que explica que un sustantivo predicativo seleccione un verbo para expresar el sentido de una FL. Así *lluvia* selecciona un verbo que exprese ‘existir’ (Func0), *telón* busca uno que signifique ‘cumplir con su finalidad’ (Fact0), *bombas* necesitan un verbo que signifique ‘empezar a cumplir con su finalidad’ (IncepFact0), e *imperio* uno que signifique ‘dejar de existir’ (FinFunc0); todos estos sentidos son expresados por *caer* (Barrios Rodríguez 2010: 57).

Mientras que emplea *subcategorización argumental* para referirse a:

la propiedad que explica que los predicados impongan condiciones semánticas a sus argumentos. Así *caer* restringe sus argumentos en el caso de *telón*, *bombas*, *lluvia*, pero no en el de *imperio* ni en el de *enfermo*, pues en estos dos casos se pierde el sentido ‘caer’ para significar sólo lo que significan las respectivas FFL (‘empezar a estar así’ para *caer enfermo*, y ‘dejar de existir’, para *caer un imperio*) (Barrios Rodríguez 2010: 57).

De acuerdo con lo expuesto, mientras la selección léxica hace referencia a un fenómeno comunicativo y cognitivo en el que el hablante selecciona la unidad léxica adecuada para aquella otra sobre la que quiere hablar, la subcategorización argumental constituye un fenómeno estrictamente gramatical que abarca las relaciones entre predicados y argumentos.

En esta misma dirección se manifiesta Bosque Muñoz (2011: XIII), quien sostiene también que la cuestión de la direccionalidad responde a un problema puramente terminológico, ya que el término *selección* puede emplearse de dos formas. Por una parte, puede hacerse una interpretación intencional aludiendo a la elección deliberada del hablante al escoger una unidad léxica determinada para adaptarse a una necesidad lingüística concreta. Mientras que, por otra, se puede hacer una lectura más estándar y técnica, que sería la que apunta a la selección que un predicado hace de sus argumentos restringiendo el paradigma de sus posibles complementos. Aunque la direccionalidad de la selección aducida por Bosque Muñoz es opuesta a la expuesta por Barrios Rodríguez, el autor reconoce asimismo el empleo del término para hacer alusión, por una parte, a un fenómeno comunicativo y, por otra, a un fenómeno gramatical.

### **3.4. Deducibilidad**

Tal y como mostramos en el epígrafe anterior, para Bosque Muñoz (2001a: 15-17, 2001b: 39-40, 2011: IX-XI), las colocaciones no son combinaciones arbitrarias de unidades léxicas, sino que las bases constituyen paradigmas extensivos que pueden ser

definidos y caracterizados por motivos semánticos, revelando la relación existente entre un predicado y sus argumentos. Niega así, por tanto, la posibilidad de que se establezca, en la mayor parte de los casos –recordemos que admite ciertas excepciones– una relación biunívoca entre la base y el colocativo de la colocación. En consecuencia, el autor aboga por un enfoque *deduccionista* en el que la definición de clases léxicas de bases permita al hablante no nativo hacer predicciones sobre las unidades con las que un determinado colocativo puede combinarse en lugar de tener que aprender combinaciones individuales y específicas. De esta forma, ante un verbo como *someterse*, al aprendiz le bastaría con asimilar que dicho predicado selecciona los paradigmas de sustantivos que denotan acciones o actividades hostiles –*críticas, interrogatorio, castigo*–, formas de inspección –*censura, chequeo, examen*– e interferencia –*operación, reforma, reparación*–, para poder producir por sí mismo las combinaciones adecuadas.

Para Alonso Ramos (2017a: 26-27), sin embargo, desde el punto de vista de la producción, no se percibe diferencia alguna entre las colocaciones deducibles y las no deducibles, pues en cualquiera de los casos el hablante parte de una unidad léxica simple y no de un grupo o paradigma de unidades. Según la autora, parece más plausible pensar que cuando un hablante emplea, por ejemplo, el verbo *incrementar*, busca un adverbio que exprese el significado ‘mucho’ sin pensar en el campo semántico al que dicho verbo pertenece. Por tanto, esta catalogación de clases léxicas puede ser tomada en cuenta desde una perspectiva de análisis, de comprensión, esto es, como resultado de la observación de un corpus de colocaciones producidas, pero no desde una perspectiva de síntesis o codificación, en cuyo caso las colocaciones son percibidas por el hablante como combinaciones binarias y sin distinguir entre colocativos que coocurren con un amplio conjunto de bases y colocativos que coaparecen con una única unidad o un número muy reducido de ellas. Además, explica Alonso Ramos (2006: 32, 2010: 59), desde la perspectiva de la producción, las colocaciones siempre son impredecibles, puesto que, de acuerdo con lo señalado por Hausmann en su artículo “O diccionario de colocaciones. Criterios de organización”, sus restricciones de combinación no se explican por medio de leyes semánticas y gramaticales, por lo que no es posible predecir la forma en que se expresa un sentido dado dependiendo de la unidad a la que se desee aplicar. Así, para denotar el significado ‘tan bueno que no puede ser criticado’,

mientras el sustantivo *comportamiento* selecciona el adjetivo *intachable*, *gusto* selecciona *impecable* y *honor*, *inmaculado*.

En esta misma línea se sitúa Muñiz Álvarez (2005: 183-185) al aludir a la existencia de condiciones combinatorias ajenas a las clases léxicas. La autora hace referencia a las restricciones contextuales señaladas por Halliday (1966) según las cuales ciertas combinaciones posibles desde el punto de vista semántico se ven rechazadas en el uso, ocasionando ciertas lagunas en la selección léxica realizada por los predicados. En consecuencia,

a indución dos trazos semánticos ás bases léxicas dá como resultado as combinacións posibles, pero non permite discriminar cales destas resultan naturais a oídos nativos. Por exemplo, as combinacións *pasión irrefrenable*, *atracción irrefrenable*, *amor irrefrenable*, *afición irrefrenable*, *interés irrefrenable*... permiten falar dunha clase léxica que *Redes* formula como ‘sustantivos que designan outras sensacións ou sentimentos intensos ou vehementes, muy frecuentemente de atracción, estima o inclinación afectiva hacia las personas o las cosas’, pero isto non equivale a dicir que tódolos sustantivos que designan sensacións ou sentimentos intensos ou vehementes se combinen de feito co adxectivo *irrefrenable* e, así, temos *\*aprecio irrefrenable* e *\*amistad irrefrenable*, entre outras lagoas (Muñiz Álvarez 2005: 183).

Aunque Bosque Muñoz admite en su diccionario *REDES* la existencia de tales irregularidades, para la autora, su intento de paliarlas aludiendo a la definición de paradigmas representativos de las clases léxicas no resuelve del todo el problema por dos motivos. En primer lugar, porque como el propio Bosque Muñoz (2001a: 15) indica, el concepto de selección léxica presupone “la naturaleza más o menos abstracta de la selección semántica que realiza cada predicado”, de manera que *REDES* prescinde de los colocativos que seleccionan clases léxicas demasiado amplias, es decir, los que se combinan con un elevado número de bases –tal es el caso, por ejemplo, del adverbio *lentamente*, que selecciona un conjunto de acciones tan extenso, que la relación de verbos del paradigma resulta imposible de sistematizar–. Y en segundo lugar, porque ante un paradigma léxico dado, al usuario no le resulta posible diferenciar cuándo la ausencia de una base es el resultado de una irregularidad y cuándo se trata de una ausencia motivada por las limitaciones de los corpus tratados. Así, un hablante que busque las combinaciones posibles del término *llave* echará en falta la inclusión del verbo *dar*, puesto que con el sentido ‘accionar para cerrar’, este sustantivo solo se combina con *dar* (frente a *\*tomar la llave*), *echar* (frente a *\*tirar la llave*) y *pasar* (frente a *\*atravesar la llave*) (Muñiz Álvarez 2005: 184-185).

En concordancia con las irregularidades señaladas por Muñiz Álvarez, y más concretamente con respecto a las posibilidades de deducción de las clases léxicas seleccionadas por verbos que se han vaciado de sentido, Barrios Rodríguez (2011: 338) señala la existencia de casos en los que sí es posible hacer predicciones y de casos en los que no. Así, por ejemplo, dada la combinación *caer un gobierno* se puede deducir que una de las acepciones de *caer* es ‘dejar de existir’ –en este caso, *un gobierno*– y que esta se presenta en coaparición con sustantivos que designan sistemas políticos. De esta forma, sería posible extender la colocación a otros sistemas políticos y combinar el verbo con sustantivos como *reino* y *dictadura*. Sin embargo, en el caso de *caer enfermo*, cuyo significado es ‘empezar a estar enfermo’, la deducción de la clase léxica ‘enfermedad’ puede llevar a error, dado que no todos los adjetivos derivados de enfermedades pueden combinarse con *caer*: *caer acatarrado* y *caer tuberculoso*, pero no *\*caer diabético* y *\*caer hipertenso*.

### 3.5. Composicionalidad formal

Desde el punto de vista formal, las colocaciones son catalogadas como composicionales, pues se construyen de acuerdo con las reglas gramaticales generales de la lengua (Blasco Mateo 2002: 46, Zuluaga 2002: 63, Bartoš 2004: 65, Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 106). Son estructuras con un amplio grado de flexibilidad, ya que entre sus componentes existe un vínculo de fijación relativamente laxo que permite ciertas alteraciones combinatorias y morfológicas (Koike 2001: 27, Moreno y Buyse 2003: 10, Alba Quiñones 2012: 123). Ruiz Gurillo (1997: 75-81) y Koike (2001: 152-159) han analizado el conjunto de variaciones morfosintácticas a las que son susceptibles, entre las que subrayan las que siguen a continuación:

a) Alteración de las propiedades sintácticas de los componentes léxicos: persona –*formula una pregunta* → *formulad una pregunta*–, tiempo verbal –*le saludé cordialmente* → *le saludaré cordialmente*–, género –*relinchar el caballo* → *relinchar la yegua*– y número –*cantidad astronómica* → *cantidades astronómicas*– (Ruiz Gurillo 1997: 77). En este último caso, Moreno y Buyse (2003: 13) subrayan la existencia de



algunas estructuras fosilizadas en un determinado número gramatical como, por ejemplo, *medir sus palabras*<sup>47</sup>, empleada siempre en plural.

b) Conmutación de una de las unidades léxicas por un equivalente. Esta variación es posible solo en algunas combinaciones, como *prohibir rotundamente/catóricamente/terminantemente* o un *ataque/arrebato/arranque de celos*. En otras, por el contrario, resulta inaplicable: un *banco de peces* → \*un *rebaño de peces* o *poner atención* → \**colocar atención* (Ruiz Gurillo 1997: 77).

c) Alteración del orden de los colocados en las estructuras del tipo sustS<sub>UJ</sub> +vb – *el pánico cundió entre los presentes* vs. *¡qué no cunda el pánico!*– y sust+adj –*las torrenciales lluvias caídas el domingo* vs. *se prevén lluvias torrenciales para la próxima semana*– (Ruiz Gurillo 1997: 77)<sup>48</sup>. En el caso de las colocaciones formadas por un sustantivo y un adjetivo existen asimismo combinaciones en las que la posición del adyacente es fija, de forma que su alteración puede implicar no solo una variación de significado, sino también la ruptura de la colocación: *durmió todo el santo día* vs. *celebramos en familia el día santo* (Casares 1950 *apud* Moreno y Buyse 2003: 13).

d) Modificación de uno de los colocados mediante un elemento ajeno a la combinación: una *loncha de jamón finísima*, *salir completamente ileso* (Ruiz Gurillo 1997: 78), *circulan rumores alarmantes*, *lanzó un grito de dolor* (Koike 2001: 156).

e) Transformación sintáctica de algunas estructuras:

– Relativización: *a final de curso daré un discurso* → *el discurso que daré a final de curso* (Ruiz Gurillo 1997: 78), *el mecánico ignoró la mirada que le echó el detective* (Koike 2001: 152).

– Pronominalización: *Ana le dio un beso a Juan sin pensárselo* → *Ana se lo dio sin pensárselo* (Ruiz Gurillo 1997: 78), *estoy en un apuro y no sé cómo salir de él* (Koike 2001: 152).

– Nominalización: *al primer soplo de viento las aguas empezaron a cabrillear* [*> soplar el viento*] (Koike 2001: 153).

---

<sup>47</sup> En Seco *et al.* (2018) aparece registrada como locución verbal.

<sup>48</sup> En las restantes estructuras no cabe dicha posibilidad: *ciclo de conferencias* → \**de conferencias ciclo*, *está rematadamente loco* → \**está loco rematadamente* (Ruiz Gurillo 1997: 77).

– Conversión a pasiva: *le concedieron el premio* → *el premio le fue concedido* (Ruiz Gurillo 1997: 78), *los presos políticos han sido puestos en libertad* (Koike 2001: 153).

### 3.6. Transparencia semántica

La transparencia semántica ha sido asumida como propiedad de las colocaciones desde las primeras formulaciones del término, dado que ya Hausmann (1989: 1010) la señalaba –junto con la fijación– como rasgo diferenciador de las locuciones. Más recientemente, esta característica ha sido aceptada por otros estudiosos si bien, en algunos casos, con ciertos matices, pues estos no abogan por una transparencia absoluta, sino más bien relativa, que variará en función del grado de especialización de los constituyentes de la combinación (Corpas Pastor 1996: 66; Castillo Carballo 2000: 269; Koike 2001: 174-175, 2002: 5-6; García Platero 2002: 28-29; Zuluaga Ospina 2002: 61; Alonso Ramos 2006a: 32-33, 2010: 59-60; Alba Quiñones 2012: 125, entre otros). La frecuente especialización semántica del colocativo ha hecho que numerosos teóricos (Alonso Ramos 1994-1995: 24, Corpas Pastor 1996: 83, Koike 2001: 167, García Platero 2002: 28 e Higuera García 2007: 39, entre otros) hayan calificado las colocaciones de parcialmente composicionales. Con todo, otras autoras como Aznárez Mauleón (2006: 45), Sánchez Rufat (2010: 303) y Osorio Olave y Serra Sepúlveda (2012: 105) rechazan esta propuesta y las catalogan como íntegramente composicionales, ya sea literal, figurado o deslexicalizado el significado del colocativo, ya que, una vez establecido este, el significado del bloque puede ser reconstruido a partir de la suma de los significados de sus componentes.

En palabras de Koike (2001: 167 y sigs.), la especialización semántica consiste en cualquier alteración producida en el sentido primitivo de una unidad léxica. Dicha alteración se logra gracias a la coocurrencia estable de dos unidades léxicas. En el caso de las colocaciones, por lo general, la especialización semántica se produce en el colocativo, pues la base suele seleccionar en él una acepción especial que presenta en coaparición con ella, aunque, en ocasiones, este proceso también es experimentado por

la base<sup>49</sup>. En consecuencia, si ambos colocados presentan un sentido literal, la colocación será totalmente transparente, pero, si uno de ellos o ambos manifiestan un grado de especialización semántica, la transparencia irá disminuyendo cuanto mayor sea dicho nivel de especialización. Así, puede hablarse de una escala gradual de transparencia en la que es posible encontrar combinaciones completamente transparentes, como *conceder un título*, combinaciones menos transparentes, pero deducibles, como *labrarse un futuro*, y combinaciones opacas como *armar un cacao*<sup>50</sup>.

### 3.7. Tipicidad

Algunos autores (Írsula 1992: 160, Koike 2001: 193, Moreno y Buyse 2003: 10, Higuera 2007: 39, Alba Quiñones 2012: 124) han señalado como rasgo semántico de las colocaciones la tipicidad, entendida esta como la expresión de una relación típica entre los componentes de la combinación. Como ya señalamos anteriormente, según Írsula Peña (1992: 160) la teoría de la tipicidad formulada por Rosch en 1975 “permite hablar de acontecimientos típicos alrededor de un fenómeno u objeto, así como de frases típicas que expresan esos acontecimientos”, siendo esas frases las colocaciones<sup>51</sup>. Tomando como ejemplo el sustantivo *deuda*, Írsula Peña explica que es posible establecer tres acontecimientos típicos y fundamentales en torno al fenómeno denotado por él: el surgimiento, la existencia y el fin de la deuda; y dichos acontecimientos son expresados mediante las colocaciones *contraer una deuda*, *tener una deuda* y *pagar una deuda*, respectivamente (Írsula 1992: 162).

Por su parte, Koike (2001: 28) y Alba Quiñones (2012: 124) advierten que con frecuencia esta relación de tipicidad entre los colocados se ve reflejada en la definición lexicográfica de estos, lo cual, en ocasiones, ha creado cierta confusión entre las

---

<sup>49</sup> Sobre la especialización sufrida por el verbo, el adjetivo y el sustantivo *vid.* Koike (2001: 167-173 y 2002: 8-14) y García Platero (2002: 27-29). Sobre los adverbios con significado figurado adquirido mediante metáforas conceptuales *vid.* Aznárez Mauleón (2006: 45).

<sup>50</sup> La relativa transparencia semántica de las colocaciones afecta especialmente a los hablantes no nativos quienes, en función de su nivel de competencia lingüística y de la cercanía entre su lengua materna y la extranjera, tendrán más o menos dificultades para descifrar y producir los sentidos especializados de las unidades léxicas. Para Calderón Campos (1994: 74) y Blasco Mateo (2002: 51), las dificultades surgen únicamente en la codificación, “puesto que si el estudiante extranjero conoce el significado de cada uno de los miembros, no tendrá ningún problema en comprender el significado completo del conjunto” (Calderón Campos 1994: 74). En cambio, según García Platero (2002: 28), las dificultades surgen tanto en la codificación como en la descodificación, lo que ocasiona un problema esencial en la glosodidáctica.

<sup>51</sup> El autor expone en su trabajo el proceso seguido para lograr determinar los acontecimientos típicos relativos a un corpus de 500 sustantivos abstractos (Írsula Peña 1992: 161-162).

nociones de colocación y contorno. No obstante, como Alonso Ramos (2002), indica ambas nociones no deben confundirse, ya que:

Se trata de conceptos de distinta naturaleza: el contorno es una herramienta ideada por los lexicógrafos para marcar dentro de la definición los componentes que no forman parte del contenido pero que dan información sobre el contexto; las colocaciones son un fenómeno léxico [...] el contorno ha sido la herramienta principal de los diccionarios españoles para dar información sobre las colocaciones (Alonso Ramos 2002: 64).

En consonancia con lo expuesto, la autora pone como ejemplo la definición del adjetivo *supino*, *-na* en el *Diccionario del Español Actual* en la que se incluye, a modo de contorno, el sustantivo *ignorancia*, con el que forma colocación.

De forma contraria, para Sánchez Rufat (2010: 303-304), la tipicidad no constituye un criterio propiamente lingüístico. Según la autora, el hecho de que a partir de la definición del verbo *tocar* –“hacer sonar según arte cualquier instrumento”– el hablante nativo o extranjero pueda construir el paradigma extensional de los sustantivos con los que este puede combinarse es una muestra de que el conocimiento que el hablante necesita para producir dichas combinaciones es extralingüístico, cultural, y no interno de la palabra.

### 3.8. Variación

Otra de las características atribuidas a las colocaciones es la variación, en cuanto variante lingüística y manipulación discursiva, reflejada en su capacidad de adaptación al contexto situacional comunicativo (Írsula Peña 1994: 280; Corpas Pastor 1996: 86-87, 2001a: 94, 2003: 72; Koike 2001: 195-202; Zuluaga Ospina 2002: 62; Moreno y Buyse 2003: 16; Montoro del Arco 2010: 255-259). Se observan tres tipos de variación:

a) Variación diatópica: algunas colocaciones son propias de una zona geográfica determinada y pueden tener variantes alternativas en una ubicación diferente: *salvar las apariencias* (Colombia) vs. *guardar las apariencias* (México) (Zuluaga Ospina 2002: 62), *pasar la pelota* (España) vs. *tocar la pelota* (Argentina) (Moreno y Buyse 2003: 16), *resolver una duda* (España) vs. *absolver una duda* (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia) (Montoro del Arco 2010: 256).

b) Variación diafásica: algunas estructuras pertenecen a ciertos registros comunicativos<sup>52</sup>: *echar un discurso* (coloquial) vs. *pronunciar un discurso* (formal) (Koike 2001: 197); *pegarse un susto* (coloquial) vs. *darse o llevarse un susto* (neutro) (Corpas Pastor 2003: 72), *atizar un puñetazo* (coloquial) vs. *pegar un puñetazo* (estándar) (Travalia 2008: 167).

c) Variación diastrática: ciertas combinaciones pertenecen a jergas técnicas concretas: *chubascos ocasionales*, *vientos flojos* y *nubosidad variable* al meteorológico (Corpas Pastor 1996: 87), *descomprimir un fichero* o *un archivo*, *formatear un disco* y *bajarse un programa*, *un fichero* o *un archivo* al informático (Castillo Carballo 2006: 12), e *incoar un expediente* o *un sumario*, *instruir una causa* e *interponer*, *cursar* o *presentar un recurso* al judicial (Montoro del Arco 2010: 259).

### 3.9. Institucionalización

Por último, algunos autores han señalado la institucionalización como rasgo característico de las colocaciones. Esta propiedad, que las acerca a la esfera de las unidades fraseológicas, debe entenderse, en palabras de Corpas Pastor (2003: 69), como “la fijación en función de la reproducibilidad de estas unidades en el discurso”. La institucionalización supone, por tanto, el reconocimiento de las colocaciones por parte de los hablantes como bloques prefabricados, como combinaciones de uso general y dominio colectivo, que, gracias a su repetición reiterada, son tomados como lugares comunes<sup>53</sup> que se aceptan, se entienden y se reproducen en la actividad lingüística. De este modo, forman parte del saber y del caudal del lexicón mental de los hablantes (Corpas Pastor 2001a:92, 2003: 69; Zuluaga Ospina 2002: 63, 66).

---

<sup>52</sup> Travalia (2008) establece una exhaustiva clasificación de los diferentes tipos de colocaciones coloquiales del español en la que distingue:

A. Colocaciones coloquiales propias.

1. Formadas por constituyentes coloquiales.

2. Formadas por contraposición a otra colocación con la misma base y un colocativo más neutro.

3. Formadas por constituyentes coloquiales y contraposición.

B. Colocaciones coloquiales impropias.

1. Variantes colocacionales diatópicas.

2. Variantes colocacionales diastráticas.

3. Combinaciones personales.

<sup>53</sup> A este respecto, *vid.* Olímpio de Oliveira Silva (2020a).

#### 4. Las colocaciones frente a otros fenómenos lingüísticos

Las investigaciones realizadas en torno a los diferentes tipos de unidades pluriverbales –compuestos sintagmáticos y locuciones– y las combinaciones de palabras –colocaciones y sintagmas libres– han puesto de manifiesto la existencia de ciertas dificultades para definir de forma clara y exacta los límites entre unas categorías y otras. La caracterización de estas expresiones mediante propiedades que no son exclusivas de ellas y que, además, pueden ser susceptibles de gradación, hace que las fronteras entre dichos fenómenos léxicos resulten, en ocasiones, borrosas e imprecisas.

Seguidamente, nos detendremos en los argumentos expuestos por los diferentes autores que han tratado de arrojar luz sobre este asunto dando cuenta de las semejanzas y las diferencias existentes entre las colocaciones y las otras categorías colindantes. En primer lugar, centraremos nuestra atención en las solidaridades léxicas, noción considerada por autores como Corpas Pastor (1996) como antecedente de las colocaciones. Posteriormente, abordaremos de forma individual los límites con las combinaciones libres, los compuestos sintagmáticos y las locuciones.

##### 4.1. Las solidaridades léxicas

La noción de solidaridad léxica fue acuñada por Eugenio Coseriu en su obra de 1977 *Principios de semántica estructural*. El autor, que reconoce a Walter Porzig como precursor del concepto, ofrece la siguiente definición del término:

Una solidaridad léxica puede [...] definirse como determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, precisamente, en el sentido de que una clase determinada, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo de la palabra considerada. Dicho de otro modo, se trata del hecho de que una clase, un archilexema o un lexema pertenece a la definición semántica de esa palabra, en el plano de las diferencias semánticas mínimas (rasgos distintivos) (Coseriu 1977: 148).

La solidaridad léxica es una relación orientada en sentido único y en ella intervienen un *lexema determinante* –aquel cuyos contenidos están implicados como rasgos distintivos en el otro lexema– y un *lexema determinado* –aquel que contiene los rasgos distintivos del lexema determinante–. Se trata, por tanto, de una relación de implicación unidireccional, no recíproca, en la que el lexema determinado implica al determinante. Así, por ejemplo, *árbol* está contenido en el significado de *talar*, pero no

a la inversa o *diente* está contenido en el sentido de *morder*, pero no al revés (Coseriu 1977: 149-152).

Coseriu establece dos posibles clasificaciones de las solidaridades en función de dos criterios diferentes. Por una parte, el lingüista rumano atiende a la forma en la que los lexemas de un paradigma están determinados en su contenido por las unidades de otro paradigma, y distingue entre *solidaridades unilaterales* y *multilaterales*. En las primeras, el valor clasemático, el archilexema o el contenido del lexema determinante está implícito como rasgo distintivo en el lexema determinado, pero este no se opone a otros lexemas. Se trata de una determinación interna que funciona sintagmáticamente. Así, por ejemplo, *morder* contiene como rasgo distintivo el lexema *diente*, pero el mismo contenido de *morder* no se expresaría de otra forma si el rasgo distintivo fuera otro. En las multilaterales, sin embargo, el lexema determinado se opone a otros lexemas debido al rasgo distintivo que contiene. En este caso, se trata de una determinación externa que da lugar a paradigmas. Por ejemplo, *ladrar* contiene el rasgo distintivo *perro*, pero si *perro* se sustituye por *caballo* o por *paloma*, *ladrar* se convierte en *relinchar* y *arrullar*, respectivamente, construyendo el paradigma *perro-ladrar*, *caballo-relinchar*, *paloma-arrullar*, etc. (Coseriu 1977: 151-153).

El segundo criterio responde al tipo de determinación de los lexemas determinados en relación con los lexemas determinantes. En esta ocasión, Coseriu distingue entre *afinidad*, cuando es la clase del lexema determinante la que funciona como rasgo distintivo, como, por ejemplo, en *viejo-seres humanos*; *selección*, cuando es el archilexema, como sucede en *boca-animal*; e *implicación*, cuando el rasgo distintivo corresponde con el lexema, como ocurre en *alazán-caballo*.

Para Corpas Pastor (1996: 65), la noción de colocación se correspondería con las solidaridades multilaterales de Coseriu, ya sean estas afinidades, selecciones o implicaciones, si bien para la autora, las colocaciones constituyen un concepto más amplio que el de las solidaridades léxicas, dado que no resulta posible explicar a través de ellas combinaciones como *radicalmente opuesto*, pues ni *radicalmente* implica *opuesto*, ni viceversa. De esta forma, las colocaciones englobarían dos tipos de combinaciones: las implicaciones semánticas, esto es, las solidaridades, y las realizaciones de la norma.

## 4.2. Las combinaciones libres

La línea de separación entre las colocaciones y la combinatoria libre ha suscitado un complejo debate en el que la perspectiva adoptada en la definición de las primeras condiciona la cercanía y/o el distanciamiento percibidos entre ambas. Por una parte, se encuentran aquellos autores que contemplan las colocaciones como unidades (fraseológicas) en las que la unidad léxica que funciona como base selecciona de forma restricta a la que actúa como colocativo. Desde este punto de vista, dicha restricción en la selección conforma la principal diferencia entre colocaciones y sintagmas libres, al entender que en estos últimos no se produce (Corpas Pastor 1996: 53, Koike 2001: 30, Alonso Ramos 2010: 63-64). Así, como expone Alonso Ramos (2017a: 30-31), desde la perspectiva de la producción, mientras en las combinaciones libres el hablante parte de la base y selecciona semántica y libremente el colocativo entre todas aquellas unidades que contienen el significado que desea expresar, en las colocaciones la base ejerce un control léxico sobre el elemento que puede coaparecer con ella, de manera que la selección del colocativo, en esta ocasión, no es libre para el hablante, sino que sus posibilidades de elección dependen de la identidad léxica del otro componente. Por otra parte, se sitúan aquellos autores que interpretan las colocaciones como muestras de la selección léxica que los predicados ejercen sobre sus argumentos. Desde su punto de vista, la cuestión de la restricción no resulta un argumento válido para establecer tal diferenciación, pues, como varios de ellos han subrayado, la combinatoria sintáctica de la lengua siempre es restringida, tanto desde el punto de vista categorial como semántico, por lo que resulta dudoso que sea posible hablar de sintagmas absolutamente libres (Bosque 2001a: 22, Bartoš 2004: 59, García-Page 2004: 229-230, Aznárez Mauleón 2006: 42). Seguidamente recogemos las discrepancias y las similitudes aludidas en cada una de estas posturas para distanciar o acercar, respectivamente, las colocaciones y las combinaciones libres.

Desde una concepción de las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras fijadas gracias a su uso tradicional, Koike (2001: 30) señala cuatro diferencias fundamentales entre estas y los sintagmas libres:

a) Las combinaciones libres no se producen con una frecuencia estable de coocurrencia tal como sucede con las colocaciones, pues, en el caso de aquellas, la coaparición de las unidades léxicas está sujeta al arbitrio de los hablantes.



b) El grado de restricción combinatoria es menor en las combinaciones libres que en las colocaciones. En este aspecto, Koike coincide con Corpas Pastor (1996: 53) al señalar la restricción determinada por el uso como rasgo diferenciador entre ambos tipos de combinaciones.

c) Las combinaciones libres presentan mayor flexibilidad combinatoria, morfológica y sintáctica que las colocaciones.

d) Los sintagmas libres no presentan relación de tipicidad entre sus componentes, mientras que las colocaciones sí.

Por la parte contraria, Osorio Olave y Serra Sepúlveda (2012: 105-107), que contemplan las colocaciones como manifestaciones de selección léxica, exponen las siguientes semejanzas entre estas y las combinaciones libres:

a) Tanto colocaciones como sintagmas libres carecen de idiomatidad, de forma que el significado global de la combinación resulta de la suma del significado de cada una de las unidades que la integran. Como señalamos anteriormente, las autoras contemplan las colocaciones como combinaciones composicionales, ya sea recto o figurado el sentido expresado por el colocativo. A su modo de ver, que el significado del colocativo sea o no literal no debe resultar un inconveniente para determinar la transparencia semántica como propiedad característica de las colocaciones, pues, aun siendo figurado, el significado total de la combinación resultará de la suma de los significados de sus constituyentes.

b) Al igual que en las combinaciones libres, en las colocaciones las unidades léxicas que las conforman se han asociado conforme a los patrones gramaticales generales de la lengua, lo que demuestra su composicionalidad sintáctica. Además, ambos tipos de construcciones admiten modificaciones parciales que afectan solo a uno de sus miembros debido a que ninguno de ellos ha perdido su capacidad referencial.

c) De acuerdo con Bosque Muñoz (2001a), colocaciones y sintagmas libres están formados por un núcleo léxico y un complemento, por lo que la direccionalidad de la selección en ambos casos es también la misma. Según las autoras, el hecho de que en las colocaciones el colocativo seleccione a la base al igual que cualquier predicado selecciona a su argumento permite explicar que las combinaciones sintácticas de la lengua obedecen a las selecciones realizadas por los predicados y no a cuestiones

azarosas motivadas por el uso. Además, la equiparación del funcionamiento del colocativo con el de cualquier predicado perteneciente a una combinación libre hace que se replantee la libertad atribuida a estas construcciones. Y es que, como ya hemos señalado en líneas precedentes, también en las llamadas combinaciones libres existen principios de selección léxica que rigen la combinación entre sus componentes. La diferencia con las colocaciones es que, en su caso, “las propiedades léxicas de la base, de mayor carga intensional, hacen que las restricciones combinatorias entre los elementos sean más estrictas, pudiendo incluso llegar a ser exclusivas” (Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 107).

### 4.3. Los compuestos sintagmáticos

La delimitación entre colocaciones y compuestos sintagmáticos también ha sido objeto de interés para algunos de los autores que se han dedicado al estudio de dichas estructuras, por ser consideradas estas como categorías colindantes. Las semejanzas morfosintácticas manifiestas por estos dos fenómenos lingüísticos han originado que, en ciertas ocasiones, los límites entre ambos resulten difusos y difíciles de establecer.

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española 2009: 736) los compuestos sintagmáticos son unidades léxicas formadas mediante la yuxtaposición de dos lexemas que se mantienen gráfica y acentualmente independientes. Dichos lexemas pueden ir unidos mediante un guion –*político-económico, teórico-práctico*– o sin él –*problema clave* o *tren bala*–, siendo estos últimos los que pueden dar lugar a problemas de discriminación<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Alonso Ramos (2009: 265) rechaza la necesidad del término *compuesto sintagmático* por considerar que dicha noción “entremezcla la idea de palabra, en el sentido de unidad léxica y en el sentido de forma de palabra”. La autora reconoce únicamente bajo la noción de compuesto los univocales –aquellos cuyos lexemas están unidos gráficamente– y adscribe los sintagmas al ámbito de la fraseología, más concretamente a lo que la Teoría Sentido-Texto denomina *frasemas semánticos*, esto es, sintagmas no semánticamente composicionales en los que la libertad paradigmática de uno de los constituyentes está violada. Los frasemas semánticos comprenden dos categorías: (1) las colocaciones, en las que uno de los componentes es seleccionado en función de su sentido y el otro en función del primero: *negocio redondo, diente de ajo*; y (2) las locuciones, que, a su vez, abarcan: (a) cuasi-locuciones, unidades léxicas cuyo “significado ‘AB’ contiene el significado ‘A’ y el significado ‘B’, pero también un significado ‘C’ que se encuentra en posición de núcleo semántico”: *fin de semana, cuarto de baño*; (b) semi-locuciones: en las que “el significado ‘AB’ contiene solo uno de los significados ‘A’ y ‘B’, pongamos que ‘A’, pero no en la posición de núcleo semántico”: *punte aéreo, estrella de mar*; y (c) locuciones completas, en las que “el significado ‘AB’ no contiene ni el significado ‘A’ ni el significado ‘B’”: *ojo de buey, brazo de gitano* (Alonso Ramos 2009: 254-257).

Ferrando Aramo (2002) es la autora que más profundamente ha abordado la delimitación entre colocaciones y compuestos sintagmáticos. En su demarcación, la estudiosa parte de una concepción de las colocaciones como combinaciones usuales y preferentes de palabras, fijadas en la norma gracias a su reiteración en el uso, y coincide con nombres como Gloria Corpas Pastor y Anna Aguilar-Amat al reconocerlas como un estadio intermedio en la evolución de las combinaciones libres hacia los compuestos sintagmáticos: combinación libre → colocación → compuesto sintagmático (Ferrando Aramo 2002: 99). Los puntos de intersección entre colocaciones y compuestos sintagmáticos aducidos por Ferrando Aramo (2002), secundados por otros autores, son los que siguen a continuación:

a) Colocaciones y compuestos constituyen unidades plurilexemáticas que pueden coincidir en su estructura formal (Ferrando Aramo 2002: 99, Bartoš 2004: 58, Gómez Molina 2004: 16, Higuera García 2011: 445)<sup>55</sup>:

- sustantivo + sustantivo: *hombre clave* (colocación), *falda pantalón* (compuesto);
- sustantivo + adjetivo o adjetivo + sustantivo: *éxito clamoroso* (colocación), *caja fuerte* (compuesto);
- sustantivo + preposición + sustantivo: *ciclo de conferencias* (colocación), *diente de león* (compuesto).

b) Ambos tipos de combinación presentan estructura sintáctica interna, esto es, existe una relación sintáctica entre sus componentes: *odio mortal* (colocación) y *caja fuerte* (compuesto), por ejemplo, pueden analizarse como una secuencia de “sustantivo + adjetivo calificativo” (Ferrando Aramo 2002: 100, Higuera García 2011: 446).

c) Tanto colocaciones como compuestos consisten en agrupaciones arbitrarias y no previsibles de palabras, formadas por contingencias del uso por parte de la comunidad de hablantes (Ferrando Aramo 2002: 100, Gómez Molina 2004: 16).

d) Debido a su fijación fruto del uso, ambas estructuras constituyen combinaciones estables o preferentes de palabras (Ferrando Aramo 2002: 100).

---

<sup>55</sup> Koike (2001: 150) recoge algunos ejemplos de compuestos creados a partir de colocaciones e indica que, en ciertos casos, la colocación que ha dado lugar a su formación aparece recogida en su acepción en el diccionario: “abrelatas: Utensilio de metal que se utiliza para abrir latas de conserva [*Diccionario didáctico del español. Intermedio.*]”.

e) En ambos casos, su fijación las convierte en combinaciones prefabricadas en la norma, de manera que no son producidas en el discurso, sino reproducidas, repetidas por los hablantes. La comunidad lingüística dispone de ellas como si de unidades léxicas simples se tratara y las emplea como un bloque cohesionado previamente memorizado en lugar de como elementos separados combinados a posteriori (Ferrando Aramo 2002: 100, Bartoš 2004: 60, Gómez Molina 2004: 16, Higuera García 2011: 445).

f) Tanto las colocaciones como los compuestos son fenómenos léxicos recursivos, de forma que, en ocasiones, puede producirse la amalgama de dos unidades del mismo tipo para dar lugar a una nueva: *sufrir una derrota aplastante* (colocación), *modelo de recibo de depósito de avería gruesa* (compuesto) (Ferrando Aramo 2002: 100).

g) Al igual que sucede con las colocaciones, los compuestos sintagmáticos también presentan variantes diafásicas y diastráticas: *doctor* vs. *matasanos* y *abogado* vs. *picapleitos* (compuestos), *coger* y *pillar un resfriado* (colocaciones) (Higuera García 2011: 446).

Con todo, a pesar de que colocaciones y compuestos sintagmáticos comparten numerosas propiedades, tal como ha quedado patente, no es baladí señalar que existen también ciertas diferencias que distancian e incluso oponen ambas categorías. Reseñamos, a continuación, cada una de ellas:

a) Los compuestos sintagmáticos poseen mayor idiomatidad que las colocaciones, dado que, en el caso de los primeros, el significado de la unidad se compone a partir del significado de sus componentes más un significado añadido. De esta forma, el compuesto *centro comercial*, por ejemplo, contiene el significado de *centro*, ‘lugar en el que se concentra o es más intensa una actividad’, el de *comercial*, ‘relativo al comercio’, y el sentido agregado de ‘formado por numerosos establecimientos comerciales y servicios’. En las colocaciones, en cambio, el significado de la combinación se conforma a partir del significado de la base y el del colocativo, siendo el de este último, un sentido especializado adquirido en coaparición con aquella (Ferrando Aramo 2002: 101, Gómez Molina 2004: 16, Muñoz Núñez 2010: 265, Higuera García 2011: 447).

b) Mientras los compuestos desempeñan una función denominativa o designativa, es decir, hacen referencia a una única unidad de sentido, a una única realidad –*oso hormiguero, astro solar*– (Ferrando Aramo 2002: 101, 106; Ruiz Gurillo 2002: 331; Muñoz Núñez 2010: 264; Higuera García 2011: 447), las colocaciones –*fente fidedigna, enemigo acérrimo*– suelen desempeñar una función de tipo predicativo, debido a que el referente es expresado únicamente por el núcleo de la combinación, no por el conjunto sintagmático, y el complemento caracteriza el alcance semántico del elemento del que se predica (Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 109).

c) Frente a los compuestos sintagmáticos, en los que no se produce, según los autores, ninguna restricción de selección entre sus integrantes, en las colocaciones, la presencia de un lexema determina la elección del otro. Así, para expresar el significado ‘intenso’, el sustantivo *odio* exige la selección del adjetivo *mortal*, mientras que el lexema *miedo*, la de *atroz* (Ferrando Aramo 2002: 101, Ruiz Gurillo 2002: 335, Higuera García 2011: 447).

d) En las formas en las que interviene un adjetivo, se observan diferencias en la forma de significar de este. En las colocaciones, el adjetivo desempeña una función intensificadora, positiva o negativa, de la base a la que acompaña: *voluntad férrea, frío glacial*. Sin embargo, en los compuestos, el adyacente desempeña una función restrictiva respecto del sustantivo al que acompaña, al actuar como elemento especificador o clasificador de la realidad extralingüística designada por él: *barco pesquero, avión comercial* (Ferrando Aramo 2002: 102, Bartoš 2004: 66, Muñoz Núñez 2010: 265, Higuera García 2011: 447).

e) En cuanto a la fijación, los compuestos sintagmáticos presentan mayor estabilidad que las colocaciones. Estas últimas constituyen combinaciones usuales de palabras en las que la copresencia de ambos componentes no es obligatoria, de manera que, con frecuencia, uno de los elementos puede sustituirse por otro sinónimo sin que el significado de la combinación se vea afectado: *ruido o estruendo ensordecedor, amor eterno o imperecedero*. Por el contrario, los compuestos se configuran como combinaciones fijas de lexemas en las que no existe posibilidad de conmutación de ninguno de sus constituyentes: *caja fuerte*, pero *\*caja robusta, centro comercial*, pero *\*núcleo comercial*. Asimismo, la fijación se manifiesta en las transformaciones sintácticas que cada tipo de combinación permite, pues, mientras las colocaciones

admiten diversas operaciones, los compuestos reflejan mayor rigidez estructural (Ferrando Aramo 2002: 102, Ruiz Gurillo 2002: 333, Bartoš 2004: 65-66, Gómez Molina 2004: 16, Higuera García 2011: 447). Por ejemplo, las colocaciones permiten la modificación parcial de sus componentes –*batalla muy encarnizada*–, gracias a la relación predicativa que sus constituyentes mantienen, sin embargo, los compuestos no –*\*caja muy fuerte*– (Ruiz Gurillo 2002: 334, Bartoš 2004: 66, Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 111).

#### 4.4. Las locuciones

Al igual que sucede con las combinaciones libres y los compuestos sintagmáticos, no siempre resulta sencillo establecer los límites entre las colocaciones y las locuciones. Una de las principales diferencias existentes entre ambos tipos de unidades remite al hecho de que, a diferencia de las locuciones, las colocaciones contienen una palabra autosemántica que se corresponde con la base. Esto hace que, en la praxis lexicográfica, mientras la colocación se especifica tras la definición de dicho elemento, en el caso de las locuciones, estas deben definirse sin hacer referencia a ninguno de sus componentes (Penadés Martínez 2001: 62).

La línea fronteriza, en ocasiones borrosa, que separa ambas categorías ha sido considerada con detenimiento por Blasco Mateo (2001) y Koike (2001), quienes han determinado una serie de rasgos y comportamientos en los que ambos tipos de unidades difieren.

Para Blasco Mateo (2001: 57-58), colocaciones y locuciones constituyen categorías lingüísticas complejas, asimétricas y graduales, ya que la mayor parte de las diferencias que se pueden advertir entre ellas se basan en nociones de tipo gradual. Dichas nociones son las que siguen:

a) El grado de lexicalización: en el *continuum* que supone el proceso de lexicalización, mientras las locuciones están más próximas del estatus de unidades léxicas, las colocaciones lo están del de sintagmas libres.

b) El grado de cohesión formal: las locuciones presentan mayor cohesión formal que las colocaciones si bien, en ninguna de las dos categorías, esta propiedad es uniforme.

c) La presencia o ausencia de defectividad: frente a las locuciones, que pueden presentar alguna palabra diacrítica y/o anomalía estructural, las colocaciones suelen ostentar mayor regularidad léxica o gramatical.

d) El grado de productividad o creatividad léxica del esquema morfosintáctico: en el caso de las los colocaciones, los hablantes pueden crear nuevas unidades a partir de los patrones sintácticos arraigados en la norma lingüística; en el caso de las locuciones, esta creatividad es impracticable<sup>56</sup>.

e) La “unidireccionalidad/bidireccionalidad” en la exigencia léxica de los constituyentes: mientras en las colocaciones se efectúa un proceso de selección unidireccional en el que la base determina la elección del colocativo, en las locuciones los elementos se seleccionan mutuamente, lo que da lugar a un proceso bidireccional.

f) El grado de composicionalidad de la secuencia: generalmente, las locuciones presentan un significado unitario e idiomático asociado a toda la expresión sintáctica; sin embargo, en las colocaciones, cada lexema posee un significado específico que suele otorgar a la combinación la cualidad de la transparencia semántica.

g) El tipo de metáfora que los hablantes asocian con la secuencia: numerosas colocaciones constituyen neologismos semánticos creados a partir de un proceso metafórico perteneciente a un sistema global de conceptos metafóricos vigentes en la vida de la comunidad lingüística; las locuciones, por su parte, fueron creadas a partir de metáforas que ya han quedado fosilizadas<sup>57</sup> y que no se emplean de forma sistemática en el lenguaje o en el pensamiento de los hablantes.

Por su parte, Koike (2001: 34-35) hace referencia a los siguientes aspectos diferenciadores:

---

<sup>56</sup> Pese a lo señalado por Blasco Mateo (2001), la comunidad de hablantes también crea nuevas locuciones. Tal es el caso, por ejemplo, de unidades de reciente creación como *cambiar el chip*, *salir del armario*, *marcar la diferencia*, *puntos calientes* o *como setas*. De ellas, las tres primeras, que fueron estudiadas como neologismos por Olímpio de Oliveira Silva (2016), se recogen ya en el *DFDEA* (Seco *et al.* 2018) y *cambiar el chip* y *salir del armario*, en el *DLE*.

<sup>57</sup> A pesar de lo señalado por la autora, las locuciones no siempre son el resultado de metáforas fosilizadas, muchas constituyen nuevas creaciones, como *salir del armario* o *ponerse de perfil*, y otras son préstamos de otros idiomas, como, por ejemplo, *como pollo sin cabeza*, procedente del inglés.

a) Transformaciones sintácticas: las colocaciones presentan mayor flexibilidad formal que las locuciones –aspecto también señalado por Blasco Mateo, como hemos visto en líneas anteriores– permitiendo las siguientes transformaciones:

– Modificación adjetival: en su mayoría, mientras las colocaciones admiten la modificación individual de uno de sus componentes, las locuciones no: *hacer un aterrizaje* → *hacer un aterrizaje forzoso* vs. *tomar tierra* → \**tomar una tierra forzosa*. Con todo, existen ciertos casos en los que las segundas admiten una modificación de cuantificación o intensificación: *la prensa le ha dado mucho bombo a esta artista*.

– Pronominalización: en las colocaciones formadas por un verbo y un sustantivo en función de complemento directo, este puede ser conmutado por un pronombre: *asumió el cargo de alcalde, pero su repentina enfermedad le impidió desempeñarlo* [*desempeñar un cargo*]. En el caso de las locuciones, no suele darse esta posibilidad, aunque se detectan algunas excepciones: *tomar el pelo* → *tomárselo* (Bosque Muñoz 1982 *apud* Koike 2001: 32).

– Relativización: el componente sustantivo de una colocación sustantivo-verbo puede transformarse en el antecedente de una cláusula de relativo, lo que no es permisible en una locución verbal: *este libro marca la línea que deben seguir sus partidarios* [*seguir la línea*] vs. \**el ojo que acabo de echar a ese vestido...* [*echar el ojo a algo*].

– Transformación en pasiva: la colocación admite la transformación en pasiva mientras que la locución no suele tolerarla: *el órgano fue trasplantado* [*trasplantar un órgano*] vs. \**el bulto fue escurrido* [*escurrir el bulto*].

– Nominalización: frente a las colocaciones, que admiten fácilmente la nominalización, las locuciones no suelen consentirla: *trasplantar un órgano* → *el trasplante de órgano* vs. *escurrir el bulto* → \**el escurrimiento del bulto*; aunque existen excepciones: *tomar el pelo* → *tomadura de pelo*.

– Extracción de un componente: las colocaciones toleran que uno de sus elementos sea extraído para funcionar de forma autónoma, mientras que las locuciones no: *quería, sin embargo, retenerle, como si su presencia diese brillo a la taberna, un brillo del que nadie era testigo* (Torrente Ballester 1982 *apud* Koike 2001: 33) vs. \**si*



*ese niño no deja de hacer ruido, voy a tener que calentarle las orejas, las grandes orejas que tiene.*

– Otros: las colocaciones permiten otras transformaciones morfológicas o sintácticas inadmisibles por las locuciones: *trabar amistad* → *trabar muchas amistades* / *amistad trabada* vs. *pagar el pato* → *\*pagar los patos* / *\*el pato pagado*<sup>58</sup>.

b) Coocurrencia y fijación estructural: mientras las colocaciones conforman combinaciones preferentes en las que la coocurrencia de sus componentes no es obligatoria, en la locución la coaparición de los elementos integrantes suele ser imprescindible: *apagar* / *matar* / *saciar* / *satisfacer la sed* vs. *meter la pata* / *\*poner la pata* / *\*meter la pierna*. No obstante, también se dan casos en los que las locuciones permiten ciertas variaciones sin que estas alteren el sentido idiomático del bloque: *añadir* / *echar* / *poner leña al fuego*.

c) Número de lexemas implicados: en las colocaciones se establece un vínculo entre dos lexemas; en las locuciones, sin embargo, pueden intervenir más: *correr peligro* vs. *arrimar el ascua a su sardina*.

d) Número de significados: frente a las colocaciones, que suelen tener un único significado, algunas locuciones suelen tener dos, uno literal y otro idiomático: *librar la batalla* vs. *arrojar la toalla*. Con todo, existen algunas excepciones de colocaciones que pueden tener dos sentidos: *tocar el piano*.

e) Relaciones típicas: mientras los constituyentes de las colocaciones sustantivo + verbo expresan una relación típica, los de las locuciones no: *tocar el piano* / *limpiar el piano* vs. *pagar el pato*.

## **5. A modo de recapitulación**

Cuando hablamos de colocaciones, hablamos, entre otras cosas, de combinatoria, de restricción léxica, de frecuencia de coaparición... pero también de controversia, de alternativas teóricas y de cuestiones no resueltas. Y es que, tal y como ha quedado reflejado a lo largo de este primer capítulo, las colocaciones léxicas constituyen un

---

<sup>58</sup> Ciertas locuciones sí admiten transformaciones morfológicas o sintácticas: *de morro* → *de morros*, *día y noche* → *noche y día*, *irse a picos pardos* → *irse de picos pardos*, *armar la gorda* → *armar una gorda*.

campo de estudio marcado por la polémica y la diversidad de opiniones. Es notorio que, en los últimos años, las investigaciones sobre este fenómeno lingüístico se han visto enriquecidas gracias a la publicación de numerosos trabajos que ofrecen tanto revisiones críticas de los preceptos anteriormente enunciados como nuevos planteamientos teóricos. Sin embargo, en ocasiones, este enconado esfuerzo de los autores por arrojar luz sobre el tema y disipar el debate se vuelve un tanto abrumador para neófitos, como nosotros, que buscan respuestas.

Como hemos podido comprobar en los epígrafes precedentes, las colocaciones constituyen una noción teórica bastante reciente. Aún no se ha cumplido un siglo desde que Harold E. Palmer empleó el término por primera vez y menos aún desde que John R. Firth emprendió su estudio. Si nos ceñimos al ámbito hispánico, su recorrido es mucho más breve. Manuel Seco introdujo el concepto en el año 1978, pero no fue hasta la década de los 90 cuando se empezaron a llevar a cabo los primeros estudios en torno a él y hubo que esperar hasta los inicios del siglo XXI para asistir a una auténtica proliferación de las investigaciones en este campo. Sin embargo, a pesar de contar con una tradición tan corta, las colocaciones han venido suscitando un controvertido debate teórico desde su origen hasta la actualidad. Son muchos los autores que, desde diferentes perspectivas, se han encargado de su estudio tratando de definir las, de caracterizarlas y de delimitarlas frente a otros fenómenos lingüísticos colindantes. No cabe duda, pues, de que nos encontramos ante una cuestión problemática sobre la que parece bastante improbable que pueda llegar a alcanzarse unanimidad, al menos por el momento.

En los dos primeros apartados del presente capítulo –1. “Las colocaciones en la lingüística europea: origen del término y principales corrientes de estudio” y 2. “Las colocaciones en la lingüística hispánica”– hemos tratado de dar cuenta de las principales líneas de investigación que han abordado las unidades lingüísticas que conforman nuestro objeto de estudio. Tal y como señalamos al inicio del primer epígrafe, no hay acuerdo sobre quién fue el creador del término *collocation*. Algunas voces señalan a Palmer y otras apuntan a Firth. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la verdadera importancia de su acuñación no reside tanto en si fue obra de uno o de otro, sino más bien en la intención con la que cada uno de ellos lo empleó por primera vez. Palmer (1933 *apud* Cowie 1999: 54) lo hizo para referirse a aquellas sucesiones de palabras que deben ser aprendidas como un bloque unitario, mientras que Firth (1968 [1957]: 196) lo

utilizó para referirse a aquellas combinaciones de palabras en las que el significado de cada unidad léxica depende del otro elemento con el que coocurre. Y esto nos parece fundamental porque en estas primeras observaciones subyacen las dos facetas desde las que posteriormente se ha venido abordando más detenidamente el estudio de las colocaciones: una didáctica y otra propiamente lingüística.

La línea iniciada por John R. Firth dio paso a las investigaciones elaboradas en el marco de la escuela estadística o probabilística (Halliday 1961, 1966; Sinclair 1966; Mitchell 1971). Desde esta perspectiva se reivindica la frecuencia de coaparición de los componentes de la colocación como rasgo fundamental y se efectúa un estudio de los patrones léxicos de la lengua mediante la aplicación de métodos estadísticos y programas de gestión de corpus textuales. En oposición a esta corriente surge, algunos años después, el enfoque semántico-lexicográfico, cuyos integrantes restan importancia a la frecuencia de coaparición de los constituyentes de la combinación en beneficio de las relaciones semánticas que dichas unidades léxicas mantienen (Hausmann 1979, 1989; Cowie 1981; Benson *et al.* 1986; Mel' čuk 1995). Los autores afines a esta corriente no solo cultivan esta vertiente teórica, sino que, además, son los primeros en interesarse por la inclusión y el tratamiento de las colocaciones en los diccionarios, fomentando así una novedosa faceta lexicográfica.

En la mayor parte de la literatura producida *a posteriori*, cuando se alude a la perspectiva estadística, parece insistirse fundamentalmente en la cuestión de la frecuencia. Esto nos parece justificado, dado que la importancia que se le concede en esta línea de investigación constituye el principal punto de oposición con el enfoque semántico-lexicográfico. Sin embargo, nos parece que tanta incidencia en este aspecto hace que se dejen de lado otras cuestiones importantes como, por ejemplo, la definición de los *lexical sets* por parte de Halliday (1966) y las observaciones sobre las *roots* por parte de Mitchell (1971). Halliday (1966: 156) empleó el término *lexical sets* para referirse a las agrupaciones de unidades léxicas que presentan patrones colocacionales análogos. Esta observación nos parece de gran relevancia en lo que al estudio del léxico de una lengua se refiere, puesto que el establecimiento de estos grupos permite definir y comparar las pautas que rigen la combinatoria de las palabras. En cierta forma, esta práctica guarda cierta semejanza con la aplicada por Bosque Muñoz (2004a) en el diccionario *REDES*, al definir y delimitar las clases léxicas de argumentos seleccionadas por los predicados. Es obvio que la metodología de trabajo es completamente diferente.

Halliday se apoya en la aplicación de métodos estadísticos y Bosque Muñoz y su equipo en el estudio de la selección léxica. Sin embargo, en ambos casos se determinan series de unidades léxicas que se colocan con un elemento común, lo que permite establecer patrones combinatorios idiosincrásicos de una lengua dada. Por otra parte, muy acertada nos parece asimismo la advertencia de Mitchell (1971: 50) de que las colocaciones son el resultado de la combinación de *roots* o lexemas, no de palabras, de forma que, en colocaciones como *llover torrencialmente* y *lluvia torrencial*, se refleja la colocación de un mismo significado léxico con formas gramaticales diferentes.

La corriente semántico-lexicográfica, como decíamos, centra su atención en el estudio de las relaciones semánticas que los componentes de la colocación mantienen. Esta perspectiva de estudio nos parece más relevante que la estadística, pues consideramos que, efectivamente, lo que hace que una combinación pueda ser considerada como una colocación no es la frecuencia con la que las unidades léxicas que la conforman coocurren, sino la selección léxica restringida que una de ellas realiza de la otra. Gran repercusión han adquirido en esta línea de investigación las teorías de Hausmann (1979, 1989) y de Mel'čuk (1995)<sup>59</sup>, las cuales, además, han constituido la base de algunas de las principales posturas adoptadas en el ámbito hispánico. Hausmann fue el primero en señalar los diferentes estatus semánticos presentados por la base y el colocativo –marbetes acuñados por él– (Hausmann 1979: 191-192), así como en establecer la primera taxonomía de estructuras colocacionales, para lo cual tuvo en cuenta la categoría gramatical y la relación sintáctica de los componentes (Hausmann 1989: 1010). De acuerdo con el autor, mientras la base es semánticamente autónoma, el colocativo depende de la base con la que se combina para poder completar su significado. Esta idea ha trascendido como uno de los rasgos característicos de las colocaciones, sin embargo, a nosotros nos ha suscitado ciertas dudas. Pongamos por caso las combinaciones *correr un perro* y *correr un rumor*. La primera constituye una combinación libre mientras que la segunda es una colocación. Según lo expuesto por Hausmann, *correr* necesita de *rumor* para expresar el significado ‘circular, propagarse, difundirse’ (acepción 9 del *DLE*). No obstante ¿no sucede lo mismo en el otro caso? ¿No depende también de su coaparición con *perro* para poder significar ‘andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, los pies o las patas

---

<sup>59</sup> Recordemos que, aunque el trabajo más temprano al que nosotros hemos accedido data de 1995, los primeros estudios del autor se remontan a los años 1973, 1974, 1981, 1982 y 1988 (Mel'čuk 1995: 168).

quedan por un momento en el aire' (acepción 1 *DLE*)? Como posible respuesta, nos planteamos si la diferencia entre ambos casos se debe a que, en la combinación libre, *correr* se presenta en su primera acepción, con un significado recto, físico, mientras que, en la colocación ostenta un sentido figurado. Sin embargo, si pensamos en otra colocación como *cometer un error*, el significado expresado por el verbo en ella responde a su primera acepción, 'caer o incurrir en una culpa, yerro, falta, etc.' (*DLE*). ¿Necesita en este caso el verbo *cometer* la presencia de *error* para poder completar o actualizar su significado? ¿Acaso no precisa cualquier unidad léxica "conocer" aquella otra con la que se combina para poder expresar el sentido "apropiado"? O ¿es que esa "necesidad" de la que hablaba Hausmann solo se manifiesta en aquellas combinaciones en las que el significado del colocativo es figurado? Desconocemos si algún estudioso ha dado respuesta a estas cuestiones.

Por su parte, Mel'čuk (1995: 188) es el responsable del complejo entramado de funciones léxicas mediante el cual el autor y sus seguidores explican la combinación de dos unidades léxicas dadas para expresar un significado determinado. Como ya señalamos anteriormente, una *función léxica*  $f$  es una función que asocia a unidad léxica dada  $L$  un conjunto más o menos amplio de elementos léxicos sinónimos  $\{L_i\}$  que pueden ser seleccionados por  $L$  para expresar un significado que se corresponde con  $f^{60}$ . Esta teoría de las funciones léxicas nos parece realmente interesante, sin embargo, no alcanzamos a ver cómo la aplicación de una función léxica a una palabra llave –la base, en términos de Hausmann– explica la selección restringida existente entre esta y el valor de la función –el colocativo–. Es decir, no percibimos cómo la función léxica Magn explica por qué *odio* se combina con *mortal*, pero *miedo* se asocia a *cerval* para expresar el significado de 'intenso'. Con todo, nos parece un sistema muy provechoso para nombrar y sistematizar el significado aportado por cada colocativo a su respectiva base.

Ajena a la preocupación teórica de los enfoques estadístico y semántico-lexicográfico se sitúa la corriente didáctica. Como ya señalamos en el epígrafe 1., esta perspectiva de estudio está más interesada por el papel de las colocaciones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que por su definición y caracterización, lo que lleva a sus representantes a asumir una noción más amplia.

---

<sup>60</sup> Como podemos observar, al igual que hicieron Halliday con los *lexical sets* y Bosque Muñoz con las clases léxicas, Mel'čuk también contempla los conjuntos de elementos léxicos que pueden combinarse con una unidad léxica dada.

Lewis (2000: 132), creador del Enfoque Léxico y máximo exponente de esta corriente, contempla las colocaciones como la forma en la que las palabras coocurren frecuentemente y de forma natural en la lengua, sin entrar en más disquisiciones, y, aunque esta postura pueda resultar un tanto laxa desde una perspectiva puramente teórica, no cabe duda de que desde un prisma pedagógico resulta muy acertada. Y es que, no debemos olvidar que lo que les preocupa a los adeptos a este enfoque es la forma de enseñar y aprender las colocaciones y, efectivamente, al estudiante de una lengua extranjera no le interesa saber si estas son el resultado de la selección léxica restringida que un elemento realiza de otro o cómo esta restricción se produce. Lo que el aprendiz necesita realmente es conocer cómo se combinan de forma natural las palabras en la lengua que está aprendiendo para poder producir un discurso lo más semejante posible al de un nativo. Por este motivo, coincidimos con Lewis (2000: 132) al considerar que es fundamental que el profesor ejerza de guía y se asegure de que el estudiante aprende los elementos de la colocación en bloque desde el primer momento y no por separado para posteriormente aprender a combinarlos.

En lo que al terreno hispánico se refiere, tal y como hemos tratado de esbozar en el apartado 2., las fundamentaciones llevadas a cabo en torno a la noción de colocación se acogen, principalmente, a la corriente semántico-lexicográfica. Ahora bien, dentro de esta perspectiva de estudio, se percibe una amplia multiplicidad de visiones, puesto que cada autor ha planteado de forma individual su propia formulación del concepto. En un intento por sistematizar tal variedad de posturas para poder definir nuestra propia interpretación del término, hemos tratado de concertar aquellas descripciones que, en mayor o menor medida, resultan afines y, tal como mostramos a continuación, consideramos que es posible distinguir tres orientaciones más o menos homogéneas:

a) Las colocaciones como unidades fraseológicas. En este primer enfoque hemos incluido a aquellas autoras que toman las colocaciones como parte integrante del sistema fraseológico, si bien es cierto que no todas ellas las contemplan de la misma forma. Como hemos expuesto anteriormente, mientras Corpas Pastor (1996) las califica de unidades fraseológicas de puro derecho, Alonso Ramos (1994-1995) las define como semifrasemas, Ruiz Gurillo (1997) las tilda de unidades no propiamente fraseológicas ubicadas en la zona periférica del conjunto y Barrios Rodríguez (2015) las toma como frasemas situados a medio camino entre las combinaciones libres y las locuciones. Desde este punto de vista, el concepto de colocación se fundamenta en la selección que

la base realiza del colocativo debido, bien a restricciones semánticas –como en *palpitar el corazón*–, bien a restricciones léxicas –como en *odio mortal*–. Además, consideran que, en el caso de las segundas, estas se deben a la elección arbitraria y el uso repetido por parte de los hablantes.

b) Las colocaciones como manifestaciones de selección léxica. A este segundo enfoque adscribimos a aquellos autores que, de acuerdo con Bosque Muñoz (2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2011, 2017), definen las colocaciones como manifestaciones de la selección léxica que los predicados hacen de sus argumentos restringiendo el conjunto de entidades que estos pueden denotar (Higueras García 2011, 2017; Sánchez Rufat 2010, 2013; Penadés Martínez 2015, 2017a). Desde esta perspectiva, la direccionalidad de la selección es justamente la inversa a la defendida en la postura anterior, de modo que estos estudiosos consideran que es el colocativo –que tiene la función de predicado– el que lleva a cabo la selección de la base –que se corresponde con el argumento–.

c) Las colocaciones como combinaciones de palabras. En este tercer enfoque hemos incluido a aquellos autores que adoptan una postura un poco más laxa y contemplan las colocaciones como combinaciones de unidades léxicas. Se trata de una postura que podríamos calificar de heterogénea, pues, a pesar de tener puntos en común, las formulaciones propuestas no coinciden por completo. Así, Írsula Peña (1992), Koike (2001) y García-Page (2001a) concuerdan al definir las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras –subrayando la importancia de la frecuencia de coaparición de los constituyentes–, sin embargo, mientras los dos primeros consideran que la base restringe semántica o léxicamente la elección del colocativo, para García-Page la selección se produce en dirección inversa, revelando las restricciones existentes entre predicados y argumentos. Por su parte, Zuluaga Ospina (2001) omite la cuestión de la frecuencia de coocurrencia y admite únicamente las combinaciones debidas a restricciones léxicas.

Como podemos observar, nos encontramos ante un panorama absolutamente caleidoscópico en el que cada autor aporta su particular visión de las colocaciones. Así, llegados a este punto de la investigación y nuevamente ante la pregunta ¿qué son las colocaciones?, nos resulta inevitable recordar las palabras de Nadja Nesselhauf (2004: 4), quien, ante tal cuestión, advertía que posiblemente no sería del todo descabellado pensar que existen tantas respuestas como autores han escrito sobre el tema. Con todo,

la adopción de una postura sobre la que fundamentar el proyecto que en esta tesis presentamos resulta inevitable y hemos de reconocer que no ha sido tarea fácil hacerlo. En primer lugar, por el amplio abanico de propuestas que conforman el panorama teórico de las colocaciones del español, y, en segundo lugar, porque ninguna de esas propuestas llega a satisfacernos por completo, sino que, por el contrario, nos parece que todas ellas tienen puntos a favor y en contra. Pese a todo, finalmente hemos resuelto decantarnos por la postura defendida por Ignacio Bosque (2001a, 2004a, 2004b). Esta decisión se debe a que sus teorías se apoyan en el análisis de un copioso corpus textual y de combinaciones cuyos resultados, expuestos en el diccionario combinatorio *REDES* (Bosque Muñoz 2004a), nos parecen de indudable autoridad.

En consecuencia, en la presente investigación, adscribimos las colocaciones a la interfaz léxico-sintaxis y las contemplamos como muestras de la selección léxica que los predicados realizan sobre sus argumentos limitando el conjunto de entidades que estos pueden denotar. No obstante, no debemos pasar por alto que el objetivo de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta de diccionario dirigido a hablantes extranjeros y dentro de este marco de actuación la teoría de Bosque Muñoz resulta restrictiva en exceso. Coincidimos, así, con Higuera García (2017: 252) al contemplar que esta consideración tan restringida del término nos obligaría, en la práctica, a prescindir de numerosas combinaciones que pueden resultar de utilidad para los usuarios potenciales del repertorio por constituir combinaciones léxicas estables de la lengua que, en algunos casos, pueden dar lugar a problemas de producción. Por este motivo, nos hemos visto obligados a adoptar una doble postura. Por una parte, desde el punto de vista estrictamente teórico, asumimos, como hemos señalado, el enfoque defendido por Ignacio Bosque sobre las colocaciones como manifestaciones de selección léxica. Por otra, desde el punto de vista didáctico y lexicográfico, nos inclinamos por una perspectiva más amplia, que nos permita incluir en nuestra propuesta otras combinaciones con carácter estable útiles para el usuario y que, en caso contrario, resultarían perdidas.

Pero centrémonos ahora en la faceta teórica de las colocaciones, pues, una vez que nos hemos posicionado de acuerdo con los presupuestos enunciados por Ignacio Bosque, quisiéramos exponer algunas de las dudas y dificultades que nos han suscitado sus planteamientos.



La primera dificultad con la que nos hemos encontrado responde a algo que ya mencionamos en el epígrafe 2 y es que, a lo largo de sus trabajos, el autor, al menos hasta donde hemos alcanzado a ver, no determina claramente qué entiende por colocación<sup>61</sup>. En su trabajo de 2001, “Sobre el concepto de colocación y sus límites”, las contempla como “un caso particular de la relación entre un predicado y sus argumentos, lo que convierte a las colocaciones en casos específicos de selección léxica” (2001a: 15). Señala, asimismo, que “las clases léxicas definidas intensionalmente son las que proporcionan informaciones relativas a las restricciones léxicas que los predicados imponen a sus argumentos” (Bosque Muñoz 2001a: 14), por lo que interpretamos que son estas, que aportan información propiamente lingüística, las que abarcan las colocaciones. También hace algunas referencias salteadas a la restricción de tipos de eventos (Bosque Muñoz 2001a: 17), a la existencia de restricciones léxicas esperables debido a las definiciones de las unidades que componen una combinación dada (Bosque Muñoz 2001a: 26) y al uso figurado que la lengua hace de estas restricciones esperables (Bosque Muñoz 2001a: 28)<sup>62</sup>, aspectos todos ellos abordados algo más detenidamente en sus trabajos de 2004, “Combinatoria y significación. Algunas reflexiones” y “La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica”. Sin embargo, llama la atención el hecho de que en ninguno de estos estudios llegue a delimitar con claridad cuál es el auténtico alcance de las colocaciones dentro de todas estas posibilidades, es decir, si esa selección léxica de la que dan cuenta las colocaciones abarca tanto las restricciones como los usos figurados señalados o no. Por el contrario, el concepto de colocación queda diluido en el de selección léxica sin llegar a conocer cuál es exactamente el grado de coincidencia entre ambos o si existe algún rasgo que diferencie estos dos fenómenos, por lo que nos preguntamos, si las colocaciones constituyen un caso particular o específico de selección léxica, ¿qué es lo que las caracteriza o las diferencia de otros casos de selección? ¿Qué es lo que hace que una selección restringida de un predicado sobre su argumento sea una colocación? Acaso, ¿todos los tipos de selección a los que el autor hace referencia son colocaciones? Si las colocaciones son “simplemente” muestras de la selección que los predicados ejercen sobre sus argumentos, ¿qué sentido tiene utilizar el término *colocación*?

---

<sup>61</sup> De hecho, tal y como explica Penadés Martínez (2015: 3), en sus primeros trabajos, el autor rechaza la utilización del término, prefiriendo hablar de *combinatoria* –a pesar de incluirlo en el título de su artículo “Sobre el concepto de colocación y sus límites”– y no es hasta su trabajo de 2011 “Deducing collocations” cuando empieza a emplearlo.

<sup>62</sup> Como ya indicamos, posteriormente el autor extiende estos usos figurados a las restricciones selectivas (Bosque Muñoz 2004a: C, CLVI).

Por otra parte, mostramos en el apartado 2. la diferencia señalada por el autor entre las clases léxicas definidas extensionalmente y las definidas intensionalmente. Según él, mientras las primeras se deben a restricciones que ponen de manifiesto información de naturaleza extralingüística, sobre el mundo que nos rodea, las segundas se deben a restricciones propiamente lingüísticas (Bosque Muñoz 2001a: 13-14). Esta oposición también nos ha generado ciertas dudas, puesto que, tal y como reconoce el propio Bosque Muñoz (2001a: 14), los límites entre ambos tipos de restricción resultan, en ocasiones, poco claros. Además, no podemos obviar la postura defendida por los teóricos cognitivistas, para quienes no es posible establecer una clara división entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo y, en consecuencia, “disociar los aspectos denotativos (estrictamente léxicos) de los connotativos (tradicionalmente considerados como atribuibles al contexto, a lo pragmático)” (Cuenca Ordinyana y Hilferty 1999: 70). Desde el punto de vista cognitivista, el significado no es considerado como algo “externo”, que el lenguaje etiqueta y que puede ser descrito objetiva y universalmente, sino que es algo, en cierta forma, creado por el sujeto conceptualizador. El significado “emerge de la interacción entre los sesgos cognitivos y biológicos de los sujetos conceptualizadores, de la influencia del cuerpo [...] y de la interacción, física o social, del sujeto con el mundo” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares 2012: 42-43). De este modo, resulta imposible separar el mundo y nuestra experiencia en él de las formas lingüísticas<sup>63</sup>.

Otra de las cuestiones que nos suscita ciertas dudas es el papel de los usos figurados de las restricciones selectivas y las necesidades conceptuales (Bosque Muñoz 2004a: C, CLVI). El *sentido figurado* es un concepto que ya resulta problemático en sí mismo. Como el propio Bosque Muñoz (2004a: CXI-XIV) advierte, no solo los límites entre los usos físicos y los figurados de las palabras pueden resultar difusos, sino que, además, el término entraña cierta complejidad por sí mismo debido al debate existente sobre si las interpretaciones figuradas constituyen nuevos significados de las palabras o no<sup>64</sup>. En lo que a nuestro corpus de combinaciones se refiere, en algunos casos nos ha resultado bastante problemático intentar razonar y descifrar si el colocativo de la

---

<sup>63</sup> Sobre este y otros aspectos postulados en los estudios de corte cognitivista, *vid.* Cuenca Ordinyana y Hilferty (1999) e Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares (2012).

<sup>64</sup> No es lugar este para entrar en disquisiciones al respecto dada la complejidad del tema. Sobre los usos figurados, *vid.* Trujillo Carreño (2002-2004), Battaner Arias (2010), Alonso Ramos (2011) y Pamies *et al.* (2018), entre otros.

colocación presentaba un significado recto o un sentido figurado. Pongamos por ejemplo las dos siguientes combinaciones<sup>65</sup>:

– *Alumno brillante*. En un primer momento, pensamos que el adjetivo *brillante* podría presentar aquí un uso figurado al estar aplicado a una persona. Al consultar el *DLE* comprobamos que para este contexto poseía una acepción propia: 2. Admirable o sobresaliente en su línea. ¿Debemos entender, por tanto, que se trata de un significado recto diferente al de la acepción 1 ‘que brilla’? Desde nuestro punto de vista, subyace cierta relación entre ambas e interpretamos que el “alumno” sobresale y, metafóricamente, brilla por su valía. Por este motivo, pensamos que sí podría considerarse una interpretación figurada<sup>66</sup>.

– *Subir el sueldo*. Al igual que en el caso anterior, en un primer momento pensamos que el verbo *subir* estaba empleado en sentido figurado; sin embargo, la acepción número 6 del *DLE* recoge el significado de ‘Aumentar o llegar a un nivel o una medida más altos. *Sube el río, la fiebre, la cuenta de gastos*’. ¿Debemos, pues, entender que se trata de un significado recto más que nada tiene que ver con la acepción 1 ‘ir o moverse hacia arriba’? O, por el contrario, ¿es un uso figurado creado mediante una metáfora a partir del significado físico de movimiento? De especial interés nos parece la explicación ofrecida desde la lingüística cognitiva para esta y otras combinaciones como *bajar el sueldo, fiebre alta/baja o clase alta/baja*. Desde esta perspectiva, nos encontramos ante casos de expresiones metafóricas que ponen de manifiesto la *metáfora conceptual* de la “cantidad” concebida como “verticalidad”. De esta forma, estas expresiones reflejan esquemas mentales convencionalizados en el uso cotidiano de la lengua en los que MÁS ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO (Cuenca Ordinyana y Hilferty 1999: 98-99).

Por último, quisiéramos hacer referencia a un aspecto que nos parece de gran importancia y sobre el que Ignacio Bosque apenas se detiene: la motivación diacrónica de algunas colocaciones. El autor acude al concepto de “lugar común” para encontrar una de las posibles explicaciones de las combinaciones preferentes, es decir, “frecuentes, pero no exclusivas” (Bosque Muñoz 2001a: 29). Así, según expone, el

---

<sup>65</sup> Ambas aparecen recogidas en *REDES* como combinaciones estables y en ningún caso se hace referencia a un sentido figurado del colocativo.

<sup>66</sup> Este uso figurado puede explicarse a partir de la noción de *metáfora perceptual*. Cfrs. al respecto Olímpio de Oliveira Silva (2020b y en prensa).

hecho de que el adverbio *ardientemente*, pese a poder combinarse con una amplia variedad de verbos –*desear, anhelar, defender, creer, vivir, amar*, etc.–, muestre una clara preferencia por coocurrir con *desear* se debe a una tradición o un hábito de una comunidad. La motivación de naturaleza diacrónica de algunas colocaciones ha sido puesta de manifiesto, como ya mostramos en el apartado 2., por autores como Alberto Zuluaga Ospina (2002: 68), quien subrayó la importancia de la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Más recientemente, Penadés Martínez (2015: 7) también ha llamado la atención sobre este aspecto trayendo a colación las combinaciones *perdidamente enamorado*<sup>67</sup> y *locamente enamorado*, las cuales ponen de manifiesto el vínculo existente en el mundo clásico entre el amor y la enfermedad, y el amor y la locura, respectivamente. Sin embargo, este tipo de motivación, que desde nuestro punto de vista encierra un gran interés, constituye un aspecto todavía poco explorado y esperamos que, en un futuro próximo, constituya el objeto de estudio de nuevos trabajos.

Debido a la polémica existente en torno a la dificultad de llegar a cierto consenso para definir qué son las colocaciones, surge otra cuestión problemática consistente en establecer sus principales características. No quisiéramos extendernos demasiado a este respecto por lo que, seguidamente, apuntaremos someramente nuestra opinión sobre los rasgos que nos parecen de mayor relevancia.

a) Frecuencia de coaparición. Ya hemos visto que la cuestión de la frecuencia de coaparición adquiere mayor transcendencia en el enfoque estadístico que en el semántico-lexicográfico. De hecho, la mayor parte de los autores adscritos a este último la rechazan como factor determinante para decidir si una combinación dada constituye o no una colocación. Desde nuestro punto de vista, coincidimos con esta postura y pensamos que, ciertamente, el hecho de que dos palabras coocurrán con frecuencia no implica que integren una colocación (Alonso Ramos 1994-1995: 14). Sin embargo, tampoco desestimamos por completo su relevancia. Es un hecho que las unidades que conforman las colocaciones coocurren con frecuencia en el discurso si bien es cierto que esto es consecuencia directa de la relación de selección que sus componentes mantienen. Ahora bien, aunque la consideración de la frecuencia no resulte determinante para la delimitación formal de las colocaciones, sí reconocemos su utilidad

---

<sup>67</sup> *Perdidamente*, del latín *perniciēs*, ‘destrucción física, ruina, muerte’ (Penadés Martínez 2015: 7).

para la definición de las preferencias léxicas mostradas por los hablantes nativos, en especial, en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera. Creemos que es de suma importancia explicar a los discentes que, si bien el verbo *negar* puede combinarse con numerosos adverbios de modo como *categoricamente*, *rotundamente*, *terminantemente*, *enérgicamente*, *radicalmente*, etc., tal y como se indica en el diccionario *REDES*, los más predominantes en el discurso nativo son los tres primeros. Incluso este hecho nos lleva a preguntarnos si todas estas posibles combinaciones poseen el mismo estatus o si, como advertía Mario García-Page (2001b: 92), solo las combinaciones más usuales, fijadas en la norma debido al uso tradicional de la comunidad lingüística, deben ser consideradas colocaciones.

b) Motivación. La motivación de las colocaciones nos parece un aspecto sumamente complejo y no explorado por completo hasta el momento. A la vista de todo lo expuesto anteriormente y del amplio número de colocaciones con el que hemos trabajado a lo largo de esta investigación, hemos llegado a la conclusión de que no todas las colocaciones tienen el mismo origen. Por el contrario, consideramos que es posible distinguir tres tipos de colocaciones en función de su motivación:

– En primer lugar, aquellas unidades cuyo origen remite a procedimientos de tipo semántico, a saber, la selección léxica que los predicados ejercen sobre sus argumentos, como, por ejemplo, *cancelar un contrato* u *observar atentamente*<sup>68</sup>, y el uso figurado de las restricciones selectivas y las necesidades conceptuales, como *horario flexible* y *ambiente cálido*<sup>69</sup> (Bosque Muñoz 2001a: 14; 2004a: C, CLVI).

– En segundo lugar, aquellas que están motivadas diacrónicamente y que, por tanto, reflejan vínculos culturales propios de otras épocas, como  *cubrir las apariencias* (Zuluaga Ospina 2002: 68) y *locamente enamorado* (Penadés Martínez 2015: 7).

– Y en tercer lugar, aquellas combinaciones generadas a partir de metáforas conceptuales idiosincrásicas de la comunidad lingüística que las emplea, como *subir el paro* o *bajar el precio*<sup>70</sup> (Cuenca Ordinyana y Hilferty 1999: 98-99).

c) Composicionalidad formal. Las colocaciones son estructuras construidas de acuerdo con las reglas gramaticales generales de la lengua (Blasco Mateo 2002: 46,

---

<sup>68</sup> Ejemplos extraídos de nuestro corpus.

<sup>69</sup> Unidades pertenecientes a nuestro corpus.

<sup>70</sup> Combinaciones tomadas de nuestro corpus.

Zuluaga 2002: 63, Bartoš 2004: 65, Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 106). Por este motivo, gozan de una notable flexibilidad que permite modificaciones morfológicas y combinatorias de diversos tipos (Koike 2001: 27, Moreno y Buyse 2003: 10, Alba Quiñones 2012: 123) como la alteración de las propiedades sintácticas de los componentes *–cancelaron el contrato → cancelarán el contrato–*, la conmutación de las unidades léxicas por equivalentes *–saludar calurosamente/efusivamente–* o la alteración del orden de los constituyentes *–ambiente cálido → cálido ambiente–*, entre otros. Con todo, estas alteraciones no siempre están permitidas y existen, asimismo, combinaciones con una mayor rigidez morfológica (Ruiz Gurillo 1997: 75-81, Koike 2001: 152-159).

d) Transparencia semántica. Frente a aquellos autores que abogan por una transparencia relativa debido a la especialización semántica presentada por la unidad que funciona como colocativo (Corpas Pastor 1996: 66; Koike 2001: 174-175, 2002: 5-6; Zuluaga Ospina 2002: 61; Alonso Ramos 2006: 32-33, 2010: 59-60), nosotros coincidimos con aquellos otros que reivindican una composicionalidad semántica absoluta. Sea cual sea el sentido del colocativo *–recto, figurado o deslexicalizado–* el significado de la combinación es el resultado de la suma de los significados de los dos elementos que la integran (Aznárez Mauleón 2006: 45, Sánchez Rufat 2010: 303, Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012: 105).

Tal y como ha quedado manifiesto a lo largo de este capítulo, las colocaciones léxicas han generado un nutrido debate en torno a su definición y su caracterización. Además, los límites entre este y otros fenómenos lingüísticos colindantes son, en líneas generales, difusos y poco claros. Este hecho probablemente se debe a dos motivos. En primer lugar, a la heterogeneidad teórica existente en torno al concepto de colocación. Y en segundo lugar, a que nos encontramos ante una noción con una tradición de estudio muy breve, lo que dificulta aún más su dilucidación. En los últimos años venimos asistiendo a una importante proliferación de trabajos en este campo de investigación, sin embargo, es evidente que aún queda mucho camino por recorrer y esperamos que las dudas que nos han surgido en el marco de esta investigación y que hemos tratado de plasmar en estas páginas encuentren una pronta solución.

## **CAPÍTULO 2.**

### **Hacia un modelo de diccionario didáctico combinatorio**

---

## 0. Introducción

Este capítulo tiene por objeto establecer las bases teóricas para la elaboración del modelo de diccionario combinatorio presentado en esta investigación. Su contenido está dividido en dos partes. La primera, que abarca los apartados 1. y 2., se centra en el ámbito de la lexicografía didáctica. Puesto que nuestra propuesta se enmarca dentro de los llamados *diccionarios didácticos*, se abordan cuestiones como ¿cuáles son los principios básicos de la lexicografía didáctica?, ¿cómo influyen estos en la creación de un diccionario de esta naturaleza? o ¿qué rasgos poseen los diversos tipos de diccionarios didácticos? En el primer apartado, tras una breve reseña sobre el surgimiento de la lexicografía didáctica, se abordan los pilares fundamentales sobre los que esta se sustenta: la tipología de los usuarios, sus necesidades y las detrezas en el uso del diccionario. Para el estudio de estos tres aspectos, nos hemos circunscrito a las investigaciones metalexigráficas llevadas a cabo en el ámbito hispánico y hemos tomado en consideración tanto las aportaciones realizadas desde una postura tradicional de la teoría general de la lexicografía como las propuestas más recientes efectuadas desde la perspectiva de la teoría funcional. En el segundo apartado, se exponen el origen y las características de los diferentes tipos de diccionarios didácticos, a saber: escolares, monolingües de aprendizaje, bilingües y semibilingües. En este análisis, tal vez podríamos haber obviado las informaciones referidas a los diccionarios escolares, dado que estas obras están dirigidas a estudiantes nativos y nuestra propuesta se enmarca dentro de las obras orientadas a aprendices extranjeros. Sin embargo, nos pareció interesante y provechoso incluir también esta clase de repertorios, pues esto nos permitiría contrastar los puntos en común y las diferencias existentes entre las obras destinadas a estudiantes de la lengua materna y las destinadas a estudiantes de una lengua extranjera. Además, cabe señalar que, a diferencia de la revisión bibliográfica realizada en la sección anterior, en esta, más concretamente, en lo que se refiere a los diccionarios bilingües y semibilingües, hemos ampliado el alcance y hemos consultado algunos estudios realizados en otras lenguas debido a su gran relevancia –en el caso de los primeros– y a la escasez de trabajos en nuestra lenguas –en el de los segundos–. La segunda parte del capítulo, correspondiente al apartado 3, ofrece una visión general del tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios monolingües, bilingües y combinatorios del español. Teniendo en cuenta el contenido del DiCEP, se hacía esencial repasar previamente cómo se ha abordado, en los diferentes tipos de obras



lexicográficas, la presentación de las colocaciones. En esta revisión, hemos tomado en consideración no solo los diccionarios monolingües dirigidos a hablantes extranjeros, sino también los generales destinados a nativos, pues, aunque no están creados para nuestro usuario potencial, los mecanismos empleados en ellos podrían resultar asimismo modélicos para nuestra propuesta. Por último, el cuarto apartado recoge una recapitulación de los contenidos expuestos a lo largo del capítulo así como nuestra propia visión sobre algunos de los aspectos abordados.

## **1. La lexicografía didáctica**

La lexicografía didáctica es la rama de la lexicografía que se ocupa de los diccionarios destinados a usuarios que no han logrado una competencia lingüística suficiente en su lengua materna o en una lengua extranjera (Hernández Hernández 1998: 50, 2008: 22). Tiene su origen en el seno de los estudios lexicográficos en lengua inglesa. El gran auge experimentado a nivel internacional por dicho idioma desde finales del siglo XIX, unido a la estrecha vinculación de la teoría lexicográfica y la enseñanza de lenguas, así como a los avances experimentados en la lingüística teórica y la lingüística aplicada promovieron una revolución pedagógica que fomentó la revisión tanto de los métodos de enseñanza como de la idoneidad de las herramientas utilizadas en el aprendizaje. El diccionario se convirtió en el centro de interés de todos los agentes implicados en el proceso de producción lexicográfica, y la reflexión metalexigráfica comenzó a demandar más atención hacia las necesidades de los usuarios. Nace así el concepto de *diccionario didáctico* (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 91-92).

Suele señalarse como germen del surgimiento de esta rama de la lexicografía el congreso sobre esta disciplina celebrado en 1960 en la Universidad de Indiana, en el que diversos teóricos reivindicaron la perspectiva del usuario y apostaron por que los diccionarios “should be designed with a special set of users in mind and for their specific needs” (Householder y Saporta 1962: 279 *ap.* Hartmann 1987: 11). Sin embargo, no fue hasta finales de los años 70, a raíz de la conferencia “Dictionaries and their Users” que Reinhard Hartmann impartió en Exeter, cuando las investigaciones sobre los usuarios, en especial, sobre los estudiantes extranjeros de inglés, se inician (Cowie 1999: 177). A partir de entonces y en el transcurso de la década siguiente se abren diversas líneas de investigación orientadas hacia los tipos de diccionarios, el

usuario, sus necesidades y las habilidades básicas para el manejo de las herramientas lexicográficas (Hartmann 1987: 12)<sup>71</sup>. Posteriormente, a estas se suman otras dos. Una enfocada al estudio de las ventajas del diccionario bilingüalizado y otra a la reflexión sobre qué tipo de diccionario es más adecuado para cada etapa de aprendizaje (Cowie 1999: 177).

En el ámbito hispánico, esta preocupación por el papel de los usuarios y sus necesidades no empezó a manifestarse hasta finales de los años 80 del siglo pasado. Fue en el primer congreso nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, celebrado en Granada en 1989, donde autores como Humberto Hernández Hernández y Juan Martínez Marín acusaron el retardo y el vacío existente en la lexicografía española a este respecto. “Una de las deficiencias más notables en la enseñanza de nuestro idioma tanto para nativos como para extranjeros es la inexistencia de obras lexicográficas adecuadas a la edad y al nivel de los estudiantes”, señalaba Hernández Hernández (1990: 160) al inicio de su comunicación. Y es que, a punto de entrar en la década de los 90, la lexicografía española estaba necesitada de diccionarios rigurosos, y para lograr confeccionarlos, previamente, había que cubrir otro vacío importante en la materia, el de los trabajos teórico-metodológicos que pudieran servir de base para tal elaboración (Martínez Marín 1990: 307).

En esa misma época, advertía asimismo Hernández Hernández (1989: 267) que, en la mayoría de las ocasiones, los diccionarios de español se confeccionaban pensando en un destinatario ideal que no se correspondía con el usuario real que posteriormente manejaría el repertorio. Por este motivo, el autor acusaba la necesidad no solo de adoptar una perspectiva de creación enfocada hacia el usuario, sino también de fomentar una línea de investigación orientada a él que permitiera “establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario” (Hernández Hernández 1993: 193, 1998: 50). El conocimiento de dichos aspectos resulta fundamental, ya que ni todos los usuarios tienen las mismas características, ni, tal y como señala Alvar Ezquerro (2000: 42), el diccionario es una herramienta cuya validez sea total e infinita. Por el contrario, el usuario debe disponer de diferentes repertorios que satisfagan sus

---

<sup>71</sup> Para un estudio detallado de las diferentes líneas de investigación desarrolladas y de los resultados obtenidos en ellas, *vid.* Béjoint (1981, 2010), Tomaszczyk (1981), Hartmann (1987), Battemburg (1991) y Cowie (1999), entre otros.

variadas necesidades, y solo cuando los lexicógrafos conozcan estas necesidades, podrán proporcionarles los instrumentos adecuados para cada uso.

En lo concierne a la figura del usuario, si bien los primeros acercamientos al respecto se llevaron a cabo desde una perspectiva tradicional de la teoría lexicográfica, en los últimos años han adquirido gran relevancia las aportaciones efectuadas desde la teoría funcional<sup>72</sup>, debido al papel fundamental que el usuario asume en este paradigma. Dicho marco teórico da un paso más allá para acercarse al usuario y determinar sus necesidades, y, aunque no resulta una solución absoluta, sí ofrece propuestas favorables en este aspecto no resuelto en la lexicografía tradicional<sup>73</sup>, tal y como veremos más adelante.

El aparato teórico de la teoría funcional consiste en un sistema de enunciados sobre las obras lexicográficas y sus relaciones con las necesidades de información detectadas en la sociedad. Desde la perspectiva de este enfoque, resulta esencial que dicho marco se entienda como una herramienta teórica que permite guiar la práctica lexicográfica y, por tanto, la concepción y la compilación de futuras obras lexicográficas (Tarp 2015: 3-4). Dos son los enunciados axiomáticos en los que se sustenta:

- Cualquier tipo de diccionario es una herramienta de uso concebida para ser consultada de forma rápida y fácil con el fin de satisfacer necesidades puntuales de información relacionadas con cualquier ciencia, disciplina y área de actividad humana, y que tienen tipos específicos de usuarios que se encuentran en tipos específicos de situaciones extra-lexicográficas.
- Las necesidades de información de los usuarios se resuelven dando acceso a datos lexicográficos explícitamente preparados, de los cuales los usuarios pueden extraer la información requerida que luego pueden emplear para un sinnúmero de propósitos

---

<sup>72</sup> A pesar de su corta vida, la teoría funcional ha experimentado un intenso proceso de evolución, modificación y expansión desde su nacimiento. Sus preceptos originales fueron formulados en 1992 en la tesis doctoral de Sven Tarp, *Prolegomena til teknisk ordbog*, para, posteriormente, ser popularizados por este y Henning Bergenholtz en su *Manual of Specialised Lexicography* de 1995. En este momento, a pesar de tratarse de una teoría nueva y bastante exhaustiva, tal y como el propio Tarp (2015: 2) reconoce, resultó poco citada y cuestionada, no siendo hasta el año 2001 cuando Wiegand enunció una dura crítica sobre ella que desencadenó en los años inmediatos un primer proceso de renovación cuyo resultado fue el establecimiento de una terminología mejor definida. Posteriormente, una expansión del alcance de la teoría –gracias al descubrimiento de nuevas funciones de los productos lexicográficos– y el auge adquirido por los medios digitales como portadores de obras lexicográficas propiciaron una tercera fase de desarrollo que llega hasta mediados de la década pasada. Esta tercera etapa está marcada por un acercamiento a las ciencias de la información, debido a las áreas de interés común que ambos campos mantienen (Tarp 2015: 2-3).

<sup>73</sup> Es precisamente por este motivo por el que hemos decidido adoptar sus presupuestos y metodología en la elaboración de nuestra propuesta.

relacionados con las situaciones extra-lexicográficas en las que las necesidades originalmente se produjeron (Tarp 2015: 4).

Estos principios reflejan el postulado elemental sobre el que se cimienta el paradigma: las obras lexicográficas son herramientas de utilidad y, como tal, estas comparten la característica básica de cualquier herramienta realizada por el hombre, esto es, están, o deberían estar, diseñadas para satisfacer las necesidades humanas (Bothma y Tarp 2012: 89, Fuertes Olivera y Tarp 2014: 28). En consecuencia, toda consideración teórica y práctica para su elaboración debe basarse en una determinación de dichas necesidades, es decir, en lo que se necesita para resolver los problemas específicos que le surgen a un grupo específico de usuarios con características específicas y en situaciones específicas (Bergenholtz y Tarp 2003: 172). En otras palabras, “deben ser las necesidades de información que puedan tener usuarios potenciales en diversos contextos y situaciones, las que, en última instancia, determinen las características de un proyecto de diccionario” (Tarp 2014: 65).

Pero retomemos las reivindicaciones que el profesor Hernández Hernández hacía en los años 90 y centremos nuestra atención en los que podríamos calificar como los pilares sobre los que se asienta la lexicografía didáctica para exponer algunas de las aportaciones más destacadas de la bibliografía especializada. Abordemos, pues:

- la tipología de usuarios;
- sus necesidades; y
- las destrezas en el uso del diccionario.

### **1.1. Tipología de usuarios**

En el año 1990 Hernández Hernández (2000: 94) estableció, para el ámbito hispánico, la primera clasificación de los diccionarios basada en los tipos de destinatarios a los que están dirigidos<sup>74</sup>. En dicha taxonomía, atendiendo al nivel de conocimiento de la lengua de referencia, el autor distinguió tres grupos de usuarios: (1) usuarios (nativos o bilingües) con un buen conocimiento del idioma, (2) usuarios en fase de aprendizaje de una segunda lengua y (3) aprendices de la lengua materna.

---

<sup>74</sup> Según lo expuesto por Azorín Fernández (2000b: 19), la mayor parte de las clasificaciones propuestas se basan en las características internas de los repertorios debido a que el usuario ha sido tradicionalmente considerado como un parámetro externo y, por tanto, no apto para definir una tipología de diccionarios.

Posteriormente, en 1993, Hernández Hernández (1993: 193) reajustó esa tipología inicial e hizo una primera distinción entre (1) usuarios con buen conocimiento de la lengua y (2) usuarios en fase de aprendizaje, para posteriormente dividir este segundo grupo entre (2a) aprendices de una segunda lengua y (2b) aprendices de la lengua materna. De acuerdo con lo planteado por el autor, cada uno de los usuarios diferenciados cuenta con unas necesidades lingüísticas y unas destrezas de uso particulares, de forma que no le surgirán las mismas dudas a un hablante nativo que a uno extranjero, ni serán comparables las que pueda tener un nativo adulto con las de otro que todavía se encuentra en fase escolar. En consecuencia, cada uno necesitará acudir a un tipo de diccionario particular, elaborado exclusivamente para él y para solventar sus dificultades específicas (Hernández Hernández 1996a: 204).

En esta misma línea de estudio de corte tradicional, Azorín Fernández, en un trabajo del año 2000, “Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios”, aplica una clasificación de los usuarios de diccionarios muy semejante a la previa de Hernández Hernández. En ella, la autora distingue dos categorías de usuarios: una en la que sitúa a aquellos “que han alcanzado un dominio pleno de la lengua de referencia” y otra que abarca a los que no han logrado llegar a ese estadio, ya sea por “encontrarse en fase de aprendizaje de su propia lengua”, ya sea por “estar adquiriendo una segunda” (Azorín Fernández 2000b: 20)<sup>75</sup>.

Si nos centramos en los usuarios aprendices de lenguas extranjeras, desde la perspectiva de la teoría funcional, Tarp (2008: 467) planteó, en la primera década del siglo XXI, una tipología al respecto. Dicha clasificación atiende al dominio de la lengua y cuenta con tres categorías diferentes: principiantes, estudiantes de nivel intermedio y estudiantes de nivel avanzado. Nótese que, a pesar de la coincidencia entre estos términos y los aplicados en la didáctica de lenguas extranjeras, unos y otros no son equivalentes, ya que, en este caso, los estadios dependen de factores relevantes para la lexicografía, es decir, “de los cambios cualitativos en el perfil del usuario que exigen soluciones lexicográficas cualitativamente diferentes” (Tarp 2006: 313, 2008: 467). Atendiendo a la recepción y la producción de textos, el autor esboza los siguientes perfiles:

---

<sup>75</sup> Al margen de esta propuesta de Azorín Fernández (2000b), no tenemos constancia de que otros autores en España o Hispanoamérica hayan planteado alguna clasificación diferente a la de Hernández Hernández. De hecho, por lo que hemos podido comprobar, en la mayor parte de los estudios, se sigue aplicando la taxonomía establecida por él.

<i>Tipo de usuario</i>	<i>Recepción de textos en la lengua extranjera</i>
<i>Principiantes</i>	Los estudiantes que precisan de explicaciones escritas en su lengua materna.
<i>Estudiantes de nivel intermedio</i>	Los estudiantes pueden entender explicaciones sencillas en la lengua extranjera y basadas en un vocabulario reducido, p. ej. 3.000 palabras.
<i>Estudiantes de nivel avanzado</i>	Los estudiantes que son capaces de entender explicaciones complejas en la lengua extranjera.
	<i>Producción de textos en la lengua extranjera</i>
<i>Principiantes</i>	Los estudiantes que solamente pueden producir textos en la lengua extranjera pensándolas primero en su lengua materna.
<i>Estudiantes de nivel intermedio</i>	Los estudiantes que, hasta cierto grado, piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera, pero que en otras situaciones precisan de pasar por su lengua materna.
<i>Estudiantes de nivel avanzado</i>	Los estudiantes que principalmente piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera.

TABLA 1: Perfil de los usuarios potenciales de los diccionarios de aprendizaje (Tarp 2006: 314, 2008: 468).

A cada estadio le corresponderá una solución lexicográfica diferente que podrá variar entre la monolingualidad o la bilingüidad, el empleo de un vocabulario controlado o uno ilimitado, la utilización de estructuras gramaticales complejas o sencillas, etc. (Tarp 2006: 313).

## 1.2. Necesidades de los usuarios

La cuestión de las necesidades de los usuarios como punto de partida para la confección de un diccionario de nueva planta se ha convertido en una constante presente en las publicaciones de referencia de los últimos tiempos. La mayor parte de los autores, por no decir todos, aluden a la importancia de determinar dicho aspecto con el objeto de crear herramientas adaptadas y que sirvan de mayor utilidad a los usuarios potenciales que posteriormente las emplearán. Sin embargo, a la vista del estado de la cuestión, tal reivindicación parece haberse convertido en una especie de mantra repetido una y otra vez, pero con escasa materialización. Los propios Fuertes Olivera y Tarp (2014: 28) advierten, en su obra *Theory and practice of specialised online dictionaries*, del hecho de que, en líneas generales, los estudiosos no llegan a profundizar en el debate sobre este asunto, de modo que tampoco llegan a tomarse las medidas teóricas y prácticas necesarias. Y es que, por lo que nosotros mismos hemos podido comprobar en la literatura consultada, cuando se habla de la necesidad de definir las necesidades

lexicográficas de los usuarios, normalmente se tiende, bien a centrarse en la importancia de conocer su perfil, bien a presentar los datos obtenidos sobre las estrategias de uso que estos hacen de los repertorios; pero la cuestión verdaderamente importante, la de las necesidades concretas y reales, parece quedar, en cierta forma, desplazada y desdibujada, pues no se termina de concretar y ahondar en ella<sup>76</sup>.

En nuestra pesquisa sobre los estudios llevados a cabo dentro del ámbito hispánico no hemos hallado constancia de que, desde la teoría general de la lexicografía, se haya abordado este tema. Frente a esto, la teoría funcional busca formular una teoría transformadora que permita guiar el desarrollo de una metodología eficiente con la que bosquejar una imagen más precisa de las necesidades reales de los usuarios. De este modo, será posible determinar los datos que deben incluirse en un diccionario dado sin recurrir a métodos complejos y que consumen excesivo tiempo (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 28).

El primer paso para determinar las necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios consiste en delimitarlas y separarlas de otros tipos de necesidades, puesto que, aunque los seres humanos pueden experimentar una gran cantidad de ellas, solo unas cuantas pueden ser satisfechas mediante productos lexicográficos. Una vez identificadas, dichas necesidades han de describirse de forma detallada. Para ello, deben tenerse en cuenta dos factores fundamentales que interactúan en su formación: las características específicas de la persona que las experimenta y la situación social en la que ocurren (Fuertes Olivera y Tarp 2008: 78, 2014: 30). Las necesidades humanas no son algo abstracto, sino que siempre están vinculadas a un grupo de personas y a un contexto específicos. Por tanto, el lexicógrafo deberá diseñar un perfil del grupo de usuarios previsto y una tipología de las situaciones en las que pueden surgir los problemas susceptibles de resolverse mediante los datos lexicográficos provistos en el diccionario (Bergenholtz y Tarp 2003: 172-173, Bothma y Tarp 2012: 90, Tarp 2015: 5). Ambas cuestiones resultan fundamentales, pues ni dos individuos con características diferentes tienen las mismas necesidades en el mismo tipo de situación ni un único

---

<sup>76</sup> Este panorama parece coincidir con el manifestado en el ámbito anglosajón, pues, a pesar de frecuentemente estar a la vanguardia, en esta ocasión, Tarp (2009: 291) alude a una situación muy semejante a la de los estudios del español. Según él mismo expone, las investigaciones llevadas a cabo a este respecto se centran por una parte, en el uso y las estrategias de búsqueda empleadas por los usuarios, y, por otra, en la información buscada y los lugares en los que esta es rastreada; sin embargo, el autor desconoce la existencia de investigaciones centradas en las necesidades objetivas de los usuarios.

individuo tiene las mismas necesidades en dos situaciones diferentes (Tarp 2013: 119-120, 2014: 68-69).

Desde la perspectiva de este enfoque se han establecido una serie de criterios mediante los cuales es posible definir el perfil del usuario potencial de una obra lexicográfica<sup>77</sup> en función de si se trata de un usuario no nativo que estudia una lengua extranjera en general o de uno que la aprende dentro de un ámbito de especialidad.

Para el primer caso, Tarp (2006) propone las siguientes cuestiones relacionadas con las cualidades lingüísticas y culturales del individuo, así como con las condiciones generales en las que se lleva a cabo el proceso de adquisición de la lengua extranjera:

1. ¿Cuál es la lengua materna del estudiante?
2. ¿Cuál es su grado de dominio de la lengua materna?
3. ¿Cuál es su grado de dominio de la lengua extranjera en cuestión?
4. ¿Cuáles son sus conocimientos culturales en general?
5. ¿Cuáles son sus conocimientos de la cultura en el área en que se habla la lengua extranjera?
6. ¿Por qué quiere aprender la lengua extranjera?
7. ¿El proceso de aprendizaje es espontáneo o intencional?
8. ¿Tiene lugar dentro o fuera del área en que se habla la lengua extranjera?
9. ¿El estudiante utiliza su lengua materna durante el proceso de aprendizaje?
10. ¿El estudiante utiliza un libro de texto y programa didáctico específicos?
11. ¿El estudiante utiliza un método didáctico específico?
12. ¿El aprendizaje está relacionado al aprendizaje de otra disciplina específica? (Tarp 2006: 310).

Para el segundo, Fuertes Olivera y Tarp (2014) ofrecen una lista abierta de criterios dividida en dos bloques<sup>78</sup>: uno referido a las características del usuario

---

<sup>77</sup> Bargalló Escrivá (2019: 130) recoge una propuesta de caracterización previa a la realizada desde la teoría funcional. Se trata de la presentada por Atkins y Varantola (1998) en una investigación sobre el uso del diccionario por parte de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En ella, las autoras establecen los once criterios de caracterización expuestos a continuación:

1. Their country of origin and native language.
2. The number of years they have studied English.
3. Type of educational institution(s) where they had studied.
4. The purpose of their current English studies.
5. Whether or not their classes were held in English.
6. Textbooks used.
7. Whether they had received instruction in dictionary use.
8. Details of their dictionary ownership.
9. Their habits of dictionary use.
10. Their understanding of English parts of speech.
11. Their understanding of the grammar metalanguage used in English learners' monolingual and bilingual dictionaries (Atkins y Varantola 1998: 25).

<sup>78</sup> Esta propuesta tiene su origen en una versión anterior presentada en Bergenholtz y Tarp (2003), la cual, a su vez, parte del planteamiento original de Bergenholtz y Tarp de 1995.



relevantes para las necesidades de información que originaron la consulta lexicográfica y otro referente a las características relevantes para la consulta:

– Function-relevant user characteristics:

Which language is the user's mother tongue or first language?

What is the user's proficiency level in the mother tongue?

With which method is the user learning the mother tongue or first language?

What is the user's proficiency level in a second, third, etc., language?

With which method is the user learning a second, third, etc., language?

What is the user's general cultural and encyclopaedic level?

What is the user's experience in translation between a specific set of languages?

What is the user's knowledge of a specific discipline (layman, semi-expert or expert)?

What is the user's comparative knowledge of a specific culture-bound discipline as expressed in two specific language areas?

What is the user's proficiency level in a specific specialised language?

What is the user's experience in translation between a specific set of specialised languages?

Etc., etc...

– Consultation-relevant user characteristics:

What is the user's experience of lexicographical consultations?

Is the user blind, deaf, or suffers from any other handicap which may limit the use of specific types of lexicographical tools?

Does the user have electricity and electric light?

Does the user possess a device with access to the Internet?

Does the user know to distinguish between right and left?

Etc., etc... (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 30).

Pero la caracterización del usuario no resulta suficiente para determinar las necesidades que debe cubrir un diccionario (Bergenholtz y Tarp 2003: 173), como señalábamos en líneas precedentes, además, es necesario considerar la situación en la que dicho individuo se encuentra (Bothma y Tarp 2012: 90, Fuertes Olivera y Tarp 2014: 31). Las necesidades de los usuarios no son abstractas, sino que están relacionadas con situaciones concretas. Por tal motivo, estas situaciones deben detectarse, distinguirse unas de otras y analizarse. Esto permitirá determinar qué tipo de necesidades puede tener un tipo específico de usuario en cada tipo de situación (Bergenholtz y Tarp 2003: 173; Tarp 2009: 283, 2015: 5; Bothma y Tarp 2012: 90). El estudio y la tipologización de las situaciones sociales lexicográficamente relevantes se basan en la concepción ya mencionada de los diccionarios como herramientas de uso. Esta idea, aunque implícita en las reflexiones de algunos estudiosos hace siglos, fue recogida por primera vez de forma explícita por Wiegand, quien basó su teoría general en la consideración de los diccionarios como objetos de uso que se producen para satisfacer determinadas necesidades humanas. Sin embargo, el autor se centró casi

exclusivamente en el proceso de consulta y no en las situaciones extralexigráficas en las que pueden generarse las necesidades lexicográficamente relevantes y, por tanto, solucionables mediante la consulta del diccionario (Fuentes Olivera y Tarp 2008: 78-79). Desde la teoría funcional sí se han estudiado estas posibles situaciones y se han distinguido, hasta el momento, cuatro categorías fundamentales:

1. Situaciones comunicativas donde puede presentarse la necesidad de resolver un problema de comunicación. Estas situaciones son las más estudiadas por la lexicografía y pueden subdividirse en producción, recepción, traducción y revisión de textos.
2. Situaciones cognitivas donde puede presentarse la necesidad de obtener conocimientos sobre algún tema o disciplina, p.ej. la economía, el comercio o la teoría lingüística. También pueden subdividirse en varias situaciones.
3. Situaciones operativas donde puede presentarse la necesidad de tener instrucciones para realizar una acción física, cultural o mental.
4. Situaciones interpretativas donde puede presentarse la necesidad de interpretar y comprender un signo, señal, símbolo o sonido que no es lingüístico (Tarp 2013: 121, 2015: 5).

Una vez conocidas y delimitadas tanto las características de los posibles usuarios como las situaciones extralexigráficas en las que estos se sitúan, será posible establecer una tipología de las necesidades que pueden surgirle a cada tipo de usuario en cada tipo de situación y decidir cuáles de ellas se podrán satisfacer mediante la consulta de un diccionario (Bergenholtz y Tarp 2003: 174-175; Fuentes Olivera y Tarp 2008: 80, 2014: 29; Tarp 2013: 122). Por la propia naturaleza de los productos lexicográficos, esas necesidades serán de información (Fuentes Olivera y Tarp 2014: 29) y abarcarán una o varias de las categorías siguientes (Fuentes Olivera y Tarp 2014: 31):

– Información para resolver problemas relacionados con la producción, recepción, traducción y revisión de textos orales o escritos, asociada a situaciones comunicativas.

– Información para almacenar en la memoria como conocimiento para resolver una tarea específica, asociada a situaciones cognitivas.

– Información para comprender o interpretar un fenómeno específico, signo, símbolo, texto, etc., asociada a situaciones interpretativas.

– Información para realizar una acción de naturaleza física, mental o lingüística, asociada a situaciones operativas.

A partir del establecimiento de estas necesidades, el lexicógrafo podrá determinar tanto la función lexicográfica como el tipo de datos que se deben preparar e incorporar en la obra (Bergenholtz y Tarp 2003: 175, Fuertes Olivera y Tarp 2008: 80, Tarp 2013: 122).

### 1.3. Destrezas en el uso del diccionario

Las investigaciones sobre el uso del diccionario por parte de los usuarios constituyen un campo de estudio bastante prolífico. En el ámbito del español, contamos con diversas contribuciones que tienen por objeto obtener información sobre la relevancia del uso del diccionario en el aprendizaje del español, así como sobre los repertorios preferidos por profesores y alumnos (Nomdedeu Rull 2019: 145). Se indaga, de este modo, acerca de la relación del usuario con su diccionario, la frecuencia de uso, el tipo de consultas realizadas o las dificultades de acceso a la información (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 94).

Estas investigaciones se han llevado a cabo con estudiantes y profesores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna y como lengua extranjera. En el primer caso, cabe destacar los estudios realizados por Hernández Hernández (1989)<sup>79</sup>, Alzola Fariña (2000)<sup>80</sup>, Azorín Fernández (2000a, 2000b)<sup>81</sup>, Sánchez Muñoz (2002-2003)<sup>82</sup> y Azorín Fernández y Santamaría Pérez

---

<sup>79</sup> El autor llevó a cabo su investigación con tres grupos de usuarios diferentes procedentes de centros ubicados en la isla de Tenerife. El primer grupo contaba con 300 alumnos de 5.º y 8.º de EGB y 100 de Bachillerato, el segundo con 500 de primer curso de universidad y 50 recién licenciados, y el tercero con 50 profesores de EGB (Hernández Hernández 1989: 117). El objetivo del estudio era “determinar cuáles son los diccionarios que se utilizan en los distintos niveles de la enseñanza, qué tipo de inconvenientes ofrecen a los estudiantes, cuál es su grado de utilidad, qué opinión les merecen y qué nivel de información poseen sobre lexicografía teórica y práctica” (Hernández Hernández 1989: 112).

<sup>80</sup> La pesquisa se realizó con un grupo de estudiantes y otro de profesores de 4.º y 6.º de EGB con el fin de conocer cuál era el uso real del diccionario en la educación primaria (Alzola Fariña 2000: 198, 199).

<sup>81</sup> Las encuestas de esta investigación se realizaron durante los cursos escolares 1996/97 y 1997/98 con un grupo de 652 estudiantes de 7.º de EGB, otro de 571 de 3.º de ESO y otro de 302 de COU. Asimismo, se trabajó con un grupo de 115 profesores de enseñanza primaria, otro de 77 de enseñanza secundaria y otro de 72 de bachillerato. Todos los participantes pertenecían a centros públicos y privados de la provincia de Alicante. La finalidad del trabajo era recabar la opinión de alumnos y profesores sobre la frecuencia de uso y el aprovechamiento de las utilidades de los diccionarios escolares (Azorín Fernández 2000b: 24, 26).

<sup>82</sup> El análisis se llevó a cabo durante el curso escolar 1999/00 con un grupo de 915 alumnos de diferentes etapas educativas –1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO, 1.º y 2.º de bachillerato, 2.º y 3.º de BUP, COU y 1.º y 2.º de ciclos formativos de grado medio– y 250 profesores. Los participantes pertenecían a centros públicos y privados de la provincia de Salamanca. Su objeto era determinar las características que debía contener un diccionario escolar “ideal” (Sánchez Muñoz 2002-2003: 179-180).

(2017)<sup>83</sup>. Mientras que, en el segundo, encontramos pesquisas como las de Hernández Hernández (2005)<sup>84</sup>, Azorín Fernández y Martínez Egido (2010a)<sup>85</sup>, Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017)<sup>86</sup>, Nomdedeu Rull (2019)<sup>87</sup> y Ureña Tormo y Penadés Martínez (2020)<sup>88</sup>.

Es evidente que el diccionario constituye un elemento esencial e indispensable en la enseñanza de lenguas tanto maternas como extranjeras (Alvar Ezquerro 2001b: 15), un instrumento cuyo valor pedagógico ha sido proclamado repetidamente por lexicógrafos y docentes (Prado Aragonés 2001: 208). Sin embargo, llama la atención que esta utilidad no siempre se haya visto reflejada en el uso real que los estudiantes hacen de él (Alvar Ezquerro 1993a: 44; Hernández Hernández 1993: 195; Maldonado 1998: 14; Prado Aragonés 2000: 172, 2005a: 23; Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 94, 2010b: 53; Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 109). Tal y como han revelado los recientes estudios realizados tanto con estudiantes que tienen el español como lengua materna como con aquellos que la aprenden como lengua extranjera, el empleo que estos hacen de sus repertorios dista mucho de lo que debería ser, manifestándose una infrautilización de la herramienta lexicográfica.

---

<sup>83</sup> Esta investigación se efectuó con un grupo de 59 estudiantes de varios niveles de ESO y otro de 33 estudiantes universitarios de primer curso del grado de Español de la Universidad de Alicante. El objetivo perseguido era determinar si el diccionario monolingüe puede constituir una herramienta de aprendizaje para las actividades de comprensión de léxico (Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 109).

<sup>84</sup> El autor trabajó con un grupo de 100 profesores extranjeros que impartían clases de ELE en sus respectivos países y que se encontraban en España por motivos formativos. La finalidad del cuestionario empleado era analizar el uso del diccionario que dichos profesores hacían en sus clases (Hernández Hernández 2005: 466).

<sup>85</sup> El estudio se efectuó con un grupo de 183 estudiantes de ELE de la Universidad de Alicante de diversos niveles y lugares de procedencia. El objetivo de la consulta era obtener información acerca de sus hábitos de consulta del diccionario (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 95.)

<sup>86</sup> La investigación se desarrolló con un grupo de 56 estudiantes universitarios chinos que estaban realizando su tercer año de carrera en España. Dichos estudiantes pertenecían a los niveles B1 y B2 del *MCER*. Los objetivos de la pesquisa eran: “comprender mejor el uso que los estudiantes hacen de los diccionarios, diagnosticar las carencias que tienen en su uso desde el punto de vista del desarrollo de la competencia estratégica y proponer el uso del diccionario en clase, no solo como una herramienta de apoyo, sino como eje vertebrador de la clase” (Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 179, 180).

<sup>87</sup> La observación se llevó a cabo con un grupo de 188 universitarios de nacionalidad china que cursaban sus estudios de Filología Española o de Español para los negocios en la Universidad Rovira i Virgili. Su objeto era el de mostrar los principales hábitos de consulta de los aprendices universitarios chinos de español (Nomdedeu Rull 2019: 144).

<sup>88</sup> El cuestionario de esta investigación se realizó con un grupo de 46 profesores franceses cuya docencia se desarrolla en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, y que se encontraban realizando “un programa de perfeccionamiento lingüístico, cultural y pedagógico” en la Universidad de Alcalá. El objetivo principal de la investigación era analizar el uso que los docentes hacen del diccionario en el aula E/L2 (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020).

De las investigaciones acerca de las destrezas de uso de los diccionarios didácticos en lengua materna se ha obtenido una serie de conclusiones de entre las que destacamos las siguientes:

a) La mayor parte de los escolares manifiesta utilizar un diccionario (Hernández Hernández 1989: 117; Azorín Fernández 2000a: 82, 2000b: 26; Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 113). Sin embargo, no hay unanimidad en cuanto al uso que hacen de él. Mientras en unas pesquisas la mayor parte de los estudiantes lo utilizan solo para tareas relacionadas con la escuela, más concretamente cuando tienen alguna actividad marcada por el profesor o el libro de texto (Alzola Fariña 2000: 205), en otras dicen integrarlo en sus hábitos de estudio como una herramienta de trabajo cotidiana (Azorín Fernández 2000a: 82, 2000b: 27). Además, el estudio de Azorín Fernández y Santamaría Pérez (2017: 116) permite detectar que el uso de los repertorios varía en función del nivel de estudios. Así, las autoras han advertido que, frente a los alumnos de secundaria, que mayoritariamente reconocen emplear el diccionario muy poco o solo cuando tienen deberes de lengua, casi la mitad de los universitarios afirman emplearlo habitualmente en sus tareas.

b) Los alumnos demuestran un escaso conocimiento de las destrezas necesarias para un correcto uso y aprovechamiento del diccionario. Asimismo, se observa un escaso avance en las habilidades de consulta, hecho probablemente ocasionado por la falta de una programación en la enseñanza de su uso y el abandono de la atención sobre él cuando el usuario ha alcanzado un determinado nivel (Alzola Fariña 2000: 205). De hecho, la mayor parte de los usuarios se reconoce autodidacta o instruido por padres y hermanos (Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 118). Esta falta de adiestramiento origina que los escolares obtengan un escaso rendimiento de la obra de consulta, de forma que, en la mayoría de los casos, las funciones aprovechadas se limitan a la búsqueda del significado de una palabra, la consulta de su ortografía y la búsqueda de sinónimos y antónimos (Azorín Fernández 2000a: 85, 2000b: 29; Sánchez Muñoz 2002-2003: 182; Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 118).

c) Los principales aspectos negativos señalados por los escolares respecto a los diccionarios de los que hacen uso son la complejidad de las definiciones, lo que les ocasiona problemas de comprensión (Hernández Hernández 1989: 118-119; Alzola Fariña 2000: 205; Azorín Fernández 2000a: 89; Azorín Fernández y Santamaría Pérez

2017: 121), y la falta de palabras, ejemplos (Hernández Hernández 1989: 118-119; Azorín Fernández 2000a: 89; Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 121), ilustraciones (Azorín Fernández 2000a: 89, Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 121) y acepciones (Hernández Hernández 1989: 119). Estas opiniones contrastan con las obtenidas en el estudio de Sánchez Muñoz (2002-2003: 181), en el que se subrayan como principales cualidades de los repertorios utilizados la claridad de las definiciones, la inclusión de los términos buscados y la presencia de ejemplos e ilustraciones.

d) Los profesores piensan que sus conocimientos sobre lexicografía son insuficientes, pues la mayoría de ellos no ha tenido formación específica al respecto (Hernández Hernández 1989: 121, Alzola Fariña 2000: 206). Incluso los que han realizado cursos especiales relacionados con esta materia contemplan que su formación es más bien escasa (Alzola Fariña 2000: 206).

e) Los docentes muestran un claro desinterés por enseñar a sus alumnos a manejar el diccionario (Sánchez Muñoz 2002-2003: 183), pues no programan ni emplean ninguna metodología para inculcarles las habilidades y los hábitos necesarios para su correcto aprovechamiento. Llama la atención el hecho de que, en la investigación realizada por Azorín Fernández (2000a: 84, 2000b: 28), más de la mitad de los encuestados hayan manifestado haberse iniciado en el uso del diccionario fuera del ámbito escolar y que en la de Hernández Hernández (1989: 120), los estudiantes universitarios revelen no haber recibido ninguna formación lexicográfica.

f) El empleo del diccionario se sigue restringiendo a las clases de lengua (Hernández Hernández 1989: 118), siendo el profesor de esta asignatura el encargado de adiestrar al escolar en el manejo del diccionario (Alzola Fariña 2000: 206, Sánchez Muñoz 2002-2003: 183). Además, los docentes hacen una explotación muy pobre de las utilidades del diccionario, limitándose a pedir a sus alumnos que averigüen el significado de una palabra, que comprueben su ortografía y que busquen sinónimos y antónimos (Azorín Fernández 2000b: 34, Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 119-120).

g) Por último, usuario y comprador no suelen ser coincidentes. Dado que los estudiantes no poseen criterios suficientes para escoger por sí mismos el diccionario más adecuado a sus necesidades, suelen ser sus padres, hermanos o profesores los que eligen la obra que van a utilizar (Hernández Hernández 1989: 118, Azorín Fernández y

Santamaría Pérez 2017: 117-118); sin embargo, en numerosas ocasiones, estos tampoco cuentan con las nociones lexicográficas y didácticas necesarias para hacer tal elección (Alzola Fariña 2000: 205-206).

Por otra parte, los estudios realizados sobre el uso de los diccionarios por estudiantes de español como lengua extranjera han permitido extraer las siguientes conclusiones:

a) La mayoría de los encuestados tiene un diccionario. En la mayor parte de los casos, dicho diccionario es bilingüe (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 96, Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 182, Nomdedeu Rull 2019: 153), pues la presentación de equivalentes en su lengua materna les facilita la comprensión (Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 182). No obstante, entre los estudiantes de nivel avanzado y superior existe un considerable porcentaje que manifiesta tener o haber consultado un diccionario monolingüe (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 95). En cuanto a los profesores, mayoritariamente manifiestan emplear, en la preparación de sus clases (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020: 166) y en el desarrollo de las sesiones, diccionarios tanto monolingües –preferentemente el *Diccionario de la lengua española* de la Academia y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner– como bilingües (Hernández Hernández 2005: 468, Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020: 161), en papel y en línea (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020: 161). Los alumnos, por su parte, revelan una mayor preferencia hacia los diccionarios en línea que hacia los diccionarios tradicionales en papel. Los primeros son más valorados en cuanto a contenido por incluir más información gramatical, sinónimos y antónimos, ejemplos, imágenes y fragmentos de vídeo que les ayudan a comprender mejor y a recordar lo aprendido. En cuanto a los segundos, sin embargo, aunque reconocen el valor de su contenido y les otorgan mayor fiabilidad, los consideran menos cómodos y prácticos debido a su peso, por lo que solo recurren a ellos en casa o en la biblioteca. Pese a todo, también admiten que estos últimos les permiten memorizar mejor las palabras gracias a que pueden tomar notas en el propio diccionario (Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 182). En otros casos, las herramientas digitales son mejor valoradas debido a la rapidez de la consulta, la gratuidad de su utilización y su libre disponibilidad y acceso desde cualquier lugar. Sin embargo, los que prefieren los diccionarios impresos aluden a motivos de mayor fiabilidad, utilidad y seguridad de la información presentada, o porque siguen las recomendaciones de sus profesores. Cabe señalar, además, el hecho

de que las herramientas más empleadas son, por orden de preferencia, los diccionarios, los traductores, los libros de texto y las gramáticas (Nomdedeu Rull 2019: 152).

b) Los datos obtenidos acerca de la formación sobre el manejo del diccionario resultan contradictorios. Los estudios de Azorín Fernández y Martínez Egido (2010a: 95-96) y Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017: 180) revelan que más de la mitad de los estudiantes reconoce no haber recibido ningún tipo de formación sobre el manejo del diccionario más allá de algunas orientaciones generales por parte del profesor en la clase de español. En consecuencia, gran parte de los alumnos se declara autodidacta y manifiesta haber aprendido con el propio uso del repertorio y con las instrucciones incluidas en la obra (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 95). Sin embargo, el análisis presentado por Nomdedeu Rull (2019: 157) muestra que casi las tres cuartas partes de los encuestados expresa haber recibido formación sobre el uso de los diccionarios en papel en su país de origen y que dicha formación se realizó mayoritariamente en la clase de chino y de español, pero también, aunque en menor medida, en la de inglés. Por su parte, los profesores expresan haber recibido formación sobre diccionarios y enseñanza de segundas lenguas en cursos posteriores a su formación universitaria (Hernández Hernández 2005: 469) o, por el contrario, declaran carecer de ella (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020: 167).

c) Los usuarios suelen recurrir al diccionario, en términos generales, para buscar el significado de una palabra, identificar su equivalente y consultar su ortografía si bien el tipo de consulta realizado difiere entre los estudiantes de nivel inicial e intermedio y los de avanzado y superior (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 97, Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 181, Nomdedeu Rull 2019: 154). Asimismo, también lo utilizan para buscar los ejemplos de uso, la fraseología (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 97, Nomdedeu Rull 2019: 154), los sinónimos, la combinatoria, el contexto de uso y el valor cultural de una palabra dada (Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 181, Nomdedeu Rull 2019: 154). Los profesores, por su parte, suelen consultarlo para buscar información ortográfica, semántica y gramatical (Ureña Tormo y Penadés Martínez 2020: 167).

d) Las carencias encontradas en los diccionarios también varían de un estudio a otro. El realizado por Azorín Fernández y Martínez Egido (2010a: 97) hace referencia principalmente a la ausencia de palabras buscadas y a la escasez de ejemplos. Además,



mientras los alumnos de nivel inicial e intermedio contemplan más vacíos en las formas irregulares, los de nivel avanzado y superior lo hacen en la fraseología. Por su parte, la pesquisa de Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017: 182-183) distingue dichos problemas en función del tipo de diccionario utilizado. En lo que a los bilingües se refiere, los estudiantes subrayan la falta de exactitud de los equivalentes, así como el hecho de que, una vez buscada la palabra, les gustaría encontrar más información sobre ella –su contexto de uso, información sintagmática y paradigmática, etc.– e imágenes. Sobre los diccionarios monolingües, sin embargo, destacan las dificultades encontradas para comprender las definiciones, dado que en ellas se emplean muchas palabras que les resultan desconocidas, obligándoles a entrar en un bucle de búsquedas. Los datos obtenidos por Nomdedeu Rull (2019: 158) revelan la necesidad de mayor información sobre la gramática y la sintaxis de las palabras, la insuficiencia de ejemplos y la compleja presentación de las informaciones, que, en ocasiones, llega a confundir a los usuarios. Mención aparte merecen las críticas realizadas por los profesores recogidas por Hernández Hernández (2005: 470) en su investigación. En este caso, se hace referencia a problemas relacionados con la macro y la microestructura, destacando especialmente la insuficiencia de ejemplos y de información de uso de las palabras, las dificultades de comprensión de las definiciones, la escasa presencia de fraseología y la ausencia de sinónimos, entre otros.

e) Sobre si los manuales de ELE empleados en clase ofrecen actividades para trabajar con el diccionario, la mitad de los participantes en la investigación de Ureña Tormo y Penadés Martínez (2020: 166) responden negativamente. En el caso de aquellos que lo hacen de forma afirmativa, explican que dichas actividades están enfocadas principalmente a contenidos de léxico y fraseología, y a la práctica de las destrezas de expresión y comprensión escrita. Asimismo, una amplia mayoría declara preparar, ocasionalmente, tareas destinadas al uso del diccionario con el objetivo de trabajar contenidos léxicos, primordialmente.

f) Por último, la mayor parte de los profesores encuestados por Ureña Tormo y Penadés Martínez (2020: 159) indican que, cuando sus alumnos les piden información y asesoramiento sobre los diccionarios, les recomiendan diccionarios generales de lengua; si bien es verdad que también explican que esta petición de ayuda se produce en contadas ocasiones. En cuanto a los estudiantes preguntados, estos reconocen haber sido asesorados para la compra de su diccionario por el profesor, el librero, un amigo u otra

persona, de lo que se deduce que el criterio de adquisición se basa más que en el conocimiento de las propiedades didácticas de la obra, en cualidades externas a ella tales como el precio, el tamaño o la publicidad editorial (Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 96). Llamam la atención los datos obtenidos por Nomdedeu Rull (2019: 154-155), quien advierte que los estudiantes chinos mayoritariamente no tienen en cuenta las recomendaciones hechas por sus profesores a la hora de consultar un diccionario en concreto. Esto se debe, según el autor, a cuestiones culturales y aspectos relacionados con la cualificación del profesorado de español<sup>89</sup>.

Como podemos observar, tanto las investigaciones realizadas con usuarios nativos como las efectuadas con usuarios extranjeros han llegado a conclusiones semejantes. El diccionario continúa siendo una herramienta presente en la enseñanza de la lengua materna y extranjera, sin embargo, los estudios ponen de relieve el inapropiado uso que los discentes hacen de él. Y es que, a pesar de tratarse de un útil tanpreciado en el ámbito didáctico, el alumnado no recibe la formación adecuada por parte del equipo docente para instruirse en su utilización, lo que deriva en un desconocimiento casi absoluto de las habilidades básicas de manejo y, en consecuencia, en un desaprovechamiento del recurso. Esta falta de destreza, en unas ocasiones, y la falta de motivación por parte de los profesores, en otras, hacen que, de todas las posibilidades que el diccionario ofrece, los usuarios disfruten únicamente de dos o tres funciones básicas como son la búsqueda de significados y equivalentes, y la comprobación de la ortografía, hecho que pone de manifiesto la infrautilización del potencial didáctico de la obra. Además, como ha quedado reflejado, en líneas generales, los estudiantes no son quienes, por sí mismos, se preocupan de buscar y escoger el repertorio que mejor puede responder a sus necesidades, sino que son asesorados por sus profesores, familiares o conocidos en la compra. La falta de una orientación apropiada para tal fin, puesto que dichos orientadores carecen de la formación necesaria, no hace sino derivar en la adquisición de productos poco adecuados. Esto hace que resulte imposible que el diccionario pueda contribuir a la potenciación de las habilidades y destrezas lingüísticas del usuario como debería hacerlo.

---

<sup>89</sup> *Vid.* Nomdedeu Rull (2019: 155).

Ante esta denotada infrautilización del diccionario como recurso didáctico, diversos autores han reflexionado sobre cuáles podrían ser las causas de dicha situación. Estas que exponemos a continuación son hacia las que mayoritariamente apuntan:

a) El uso del diccionario no recibe el merecido valor pedagógico, lo que convierte al estudiante en un usuario al que o no se le inicia en el uso de la herramienta lexicográfica, o se le forma con una metodología inadecuada (Prado Aragonés 2001: 209).

b) El profesor no instruye al alumno en el manejo del diccionario por falta de tiempo y si lo hace es, según García Mata (2005:38), “de manera no integrada con el resto del programa” de la asignatura.

c) La escasa relevancia conferida por el profesor al diccionario hace que este se vea confinado a un estatus complementario desde el que únicamente resulta útil para consultas esporádicas ante problemas de descodificación<sup>90</sup> (Prado Aragonés 2005a: 23).

d) La falta de destreza del alumno en el manejo del diccionario causa que se pierda en su búsqueda o que no comprenda la información encontrada, lo que convierte la consulta en algo confuso sobre lo que llega a sentir cierto recelo y hastío (Sánchez López y Contreras Izquierdo 1997: 234, Prado Aragonés 2005a: 24). A esto se une, además, la escasa habilidad del profesor para motivarle en el dominio de los procedimientos de consulta (Maldonado González 1998: 27).

e) La falta de formación universitaria en lexicografía del docente origina su desconocimiento acerca de la utilidad pedagógica de la obra, así como de la gran cantidad de información contenida, con su consiguiente pérdida (Hernández Hernández 1993: 192, 2008: 24, 2011: 408; Alvar Ezquerro 1993a: 44; Sánchez López y Contreras Izquierdo 1997: 219; Castillo Carballo y García Platero 2003: 336). Asimismo, el profesor desconoce la amplia y variada oferta lexicográfica y editorial que tiene a su disposición por lo que piensa erróneamente que todos los diccionarios son iguales y que resulta indiferente emplear uno u otro (Maldonado González 1998: 27).

---

<sup>90</sup> Gómez *et al.* (2010: 188 y sigs.) rechazan tajantemente la visión del diccionario como instrumento auxiliar considerándolo, por el contrario, como un medio para lograr un objetivo determinado, esto es, un *método*. Las autoras adoptan el principio de Ander-Egg, de 2003, que defiende la idea de que los métodos “ayudan a una mejor utilización de los modos y medios para acceder a un mejor conocimiento de la realidad” y por tanto, añaden, “permiten fijar de antemano una manera de actuar racional y efectiva sobre la realidad. Y la lengua es una realidad”.

f) El estudiante no adquiere el diccionario en función de su propia percepción de sus necesidades, sino que lo hace siguiendo las indicaciones de su profesor, el cual no siempre recomienda a sus alumnos el repertorio más adecuado a su edad, nivel de conocimientos o necesidades informativas (Alvar Ezquerra 1993b: 166, Prado Aragonés 2001: 211-212).

Tal y como ponen de relieve las investigaciones reseñadas, si bien los diccionarios constituyen una herramienta de inmensa valía pedagógica para ayudar al estudiante en la adquisición y evolución de su competencia lingüística, la utilización que en los centros de enseñanza se hace de él es sorprendentemente escasa e inapropiada. Pero, ¿qué se puede hacer al respecto? Tradicionalmente el uso que ha recibido el diccionario en el aula se ha limitado a la búsqueda del significado de las palabras desconocidas y a la resolución de dudas ortográficas. Estas tareas resultan, en efecto, muy útiles y necesarias, no obstante, el diccionario debe proporcionar otro tipo de informaciones que logren despertar la curiosidad del alumno por el lenguaje. De esta forma, el profesor podrá llevar al estudiante a plantearse cuestiones sobre el uso de las palabras que vayan más allá de su significado y su ortografía como pueden ser el régimen preposicional de un verbo o la adaptación al castellano de un determinado extranjerismo, por ejemplo. Si en ese momento el docente le muestra que las respuestas a sus dudas se encuentran en el diccionario, será entonces el propio alumno el que acuda por sí mismo a la obra para encontrarlas. En ese momento, el estudiante pasará a ser un usuario autónomo y será entonces cuando el proceso de aprender, ejercitar y automatizar las consultas habrá culminado (Maldonado González 2003: 143-144). Solo cuando el alumno se sienta seguro porque es capaz de utilizar correctamente el diccionario y cuando sea consciente de que su uso le va a resultar útil para poder resolver por sí mismo sus dudas lingüísticas, se sentirá motivado para emplearlo (Prado Aragonés 2005a: 24).

Pero para que esto suceda, el docente debe, antes que nada, ayudar al alumno a conocer y familiarizarse con el diccionario que vaya a manejar. Entre otras cosas, debe comprobar cómo están organizadas las acepciones, conocer la lista de abreviaturas y símbolos, comprobar si hay ilustraciones y apéndices, es decir, conocer su estructura y toda la información que la obra contiene. Es fundamental que al inicio de curso el profesor dedique tiempo para que el alumno conozca todas estas cuestiones, pues solo así podrá fijar las bases necesarias para comprender, localizar fácilmente y aprovechar

toda la información contenida en el volumen (Maldonado González 2003: 144-145, Prado Aragonés 2005a: 23-24).

Para ayudar al docente en la tarea de entrenar a los alumnos en el manejo del diccionario es importante dotarle de herramientas didácticas que le faciliten esta labor (Maldonado González 2003: 143). Por este motivo, resulta fundamental ofrecerle “pautas metodológicas precisas, con propuestas y actividades adecuadas y motivadoras” con las que no solo iniciar al estudiante en el manejo del diccionario, sino, además, mostrarle la utilidad que la consulta de estos materiales puede reportarle en su formación (Prado Aragonés 2005a: 23)<sup>91</sup>.

Además, es necesario intentar paliar las lagunas formativas y de conocimiento que los profesores de lengua suelen tener en materia lexicográfica, y, para ello, es recomendable que los lexicógrafos incluyan en sus obras

unas explicaciones claras y abundantes sobre el contenido general de los diccionarios, y específico de cada uno de ellos, así como unas instrucciones no menos claras y abundantes para que se pueda obtener el máximo provecho de ellas (Alvar Ezquerro 1993a: 45).

Solo de esta forma, el diccionario podrá cumplir de forma absoluta la función didáctica que le caracteriza (Alvar Ezquerro 1993a: 45).

Asimismo, es importante que, ante la elección del diccionario que va a recomendar a sus estudiantes, el profesor actúe con unos criterios sólidos y didácticos. Para dicha tarea es imprescindible que tenga en cuenta no solo el número de palabras que integran el lecionario, sino también otros factores como las características físicas del

---

<sup>91</sup> Prado Aragonés (2005b: 71) señala la escasa bibliografía existente sobre la didáctica del diccionario. No obstante, cabe destacar, entre otros, algunos trabajos publicados a partir de la década de los 90 como los de la propia Josefina Prado Aragonés (*Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo* y “Usos creativos del diccionario en el aula”, de 1996; “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, de 1997; “El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento” y “El diccionario escolar: técnicas para su aprovechamiento en el aula”, de 2001), Manuel Alvar Ezquerro (“Enseñar, ¿con un diccionario?”, de 1993; “Consideraciones sobre los diccionarios de carácter didáctico”, de 1998; “Los diccionarios y la enseñanza de la lengua”, de 2001; *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, de 2003), Concepción Maldonado (*El uso del diccionario en el aula*, de 1998), Josefa Martín García (“Técnicas de búsqueda en los diccionarios de español”, de 1996; *El diccionario en la enseñanza del español*, de 1999), Luis Alzola Fariña (*Cuestiones de lexicografía didáctica. Análisis de las habilidades de los escolares en el uso del diccionario y propuestas metodológicas*, de 1997; “Las partes introductorias en la lexicografía escolar: análisis de sus posibilidades didácticas”, de 1998; “Enseñanza de la lengua y uso del diccionario: propuesta metodológica”, de 2001) o algunos volúmenes promovidos por editoriales como Octaedro (*Entre palabras*, de 1992) y Larousse (*Juguemos con el diccionario*, de 1995). Para un mayor detalle de la bibliografía existente, consúltese la compilación bibliográfica recogida por Félix Córdoba Rodríguez (<https://www.udc.es/grupos/lexicografia/bibliografia/tematica.html>) y Ahumada Lara (2006, 2009, 2014).

libro, los criterios adoptados para la selección del corpus, la calidad de las definiciones, la presencia o ausencia de ejemplos de uso o la inclusión de informaciones gramaticales, entre otros (Maldonado González 2003: 145). Pero siempre debe recomendar el diccionario apropiado para cada etapa formativa teniendo en cuenta las características de la obra y no dejándose llevar por la propaganda editorial (Alvar Ezquerro 1993b: 166, Castillo Carballo y García Platero 2003: 336).

En resumen, tal y como Hernández Hernández (1993: 195) expone, debe ser objetivo prioritario para el profesorado instruir a sus alumnos en el manejo del diccionario y concienciarles de su eficacia y utilidad en el proceso de adquisición de la lengua y como elemento facilitador del trabajo autónomo. Es evidente que no resulta fácil establecer las destrezas que deben enseñarse, ya que, en todo grupo de usuarios, existe un alto grado de heterogeneidad en lo que a competencia lingüística, necesidades y habilidades se refiere, especialmente cuando se trata de estudiantes extranjeros, en cuyo caso estas destrezas se transfieren desde su lengua materna. Con todo, debe procurarse la formación de un usuario que: (1) sea capaz de escoger el diccionario adecuado de acuerdo con el tipo de información que precisa, (2) domine todas las habilidades necesarias para poder encontrar cualquier unidad léxica que busque, véase el orden alfabético, los principios de lematización, etc., y (3) sepa extraer toda la información incluida en el artículo lexicográfico: entender las definiciones, elegir la acepción adecuada, interpretar las abreviaturas y símbolos, etc. (Hernández Hernández 1993: 198). Solo de esta forma, el usuario podrá obtener el máximo rendimiento de su herramienta lexicográfica.

## **2. Los diccionarios didácticos**

Tal y como advierte Hernández Hernández (1998: 49), puede parecer innecesario calificar de didáctico a un instrumento que por su propia naturaleza ya lo es. No obstante, prosigue el autor, ni todos los diccionarios son iguales ni todos persiguen los mismos objetivos. Algunos están dirigidos al hablante adulto, que posee una competencia idiomática desarrollada y acude al diccionario, principalmente, con la finalidad de comprobar alguna información. Otros, sin embargo, están enfocados a un hablante en proceso de aprendizaje, que busca en ellos ampliar su conocimiento de la lengua.

Hemos expuesto en páginas precedentes los tipos de usuarios potenciales distinguidos por Hernández Hernández (1993: 193) atendiendo al nivel de competencia lingüística que estos poseen. Recordemos que el autor señalaba tres grupos de hablantes: (1) hablantes con un conocimiento de la lengua consolidado, (2a) aprendices de una segunda lengua y (2b) aprendices de la lengua materna. A la vista de esta diferenciación, resulta evidente que, como arguye el autor, no todos los usuarios tienen las mismas necesidades lingüísticas, pues, como ya comentamos anteriormente, no le surgirán las mismas dudas a un hablante nativo que a uno extranjero, ni coincidirán las que se le presenten a un nativo adulto con las de otro que todavía está adquiriendo la lengua. Por ello, es necesario que cada uno de ellos tenga la posibilidad de consultar un diccionario creado específicamente para solventar sus necesidades. En el caso de los hablantes que ya gozan de un dominio de la lengua, estos tienen a su disposición los *diccionarios generales, manuales y de uso*. Son repertorios que normalmente presentan una macroestructura extensa y una microestructura no detallada en exceso, pues el lexicógrafo presupone que el usuario posee un saber idiomático que le permite ahorrar en explicaciones sintáctico-semánticas, combinatorias y discursivas. Estos diccionarios generales no resultan de utilidad para aquellos usuarios que se encuentran todavía en fase de aprendizaje, puesto que aún no cuentan con un conocimiento suficiente de las estructuras lingüísticas y las normas discursivas. Por este motivo, a ellos deben destinarse los llamados *diccionarios didácticos*, que, tal y como indicábamos al inicio de este capítulo, abarcan los diferentes tipos de repertorios dirigidos “a quienes no han alcanzado aún una competencia lingüística suficiente en su lengua materna o en una segunda lengua” (Hernández Hernández 1998: 50). De acuerdo con Hernández Hernández (1998: 51-52, 2000: 94), los estudiantes nativos cuentan con los *diccionarios para estudiantes o diccionarios escolares*, destinados a aclarar aspectos específicos relacionados con la codificación y decodificación en la lengua materna. Mientras que los usuarios que se encuentran aprendiendo una segunda lengua tienen a su disposición tres tipos de repertorios: los *bilingües*, los *monolingües para usuarios extranjeros o de aprendizaje* y los *semibilingües*<sup>92</sup>. En líneas generales, se podría decir que los primeros proporcionan los equivalentes de las unidades léxicas de la lengua de partida en la lengua de llegada (Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 239), los segundos ofrecen una definición del lema en lengua extranjera junto con ejemplos e información lingüística

---

<sup>92</sup> Este modelo no es tenido en cuenta por Hernández Hernández hasta el año 2000.

que ilustran su uso (Moreno Fernández 1996: 55), y los terceros constituyen una modalidad mixta de los dos anteriores, por lo que facilitan una definición en la lengua meta y un equivalente en la lengua materna para cada acepción (Climent de Benito 2008: 417).

Presentamos, a continuación, la tabla recogida por Hernández Hernández en su trabajo “El diccionario en la enseñanza de ELE. Diccionarios de español para extranjeros”, en la que sintetiza su taxonomía de diccionarios didácticos en función del tipo de usuario:

Usuarios con cierta competencia idiomática (hablantes nativos adultos)		Diccionarios generales, manuales o de uso
Usuarios que se encuentran en período de aprendizaje de la lengua	Como 1. <sup>a</sup> lengua (materna)	Diccionarios escolares <sup>93</sup>
	Como 2. <sup>a</sup> lengua (extranjera)	Diccionarios monolingües Diccionarios bilingües Diccionarios semibilingües

TABLA 2: Taxonomía de diccionarios según los grupos de usuarios (Hernández Hernández 2000: 95).

Seguidamente, nos detendremos en cada uno de los modelos lexicográficos que integran esta taxonomía.

## 2.1. Los diccionarios escolares

Aunque no conocemos a ciencia cierta cuál es el origen exacto de los *diccionarios escolares*, parece que la preocupación por elaborar repertorios destinados a estudiantes de lengua materna es bastante reciente en nuestra tradición lexicográfica, tal vez, incluso, se podría decir que de la centuria pasada. Con todo, es posible encontrar algunos antecedentes en el siglo XIX, época a la que pertenecen las primeras herramientas destinadas a escolares, si bien no creadas específicamente para ellos. Se trata de los llamados *diccionarios compendiados* o *diccionarios portátiles*, repertorios elaborados a partir de la reducción cuantitativa de diccionarios generales con el objeto de convertirlos en instrumentos más manejables para los niños. Para su conformación se eliminaba un considerable número de entradas, se suprimían acepciones y se recortaban

<sup>93</sup> El autor distingue tres tipos de diccionarios escolares en función del nivel educativo de los usuarios: infantil (4-8 años), primaria (8-12 años) y secundaria (12-16 años) (Hernández Hernández 2000a: 95). Esta clasificación coincide con la realizada por Prado Aragonés (2000: 177-179) que utiliza los marbetes de *vocabularios* o *diccionarios infantiles* (4-8 años), *diccionarios escolares* (8-12 años) y *diccionarios la enseñanza de la lengua* (12-16 años).



las definiciones, pero, en ningún caso, se incorporaba elemento alguno pensando en el usuario que lo iba a utilizar<sup>94</sup> (Hernández Hernández 1998: 56-57).

En el año 1911 se publica el primer diccionario escolar entendido como tal, el *Compendio del Diccionario de la Lengua Castellana basado en el de la Real Academia Española para uso de la infancia* de Aladro Hernández de Padilla. Se trata de un volumen dirigido específicamente “a la infancia, a la juventud” y que tiene por fin “proporcionar un medio para adquirir caudal de voces, y al mismo tiempo ir conociendo aquellas que, siendo de uso corriente, las más de las veces no empleamos, por ignorarlas o dudar de su verdadero significado” (Hernández Hernández 1998: 58). Desde entonces y hasta el año 1989, se publicaron cerca de cuarenta nuevos diccionarios escolares en diversas editoriales. Sin embargo, a pesar del amplio número de volúmenes que vieron la luz, Hernández Hernández (1998: 59) destaca el carácter desalentador del panorama<sup>95</sup>. Según explica el autor, entre los diccionarios publicados por cada editorial se perciben series integradas por unos repertorios más extensos y completos, y otros más reducidos que, al igual que sucedía con los diccionarios portátiles decimonónicos, son el resultado de recortar sin ton ni son la macro y la microestructura de los más amplios, siendo justamente estos abreviados los empleados por los estudiantes escolares. Ya algunos años antes Fontanillo Merino (1983: 40-41) había denunciado que los diccionarios escolares eran el resultado de resumir los diccionarios generales y que esta deficiencia ocasionaba que dichos repertorios ni cubrieran las necesidades de la escuela ni los profesores supieran sacarles el rendimiento debido. Por ello, el autor subrayaba la necesidad tanto de crear diccionarios más adecuados a las necesidades requeridas como la de hacer ver al profesor la importancia de reflexionar sobre el uso del diccionario y de ejercitar al alumno en él. Por su parte, Martínez Marín (1992: 53, 60) advirtió, además, que la elaboración de este tipo de diccionarios en España no

---

<sup>94</sup> Muestra de este tipo de obras son, por ejemplo, el *Diccionario de la lengua castellana* de Cristóbal Pla y Torres de 1826, y el *Diccionario Portátil de la Lengua Castellana* y el *Diccionario Popular de la Lengua Castellana* de Felipe Picatoste de 1873 y 1882, respectivamente (Hernández Hernández 1998: 57).

<sup>95</sup> En su obra *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, el autor lleva a cabo un minucioso estudio de los veinte diccionarios escolares más utilizados en la enseñanza básica y media –de acuerdo con los datos obtenidos en una encuesta realizada a 300 alumnos de 5.º y 8.º de EGB y 100 de Bachillerato– y de otros cuatro de reciente publicación. Dicho estudio se fundamenta en el análisis de los siguientes componentes: (1) las definiciones, (2) las acepciones, (3) el corpus, (4) el tratamiento de la homonimia, (5) particularidades diatópicas, diastráticas y diafásicas, (6) la información gramatical, (7) los ejemplos, (8) la presencia de cuadros, apéndices e ilustraciones, (9) los errores y (10) la valoración final del autor a la vista de los datos expuestos anteriormente (Hernández Hernández 1989: 124).

estaba precedida de una tradición lexicográfica específicamente escolar, lo que había llevado a que estos repertorios hubieran sido creados de acuerdo con una metodología anticuada y propia de los diccionarios generales anteriores. En palabras del autor,

el diccionario escolar comporta falta de objetivación al ser deudor de diccionarios generales anteriores (en muchos casos el *Diccionario* de la Academia), desde los cuales les pasan hechos propios de una lexicografía ya superada en los años en que se publican estas obras (hemos dado antes como período central el comprendido entre 1975 y 1987), pues el diccionario general es una obra de naturaleza diferente al diccionario escolar (Martínez Marín 1992: 60).

No es de extrañar, por tanto, que los autores que se han dedicado al estudio y análisis de estos primeros volúmenes escolares hayan denunciado importantes deficiencias sobre la falta de adecuación de los lemas, las definiciones, los ejemplos y la información gramatical, entre otros aspectos<sup>96</sup>. Describen así un modelo de diccionario que, si bien estaba comercialmente dirigido a un público escolar, en realidad, eran volúmenes surgidos de los recortes y modificaciones varias que las editoriales llevaban a cabo de los repertorios generales destinados a un usuario adulto.

Con todo, parece que estas múltiples carencias que caracterizaban esta primera lexicografía escolar española comienzan a paliarse a partir de 1990 (Azorín Fernández 2000a: 78, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 164), año en el que empiezan a publicarse diccionarios elaborados por equipos que se encuentran bajo la dirección de lexicógrafos bien cualificados (Hernández Hernández 1996b: 32, 1998: 65). De esta forma, aunque se mantienen algunas de las deficiencias advertidas, la calidad de este tipo de obras mejora notablemente. Estos nuevos diccionarios se distinguen, en líneas generales, de los anteriores no solo por incluir más información lingüística en el artículo lexicográfico, sino también por presentarla de una forma más adecuada para la comprensión del usuario. En algunos casos perduran algunos aspectos negativos como la presencia de pistas perdidas, la insuficiente ejemplificación o las ilustraciones meramente decorativas. Sin embargo, en su mayoría, estos volúmenes mejoraron gracias a la adecuada selección de sus corpus, la claridad y la precisión de las definiciones, y la mayor presencia de ejemplos. Además, se ven favorecidos por la inclusión de un mayor caudal de información ortográfica, fonológica, gramatical,

---

<sup>96</sup> Para un análisis detallado *vid.* Hernández Hernández 1989, 1996b; Martínez Marín 1992; Azorín Fernández 2000b.

cultural y pragmática<sup>97</sup>. Todo ello hace que la década de los 90 sea considerada como un momento clave en la historia de la lexicografía escolar española, como un periodo en el que se produjo un importante salto de calidad en la elaboración de los diccionarios destinados a usuarios escolares (Hernández Hernández 1996b: 32, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 164).

Vistas las luces y las sombras de estos volúmenes, establezcamos ahora las características más relevantes con las que un diccionario debe contar para poder catalogarse como escolar:

a) La parte introductoria de la obra resulta de especial importancia en este tipo de repertorios, puesto que en ella se ofrecen sus rasgos más destacados, así como las propiedades que los diferencian de otros diccionarios. En este aspecto toman especial relevancia, por una parte, el apartado en el que se exponen las características lexicográficas del ejemplar –dirigido a quien lo recomienda–, y por otra, el epígrafe en el que se explican las indicaciones de uso del diccionario –enfocado al usuario– (Ávila Martín 2000: 244-245).

b) La selección del léxico debe responder a las necesidades lingüístico-comunicativas de los usuarios y no ser el resultado de una simple reducción de la nomenclatura de un diccionario general más amplio (Castillo Carballo y García Platero 2003: 338, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 162), pues dicha reducción de información suele repercutir inevitablemente en la calidad del repertorio resultante (Ávila Martín 2000: 249). Así, debe realizarse una selección nueva del léxico partiendo de un corpus representativo. Deben tomarse en consideración las voces básicas, las de uso frecuente, los tecnicismos –en el caso de niveles superiores–, los americanismos y las formas afijas, y debe prescindirse de arcaísmos y voces dialectales (Castillo Carballo y García Platero 2003: 338-339). En cuanto al número de entradas, existen dos criterios que deben considerarse en relación con la elaboración de la obra: por un lado, los usuarios a los que está dirigida en función de la etapa educativa en la que se encuentran, y, por otro, el número de entradas que debe recoger. De acuerdo con ambos criterios, es posible diseñar un diccionario específico atendiendo a cada ciclo formativo (Ávila Martín 2000: 250-251):

---

<sup>97</sup> Cfr. Hernández Hernández (1996, 1998), Ávila Martín (2000), Castillo Carballo y García Platero (2003) y Haensch y Omeñaca (2004 [1997]).

ETAPA EDUCATIVA	USUARIOS	N.º DE ENTRADAS
Infantil <sup>98</sup>	6-8 años	1.000-2.000
Primaria	8-12 años	10.000-20.000
Secundaria	12-16 años	20.000-40.000
Bachillerato	+16 años	+40.000

TABLA 3: Número de entradas de cada diccionario según el nivel escolar de los usuarios (Ávila Martín 2000: 250-251).

c) La disposición del artículo debe ser clara y ordenada. Es fundamental en este tipo de diccionarios que tanto las diversas partes de la entrada como las informaciones proporcionadas se diferencien claramente mediante distintos tipos de letra, pues eso facilitará la comprensión por parte del usuario (Ávila Martín 2000: 260).

d) Las definiciones deben ser elaboradas teniendo en cuenta el destinatario al que van dirigidas. Por ello, deben redactarse con un léxico que esté registrado en el propio diccionario o, en el mejor de los casos, con un vocabulario definidor restringido. Deben, además, ser claras, sencillas y concisas para no obligar a hacer consultas innecesarias ni dar lugar a pistas perdidas (Ávila Martín 2000: 268-269, Castillo Carballo y García Platero 2003: 339-340, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 162).

e) Todas las acepciones deben contener ejemplos lo suficientemente extensos como para mostrar un contexto adecuado de uso (Ávila Martín 2000: 273, Castillo Carballo y García Platero 2003: 339, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 162).

f) Las informaciones paradigmáticas –sinónimos, antónimos, familias léxicas– y sintagmáticas –régimen preposicional, colocaciones, valencias verbales, unidades fraseológicas, etc.– deben ser abundantes, puesto que los datos ofrecidos en ambos ejes facilitan el estudio de las relaciones entre palabras (Ávila Martín 2000: 270, 274; Castillo Carballo y García Platero 2003: 340; Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 162).

g) Las entradas deben incluir asimismo otras informaciones útiles como:

– indicaciones ortográficas: deben ser lo más completas posible, de forma que sirvan no solo para comprobar grafías, sino, además, para resolver cualquier dificultad (Ávila Martín 2000: 262, Castillo Carballo y García Platero 2003: 339);

---

<sup>98</sup> Los diccionarios destinados a la etapa infantil constituyen obras de iniciación que introducen al niño en el mundo de la palabra y el de la estructura del diccionario. Se caracterizan por ostentar una presentación más atractiva, con un tamaño de letra más grande, abundantes ilustraciones y color. La cantidad de información lingüística es variable: algunos únicamente incluyen un lema acompañado de una ilustración mientras que otros proporcionan una definición y un ejemplo (Climent de Benito 2007b: 14).

– indicaciones fonéticas: aunque en general pueden resultar innecesarias dada la “ortografía tan fonética” que posee la lengua española, se requieren explicaciones, por ejemplo, sobre el uso de las consonantes *w*, *x* y *g*, las posibles variaciones de pronunciación en una palabra o la pronunciación de extranjerismos (Ávila Martín 2000: 263);

– etimología: únicamente tiene interés cuando puede servir de ayuda para comprender el significado del lema, cuando explica el significado de un afijo o para relacionar voces pertenecientes a una misma familia etimológica (Ávila Martín 2000: 264);

– gramática: su inclusión es fundamental tanto si se trata de información descriptiva como normativa, de modo que debe exponerse tanto en el interior del artículo mediante notas de diversa índole como en cuadros al margen de las entradas o en apéndices finales (Ávila Martín 2000: 264, Castillo Carballo y García Platero 2003: 339);

– restricciones de uso (Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 162): es necesaria la marcación de los empleos restringidos en cuanto a variaciones geográficas, estilísticas y sociales, así como de ámbito técnico (Ávila Martín 2000: 266);

h) Las ilustraciones deben servir para complementar la información aportada en la definición y no constituir meros elementos decorativos (Ávila Martín 2000: 247, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 164). Además, resulta de gran utilidad que aparezcan listadas y ordenadas en un índice de ilustraciones (Ávila Martín 2000: 244).

En resumen, el diccionario escolar debe contener la información necesaria para ayudar al estudiante nativo a alcanzar el dominio de la lengua materna. Pero no solo debe servirle de auxilio ante una duda lingüística, sino que también debe guiarle “en el conocimiento del mundo, de la cultura y de las tradiciones, de forma que se enfatiza la experiencia (vivida, compartida, social...) y se accede a ella por medio de palabras e imágenes” (Climent de Benito 2007b: 15).

## 2.2. Los diccionarios monolingües de aprendizaje

Al igual que sucede con los diccionarios escolares, los repertorios destinados a hablantes extranjeros constituyen una parcela de la lexicografía española desatendida hasta hace relativamente poco. La elaboración de obras válidas para cubrir las necesidades de estos hablantes no se inició hasta mediados de los años 90 del siglo pasado (Alvar Ezquerro 2000: 43). Dicha fecha pone de manifiesto el importante retraso vivido en nuestra lexicografía respecto a la de otras lenguas, en especial, a la del inglés, cuyos primeros ejemplares fueron publicados nada menos que sesenta años antes, a mediados de los años 30 (Hernández Hernández 1990: 163). Sin embargo, en esa época, no solo se manifestaba en nuestro territorio una clara despreocupación por la difusión y la enseñanza del español en el mundo, sino que, además, existía la generalizada creencia de que cualquier versión reducida del diccionario de la Academia servía para resolver las necesidades de cualquier usuario, ya fuera este adulto o escolar, nativo o extranjero (Hernández Hernández 1996a: 205, 1998: 73). Y, por si fuera poco, a esto hay que sumar el escaso uso que del diccionario se hacía en el aula de español como lengua extranjera (Perdiguerro Villarreal 2010: 136). En consecuencia, hasta hace pocos años no se disponía de herramientas orientadas específicamente para la enseñanza del español a extranjeros, sino que se venían utilizando los diccionarios escolares creados para los estudiantes nativos (Castillo Carballo y García Platero 2003: 343).

Sin embargo, tal y como señalamos anteriormente, un estudiante que aprende el español como lengua materna y otro que lo hace como lengua extranjera no tienen ni las mismas necesidades informativas ni, posiblemente, las mismas destrezas en el manejo del diccionario de español. Por este motivo, la información recogida en un repertorio general o escolar podría resultar, en gran medida, irrelevante o de difícil comprensión para un aprendiz extranjero. Las búsquedas realizadas por el nativo girarán, mayoritariamente, en torno a palabras y acepciones de uso poco frecuente, mientras que las efectuadas por el extranjero procurarán el tratamiento completo de palabras comunes<sup>99</sup>. De esta forma, este último demandará toda aquella información sintáctica, pragmática y enciclopédica necesaria para poder producir de forma adecuada una estructura dada en una situación comunicativa determinada, y toda esta información no

---

<sup>99</sup> De acuerdo con esta diferencia entre las necesidades de un usuario y otro, la selección de las entradas léxicas en cada tipo de diccionario ha de ser coherente y restrictiva, por lo que la naturaleza de las palabras incluidas en los diccionarios escolares y los monolingües de aprendizaje suele ser distinta. Sobre esta distinción, *vid.* Castillo Carballo y García Platero (2003: 345).

podrá encontrarla en un diccionario destinado a hablantes nativos por formar parte –a nuestro entender, no siempre– de la competencia comunicativa de estos (Hernández Hernández 1996a: 204, 1998: 72, 2000: 97).

Por otra parte, es sabido que, por norma general, la primera herramienta lexicográfica de la que hacen uso los estudiantes de una lengua extranjera es el diccionario bilingüe (Moreno Fernández 1996: 51). Es evidente que se trata de un instrumento sumamente eficaz para ellos, dado que en él encuentran de forma rápida la información que buscan: las equivalencias en lengua meta o en lengua materna. Dicha inmediatez hace del diccionario bilingüe una herramienta indispensable no solo en etapas iniciales de aprendizaje, sino también en otras más avanzadas cuando el aprendiz necesita realizar un ejercicio rápido de traducción. No obstante, en esta segunda fase, a medida que el hablante va aumentando su caudal de conocimiento lingüístico y cultural, y más bien cara a la producción, numerosos autores subrayan la necesidad de un tipo de información que va más allá de la mera equivalencia, es decir, de información gramatical, pragmática y estilística. Y es en este punto donde, desde su punto de vista, los volúmenes bilingües pierden eficacia al contener una cantidad muy limitada de dichos tipos de información, sin obviar que obligan al estudiante a realizar un continuo ejercicio de traducción, limitando su capacidad creativa en la L2 (Hernández Hernández 1996a: 204, 1998: 71; Moreno Fernández 1996: 51-52; Castillo Carballo y García Platero 2003: 344). Por este motivo, es común la idea de que si bien los diccionarios bilingües resultan los de mayor ayuda en etapas tempranas de aprendizaje, los monolingües son considerados más adecuados en los niveles intermedios (Hernández Hernández 1996a: 204, 1998:71; Castillo Carballo y García Platero 2003: 344; Rushtaller 2005: 86)<sup>100</sup>.

De acuerdo con Hernández Hernández, los primeros atisbos de preocupación por cubrir las necesidades de los estudiantes de español como lengua extranjera se remontan al año 1966 de la mano de María Moliner, quien, en la presentación de su *Diccionario de uso del español*, declara:

La denominación «de uso» aplicada a este diccionario significa que constituye un instrumento para guiar en el uso del español tanto a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en

---

<sup>100</sup> Abordaremos esta discusión más profundamente en el siguiente apartado dedicado a los diccionarios bilingües.

que el diccionario bilingüe puede y debe ser substituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende (Hernández Hernández 1998: 73-74).

Más de una década después, es Lázaro Sánchez Ladero quien, en el *Diccionario ilustrado básico Sopena idiomático y sintáctico*, publicado en 1980, manifiesta su propósito de “cubrir las necesidades idiomáticas elementales de cuantos estudian o practican el español como idioma propio, y para estudiantes extranjeros como ayuda en su esfuerzo para dominar esta lengua”. Asimismo, en el *Gran Diccionario de la lengua española*, publicado en 1985 bajo la dirección de Aquilino Sánchez, se especifican como “destinatarios prioritarios” de la obra “el estudiante extranjero y el profesor de lengua española”, así como “el estudiante medio español y el profesional”. Con todo, y pese a la existencia de obras como las mencionadas en las que se toma en consideración a los estudiantes extranjeros de español como usuarios potenciales, la década de los 80 termina sin contar con ningún diccionario monolingüe creado y dirigido exclusivamente a aprendices no nativos. Por este motivo, es en el anteriormente citado primer congreso de ASELE de 1989, donde, de forma pionera, Hernández Hernández reclama la necesidad de elaborar este tipo de repertorios y propone un primer esbozo<sup>101</sup>.

En lo que a la elaboración de un modelo de diccionario monolingüe para aprendices extranjeros respecta, los autores han tomado en consideración las características manifiestas en los *learners* ingleses. Algunos de estos rasgos coinciden con los propios de los diccionarios escolares, otros difieren. Exponemos, a continuación, las principales pautas señaladas (Hernández Hernández 1990: 164-165; Moreno Fernández 1996: 55, 2000: 153-166; Castillo Carballo y García Platero 2003: 345-348; Climent de Benito 2007b: 21-22):

a) La selección del léxico debe realizarse de acuerdo con unos criterios coherentes y restrictivos. Las entradas deben constituir formas usuales de la lengua hablada y escrita, de manera que se omitan arcaísmos, dialectalismos y voces técnicas y jergales. Para determinar cuáles son las unidades léxicas que le resultarán más útiles al estudiante deben crearse listas de palabras básicas en las que se incluyan las más frecuentes, las que tienen mayor índice de disponibilidad y las más usadas en la enseñanza de idiomas, y esto debe realizarse mediante el análisis de diccionarios de frecuencias, manuales de español como lengua extranjera, obras de léxico básico y disponible, y corpus lingüísticos.

---

<sup>101</sup> Cfr. Hernández Hernández (1990: 164-165).



b) El lecionario debe ordenarse conforme al orden alfabético internacional, suprimiendo los dígrafos *ch* y *ll*, tal y como hizo María Moliner en el *Diccionario de uso del español*.

c) La información etimológica y fonética debe omitirse, si bien, en cuanto a la segunda, existen ciertos casos, como el de los extranjerismos, en los que puede estar justificado incluirla.

d) Las definiciones deben recibir una especial atención: deben ser claras, precisas y concisas, y deben elaborarse a partir de un vocabulario mínimo definidor adecuado a la competencia léxica del usuario.

e) Todas las definiciones deben ir acompañadas de ejemplos que ilustren el uso de la entrada en un contexto típico.

f) La información gramatical, estilística y pragmática debe ser abundante, toda ella expuesta de forma clara y exhaustiva. Son necesarias las aclaraciones sobre flexión y derivación, conjugación verbal, valores de los afijos, régimen verbal, marcas de uso y registro, etc. También deben incluirse informaciones sobre las relaciones sintagmáticas –locuciones y colocaciones– y paradigmáticas –sinónimos y antónimos–.

El primer diccionario monolingüe de español dirigido a aprendices extranjeros se publicó en el año 1995 bajo el título *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Se trata de un volumen dirigido por Manuel Alvar Ezquerro y editado por Biblograf y la Universidad de Alcalá. Al año siguiente, en 1996, vio la luz el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, bajo la dirección de José Antonio Pascual y Juan Gutiérrez Cuadrado, publicado por la editorial Santillana y la Universidad de Salamanca. Aunque este segundo no se dirige de forma exclusiva a los estudiantes extranjeros, sino que también está enfocado a los nativos (Hernández Hernández 2000: 100-101, Nomdedeu Rull 2017: 177), cabe señalar que ambas obras se publicaron con el objetivo de cubrir una parcela, hasta entonces desierta, de la lexicografía española. A la publicación de estos primeros repertorios siguió en años posteriores la de otros volúmenes. En 2001, se editó el *Gran diccionario de uso del español actual* de la editorial SGEL, dirigido por Aquilino Sánchez, y, en 2002, se publicaron el *Diccionario de español para extranjeros* de SM, dirigido por Concepción Maldonado, y el *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* de

Espasa Calpe, coordinado por Celia Villar, estos dos últimos específicamente dirigidos a hablantes no nativos tal y como su título indica. Más recientemente se ha presentado la creación de un nuevo proyecto, el *Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera (DAELE)*, dirigido por Paz Battaner y Sergi Torner –miembros del grupo INFOLEX de la Universidad Pompeu Fabra–, que actualmente se encuentra en curso y al que paulatinamente se van añadiendo nuevas entradas<sup>102</sup> (Climent de Benito 2007b: 19, Bargalló Escrivá 2018: 82).

### 2.3. Los diccionarios bilingües

Los diccionarios bilingües constituyen las obras más antiguas de la lexicografía europea. Su nacimiento, anterior al de los repertorios monolingües, se produjo en tiempos del Renacimiento, con el auge del movimiento humanista (San Vicente Santiago 1996: 78). Los primeros diccionarios bilingües de nuestra tradición coordinaban la lengua latina y el español vulgar, tarea en la que fue precursor Elio Antonio de Nebrija, quien introdujo en sus *Introductiones latinae* de 1481 un pequeño glosario de términos latinos acompañados de sus equivalentes en español. Se trata de la primera vez que el latín aparece con una lengua vulgar<sup>103</sup>. A partir de este momento, y ya adentrándose el siglo XVI, la lexicografía bilingüe del español con otras lenguas europeas comienza a prosperar y a expandirse debido a necesidades didácticas y comunicativas, siendo, en ciertos casos, claramente determinantes los acontecimientos históricos<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> La muestra disponible actualmente cuenta con 363 verbos lematizados (<http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>).

<sup>103</sup> En esa misma época otros autores como Andrés Gutiérrez Cerezo, Alfonso de Palencia y Rodrigo Fernández de Santaella también efectuaron modestas incursiones en la incipiente lexicografía bilingüe (Alvar Ezquerro 2001a: 35 y sigs., 2002: 55 y sigs.).

<sup>104</sup> En lo que a la tradición hispano-lusa se refiere, su nacimiento es notablemente tardío, dado que, no es hasta el siglo XVIII, cuando aparecen las primeras muestras. Los motivos de tal dilación parecen encontrarse, según Alvar Ezquerro (1995: 188), en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, en las proximidades geográfica y lingüística entre ambas lenguas, que harían innecesaria la creación de una herramienta facilitadora de la comunicación. Por otro, en que la carencia de este tipo de obras bilingües se habría visto cubierta, en caso de necesidad, por el caudal de repertorios multilingües en los que coaparecían español y portugués. Además, como exponen Corbella Díaz (2008: 42) y Vázquez Diéguez (2008: 265, 2010: 442), no hay que olvidar el influjo que la lengua española ejerció en la corte portuguesa desde el siglo XV hasta mediados del XVII, principalmente durante el lapso en el que España y Portugal compartieron el reinado de los tres Felipes de la Casa de Austria, puesto que, durante ese tiempo, la clase alta practicó el bilingüismo en los ámbitos literario y científico. En consecuencia, no fue hasta 1721, casi un siglo después del fin de la soberanía del español en territorios lusos y de la *Restauração* –que trajo consigo la dignificación de la lengua portuguesa–, cuando aparece la primera relación de equivalentes

El objetivo fundamental de los diccionarios bilingües consiste en proporcionar los “equivalentes de unidades léxicas de la lengua de partida (o lengua de origen) en la lengua de llegada (o lengua meta<sup>105</sup>)” (Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 239), motivo por el cual podría considerarse la equivalencia como el elemento principal del artículo lexicográfico<sup>106</sup>. Además, existen otras muchas informaciones que diccionarios bilingües y monolingües comparten o deberían compartir:

- enunciado del lema;
- indicación de variantes ortográficas;
- indicación de la categoría gramatical;
- indicaciones sobre la pronunciación y acentuación (no necesarias para el español, [...]), a excepción de los extranjerismos;
- indicaciones sobre el género, la formación del femenino (y en determinadas lenguas del neutro), plurales irregulares, verbos irregulares, caracterización de verbos como transitivos, intransitivos, reflexivos, impersonales y defectivos (con remisión a cuadros de conjugación) y en el caso ideal, sobre valencias verbales, etc.;
- marcas lexicográficas, [...];
- observaciones sobre restricciones de uso;
- ejemplos de aplicación [...];
- [...] ilustraciones (Haensch y Omeñaca (2004 [1997]: 240).

Sin embargo, como apuntan Haensch y Omeñaca (2004 [1997]: 240) y Climent de Benito (2007a: 12), muchos de estos datos no suelen estar presentes en los repertorios bilingües tradicionales, de forma que su inclusión se suele restringir a los volúmenes más modernos y, en especial, a los llamados *bilingües de aprendizaje*, siendo en estos últimos en los que dichas informaciones adquieren mayor relevancia.

De acuerdo con Granger y Lefer (2016: 279-280), tradicionalmente, los diccionarios bilingües han sido considerados como una herramienta genérica que servía para cubrir las necesidades tanto de traductores como de estudiantes de lenguas

---

portugués-castellano. Se trata de un listado muy básico que Raphael Bluteau introdujo en el octavo volumen de su *Vocabulario portuguez e latino* (Vázquez Diéguez 2008: 265).

<sup>105</sup> Con frecuencia, una de las dos lenguas implicadas se corresponde con la materna del usuario y la otra con la que desea aprender. Sin embargo, como advierte Climent de Benito (2007a: 4), esta generalidad no es válida cuando se trata de sociedades con dos lenguas en contacto o con lenguas minoritarias y simultáneamente nacionales, pues, en dichas situaciones, es posible que ambas lenguas sean maternas o que ninguna de las dos lo sea.

<sup>106</sup> Marelló (1996: 42) estructura el artículo lexicográfico del diccionario bilingüe en tres partes:

“1) la tête de l’article. Dans un dictionnaire de thème on aura l’adresse suivie de sa catégorie grammaticale et d’autres informations grammaticales (comme la flexion); dans un dictionnaire de version l’adresse est souvent accompagnée de ses variantes graphiques et de sa prononciation;

2) les traductions ou équivalents de l’adresse. Si l’adresse correspond à un élément polysémique, les équivalents sont numérotés ou divisés par un moyen typographique et l’entrée contiendra des indicateurs, des abréviations qui indiquent le niveau de langue ou le champ sémantique, etc., pour aider l’utilisateur à choisir la bonne traduction;

3) les exemples, les collocations, les combinaisons phraséologiques, c’est-à-dire la partie où l’on montre le mot-vedette dans des contextes d’usage”.

extranjeras y tanto para la codificación como para la descodificación de palabras, independientemente de si la lengua de destino era la L1 o la L2 del usuario. De hecho, en su trabajo “The case of bilingual dictionaries for foreign language learners”, Tomaszczyk (1983: 47) llamaba la atención sobre la insolvencia manifiesta por los repertorios bilingües debido a su intento por satisfacer “all the needs of all categories of prospective users which are so diverse as to be virtually incompatible”. Sin embargo, en la lexicografía actual y desde hace algunos años, gracias al desarrollo de la vertiente didáctica, se está llevando a cabo un paso gradual de los recursos multipropósito a herramientas elaboradas según las necesidades específicas de los usuarios. En este sentido, y acorde con la creación de diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingüizados, se plantea la posibilidad de, en palabras de Granger y Lefer (2016: 280), “«learnerize» bilingual dictionaries” o, lo que es lo mismo, “to produce a dictionary that is truly bilingual but designed to meet the needs of a particular learner population”.

A diferencia de los diccionarios bilingües tradicionales, que suelen ser bidireccionales con el objeto de servir a los hablantes de las dos lenguas implicadas, los de aprendizaje son herramientas monodireccionales, dirigiéndose exclusivamente a los hablantes de una de las dos lenguas y adecuándose a sus necesidades (Climent de Benito 2007b: 23). Este modelo de diccionario está diseñado para ayudar al usuario en la producción de textos en L2 por lo que es su cometido proporcionar diferentes equivalentes según el sentido, el contexto y el uso del lema, además de unidades léxicas surgidas por extensión contextual. Se rompe así con la idea de que los modelos bilingües favorecen la relación unívoca entre lenguas. Cuentan con una cobertura del contenido cultural más exhaustiva (Lew y Adamska-Salaciak 2015: 52-53) y al igual que sucede con los volúmenes monolingües, la ejemplificación, la inclusión de imágenes ilustrativas y la abundancia de información lingüística, enfocada al contraste entre las dos lenguas, cobran especial relevancia (Climent de Benito 2007b: 24).

A pesar de que, desde el punto de vista histórico, los diccionarios bilingües son anteriores a los monolingües (Tomaszczyk 1981: 287, San Vicente Santiago 2017: 82), estos últimos han acaparado mayor atención por parte de lexicógrafos e investigadores, observándose un claro descuido de los primeros respecto a los segundos (Hartmann 1992: 63), hecho que se traduce en un menor número de estudios metalexigráficos sobre obras bilingües (Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 239). Para Tomaszczyk (1981:

287), la lexicografía monolingüe ha sido la gran beneficiaria de los avances realizados en los dos últimos siglos. Según el autor, por una parte, porque parece como si los primeros compiladores de diccionarios bilingües se hubieran conformado con recurrir al trabajo realizado por sus predecesores, perpetuando sus errores y omisiones más que mejorándolos; y por otra, porque, una vez nacidos los repertorios monolingües, los compiladores de bilingües recurrieron a ellos asumiendo muchas de sus características<sup>107</sup>. Por consiguiente, el progreso de los diccionarios bilingües habría sido más lento que el de los monolingües, y en esto Tomaszczyk (1981: 287-288) reconoce varias causas que lo habrían ocasionado, entre las que destaca principalmente la incapacidad de comprender que existen diferencias entre los repertorios bilingües y los monolingües, así como entre los usuarios involucrados en su uso y sus necesidades, y la falta de identificación de las necesidades específicas de los distintos tipos de usuarios de las herramientas bilingües, puesto que cada usuario –estudiante, científico, traductor, etc.– tiene unas necesidades particulares. Al hilo de esto, advierte San Vicente Santiago (2017) que no es hasta mediados del siglo XX cuando el modelo bilingüe alcanza la dimensión del monolingüe al presentar

nomenclatura abundante tanto de léxico general o usual como especializado, mayor información fraseológica, gramatical y cultural y con aparatos cada vez más útiles (presentaciones, guías para el uso del diccionario y de la comunicación eficaz, resúmenes gramaticales y tablas de conjugación de verbos, equivalencias gráfico-fonéticas, etc.) (San Vicente Santiago 2017: 83).

Y dicho estatus se logra gracias al impulso de los intercambios comerciales, la enseñanza de lenguas extranjeras y al desarrollo de los estudios metalexigráficos, los cuales han permitido, según el autor, mejoras en la creación de estas obras hasta el punto de convertirlas en herramientas adecuadas para las finalidades y los destinatarios previstos. Por todo ello, los diccionarios bilingües han llegado a convertirse en obras considerablemente complejas en cuanto a la cantidad y la calidad de la información.

Se ha discutido mucho sobre la utilidad y la adecuación de los diccionarios bilingües en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, pues existe cierto recelo sobre la conveniencia de su uso por parte de los estudiantes. Su disfrute y eficacia, motivo de polémica, han generado opiniones de muy diversa índole entre profesores e

---

<sup>107</sup> Relativo a este aspecto, San Vicente Santiago (2017: 82) refiere la dependencia que ciertas obras bilingües manifestaron respecto al *Diccionario de la lengua castellana* de la Academia y alude como prueba de ello a las frecuentes referencias que, a lo largo del siglo XVIII, hicieron en sus obras diferentes autores como los franceses P. Séjournant y F. Cormon.

investigadores (Tosque 2002: 101)<sup>108</sup>. No cabe duda, como señala Moreno Fernández (1996: 51), de que la primera herramienta lexicográfica de la que hacen uso los estudiantes de lenguas extranjeras es el diccionario bilingüe, dado que este les permite acceder a la lengua meta por medio de la materna, y es evidente que, como apunta Adamska-Salaciak (2010: 133, 2014: 3-4), para los principiantes, un diccionario monolingüe que presenta el léxico de la L2 en L2 no es una alternativa factible. Sin embargo, el uso prolongado en el tiempo de los modelos bilingües, a medida que el nivel de competencia lingüística se acrecienta y consolida, ha sido cuestionado por no pocas voces<sup>109</sup>. Lew (2004: 9) reúne los argumentos más frecuentemente planteados. Estos son: (1) los diccionarios bilingües refuerzan la tendencia de los alumnos a traducir del idioma nativo; (2) disuaden a los alumnos de pensar directamente en el idioma extranjero; (3) refuerzan la creencia de que existen equivalentes léxicos unívocos entre los dos idiomas; (4) impiden que los alumnos desarrollen sus habilidades de parafraseo o definición; (5) ofrecen poca información sobre formación de palabras, comportamiento sintáctico y palabras semánticamente relacionadas; (6) pueden darse casos en los que no exista un equivalente en L2 que proporcionar; y (7) el equivalente puede diferir del elemento léxico de la L1 en términos de denotación, estilo y otras dimensiones de significado. A estas objeciones cabe sumar la reflexión realizada por Schmitz (1998: 162) en relación a las secuelas metodológicas que se derivan de las limitaciones de espacio que tienen los repertorios de bolsillo, tan utilizados por los estudiantes. El autor acusa, por una parte, la inevitable reducción del caudal de lemas incluidos en estos pequeños volúmenes. Y por otra, la superficialidad con la que se

---

<sup>108</sup> Lew (2004: 3) señala que estas reticencias no solo afectan al diccionario bilingüe, sino también al uso del diccionario en general, pues algunos profesores de lenguas extranjeras consideran que su consulta distrae y puede alterar el proceso de aprendizaje. Schmitz (1998: 160), por su parte, recoge la opinión de Elliot, para quien la utilización del diccionario no es adecuada hasta que los aprendices “tenham adquirido o domínio das estruturas essenciais do idioma e tenham adquirido um vocabulário «útil embora não extenso»”. Asimismo, Tosque (2002: 101) se refiere a esta postura al evocar un trabajo de Summers en el que el autor recuerda que, para algunos profesores, psicólogos y lingüistas, el diccionario refuerza la tendencia de los alumnos a aprender palabras de forma aislada y buscando una correlación unívoca entre la L1 y la L2, sin informaciones sobre su uso, sus posibilidades gramaticales, sus contextos más comunes o las expresiones idiomáticas en las que participa.

<sup>109</sup> En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, parece existir cierta unanimidad al considerar que mientras los diccionarios bilingües son más útiles en las fases iniciales de aprendizaje, los monolingües resultan más provechosos a partir de etapas intermedias (Hernández Hernández 1996a: 204, 1998: 51, 2000a: 94; Castillo Carballo y García Platero 2003: 344; Prado Aragonés 2005a: 22; Rushtaller 2005: 86; Azorín Fernández y Martínez Egido 2010b: 59). A este respecto, Tomaszczyk (1981: 289) recoge la idea formulada por Barkhudarov y Novikov, en un trabajo de 1971, de que los diccionarios bilingües están diseñados con el objetivo de ayudar a los estudiantes de lenguas extranjeras en las primeras etapas de aprendizaje a adquirir la capacidad de utilizar repertorios monolingües de diferentes tipos, hecho que se logrará, según Strand-Johansen (1977 *apud* Tomaszczyk 1981: 291), cuando el pensamiento del aprendiz se produzca en L2.

presentan los equivalentes y la consiguiente dificultad que supone para el usuario obtener en su consulta una larga lista de equivalencias sin indicaciones referidas a su uso o diferencia de matiz, viéndose obligado a tener que escoger por sí mismo cuál es el término más adecuado para el contexto que necesita.

En el lado opuesto de la confrontación, se encuentran aquellos autores que defienden la utilización de los repertorios bilingües. Entre ellos cabe destacar a Adamska-Salaciak (2010: 133-141), que enumera una serie de razones directamente relacionadas con las limitaciones de los diccionarios monolingües<sup>110</sup>. La autora diferencia dos tipos de argumentos: los relacionados con el usuario y los relacionados con la explicación del significado. Entre los que atañen al usuario, destaca fundamentalmente dos cuestiones: (1) mientras los diccionarios monolingües son adecuados para estudiantes de nivel avanzado o como mínimo intermedio, los bilingües lo son para los estudiantes de todos los niveles, especialmente para los principiantes, quienes precisan de una herramienta que les presente el léxico de la L2 a través de una lengua que conocen, normalmente la materna<sup>111</sup>; y (2) mientras el diccionario bilingüe permite mostrar al estudiante el contraste y las interferencias que se pueden producir entre la L1 y la L2, en el monolingüe no cabe la posibilidad de exponer cómo los idiomas codifican de forma diferente la realidad extralingüística. Por otra parte, en lo concerniente a la explicación del significado del léxico de la L2, la autora subraya tres cuestiones: (1) el diccionario monolingüe es prototípicamente definatorio, de forma que el significado del lema es expresado mediante una explicación analítica que proporciona una serie de descriptores semánticos a partir de la cual el usuario debe construir una imagen completa. Sin embargo, aunque el usuario extranjero logre entender completamente la definición en L2, es más complejo para él establecer el significado basado en dicha definición que mediante un equivalente en el que la información sobre el lema ya está sintetizada; (2) existen numerosos casos en los que formular una definición resulta considerablemente costoso –véanse los términos pertenecientes al vocabulario básico y de la cultura o aquellos términos para los que resulta difícil encontrar un hiperónimo adecuado–. En todas estas situaciones, el equivalente siempre resulta una solución rápida y que garantiza la comprensión inmediata por parte del

---

<sup>110</sup> Lew (2004: 4-8) ofrece una discusión sobre lo que él llama “puntos débiles” de los diccionarios monolingües.

<sup>111</sup> Dicha adecuación se hace más evidente en el caso concreto de las actividades de producción, cuando el aprendiz únicamente sabe expresar un determinado concepto en la L1 y el único medio que le permite acceder a la L2 es un repertorio bilingüe L1-L2 (Adamska-Salaciak 2010: 134).

hablante; y (3) el empleo de un vocabulario controlado para la creación de definiciones puede dar lugar a explicaciones imprecisas y formulaciones pueriles casi sinonímicas.

Tal y como hemos mostrado con anterioridad, es recurrente en esta discusión argumentar que mientras los diccionarios bilingües resultan de gran utilidad para las tareas de decodificación, sus beneficios se ven mermados en las de producción debido no solo a que obligan al aprendiente a realizar un constante ejercicio de traducción, limitando su creatividad en la L2 (Hernández Hernández 1998: 51), sino también a la escasa información gramatical, estilística y pragmática que contienen (Moreno Fernández 1996: 52). Sin embargo, hay quienes refutan esta idea arguyendo que un diccionario monolingüe obliga al usuario a acceder a la información mediante el lema en lengua extranjera, cuando, en numerosas ocasiones, es precisamente ese el objeto de su búsqueda, dando lugar a una situación en la que no hay forma de llegar a la información (Atkins 1985: 22, Béjoint y Moulin 1987: 100, Lew 2004: 5). En consecuencia, para que este tipo de repertorio sea de utilidad, el aprendiz debe, bien conocer el término en la lengua meta, bien haberlo buscado previamente en un diccionario bilingüe, siendo solo entonces cuando podrá acceder a la información sobre su uso en uno monolingüe (Varantola 1998: 184 *apud* Lew 2004: 6). Además, en lo que a las actividades de comprensión se refiere, los defensores del diccionario bilingüe consideran que la utilización exclusiva de un volumen monolingüe puede resultar más que un beneficio una desventaja, dado que, a su modo de ver, no existe garantía alguna de que el aprendiente sea capaz de comprender las definiciones, los ejemplos y las notas metalingüísticas descritas en metalenguaje de la L2, el cual difiere considerablemente de la lengua natural (Atkins 1985: 21, Piotrowski 1994: 66, Lew 2004: 7).

Sea como fuere, los estudios empíricos evidencian que los usuarios prefieren el uso del diccionario bilingüe frente al monolingüe (Atkins 1985; Béjoint y Moulin 1987; Atkins y Knowles 1990; Laufer y Melamed 1994; Corpas Pastor *et al.* 2001, Lew 2004, entre otros), a pesar de reconocer, en algunas ocasiones, que el segundo es más útil que el primero para encontrar la información necesaria (Laufer y Kimmel 1997:362). Entre los posibles motivos de tal predilección, los autores de los estudios barajan diferentes opciones como la posibilidad de resolver problemas de codificación y decodificación con un único volumen, la inmediatez y facilidad con las que el estudiante resuelve sus dudas o la sensación de no poseer la competencia necesaria para poder comprender la información ofrecida en un diccionario monolingüe.



Pero si hay una cuestión que ha puesto en tela de juicio la legitimidad de los diccionarios bilingües es la de la equivalencia. La equivalencia constituye el principio básico sobre el que se fundamentan estos repertorios, sin embargo, como Snell-Hornby (1984: 274) señala, durante años ha sido preocupación principal en la teoría de la traducción por tratarse de un concepto controvertido. Explica la autora que, por una parte, debido a que, como hemos visto en líneas precedentes, no está claro si favorece u obstaculiza la traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras; y, por otra, porque al denotar la igualdad de significado, implica la confrontación de los lexemas como unidades en una lista de vocabulario, un punto de partida que tiende a falsear las relaciones léxicas dentro de la mayoría de los pares de idiomas.

Para encontrar los equivalentes de las unidades léxicas de la lengua de origen en la lengua de llegada hay que confrontar dos sistemas lingüísticos cuyas estructuras léxicas no se corresponden y que pertenecen a civilizaciones diferentes y con una conceptualización y una subdivisión de la realidad distintas<sup>112</sup> (Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 246-247). Se trata de “un complejo proceso, durante el cual se realiza, en primer lugar, un análisis semasiológico del lema en la lengua de origen y, posteriormente, otro doble análisis onomasiológico y semasiológico en la lengua de destino” (Hernando Cuadrado 1997: 168). Sin embargo, en la práctica, no siempre resulta fácil encontrar en la L2 uno o varios significantes que contengan los mismos componentes semánticos que la unidad de la L1 (Hernando Cuadrado 1997: 168), por lo que se puede decir que la equivalencia perfecta entre las unidades léxicas de dos lenguas se produce en escasas ocasiones (Tomaszczyk 1988: 289, San Vicente Santiago 1996: 80, Sánchez Merino 2002-2003: 163, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 239). Así, como expone San Vicente Santiago,

Lo más probable es que a cada entrada o acepción le corresponda una extensión distinta (mayor o menor) y que, en el caso de correspondencia entre ellas, no esté asegurado que pertenezcan a la misma categoría gramática [sic], al mismo registro y connotación, y que coincidan también en sus valores textuales y pragmáticos (San Vicente Santiago 1996: 80-81).

El anisomorfismo de las lenguas (Zgusta 1971: 294, Alvar Ezquerro 1981: 190, Moreno Fernández 1996: 52, San Vicente Santiago 1996: 80-81, Hernando Cuadrado 1997: 173) y la diferente configuración de la realidad que las comunidades de hablantes

---

<sup>112</sup> Para Sánchez Merino (2002-2003: 149), dado que el diccionario bilingüe relaciona culturas diferentes, resulta necesario que estos repertorios posean un componente enciclopédico que permita explicar los aspectos idiosincrásicos propios de una lengua y ausentes en la otra.

poseen (Alvar Ezquerra 1981: 191, Xatara 1998: 181) ponen de manifiesto la limitada relación de univocidad entre las unidades léxicas de las lenguas –limitándose esta mayoritariamente a los términos técnicos–. De acuerdo con Hernando Cuadrado (1997: 170-171), lo más frecuente es que a una unidad léxica de la lengua de origen (LO) le correspondan varios equivalentes en la lengua de destino (LD) o que, de forma inversa, a varias unidades léxicas de la LO les corresponda el mismo equivalente en la LD. En ambos casos es tarea del lexicógrafo especificar las indicaciones pertinentes para que el usuario logre una correcta interpretación de las unidades presentadas. Otra posibilidad remite a la falta de correspondencia del valor denotativo de la unidad léxica de la LO en la LD –algo común en el vocabulario de la cultura y la civilización– lo que requiere la repetición de la unidad léxica de origen y la inclusión de su definición<sup>113</sup>. Asimismo, es probable que a la unidad de la LO no le corresponda ninguna unidad de la LD, pero que su significado pueda expresarse mediante una paráfrasis sin necesidad de repetir y definir el término, o que a una unidad univocal de la LO le corresponda una plurivocal en la LD. Por último, también cabe la posibilidad de que a una unidad que en la LO presenta un significado literal y otro figurado le correspondan dos unidades diferentes en la LD.

En cualquier caso, sea cual fuere la casuística que se presente, siempre que no se pueda establecer una equivalencia exacta, el lexicógrafo debe añadir cuantas indicaciones sean necesarias para que el usuario sea capaz de comprender no solo el valor denotativo, sino también el connotativo del lema. Por ello, es fundamental que dentro del artículo, además de los equivalentes, se proporcionen explicaciones que permitan eliminar las posibles ambigüedades de las voces traducidas y que entren en juego ciertos mecanismos de discriminación del significado que permitan reconocer los diferentes matices y contextos en los que se puede emplear el vocablo (Alvar Ezquerra 1981: 193-194, Tomaszczyk 1988: 289, Sánchez Merino 2002-2003: 164-165), sin olvidar ejemplos ilustrativos del sentido y la combinatoria (Atkins 2002: 11, Xatara 1998: 182).

---

<sup>113</sup> San Vicente Santiago (2017: 92) recoge esta y otras estrategias con las que los lexicógrafos suelen hacer frente a esta carencia, a saber: insertar una explicación acompañada de fórmulas del tipo “especie de...”, “similar a...”, etc.; utilización de un hiperónimo acompañado de una especificación; redacción de una definición similar a la presente en el diccionario monolingüe; adopción del préstamo si este ha comenzado a introducirse en la segunda lengua; y adopción del préstamo acompañado de sinónimos.

## 2.4. Los diccionarios semibilingües

Un diccionario semibilingüe es un repertorio de carácter híbrido que resulta de la combinación de los rasgos propios de un volumen monolingüe y otro bilingüe (Hartmann 1992: 66, Kernerman 1994: 1, Hartmann y James 1998). Es unidireccional L2-L1 y la estructura prototípica del artículo lexicográfico consta de una definición en la lengua extranjera y un equivalente en la otra lengua, que normalmente es la materna del usuario (Climent de Benito 2008: 417, Adamska-Salaciak 2010: 142). Este modelo se denomina asimismo *diccionario híbrido* o *bilingualizado*. Los tres términos se utilizan con frecuencia indistintamente, sin embargo, existe cierto matiz que los diferencia. Tanto *híbrido* como *semibilingüe* hacen referencia a la combinación de la lengua de origen y la de destino en la explicación del significado, mientras que *bilingualizado* no solo engloba este rasgo, sino que, además, alude a que el diccionario ha sido creado a partir de un volumen monolingüe (James 1994: 187-188, Lew 2004: 12, Sanches Durán y Xatara 2005: 51). En este segundo caso, por tanto, para la creación del nuevo diccionario se lleva a cabo un proceso de bilingüización, de manera que se transfieren los lemas y la organización de sentidos presentes en la obra monolingüe y se añaden los equivalentes en la L1 que corresponden a cada sentido. Opcionalmente pueden traducirse también las definiciones y los ejemplos (Lew y Adamska-Salaciak 2015: 48).

Los primeros pasos de los diccionarios semibilingües parecen estar un tanto difusos. No hay excesiva constancia del origen certero de este modelo de repertorio, a pesar de que algunos autores insisten en que no se trata de una propuesta moderna. Según explica Climent de Benito (2008: 418) el germen de estos volúmenes se remonta al siglo XVI, más concretamente a la obra de 1502, *Dictionarium Latinarum et Grecopariter Derivantium*, cuya autoría pertenece a Ambrosio Calepino. Sin embargo, de acuerdo con Marelló (1996: 50), debemos remontarnos a un siglo posterior, a la publicación del primer gran diccionario monolingüe, el *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, de 1612, el cual presentaba, junto a las definiciones en italiano, un amplio índice de términos latinos y griegos empleados como indicadores semánticos o definiciones sinónimas<sup>114</sup>. Sea como fuere y al margen de tales discrepancias, el primer volumen híbrido, tal y como lo concebimos en la actualidad, se publica en el año

---

<sup>114</sup> El objetivo de dichos elementos era facilitar el empleo de la obra tanto a los extranjeros que conocían las lenguas clásicas como a los italianos que conocían el toscano menos que el latín (Marelló 1996: 50).

1986 en Israel. Se trata del *Oxford Student Dictionary for Hebrew Speaker* de Kernerman y Khan, una versión bilingüizada del *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* de 1974 (Kernerman 1994: 4, Laufer y Hadar 1997: 190, Laufer y Kimmel 1997: 363). Esta obra inauguró una serie de diccionarios llamada *Kernerman Semi-bilingual Dictionaries*, que comprendió versiones para diferentes lenguas como el árabe, el italiano, el griego y el francés –todas ellas publicadas antes de 1989–, así como para el español, el portugués y el checo –publicadas antes de 1991– (Kernerman 1994: 4). En lo que a la tradición metalexigráfica española se refiere, sin embargo, este modelo de diccionario no parece haber tenido mucho éxito y, de hecho, ha sido poco estudiado, según Climent de Benito (2008: 417), principalmente por causa de dos motivos. Por una parte, debido a la naturaleza compleja que lo sitúa entre los diccionarios monolingües y los bilingües. Y, por otra, debido a la confusión terminológica existente respecto a su denominación.

La creación de este tipo de diccionarios ha sido considerada y puesta de manifiesto en diversas ocasiones. Así, por ejemplo, Tomaszczyk (1983: 47) plantea la posibilidad de crear, tal y como los estudiosos rusos sugerían, un diccionario bilingüe en el que se incluyan tanto definiciones como equivalentes. Para el autor, es de imperiosa necesidad la creación de un volumen de producción<sup>115</sup> para cada uno de los idiomas implicados en el que se incluya un mayor caudal de vocabulario específico de la cultura y una información exhaustiva sobre las propiedades sintácticas de los equivalentes para que el usuario sepa cómo utilizarlos. Atkins (1985: 22), por su parte, alude a la necesidad de seguir los pasos de la lexicografía italiana y crear un diccionario híbrido que rompa con la rígida dicotomía existente entre los diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingües. De esta forma se podría ofrecer al estudiante una herramienta de aprendizaje más flexible. De acuerdo con la autora, dicha herramienta podría crearse bien a partir de un repertorio monolingüe, bien a partir de uno bilingüe:

There are many ways in which these types of dictionary could be combined. Starting from a monolingual, LI equivalents could be inserted at the beginning of each semantic category (sense); the metalanguage or even the definition could be in LI; the fixed phrases could be not only explained and exemplified in L2, but also translated into LI... [...] Or,

---

<sup>115</sup> Este planteamiento contrasta con la apreciación realizada por Hartmann (1992: 66), que considera que el diccionario híbrido es más adecuado para la decodificación que para la producción, y así lo expresa: “is thus clearly better suited for passive decoding, i.e. interpreting texts or translating them from the foreign language into the learner's mother tongue, than for active encoding, i.e. producing texts or translating from LI to L2, which has wide-ranging implications for the presentation of meaning discrimination, grammar and collocational detail.”.

starting from the bilingual, a number of monolingual features could be introduced: one could, for example, not translate phrases exemplifying straightforward use of the headword; the headwords, or better still the semantic categories (senses) of the headword, could be classified from the point of view of frequency, and entries for the less frequent items could contain a higher proportion of monolingual material. Whole monolingual sections could be included for example, a survey of functional grammar in L2 (Atkins 1985: 22).

En su trabajo “Towards a typology of bilingualised dictionaries”, James (1994: 187 y sigs.) esboza una de las primeras clasificaciones de los diccionarios bilingüalizados, obras que considera pueden resultar de la adaptación de un diccionario monolingüe de aprendizaje o de un monolingüe general. En ella, el autor distingue las siguientes categorías:

a) *Learners' dictionary*: bajo esta etiqueta engloba dos tipos:

- *Bilingualised dictionary*: adaptación de un diccionario monolingüe de aprendizaje al que se han añadido equivalentes en L1. Las definiciones están escritas en la L2 con un vocabulario definidor restringido, por lo que se supone que el usuario las comprenderá.

- *Semi-bilingual dictionary*: diccionario originalmente bilingüe creado para estudiantes extranjeros, en el que los lemas, las definiciones y los equivalentes han sido elaborados por el mismo autor.

Según James, al manejar un *learners' dictionary*, el usuario deberá acudir, en primer lugar, a la definición y, seguidamente, al equivalente, el cual cumple una función confirmatoria. Estos repertorios están destinados a hablantes no nativos de la lengua de destino.

b) *Teaching dictionary*: adaptación de un diccionario monolingüe general al que se han añadido equivalentes en L1. En este caso, las definiciones están elaboradas para hablantes nativos, por lo que la comprensión por parte del estudiante extranjero no está asegurada. El usuario debe acudir primero a los equivalentes y después, si puede, a la definición con el objeto de desambiguar o clarificar lo comprendido. En estos diccionarios, el equivalente cumple una función explicativa. Estas obras están dirigidas a hablantes tanto nativos como extranjeros y están orientadas a la realización de tareas de decodificación.

c) *Learning dictionary*: adaptación de un diccionario monolingüe general al que se han añadido equivalentes en L1. Su estructura y su forma de consulta coincide con las de los *teaching dictionaries*, sin embargo, se diferencian de estos en que, de forma contraria a ellos, están enfocados al desarrollo de tareas de codificación.

Por otra parte, tal y como recuerdan Laufer y Kimmel (1997: 362), numerosos estudios sobre la utilización del diccionario han determinado que si bien los usuarios consideran que los repertorios monolingües son más útiles para encontrar y comprender la información necesaria, para realizar sus búsquedas prefieren acudir, mayoritariamente, a los bilingües. En consecuencia, si la percepción es que los instrumentos monolingües son más útiles, pero los bilingües más funcionales, para los autores, parece que la opción de un volumen híbrido que aúne lo mejor de cada tradición resultaría la más acertada (Laufer y Hadar 1997: 190, Laufer y Kimmel 1997: 363). De este modo, como expone Lew (2004: 13) al recoger la filosofía de Kernerman –editor líder de diccionarios híbridos–, con el empleo de un modelo semibilingüe se produce un acercamiento a la L2 mediante la explicación del significado del lema, y se cuenta con el apoyo activo de la L1 al proporcionarse el equivalente. Así, se alienta al usuario a leer la información en la lengua extranjera al tiempo que la traducción brinda tranquilidad psicológica<sup>116</sup>, refuerza la comprensión y corrige los malentendidos.

Con todo, aunque el modelo de diccionario bilingüizado pueda parecer la mejor respuesta a los problemas de la lexicografía de aprendizaje, no está libre de críticas (Adamska-Salaciak 2010: 141). Así, Lew y Adamska-Salaciak (2015: 49) recogen tres deficiencias que, desde su punto de vista, reducen su utilidad. La primera de ellas se refiere al trasvase directo de la división de sentidos del lema que se ofrece en el diccionario monolingüe. En ciertos casos esta separación puede resultar redundante por coincidir palabra y concepto con la L1, y en otros, por el contrario, pueden carecer de distinciones significativas. La segunda alude a la utilización de una nomenclatura anclada a la cultura de la L2, obviando voces y expresiones propias de la L1, cuando resulta evidente que los usuarios necesitarán hablar sobre su propia cultura, país e instituciones. Y la tercera apunta a las conclusiones recogidas en algunos estudios empíricos sobre el uso de este tipo de obra, pues muestran que los estudiantes tienden a ignorar las definiciones en L2 y consultar directamente los equivalentes. Precisamente

---

<sup>116</sup> Laufer y Kimmel (1997: 362) señalan que muchos usuarios parecen sentirse inseguros si no pueden relacionar el significado de la palabra en la lengua extranjera con su significado en la lengua materna.

este último aspecto ha sido recogido también por Climent de Benito (2007b: 27) en su particular visión de las limitaciones de estos repertorios. Por su parte, el autor hace referencia, asimismo, a otros dos aspectos. En primer lugar, al hecho de que se ofrezca únicamente un equivalente por acepción, lo que resultaría, a su entender, más bien una pista sobre el sentido del lema y no tanto una traducción apta para cualquier contexto. Y en segundo lugar, al hecho de que no se trata de una obra contrastiva, de forma que no se subrayan las diferencias interlingüísticas entre ambos idiomas.

### **3. Tratamiento de las colocaciones en los diccionarios de español**

Tradicionalmente la enseñanza del léxico ha constituido uno de los pilares fundamentales de la didáctica de lenguas extranjeras. Si el dominio de los mecanismos gramaticales resulta fundamental para garantizar una producción lingüística satisfactoria, no es menos importante el conocimiento de las unidades léxicas y sus posibilidades de combinación. Así, tal y como han señalado Pérez Basanta (1995 *apud* Alvar Ezquerro 2003: 11) e Higuera García (2005: 481, 2007: 17), entre otros, aprender una palabra es mucho más que reconocer y memorizar su forma gráfica, su pronunciación, su significado y sus usos gramaticales; aprender una palabra supone, además, conocer sus posibilidades y restricciones de combinación con otras unidades, y si hay un instrumento esencial para apoyar al estudiante en ese complejo proceso, ese es el diccionario.

Los repertorios lexicográficos han desempeñado desde sus orígenes un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras y más concretamente en el aprendizaje del léxico. Sin embargo, en lo que a la información colocacional se refiere, no son pocos los trabajos que, en los últimos años, han centrado su atención en el tratamiento que esta ha recibido tanto en los diccionarios monolingües de lengua española –ya sean para hablantes nativos o extranjeros– como en los bilingües, poniendo de manifiesto una desatención y una falta de sistematicidad generalizadas<sup>117</sup>. Son escasas las colocaciones incluidas en los repertorios y en el caso de aquellas que sí

---

<sup>117</sup> Destacan, entre otros, los trabajos de Bargalló *et al.* 1997-1998; Castillo Carballo 2002, 2004, 2015b; Ruiz Martínez 2005, 2006, 2007; Model 2006; Beneduzi 2008; Martín Bosque 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Valero Gisbert 2008; Molina Díaz 2010; Ferrando Aramo 2013; Alba Quiñones 2014; Pérez Serrano 2014; Bevilacqua y Arcos Machado 2017; Corpas Pastor 2017; Martínez Aguirre 2017; Maldonado González 2017; Torner Castells y Bernal Gallén 2017, y Santamaría Pérez 2018.

están recogidas, la ausencia de un tratamiento exhaustivo en su registro por parte de los lexicógrafos resulta evidente. Existen vacilaciones en su denominación, falta uniformidad en su representación y no hay acuerdo en cuanto a la entrada de acogida y la parte del artículo en la que se presentan. Tales incongruencias y lagunas de información suponen un importante escollo en las consultas de los usuarios, lo que ha llevado a los autores a poner en duda la utilidad real de estos diccionarios para la producción y comprensión de las colocaciones por parte, principalmente, de los estudiantes extranjeros. Por este motivo, algunos autores han puesto de relieve la necesidad de crear repertorios lexicográficos específicos con los que proveer a estos estudiantes de herramientas que les ayuden en el desarrollo de su conocimiento combinatorio y colocacional (Santiago Alonso y Šifrar Kalan 2004; Higuera García 2005). En la actualidad, en la lexicografía española, contamos con tres repertorios combinatorios, pero ninguno de ellos está específicamente dirigido a usuarios no nativos.

En el presente apartado, nos proponemos dar cuenta del tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios monolingües, bilingües y combinatorios de lengua española. Para lograr esbozar tal visión, hemos realizado una revisión de diversas investigaciones en las que se expone cómo se efectúa en diferentes obras la presentación de la información colocacional.

### **3.1. Las colocaciones en los diccionarios monolingües**

Centremos nuestra atención en primer lugar en los estudios realizados en torno a los diccionarios monolingües<sup>118</sup>, cuyas conclusiones expondremos en orden a dos cuestiones fundamentales: la primera, qué se dice en las páginas preliminares –prólogos, introducciones, guías del usuario, etc.– sobre las colocaciones, si es que se dice algo sobre ellas; y la segunda, cómo se abordan en la microestructura del diccionario, más concretamente, en el artículo de qué componente se presentan, cuál es el procedimiento de registro y con qué marca gramatical aparecen.

---

<sup>118</sup> No hemos distinguido entre monolingües generales y monolingües de aprendizaje porque las conclusiones extraídas para ambos tipos resultan análogas. En consecuencia, exponerlas aquí por separado nos parecía que resultaría innecesario y repetitivo.



### 3.1.1. Información contenida en los prolegómenos

De todos los diccionarios analizados por los autores, los únicos que se refieren de forma explícita a la noción de colocación en sus páginas introductorias son el *Diccionario del español actual (DEA)* y el *Diccionario Salamanca de la lengua española (Salamanca)*<sup>119</sup>. En el *DEA*, la alusión se realiza en el apartado “Explicaciones complementarias de la definición”, en el que se afirma que tras el enunciado definidor se exponen “las indicaciones sintácticas, o sintáctico-semánticas, que interesan a la acepción, [...] y la colocación o construcción preferente” (p. XXII) (Castillo Carballo 2002: 101, 2004: 78; Ruiz Martínez 2005: 788, 2007: 156; Romero Aguilera 2008: 1403, 2015: 160). En el *Salamanca*, la referencia se hace en el espacio concerniente al “Objeto y contenido del diccionario Salamanca”, donde se advierte de la presencia en la obra de “muchos ejemplos que aclaran las definiciones, muestran colocaciones habituales y sirven de modelo de construcción sintáctica” (p. VI). Asimismo, en el epígrafe sobre los “Ejemplos” se explica que “se tienen en cuenta tanto las posibilidades a nivel de uso, como las colocaciones o contextos. En muchos casos el ejemplo no es una frase completa, sino una construcción que indica las colocaciones más frecuentes” (p. XI) (Bargalló *et al.* 1997-1998: 53; Castillo Carballo 2002: 100, 2004: 78; Martín Bosque 2008: 448; Romero Aguilera 2008: 1403; Molina Díaz 2010: 224; Alba Quiñones 2014: 126).

En algunas de las otras obras examinadas, se ha detectado que, aunque el término colocación no se emplea explícitamente, la noción sí se engloba bajo otras denominaciones. Así, de acuerdo con Ruiz Martínez (2007: 151) y Romero Aguilera (2015: 158), en el *Diccionario de uso del español (DUE)*, en el apartado “Catálogos de palabras afines”, se expresa que

al final de ciertos artículos se incluye un catálogo de referencias en que figuran [...] 3.º Los equivalentes pluriverbales, en multitud de casos de uso más frecuente y más expresivos que la expresión monoverbal específica («hacer alusión» por «aludir»; «hacer reír» por «divertirse» [...]) (*DUE* p. x).

Y en el dedicado a las “Expresiones pluriverbales”, se indica que “En muchos casos, se dan los adjetivos o adverbios con los que tiene una especial afinidad cierto nombre,

---

<sup>119</sup> El *Gran diccionario de la lengua española Larousse* hace referencia en el apartado *Uso del Gran Diccionario de la Lengua Española* a la distinción entre *locución* y *colocación*, sin embargo, este último no se corresponde con el concepto que aquí barajamos, sino que se emplea para referirse a los *compuestos sintagmáticos* (Bargalló *et al.* 1997-1998: 53).

adjetivo o verbo: «sueño ligero, profundo, reparador; cariño entrañable, sincero; nutridos aplausos [...]» (*DUE* p. XII) (Zuluaga Ospina 2002: 58; Ruiz Martínez 2005: 787, 2007: 151-152; Romero Aguilera 2015: 158-159). Como podemos observar, en el primer caso, se emplea el término *equivalentes pluriverbales* para acoger estructuras colocacionales del tipo verbo + sustantivo, mientras que, en el segundo, se incluyen en las *expresiones pluriverbales* las estructuras adjetivo + adverbio, nombre + adjetivo y verbo + adverbio.

De forma similar, en el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, se utiliza el marbete *forma compleja* para referirse, entre otras, a las combinaciones del tipo sustantivo + adjetivo, y así se expresa en el epígrafe “Advertencias para el uso de este diccionario” (Ruiz Martínez 2005: 786, 2007: 149; Pérez Serrano 2014: 127; Romero Aguilera 2015: 161):

Las combinaciones estables de un elemento sustantivo con otras palabras que, con respecto a él, desempeñan una función adjetiva (ya sean adjetivos, nombres en aposición, complementos con preposición, etc.), irán siempre en el artículo correspondiente al elemento sustantivo. P. ej., **aceite virgen** se encontrará en el artículo encabezado por la palabra **aceite**; **buena mano** en el artículo **mano**; **agua de Colonia** en **agua**, etc. [...] (*DUE* p. XL) (Ruiz Martínez 2007: 149, Romero Aguilera 2015: 161).

Por último, es posible también rastrear el concepto de colocación en las indicaciones sobre el contenido de algunos diccionarios. Tal es el caso del apartado referente a las “Aclaraciones gramaticales” incluido en el *DUE*, donde se hace referencia a las combinaciones conformadas por un verbo y un sustantivo: “se indican [...] para los nombres, los verbos que se unen a ellos para formar la frase: «actividad (Desplegar), alarma (Cundir; Sembrar), cólera (Deponer) [...]» (*DUE* p. XIII) (Zuluaga Ospina 2002: 58, Ruiz Martínez 2007: 152, Romero Aguilera 2015: 159). Lo mismo ocurre en el espacio dedicado a las “Características del diccionario” en el *Diccionario de español para extranjeros (SM)*, donde se explica que:

La llamada *ley de la sinonimia*, principio unánimemente aceptado en lexicografía, exige que la definición pueda sustituir siempre al término definido. Este problema se ha resuelto en la definición de verbos y adjetivos con la fórmula *Referido a...*

- En el caso de los adjetivos, en este contorno se explicita el tipo de sustantivo al que dicho adjetivo puede acompañar (ejemplo: *salvaje* no significa lo mismo referido a un animal, a una planta o a un terreno).

- En el caso de los verbos, la fórmula permite extraer el sujeto, el complemento directo o el complemento preposicional regido (ejemplo: existen diferencias apreciables entre *alimentar a un ser vivo*, *alimentar el fuego* o *alimentar un sentimiento*) (SM p. 10) (Castillo Carballo 2004: 79, Molina Díaz 2010: 224).

Y en el epígrafe “Cómo se usa Clave”, del *Diccionario Clave*:

En el caso de los adjetivos, en este contorno se explicita el tipo de sustantivo al que dicho adjetivo puede acompañar (Ejemplo: *verde* no significa lo mismo referido a una planta, a un fruto o a una persona). En el caso de los verbos, la fórmula permite extraer el sujeto, el objeto directo o el complemento preposicional regido (Ejemplo: existen diferencias apreciables entre *bailar una persona*, *bailar una peonza* o *bailar una cifra*) (*Clave* p. XVI) (Romero Aguilera 2015: 93).

Tal y como se desprende de los dos últimos extractos, en ambas indicaciones se hace referencia implícita a las colocaciones del tipo sustantivo + adjetivo y verbo + sustantivo.

### 3.1.2. Forma de presentación de la información

#### a) Ubicación de la información

En cuanto al artículo que sirve de acogida a la colocación, a la vista de los datos obtenidos en los análisis que hacen referencia expresa a este aspecto, no resulta posible establecer una pauta claramente definida. En algunos casos, los diccionarios revelan una preferencia por proporcionar la información en la entrada de la base (Ruiz Martínez 2007: 171 y sigs., Romero Aguilera 2008: 1405, Alba Quiñones 2014: 129). Así se documentan, por ejemplo, las colocaciones *ramo de flores*, *ramas e hierbas*:

**ramo** [...] 2 Conjunto [de flores, ramas o hierbas, esp. cortadas] dispuesto de modo que tengan sus tallos juntos (*DEA*) (Ruiz Martínez 2007: 173).

En otros casos, se decantan por introducirla en la entrada del colocativo (Castillo Carballo 2004: 75; Ruiz Martínez 2007: 174 y sigs.; Molina Díaz 2010: 229; Romero Aguilera 2008: 1405, 2015: 183). En tal ubicación se presentan las colocaciones *bebedor*, *fumador* y *trasmochador empedernido*:

**empedernido, -a.** [...] 2 [...] «Incorregible». Se aplica como adjetivo a un nombre calificativo con que se designa a la persona que tiene el vicio o costumbre a que se refiere ese nombre tan arraigado que no se le puede quitar: ‘Un jugador [bebedor, fumador, trasmochador] empedernido’ (*DUE*) (Ruiz Martínez 2007: 176).

Y en otras ocasiones, es posible encontrar la colocación en la entrada de ambos componentes (Castillo Carballo 2004: 81, Ruiz Martínez 2007: 171 [nota 67], Romero Aguilera 2015: 183, Alba Quiñones 2014: 125 y sigs.). De este modo se da cuenta de la combinación *cundir el pánico*:

**cundir** v. *intr.* 1 Hacerse <una cosa> mayor o más extensa: [...] *El incendio hizo que cundiera el pánico (Salamanca)* (Castillo Carballo 2004: 81).

**pánico** s. m. (no contable) Miedo muy grande y especialmente el de una colectividad: [...] *Que no cunda el pánico. Cundió el pánico al incendiarse el local (Salamanca)* (Castillo Carballo 2004: 81).

## **b) Mecanismos de registro de la información**

Los procedimientos empleados para registrar las colocaciones en el interior del artículo lexicográfico son variados (Ruiz Martínez 2007: 169), si bien hay dos de ellos que predominan sobre el resto: mediante la definición y en los ejemplos (Bargalló *et al.* 1997-1998; Castillo Carballo 2004; Ruiz Martínez 2005, 2007; Martín Bosque 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Molina Díaz 2010; Alba Quiñones 2014; Pérez Serrano 2014).

Es frecuente encontrar la combinación inserta en la definición (Castillo Carballo 2004: 80; Ruiz Martínez 2005: 787-788, 2007: 169-170; Romero Aguilera 2008: 1404, 2015: 188 y sigs.; Pérez Serrano 2014: 127, 130). Esta inclusión puede realizarse de dos formas. La primera, en el enunciado definicional, como muestra la combinación *alcanzar una meta*:

**meta** me·ta 4 Fin u objetivo que se pretende alcanzar (*Clave*) (Pérez Serrano 2014: 130).

La segunda, en el contorno, en cuyo caso la información puede indicarse mediante dos procedimientos. Por una parte, puede señalizarse precedida de marcadores restrictivos del tipo *referido a, se aplica, dícese de, junto con*, entre otros. Así se registran las colocaciones *entablar una conversación, una relación y una disputa, momento crucial* o *rostro aguileño* (Castillo Carballo 2004: 79; Ruiz Martínez 2005: 787, 2007: 150, 153; Romero Aguilera 2015: 191 y sigs.; Pérez Serrano 2014: 127, 130):

**entablar** v. Referido esp. a una conversación, a una relación o una disputa, iniciarlas o darles comienzo (*Clave*) (Ruiz Martínez 2007: 159).

**CRUCIAL** [...] Se aplica al momento decisivo o cumbre, en el desarrollo de un hecho (*Diccionario práctico de la lengua española*) (Ruiz Martínez 2007: 155).

**aguileño, ña.** 1. adj. Dicho del rostro: Largo y delgado. 2. adj. Dicho de una persona: Que tiene el rostro aguileño (*DLE*) (Pérez Serrano 2014: 127).

Por otra parte, puede introducirse mediante símbolos como flecha, corchetes o corchetes angulares (Castillo Carballo 2004: 79; Ruiz Martínez 2005: 787, 2007: 146 y sigs.; Romero Aguilera 2008: 1404, 2015: 188 y sigs.; Pérez Serrano 2014: 127, 130). Precedida de flecha se encuentra, por ejemplo, la colocación *quitar una mancha*:

**sacar:** \*Quitar → \*manchas (*DUE*) (Romero Aguilera 2015: 191).

Entre corchetes, *falsa alarma*:

**falso**, -sa adj. 3. [Alarma] causada por un peligro que no es real o por una amenaza que no se cumple. Antepuesto al nombre (*DEA*) (Castillo Carballo 2002: 101).

Y entre corchetes angulares aparece *aborregarse el cielo*:

**aborregarse** 2. Cubrirse <el cielo> de pequeñas nubes blancas: *Cuando el cielo se aborrega al atardecer, saco buenas fotos* (*Salamanca*) (Castillo Carballo 2004: 79).

Asimismo, es habitual encontrar la estructura colocacional en el ejemplo que acompaña a la definición, haya sido previamente presentada en ella o no (Castillo Carballo 2004: 79; Ruiz Martínez 2005: 787-788, 2007: 169-170; Romero Aguilera 2008: 1404, 2015: 188 y sigs.; Pérez Serrano 2014: 127, 131). Tal es el caso de combinaciones como *cerrar un trato*, *entablar una relación* y *dar un paseo*, o las varias resultantes de la estructura *ataque de* + sustantivo:

**cerrar** [...] 17 tr. Terminar y dar por completamente establecido un trato: *Aún no he cerrado [el] trato con el dueño de la casa* (*DUE*) (Ruiz Martínez 2005: 788).

**en·ta·blar** [...] 2 Disponer o preparar; dar comienzo a un asunto o negocio: *la directora de la empresa ha entablado relaciones con una empresa extranjera del mismo ramo* (*Alcalá*) (Ruiz Martínez 2007: 163).

**ataque** 3 Manifestación brusca de una enfermedad, de un sentimiento, o de un comportamiento: *ataque de celos, ataque al corazón, ataque de risa, ataque de rabia, ataque de tos, ataque de locura, ataque de nervios* (*Salamanca*) (Castillo Carballo 2004: 79).

**paseo** pa·se·o 1 Desplazamiento por distracción o por ejercicio, esp. si se hace a pie: *Dimos un paseo por la playa. Nos fuimos a dar un paseo a caballo* (*Clave*) (Pérez Serrano 2014: 131).

Además de estos, también se reconocen otros procedimientos menos utilizados como los que siguen:

- Su presentación como subacepción (Ruiz Martínez 2005: 788, 2007: 157; Romero Aguilera 2015: 227). Así se recogen *nariz aguileña*, *café solo* y *flaco servicio*:

**na·riz** [...] ~ **aguileña**, la que es curva y sale excesivamente de la cara, y que parece el pico de un águila: *la ~ aguileña no es del gusto de muchas personas (Alcalá)* (Ruiz Martínez 2007: 162).

**solo** [...] **1** [...] o Aplicado al café, sin leche (*DUE*) (Ruiz Martínez 2005: 788).

**servicio** [...] **d) flaco** ~: Acción que, lejos de servir de ayuda, resulta negativa. *Frec. Con vs como HACER o PRESTAR | MGaite Búsqueda 109* Su comportamiento se limitaba a acoplarse a modelos que había puesto en boga el romanticismo, al reconocerles a las mujeres su derecho a la pasión. Flaco servicio. [...] (*DEA*) (Romero Aguilera 2015: 227).

- Su inserción como subentrada en el espacio dedicado a las locuciones y los compuestos sintagmáticos (Castillo Carballo 2004: 80, 2015b: 76; Ruiz Martínez 2007: 155; Romero Aguilera 2008: 1404; Pérez Serrano 2014: 127-128). Mediante este procedimiento se presentan las combinaciones *contraer matrimonio, dar corte, dejar frío y hacer burla*:

**ma·tri·mo·nio** < contraer ~, casarse o unirse legalmente un hombre y una mujer en una ceremonia: la pareja contrajo ~ en la basílica del Pilar (*Alcalá*) (Castillo Carballo 2004: 81).

**CORTE, 1** [...] *dar c.* Dar apuro, sofoco o vergüenza (*Diccionario práctico de la Lengua Española*) (Ruiz Martínez 2007: 155).

**frí·o, -ía** [...] LOC [...] **Dejar frío a alguien** [...] **2**, dejar una cosa (noticia, suceso) tan impresionado a alguien que no sabe cómo reaccionar ni qué decir: *La noticia del accidente y de su muerte me dejó frío (GDUEA)* (Ruiz Martínez 2007: 159).

**burla** [...] II loc v 4 hacer ~ [a alguien]. Convertir[lo] en objeto de risa haciendo gestos ridículos, imitando[lo] o diciendo cosas ofensivas. | Álvarez Cór 27.9.64, 5: Borrachera del mosto que en la misma inocuidad saca la lengua de las heces fuera de la boca de la cuba como si hiciera burla al viejo guardaviñas (*DEA*) (Romero Aguilera 2008: 1404).

- Su introducción a modo de comentario, observaciones o un ejemplo de estas (Castillo Carballo 2004: 80, Ruiz Martínez 2007: 161, Romero Aguilera 2008: 1404), como sucede con *cerrar herméticamente, dar bombo, tomar apuntes y batir palmas*:

**herméticamente** *adv. modo* De forma hermética. OBSERVACIONES: Se aplica sólo a acciones, procesos o resultados que implican alguna clase de cierre, físico o conceptual: *puerta herméticamente cerrada (Salamanca)* (Castillo Carballo 2004: 80).

**bombo s.m** [...] **4.** (Con *dar*) Elogio exagerado que se hace de algo o de alguien: *Aunque le han dado mucho bombo, es una película pésima (GDUEA)* (Romero Aguilera 2008: 1404).

**apunte s. m. 1.** Nota por escrito, resumen o extracto que se hace de algo. Se usa mucho en *pl.:* *tomar apuntes (Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española)* (Ruiz Martínez 2007: 162).

**batir A tr 1** Golpear repetidamente [algo]. [...] c) Hacer ruido golpeando reiteradamente [las palmas de las manos una con otra]. *En la constr ~ PALMAS.* | [...] CNavarro Perros 30: Alguien batió palmas. MSantos *Tiempo* 23: Hablaban andaluz y batían palmas muy bien (*DEA*) (Romero Aguilera 2008: 1404).

- Y su presentación como estructura frecuente (Zuluaga Ospina 2002: 58, Ruiz Martínez 2007: 154-155), procedimiento con el que se registran las colocaciones *barajar citas*, *poner a salvo*, *locamente enamorado*, *estar de palique* y *dar palique*:

**cita** [...] BARAJAR CITAS. Enlace frecuente (*DUE*) (Ruiz Martínez 2007: 154).

**salvo, -a** [...] PONER A SALVO. Enlace muy frecuente (*DUE*) (Ruiz Martínez 2007: 154).

**locamente** «Con locura». Mucho o muy. (Expresión muy frec., «locamente enamorado.») (*DUE*) (Ruiz Martínez 2007: 154).

**palique** [...] **1** Conversación intrascendente o de puro entretenimiento. *Frec en las constr* ESTAR DE ~ [con alguien], DAR ~ [a alguien] (*DEA*) (Ruiz Martínez 2007: 156).

### c) Marcación gramatical<sup>120</sup>

La falta de previsión en lo que a la introducción de las colocaciones en los diccionarios se refiere ha reportado que no exista ningún tipo de marca gramatical específica para ellas. Por ello, cuando se presentan en la microestructura o bien carecen de marcación, o bien aparecen adscritas a otras categorías. Lo primero se produce cuando están insertas en las definiciones, los ejemplos y los comentarios. Lo segundo, cuando se proporcionan a modo de subentradas (Romero Aguilera 2008: 1406).

En el caso de las subentradas, lo normal es que aparezcan recogidas junto con otras muestras de locuciones nominales y de compuestos sintagmáticos, y sin ningún tipo de marca que las diferencie. Así sucede, por ejemplo, con las *frases* y *modismos usuales* del *DUE*, las *formas complejas* del *DLE*, los *términos compuestos* del *Diccionario de la Lengua Española* de Villar Rodríguez, los *términos compuestos* del *Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española* o las *locuciones de acepción* del *Salamanca*. Por otra parte, también es posible que colocaciones, locuciones y compuestos sean reunidos y presentados sin diferenciación en otras partes del artículo, tal y como ocurre, por ejemplo, en el *Alcalá*, que las inserta a modo de subacepción, y en el *GDUEA*, que las sitúa al final de la entrada (Ruiz Martínez 2007: 169-170, Romero Aguilera 2008: 1406-1407).

---

<sup>120</sup> Por lo que hemos podido comprobar, los autores consultados únicamente han tenido en cuenta la marcación gramatical, obviando otros tipos como la diatrática o la diatópica.

### **3.2. Las colocaciones en los diccionarios bilingües**

Al igual que los diccionarios monolingües, los bilingües también han sido objeto de observación en lo que a la inserción y tratamiento de las colocaciones se refiere. Sin embargo, tal y como señala Corpas Pastor (2017: 182), mientras las investigaciones sobre los repertorios monolingües generales y de aprendizaje son numerosas, en el ámbito de los bilingües escasean. Tanto es así que en la pesquisa que nosotros mismos hemos realizado al respecto, nos ha resultado considerablemente dificultoso hallar investigaciones de este corte. Con todo, podemos decir que los escasos trabajos a los que hemos tenido acceso han llegado, en líneas generales, a conclusiones muy semejantes a las expuestas en el apartado anterior: ausencia de alusiones teóricas al concepto de colocación en las páginas preliminares, y falta de sistematicidad y criterios claros sobre el acceso y la presentación de la información (Model 2006, Beneduzi 2008, Valero Gisbert 2008, Ferrando Aramo 2013, Bevilacqua y Arcos Machado 2017, Corpas Pastor 2017, Martínez Aguirre 2017, Santamaría Pérez 2018).

Tal y como hemos realizado en el apartado precedente, en las próximas páginas expondremos las conclusiones obtenidas en los trabajos consultados sobre dos aspectos principalmente: las informaciones proporcionadas en los prólogos de los repertorios y los procedimientos empleados para la presentación de la información en la microestructura, más concretamente, en lo que a su ubicación, forma de registro y equivalencia se refiere.

#### **3.2.1. Información contenida en los prolegómenos**

La mayor parte de los diccionarios analizados por los autores no hace referencia expresa en sus páginas preliminares a la noción de colocación o a su inclusión en la obra, careciendo, en consecuencia, de una explicación teórica (Valero Gisbert 2008: 593, Ferrando Aramo 2013: 35, Corpas Pastor 2017: 185) y de cualquier tipo de indicación sobre cómo acceder a este tipo de información o sobre cómo está registrada (Valero Gisbert 2008: 594, Bevilacqua y Machado 2017: 216). La única excepción la constituye el *Dizionario di Sañé y Schepisi*, en cuya introducción existe un apartado dedicado a “composti e collocazione” en la que se explica que “aparecen después del equivalente de la voz de que se trate y que a veces queda evidenciando «il campo



semantico relazionale»”<sup>121</sup> (Valero Gisbert 2008: 586). Los restantes, a pesar de que recogen en su microestructura este tipo de unidad pluriverbal, no parecen aplicar ningún criterio explícito de selección, aspecto sobre el que tampoco dan cuenta en los prolegómenos (Beneduzi 2008: 171, Valero Gisbert 2008: 593; Bevilacqua y Arcos Machado 2017: 215, 224; Corpas Pastor 2017: 185).

### **3.2.2. Forma de presentación de la información**

#### **a) Ubicación de la información**

En cuanto a las vías de acceso a la información colocacional, los datos obtenidos revelan una clara falta de uniformidad. Tal y como queda expuesto en diferentes trabajos<sup>122</sup>, en unos casos, la colocación aparece recogida en la entrada de la base –por ejemplo, *manejo de llaves* en el *Oxford Spanish-English Dictionary (Oxford)* (Corpas Pastor 2017: 186)–; en otros, se encuentra en la del colocativo –por ejemplo, *cobrar actualidad* en el *Collins Spanish-English Dictionary (Collins)* (Corpas Pastor 2017: 188)–; y en otros en la de ambos componentes –por ejemplo, *make a decision* en el *Larousse Spanish-English Dictionary (Larousse)* (Corpas Pastor 2017: 190)–.

#### **b) Mecanismos de registro de la información**

Son varios los procedimientos aplicados para la presentación de las colocaciones en el interior del artículo lexicográfico si bien, a la vista de lo expuesto por los autores, parece que los más recurrentes remiten a la inclusión de la información en el ejemplo, en una subentrada, en el apartado destinado a las locuciones y a modo de cotexto.

Es frecuente pues, como decimos, que la colocación aparezca inserta en los ejemplos de uso del lema (Model 2006: 140-141, Beneduzi 2008: 170, Valero Gisbert 2008: 594, Ferrando Aramo 2013: 36, Corpas Pastor 2017: 189-190, Martínez Aguirre

---

<sup>121</sup> Desconocemos cuál es el concepto de colocación tenido en cuenta en esta obra, pues la autora del estudio no lo especifica.

<sup>122</sup> Cfr. Model 2006: 136-137; Beneduzi 2008: 170; Valero Gisbert 2008: 594; Bevilacqua y Arcos Machado 2017: 224; Corpas Pastor 2017: 186, 188, 190; Martínez Aguirre 2017: 139-140; Santamaría Pérez 2018: 89.

2017: 144, Santamaría Pérez 2018: 89). Así figuran las combinaciones *abrigar una esperanza*, *amasar una fortuna* y *volverse loco*:

**abrigar** fig. (fomentar) nodrir; acariciar; fomentar: *Abrigar una esperanza*, nodrir una esperança (*Diccionari bilingüe Manual català-castellà, castellano-catalán*) (Santamaría Pérez 2018: 90).

**dar** [...] 3 machen, verursachen (causar): *eso me da mucho miedo = das macht mir große Angst* (*Océano Práctico Español-Alemán Deutsch-Spanisch*) (Model 2006: 141-142).

**vol·ver** 11. Ficar, virar, tornar-se: *creo que la monja se ha vuelto loca = penso que a freira ficou louca* (*Diccionario Bilingüe de Uso Español-Portugués, Português-Espanhol*) (*DiBU*) (Martínez Aguirre 2017: 144).

En segundo lugar, también es común encontrar las estructuras colocacionales recogidas a modo de subentrada (Ferrando Aramo 2013: 37, Santamaría Pérez 2018: 89). En función del diccionario analizado, la subentrada puede aparecer en negrita (Santamaría Pérez 2018: 89) o numerada (Ferrando Aramo 2013: 37). Mediante este último procedimiento se registra la estructura  *echar una bronca*:

**echar** [...] 9 echar una bronca a alguien *umg* jemanden zur Sau machen (*Schulwörterbuch Encuentros*) (Ferrando Aramo 2013: 51).

En tercer lugar, no son pocos los casos en los que las colocaciones se recogen en la sección reservada a las frases hechas y locuciones (Valero Gisbert 2008: 594, Model 2006: 141, Corpas Pastor 2017: 186, Martínez Aguirre 2017: 144, Santamaría Pérez 2018: 89), tal y como sucede con la unidad  *dar un paseo*:

**pa·se·o** □ Dar un paseo: dar um passeio, dar uma volta: *mi novio me llamó para dar un paseo = meu namorado me chamou para dar um passeio* (*DiBU*) (Martínez Aguirre 2017: 145).

Y por último, con frecuencia, las colocaciones aparecen registradas mediante el *cotexto*, es decir, mediante la presentación de una serie de elementos con los que el signo lematizado conforma una unidad sintagmática (Model 2006: 140, Corpas Pastor 2017: 186). Este procedimiento permite representar varias colocaciones a la vez, dado que aplicado a un colocativo se enumeran varias bases de su radio colocacional, lo que ilustra el comportamiento paradigmático de las colocaciones. Los cotextos no llevan la traducción de la base, sino únicamente la del colocativo. Se entiende que esta no es necesaria, ya que la base es semánticamente autónoma y fácil de encontrar en el diccionario (Model 2006: 140, Corpas Pastor 2017: 187). De este modo se recogen las colocaciones *presentar una instancia*, *una dimisión* o *un trabajo* y *estallar una guerra*, *una revuelta*, *un escándalo* y *una crisis*:

**presentar** [...] (instancia, dimisión, trabajo) einreichen (*PONS Schülerwörterbuch Spanisch-Deutsch*) (Model 2006: 140).

**estallar**

**VI** [...]

1.2 [GUERRA/REVUELTA] to break out [TORMENTA] to break [ESCÁNDALO/CRISIS] to break  
*el castigo estalló tras un incidente fronterizo* the conflict blew up after a border incident  
(*Oxford*) (Corpas Pastor 2017: 188).

En ocasiones, los elementos integrantes de la serie colocacional en lugar de aparecer enumerados, pueden estar representados por un hiperónimo (Model 2006: 140, Corpas Pastor 2017: 187). Tal es el caso, por ejemplo, de la estructura *transcurrir tiempo*, en la que el sustantivo *tiempo* engloba todas las unidades de tiempo:

**transcurrir, trascurrir** [...] [tiempo] vergehen (*Via mundo – Universalwörterbuch Spanisch*) (Model 2006: 141).

Por otra parte, los estudios también ponen de relieve la utilización de otros mecanismos menos generalizados y extendidos. Dichos mecanismos son los que enumeramos a continuación:

- Inclusión del sustantivo de la colocación en la entrada del verbo o el adjetivo con el que se coloca (Ferrando Aramo 2013: 36). Así se presentan las unidades *afinar un instrumento* y *discusión acalorada*:

**afina|ción** *f* Verfeinerung *f*; *♯* Stimmen *n*; [...] ~**r** **I.** v/t. verfeinern, Schliff geben (*dat.*) (*a. fig.*); [...] *♯* Instrumente stimmen (*Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch*) (Ferrando Aramo 2013: 50).

**acalorado** [akalo'raðo], **acalorada** [akalo'raða] ① *Diskussion*: hitzig, erregt (*Express Wörterbuch Spanisch*) (Ferrando Aramo 2013: 50).

- Presentación de la colocación de forma explícita, aplicando “los mismos criterios de lematización, ubicación y marcación que en las locuciones” (Ferrando Aramo 2013: 36). Este procedimiento se revela en el registro de combinaciones como *tomar una decisión*:

**dec|sión** *f* **1.** Entscheidung *f*; Entschluß *m*; [...] *tomar una* ~ e-n Entschluß fassen, s. entschließen (*Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch*) (Ferrando Aramo 2013: 50).

- Presentación de estructuras colocacionales a modo de ejemplos cortos, mezcladas con otros tipos de frases y combinaciones libres (Corpas Pastor 2017: 189). De tal modo se recogen, por ejemplo, las unidades *despertar sospechas* o *la curiosidad y reavivar un recuerdo*:

**awake** (ə'weɪk) [...]

transitive verb

1. (= *wake up*) despertar

2. (= *arouse*)

a. [*suspicion, curiosity*] despertar

b. [*hope*] hacer nacer

c. [*memories*] reavivar, resucitar (*Collins*) (Corpas Pastor 2017: 189).

- Indicación del colocativo acompañando a un sinónimo del lema que funciona como glosa discriminadora de significado (Corpas Pastor 2017: 190). Dicho procedimiento se puede contemplar en la colocación de *despertar un sentimiento*:

**arouse**: [excite – feeling] **conjugation** *despertar* (*Larousse*) (Corpas Pastor 2017: 190).

- Inserción como contorno de los equivalentes del lema, mostrando las restricciones léxicas propias del equivalente del signo lemático (Martínez Aguirre 2017: 143). Así se recoge la combinación *cumplir un plazo*:

**cum·plir** 2. (prazo) Cumprir, vencer: *el plazo del préstamo se cumplió y Diego no pagó = a prestação do empréstimo venceu e Diego não pagou* (*DiBU*) (Martínez Aguirre 2017: 143).

### c) Presentación de equivalentes

En cuanto a los procedimientos de traducción empleados, los autores llaman la atención principalmente sobre dos. El primero consiste en la presentación de un equivalente de la colocación (Corpas Pastor 2017: 192, Santamaría Pérez 2018: 93), que, en ocasiones, puede ir acompañado de su definición (Bevilacqua y Arcos Machado 2017: 218). De este modo se registra, por ejemplo, la unidad *bendecir la mesa*:

**grace**: [prayer] bendición f de la mesa

*to say grace* bendecir la mesa (*Larousse*) (Corpas Pastor 2017: 192).

El segundo remite a la presentación de una paráfrasis explicativa del significado. Este recurso se emplea cuando la combinación de la lengua de origen no tiene equivalente en la lengua de llegada (Bevilacqua y Arcos Machado 2017: 219, Copras Pastor 2017: 192, Santamaría Pérez 2018: 94). Tal es el caso de la colocación *copycat crime*:

**copycat**: [crime] calcado de otro (f calcada de otra) (*Larousse*) (Corpas Pastor 2017: 193).

Por otra parte, Santamaría Pérez (2018: 94) hace referencia a una tercera posibilidad en la cual la equivalencia de la colocación se proporciona mediante la traducción de varios ejemplos en los que esta aparece. Así, se presenta *daño irreparable*:

**irreparable.** *El robo de los cuadros ha constituido un daño irreparable, el robatori dels quadres ha estat un dany irreparable (Diccionari 62 doble català-castellà, castellà-català) (Santamaría Pérez 2018: 94).*

### 3.3. Las colocaciones en los diccionarios combinatorios

Una vez reseñado el tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios no especializados, centramos nuestra atención ahora, en último lugar, en los repertorios que tienen por fin recoger la combinatoria del español. Si echamos un vistazo al ámbito de la lexicografía española dedicado a los diccionarios combinatorios, observaremos que, como señala Alonso Ramos (2017b: 174), resulta “poco halagüeño” en comparación con el panorama manifiesto en otras lenguas. Conforme a lo advertido por la autora, frente a los diversos diccionarios que han visto la luz para el inglés, el francés y el italiano<sup>123</sup>, en español solo contamos con tres, de los cuales uno es una versión adaptada de otro<sup>124</sup> y el tercero se restringe a un único campo semántico. En el año 2004, fueron publicados *REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque Muñoz 2004a) –en adelante, *REDES*– y el *Diccionario de colocaciones del español* (Alonso Ramos 2004) –en adelante, *DiCE*–, y dos años después, en 2006, salió a la luz el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque Muñoz 2006) –en adelante, *Práctico*– (Barrios Rodríguez 2007: 1, Ferrando Aramo 2013: 37, Buendía Castro y Faber 2014: 206, Pérez Serrano

---

<sup>123</sup> Entre los más destacados se encuentran: para el inglés, *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations* de Benson, Benson e Ilson, de 1986; el *LTP Dictionary of Selected Collocations* de Hill y Lewis, de 1997; el *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* de Crowther, Dignen y Lea, de 2002; el *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* de Rundell, de 2010; y el *Longman Collocations Dictionary and Thesaurus* de Mayor, de 2013. Para el francés, el *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* de Mel’čuk et al. de 1984; el *Dictionnaire des cooccurrences* de Beauchesne, de 2001; el *Dictionnaire des combinaisons de mots* de Le Fur y el *Lexique actif* de Mel’čuk y Polguère, de 2007; y *Le Grand Druide des cooccurrences* de Charest, Fontaine y Saint-Germain de 2012. Y para el italiano, el *Dizionario delle combinazioni lessicali* de Urzi, de 2009; el *Modi di dire. Lessico italiano delle collocazioni* de Russo, de 2010; el *Dizionario combinatorio compatto italiano* de Lo Cascio y el *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano* de Tiberii, ambos de 2012 (Higueras García 2005: 482 [nota 7], Buendía Castro y Faber 2014: 206, Pérez Serrano 2014: 122, Alonso Ramos 2017b: 200 [nota 1]).

<sup>124</sup> Como es sabido, *Práctico* es una versión derivada de su predecesor *Redes* (Barrios Rodríguez 2007: 1, 6; Buendía Castro y Faber 2014: 220).

2014: 122, Alonso Ramos 2017b: 174)<sup>125</sup>. Tanto *REDES* como *Práctico* han sido producidos en formato papel frente al *DiCE* que ha sido creado en formato electrónico.

Como es de esperar, los tres repertorios han sido objeto de estudio en diversos trabajos. A continuación, nos apoyaremos en las descripciones realizadas en dichas publicaciones para esbozar una breve reseña en la que daremos cuenta del marco teórico y los principales rasgos de macro y microestructura de cada obra.

### 3.3.1. Marco teórico y contenido

Los dos diccionarios dirigidos por Bosque Muñoz (2004a, 2006) y el dirigido por Alonso Ramos (2004) tienen como punto de partida fundamentaciones teóricas diferentes, motivo por el cual los objetivos y el contenido que han regido su creación son asimismo dispares. Mientras los dos primeros son concebidos como diccionarios combinatorios cuya principal finalidad es mostrar y describir las restricciones semánticas que los predicados ejercen sobre sus argumentos al seleccionarlos, el tercero se concibe, tal y como su título expresa, como un diccionario de colocaciones propiamente dicho, entendiendo el concepto de colocación en los términos en los que lo hace la Lexicología explicativa y combinatoria fundamentada por Mel'čuk *et al.* (1995)<sup>126</sup>. De esta forma, si bien el *DiCE* se acoge a la etiqueta de diccionario de colocaciones, *REDES* y *Práctico* son diccionarios de restricciones combinatorias en los que se incluyen no solo colocaciones, sino también otros fenómenos de selección léxica (Ruiz Martínez 2006: 3, Ferrando Aramo 2013: 38-39, Pérez Serrano 2014: 123-124), es decir, fenómenos de combinatoria en sentido amplio (Barrios Rodríguez 2007: 2). Además, según exponen Barrios Rodríguez (2007: 2), Buendía Castro y Faber (2014: 216) y Pérez Serrano (2014: 125), es frecuente que el término *diccionario de colocaciones* se preste a diversas interpretaciones, no resultando extraño que en ellos se incluyan no solo colocaciones, sino también combinaciones frecuentes u otros tipos de asociaciones semánticas, sintácticas o léxicas, con el consiguiente peligro de que la

---

<sup>125</sup> Aunque estas son las obras de mayor relevancia con las que contamos, existe un repertorio anterior, publicado en 2001 y escasamente referido en los trabajos que versan sobre este tema. Se trata del *Diccionario Euléxico. Para explicarse con estilo y rigor* de Javier Boneu, en el que se recogen mil ochocientos sustantivos lematizados de los cuales se proporcionan sus colocativos verbales y adjetivales (Barrios Rodríguez 2007: 1 [nota 2], Romero Aguilera 2015: 98, Ferrando Aramo 2013: 37-38, Pérez Serrano 2014: 122 [nota 1], Alonso Ramos 2017b: 200 [nota 2]).

<sup>126</sup> Las bases teóricas sobre las que se fundamentan las posturas adoptadas por cada autor han sido expuestas en el apartado 1.2. "Las colocaciones en la lingüística hispánica" del capítulo 1.

noción de colocación se desvirtúe. Por este motivo, en el prólogo de *Práctico*, el propio Bosque Muñoz admite que, aunque la obra cuenta con una amplia cantidad de colocaciones, prefiere adoptar la denominación de diccionario combinatorio para no asumir el riesgo de que cada combinación se corresponda exactamente con la noción de colocación (Ferrando Aramo 2013: 39, Pérez Serrano 2014: 125, Romero Aguilera 2015: 103).

Frente a *REDES*, que tiene por objeto hacer reflexionar al usuario acerca de las restricciones léxicas que rigen la combinatoria de la lengua (Barrios Rodríguez 2007: 3), *Práctico* y *DiCE* son diccionarios concebidos para asistir al usuario en la codificación. *Práctico*, como versión derivada de *REDES*, es un repertorio menos conceptual que su predecesor, que ha perdido en profundidad y ha ganado en extensión, debido, precisamente, a esa orientación hacia la práctica y la producción (Barrios Rodríguez 2007: 1, 6; Buendía Castro y Faber 2014: 220). El *DiCE*, sin embargo, debe dicha orientación a las bases teóricas sobre las que se cimienta, las de la Lexicología explicativa y combinatoria, ya que dicho paradigma propone la elaboración de diccionarios desde la perspectiva de la codificación, para ayudar al usuario a responder preguntas del tipo “¿cómo se expresa este significado?” (Pérez Serrano 2014: 124).

### **3.3.2. Rasgos de macroestructura**

De los tres repertorios considerados, el que tiene un caudal de entradas más abundante es, con diferencia, *Práctico*. Este diccionario cuenta con unos 14 000 lemas integrados por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. *REDES*, por su parte, presenta una nomenclatura de 7888 entradas compuestas por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, así como locuciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y prepositivas. Y *DiCE* se limita, por el momento, a una relación de poco más de 200 sustantivos pertenecientes al campo semántico del sentimiento (Barrios Rodríguez 2007: 2; Ferrando Aramo 2013: 39; Buendía Castro y Faber 2014: 216, 220, 222).

La macroestructura de *REDES* está organizada en dos tipos de entradas: las *analíticas* o *largas* y las *abreviadas* o *cortas* (Ruiz Martínez 2006: 4, Buendía Castro y Faber 2014: 217, Pérez Serrano 2014: 125). Las entradas analíticas son las más importantes y se fundamentan en un estudio semántico realizado desde la perspectiva de

los predicados. Esta forma de actuación responde a la intención de *REDES* de hacer reflexionar al usuario acerca de las restricciones léxicas (Barrios Rodríguez 2007: 3). En consecuencia, los lemas que encabezan este tipo de entradas son predicados o elementos seleccionadores, de los cuales se proporcionan sus argumentos organizados en clases léxicas (Ruiz Martínez 2006: 3, Pérez Serrano 2014: 125, Romero Aguilera 2015: 101, Alonso Ramos 2017b: 180)<sup>127</sup>. Las entradas abreviadas, en cambio, son, como expone Ruiz Martínez (2006: 8) recogiendo las palabras de Bosque Muñoz, “índices de las informaciones contenidas en las entradas analíticas” en las que no se incluyen ni consideraciones semánticas ni textos contextualizadores. Los lemas de estas entradas son los argumentos presentados en el cuerpo de las entradas analíticas. Existen cinco tipos de entradas cortas: (1) referencias cruzadas a las voces, (2) referencias cruzadas a los conceptos, (3) entradas del índice conceptual, (4) series abreviadas y (5) remisiones (Buendía Castro y Faber 2014: 219).

*Práctico*, por su parte, contiene tres tipos de entradas: las *simples*, las *genéricas* y las *remisiones*. En las entradas simples se describen las diversas combinaciones del lema; en las genéricas se agrupa la combinatoria compartida por las entradas pertenecientes a un mismo campo léxico; y en las remisiones se incluyen referencias cruzadas a otras entradas (Barrios Rodríguez 2007: 6, Buendía Castro y Faber 2014: 220, Pérez Serrano 2014: 125, Alonso Ramos 2017b: 183-184). A diferencia de *REDES*, en *Práctico*, la combinatoria se lematiza de una forma más equilibrada, de forma que su nomenclatura está integrada no solo por palabras seleccionadoras, sino también por palabras seleccionadas (Barrios Rodríguez 2007: 6, Pérez Serrano 2014: 125, Alonso Ramos 2017b: 183).

Por último, los lemas del *DiCE*, tal y como hemos mencionado anteriormente, se corresponden con sustantivos pertenecientes al campo semántico del sentimiento (Buendía Castro y Faber 2014: 222, Romero Aguilera 2015: 105). Frente a la postura adoptada en *REDES*, donde los predicados/colocativos son los lemas de las entradas más importantes, y de *Práctico*, donde lo son tanto con estos como los argumentos/bases, en el *DiCE* únicamente se listan como entradas sustantivos que funcionan como bases (Romero Aguilera 2015: 105).

---

<sup>127</sup> Como ya expusimos en el capítulo 1., atendiendo a las etiquetas empleadas en la interpretación fraseológica de las colocaciones, los predicados se corresponden con los colocativos y los argumentos con las bases.



### 3.3.3. Rasgos de microestructura

Pasemos ahora a describir la información contenida en el cuerpo de las entradas de cada diccionario. Siguiendo el orden mantenido hasta el momento, empezaremos por *REDES*. Tal y como acabamos de indicar, las entradas analíticas o largas son las de mayor importancia. En ellas se pueden distinguir dos secciones informativas. La primera, situada en el inicio del artículo, corresponde a la *entradilla*, en la que “se proporcionan informaciones semánticas acerca de las clases abiertas de palabras que se vinculan con el lema” (Ruiz Martínez 2006: 5). La segunda, expuesta a continuación, recoge las *clases léxicas* bajo las cuales se agrupan conceptualmente los argumentos seleccionados por el predicado inscrito como lema (Ruiz Martínez 2006: 3, Pérez Serrano 2014: 125, Romero Aguilera 2015: 101, Alonso Ramos 2017b: 180). La información semántica suministrada en la *entradilla* está vinculada con el significado dado en cualquier diccionario sobre el lema, mientras que las *clases léxicas* nunca se podrían deducir de las definiciones incluidas en los diccionarios (Ruiz Martínez 2006: 5). Cada clase léxica está definida por medio de un descriptor semántico presentado en mayúsculas y precedido de una letra. En su interior se enumeran los argumentos que acoge, numerados y acompañados cada uno de una marca de frecuencia y de un ejemplo de uso de la combinación en contexto (Buendía Castro y Faber 2014: 217-218). Tras la lista de *clases léxicas* pueden aparecer varias informaciones más. Estas son: (1) los *posibles usos estilísticos*, es decir, combinaciones poco frecuentes, pero con un efecto expresivo muy marcado. Por ejemplo, la expresión *senda estridente* es ofrecida en la entrada de *estridente*; (2) los *posibles usos cruzados*, esto es, aquellas combinaciones en las que uno de los componentes puede ser sustituido por otro. Tal es el caso de la combinación *vadear el temporal*, en la que *vadear* puede reemplazarse por *capear*; (3) el apartado *Se combina también con*, en el que se registran los adverbios y/o las locuciones adverbiales que seleccionan lemas verbales. Esta información se ofrece en el artículo de *desvanecerse*, seleccionado por la locución *como la espuma*; y (4) el espacio encabezado por la fórmula *Véase también*, donde se indican remisiones a otros lemas directamente relacionados con el que se está consultando. Así, por ejemplo, en la entrada de *de pasada* se remite a los artículos de *a grandes rasgos*, *en líneas generales* y *vagamente* (Ruiz Martínez 2006: 6-7). Con el objeto de ilustrar las informaciones descritas hasta el momento, insertamos a continuación un extracto de la entrada de

*luminoso*, presentada por Barrios Rodríguez (2007) en su trabajo “Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*”:

**luminoso** *adj.* \_ En su sentido literal de ‘claro, radiante o diáfano’ se combina con sustantivos que designan espacios o lugares (*salón, ciudad, terreno*), con otros que designan astros o planetas (*estrella, sol*), y otras cosas materiales, más frecuentemente obras de creación (*pintura, película, óleo, sinfonía, novela*) y ciertas partes del cuerpo (*piel, tez, cabello*). También se combina con sustantivos temporales (*otoño, primavera, día, tarde*) y con otros que designan la luz en todas sus manifestaciones (*haz, rayo, reflejo, destello*). Se combina asimismo con...

**A SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSOS DISPOSITIVOS DISEÑADOS PARA SEÑALIZAR O PARA EXPONER ALGÚN MENSAJE. POR EXTENSIÓN TAMBIÉN CON OTROS QUE DESIGNAN EL MENSAJE MISMO:**

1 **señal** ++: Señal *luminosa* de una estadia que terminaba con un amable cansancio hacia la oferta comercial de la ciudad... CAP041001 2 **panel** ++: Hay que frenar los abusos que se están cometiendo (...) zonas residenciales ahora sembradas de paneles *luminosos*. CAP161097 3 **indicador** +: Y propone la instalación en los vehículos de indicadores *luminosos* o de mamparas de protección. LVE030196 4 **anuncio** +: Dotado de iluminación artificial, por las noches brilla como si se tratase de un anuncio *luminoso* gigante. ABC130893 5 **cartel** +: Se aumentó la precisión y la confiabilidad del radar, se colocaron 70 carteles *luminosos* de rodaje y estacionamiento... CLA140297 6 **letrero** +: ...un montaje de nueve filamentos de 14 metros de altura que forman un bosque virtual de letreros *luminosos*. EPD041097 7 **rótulo** +: ...en la localidad vizcaína de Portugalete, donde realizaron pintadas y rompieron el rótulo *luminoso*, según denunció el concejal de la coalición... ENC300301 8 **pantalla**: ...el despliegue de recursos tecnológicos (mapas, pantallas *luminosas*, ingredientes múltiples para impresionar sobre todo al visitante joven) que en las condiciones actuales no brillan como debieran y merecen. LVE090396 9 **baliza**: En la calle de Serrano habrá 400 balizas *luminosas* -de un nuevo modelo, gracias a un inversión de 30 millones de pesetas adjudicada a la empresa Licuas-. EPE051201 10 **cono**: ...la dirección general de Tráfico instalará conos y balizas *luminosas* para marcar las vías adicionales. LVE280396

**B SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RASTRO DEJADO POR EL PASO DE ALGO:** 11 **estela**: El cardenal nicaragüense, Miguel Obando y Bravo, definió a la religiosa como «una gran mujer que deja una gran estela *luminosa*, porque estaba llena de caridad, consagrada al amor de Dios y del prójimo». DLA060997 12 **huella**: He aquí la secuencia: fondos blancos y negros alternantes, o, mejor, luz y oscuridad, pueden ser igualmente manchados, que es allí donde deja su huella *luminosa* la pintura. EPE030181 13 **vestigio** -: ...España se decantó por la cara pundonorosa del choque, la que acabó por borrar todo vestigio *luminoso* en una noche de plena penumbra. EME080296

□ Véase también: **fulgurante**. [...]

FIGURA 7: Extracto de la entrada *luminoso* en *REDES* (Barrios Rodríguez 2007: 3-4).

Como podemos observar, la entrada proporciona en la entradilla las clases abiertas de palabras con las que el adjetivo se combina manteniendo su sentido literal de ‘claro, radiante o diáfano’. Entre dichas clases de palabras se encuentran los sustantivos que designan espacios o lugares, astros o planetas, u obras de creación, entre otras. A continuación, seguidas de la fórmula *Se combina asimismo con...*, se enumeran las dos clases léxicas que agrupan los argumentos seleccionados por el predicado *luminoso* con el mismo sentido que en la entradilla: la primera, la de los “sustantivos que designan diversos dispositivos diseñados para señalar o para exponer algún mensaje. Por extensión también con otros que designan el mensaje mismo”, y la segunda, la de los “sustantivos que designan el rastro dejado por el paso de algo”. Cada una está integrada por una serie de argumentos presentados con una marca de frecuencia y un ejemplo de

uso de la combinación. Por último, introducida por la fórmula *Véase también*, se indica la remisión a la entrada *fulgurante*.

Frente a las entradas analíticas, se encuentran las entradas abreviadas, de las cuales, como comentábamos con anterioridad, existen cinco tipos: las referencias cruzadas a las voces, las referencias cruzadas a los conceptos, las entradas del índice conceptual, las series abreviadas y las remisiones (Buendía Castro y Faber 2014: 219). De todas ellas, las que nos interesan aquí por mostrar la combinatoria del lema son las referencias cruzadas a las voces y las series abreviadas, si bien las que más interés parecen suscitar en los estudios consultados son las primeras, pues las segundas, en la mayoría de ellos, ni siquiera son mencionadas. Las referencias cruzadas a las voces resultan de invertir la información proporcionada en las entradas analíticas. Estas entradas han sido generadas automáticamente por ordenador, de forma que los predicados que estaban lematizados en las entradas largas pasan a integrar el cuerpo de las cortas y los argumentos que se proporcionaban en el interior de aquellas se lematizan en estas (Barrios Rodríguez 2007: 5, Buendía Castro y Faber 2014: 219, Alonso Ramos 2017b: 180)<sup>128</sup>. Así, por ejemplo, la entrada abreviada *hipótesis*, que mostramos en la siguiente figura, es el resultado de invertir las entradas analíticas de predicados lemas como *certero*, *descabellado* o *fundado*, entre otros. El superíndice que estos adjetivos tienen remite a la posición de *hipótesis* en sus respectivas entradas analíticas, de forma que si, por ejemplo, *certero* aparece con el número 26, esa es la posición en la que *hipótesis* se ubica en la lista de sus argumentos:

<b>hipótesis</b> ♦ <b>acertado</b> , <b>arriesgado</b> , <b>atinado</b> , <b>atrevido</b> , <b>aventurado</b> , <b>burdo</b> , <b>certero</b> <sup>26</sup> , <b>convinciente</b> , <b>desacertado</b> , <b>descabellado</b> <sup>15</sup> , <b>de</b> <b>trabajo</b> , <b>disparatado</b> , <b>endeble</b> , <b>erróneo</b> , <b>fundado</b> <sup>12</sup> , <b>fundamentado</b> , <b>gratuito</b> , <b>implausible</b> , <b>inconsistente</b> , <b>inobjetable</b> , <b>insostenible</b> , <b>irrebatible</b> , <b>manido</b> <sup>45</sup> , <b>mero</b> , <b>peregrino</b> , <b>plausible</b> , <b>rebuscado</b> , <b>remoto</b> , <b>retorcido</b> <sup>13</sup> , <b>sin pies ni cabeza</b> , <b>sin sentido</b> , <b>trivial</b> [...]
--

FIGURA 8: Extracto de la entrada *hipótesis* en *REDES* (Alonso Ramos 2017b: 181).

Por otra parte, las series abreviadas presentan listas de palabras con las que se combina el lema, aunque sin conformar una entrada analítica, debido a que, en términos

---

<sup>128</sup> Esta explicación concedida por los autores resulta algo incompleta, ya que estas entradas están integradas no solo por los predicados de las entradas analíticas, sino también por otras unidades que han sido añadidas por el equipo de redacción del diccionario (Bosque Muñoz 2004a: LII).

generales, algunas de las combinaciones más frecuentes aquí registradas no encajan en la entrada analítica (Buendía Castro y Faber 2014: 219). Muestra de este tipo de entrada es la correspondiente al sustantivo *cama*, la cual presentamos a continuación:

<b>cama • acostar(se) (en), deshacer, guardar, hacer, levantar(se), meter(se) (en), postrar(se) (en), quedar(se) (en), recostar(se) (en), sacar (de), salir (de), tender(se) (en)</b>
---

FIGURA 9: Entrada *cama* en *REDES* (Buendía Castro y Faber 2014: 219).

En cuanto a las entradas de *Práctico*, ya indicamos anteriormente que se diferenciaban tres clases: las simples, las genéricas y las remisiones (Barrios Rodríguez 2007: 6, Buendía Castro y Faber 2014: 220, Pérez Serrano 2014: 125, Alonso Ramos 2017b: 183-184). Las entradas simples, que son las que más interés han suscitado en los estudios, aúnan las entradas analíticas y las abreviadas de *REDES* (Buendía Castro y Faber 2014: 220, Romero Aguilera 2015: 104). Estas, a diferencia de las analíticas, no tienen entradilla, por lo que las listas de palabras designativas y no designativas aparecen juntas en el cuerpo de la entrada (Barrios Rodríguez 2007: 6). En el interior del artículo, los lemas se clasifican por categoría gramatical y en caso de que tengan varios sentidos, estos se separan en acepciones indicadas mediante una breve definición. Dentro de cada acepción, la combinatoria se agrupa de acuerdo con la categoría gramatical de las unidades léxicas proporcionadas y estas, a su vez, se organizan en términos de proximidad semántica (Barrios Rodríguez 2007: 6-7, Buendía Castro y Faber 2014: 221-221). En la parte final del artículo se reserva un espacio para la presentación de expresiones y otro para notas y observaciones (Barrios Rodríguez 2007: 8). Mostramos estas informaciones mediante la presentación de la entrada correspondiente a la unidad *claro, ra*, extraída por Barrios Rodríguez (2007: 8) de la obra:

<p><b>claro, ra</b></p> <p>1 <b>claro, ra</b> adj.</p> <p>■ luminoso o de colores suaves</p> <p><input type="checkbox"/> CON SUSTS. <b>azul</b> <i>una camisa azul claro</i> · <b>verde</b> · <b>amarillo</b> · <b>otros colores</b>    <b>tono</b> · <b>tonalidad</b>    <b>habitación</b> <i>la habitación más clara de la casa</i>    <b>día</b> · <b>mañana</b> · <b>noche</b> · <b>cielo</b> · <b>tiempo</b>    <b>agua</b></p> <p>■ aguado</p> <p><input type="checkbox"/> CON SUSTS. <b>salsa</b> <i>La salsa me ha quedado un poco clara</i> · <b>puré</b> · <b>sopa</b> · <b>chocolate</b></p> <p>■ puro o de timbre agudo</p> <p><input type="checkbox"/> CON SUSTS. <b>sonido</b> · <b>voz</b></p> <p>■ meridiano, preciso</p> <p><input type="checkbox"/> CON SUSTS. <b>imagen</b> · <b>recuerdo</b> · <b>memoria</b>    <b>pensamiento</b> · <b>idea</b> · <b>juicio</b>    <b>análisis</b> · <b>diagnóstico</b> · <b>explicación</b> · <b>descripción</b> · <b>exposición</b> · <b>ejemplo</b> <i>Os pondré un ejemplo muy claro para que lo entendáis rápidamente</i> · <b>muestra</b>    <b>intención</b> · <b>motivación</b> · <b>motivo</b> · <b>causa</b> · <b>razón</b>    <b>profesor,-a</b> · <b>político,ca</b> · <b>expositor,-a</b> · <b>otros individuos</b></p> <p><input type="checkbox"/> CON ADVS. <b>como el agua</b> · <b>absolutamente</b> <i>Sus motivaciones están absolutamente claras</i> · <b>totalmente</b> · <b>meridianamente</b></p> <p>2 <b>claro, ra</b> s.f.</p> <p><input type="checkbox"/> CON VBOS. <b>batir</b> · <b>montar</b> <i>montar las claras a punto de nieve</i> · <b>cuajar</b>    <b>separar</b></p> <p>3 <b>claro, ra</b> adv.</p> <p><input type="checkbox"/> CON VBOS. <b>quedar</b> <i>Que quede claro que no fue él</i> · <b>dejar</b> · <b>estar</b>    <b>tener</b> · <b>ver</b>    <b>decir</b> · <b>hablar</b> <i>¿Por qué no te dejas de rodeos y hablas claro?</i> · <b>preguntar</b> · <b>otros verbos de lengua</b></p> <p>EXPRESIONES <b>a las claras*</b> [abiertamente]    <b>poner en claro</b> [aclarar] <i>Tenemos que poner en claro algunos puntos</i>    <b>sacar en claro</b> [obtener conclusiones de algo]</p>
---

FIGURA 10: Entrada de *claro, ra* en *Práctico* (Barrios Rodríguez 2007: 8).

Como se muestra en el artículo lexicográfico presentado, la entrada *claro, ra* consta de tres lemas con categorías gramaticales diferentes: el primero se refiere a su uso como adjetivo, el segundo como sustantivo y el tercero como adverbio. Cada uno de estos lemas posee una combinatoria propia, de las cuales la del primero resulta la más amplia y variada debido a las cuatro acepciones que posee: *luminoso o de colores suaves, aguado, puro o de timbre agudo y meridiano, preciso*. Dentro de la cuarta acepción, la combinatoria se encuentra clasificada según la categoría gramatical de las palabras, distinguiéndose dos grupos, uno de sustantivos y otro de adverbios. Y el grupo de sustantivos, a su vez –al igual que ocurre con los proporcionados en la primera acepción– están agrupados por proximidad semántica. Al final del artículo se registran diversas expresiones en las que aparece el lema: *a las claras, poner en claro y sacar en claro*.

Las entradas genéricas, por su parte, agrupan palabras que pertenecen al mismo campo semántico y, por tanto, tienen el mismo potencial combinatorio, evitando repeticiones innecesarias. Así, por ejemplo, existe una entrada genérica para la unidad *mes* en la que se proporciona la combinatoria de los sustantivos que designan ‘los meses

del año’: *enero pasado, febrero pasado, etc. y enero próximo, febrero próximo, etc.* (Barrios Rodríguez 2007: 6, Buendía Castro y Faber 2014: 220).

Por último, en el *DiCE* solo se presenta un tipo de entrada. Como ya señalamos anteriormente, esta obra sigue las directrices de la Lexicología explicativa y combinatoria. Las obras lexicográficas que se ajustan a este paradigma se estructuran en dos ejes de descripción, el paradigmático y el sintagmático, y ambos se modelan a través del concepto de función léxica<sup>129</sup>. Como explica Pérez Serrano (2014: 123), “las funciones léxicas paradigmáticas –o derivaciones semánticas– hacen referencia al principio de selección y aluden a un conjunto de correlatos léxicos relacionados con una unidad léxica” mientras que las funciones sintagmáticas “hacen referencia al principio de combinación y aluden a un conjunto de correlatos léxicos de una unidad léxica y que forman con ella colocaciones” (Pérez Serrano 2014: 123). En las entradas, cada lema se corresponde con un sustantivo y este, a su vez, está asociado a una o más unidades léxicas, entendidas estas como palabras tomadas en una sola acepción (Romero Aguilera 2015: 105). Para cada unidad léxica se proporciona, por un lado, la información semántica –formada por una etiqueta semántica–, la estructura actancial, una serie de ejemplos y una lista de cuasisinónimos y cuasiantónimos; y por otro, la información combinatoria, que engloba el esquema de régimen y las colocaciones (Buendía Castro y Faber 2014: 223-224, Pérez Serrano 2014: 123). Veamos cómo se muestran ambos tipos de información en la entrada de la unidad léxica *indignación 1* (*Sentimiento*) del lema *indignación*:

**indignación 1** f. (*Sentimiento*) [ver ejemplos]

*¡Qué indignación me produjo ver que nadie nos ayudaba! (Clave).*

**Colocaciones**  
ver todas , atributo de los participantes, indignación + adjetivo, verbo + indignación, indignación + verbo, nombre de indignación

indignación de persona X con Y por Z

**Ejemplos**

- ¡Qué indignación me produjo ver que nadie nos ayudaba! (Clave).
- Me produce indignación que se pretenda involucrarme en hechos que nada tienen que ver conmigo.

**Cuasisinónimos**  
cólera 1, enfado 1, enojo 1, horror 2, ira 1

**Cuasiantónimos**  
alegría 1a, felicidad 1a, gozo 2a, júbilo 1

Ver esquema de régimen

FIGURA 11: Entrada de la unidad léxica *indignación 1* (*Sentimiento*) en el *DiCE* (Buendía Castro y Faber 2014: 223).

<sup>129</sup> Como ya expusimos en el capítulo 1., una *función léxica* f es una función que asocia a unidad léxica dada L –*argumento* o *palabra llave de f*– un conjunto más o menos amplio de elementos léxicos sinónimos {Li} –*valor de f*– que pueden ser seleccionados por L para expresar un significado que se corresponde con f (Mel’čuk 1995: 188).

En lo que a las colocaciones se refiere, como se puede observar en la figura 11, estas se clasifican en cinco grupos: *atributo de los participantes*, *indignación + adjetivo*, *verbo + indignación*, *indignación + verbo* y *nombre de indignación*. Al acceder a cada uno de los grupos se muestra una lista de glosas semánticas. Estas glosas son breves descripciones que sirven para adaptar lingüísticamente las funciones léxicas (Buendía Castro y Faber 2014: 224). En el caso de las colocaciones con estructura *verbo + indignación* se presentan, entre otras, las siguientes glosas:

+	sentir ~	<b>experimentar, sentir, tener</b>
+	sentir una ~ intensa	<b>arder, estallar, hervir</b>
+	continuar sintiendo ~	<b>conservar</b>
+	hacer a algo objeto de ~	<b>acoger</b>
+	causar que la ~ sea intensa	<b>colmar</b>
+	causar que la ~ sea mayor	<b>acrecentar, alimentar, aumentar</b>

FIGURA 12: Extracto de las glosas del grupo de colocaciones *verbo + indignación* de la unidad léxica *indignación 1 (Sentimiento)* en el *DiCE* (Buendía Castro y Faber 2014: 224)<sup>130</sup>.

Una vez obtenida la lista de glosas, el usuario puede acceder mediante el símbolo [+] a una presentación individual de los colocativos en la que se muestra la glosa, el esquema sintáctico de la colocación –inserto entre corchetes–, uno o varios ejemplos de uso y el nivel de la combinación (Buendía Castro y Faber 2014: 225):

+			causar que la ~ sea mayor	<b>acrecentar, alimentar, aumentar</b>
<b>acrecentar</b> [ART ~]				Nivel C2
Glosa			causar que la ~ sea mayor	
Ejemplos			1. El secuestro del Alakrana acrecienta la indignación por la gestión contra la piratería somali.	
<b>alimentar</b> [ART ~ de X]				Nivel C2
Glosa			causar que la ~ sea mayor	
Ejemplos			1. Los ciudadanos cercados y los delincuentes libres: ésta es la perturbadora imagen que hoy alimenta la indignación de los argentinos (web).	
<b>aumentar</b> [ART ~]				Nivel C2
Glosa			causar que la ~ sea mayor	
Ejemplos			1. Esto aumentaría la indignación y frustración de un pueblo que vive en la raya de lo que la castigada condición humana puede soportar. 2. La desaparición de Roldán aumenta la indignación popular de la gente.	

FIGURA 13: Colocaciones de la glosa ‘causar que la indignación sea mayor’ de la unidad léxica *indignación 1 (Sentimiento)* en el *DiCE* (Buendía Castro y Faber 2014: 225)<sup>131</sup>.

<sup>130</sup> Hemos actualizado el extracto del artículo de acuerdo con la información que actualmente se ofrece en el *DiCE*, puesto que los datos presentados en Buendía Castro y Faber (2014: 224) pertenecen a una versión anterior de la obra en la que se presentaba la función léxica correspondiente a la colocación y el número de combinaciones que se recogían: “[+] sentir ~ Oper1 (3 valores en total)”.

<sup>131</sup> Al igual que en el extracto anterior en este también hemos actualizado los datos relativos a la información colocacional conforme a la versión actual del *DiCE*. En la versión recogida por Buendía Castro y Faber (2014: 225) se mostraban la función léxica y el número de valores, como en la entrada anterior, las colocaciones no estaban ordenadas alfabéticamente y se omitía el nivel de la colocación.

Si nos fijamos, por ejemplo, en el colocativo *acrecentar*, comprobamos que su esquema sintáctico responde a la estructura *acrecentar + artículo + indignación*, que la glosa de la colocación es *causar que la indignación sea mayor*, que el nivel al que pertenece es C2 y que el ejemplo con el que se contextualiza el uso de la colocación es *El secuestro del Alakrana acrecienta la indignación por la gestión contra la piratería somalí*.

#### **4. A modo de recapitulación**

Quisiéramos iniciar esta reflexión con la misma idea con la que dimos comienzo al capítulo: los diccionarios deben diseñarse para un grupo específico de usuarios con unas necesidades específicas. Las primeras reivindicaciones al respecto en nuestra tradición lexicográfica fueron realizadas por los profesores Humberto Hernández Hernández y Juan Martínez Marín en el primer congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera celebrado en el año 1989. Si el primero acusaba la falta de obras lexicográficas adecuadas a la edad y el nivel de los usuarios como una de las deficiencias más importantes en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera (Hernández Hernández 1990: 160), el segundo advertía las lagunas existentes en la actividad teórico-metodológica que pudiera servir de base para la elaboración de dichas obras (Martínez Marín 1990: 307). A principios de los 90, Hernández Hernández demandaba la necesidad de adoptar una perspectiva de creación enfocada hacia el usuario, así como de fomentar una línea de investigación orientada a él que permitiera “establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario” (Hernández Hernández 1993: 193, 1998: 50).

Para la descripción de este estado de la cuestión, hemos realizado una revisión de la literatura académica publicada en las últimas décadas y debemos señalar que nos ha sorprendido considerablemente comprobar que, a pesar de haber transcurrido más de treinta años desde la demanda realizada por Hernández Hernández, sigue existiendo un importante vacío en las investigaciones lexicográficas. La consulta de los tres volúmenes del *Diccionario bibliográfico de la metalexigrafía del español*, dirigido por Ignacio Ahumada (2006, 2009, 2014), nos ha permitido concluir que son abundantes los trabajos publicados sobre el diccionario como herramienta didáctica,



sobre aspectos concretos de macro y microestructura como la selección del léxico, la ejemplificación o las marcas, entre otros muchos, y los análisis de repertorios publicados. Sin embargo, de los tres aspectos señalados por Hernández Hernández, solamente uno de ellos ha sido más abordado: el de las destrezas de uso del diccionario. Por el contrario, las dos cuestiones que a nosotros nos causan mayor inquietud y que nos parecen más relevantes, debido a las consecuencias que tienen en la confección de los diccionarios –la tipología de los usuarios y la delimitación de sus necesidades–, parecen estar menos estudiadas y desarrolladas<sup>132</sup>.

Tal y como ya expusimos en el cuerpo del presente capítulo, la primera tipología de usuarios realizada en los estudios de lexicografía española fue elaborada por el mismo Hernández Hernández en el año 1990. En ella se establecía una distinción entre los hablantes que poseen un buen conocimiento de la lengua, aquellos que están adquiriendo la lengua materna y los que están aprendiendo una extranjera (Hernández Hernández 2000: 94). Poco después, el autor reajustó su taxonomía inicial e hizo una primera diferenciación entre usuarios con un buen conocimiento de la lengua y usuarios en fase de aprendizaje, e incluyó en estos últimos una segunda oposición entre los aprendices de lengua materna y los de lengua extranjera (Hernández Hernández 1993: 193). Coincidimos con el autor al considerar que a cada uno de estos grupos se le presentarán unas necesidades diferenciadas de las de los otros usuarios y que, por tanto, lo más acertado será que cada uno acuda a un tipo de diccionario específicamente configurado para él y en el que se proporcione un caudal de información particular.

De gran interés nos resulta asimismo la clasificación efectuada por Tarp (2008: 467) de los estudiantes de lenguas extranjeras. En este caso, el autor distingue tres tipos de estudiantes –principiantes, de nivel intermedio y de nivel avanzado– de acuerdo con el tipo de soluciones lexicográficas que precisan. Efectivamente, dicha necesidad resulta claramente determinante para la forma de presentación de los datos en el diccionario, siendo fundamentales cuestiones como si al usuario le resultan comprensibles explicaciones escritas en la lengua extranjera o, por el contrario, precisa que estén redactadas en su lengua materna, o si tiene la capacidad de producir textos directamente en la lengua extranjera o tiene que hacer un proceso de traducción desde la materna.

---

<sup>132</sup> Este desequilibrio en el estudio de dichos aspectos se hace patente en el contenido de sus respectivos apartados. La amplitud de investigaciones y aportaciones reseñadas sobre las destrezas de uso contrasta claramente con las referidas a la tipología de usuarios y a sus necesidades.

En lo que a las necesidades de los usuarios se refiere, como ya adelantamos en el apartado correspondiente, tras la revisión bibliográfica realizada hemos tenido la sensación de que la constante reivindicación de los autores sobre la imperiosa necesidad de delimitarlas para la adecuada configuración de un diccionario de nueva planta se ha convertido en una especie de mantra que se repite una y otra vez, pero en el que nunca llega a profundizarse realmente. En tal apreciación coincidimos, por tanto, con Fuertes Olivera y Tarp (2014: 28), quienes han advertido de la superficialidad con la que dicho aspecto se viene debatiendo.

Tal y como expusimos, el único paradigma que parece haber abordado este asunto con mayor detalle ha sido la teoría funcional, lo que ha originado que nos decantemos por ella a la hora de adoptar una metodología para la elaboración de nuestro modelo de diccionario. Desde esta perspectiva, un diccionario es una herramienta concebida para satisfacer las necesidades de información que le puedan surgir a un usuario específico en una situación extralxicográfica específica (Tarp 2015: 4). Y dichas necesidades están determinadas tanto por el tipo de usuario que las experimenta como por la situación extralxicográfica en la que se presentan (Tarp 2013: 119-120).

Con el objeto de definir el perfil del usuario, desde la teoría funcional se han establecido una serie de criterios que llevan a su caracterización. Estos criterios están enfocados, por una parte, a los usuarios no nativos que estudian una lengua extranjera en general y, por otra, a los usuarios no nativos que aprenden una lengua extranjera dentro de un ámbito de especialidad (Bargalló Escrivá 2019: 130).

Para los primeros, Tarp (2006: 310) propone una batería de preguntas con las que recabar información sobre las cualidades lingüísticas y culturales del individuo, así como sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje de la lengua extranjera. Para los segundos, Fuertes Olivera y Tarp (2014: 30), plantean una serie de cuestiones referidas a las características del usuario relevantes para las necesidades de información que originaron la consulta lexicográfica y otra referente a las características del usuario relevantes para la consulta misma. Al igual que en la propuesta ofrecida por Tarp (2006) para los usuarios de diccionarios generales, en este caso los criterios definidos también buscan obtener información sobre aspectos lingüísticos y culturales, y sobre las condiciones en las que se efectúa el aprendizaje de la lengua extranjera, pero, además, también se dirigen hacia la lengua de especialidad y la experiencia del usuario en la

traducción. Asimismo, se añaden una serie de aspectos referidos al usuario y a las circunstancias que rodean la consulta y que pueden condicionarla.

En cuanto a las situaciones, como hemos visto, Tarp (2013: 121, 2015: 5) alude a cuatro posibles: (1) situaciones comunicativas, donde puede manifestarse la necesidad de resolver un problema relacionado con la comunicación; (2) situaciones cognitivas, donde puede surgir la necesidad de obtener conocimientos sobre algún tema o disciplina; (3) situaciones operativas, donde puede ocasionarse la necesidad de obtener instrucciones para realizar una acción física, cultural o mental; y (4) situaciones interpretativas, donde puede presentarse la necesidad de interpretar y comprender un signo, señal, símbolo o sonido no lingüístico.

Una vez definidos el perfil del usuario y la situación extralexigráfica, será posible delimitar las necesidades y decidir cuáles de ellas se podrán satisfacer mediante la consulta de un diccionario (Bergenholtz y Tarp 2003: 174, Tarp 2013: 122, Fuertes Olivera y Tarp 2014: 29). Dichas necesidades pertenecerán a una de las cuatro categorías establecidas:

- información para resolver problemas relacionados con la producción, recepción, traducción y revisión de textos orales o escritos;
- información para almacenar en la memoria como conocimiento con el que resolver una tarea específica;
- información para comprender o interpretar un fenómeno específico, signo, símbolo, texto, etc.; e,
- información para realizar una acción de naturaleza física, mental o lingüística (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 31).

En lo que al método de caracterización del usuario se refiere, quisiéramos apuntar dos cuestiones. En primer lugar, nos parece muy acertada la idea defendida por Fuertes Olivera y Tarp (2014: 30) de proponer estos criterios como una lista abierta a la que se pueden añadir o restar elementos en función de la relevancia que tengan para el diccionario que se esté diseñando. Esto, a nuestro entender, permitirá determinar mejor no solo las necesidades del usuario, sino también las soluciones lexicográficas más adecuadas. Y en segundo lugar, no podemos dejar de señalar un aspecto que nos plantea ciertas dudas. Los autores abogan por que sea alguien con amplio conocimiento sobre un grupo específico de usuarios potenciales o el propio lexicógrafo con base en su

conocimiento y a la lista de preguntas esbozada quienes definan el grupo de destinatarios del diccionario. Esto resolvería, según ellos, los problemas de representatividad estadística y fiabilidad, el tiempo y el coste económico que se derivan de la aplicación de cuestionarios con grupos amorfos de usuarios potenciales (Fuentes Olivera y Tarp 2014: 31). Sin embargo, pensando en la elaboración de un repertorio como el que planteamos en esta investigación y desde nuestra experiencia como profesores de español a hablantes de portugués y, por tanto, conocedores de tales usuarios, algunas de las cuestiones planteadas nos parecen, cuanto menos, difíciles de responder sin la realización de una encuesta. Preguntas tan específicas como ¿el proceso de aprendizaje, es espontáneo o intencional?, ¿tiene lugar dentro o fuera del área en que se habla la lengua extranjera?, ¿el estudiante utiliza su lengua materna durante el aprendizaje? o ¿emplea un libro de texto y programa didáctico específicos? (Tarp 2006: 310) nos parecen de difícil respuesta si no se trabaja con un grupo específico de usuarios. Por otro lado, en el caso hipotético de que sea el propio lexicógrafo el que dé respuesta a tales cuestiones y decida el grupo concreto al que va dirigido el diccionario planificado, nos preguntamos hasta qué punto esos rasgos definidos excluirían como usuarios potenciales a otros individuos con características diferentes. Es decir, ¿un diccionario diseñado para usuarios brasileños cuyo aprendizaje es intencional, se lleva a cabo en su país y con un programa didáctico específico excluye como posibles usuarios a los brasileños cuyo aprendizaje es espontáneo porque residen en territorio hispanohablante? Es cierto que los aspectos propuestos permiten delimitar muy específicamente el perfil del usuario potencial, pero nos preguntamos si tal vez, en ciertas ocasiones, esta delimitación puede resultar excesiva. Nosotros mismos nos cuestionamos si para el diccionario planteado en este trabajo o para un diccionario monolingüe de aprendizaje cualquiera resulta realmente relevante determinar si el usuario potencial aprende la lengua extranjera dentro o fuera del área en la que se habla, si el estudiante utiliza su lengua materna durante el aprendizaje o si emplea un libro de texto y un programa didáctico específicos. En caso de que la respuesta sea negativa, los criterios realmente relevantes se limitarían entonces a cuestiones de tipo lingüístico y cultural, es decir, cuáles son la lengua materna y extranjera del estudiante, cuál es su nivel de competencia y cuáles son sus conocimientos culturales. Por el contrario, en caso de que la respuesta sea afirmativa, y los usuarios que no presenten las características previamente definidas queden excluidos como usuarios potenciales de la obra, nos encontraríamos ante un diccionario configurado para un grupo de usuarios

extremadamente específico, en cuyo caso nos surge otra pregunta: ¿es factible para una editorial la publicación de una obra dirigida a un público tan específico? Tenemos nuestras dudas.

La tercera línea de investigación demandada por Hernández Hernández (1993, 1998) es la que se refiere a las destrezas en el uso del diccionario. Ya señalamos en líneas precedentes que esta parece haber sido la vertiente más desarrollada y en la que más estudios prácticos se han llevado a cabo. Los resultados obtenidos no resultan demasiado halagüeños, pues, como mostramos, el correcto uso y aprovechamiento del diccionario continúa siendo una tarea pendiente. A pesar de tratarse de una herramienta didáctica por naturaleza, el diccionario no recibe el valor pedagógico merecido (Prado Aragonés 2001: 209). El alumnado no es instruido de forma adecuada en su manejo (García Mata 2005: 285) y, en numerosas ocasiones, el profesorado ni siquiera cuenta con la formación necesaria para conocer no solo la utilidad de este instrumento, sino también la variedad y la oferta editorial actual (Hernández Hernández 1993: 192, 2008: 24, 2011: 408; Alvar Ezquerro 1993a: 44; Sánchez López y Contreras Izquierdo 1997: 219; Maldonado González 1998: 27; Castillo Carballo y García Platero 2003: 336). En consecuencia, su utilización suele quedar relegada a la búsqueda del significado de las palabras y la resolución de dudas ortográficas, desperdiciando una gran parte de la información proporcionada en la obra.

Desafortunadamente dichas conclusiones no nos sorprenden. Nuestra propia experiencia nos ha permitido comprobar que la lexicografía, desde el punto de vista formativo, es una disciplina poco divulgada por lo que, a nuestro modo de ver, la falta de instrucción del profesorado constituye la principal causa de la infrautilización del diccionario. Si los docentes no han sido formados en los diferentes tipos de productos lexicográficos existentes, la información contenida en ellos y sus posibilidades de explotación, tal y como revelan estudios como el de Ureña Tormo y Penadés Martínez (2020), nunca podrán ni adiestrar al alumnado en el manejo del diccionario ni aprovechar al completo las herramientas de las que disponen. Nosotros mismos, profesores de español como lengua extranjera, no hemos sido aleccionados en el tema. Las primeras directrices sobre el manejo de obras lexicográficas las recibimos al inicio de la educación primaria, pero, tras ellas, ni en los restantes cursos de EGB ni en BUP ni en COU volvimos a recibir la más mínima formación ni información sobre las distintas obras que podíamos consultar. Esta situación poco varió en los estudios

universitarios, pues en la licenciatura en Filología Hispánica únicamente tuvimos una asignatura cuatrimestral de lexicografía. En el programa de doctorado conducente al Diploma de Estudios Avanzados, cuyos cursos de formación estaban enfocados a la didáctica de español como lengua extranjera, tampoco recibimos formación al respecto, y en el curso de especialización sobre dicho ámbito, tampoco. Posteriormente, una vez iniciada esta tesis doctoral, hemos buscado cursos sobre la materia –que no fueran los conocidos másteres en lexicografía–, y únicamente hemos encontrado un MOOC impartido por la Universidad de Murcia en la plataforma Miríadax.

Con todo esto queremos decir que es muy difícil instruir al alumnado y aprovechar correctamente los recursos cuando los propios docentes no hemos recibido una formación previa adecuada. Es cierto que muchos profesores son autodidactas y que se han preparado gracias a las publicaciones sobre la utilización del diccionario que actualmente hay en el mercado, pero coincidimos con Alvar Ezquerro (1993a: 45) y Prado Aragonés (2005a: 23) al considerar que es fundamental paliar las lagunas formativas de los profesores en materia lexicográfica y dotarles de suficientes pautas metodológicas y propuestas didácticas que les permitan preparar al alumnado en el manejo del diccionario, así como mostrarle la utilidad de su consulta. Solo así se conseguirá modelar un usuario que, como indica Hernández Hernández (1993: 198), sea capaz de escoger por sí mismo el repertorio más acorde a sus necesidades, que domine las destrezas precisas para manejarlo y que sepa extraer toda la información incluida en él.

El segundo apartado de este capítulo ha versado sobre los diferentes tipos de diccionarios didácticos. En él hemos tratado de exponer las principales características que los repertorios escolares, monolingües de aprendizaje, bilingües y semibilingües poseen. No quisiéramos detenernos aquí en reseñar nuevamente la idiosincrasia de cada uno, sino que, dado que, en esta tesis doctoral, nos proponemos esbozar un modelo de diccionario combinatorio bilingüe, preferiríamos exponer nuestra opinión sobre el debate existente en torno a la conveniencia de la utilización de los repertorios bilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras y su mayor o menor adecuación frente a los monolingües.

Hemos mostrado en el apartado 2.3. “Los diccionarios bilingües”, cómo diversos autores han manifestado cierto recelo respecto a los beneficios de emplear diccionarios

bilingües en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No son pocas las voces que han cuestionado el uso prolongado de este tipo de instrumentos al considerar, entre otras cosas, que refuerzan la tendencia de los aprendices a traducir del idioma nativo, que impiden que piensen directamente en la lengua extranjera y desarrollen sus habilidades de parafraseo, que fomentan la idea de la existencia de equivalentes unívocos entre las dos lenguas y que suministran una cantidad de información morfológica, sintáctica y semántica escasa. A ello hay que sumar, además, los problemas derivados de la presentación de las equivalencias, ya que no solo es posible que existan casos en los que la unidad léxica de la L1 no tenga equivalente en la L2, y viceversa, sino que puede ser, asimismo, que aquellas que sí lo poseen difieran con él en términos de denotación, estilo u otras dimensiones de significado (Lew 2004: 9).

A este respecto, desde nuestro punto de vista, reconocemos que es cierto que cabe la posibilidad de que, en ocasiones, los modelos bilingües puedan incentivar la tendencia de los aprendices a la traducción directa sin tener en cuenta las diferencias de matices entre las unidades léxicas equivalentes –recordemos que la equivalencia perfecta entre las unidades léxicas de dos lenguas suele producirse únicamente en el ámbito terminológico (Tomaszczyk 1988: 289, San Vicente Santiago 1996: 80, Sánchez Merino 2002-2003: 163, Haensch y Omeñaca 2004 [1997]: 239)–. También es posible que les puedan llevar a asumir una falsa relación de univocidad entre la L1 y la L2 e, incluso, que impidan el desarrollo del parafraseo. Sin embargo, disentimos en lo que al resto de argumentos se refiere. En ningún caso creemos que estos diccionarios fomenten el pensamiento en la lengua materna, y en cuanto a la cantidad de información proporcionada y el problema de la equivalencia pensamos que son cuestiones sobre las que no se puede generalizar, sino que habría que analizar casos concretos. Es cierto que, como acusa Schmitz (1998: 162), existen volúmenes, en especial los de formato bolsillo, que ofrecen una cantidad de información exigua. Presentan listas de equivalentes sin indicaciones sobre su uso o matiz, dejando al usuario la responsabilidad de escoger el que considere más apropiado para su necesidad, y carecen de información gramatical, estilística y pragmática, entre otros tipos, la cual resulta esencial para el correcto uso del equivalente. No obstante, consideramos que estas cuestiones no se deben a la naturaleza en sí de los diccionarios bilingües, sino que son resultado de la toma de decisiones del lexicógrafo a la hora de configurar la obra. Es decir, que un diccionario bien planificado y organizado pensando en las necesidades informativas de

sus usuarios potenciales no tendría por qué presentar tales problemas. En cuanto a los equivalentes, es innegable que se trata de una cuestión sumamente compleja y problemática debido al anisomorfismo de las lenguas. Pero aún así, han de buscarse las soluciones adecuadas para minimizar los obstáculos. Como han señalado los expertos, siempre que no sea posible proporcionar la equivalencia exacta, el lexicógrafo deberá añadir las indicaciones necesarias para que el usuario sea capaz de comprender los valores denotativo y connotativo del lema, y para ello, son fundamentales las explicaciones que permitan eliminar las posibles ambigüedades de las voces traducidas, los mecanismos de discriminación del significado con los que reconocer los diferentes matices y contextos en los que se puede emplear el vocablo (Alvar Ezquerro 1981: 193-194, Tomaszczyk 1988: 289, Sánchez Merino 2002-2003: 164-165), así como los ejemplos ilustrativos del sentido y la combinatoria (Atkins 2002: 11, Xatara 1998: 182).

Asimismo, no quisiéramos dejar de llamar la atención sobre algunos de los aspectos que consideramos más favorables del uso del diccionario bilingüe. En primer lugar, resulta primordial no olvidar que se trata de una herramienta básica e imprescindible para los estudiantes principiantes (Adamska-Salaciak 2010: 133). Resultaría completamente imposible que los aprendices de nivel inicial pudieran emplear un diccionario monolingüe para resolver sus dudas tanto en la codificación como en la recepción de textos. Pero no solo es una herramienta esencial para los principiantes, sino que un buen diccionario bilingüe puede ser un instrumento de gran ayuda para los usuarios de cualquier nivel, todo depende del tipo y la cantidad de información que proporcione. En segundo lugar, nos parece sumamente favorable para el aprendizaje el hecho de que estos repertorios muestren el contraste entre las lenguas implicadas, evidenciando las diferencias de codificación entre ambas (Adamska-Salaciak 2010: 134). En numerosas ocasiones, el enfoque contrastivo puede poner de relieve aspectos que, de no estar explícitamente indicados, podrían pasar desapercibidos al alumno. Y en tercer lugar, es indudable que la comprensión L2>L1 mediante un buen equivalente es más rápida, más fácil y, posiblemente, más efectiva que mediante una definición en L2. El acceso a un equivalente garantiza una comprensión inmediata del concepto buscado (Adamska-Salaciak 2010: 139) sin olvidar el factor psicológico del que hablan Laufer y Kimmel (1997: 362) al referirse a los muchos usuarios que se sienten inseguros ante la posibilidad de no saber relacionar el significado de la palabra en la lengua extranjera con su significado en la lengua materna.



Dicho todo esto, nos gustaría no solo reivindicar el papel de los diccionarios bilingües en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también sumarnos a la demanda formulada por Granger y Lefer (2016: 282) sobre la necesidad de confeccionar repertorios bilingües de aprendizaje especialmente diseñados para solventar las necesidades productivas de estudiantes de nivel avanzado. Como ya señalamos anteriormente, los estudios empíricos realizados a lo largo de las últimas décadas no dejan de revelar la preferencia que los usuarios sienten por los diccionarios bilingües, a pesar de reconocer, en ocasiones, que los monolingües son más útiles para encontrar la información que necesitan. A nuestro entender, esta confrontación tendría tres posibles soluciones. La primera, encaminar a los estudiantes hacia el uso de ambos tipos de diccionario. La segunda, poner a su disposición repertorios bilingües que les proporcionen ese caudal informativo que precisan. Y la tercera, elaborar diccionarios semibilingües en los que puedan encontrar la información recogida en los dos modelos anteriores. Desconocemos los motivos por los cuales esta tercera opción no ha tenido demasiada acogida en el ámbito lexicográfico y editorial, al menos en España, pues *a priori* parece un planteamiento muy acertado. Tal vez se deba, como explica Climent de Benito (2008: 417), a la complejidad de su naturaleza híbrida o a la confusión terminológica existente respecto a su denominación. Ciertamente, tenemos nuestras dudas. El caso es que, por un motivo o por otro, estos productos, por el momento, no han llegado a consolidarse siendo necesarios, además, estudios que analicen las ventajas y los inconvenientes de su uso, y lo que es más importante, cuál es el aprovechamiento que los usuarios hacen de ellos, puesto que si, como señalan Lew y Adamska-Salaciak (2015: 49), tienden a consultar los equivalentes y a ignorar las definiciones, la mitad de la información proporcionada se estaría perdiendo y, por tanto, la herramienta se estaría infrautilizando. Por esto, y por el hecho de que, aun sabiendo que los diccionarios monolingües les proporcionan las soluciones que necesitan para resolver sus dificultades, los usuarios continúan acudiendo a obras bilingües (Laufer y Kimmel 1997: 362), tal vez deberíamos plantearnos la elaboración de diccionarios bilingües de aprendizaje como la mejor solución al debate establecido.

Por último, en el tercer apartado hemos procurado aunar los dos marcos teóricos sobre los que se fundamenta esta investigación y hemos abordado el tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios monolingües, bilingües y combinatorios del español. En cuanto a los primeros y los segundos, tal y como hemos

podido comprobar, las conclusiones a las que han llegado los autores en sus estudios son muy semejantes. No resultan de extrañar, a la vista de lo expuesto, las apelaciones que, en reiteradas ocasiones, se han realizado acerca de la inclusión de la información colocacional en los diccionarios. Como ya adelantábamos al principio del apartado 3. “Tratamiento de las colocaciones en los diccionarios de español”, la asistematicidad con la que se abordan las colocaciones en los repertorios es generalizada<sup>133</sup>. De hecho, ya desde sus páginas preliminares se manifiesta una dudosa voluntad por recogerlas de forma rigurosa, dado que, en la mayor parte de ellos, ni siquiera se alude de forma explícita a este tipo de combinaciones (Castillo Carballo 2004: 75, Ruiz Martínez 2007: 139, Valero Gisbert 2008: 593, Ferrando Aramo 2013: 35, Corpas Pastor 2017: 185). El origen de tal despreocupación parece residir en factores como la novedad del concepto dentro de los estudios lingüísticos (Bargalló *et al.* 1997-1998: 56), la ausencia de consenso respecto a su definición (Torner Castells y Bernal Gallén 2017: 157) y la falta de tradición en la recopilación de este tipo de unidades en los diccionarios generales (Castillo Carballo 2004: 75), todo lo cual ha llevado a que los repertorios actuales muestren una importante pobreza en lo que a “las relaciones léxico-semánticas sintagmáticas o colocaciones” se refiere (Alonso Ramos y Sanromán Vilas 2000: 97). No obstante, como ha quedado reflejado, esta carencia de referencias explícitas al concepto no implica su omisión en la microestructura de los diccionarios. Los repertorios las recogen, pero su tratamiento se lleva a cabo de forma implícita (Bargalló *et al.* 1997-1998: 56; Ruiz Martínez 2005: 785, 2007: 144).

Como se ha mostrado en páginas precedentes, la información colocacional parece presentarse de forma aleatoria en la entrada de uno y/u otro componente. El rastreo de unidades realizado por los autores ha puesto de manifiesto la falta de uniformidad al respecto, pues mientras en unos casos el predominio se inclina hacia el artículo de la base, en otros, por el contrario, se tiende hacia el del colocativo, y en otros, se presenta en el de ambos<sup>134</sup>. A nuestro entender, los resultados obtenidos en cada investigación no tienen tanta importancia en sí mismos de forma individual, sino,

---

<sup>133</sup> Bargalló *et al.* 1997-1998; Castillo Carballo 2002, 2004, 2015b; Ruiz Martínez 2005, 2006, 2007; Model 2006; Beneduzi 2008; Martín Bosque 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Valero Gisbert 2008; Molina Díaz 2010; Ferrando Aramo 2013; Alba Quiñones 2014; Pérez Serrano 2014; Bevilacqua y Arcos Machado 2017; Corpas Pastor 2017; Martínez Aguirre 2017; Maldonado González 2017; Torner Castells y Bernal Gallén 2017; Santamaría Pérez 2018, entre otros.

<sup>134</sup> Castillo Carballo 2004; Model 2006; Ruiz Martínez 2007; Beneduzi 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Valero Gisbert 2008; Molina Díaz 2010; Alba Quiñones 2014; Bevilacqua y Arcos Machado 2017; Corpas Pastor 2017; Martínez Aguirre 2017; Santamaría Pérez 2018.

más bien, en conjunto, ya que su comparación permite observar que un mismo diccionario puede manifestar una preferencia en un estudio y la opuesta en otro. Tal divergencia resulta evidente al confrontar, por ejemplo, los análisis realizados por Molina Díaz (2010) y Alba Quiñones (2014), pues ambos autores examinan los mismos repertorios monolingües –el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (Alcalá)*, el *Diccionario Salamanca de la lengua española (Salamanca)*, el *Diccionario de español para extranjeros (SM)* y el *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español (Espasa)*– y las conclusiones arrojadas por cada uno son totalmente contrarias. Frente al estudio de Molina Díaz (2010: 229) que revela una clara preferencia por la presencia de la información en los artículos de los colocativos, el de Alba Quiñones (2014: 129) manifiesta una tendencia superior hacia las entradas de las bases<sup>135</sup>:

	Apariciones en la base		Apariciones en el colocativo	
	Molina Díaz (2010)	Alba Quiñones (2014)	Molina Díaz (2010)	Alba Quiñones (2014)
Alcalá	12,76%	91,6%	65,96%	8,3%
Salamanca	14,57%	55,5%	76,15%	33,3%
SM	11,76%	62,5%	82,36%	20,8%
Espasa	8,89%	52,5%	77,04%	42,5%

TABLA 4: Confrontación de los resultados obtenidos por Molina Díaz (2010) y Alba Quiñones (2014).

La ubicación de la información resulta una cuestión fundamental, puesto que la función lexicográfica del diccionario dependerá de dónde esta se sitúe: “si se ubica en la base se contribuirá a la producción, mientras que, si se halla en el colocativo, se facilitará la recepción lingüística” (Castillo Carballo 2004: 76). Esto se debe a que, por regla general, los estudiantes extranjeros, y en ocasiones los nativos, conocen la base de la colocación e ignoran el colocativo (Calderón Campos 1994: 74, Alba Quiñones 2014: 130, Castillo Carballo 2015b: 75, Corpas Pastor 2017: 174). De esta forma, ante una tarea de producción, el usuario buscará la información en el artículo del elemento que le resulta familiar, esto es, la base; frente a un ejercicio de recepción, en el que acudirá a la entrada correspondiente al componente desconocido, el colocativo. Por ello, y pensando principalmente en la producción<sup>136</sup>, los autores parecen estar de acuerdo en que lo más fructífero sería que la información colocacional se incluyera sistemáticamente en las

<sup>135</sup> No cabe duda de que tal disparidad de resultados es, cuanto menos, llamativa; sin embargo, desconocemos los motivos que la originan.

<sup>136</sup> Dado que las colocaciones suelen ser semánticamente transparentes, pero no predecibles, los problemas suelen surgir en su producción y no en su comprensión (Calderón Campos 1994: 74, Alba Quiñones 2014: 131, Castillo Carballo 2015b: 75, Corpas Pastor 2017: 174).

entradas de las bases (Castillo Carballo 2004: 75-76, 2015b: 77; Penadés Martínez 2004: 60; Ruiz Martínez 2007: 144; Alba Quiñones 2014: 130), si bien, obviamente, lo más deseable sería que se proporcionara en ambas entradas, favoreciendo tanto la función de codificación como la de descodificación (Castillo Carballo 2004: 75, 2010:159; Ruiz Martínez 2007: 144; Alba Quiñones 2014: 130).

Aparte de la arbitrariedad de la ubicación en la entrada de un constituyente u otro, ha quedado reflejada asimismo la falta de uniformidad con la que las colocaciones son presentadas en el interior del artículo lexicográfico. Los mecanismos de registro se utilizan de forma indiferente. En la mayoría de los casos aparecen insertas en la definición, en los ejemplos, en subentradas, en el espacio reservado a las locuciones o como cotexto, pero en otros también es posible encontrarlas en los comentarios, en las subacepciones o acompañando a la glosa discriminadora de significado del lema, entre otras posibilidades<sup>137</sup>. Tal variedad de mecanismos unida a la presentación con otro tipo de unidades pluriverbales sin marcas ni etiquetas adecuadas origina que, en la mayoría de los casos, las colocaciones pasen desapercibidas al lector.

En cuanto a la presentación de los equivalentes, los estudios también delatan una falta de sistematicidad, si bien cabe señalar que es posible observar dos procedimientos de traducción predominantes: la presentación del equivalente de la colocación, ocasionalmente acompañado de su definición, y la presentación de una paráfrasis explicativa del significado, en aquellos casos en los que la combinación de la lengua de origen no tiene equivalente en la lengua de llegada (Bevilacqua y Arcos Machado 2017, Corpas Pastor 2017, Santamaría Pérez 2018).

A la vista de todo lo expuesto podemos decir que, efectivamente, se percibe un tratamiento bastante descuidado que es necesario subsanar y para tal fin resulta fundamental, como han expresado los expertos, establecer no solo una serie de pautas de registro, sino también un sistema de catalogación y marcación que identifique las colocaciones de manera explícita (Castillo Carballo 2004: 76; Ruiz Martínez 2007: 169 y sigs.; Romero Aguilera 2008: 1406-1407, 2015: 191).

---

<sup>137</sup> Bargalló *et al.* 1997-1998; Castillo Carballo 2004; Ruiz Martínez 2005, 2007; Model 2006; Beneduzi 2008; Martín Bosque 2008; Romero Aguilera 2008, 2015; Valero Gisbert 2008; Molina Díaz 2010; Ferrando Aramo 2013; Alba Quiñones 2014; Pérez Serrano 2014; Corpas Pastor 2017; Martínez Aguirre 2017; Santamaría Pérez 2018.

Por otra parte, y para finalizar, en lo que a los diccionarios combinatorios se refiere, de acuerdo con lo expuesto en el epígrafe 3.3. “Las colocaciones en los diccionarios combinatorios”, el *Diccionario de colocaciones del español* (Alonso Ramos 2004) es el único de los tres repertorios con los que contamos que constituye un diccionario de colocaciones propiamente dicho, entendido este en los términos de la Lexicología explicativa y combinatoria fundamentada por Mel’čuk *et al.* (1995). Los otros dos, el *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque Muñoz 2004a) y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque Muñoz 2006), conforman diccionarios combinatorios en los que se muestran y describen las restricciones semánticas que los predicados ejercen sobre sus argumentos al seleccionarlos (Ruiz Martínez 2006: 3, Ferrando Aramo 2013: 38-39, Pérez Serrano 2014: 123-124). No vamos a volver a repetir aquí las propiedades de macro y microestructura que caracterizan cada obra, pues son cuestiones que ya han quedado manifiestas en el apartado correspondiente. Sin embargo, sí quisiéramos traer a colación una reflexión realizada por Mercedes Pérez Serrano (2014: 124) en su artículo “¿Son indispensables los diccionarios combinatorios?”. Como enuncia la autora, los enfoques lexicográficos adoptados por Bosque Muñoz y por Alonso Ramos en sus respectivos repertorios, aunque pueden parecer opuestos, en realidad, son complementarios y desde el punto de vista del estudiante de español como segunda lengua son, además, necesarios. Mientras la obra dirigida por Alonso Ramos puede ayudarle a resolver dudas comunicativas concretas como “«¿Qué adverbio se utiliza para intensificar la acción de amar?» «Intensamente»”, los dirigidos por Bosque Muñoz le permitirán profundizar en el conocimiento cualitativo de las palabras y responder a cuestiones del tipo “«¿Cómo se usa el adverbio *intensamente*?» «¿De qué verbos se predica?»”. Coincidimos, por tanto, con Pérez Serrano al considerar que los diccionarios combinatorios constituyen herramientas sumamente útiles para conocer cómo se combinan las palabras y cómo se utilizan en el discurso, motivo por el cual resultan instrumentos indispensables para cubrir las necesidades léxicas de los aprendices de ELE.

### **CAPÍTULO 3.**

#### **Metodología de elaboración del esbozo de un diccionario combinatorio español-portugués**

---

## **0. Introducción**

La revisión del estado del arte concerniente a las colocaciones léxicas y la lexicografía didáctica ha resultado un factor determinante en la configuración del modelo de diccionario que se plantea en esta investigación. Como era de esperar, los postulados teóricos han condicionado las decisiones tomadas en el diseño de la propuesta y en la metodología trazada para su elaboración. Por este motivo, una vez que se han expuesto en los dos capítulos precedentes sendos marcos teóricos, en este tercero, se da cuenta de todo el procedimiento metodológico seguido. En el primer apartado, se refieren los principales fundamentos teóricos adoptados de acuerdo con cada una de las cuatro facetas que definen el DiCEP, esto es, su configuración como diccionario combinatorio, didáctico, bilingüe y de internet. En el segundo apartado, se definen los parámetros que, de acuerdo con la teoría funcional, han condicionado la configuración de la obra: el perfil del usuario, las situaciones extralexigráficas y las funciones del repertorio. Hecho esto, en el tercero, se da un paso más allá y se delimitan las posibles necesidades del usuario y las soluciones lexicográficas necesarias para solventarlas. Además, se analizan los diccionarios combinatorios *REDES*, *Práctico* y *DiCE*, así como el bilingüe *DiBU*, por ser obras de referencia tanto para el usuario, de cara a la consulta, como para nosotros, como fuente de información en esta investigación. A continuación, en el epígrafe cuarto, se expone el proceso seguido para la compilación del corpus de combinaciones que ha servido de base para la elaboración del esbozo aquí presentado. Y en las secciones cinco, seis y siete, se explican los procedimientos acometidos en la configuración de la hiper, macro y microestructura, respectivamente. El último apartado está reservado a la recapitulación del contenido del capítulo.

### **1. Bases teóricas fundamentales y perspectivas adoptadas**

#### **1.1. El DiCEP como diccionario combinatorio**

El primer rasgo que caracteriza el modelo de diccionario que en esta tesis doctoral planteamos es su naturaleza especializada, pues su objetivo es dar cuenta de la combinatoria del léxico del español<sup>138</sup>. Aunque finalmente ha sido concebido como un

---

<sup>138</sup> Además, está destinado a un usuario específico, los hablantes de portugués de Brasil.

repertorio combinatorio, en un primer momento, nuestro objetivo era diseñar un modelo de diccionario de colocaciones. Sin embargo, a medida que fuimos avanzando en la investigación, nuestra postura fue mudando y volviéndose más laxa. Como ya expusimos en el capítulo 1, la primera dificultad ante la que nos encontramos en el planteamiento de nuestra propuesta fue el hecho de decidir cuál de las múltiples definiciones enunciadas por los estudiosos para la noción de colocación íbamos a adoptar. Pese a los obstáculos encontrados para lograr un posicionamiento, finalmente resolvimos adoptar la postura defendida por Bosque Muñoz (2001a, 2004a, 2004b), debido a que sus postulados se fundamentan en el análisis de un copioso corpus textual cuyos resultados, expuestos en el diccionario combinatorio *REDES* (Bosque Muñoz 2004a), nos parecen de indudable autoridad. De esta forma, desde una perspectiva teórica situamos las colocaciones en la interfaz léxico-sintaxis y las contemplamos como muestras de la selección léxica que los predicados realizan sobre sus argumentos limitando el conjunto de entidades que estos pueden denotar (Bosque Muñoz 2001a: 15).

No obstante, dado que nuestro propósito era elaborar una propuesta de diccionario destinado a hablantes extranjeros y que se trata de una herramienta inherentemente didáctica, en el momento de determinar el contenido del repertorio nos preguntamos si la definición proporcionada por Bosque Muñoz (2001a) no resultaría excesivamente restrictiva y nos obligaría, en la práctica a prescindir de ciertas combinaciones que podrían resultar de utilidad al hablante extranjero por constituir combinaciones léxicas estables que pueden generar problemas de producción (Higuera García 2017: 252). Y es que, de ceñirnos a tal perspectiva teórica, contaríamos con combinaciones como *cortarse la comunicación*, *despedirse calurosamente* o *trabajo en cadena*, pero nos veríamos obligados a obviar otras como *banda terrorista*, *llegar puntual*, *mantener una relación*, *ocupar un cargo*, *pedir un préstamo* o *voto nulo*, cuya relevancia y estabilidad se manifiestan no solo al estar incluidas en los inventarios nocionales del *PCIC* (Instituto Cervantes 2007 [2006]), sino también al presentar, en gran parte de los casos, un alto grado de tipicidad y frecuencia de coaparición entre sus componentes<sup>139</sup>. En consecuencia, decidimos que lo más acertado sería adoptar una

---

<sup>139</sup> Hemos comprobado ambos aspectos mediante la herramienta de análisis textual *Word Sketch* de *Sketch Engine*, la cual sitúa las combinaciones ejemplificadas entre las colocaciones más típicas y frecuentes de las bases:



doble postura. Por una parte, desde el punto de vista estrictamente teórico, asumimos el enfoque defendido por Bosque Muñoz (2001a) sobre las colocaciones como manifestaciones de selección léxica. Y por otra, desde el punto de vista didáctico y lexicográfico, adoptamos una perspectiva más laxa que nos permitiera incluir en nuestra propuesta otras combinaciones con carácter estable. De esta forma, si bien en un primer momento nos habíamos planteado la elaboración de un *diccionario de colocaciones*, la adopción de esta doble visión nos llevó a estimar más conveniente concebirlo como un *diccionario combinatorio*.

## 1.2. El DiCEP como diccionario didáctico

El segundo aspecto que ha determinado la configuración del DiCEP es que ha sido concebido como un repertorio de carácter eminentemente didáctico. Dicha naturaleza se manifiesta no solo en su condición inherente de instrumento destinado al aprendizaje de una lengua<sup>140</sup>, sino también en que ha sido diseñado pensando en cubrir las necesidades específicas –el conocimiento de la combinatoria léxica del español– de un destinatario específico –el estudiante de ELE con el portugués de Brasil como lengua materna que tiene un nivel de competencia perteneciente a los niveles B1 o B2 del *MCER*– (Hernández Hernández 1993: 193, 1998: 50; Prado Aragonés 2005a: 20; Fuertes Olivera y Tarp 2008: 77, 2011: 147, 2014: 28; Tarp 2015: 4). Y es que, tal y como ha quedado expuesto en el capítulo 2, de acuerdo con los preceptos defendidos por la lexicografía didáctica, en la actualidad no se concibe la elaboración de un diccionario de nueva planta sin atender a las necesidades concretas de sus usuarios potenciales (Bargalló Escrivá 2019: 129). De este modo, tanto la compilación del corpus de combinaciones sobre el que hemos realizado esta propuesta como la elaboración de los datos lexicográficos proporcionados en la microestructura responden a las necesidades establecidas para el usuario previsto del repertorio.

Combinación	Orden por tipicidad	Orden por frecuencia
Banda terrorista	5	6
Llegar puntual	1	2
Mantener una relación	1	2
Ocupar un cargo	1	2
Pedir un préstamo	4	4
Voto nulo	1	6

<sup>140</sup> Alvar Ezquerro 1993b: 167, 1998: 23, 2001b: 13; Hernández Hernández 1998: 49; Corpas *et al.* 2001: 239; Prado Aragonés 2001: 208-209, 2005a: 19; Castillo Carballo y García Platero 2003: 335; Perdiguero Villarreal 2010: 133; Castillo Carballo 2015b: 74; Maldonado González 2017: 163, entre otros.

Por otra parte, la naturaleza didáctica del DiCEP se refleja asimismo en la organización y la disposición de los artículos lexicográficos. Como vimos en el capítulo 2, es fundamental que en los diccionarios de aprendizaje todos los datos lingüísticos sean suministrados de forma ordenada, clara y sencilla, que sean delimitados de forma adecuada en apartados y que sean explicados con claridad en las instrucciones de uso de la obra (Climent de Benito 2007b: 11). Hemos comprobado en el apartado 1.3. “Destrezas en el uso del diccionario” del capítulo 2 que las investigaciones realizadas sobre el empleo del diccionario han revelado una extendida infrautilización de este debido, entre otras causas, a la falta de destreza de los usuarios en las habilidades básicas de manejo. Es común que gran parte de la información ofrecida pase inadvertida y, por tanto, resulte desaprovechada<sup>141</sup>, por lo que hemos procurado que la estructuración del artículo fuera evidente y permitiera un acceso fácil a la información pesquisada. No podemos confiar ni hacer suposiciones sobre lo que pensamos que el usuario conoce o reconoce en el artículo lexicográfico, de forma que todos los datos han sido presentados de la manera más explícita y accesible posible.

### **1.3. El DiCEP como diccionario bilingüe**

El tercer y último rasgo que caracteriza al DiCEP desde el punto de vista teórico es su naturaleza bilingüe. Como ya expusimos en el segundo capítulo, la adecuación de este tipo de diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras viene siendo motivo de debate desde hace años.

No obstante, ya argumentamos en su momento nuestra postura a favor del uso del diccionario bilingüe por considerarlo una herramienta sumamente provechosa y rentable para los estudiantes de lenguas extranjeras, no solo en los niveles iniciales, sino en todas las etapas de aprendizaje, debido fundamentalmente a dos razones. La primera, porque facilita la comprensión interlingüística gracias a la presentación de equivalentes; y la segunda, porque permite mostrar explícitamente el contraste y las interferencias entre las lenguas implicadas (Adamska-Salaciak 2010: 133-141). Por ambos motivos la aplicación de un modelo bilingüe nos pareció la opción más beneficiosa para llevar a

---

<sup>141</sup> Sánchez López y Contreras Izquierdo 1997: 234; Alzola Fariña 2000: 205; Azorín Fernández 2000a: 85, 2000b: 29; Sánchez Muñoz 2002-2003: 182; Prado Aragonés 2005a: 24; Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 95-96; Azorín Fernández y Santamaría Pérez 2017: 118; Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 180.

cabo un correcto tratamiento lexicográfico de la combinatoria léxica, pues nos permitiría tanto proporcionar al usuario las estructuras combinatorias equivalentes como hacer explícitas las diferencias existentes entre la L1 y la L2.

Asimismo, no debemos olvidar que los estudios empíricos realizados sobre el uso del diccionario por parte de estudiantes de lenguas extranjeras no cesan de mostrar la preferencia de estos por emplear obras bilingües<sup>142</sup>, de manera que, desde nuestro punto de vista, parece más razonable elaborar herramientas bilingües adecuadas, de calidad y que resulten de verdadera utilidad a los usuarios, que permanecer en una postura de crítica hacia estas obras. Por este motivo, nos hemos decantado por la elaboración de un modelo bilingüe de aprendizaje en el que no solo se suministren equivalentes léxicos, sino también todo un caudal de información que permita llevar a cabo correctamente los procesos de codificación y descodificación. Aunque tradicionalmente el canon de diccionario didáctico ha sido identificado con los repertorios monolingües (Hernández Hernández 1998: 51, Castillo Carballo y García Platero 2003: 343), hemos mostrado en el capítulo 2 cómo diversos autores han reclamado que dicho modelo puede y debe extenderse asimismo a los volúmenes bilingües (Lew y Adamska-Salaciak 2015: 52, Granger y Lefer 2016: 280). Por ello, nuestra intención ha sido la de proponer un diccionario bilingüe en el que no solo se ofreciera un elenco de equivalentes combinatorios en español y portugués, sino también todas aquellas otras informaciones necesarias para efectuar con éxito la producción y la recepción de la combinatoria léxica: información morfológica, sintáctica y pragmática, ejemplos de uso contextualizados, combinaciones sinónimas y antónimas, etc., como veremos más adelante.

#### **1.4. El DiCEP como diccionario de internet**

A pesar de que en el momento de realización de esta tesis doctoral no hemos contado con los medios necesarios para su correspondiente materialización, el DiCEP ha sido concebido desde el primer momento como un diccionario con formato electrónico. Esto es así dado que, pese a las limitaciones logísticas, nuestro propósito ha

---

<sup>142</sup> Atkins 1985: 22, Béjoint y Moulin 1987: 100, Atkins y Knowles 1990: 385, Corpas Pastor *et al.* 2001: 245-246, Azorín Fernández y Martínez Egido 2010a: 96, Gibert Escofet e Iglesia Martín 2017: 182, Nomdedeu Rull 2019: 153.

sido el de diseñar lo que en la teoría funcional se conoce como un *diccionario de internet*, es decir, una obra de nueva planta diseñada, compilada y accesible para el usuario mediante las tecnologías de internet, que ha sido creada para satisfacer las necesidades puntuales de información de un usuario específico en una situación extralxicográfica concreta (Fuertes Olivera *et al.* 2015: 3).

Como ya expusimos en el capítulo 2, la teoría funcional aboga por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la creación de nuevas herramientas lexicográficas. Actualmente, y desde hace varias décadas, la lexicografía se encuentra inmersa en una revolución digital motivada por la introducción de nuevos métodos de producción, así como de nuevas técnicas de presentación de los productos lexicográficos (Tarp 2017: 391). El diccionario impreso está dando paso, cada vez más, al diccionario electrónico (Tarp 2014: 235) por lo que, a nuestro modo de ver, lo más razonable resultaba plantear una herramienta con este formato. Desde el punto de vista metodológico, la adopción de este modelo nos hizo reflexionar sobre aspectos como las rutas de acceso, la organización y la presentación de los datos lexicográficos, ya que las posibilidades que ofrece el medio digital resultan mucho más amplias que las de los tradicionales diccionarios en papel. De hecho, todas las decisiones tomadas al respecto responden a un intento por lograr que el usuario quede completamente satisfecho con la consulta no solo por haber encontrado la información que buscaba, sino también porque el proceso en sí le ha resultado rápido y poco costoso (Fuertes Olivera 2012: 28). Hemos tratado, así, de cumplir con la cuádruple tarea del lexicógrafo señalada por Tarp (2014: 245) y hemos procurado: (1) establecer los tipos exactos de información que el usuario previsto necesita en cada tipo de situación, (2) determinar los tipos exactos de datos necesarios para satisfacer dichas necesidades, (3) elaborar los datos lexicográficos y (4) garantizar que los usuarios previstos puedan acceder a ellos de la forma más rápida y sencilla posible.

Como veremos en este capítulo y el siguiente, según avancemos en la muestra del esbozo realizado, a lo largo del proceso de elaboración, hemos aplicado algunas de las técnicas sugeridas para la creación de diccionarios electrónicos (Tarp 2015: 7, 2017: 391). Dichas técnicas consisten en:

a) el establecimiento de métodos de búsqueda de la información y rutas de acceso a los datos lexicográficos en función de los conocimientos del usuario;

- b) la organización de los diferentes tipos de datos en secciones independientes dentro de cada artículo para que este resulte menos compacto;
- c) el empleo de metatextos para introducir secciones informativas y facilitar el acceso a estas;
- d) la utilización limitada de abreviaturas para facilitar la lectura de los datos<sup>143</sup>;
- e) la ubicación de los datos en líneas y apartados diferentes para facilitar su acceso y su lectura;
- f) el diseño de pantallas despejadas, con la cantidad de datos lexicográficos estrictamente necesarios, para evitar la sobrecarga de información;
- g) la disposición de datos “ocultos” a los que el usuario puede acceder cuando resulte necesario; y,
- h) la presentación de datos adicionales en ventanas emergentes que reducen la cantidad de datos visualizados de una sola vez.

## **2. Definición de parámetros funcionales: perfil del usuario, situaciones lexicográficas y funciones de la obra**

Tal y como venimos señalando desde el inicio de esta investigación, el DiCEP es una herramienta lexicográfica ideada con el objetivo de asistir al estudiante brasileño de español en su proceso de aprendizaje de la combinatoria léxica. Para la configuración de esta propuesta, nos hemos apoyado en los principios defendidos por la lexicografía didáctica y su aplicación dentro del marco metodológico planteado por la teoría funcional. La adopción de esta perspectiva se debe, principalmente, a que consideramos que la teoría funcional propone una nueva concepción del diccionario como producto lexicográfico. Por una parte, por convertir al usuario y sus necesidades en el centro del proceso de elaboración de la obra; y por otra, por integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en dicho proceso.

Considerando el enfoque adoptado, el DiCEP ha sido concebido a partir de los dos enunciados axiomáticos sobre los que este se fundamenta. Dichos enunciados, ya expuestos con anterioridad, son los que siguen:

---

<sup>143</sup> Únicamente las hemos empleado en el apartado de informaciones lingüísticas incluido en la sección de información combinatoria, principalmente, para que las dimensiones del texto no se extendieran en exceso.

– Cualquier tipo de diccionario es una herramienta de uso concebida para ser consultada de forma rápida y fácil con el fin de satisfacer necesidades puntuales de información relacionadas con cualquier ciencia, disciplina y área de actividad humana, y que tienen tipos específicos de usuarios que se encuentran en tipos específicos de situaciones extra-lexicográficas [sic].

Las necesidades de información de los usuarios se resuelven dando acceso a datos lexicográficos explícitamente preparados, de los cuales los usuarios pueden extraer la información requerida que luego pueden emplear para un sinnúmero de propósitos relacionados con las situaciones extra-lexicográficas [sic] en las que las necesidades originalmente se produjeron (Tarp 2015: 4).

La aceptación de ambos principios ha conllevado dos importantes repercusiones en el proceso de elaboración de nuestra propuesta:

– La primera, que todo el proceso de recopilación y acopio de información se ha llevado a cabo teniendo en cuenta tanto el usuario previsto como las situaciones en las que este puede encontrarse. A este respecto, cuando hablamos de información nos referimos no solo a las combinaciones compiladas, sino también a toda la información lingüística proporcionada en cada artículo lexicográfico.

– Y la segunda, que todos los datos lexicográficos han sido organizados y presentados procurando facilitar la consulta del usuario, tratando de ofrecerle una vista limpia y despejada del artículo, sin saturación de información, y con la posibilidad de ir ampliando los datos si así lo necesita y/o lo desea.

En lo que a la naturaleza de las necesidades lexicográficamente relevantes del usuario se refiere, tal y como expusimos en el capítulo 2 que establecía la teoría funcional, los primeros pasos que se deben seguir para su determinación remiten, por una parte, a la definición del perfil del grupo de usuarios y, por otra, a la delimitación de las situaciones sociales en las que dichas necesidades se podrían producir (Fuertes Olivera y Tarp 2008: 78, 2011: 151, 2014: 30; Tarp 2015: 5; Nomdedeu Rull y Tarp 2018: 52). Tras ello, se recomienda llevar a cabo un proceso de deducción mediante el cual el lexicógrafo, en cooperación con los expertos en la materia, pueden, basándose en su experiencia y su conocimiento, deducir los tipos de necesidades relevantes que le pueden surgir al usuario en la situación definida (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 32).

Para esbozar el perfil del usuario, la teoría funcional aboga por el empleo de dos métodos: el primero, la consulta a un especialista que cuente con conocimientos suficientes sobre el grupo específico de usuarios potenciales; y el segundo, la toma de

decisiones por parte del propio lexicógrafo para definir el grupo de usuarios y sus características con base en sus conocimientos y en una batería de preguntas formulada desde el paradigma teórico. Dichos métodos pueden emplearse de forma individual, es decir, uno u otro, o bien de manera conjunta (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 30-31). En el caso que aquí nos ocupa, la postura que nosotros decidimos adoptar fue la de asumir ambos roles, el de expertos y el de lexicógrafos, y combinar la aplicación de los dos procedimientos. Así, tratamos de determinar el perfil del usuario del DiCEP con base en nuestro conocimiento de los estudiantes de español hablantes de portugués, obtenido mediante nuestra experiencia docente, y en nuestro papel de lexicógrafos, buscando dar respuesta a las preguntas planteadas en el seno del marco teórico adoptado.

Puesto que nuestra experiencia se circunscribe a la docencia reglada de ámbito universitario, el usuario para el que hemos diseñado el diccionario responde al de un estudiante universitario brasileño aprendiz de español. Para esbozar su perfil hemos dado respuesta a las cinco primeras preguntas –de las doce– planteadas por Tarp (2006: 310), pues consideramos que los aspectos relativos al nivel de conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua materna y la extranjera son los realmente relevantes para el planteamiento de una herramienta como la que aquí proponemos:

1. ¿Cuál es la lengua materna del estudiante? → Portugués, variedad de Brasil.
2. ¿Cuál es su grado de dominio de la lengua materna? → Nivel correspondiente al previsto en los documentos curriculares oficiales <sup>144</sup> , tras haber superado los estudios de <i>Ensino Médio</i> y encontrarse en el <i>Ensino Superior</i> .
3. ¿Cuál es su grado de dominio de la lengua extranjera en cuestión? → Usuarios de B1 y B2 de acuerdo con el <i>MCER/niveles Intermediário e Intermediário alto</i> según la terminología empleada en Brasil.
4. ¿Cuáles son sus conocimientos culturales en general? → Nivel correspondiente al previsto en los documentos curriculares oficiales, tras haber superado los estudios de <i>Ensino Médio</i> y encontrarse en el <i>Ensino Superior</i> .
5. ¿Cuáles son sus conocimientos de la cultura en el área en que se habla la lengua extranjera? → Usuarios de B1 y B2 de acuerdo con el <i>MCER/niveles Intermediário e Intermediário alto</i> según la terminología empleada en Brasil.

TABLA 5. Caracterización del perfil del usuario del DiCEP.

<sup>144</sup> Son los que siguen: *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996) – Lei 9.394, disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf); *Plano Nacional da Educação* – Lei 13.005/2014, disponible en: <http://pne.mec.gov.br/>; *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura*, disponible en: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>; y RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVIEMBRO DE 2018 que actualiza las directrices para el *ensino médio*, disponible en <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

Conforme a lo expuesto, el usuario previsto para el DiCEP se corresponde con un estudiante universitario aprendiz de español cuya lengua materna es el portugués de Brasil. Su grado de dominio de la lengua materna y de cultura general es el esperado tras haber superado los estudios de *Ensino Médio* y encontrarse en el *Ensino Superior*, y su nivel de conocimiento de la lengua y la cultura españolas se sitúa en los niveles B1 y B2 del *MCER*.

En cuanto a las cuestiones restantes<sup>145</sup>, las relacionadas con el proceso de aprendizaje, hemos decidido obviarlas, ya que, como expusimos en el segundo capítulo, a nuestro entender, factores como si el aprendizaje es espontáneo o intencional o si el usuario participa de un método o programa didáctico específicos no interfieren a la hora de determinar el contenido y la distribución de la información recogida en el diccionario. El propósito del DiCEP es ayudar al usuario lusohablante en el manejo y el aprendizaje de la combinatoria del español y para ello, resulta irrelevante si el aprendiz recibe una formación oficial o si estudia por su cuenta, si lo estudia por motivos profesionales o por ocio y si lo hace en un área hispanohablante o desde su propio país<sup>146</sup>. Más relevante nos parece determinar si el usuario tiene formación lexicográfica en la lengua materna y la lengua extranjera, así como si tiene formación y experiencia en el uso de las nuevas tecnologías de la información (García Llamas 2012: 25). Actualmente no contamos con los medios necesarios para llevar a cabo un estudio al respecto; sin embargo, en un futuro y ante una posible continuidad de este proyecto, sí tendría que llevarse a cabo.

Una vez definido el perfil del usuario, tomamos en consideración las situaciones extralxicográficas en las que las necesidades de información podrían presentarse. Puesto que el usuario previsto es un estudiante extranjero de español, estimamos que dichas situaciones podrían ser de dos tipos: comunicativas y cognitivas. En el caso de las primeras, el DiCEP cumplirá una función comunicativa y auxiliará al usuario en

---

<sup>145</sup> Las que enunciamos a continuación:

6. ¿Por qué quiere aprender la lengua extranjera?
7. ¿El proceso de aprendizaje es espontáneo o intencional?
8. ¿Tiene lugar dentro o fuera del área en que se habla la lengua extranjera?
9. ¿El estudiante utiliza su lengua materna durante el proceso de aprendizaje?
10. ¿El estudiante utiliza un libro de texto y programa didáctico específicos?
11. ¿El estudiante utiliza un método didáctico específico?
12. ¿El aprendizaje está relacionado al aprendizaje de otra disciplina específica? (Tarp (2006: 310).

<sup>146</sup> Ya explicamos en el epígrafe 4. “A modo de recapitulación” del capítulo 2 nuestras dudas sobre la relevancia de estas cuestiones.



necesidades asociadas con el empleo de la combinatoria en la producción, recepción, traducción y corrección<sup>147</sup> de textos orales y escritos (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 79, Tarp 2015: 5) en español. Mientras que, en las segundas, el diccionario desempeñará una función cognitiva y le asistirá en necesidades asociadas con la adquisición y la ampliación de conocimientos (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 79, Tarp 2015: 5) sobre la combinatoria léxica de la lengua española. El diccionario se configura, por tanto, como una obra multifuncional (Fuertes Olivera y Tarp 2014: 36).

Teniendo en cuenta las necesidades surgidas en situaciones comunicativas, partimos de la idea de que la combinatoria léxica constituye en sí misma una necesidad de información para cualquier estudiante de una lengua extranjera que se encuentre en una situación comunicativa dada. Debido a nuestra formación como especialistas en didáctica de ELE y a nuestra experiencia como docentes en dicho campo, hemos podido constatar, a lo largo de nuestra trayectoria, que todo aprendiz extranjero, para efectuar un intercambio comunicativo exitoso, precisa muchos y muy diversos tipos de información lingüística: definiciones de palabras, equivalentes, aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos, cuestiones pragmáticas, etc. Y entre estas múltiples informaciones se encuentran, también, las posibilidades combinatorias de las palabras<sup>148</sup>. Además, no podemos olvidar que, como señalan autores<sup>149</sup> como Prado Aragonés (2009):

Conocer bien una palabra implica saber:

1. Cómo se escribe y cómo se pronuncia correctamente.
2. Su categoría gramatical y sus características morfológicas, así como las posibles combinaciones que puede establecer con otras palabras para comunicarnos adecuadamente.
3. Su relación con otras formas de la lengua por su forma, así como los mecanismos para crear nuevas palabras mediante composición, derivación y parasíntesis.
4. Más palabras relacionadas con ella y que se refieren a realidades próximas, entre las que puedes elegir la más adecuada y precisa.
5. Su significado y su relación con otras palabras de significado similar, próximo o contrario.
6. Su uso en diferentes registros y niveles de habla, para saber adecuarla en cada momento al contexto y a la situación de comunicación en la que la utilices (Prado Aragonés 2009: 107).

---

<sup>147</sup> Nótese que nos referimos a la traducción y corrección de textos desde una perspectiva didáctica, como posibles actividades de aprendizaje y práctica de la lengua extranjera, no como práctica profesional y especializada.

<sup>148</sup> Aunque no habla de combinatoria, Tarp (2014: 72) sí señala las colocaciones como una de las necesidades específicas de los traductores en la fase de traducción.

<sup>149</sup> *Vid.* Pérez Basanta (1995 *apud* Alvar Ezquerro 2003: 11), Baralo Ottonello (2005: 1-2) e Higuera García (2005: 481, 2007: 17).

Ahora bien, tanto la producción como la recepción de la combinatoria constituyen procesos bastante complejos, puesto que, para poder llevarlos a cabo correctamente, el aprendiz necesita no solo una estructura equivalente de la combinación, sino también un cúmulo de información lingüística que le permita codificarla y descodificarla adecuadamente. En este sentido, entendemos aquí que las necesidades de información del usuario abarcan tanto las equivalencias de las estructuras combinatorias en español y portugués como toda esa información lingüística precisa para su empleo. Así, por ejemplo, es fundamental informar al usuario de que una combinación como *ataque de ansiedad* puede construirse con el verbo *dar* así como con el verbo *tener* –especialmente porque en su lengua materna solo es posible con *tener*–, que en *saber de memoria* el verbo normalmente se construye en su forma pronominal o que *coger una enfermedad* pertenece al registro coloquial.

Por otra parte, aunque, desde nuestro punto de vista, la necesidad de información puntual surgida en la producción, recepción, traducción y corrección de textos resultará probablemente el motivo principal de las consultas realizadas por los usuarios del DiCEP, los aprendices podrán acudir a él, asimismo, con el objeto de aumentar sus conocimientos teóricos sobre la combinatoria de las palabras mediante su estudio sistemático<sup>150</sup>. En este caso hablaríamos de una situación extralexiconográfica cognitiva en la que pueden surgir bien *necesidades de información puntual*, como, por ejemplo, comprobar si una determinada palabra puede combinarse con otra, bien *necesidades de información global*, como consultar las diferentes clases léxicas con las que puede combinarse un predicado determinado para posteriormente memorizarlas (Fuertes Olivera y Tarp 2011: 153). Aunque la teoría funcional ha abordado este aspecto principalmente en el ámbito de los diccionarios de lenguas de especialidad<sup>151</sup>, su consideración puede hacerse extensible asimismo a otros tipos de diccionario. De hecho, en lo que concierne a los diccionarios dirigidos a aprendices de ELE, Nomdedeu Rull y Tarp (2018: 54) han señalado dos funciones de tipo cognitivo relacionadas con el

---

<sup>150</sup> O incluso que, como expone Tarp (2004: 249), una consulta lleve a la otra, pues “A learner engaged in a conscious study of a foreign language will many times consult the learner's dictionary for assistance to solve problems related to text reception or text production. Once the learner has found the lemma in question, he/she will frequently become interested in knowing more about the word and will then proceed to a conscious study of other parts of the same dictionary article or even other articles within the same semantic field. The consultation process begins with one purpose –for assistance in terms of communication– and is then transformed into a conscious study with another purpose –for knowledge about the foreign language in question”.

<sup>151</sup> Algunas muestras de ello son los trabajos de Tarp (2005, 2014) y Fuertes Olivera y Tarp (2008, 2011, 2014).

aumento de conocimiento sobre la lengua: una referida a la asistencia al usuario en el aumento de su conocimiento sobre el vocabulario y la otra referida a la asistencia en el aumento de conocimiento sobre la gramática<sup>152</sup>. En el caso del diccionario que nosotros planteamos, consideramos que la obra debe dar apoyo al usuario en el aumento del conocimiento sobre la combinatoria léxica y ofrecerle una visión amplia y general de esta. En consecuencia, el aprendiz podrá acceder a la herramienta para buscar el equivalente de una combinación concreta, y, además, para buscar las palabras con las que un lema puede combinarse, promoviendo un estudio consciente de la L2.

### **3. Delimitación de las necesidades del usuario y sus soluciones lexicográficas**

Una vez delimitado el perfil del usuario y las posibles situaciones lexicográficas es entonces cuando nos planteamos ¿qué información resulta necesaria y relevante para que el destinatario del DiCEP pueda emplear correctamente la combinatoria? ¿Qué dificultades pueden plantearse? ¿Cómo puede el DiCEP ayudarle a llevar a cabo un estudio sistemático de la combinatoria léxica del español? Pues bien, para intentar dar respuesta a tales cuestiones, nos hemos apoyado en cuatro elementos. En primer lugar, en nuestra formación filológica, gracias a la cual intuimos los aspectos lingüísticos relevantes –morfológicos, sintácticos, pragmáticos– que pueden intervenir en la combinatoria; en segundo lugar, en nuestra experiencia como docentes, la cual nos ha permitido conocer los problemas y los errores más frecuentes de los estudiantes lusófonos; en tercer lugar, en nuestro conocimiento de la lengua portuguesa, que nos posibilita adoptar una visión contrastiva entre las lenguas; y en cuarto lugar, en las investigaciones publicadas sobre las dificultades lingüísticas propias de los lusohablantes aprendices de español, que nos permiten apoyarnos en los datos obtenidos por los expertos (Bugueño Miranda 1998, Revilla 1998, Vigón Artos 2005, Benito Canalejas 2018). Con todo ello, hemos llevado a cabo un ejercicio de reflexión y hemos tratado de determinar qué datos demandaría el usuario en sus búsquedas en el

---

<sup>152</sup> De acuerdo con los autores, “la primera de estas dos funciones requiere que el diccionario, aparte del lema, contenga tablas temáticas y de otro tipo por medio de las cuales el aprendiz, p.ej., en relación con tareas didácticas, puede estudiar y memorizar parte del vocabulario con la perspectiva de usarlo más adelante. [...] Sin embargo, la segunda función es más interesante, pues los diccionarios, si bien no pueden competir con un libro de gramática como tal, tienen la ventaja de poder tratar la aplicación de las reglas gramaticales a nivel de cada palabra, algo que no pueden realizar los libros de gramática” (Nomdedeu Rull y Tarp 2018: 54).

diccionario dadas sus necesidades. Procedemos en la siguiente tabla<sup>153</sup> a la exposición de las conclusiones obtenidas:

<b>Necesidad de información</b>	<b>Solución lexicográfica</b>
<b>CANAL DE ACCESO</b>	
El usuario desconoce los dos elementos de la combinación en español.	El diccionario le permite efectuar la búsqueda introduciendo la combinación o la unidad léxica simple en portugués <sup>154</sup> .
El usuario desconoce uno de los elementos de la combinación en español.	El diccionario le permite realizar la búsqueda introduciendo la unidad léxica conocida en español.
El usuario conoce los dos elementos de la combinación en español.	El diccionario le permite ejecutar la búsqueda introduciendo la combinación íntegra en español.
<b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y TRADUCCIÓN L1-L2</b>	
El usuario desconoce la combinación.	El diccionario le proporciona la combinación y la información lingüística relevante para su uso.
El usuario conoce la combinación, pero necesita confirmar su existencia.	El diccionario le muestra la combinación y sus informaciones relevantes.
El usuario conoce la combinación, pero necesita confirmar su significado.	El diccionario le facilita una glosa de significado.
El usuario conoce la combinación, pero necesita información adicional sobre su uso.	El diccionario le suministra datos morfológicos, sintácticos, pragmáticos y de uso.
El usuario conoce la combinación, pero necesita un sinónimo o un antónimo.	El diccionario le ofrece sinónimos y antónimos relevantes.
<b>RECEPCIÓN DE TEXTOS Y TRADUCCIÓN L2-L1</b>	
El usuario desconoce el significado de uno de los constituyentes de la combinación o de la estructura entera.	El diccionario le suministra una definición <sup>155</sup> de cada componente, un equivalente de la combinación en la L1 y una glosa de significado de esta.
El usuario no entiende algún aspecto lingüístico de la combinación.	El diccionario le facilita explicaciones sobre datos morfológicos, sintácticos, pragmáticos y de uso relevantes.

<sup>153</sup> Para las necesidades de producción nos hemos basado en el planteamiento expuesto por Nomdedeu Rull y Tarp (2018: 53).

<sup>154</sup> Recordemos que una estructura combinatoria en la L2 puede tener como equivalente en la L1 otra estructura combinatoria o una unidad léxica univocal.

<sup>155</sup> La acepción proporcionada es la que se activa en la unidad léxica al participar en esa combinación concreta. Por ejemplo, al buscar *ataque al corazón*, la definición ofrecida para *ataque* es “Aparición repentina y muy fuerte de una enfermedad o de un sentimiento extremo” (DiCEP) y no “Acción violenta o impetuosa contra algo para apoderarse de ello o para causarle algún daño” (acepción 1 del *Clave*).

<b>CORRECCIÓN DE TEXTOS</b>	
El usuario precisa información sobre los aspectos ortográficos, morfológicos, sintácticos y de uso de los componentes de la combinación.	El diccionario le facilita explicaciones sobre datos ortográficos, morfológicos, sintácticos y de uso relevantes.
El usuario necesita información sobre los aspectos morfológicos, sintácticos y de uso de la combinación.	El diccionario le facilita explicaciones sobre datos morfológicos, sintácticos y de uso relevantes.
El usuario desea conocer combinaciones sinónimas de una combinación dada.	El diccionario le ofrece sinónimos relevantes.
<b>CONOCIMIENTO DE LA LENGUA</b>	
El usuario desea conocer las clases léxicas que selecciona un argumento.	El diccionario le proporciona información sistemática sobre los predicados.
El usuario necesita saber si una palabra puede combinarse con otra.	El diccionario le muestra la combinatoria mediante información sistemática y mediante artículos lexicográficos.
El usuario desea conocer las combinaciones relacionadas con un tema concreto.	El diccionario le ofrece combinaciones agrupadas en índices temáticos.

TABLA 6: Relación de necesidades del usuario y soluciones lexicográficas.

Por otra parte, ha jugado un importante papel, asimismo, la recomendación realizada por Tarp (2004: 234) para seleccionar adecuadamente los datos lexicográficos que puedan satisfacer las necesidades cognitivas de los usuarios. A este respecto, el autor propone proceder en dos pasos. En primer lugar, analizar los diccionarios ya existentes y comprobar si estos suministran los datos necesarios para satisfacer dichas necesidades, aunque sea de manera parcial. Y en segundo lugar, generalizar las conclusiones obtenidas y sobre ellas plantear nuevas soluciones. En nuestra opinión, esta forma de actuación resulta adecuada no solo en lo que a las necesidades ocurridas en situaciones cognitivas se refiere, sino también en lo referente a las surgidas en situaciones comunicativas. Por este motivo, nos ha parecido fundamental contemplar y reflexionar sobre el tratamiento dispensado a la combinatoria en los diccionarios monolingües, bilingües y, en especial, combinatorios del español. En el capítulo 2 dimos cuenta de algunas de las investigaciones realizadas por diversos autores a este respecto. En el apartado siguiente, expondremos las conclusiones extraídas por nosotros mismos tras analizar por una parte, hasta qué punto los diccionarios combinatorios de español *REDES* (Bosque Muñoz 2004a), *DiCE* (Alonso Ramos 2004) y *Práctico*

(Bosque Muñoz 2006) podrían cubrir las necesidades lexicográficas previstas para el usuario del DiCEP; y, por otra, si el diccionario bilingüe de uso *DiBU* (Moreno y Maia 2003) recoge información combinatoria y, en caso de ser así, cómo lo hace desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo. Y es que, a pesar de que los repertorios combinatorios mencionados no están específicamente elaborados para usuarios extranjeros y que el bilingüe es un diccionario general, en cuyo prólogo no hay alusiones explícitas acerca de la inclusión y/o el tratamiento de las colocaciones o la combinatoria, los mecanismos empleados en ellos para presentar tal información pueden servirnos de modelo para la configuración de nuestra propuesta.

### **3.1. El tratamiento de la combinatoria en los diccionarios combinatorios: revisión de *REDES*, *DiCE* y *Práctico***

Tal y como acabamos de señalar, el análisis realizado de los diccionarios *REDES*, *DiCE* y *Práctico* ha tenido por objeto valorar las soluciones lexicográficas que estos diccionarios ofrecen al usuario del DiCEP ante las necesidades previstas. En consecuencia, los aspectos que hemos tomado en consideración son: canal de acceso y sistema de búsqueda, definición de los componentes de la combinación, explicación del significado de la combinación, suministro de información lingüística de uso, presentación de sinónimos y antónimos, estructuración de información sistemática y configuración de índices temáticos. Este análisis nos ha permitido valorar los puntos fuertes y las lagunas presentes en las obras ya publicadas y tenerlos en cuenta para afrontar el diseño de nuestra propuesta y así no solo tratar de no incurrir en los mismos errores, sino también procurar buscar una posible solución lexicográfica para ellos. Pasamos, pues, a exponer el análisis realizado.

#### **3.1.1. Análisis de datos**

##### **a) Canal de acceso y sistema de búsqueda**

Dado que los tres diccionarios analizados son obras monolingües, no cabe aquí la posibilidad de acceder a la información desde la L1 del usuario, esto es, el portugués. Por el contrario, es necesario que este conozca al menos uno de los componentes de la combinación en español para poder realizar la pesquisa.

Las posibilidades de búsqueda que permiten *REDES* y *Práctico* difieren totalmente de las ofrecidas por el *DiCE*. Tal disparidad se debe al formato de las obras. El sistema de búsqueda de los dos primeros es un sistema tradicional impreso, de búsqueda alfabética, mediante el cual el usuario puede pesquisar una combinación dada consultando el artículo lexicográfico de uno o de sus dos constituyentes, según estén recogidos. Y es que, tanto en *REDES* como en *Práctico*, aunque se lematizan tanto predicados como argumentos, no todas las combinaciones proporcionadas cuentan con una entrada para cada uno de sus componentes. De esta forma, en *REDES* se observan casos, como *adoptar un niño* o *copiar textualmente*, en los que solo el predicado forma parte del leuario frente a otros, como *desarrollo sostenible* y *completamente loco*, en los que únicamente el argumento está recogido en él. Y en otras ocasiones, como *alcanzar una meta* y *confiar por completo*, ambas unidades léxicas están lematizadas y recogen en sus respectivos artículos la combinación en la que coaparecen, tal y como podemos observar en los extractos siguientes:

<p><b>alcanzar</b> ♦ a duras penas<sup>4</sup>, a toda costa<sup>28</sup>, a trancas y barrancas<sup>25</sup>, con éxito<sup>32</sup>, contra viento y marea<sup>30</sup>, de lleno<sup>16</sup>, democráticamente<sup>28</sup>, de pleno<sup>26</sup>, de refilón<sup>11</sup>, de un día para otro<sup>21</sup>, en equipo<sup>19</sup>, felizmente, fugazmente<sup>22</sup>, gravemente<sup>38</sup>, mortalmente, ni de lejos<sup>4</sup>, por los pelos<sup>7</sup>, remotamente<sup>25</sup> ♦ conocimiento, cota, éxito, felicidad, fin, futuro, ideal, madurez, marca, <b>meta</b>, nivel, objetivo, propósito, sueño</p>	<p><b>meta</b> ♦ acorde (con)<sup>20</sup>, alcanzable, ambicioso, asequible<sup>3</sup>, difícil, ilusorio, imposible, inaccesible, inalcanzable<sup>10</sup>, irrenunciable<sup>16</sup>, modesto, posible, razonable, utópico ♦ al alcance (de alguien) ♦ <b>alcanzar</b>, aspirar (a), batir, coronar, cruzar, cumplir<sup>7</sup>, encarar<sup>9</sup>, errar, escalar<sup>17</sup>, establecer<sup>41</sup>, fijar(se), hacer(se) realidad<sup>22</sup>, llegar (a), marcar<sup>5</sup>, pasar, perseguir, proponer(se), seguir<sup>85</sup>, sobrepasar<sup>24</sup>, trazar<sup>6</sup>, vislumbrar<sup>5</sup></p>
---	---

FIGURA 14: Artículos de *alcanzar* y *meta* en *REDES*.

En cuanto a *Práctico*, el registro de estas mismas combinaciones presenta ciertas divergencias. En el caso de *desarrollo sostenible* y *completamente loco* se registra exclusivamente el argumento mientras que en el de *adoptar un niño*, *alcanzar una meta*, *confiar por completo* y *copiar textualmente* se presentan lematizados los dos componentes de cada estructura. Ahora bien, cabe señalar que en *adoptar un niño* la combinación únicamente se recoge en el artículo lexicográfico del verbo *adoptar*. Insertamos, de nuevo, a continuación, los artículos pertenecientes a los constituyentes de la combinación *alcanzar una meta*:

<p><b>alcanzar</b> v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● CON SUSTS. <i>persona</i> Si te das prisa todavía puedes alcanzar a la encargada    coche · bicicleta · balón · <b>otras cosas en movimiento</b>    felicidad · éxito Con este premio alcanza el mayor éxito posible en su carrera profesional · sueño · ideal · futuro    fin · propósito · objetivo <b>meta</b>    nivel · cifra · cota · marca    madurez Cuando se alcanza la madurez se ven las cosas de otra forma · estabilidad · equilibrio    control · dominio · poder    pacto · acuerdo · consenso · solución    conocimiento</li> <li>● CON ADVS. por los pelos · a trancas y barrancas · a duras penas · de refilón · remotamente · ni de lejos    con éxito Alcanzó con éxito el grado de doctor · felizmente    a toda costa · contra viento y marea    fugazmente · de un día para otro    en equipo · demográficamente    gravemente · mortalmente Un disparo desafortunado lo alcanzó mortalmente    de pleno · de lleno · plenamente</li> </ul>	<p><b>meta</b> s.f.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● CON ADJS. alcanzable · asequible Pasar la prueba técnica me parecía una meta asequible · razonable · posible · al alcance (de alguien) Pasar a la historia es una meta al alcance de muy pocos    inalcanzable · ambiciosa · difícil · inaccesible · imposible · ilusoria · utópica    irrenunciable    modesta · ridícula    volante El corredor comenzó la escapada después de cruzar la primera meta volante    acorde (con) · ajustado,da (a)</li> <li>● CON SUSTS. línea (de)</li> <li>● CON VBOS. <b>alcanzar</b> Había alcanzado su meta y se sentía satisfecho · cumplir · hacer(se) realidad · cruzar El corredor kenia cruzó la meta en primer lugar · pasar · sobrepasar · batir · coronar · escalar · vislumbrar    marcar · fijar(se) · trazar · establecer · proponer(se) · perseguir Se cansó de perseguir metas inalcanzables · seguir · encarar    errar    aspirar (a)    llegar (a)</li> </ul>
--	--

FIGURA 15: Artículos de *alcanzar* y *meta* en *Práctico*.

En cuanto al *DiCE*, aunque la nomenclatura está integrada única y exclusivamente por las bases sustantivas de las combinaciones, gracias a su formato electrónico, se brinda una mayor variedad de alternativas y el acceso a la información puede realizarse en todos los casos desde la base, desde el colocativo o desde ambos componentes.

En primer lugar, el usuario puede realizar la búsqueda a partir de la base de la colocación. Para ello, tiene dos opciones. Por una parte, mediante el sistema de *consulta general*, introduciendo manualmente el sustantivo en la caja de búsqueda o bien seleccionándolo en el índice alfabético del leuario:



FIGURA 16: Opción de consulta general en el *DiCE*.



Por otra, desde la consulta avanzada *¿cómo se dice?*, indicando la base y el esquema sintáctico de la colocación y, opcionalmente, la unidad léxica correspondiente a la base y la glosa de significado del colocativo:

Diccionario de colocaciones del Español DiCE

» Inicio de sesión de usuario

Bienvenida Acerca del DiCE Consulta general **Consultas avanzadas** Actividades didácticas

Consultas avanzadas : [¿Qué significa?](#) [¿Cómo se dice?](#) [Búsqueda por colocativo](#) [Búsqueda por FL](#)

Base \* (unidad léxica opcional):  
  ?

Esquema sintáctico \*:  
 ?

Glosa:  
 ?

\* Campo obligatorio

**¿Qué puedo buscar aquí?**

*¿Cómo se dice?*  
 p.ej. *alegría* + **adjetivo** que significa 'que se transmite con facilidad' -> *contagiosa*

FIGURA 17: Opción de consulta avanzada: *¿Cómo se dice?* en el DiCE.

En segundo lugar, puede hacerlo a través de la *búsqueda por colocativo*, insertando este elemento y, si lo desea, su función léxica y el tipo de combinación:

Diccionario de colocaciones del Español DiCE

» Inicio de sesión de usuario

Bienvenida Acerca del DiCE Consulta general **Consultas avanzadas** Actividades didácticas

Consultas avanzadas : [¿Qué significa?](#) [¿Cómo se dice?](#) **Búsqueda por colocativo** [Búsqueda por FL](#)

Colocativo \*:  
  
 Buscar por forma exacta  
 Buscar por lema

Función léxica :

tipo de combinación:  
 Buscar por función léxica igual a la indicada  
 Buscar por funciones léxicas que contengan la indicada

\* Campo obligatorio

**¿Qué puedo buscar aquí?**

a) ¿De qué FL y lemas puede ser valor?  
 p.ej. cervical -> Magn(miedo), Magn(pavor)

b) ¿De qué lemas puede ser valor con esta FL?  
 p.ej. cervical + Magn -> miedo, pavor

FIGURA 18: Opción de consulta avanzada: *Búsqueda por colocativo* en el DiCE.

Y en tercer lugar, puede efectuar la pesquisa mediante la opción *¿qué significa?*, indicando la base y el colocativo de la colocación y, de manera optativa, la unidad léxica que corresponde al lema-base:

Diccionario de colocaciones del Español DiCE

» Inicio de sesión de usuario

Bienvenida | Acerca del DiCE | Consulta general | **Consultas avanzadas** | Actividades didácticas

Consultas avanzadas : [¿Qué significa?](#) | [¿Cómo se dice?](#) | [Búsqueda por colocativo](#) | [Búsqueda por FL](#)

Base \* (unidad léxica opcional):  
  ?

Colocativo \*:  
 ?

**¿Qué puedo buscar aquí?**

¿Qué significa esta colocación?  
 Base (UL) + Colocativo -> glosa  
 p.ej. *alegria (1a) + a raudales -> intensa*

\* Campo obligatorio

FIGURA19: Opción de consulta avanzada: *¿Qué significa?* en el DiCE.

### b) Definición de los componentes de la combinación

Ninguno de los diccionarios analizados proporciona definiciones propiamente dichas de las unidades léxicas que conforman las combinaciones, sino que ofrecen unas breves explicaciones de su significado o una etiqueta semántica que lo representa.

En el diccionario *REDES*, la aclaración del significado de los elementos de la combinación no se presenta como un procedimiento sistemático. Por el contrario, solo se aplica de forma ocasional a las unidades lematizadas cuando estas presentan varios significados y se proporciona su combinatoria con varios de ellos. Además, la forma de presentación de las acepciones varía según el tipo de entrada<sup>156</sup> que el lema encabece. En las entradas analíticas, se indican en la entradilla mediante fórmulas como “En su sentido literal de...”, “Se usa frecuentemente en la interpretación figurada de...”, “Con el sentido de...”, “Con el significado de...”, etc. seguidas de una explicación del significado, como se muestra en el extracto introducido a continuación:

**reinante** *adj.* ■ En el sentido de 'que ejerce el poder' se combina con sustantivos que designan grupos o instituciones (*partido, clase política, democracia*). En el sentido de 'que prevalece o persiste continuándose o extendiéndose' se combina con sustantivos que designan ideologías o tendencias (*ideología, idealismo*), sentimientos o estados anímicos (*alegria, tensión*), así como vicios, defectos o virtudes (*hipocresía, exquisitez, desconocimiento*). También se combina con...

FIGURA 20: Separación de acepciones en el artículo de *reinante* en *REDES*.

<sup>156</sup> Las características de cada tipo fueron expuestas en el apartado 3.3. “Las colocaciones en los diccionarios combinatorios” del capítulo 2.

Frente a ello, en las entradas abreviadas, la acepción aparece identificada mediante “una marca léxica simple” escrita en cursiva y entre paréntesis, y precedida del símbolo ■ (Bosque Muñoz 2004a: LIV). Tal y como podemos observar en el artículo lexicográfico del verbo *estimar*, dicha marca no es sino un sinónimo o cuasi-sinónimo del lema:

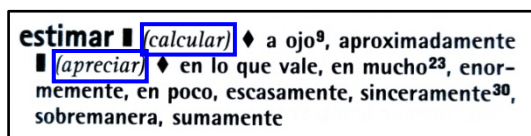


FIGURA 21: Separación de acepciones en el artículo de *estimar* de REDES.

En *Práctico*, el significado del lema viene indicado mediante las denominadas *pistas de sentido*, unas indicaciones breves y concisas cuyo objetivo no es constituir “exactamente una definición, sino más bien un recordatorio de la acepción particular que se considera, cuya existencia ha de conocer el usuario” (Bosque Muñoz 2006: XLI). Estas aclaraciones se incluyen cuando el lema cuenta con más de una acepción o bien cuando la única que tiene resulta poco común o difícil de reconocer para un hablante no nativo. Tipográficamente son fácilmente reconocibles, pues aparecen enunciadas en un renglón independiente, entre corchetes y precedidas del símbolo ■ (Bosque Muñoz 2006: XLI). Así se observa en artículos como el del sustantivo *ejecución*:

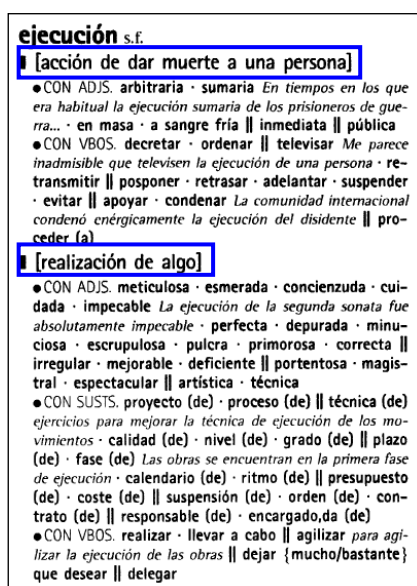


FIGURA 22: Separación de acepciones en el artículo de *ejecución* de *Práctico*.

Por lo que se refiere al *DiCE*, la indicación de significado se aplica, al igual que en las obras anteriores, a las unidades lematizadas, aunque dicho procedimiento sí posee aquí carácter sistemático. Además, a diferencia de *REDES*, que proporciona las

diferentes acepciones bajo la misma entrada, en la obra dirigida por Alonso Ramos, cada lema cuenta con una o más entradas, cada una de las cuales se corresponde con una unidad léxica, entendida esta como “una palabra tomada en una sola acepción determinada y provista de todas las informaciones que especifican su comportamiento cuando se utiliza en esa acepción” (Alonso Ramos 2004). El significado de cada unidad léxica se representa mediante una etiqueta semántica, que suele ser un hiperónimo o un nombre genérico, y se contextualiza con varios ejemplos de uso:

Diccionario de colocaciones del Español DiCE

» Inicio de sesión de usuario

Bienvenida Acerca del DiCE **Consulta general** Consultas avanzadas Actividades didácticas

« Volver al listado de lemas

Unidades léxicas del lema: **alegría**

Desplegar todo  Contraer todo

<input type="checkbox"/> <b>alegría 1a</b> f. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Sentimiento)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[ver ejemplos]</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Pedro sintió una gran alegría ante la noticia</span> Colocaciones ver todas , atributo de los participantes, alegría + adjetivo, verbo + alegría, alegría + verbo, nombre de alegría	Frecuencia alta Nivel B2
<input type="checkbox"/> <b>alegría 1b</b> f. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Algo)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[ver ejemplos]</span> Esta mujer es la alegría de la casa. Colocaciones ver todas , alegría + adjetivo, verbo + alegría	Frecuencia moderada
<input type="checkbox"/> <b>alegría 2</b> f. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Calidad)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[ver ejemplos]</span> Su alegría nos contagió a todos. Colocaciones ver todas , atributo de los participantes, alegría + adjetivo, verbo + alegría	Frecuencia moderada Nivel C2
<input type="checkbox"/> <b>alegría 3</b> f. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Comportamiento)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[ver ejemplos]</span> Ha hecho el trabajo con demasiada alegría. Colocaciones ver todas , atributo de los participantes	Frecuencia baja

FIGURA 23: Etiquetas semánticas y ejemplos de uso de las unidades léxicas de *alegría* en el *DiCE*.

### c) Explicación del significado de la combinación

De los tres diccionarios tomados en consideración, el único que proporciona el significado de las combinaciones es el *DiCE*, pues ni *REDES* ni *Práctico* ofrecen tal información. No obstante, recordemos que si bien las colocaciones son consideradas composicionales y (parcialmente) transparentes desde el punto de vista semántico, esta transparencia depende del grado de especialización del colocativo (Corpas Pastor 1996: 66; Castillo Carballo 2000: 269; Koike 2001: 174-175, 2002: 5-6; García Platero 2002: 28-29; Zuluaga Ospina 2002: 61; Alonso Ramos 2006a: 32-33, 2010: 59-60; Alba Quiñones 2012: 125, entre otros), el cual puede presentar, en coaparición con la base, un significado literal, figurado o deslexicalizado, condicionando el significado de la estructura completa. Por este motivo, estimamos que, a pesar de que en *REDES* no se

puntualiza el significado de las combinaciones, sí se hace cierta aproximación a ellos en aquellas entradas analíticas en las que se distinguen y especifican uno o varios de los significados que el predicado puede presentar al seleccionar cierta clase léxica de argumentos. De hecho, en el *DiCE*, la explicación del significado de la colocación se realiza por medio de *glosas* y estas glosas no son sino indicaciones someras del significado del colocativo en coaparición con la base (Alonso Ramos 2008: 1218). Han sido creadas mediante la formulación en lengua natural de las funciones léxicas (Alonso Ramos 2006b: 60, 2017b: 186-187), por lo que permiten agrupar varios colocativos que cumplen aproximadamente la misma función aunque sus significados no sean exactamente iguales (Alonso Ramos 2004). Muestra de ello son las glosas correspondientes a las colocaciones de *alegría* + *adjetivo*:

The screenshot shows the 'Diccionario de colocaciones del Español' interface. At the top right is the 'DiCE' logo. Below the title bar, there are navigation tabs: 'Bienvenida', 'Acerca del DiCE', 'Consulta general' (selected), 'Consultas avanzadas', and 'Actividades didácticas'. A link '< Volver a las unidades léxicas de alegría' is visible. The main content area shows 'Encontradas 36 colocaciones' and a highlighted entry for 'alegría 1a (Sentimiento)'. Underneath, it lists 'Colocaciones' with a sub-note: 'ver todas , atributo de los participantes, alegría + adjetivo, verbo + alegría, alegría + verbo, nombre de alegría'. There are also options: 'Desplegar todo', 'Contraer todo', 'Mostrar funciones léxicas', and 'Ordenar por frecuencia'. The list of collocative phrases is as follows:

- intensa a raudales, desbordante, enorme, extraordinaria, grande, impagable, impresionante, indecible, indescriptible, inefable, inmensa, intensa, loca, tremenda
- más intensa de lo conveniente descontrolada, desmesurada, exagerada, excesiva
- poco intensa pequeña
- compartida por muchos generalizada, unánime
- que dura mucho constante, duradera
- que dura poco breve, efímera, pasajera
- causada por un buen motivo sana
- causada por un mal ajeno alevosa, maligna
- verdadera franca, sincera, verdadera

FIGURA 24: Glosas semánticas de *alegría* en el *DiCE*.

#### d) Suministro de información lingüística de uso

Las informaciones lingüísticas proporcionadas en el *REDES* y el *DiCE* son de tipo sintáctico. En el primero, en los lemas y en las referencias cruzadas se indican las variables sintácticas que permiten identificar el uso de la combinación como sujeto o como complemento (Bosque Muñoz 2004a: LIV):

<p><b>pillar (a alguien)</b> v. ■ En las construcciones predicativas propias de la lengua coloquial se combina con...</p>	<p><b>imprudencia</b> ♦ considerable, enorme, grave, imperdonable, leve, ligero, monumental, peligroso, serio, sumo ♦ cometer<sup>17</sup>, decir, disculpar, <u>escaparse(le) (a alguien)</u>, pagar, permitir, soltar  <input type="checkbox"/> Véase también: <b>error</b>.</p>
---	--

FIGURA 25: Variables sintácticas los artículos de *pillar* e *imprudencia* de REDES.

Mientras que, en el *DiCE*, al indicar los sustantivos y los verbos que se combinan con el lema, se especifica el régimen de la colocación (Alonso Ramos 2004):

The screenshot shows the 'Diccionario de colocaciones del Español' interface. At the top right is the 'DiCE' logo and a user session start link. Below are navigation tabs: 'Bienvenida', 'Acerca del DiCE', 'Consulta general' (selected), 'Consultas avanzadas', and 'Actividades didácticas'. A breadcrumb trail reads '« Volver a las unidades léxicas de alegría'. The main content area shows 'Encontradas 61 colocaciones' and a search result for 'alegría 1a (Sentimiento)'. Under 'Colocaciones', it lists 'ver todas', 'atributo de los participantes', 'alegría + adjetivo', 'verbo + alegría', 'alegría + verbo', and 'nombre de alegría'. There are controls for 'Desplegar todo', 'Contraer todo', 'Mostrar funciones léxicas', and 'Ordenar por frecuencia'. Three verb entries are shown, each with a highlighted syntactic pattern in a blue box:
 

- experimentar** [(ART) ~] Nivel C1. Glosa: sentir ~. Ejemplos: 1. Qué alegría experimenté al leer el día 20-VIII-95 en su prestigioso diario el artículo del señor Pere Esteve! 2. Tal vez entonces entiendas por qué experimentamos a la vez tanta alegría y tanta vergüenza al darte hoy la bienvenida a este mundo que apenas merece aun llamarse humano 3. una sensación de plenitud y alegría comparable a la experimentada por la novicia que renuncia a las pompas del mundo para entrar en religión 4. La alegría y la sorpresa que experimentó Alberto Durero al contemplar los objetos americanos ofrecidos a Carlos V es la misma que cualquier estudioso puede sentir al entrar en contacto con formas tan nuevas, extrañas e interesantes.
- dar** [~ a X] Nivel B1. Glosa: causar ~ en alguien. Ejemplos: 1. Carvalho, no sabe la alegría que me da. 2. Me dio alegría verla salir y miedo. 3. Cuando entré a trabajar en «Sur», en mayo de 1938, pocas cosas me daban más alegría que las colaboraciones de Borges.
- despertar** [(ART) ~ en X] Nivel C2. Glosa: causar ~ en alguien. Ejemplos: 1. El comisario Ramos no quiere nada, no entiende nada, y eso despierta alegría en los ojos de Barna. 2. Desconocer si mi llegada había despertado en ella cierta alegría. 3. Un estado de exaltación no solo psíquico sino también físico que, al tiempo que despertaba en mí una insólita alegría, estimulaba incluso mi apetito.

FIGURA 26: Régimen de la colocación de *experimentar*, *dar* y *despertar* en el *DiCE*.

Más completo a este respecto resulta *Práctico*, que, además de informaciones sintácticas, ofrece observaciones de uso sobre diversas cuestiones como las variantes flexivas de las locuciones, el régimen preposicional o el número, entre otras. Muestra de ello son las notas proporcionadas para las entradas *sin contemplaciones*:

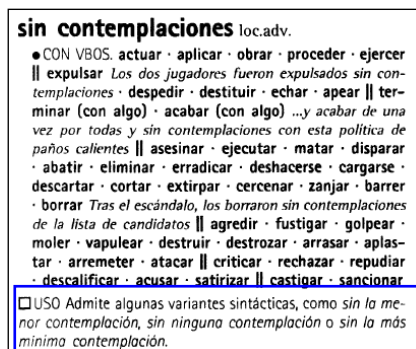


FIGURA 27: Notas de uso en la entrada de *sin contemplaciones* de *Práctico*.

y *desparramar(se)*, por ejemplo:

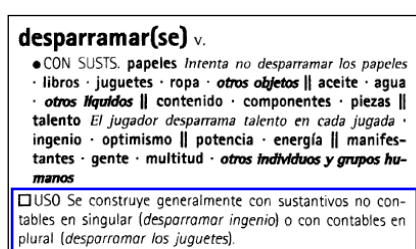


FIGURA 28: Notas de uso en la entrada de *desparramar(se)* de *Práctico*.

### e) Presentación de sinónimos y antónimos

Ninguno de los repertorios analizados cuenta con un apartado destinado a la presentación de sinónimos y antónimos de las combinaciones.

### f) Estructuración de información sistemática

A la vista de los datos proporcionados en la microestructura de cada obra, así como de su organización y forma de presentación, a nuestro entender, tanto *REDES* como el *DiCE* son los repertorios que más facilitan la consulta sistemática de la información. En lo que a *REDES* se refiere, la agrupación de los argumentos en clases léxicas separadas y caracterizadas mediante un descriptor semántico no solo permite una consulta ordenada de las posibilidades combinatorias de los predicados, sino que, además, facilita su asimilación y su estudio. De igual forma en el *DiCE* la agrupación de los colocativos en la consulta general y de las bases en la búsqueda por colocativo mediante glosas semánticas propicia llevar a cabo una consulta sistematizada de las unidades léxicas que se pueden combinar con el elemento pesquisado. Frente a ello, la organización de los datos en los artículos de *Práctico* nos parece que dificulta bastante

la consulta sistemática y la puntual, pues, aunque los subgrupos combinatorios aglutinan las unidades léxicas de acuerdo a criterios semánticos, la falta de un descriptor semántico que los identifique hace que las series resulten, a nuestro entender, un tanto abstractas, todo lo contrario a lo que sucede con *REDES*.

### **g) Configuración de índices temáticos**

Ninguno de los diccionarios considerados proporciona la combinatoria agrupada y ordenada en índices temáticos.

### **3.1.2. Conclusiones obtenidas**

Una vez contempladas las cuestiones aquí expuestas, pudimos extraer las siguientes conclusiones:

– El sistema de búsqueda del *DiCE* es el más completo y dinámico gracias al formato de la obra, ya que permite efectuar la búsqueda de la combinación desde la base, el colocativo o ambos constituyentes, a pesar de que las bases son las únicas unidades lematizadas. La aplicación de un formato electrónico permite plantear diferentes rutas de acceso a los datos lexicográficos, de forma que sea cual sea el constituyente que el usuario conozca siempre podrá acceder a ellos.

– Las explicaciones sobre el significado de los predicados proporcionadas en las entradillas de las entradas analíticas de *REDES* nos parecen el método más aclaratorio para exponer el sentido de los componentes de la combinación. Las marcas léxicas suministradas en las referencias cruzadas, al igual que las pistas de sentido de *Práctico*, también resultan ilustrativas debido a que se formalizan por medio de sinónimos y son una forma sencilla y directa de expresar el significado de la unidad léxica de otro modo. Sin embargo, atendiendo a un usuario extranjero, cabe la posibilidad de que este desconozca el sinónimo utilizado y, por tanto, no sea capaz de entender la acepción correspondiente. Por otra parte, desde nuestro punto de vista, las etiquetas semánticas empleadas en el *DiCE* mediante hiperónimos y nombres genéricos



pueden resultar demasiado vagas e imprecisas para un aprendiz extranjero, llegando a ser en ciertos casos confusas o de difícil comprensión<sup>157</sup>.

– Las glosas formuladas en el *DiCE* permiten explicar el significado de la combinación trasladando las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto a una metalengua natural comprensible para el usuario.

– La información lingüística de uso proporcionada es, en su mayoría, insuficiente para cubrir las necesidades de los usuarios extranjeros, pues este tipo de aprendices necesitan explicaciones amplias y explícitas sobre los aspectos morfológicos, sintácticos o pragmáticos que rigen estas estructuras.

– Ninguna de las obras suministra sinónimos ni antónimos de las combinaciones.

– Las obras que más favorecen las consultas sistemáticas, así como el estudio y la asimilación de la combinatoria léxica son el *REDES* y el *DiCE*, gracias a la organización de su microestructura.

– Las obras no proporcionan índices onomasiológicos que agrupen series de combinaciones en catálogos temáticos.

### **3.2. El tratamiento de la combinatoria en los diccionarios bilingües: revisión del *DiBU***

A diferencia del análisis presentado en la sección anterior, que fue realizado con la intención de comprobar si los diccionarios considerados cubrían las necesidades previstas para el usuario potencial del *DiCEP*, en este caso el objeto de nuestro estudio reside en examinar tanto el grado en el que la combinatoria léxica es incluida en el diccionario como la forma en la que esta es registrada en su microestructura. Como mencionábamos anteriormente, nos encontramos ante un repertorio general, en el que no hay indicaciones sobre la inclusión y/o el tratamiento de la combinatoria –ni de las colocaciones–, de forma que desconocemos la postura adoptada por los lexicógrafos al respecto. Sin embargo, se trata de un diccionario de uso, en el que se presta especial atención a “las manifestaciones léxicas más habituales y extendidas en el uso de ambas lenguas” (Moreno Fernández y Maia González 2003: VII), lo que nos hace pensar que

---

<sup>157</sup> Nos preguntamos si un usuario aprendiz de lengua ya sea nativo o extranjero será capaz de comprender una etiqueta semántica como la asignada a la unidad léxica *alegría 1b (Algo)* cuando ni siquiera nosotros mismos tenemos claro su significado.

contendrá abundante información combinatoria, eso sí, sin olvidar que las unidades lematizadas y los equivalentes ofrecidos son unidades léxicas simples. De esta forma, en esta revisión, nuestra labor ha sido la de identificar la información combinatoria que acompaña a dichas unidades léxicas simples y determinar dónde y cómo se inserta. Nótese que, puesto que el tipo de diccionario y el objetivo son diferentes a los mostrados en el apartado anterior, el formato y el tratamiento de la información que presentaremos a continuación también serán distintos.

El análisis se ha realizado con una relación de 110 unidades. Dicho inventario está integrado por aquellas combinaciones pertenecientes al corpus<sup>158</sup> conformado para la propuesta del DiCEP que en el diccionario *REDES* han sido catalogadas como restricciones léxicas. El procedimiento llevado a cabo ha constado de los siguientes cinco pasos:

1) búsqueda de las combinaciones que integran el corpus a partir de cada uno de sus componentes, tanto en la dirección español-portugués como en su inversa portugués-español;

2) revisión de los artículos lexicográficos con el fin de comprobar si la información combinatoria está incluida y, en caso de estarlo, determinar cómo se registra;

3) anotación de la información seleccionada;

4) análisis de los datos obtenidos;

5) extracción de conclusiones.

Seguidamente, expondremos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos<sup>159</sup>.

### **3.2.1. Análisis de datos**

La búsqueda de las combinaciones en las entradas correspondientes a sus constituyentes ha puesto de manifiesto tres comportamientos diferentes:

a) el registro de la combinación y su equivalente,

---

<sup>158</sup> Expondremos el proceso de recopilación en el apartado siguiente.

<sup>159</sup> Los datos obtenidos en ambos análisis aparecen recogidos en los anexos I y II, respectivamente.

b) la anotación de una combinación análoga, que podría permitir la deducción de la combinación buscada, y

c) la falta de la combinación.

De las 110 combinaciones que componen el inventario, en la dirección español > portugués se proporciona el equivalente de 19 de ellas, 80 no están registradas y 11 podrían ser deducidas a partir de una combinación semejante. En cuanto a la dirección portugués > español, se ofrece el equivalente de 27 de las combinaciones pesquisadas, mientras que 72 no se encuentran recogidas y 11 podrían ser colegidas de la información combinatoria presentada en el artículo lexicográfico. Estadísticamente, el porcentaje de cada uno de los comportamientos observados es el que se ofrece en el siguiente gráfico 1:

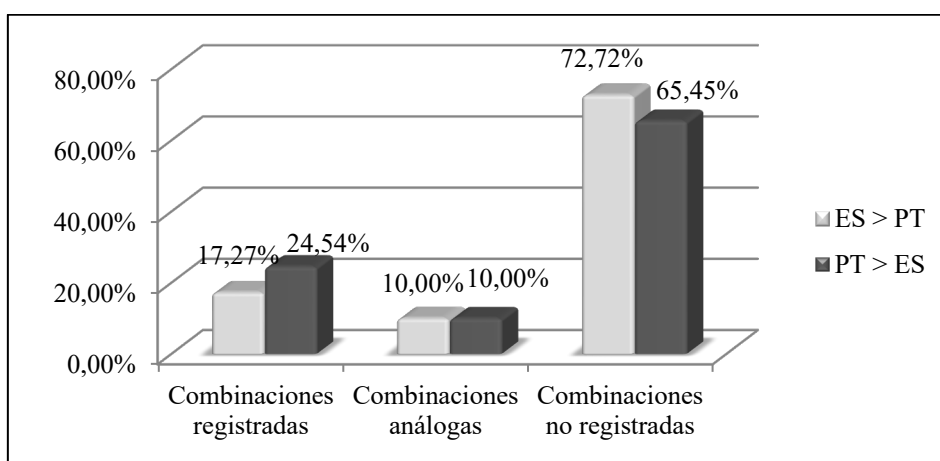


GRÁFICO 1: Representación del corpus en el diccionario.

Pasamos ahora a analizar de forma individual y con más detalle los mecanismos empleados en el registro de la información.

## a) Presentación de la combinación del corpus

### i. Ubicación de la información

Como ya hemos señalado con anterioridad, la elección del artículo que albergue la información es de suma importancia, pues determinará el éxito o el fracaso en la satisfacción de las necesidades de los usuarios. Mientras la introducción de la información en el artículo del argumento facilitará la codificación, su inserción en la

entrada del predicado hará lo propio con la descodificación. En el *DiBU* hemos observado que la información combinatoria se inserta:

– En la entrada del argumento de la combinación

▪ *Perder el control* [dirección español > portugués]:

**con·trol** 4. Fig. Controle, dominio: cuando me enfado, pierdo el control = quando fico bravo, perco o controle.

▪ *Tomar nota(s)* [dirección portugués > español]:

**no·ta** 1. Nota, apunte: enquanto o prefeito falava, os jornalistas tomavam nota de tudo = mientras hablaba el alcalde, los periodistas tomaban nota de todo.

– En la entrada del predicado de la combinación

▪ *Reponer fuerzas* [dirección español > portugués]:

**re·po·ner** 1. Repor, devolver, restituir, recuperar, refazer: vamos a descansar para reponer fuerzas = vamos descansar para repor/recuperar as forças.

▪ *Horario flexible* [dirección portugués > español]:

**fle·xí·vel** 2. Flexible, maleable, elástico: eu tenho um horario flexível = tengo un horario flexible.

– En la entrada de ambos componentes

▪ *Abrir una cuenta* [dirección portugués > español]:

**a·brir** 5. Abrir, comenzar, inaugurar, instalar: Roberto abrirá uma conta no banco = Roberto abrirá una cuenta en el banco.

**con·ta** 3. Cuenta (corriente); conta conjunta, cuenta conjunta: Luísa e eu abrimos uma conta conjunta para depositar o dinheiro da associação = Luisa y yo abrimos una cuenta conjunta para depositar el dinero de la asociación.

▪ *Firmar un contrato* [dirección portugués > español]:

**a·ssi·nar** 1. Firmar: assinou um contrato de aluguel = firmó un contrato de alquiler.

**con·tra·to** Contrato: vamos assinar o contrato de aluguel da casa = vamos a firmar el contrato de alquiler de la casa.

– En una entrada univocal

En aquellos casos en los que la equivalencia en portugués de la combinación en español es una unidad unilexemática.

▪ *Aprender de memoria* [dirección portugués > español]:

**de·co·rar** 2. Memorizar, aprender de memoria: estou decorando esta lição para a prova de amanhã = me estoy aprendiendo de memoria esta lección para el examen de mañana.

▪ *Pagar a plazos* [dirección portugués > español]:

**par·ce·lar** Dividir; pagar a plazos/en cuotas: parcelar o pagamento de um produto = pagar a plazos un producto; parcelar uma dívida = pagar a plazos una deuda; parcelou a compra em várias vezes = pagó la compra a plazos.

Analizadas las entradas, hemos observado que, de las 19 unidades presentes en la dirección español > portugués, 13 se encuentran en el artículo del argumento y 6 en el del predicado; frente a la dirección portugués > español, en cuyo caso de las 27 combinaciones encontradas, 13 se hallan en la entrada del argumento, 9 en la del predicado y 3 en las de ambos constituyentes. Además, en esta segunda dirección hemos detectado dos combinaciones inscritas en entradas univerbales. Los porcentajes correspondientes a estos datos se aprecian en el gráfico 2, que sigue a continuación:

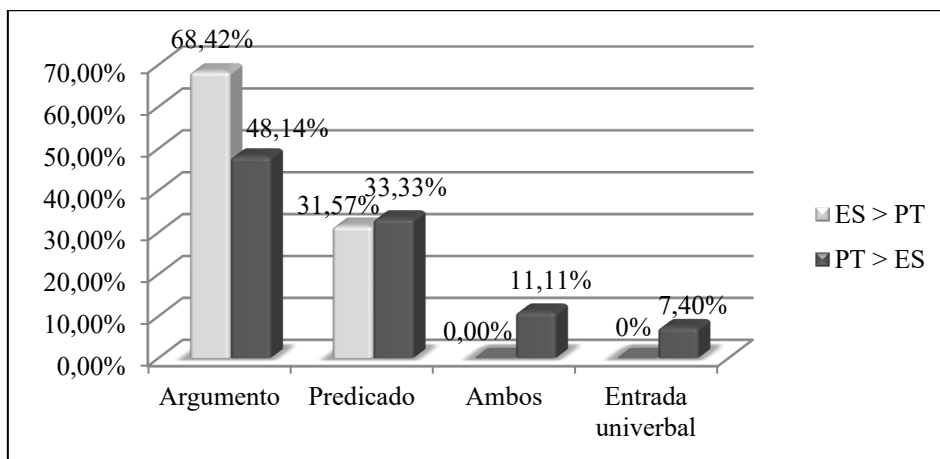


GRÁFICO 2: Ubicación de las combinaciones registradas.

## ii. Mecanismos de registro de la información

En cuanto a los procedimientos de registro, dado que en los preliminares de la obra no hay referencia alguna a la inclusión de la combinatoria, ha sido necesario examinar cada artículo lexicográfico al completo para poder comprobar el método de presentación. Una vez hecho esto, hemos observado que esta se registra principalmente mediante dos procedimientos: el primero, como cotexto en los ejemplos de uso del lema; y el segundo, como información incluida en la subentrada dedicada a las *Frases hechas y locuciones*. De manera puntual hemos advertido, además, ciertas combinaciones introducidas como anotación yuxtapuesta al equivalente del lema. Seguidamente pasamos a describir cada una de estas posibilidades.

- Como cotexto de los ejemplos de uso del lema

La información combinatoria viene dada en el contexto del enunciado que ejemplifica el uso de la unidad lematizada y de sus equivalentes<sup>160</sup>. Se trata de la forma de inclusión más observada en las entradas examinadas.

- *Ola de frío* [dirección español > portugués]:

**o·la** 2. Onda, frente: para los próximos días se prevé una ola de frío = para os próximos dias está prevista uma onda de frio.

- *Ejercer una profesión* [dirección portugués > español]:

**e·xer·cer** 2. Ejercer, practicar: é formado em direito, mas não exerce a profissão de advogado = es licenciado en derecho, pero no ejerce la profesión de abogado.

- En la subentrada *Frases hechas y locuciones*

La presentación de la información se realiza de dos formas. Por una parte, registrando directamente la combinación:

- *Dar tiempo* [dirección español > portugués]:

**Tiem·po** □ dar tiempo, dar tempo: se venden tan rápido las palomitas que no me da tiempo de hacer más = as pipocas vendem tão rápido que não (me) dá tempo de fazer mais.

- *Firmar la paz* [dirección portugués > español]:

**paz** □ firmar/assinar tratado de paz, firmar la paz: o tratado de paz firmado no mês passado salvou muitas vidas = el tratado de paz firmado el mes pasado salvó muchas vidas.

Y por otra, en el caso de las estructuras complejas<sup>161</sup>, registrando el predicado – que es una locución– y mostrando la combinación en su ejemplo de uso:

- *Estudiar de memoria* [dirección español > portugués]:

**me·mo·ria** □ De memoria, de cor, de cabeça, de memória: el niño se estudia todo de memoria = o menino aprende tudo de cor/decora tudo.

- *Entregar a domicilio* [dirección español > portugués]:

**do·mi·ci·lio** □ a domicilio, em/a domicílio, em casa: este restaurante sirve comidas a domicilio = este restaurante entrega comidas em domicílio.

- Como anotación yuxtapuesta al equivalente del lema

---

<sup>160</sup> En este caso, los ejemplos lexicográficos del *DiBU* desempeñan una función lingüístico-comunicativa, pues “sirven para enseñar al usuario de qué modo puede usar la expresión léxica representada en el lema o en el infralema: qué preposiciones rige, con qué palabras suele combinarse, a qué estilo pertenece, etc.” Jacinto García (2015: 160) (el subrayado es nuestro).

<sup>161</sup> Adaptamos el término *colocación compleja* empleado por Koike (2001: 56) para referirnos a las combinaciones integradas por una unidad léxica simple y una compleja: sustantivo + locución adjetiva o verbo + locución adverbial.

Su forma de presentación nos hace pensar que podría haberse considerado como un compuesto sintagmático, aunque, en las páginas preliminares, tampoco se hace alusión a este tipo de unidades.

- *Comida casera* [dirección portugués > español]:  
**ca·sei·ro, ra** 1. Casero; comida caseira = comida casera.

En caso de que la información combinatoria se registre en el artículo de ambos componentes, cabe la posibilidad de que en cada uno se haga mediante un procedimiento diferente. Tal disparidad se manifiesta, por ejemplo, en la presentación de la combinación *saber de memoria*, la cual se proporciona en una entrada a través del ejemplo y en la otra, en la subentrada de *Frases hechas y locuciones*:

- *Saber de memoria* [dirección portugués > español]:  
**sa·ber** 4. Saberse, recordar: o aluno sabia todos os teoremas de cor = el alumno se sabía todos los teoremas de memoria.  
**cor** □ De cor (e salteado), de memoria: mamãe, já sei a taboada do cinco de cor = mamá, ya me sé la tabla del cinco de memoria; sabia a lição de cor e salteado = se sabía la lección de memoria.

El estudio realizado ha revelado que en la dirección español > portugués, de las 19 combinaciones proporcionadas, 14 se presentan en el cotexto de los ejemplos y 5 en la subentrada de *Frases hechas y locuciones*, mientras que, en la dirección portugués > español, 21 se inscriben en el cotexto de los ejemplos, 3 en el espacio dedicado a *Frases hechas y locuciones*, 2 tanto en el ejemplo como en la subentrada y 1 mediante otros mecanismos. Los porcentajes correspondientes a cada método son los que se muestran en el gráfico 3:

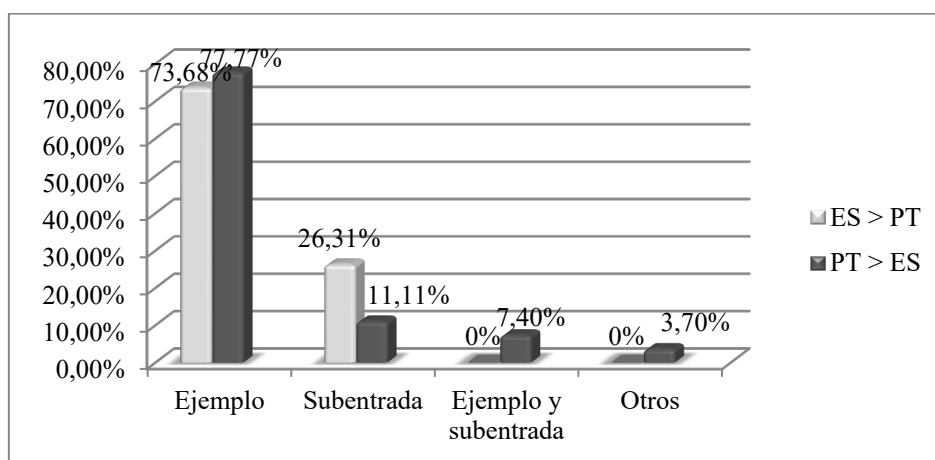


GRÁFICO 3: Mecanismos de registro de las unidades.

## b) Registro de información combinatoria análoga

En este segundo comportamiento aludimos a una reducida relación de combinaciones cuyos constituyentes no coinciden exactamente con los de las unidades pertenecientes a nuestro corpus, pues, aunque comparten el predicado, difieren en el argumento: *saltarse las reglas* –combinación del corpus– vs. *saltarse las normas* –combinación inserta en el *DiBU*–. Sin embargo, a pesar de tratarse de estructuras distintas, nos ha parecido importante tomarlas en consideración, ya que la conmutación del argumento no interfiere en el significado del predicado y los sentidos de las estructuras son similares. En consecuencia, nos parece que sería altamente probable que esta similitud permitiera que, a partir de la combinación encontrada, el hablante pudiera deducir por sí mismo el significado de la del corpus. No ocurriría lo mismo, sin embargo, con la producción, pues, dado que el elemento compartido es el predicado, todas estas unidades se encuentran integradas en la entrada de dicho constituyente, y, como ya mencionamos anteriormente, el argumento suele ser el componente conocido por el hablante y a cuya entrada acudirá para la codificación.

Dentro de este índice de unidades cabe establecer distintos tipos de relación semántica entre el argumento de la combinación perteneciente a nuestro corpus y la de la unidad presente en la microestructura del diccionario. Estas relaciones son las que siguen:

– Los argumentos pertenecen al mismo campo léxico

▪ *Cancelar un contrato* [dirección español > portugués]:

**can·ce·lar** 2. Quitar, liquidar, saldar: el año pasado cancelamos el préstamo hipotecario = no ano passado quitamos a hipoteca.

▪ *Ataque de ansiedad* [dirección español > portugués y portugués > español]:

**a·ta·que** 3. Ataque, acceso; ataque de nervios, ataque de nervos: cuando supo que había suspendido, le dio un ataque de nervios = quando soube que tinha sido reprobado/a, teve um ataque de nervos.

**a·ta·que** 4. Ataque, acceso: ataque de riso = ataque de risa; ataque de tosse = ataque de tos; ataque de raiva = ataque de rabia.

**a·ce·sso** 2. Acceso, ataque (repentino), impulso: ao tomar conhecimento do incidente teve um acesso de raiva = al enterarse del incidente tuvo un ataque de rabia.

▪ *Sentir angustia* [dirección español > portugués y portugués > español]:

**sen·tir** 4. Sentir, ter: siento pena por estos niños huérfanos = sinto pena destas crianças órfãs; siento una inmensa nostalgia de mi familia = sinto uma enorme saudade da minha família.

**sen·tir** 9. Sentir, experimentar, tener: o rapaz sentiu pena do colega = el muchacho sintió pena/tuvo lástima de su compañero/le tuvo lástima a su compañero.



– Los argumentos son sinónimos o cuasisinónimos

▪ *Ejercer un oficio* [dirección portugués > español]:

**e·xer·cer** 2. Ejercer, practicar: é formado em direito, mas não exerce a profissão de advogado = es licenciado en derecho, pero no ejerce la profesión de abogado.

▪ *Conceder un crédito* [dirección español > portugués]:

**con·ce·der** 1. Conceder, dar, outorgar: el banco nos ha concedido un préstamo para comprarnos la casa = o banco nos concedeu um empréstimo para comprar a casa.

▪ *Dar pánico* [dirección portugués > español]:

**dar** 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me dão muito medo = los exámenes me dan mucho miedo.

– Los argumentos mantienen entre sí una relación de hiperonimia<sup>162</sup>

▪ *Carta confidencial* [dirección portugués > español]:

**con·fi·den·cial** Confidencial, secreto: documentos confidenciais = documentos confidenciales.

▪ *Cometer un delito* [dirección español > portugués]:

**co·me·ter** Cometer, praticar, perpetrar: la mujer del médico fue la que cometió el crimen = a mulher do médico foi a que/quem cometeu o crime.

▪ *Comida casera* [dirección español > portugués]:

**ca·se·ro, ra** 1. Caseiro, familiar: me gustaría probar esta tarta casera = eu gostaria de provar esta torta caseira.

– El argumento de la combinación del corpus está elíptica<sup>163</sup>

▪ *Negociar un contrato* [dirección español > portugués]:

**ne·go·ciar** 2. Negociar, discutir, tratar de: las dos partes se reunieron para negociar las condiciones del contrato = as duas partes se reuniram para negociar as condições do contrato.

### 3.2.2. Conclusiones obtenidas

A partir de los datos previamente expuestos, extrajimos las siguientes conclusiones:

– Se constata que, a pesar de que en la presentación de la obra no hay referencia alguna a la inclusión de la combinatoria, esta sí está presente en ella. Sin embargo, tras

---

<sup>162</sup> Estas colocaciones en las que “el vínculo léxico se establece entre un elemento léxico A y otro elemento léxico B, que corresponde al nombre de un grupo o campo léxico” son denominadas por Travalía (2006: 320-321) como *colocaciones implícitas*.

<sup>163</sup> A pesar de no reconocerlas como colocaciones en sentido estricto, Koike (2001: 163-164) se refiere a las *colocaciones elípticas* como un caso extremo de *colocación encubierta* en las que “la unidad léxica que funciona como base no aparece”. El autor pone por ejemplo la combinación *empapelar la habitación*, en la que se omite el sustantivo-base *pared*.

realizar un vaciado de los artículos lexicográficos de los argumentos y los predicados, podemos concluir que entre el 65 y el 72% de las unidades –según la dirección de búsqueda– no están recogidas, resultando imposible obtener su equivalencia. Este hecho podría estar justificado por tratarse de un diccionario general, no obstante, no debemos olvidar que se trata de un repertorio basado en el uso, en el que sus autores declaran prestar especial atención a “las manifestaciones léxicas más habituales y extendidas en el uso de ambas lenguas”, motivo por el cual consideramos que la combinatoria léxica debería estar más ampliamente recogida.

– Se revela una falta de sistematicidad en la presentación de la información, pues no existe uniformidad ni en cuanto al artículo lexicográfico en el que se ubica –en el del argumento, en el del predicado o en los de ambos–, ni en cuanto a la forma en la que se registran –en el cotexto del ejemplo o en la subentrada de *Frases hechas y locuciones* principalmente, aunque no de forma exclusiva–.

– Se observa cierta predilección por incluir las combinaciones en los artículos de los argumentos frente a los de los predicados, y únicamente en tres casos aparecen en las entradas de ambos componentes. Aunque de acuerdo con la opinión de los expertos esta ubicación de la información favorecerá la codificación, a nuestro entender, lo más deseable sería que el usuario pudiera acceder a ella desde el artículo de cualquiera de sus dos constituyentes.

– Se advierten dos mecanismos principales de presentación de la información. El primero, y más extendido, mediante el cotexto de los ejemplos de uso del lema y sus equivalentes, y el segundo mediante las subentradas destinadas a las *Frases hechas y locuciones*, ya sea introduciendo directamente la combinación o, en el caso de las estructuras complejas, en el ejemplo de uso de la locución que actúa como predicado. A nuestro entender, estas formas de actuación tienen dos claras consecuencias. La primera, que cuando la información se inserta en el ejemplo nos encontramos ante un registro implícito de la combinación, ocasionando que esta pase inadvertida para el usuario. Y la segunda, que la inclusión de la combinatoria en la categoría de *Frases hechas y locuciones* hace que este espacio se convierta, como señala Romero Aguilera (2008: 1407), en una especie de “cajón de sastre” en el que se dan cabida a todo tipo de unidades sin tener en cuenta sus semejanzas o disimilitudes.

– Se manifiesta un amplio caudal de combinaciones no registradas en la microestructura del diccionario. En lo que a este aspecto se refiere, quisiéramos subrayar, una vez más, la gran importancia que tiene recoger este tipo de información, pues al omitirla, los diccionarios, tal y como señala Iriarte Sanromán (2011: 163), “estão, implícitamente, a pressupor a existência de um paralelismo na organização léxico-semântica e sintática das duas línguas”, algo que no responde a la realidad.

#### **4. Compilación del corpus de combinaciones**

La recopilación del corpus de combinaciones que ha servido de base para la conformación del esbozo del DiCEP ha resultado un proceso largo y laborioso. Puesto que el objetivo inicial de esta tesis doctoral consistía en diseñar una propuesta de diccionario de colocaciones para estudiantes lusófonos, desde el principio nos preguntamos qué unidades debíamos incluir y cómo las seleccionaríamos. A este respecto, la primera decisión que tomamos fue adoptar el principio de autoridad y tomar como fuente el *PCIC*, por tratarse del documento oficial en el que se fijan “los niveles de referencia para el español” de acuerdo con “los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*” (Instituto Cervantes 2007 [2006]: 11).

El proceso de selección de estructuras comenzó a gestarse de forma paralela a la investigación teórica. De este modo, conforme fuimos profundizando en el campo de estudio de las colocaciones, fuimos examinando las combinaciones proporcionadas en los inventarios de Nociones Generales (NNGG) y Nociones Específicas (NNEE) de los niveles B1 y B2 del *PCIC*, planteándonos cuáles sería oportuno seleccionar y cuáles obviar. Como es de esperar, no logramos establecer unos criterios para este procedimiento hasta que no decidimos el marco teórico al que nos íbamos a adscribir y, por ende, los tipos de unidades que el diccionario iba a recoger. Una vez hecho esto, trazamos una metodología de recopilación organizada en tres etapas, las cuales pasamos a describir seguidamente.

##### 1) Etapa I: Vaciado del *PCIC*

El primer paso que dimos para la conformación del corpus de unidades consistió en llevar a cabo un vaciado de las combinaciones candidatas contenidas en los índices

de NNGG y NNEE de los niveles B1 y B2 del *PCIC* (Instituto Cervantes 2007 [2006]). Para ello, consideramos como candidatas todas aquellas combinaciones que presentaban la estructura morfosintáctica propia de las colocaciones, más concretamente los seis esquemas recogidos por Koike (2001: 46 y sigs.) para las colocaciones simples:

- sustantivos<sub>SUJ</sub> + verbo;
- verbo + sustantivo<sub>OD</sub>;
- verbo + preposición + sustantivo;
- sustantivo + adjetivo;
- sustantivo + preposición + sustantivo<sup>164</sup>;
- verbo + adverbio;
- adverbio + adjetivo;
- verbo + adjetivo.

Y los cinco correspondientes a las colocaciones complejas (Koike 2001: 56 y sigs.):

- verbo + locución nominal;
- locución verbal + sintagma nominal;
- sustantivo + locución adjetiva;
- verbo + locución adverbial;
- adjetivo + locución adverbial.

En el caso del inventario de NNGG, comprobamos que las combinaciones se encontraban recogidas de tres formas: en forma de ítems individuales, como estructuras asociadas a una unidad léxica e insertas en los ejemplos de uso de una unidad léxica<sup>165</sup>:

---

<sup>164</sup> Aunque Koike (2001) emplea la nomenclatura sust + de + sust, nosotros hemos optado por utilizar sust + prep + sust para mantener la homogeneidad en todas las estructuras.

<sup>165</sup> En estos dos últimos casos esa unidad léxica es uno de sus constituyentes.

5.9. Audibilidad, audición	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ silencio, sonido, voz, grito <i>estar en silencio</i></li> <li>■ silencioso, ruidoso</li> <li>■ fuerte, suave <i>un ruido fuerte</i>    Estructuras asociadas a una unidad léxica <i>una música suave</i></li> <li>■ gritar</li> <li>■ oír ~ bien/mal/nada <i>Se oía muy mal, tuvieron que cancelar el concierto.</i></li> <li>■ sonar ~ el teléfono/la música</li> <li>■ estar/hablar/sonar ~ alto/bajo <i>¿Puedes hablar más bajo?</i> <i>La tele está demasiado alta.</i></li> <li>■ ser/estar ~ callado</li> <li>■ en voz alta, en voz baja <i>leer en voz alta</i> <i>hablar en voz baja</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ oído <i>Tiene un problema de oído.</i></li> <li>■ sirena, alarma, timbre <i>En ese momento oímos una sirena.</i>    Ejemplos de uso de una unidad léxica <i>De pronto sonó el timbre.</i></li> <li>■ rumor, eco, grabación</li> <li>■ onda/banda ~ sonora <i>Es buenísima la banda sonora de esa película.</i></li> <li>■ sordo, mudo <i>cine mudo</i></li> <li>■ sonido/tono ~ grave/agudo    Ítems individuales</li> <li>■ grabar</li> <li>■ silbar</li> <li>■ estar/quearse ~ sordo</li> <li>■ sonar ~ el timbre/la sirena/la alarma</li> <li>■ a voces, a gritos <i>Tengo unos vecinos que están todo el día hablando a gritos.</i></li> <li>■ a todo volumen <i>¿Por qué siempre pones la música a todo volumen?</i></li> </ul>

FIGURA 29: Formas de presentación de las combinaciones en el inventario de NNGG B1-B2 del PCIC (Instituto Cervantes 1997-2022).

Por su parte, en el bloque de NNEE, únicamente aparecían registradas como entradas individuales:

6.3. Sistema educativo [ v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Referentes culturales 1.7.]	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ asignatura/clase ~ teórica/práctica</li> <li>■ matrícula, beca</li> <li>■ conferencia</li> <li>■ matricularse</li> <li>■ devolver la matrícula</li> <li>■ pedir/dar/ganar ~ una beca    Ítems individuales</li> <li>■ hacer ~ un intercambio/unas prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ asignatura ~ obligatoria/común</li> <li>■ materia ~ trimestral/anual</li> <li>■ curso ~ elemental/obligatorio/optativo</li> <li>■ formación ~ continua/permanente</li> <li>■ educación/enseñanza ~ primaria/secundaria/universitaria/superior/a adultos</li> <li>■ estudios ~ primarios/secundarios/superiores/universitarios</li> <li>■ educación ~ pública/privada/religiosa/laica</li> <li>■ enseñanza/cursos ~ presencial/virtual/a distancia</li> <li>■ curso ~ intensivo de iniciación/de perfeccionamiento</li> <li>■ seminario, congreso</li> <li>■ ofrecer/recibir ~ educación ~ superior/universitaria</li> <li>■ solicitar/conceder ~ una beca/una plaza</li> <li>■ disfrutar de una beca</li> <li>■ conseguir/obtener ~ una beca</li> <li>■ obtener/dar/conseguir ~ créditos</li> <li>■ tener ~ un buen/un mal ~ expediente</li> </ul>

FIGURA 30: Formas de presentación de las combinaciones en el inventario de NNEE B1-B2 del PCIC (Instituto Cervantes 1997-2022).

La extracción la realizamos tomando la totalidad de las combinaciones proporcionadas, es decir, fuera cual fuera su forma de presentación, dando este proceso como resultado un corpus inicial de 2.433 unidades.

## 2) Etapa II: Clasificación y etiquetado de las combinaciones

Tras reunir un primer corpus, el siguiente paso consistió en efectuar una búsqueda en el diccionario *REDES* de cada uno de los constituyentes de las combinaciones obtenidas con el objetivo de catalogarlas como colocaciones, como combinaciones estables o como combinaciones libres. La elección de esta obra se debe a que se trata de un repertorio elaborado bajo la dirección de Bosque Muñoz (2004a) y que, por tanto, se fundamenta en los principios sobre combinatoria léxica defendidos por él y asumidos como marco teórico de esta investigación.

Para llevar a cabo la clasificación y el etiquetado de las combinaciones candidatas, tuvimos en cuenta la información proporcionada en las entradas analíticas, en las referencias cruzadas a las voces y en las series abreviadas conforme exponemos a continuación:

### a) *Entradas analíticas*: suministran dos tipos de combinaciones:

– las compuestas por el lema y las voces presentadas en la *entradilla*, que responden a paradigmas de combinaciones debidas a restricciones de naturaleza física, es decir, extralingüística, que los predicados imponen a sus argumentos (Bosque Muñoz 2004a: CXV), y que, por tanto, constituyen ejemplos de combinaciones libres: *alimento congelado, perder el autobús, vivir temporalmente*; y

– las integradas por el lema y los argumentos listados en las *clases léxicas*, los cuales son seleccionados por los predicados “mediante informaciones semánticas objetivas que no han de considerarse extralingüísticas, sino parte de nuestro conocimiento del idioma” (Bosque Muñoz 2004a: C-CI), y que contienen, en consecuencia, paradigmas de colocaciones<sup>166</sup>: *despedirse calurosamente, horario flexible, confiar por completo*.

---

<sup>166</sup> No nos detendremos aquí en tratar de delimitar cuáles de esas clases léxicas constituyen paradigmas de colocaciones y cuáles no, puesto que ya hemos expuesto en el epígrafe oportuno la ambigüedad de Bosque Muñoz (2001a) al respecto. Nosotros, dada la labor que estábamos llevando a cabo, decidimos

b) *Referencias cruzadas a las voces*: también proporcionan dos tipos de combinaciones:

– las formadas por el lema y las *palabras numeradas*, que se corresponden con los predicados procedentes de las entradas analíticas (Bosque Muñoz 2004a: CXXIV) y, por tanto, coinciden con las listas de colocaciones presentadas en tales entradas solo que expuestas de forma inversa: *carta confidencial, cometer un delito, ola de frío*; y

– las constituidas por el lema y las *palabras no numeradas*, que pueden ser o bien voces procedentes de las entradillas, en cuyo caso constituyen combinaciones libres: *cobrar un cheque, curso intensivo, limpiar en seco*; o bien términos añadidos posteriormente por conformar, en coaparición con el lema, combinaciones naturales y frecuentes, y, en consecuencia, de carácter estable: *contrato indefinido, leer en voz alta, subir el precio* (Bosque Muñoz 2004a: CXXIV).

c) *Series abreviadas*: ofrecen listas de argumentos restringidos lingüísticamente por sus predicados, si bien los criterios lingüísticos que rigen su selección no han sido definidos (Bosque Muñoz 2004a: CXXI)<sup>167</sup>. Conforman pues, asimismo, listas de colocaciones: *cruzar la frontera, curso presencial, llegar a la conclusión*.

Considerado todo esto, el etiquetado de las combinaciones candidatas se llevó a cabo de la siguiente manera:

Entradas analíticas	Entradilla: combinaciones debidas a restricciones extralingüísticas	Combinaciones libres
	Clases léxicas: combinaciones debidas a restricciones lingüísticas	Colocaciones
Entradas abreviadas	Referencias cruzadas a las voces: palabras numeradas	Colocaciones
	Referencias cruzadas a las voces: palabras no numeradas	Combinaciones libres Combinaciones estables
	Series abreviadas	Colocaciones

TABLA 7: Etiquetado de combinaciones candidatas.

generalizar y catalogar todas como tal, asumiendo el riesgo de que en ciertos casos dicha catalogación pudiera resultar errónea.

<sup>167</sup> En estas entradas los argumentos se presentan “sin descripción semántica de las clases en las que pueden agruparse” debido a que no se conocen con suficiente precisión ni los límites existentes entre ellas ni existentes entre los contextos restringidos por condiciones semánticas y los restringidos por propiedades discursivas (Bosque Muñoz 2004a: CXX).

### 3) Etapa III: Selección final de combinaciones

Una vez que catalogamos las combinaciones del corpus, procedimos a su cribado. En primer lugar, extrajimos las combinaciones procedentes de las *clases léxicas* y las *palabras numeradas* de las referencias cruzadas a las voces –*desviar una llamada, felicitar sinceramente, llenarse por completo*–, así como de las *series abreviadas* –*aliñar una ensalada, capa de barniz, ropa de temporada*–, que, como hemos indicado, son las que se corresponderían con el concepto de colocación manejado en esta investigación. Asimismo, comprobamos si el corpus inicial contaba con otras combinaciones que pudieran formar parte de las clases léxicas encontradas y las añadimos<sup>168</sup>, pues, como el propio Bosque Muñoz (2004a: LXV) afirma, “REDES no pretende proporcionar PARADIGMAS COMPLETOS [...], sino definir y ejemplificar PARADIGMAS REPRESENTATIVOS de las combinaciones léxicas que se agrupan y se analizan en las entradas del diccionario”.

En segundo lugar, extrajimos las combinaciones procedentes de las palabras no numeradas de las referencias cruzadas a las voces y comprobamos cuáles provenían de las *entradillas* y cuáles habían sido posteriormente añadidas, para quedarnos únicamente con las segundas, por constituir combinaciones estables. Tal es el caso, por ejemplo, de *acabar una relación, llegar a la conclusión y totalmente falso*<sup>169</sup>.

Y en tercer lugar, desestimamos todas las combinaciones incluidas en las *entradillas* por conformar combinaciones libres; las que, a pesar de estar etiquetadas como combinaciones estables o colocaciones, son categorizadas como locuciones en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual (DFDEA)* (Seco et al. 2018) y en el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* (Penadés Martínez 2019)<sup>170</sup>, y las que no están registradas en *REDES*.

Tras llevar a cabo todo este proceso, el corpus final compilado cuenta con un total de 991 estructuras combinatorias, de las cuales 251 pertenecen al nivel B1 y 740 al

---

<sup>168</sup> Es el caso de las siguientes: *conceder una hipoteca, dar amistad, dar lástima, dar un beso, dar un desmayo, dar un infarto, dar reacción, darse un golpe, deducir una regla, despedirse calurosamente, estudiar de memoria, perder las elecciones y sentir angustia*.

<sup>169</sup> Nos ha llamado la atención el hecho de no haber encontrado ningún caso en el que la combinación estable se presente como tal en el artículo de los dos componentes, sino que, únicamente, se registra en el de uno de ellos.

<sup>170</sup> Aparecen catalogadas en *REDES* como combinaciones estables *dar la baja, hacer ilusión, poner la mesa, quitar la mesa, pasar lista y pasar el rato*, y como colocaciones *dar el alta, darse prisa y echar un vistazo*.



nivel B2, distribuidas en los índices de NNGG y NNEE, tal y como se ilustra en la siguiente tabla:

	B1	B2
NNGG	53	146
NNEE	198	594
Total	251	740

TABLA 8: Distribución de las combinaciones del corpus por catálogo y nivel.

Una vez recopilados los cuatro grupos de combinaciones –NNGG y NNEE de B1, y, NNGG y NNEE de B2– con el objetivo de facilitar la tarea práctica, decidimos reunirlos y unificarlos obviando su nivel y su inventario de procedencia<sup>171</sup>. Observamos entonces que algunas de las unidades se recogían simultáneamente tanto en el catálogo de NNGG como en el de NNEE del mismo nivel o en un catálogo de B1 y en otro de B2. Por este motivo, realizamos una simplificación de las unidades duplicadas<sup>172</sup>, pasando así el corpus a estar integrado por una cifra final de 949 estructuras<sup>173</sup>.

Cabe señalar, además, que 31 son estructuras concatenadas<sup>174</sup>, en las que una de las unidades léxicas implicadas participa en dos combinaciones simultáneamente: *escribir una carta a mano* –*escribir una carta, escribir a mano*–, *pasar un calor espantoso* –*pasar calor, calor espantoso*– o *tener complejo de superioridad* –*tener complejo, complejo de superioridad*–.

Los esquemas morfosintácticos presentados por las unidades recogidas son los diez que siguen:

- a) sustantivos<sub>SUJ</sub> + verbo: *ponerse el sol, bajar el desempleo*;
- b) verbo + sustantivo<sub>OOD</sub>: *ahorrar tiempo, tomar una foto*;

<sup>171</sup> Esta unificación nos facilitó el tratamiento del corpus al permitirnos ordenarlo alfabéticamente y así, reunir los grupos de combinaciones que tienen la primera unidad léxica en común, por ejemplo: *abrir una cuenta* (NNEE de B1) y *abrir la correspondencia* (NNEE de B2); *escribir una nota* (NNGG de B1), *escribir una carta a mano* y *escribir una carta a máquina* (NNEE de B2); *firmar un contrato* (NNEE de B1) y *firmar un acuerdo* (NNGG de B2).

<sup>172</sup> Damos cuenta de estas 38 unidades en el anexo III. Nótese que no hemos aplicado esta simplificación a las combinaciones *levantar la mano* [en el aula] / *levantar las manos* y *hacer la compra* / *hacer una compra* debido a que dichos pares difieren en su significado.

<sup>173</sup> En los anexos IV y V se presentan los corpus de combinaciones compiladas y desestimadas, respectivamente, tras las etapas de actuación anteriormente descritas. En ambos casos, los índices de unidades están divididos en cuatro grupos de acuerdo con su nivel e inventario de procedencia: (1) NNGG de B1, (2) NNEE de B1, (3) NNGG de B2 y (4) NNEE de B2.

<sup>174</sup> Trasladamos aquí el concepto de *colocación concatenada* empleado por Koike (2001: 147) para referirnos a dos combinaciones que concurren en una misma secuencia al tener un elemento en común. Las 31 unidades referidas aparecen recogidas en el anexo VI.

- c) verbo + preposición + sustantivo: *cambiar de tema, presentarse a un examen*;
- d) sustantivo + adjetivo: *horario flexible, comercio justo*;
- e) sustantivo + preposición + sustantivo: *ataque de ansiedad, capa de barniz*;
- f) verbo + adverbio: *comunicarse oralmente, observar atentamente*;
- g) adverbio + adjetivo: *completamente loco, totalmente falso*;
- h) verbo + adjetivo: *soñar despierto, mantenerse joven*;
- i) sustantivo + locución adjetiva: *voto en blanco, trabajo en equipo*;
- j) verbo + locución adverbial: *entregar a domicilio, limpiar a fondo*.

Cabe señalar que este repertorio fue concebido en un principio como un corpus germinal susceptible de ser ampliado posteriormente con nuevas unidades. En un primer momento, habíamos determinado que, tras vaciar los catálogos de NNGG y NNEE del *PCIC*, el conjunto resultante fuera acrecentado con otras combinaciones tomadas de diversos materiales didácticos como manuales, repertorios léxicos y el diccionario combinatorio *REDES*, pues, tal y como se indica expresamente en el *PCIC*, sus inventarios deben considerarse abiertos “en cuanto que siempre podrían añadirse nuevos elementos, tanto en sentido horizontal (completando las series), como en sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel)” (Instituto Cervantes 2007 [2006]: 393-394). Sin embargo, una vez terminado todo el proceso de elaboración que acabamos de exponer y teniendo en cuenta el calibre del trabajo académico en el que esta investigación se enmarca decidimos limitar la selección al conjunto señalado<sup>175</sup>.

## 5. Diseño de la hiperestructura

A pesar de no haber tenido a nuestro alcance los conocimientos y los medios logísticos necesarios para materializar la creación de un diccionario de internet, el DiCEP, como venimos indicando desde el inicio de esta investigación, ha sido concebido como una herramienta electrónica. Por este motivo, no obstante las limitaciones patentes, hemos querido diseñar una interfaz para su consulta pensando, principalmente, en la posibilidad que esta nos brindaría para disponer los componentes de hiperestructura: presentación del diccionario, guía de uso e índice de abreviaturas y

---

<sup>175</sup> Debemos advertir, no obstante, que el esbozo que se presentará en la tesis doctoral no contendrá la totalidad del corpus compendiado, sino únicamente un conjunto limitado de unidades que resulte lo suficientemente representativo como para ilustrar el modelo de diccionario diseñado.

símbolos (Gelpí Arroyo 2003: 321, Azorín Fernández y Martínez Egidio 2007: 8, García Platero 2015: 416)<sup>176</sup>. Para ello, hemos empleado la aplicación en línea gratuita *Google sites*.

Teniendo en cuenta la naturaleza didáctica del DiCEP, los textos preliminares adquieren especial relevancia, puesto que tanto la exposición de las características de la obra como las indicaciones de uso deben resultar accesibles para el usuario. Quedó manifiesto en el capítulo 2, y lo hemos recordado en páginas precedentes, el hecho de que los usuarios de diccionarios, en su mayoría, no poseen las habilidades necesarias para el manejo de estas herramientas. Por este motivo, es fundamental que el propio diccionario, dentro de lo posible, le facilite el entendimiento tanto del material que tiene en sus manos como de la labor de consulta.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta, además, que, en nuestro caso, nos estamos refiriendo a un instrumento electrónico y que a las carencias en las destrezas lexicográficas se le pueden sumar ciertas limitaciones en el ámbito tecnológico, pues, como señala García Llamas (2012: 33), no todos los usuarios tienen las mismas capacidades ni la misma disposición para el aprendizaje, y el manejo –añadimos nosotros–, de las nuevas tecnologías.

Dicho esto, la preparación de esta parte preliminar la hemos realizado poniendo el foco directamente en el usuario y sus limitaciones, por lo que hemos procurado que las explicaciones fueran claras y sencillas, con indicaciones muy visuales e ilustrativas. Dentro de lo posible, hemos intentado omitir los términos lingüísticos y lexicográficos innecesarios para así emplear un lenguaje fácilmente comprensible. El usuario del diccionario es un estudiante de español como lengua extranjera, pero su formación puede que sea ajena a la rama de los estudios filológicos, en cuyo caso términos como *predicado* y *argumento* o *macro* y *microestructura* le resultarían ininteligibles. Incidiendo en el carácter didáctico de la obra, tanto las indicaciones referidas a la descripción del contenido del repertorio como a las instrucciones de uso están acompañadas de ejemplos e imágenes que evidencian e ilustran lo expuesto. Así, por ejemplo, en el índice de estructuras morfosintácticas que se pueden consultar, se han detallado dos ejemplos para cada caso:

---

<sup>176</sup> Cabe señalar que los textos redactados han sido pensados como una versión inicial, acorde con el esbozo elaborado para esta tesis doctoral, y que en el futuro habría que desarrollarlos más ampliamente. En el capítulo siguiente, los presentaremos insertos en la interfaz de muestra.

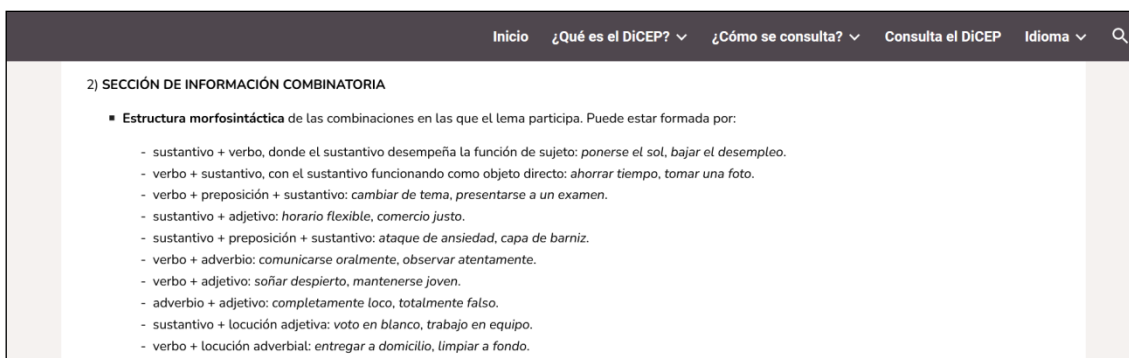


FIGURA 31: Extracto del apartado *Información proporcionada para cada entrada*, incluido en la subsección *Características* del DiCEP.

O al indicar los tipos de búsqueda posibles, las tres opciones se presentan ilustradas con sendas imágenes de muestra:

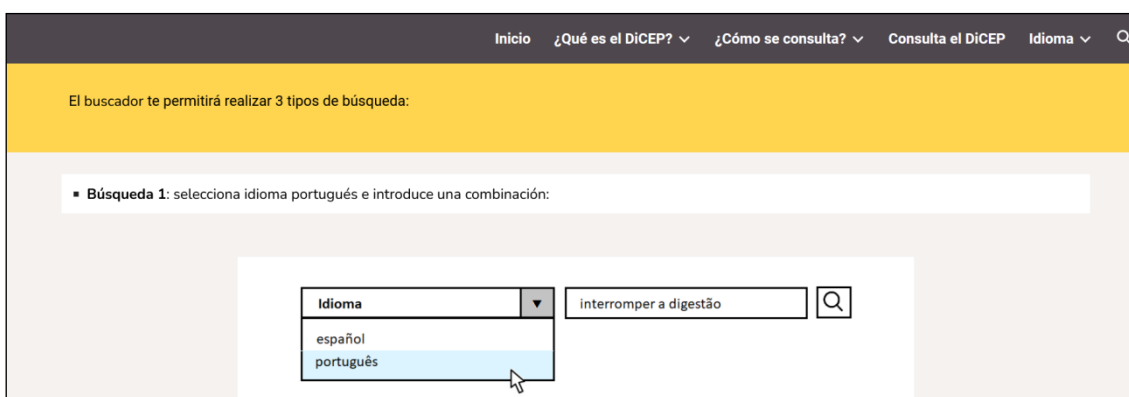


FIGURA 32: Extracto de la subsección *Sistema de búsqueda* del DiCEP.

Desde nuestra propia experiencia como usuarios de diccionarios no solo de lengua extranjera sino también de lengua materna, en ocasiones, hemos tenido la sensación de que los prólogos y las guías de uso constituían textos un tanto distantes y excesivamente formales, como si, en cierta manera, materializaran una especie de barrera invisible entre el autor y los textos orientativos y nosotros. Por este motivo, en las consideraciones preliminares del DiCEP y, en especial en las instrucciones de uso, no solo hemos redactado indicaciones sencillas y concisas, sino que, además, las hemos formalizado en segunda persona del singular, en un intento por acortar distancias con el usuario.

Por último, no debe pasar por alto que, si bien en este primer esbozo no ha sido factible materializarlo, sí hemos tenido en cuenta en la configuración la posibilidad de ofrecer al usuario la opción de acceder a una versión en portugués de los textos preliminares. Esta alternativa ha sido pensada en consonancia con la naturaleza

didáctica y bilingüe de la obra. La aplicación que hemos empleado para la creación de la interfaz no nos permitía ejecutarlo, pero la idea es que desde el propio menú el propio usuario pueda seleccionar el idioma de presentación, tal y como mostramos en la imagen inserta a continuación:

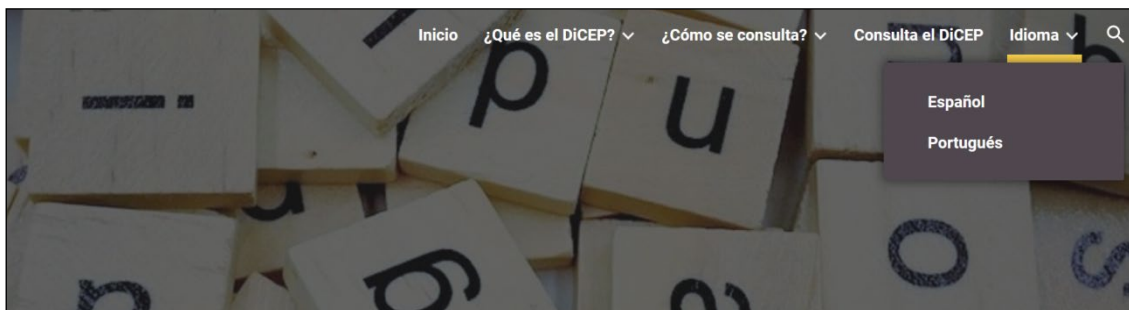


FIGURA 33: Sección *Idioma* del DiCEP.

## 6. Configuración de la macroestructura

La macroestructura del DiCEP está integrada por unidades léxicas tanto simples como complejas. Entre las primeras se encuentran sustantivos (*carta, comunicación, curso*), adjetivos (*brillante, flexible, caliente*), verbos (*conceder, formular, trabajar*) y adverbios (*atentamente, claramente, oralmente*); y entre las segundas, locuciones adjetivas (*en cadena, en equipo, de temporada*) y adverbiales (*a máquina, en voz alta, por cuenta ajena*). Esta amplia variedad de categorías gramaticales se debe al hecho de que el leuario del diccionario ha sido conformado a partir de las dos unidades que componen cada combinación.

Como ya referimos en el capítulo 2, en los estudios que versan sobre la presencia de las colocaciones en los diccionarios, se concede especial importancia a la entrada que da cabida a la combinación, pues, recordemos que, como advierte Castillo Carballo (2002: 99), “la función lexicográfica variará dependiendo de dónde aparezca la información, porque si se ubica en la base se contribuirá a la producción, mientras que si se halla en el colocativo se facilitará la recepción lingüística”. Por lo general, se considera que el hablante no nativo conoce el término que funciona como base e ignora el que a esta le corresponde como colocativo por lo que, cuando vaya a construir su discurso, acudirá al artículo lexicográfico del elemento que le resulta familiar, esto es, la base (Calderón Campos 1994: 74; Castillo Carballo 2004: 75-76, 2015b: 75; Ruiz Martínez 2007: 144; Romero Aguilera 2008: 1405; Molina Díaz 2010: 223; Alba Quiñones 2014: 130; Corpas Pastor 2017: 174). Por el contrario, cuando desee

desentrañar el significado de la unidad que funciona como colocativo, buscará solventar sus dudas consultando la entrada que a este le corresponde (Calderón Campos 1994: 80-81). En consecuencia, dado que el objetivo del DiCEP es servir de apoyo al hablante extranjero tanto en la codificación como en la descodificación, hemos decidido que las combinaciones sean accesibles desde las dos unidades léxicas que las constituyen. Así, sea cual sea el componente conocido por el usuario, la localización de la información está garantizada no solo porque podrá buscarla a través del argumento o del predicado, sino porque, como veremos más adelante, además de hacerlo desde la L2 –el español– también podrá hacerlo desde la L1 –el portugués–.

Teniendo en cuenta lo dicho, se sobreentiende que cada combinación ha dado lugar a dos artículos lexicográficos, uno para el predicado y otro para el argumento. No obstante, conforman una excepción a este respecto combinaciones del tipo *convertirse al cristianismo*, *convertirse al hinduismo*, *convertirse al islam* y *convertirse al islamismo* o *jugar a los bolos*, *jugar a los dardos* y *jugar al billar*, pues, en estos casos, hemos lematizado el predicado, los hipónimos presentes en el corpus y su hiperónimo. Así lo ilustran, por ejemplo, las entradas de *jugar<sup>l</sup>*, *bolos* y *juego*:

<p>⊕ <b>jugar<sup>1</sup></b> verbo</p> <p><u>ver todas, jugar + preposición + sustantivo</u></p> <p style="text-align: right;"><a href="#">ver más</a> ✕</p>
<p>⊕ <b>bolos</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + preposición + bolos</u></p> <p style="text-align: right;"><a href="#">ver más</a> ✕</p>
<p>⊕ <b>juego</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + preposición + juego</u></p> <p style="text-align: right;"><a href="#">ver más</a> ✕</p>

TABLA 9: Extractos de los artículos de *jugar<sup>l</sup>*, *bolos* y *juego*.

y las de *coger<sup>l</sup>*, *autopista* y *carretera*:

<p>⊕ <b>coger<sup>1</sup></b> verbo</p> <p><u>ver todas, coger + sustantivo</u></p> <p style="text-align: right;"><a href="#">ver más</a> ✕</p>
---

<p>⊕ <b>autopista</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + autopista</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✂</p>
<p>⊕ <b>carretera</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + carretera</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✂</p>

TABLA 10: Extractos de los artículos de *coger<sup>l</sup>*, *autopista* y *carretera*.

La inserción en estos casos del hiperónimo se ha hecho al considerar que este permitía, en cierta forma, sistematizar este tipo de estructuras y que servía de fuente para la codificación, puesto que, en la sección destinada a las observaciones lingüísticas, se ofrece una nota referente a la combinación del verbo tanto con el hiperónimo como con los hipónimos e, incluso, se incluyen remisiones a las entradas de estos últimos. Cuenta de ello da el artículo de *carretera*:

<p>⊕ <b>carretera</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + carretera</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✂</p>			
<p>verbo + carretera</p>	<p><b>tomar la carretera;</b> <b>tomar a estrada</b></p>	<p><b>coger la carretera</b> → <b>pegar a estrada</b></p> <p>- Para llegar hasta allí hay que <b>coger la carretera a Sacramento</b>. → Para chegar até lá é preciso <b>pegar a estrada</b> para Sacramento.</p> <p>- Quien suele <b>coger esa carretera</b> sabe que es una de las más bonitas del Estado. → Quem costuma <b>pegar essa estrada</b> sabe que é uma das vias mais bonitas do Estado.</p>	<p>📖 Cuando se emplea con el sentido general de ‘encaminarse hacia algún lugar’, se construye sin determinante: <i>antes de <u>coger carretera</u> los conductores deben revisar su vehículo.</i> 🇧🇷</p> <p>📖 La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>carretera</i> como con los diferentes nombres de carreteras: <i>autopiça, autovía, vía rápida, etc.</i>: <i>Los conductores que deseen <u>coger la autovía</u> pueden buscar información sobre las condiciones del tráfico a través de la emisora de radio de la DGT en el dial 88.3 FM.</i> 🇧🇷</p> <p>👉 <b>coger la autopista.</b></p>

FIGURA 34: Extracto del artículo de *carretera*.


Siguiendo el procedimiento aplicado en el *DiCE*, hemos tomado como unidad lexicográfica la unidad léxica, es decir, “una palabra tomada en una sola acepción determinada y provista de todas las informaciones que especifican su comportamiento cuando se utiliza en esa acepción” (Alonso Ramos 2004). De este modo, un lema puede estar asociado a una o más unidades léxicas, presentándose estas, en caso de ser más de una, etiquetadas con un número en superíndice que las distingue y ordena. Muestra de ello es, por ejemplo, el lema *programa*, que cuenta con tres unidades léxicas correspondientes a las combinaciones (1) *programa electoral*, (2) *programa radiofónico* y *programa televisivo*, y (3) *programa informático*:

<b>programa<sup>1</sup></b>	Declaración previa de lo que se piensa hacer.
<b>programa<sup>2</sup></b>	Unidad temática que emite una emisora de radio o de televisión.
<b>programa<sup>3</sup></b>	Conjunto de instrucciones que se dan a un ordenador para que este ejecute una determinada tarea.

TABLA 11: Unidades léxicas correspondientes al lema *programa*.

La elección de este mecanismo obedece a la complejidad de las informaciones proporcionadas en la microestructura, pues su aplicación permite crear un artículo lexicográfico independiente para cada acepción del lema y así, separar y mostrar mejor sus posibilidades combinatorias.

En algunos casos, esta distinción de unidades léxicas pone de manifiesto no las acepciones que el lema puede tener, sino las diversas categorías gramaticales a las que puede pertenecer. Así sucede, por ejemplo, con el lema *final*, que desempeña la función de sustantivo y la de adjetivo:

<b>+</b> <b>final<sup>1</sup></b> sustantivo	
Terminación o fin de una acción o de una cosa.	
- <i>Te daré el regalo al <b>final</b> de la fiesta.</i>	
- <i>¿Te gustó el <b>final</b> de la película?</i>	



🇪🇺 **final**<sup>2</sup> adjetivo

Que termina o pone fin.

- *Los concursantes que no estén eliminados pasarán a la fase **final**.*

- *Puso su firma en la parte **final** de la carta.*



TABLA 12: Unidades léxicas correspondientes al lema *final*.

Por último, cabe señalar que la lematización y la determinación de las unidades léxicas se han realizado teniendo en cuenta exclusivamente el significado con el que las combinaciones son recogidas en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2007 [2006]), eludiendo otros posibles significados. De esta forma, en *dar una receta*, la voz *receta* ha sido lematizada contemplando únicamente su sentido de ‘nota en la que el médico indica la medicina que debe tomar un enfermo’ (Alvar Ezquerro 2018[1995]) y no como ‘nota en la que se indican los componentes y el modo de preparación de una comida’ (Alvar Ezquerro 2018 [1995]). De igual modo, en la combinación *tener un sueño*, el argumento *sueño* ha sido lematizado con el significado de ‘cosa que carece de realidad o fundamento, y, en especial, proyecto, deseo, esperanza sin probabilidad de realizarse’ (RAE 2014), pero no con el de ‘sucesos o imágenes que se representan en la fantasía de alguien mientras duerme’ (RAE 2014). A este respecto, en el esbozo realizado podemos observar una excepción a esta consideración. Se trata de la unidad *pasar el verano*, en cuyo caso no nos ha sido posible desentrañar el sentido concreto con el que está incluida en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2007 [2006]), por lo que el lema *pasar* cuenta con tres unidades léxicas, tal y como mostramos a continuación:

**pasar**<sup>4</sup> Referido a un período de tiempo, ocuparlo realizando una actividad o estando en una determinada situación.

**pasar**<sup>5</sup> Referido a un período de tiempo, estar en un lugar durante su transcurso.

**pasar**<sup>6</sup> Referido a un período de tiempo, transcurrir.

TABLA 13: Unidades léxicas correspondientes al lema *pasar*.

## 7. Configuración de la microestructura: elaboración de los datos lexicográficos

La perspectiva didáctica adoptada y la preocupación por atender a las necesidades lexicográficas del usuario previsto para el DiCEP nos han llevado a diseñar un modelo de microestructura cuyo formato se aleja del propiamente tradicional. La disposición de los datos en el artículo lexicográfico ha sido ideada tratando de facilitar su búsqueda y su localización. Para ello, nos hemos basado en una graduación de los datos que ofrece al usuario la posibilidad de ir ampliándolos paulatinamente de acuerdo a sus necesidades. De esta forma, se consigue mantener en todo momento una interfaz despejada y sin sobrecarga informativa, evitando los problemas que esta puede ocasionar en el usuario.

El artículo lexicográfico planteado en el DiCEP cuenta con un *cuerpo* (Porto Dapena 2002: 183) estructurado en tres secciones informativas, las cuales hemos designado:

- *sección de información básica;*
- *sección de información combinatoria;* y
- *sección de información sistemática.*

Contemplemos cada una de ellas en el artículo reproducido a continuación:

Sección de información básica	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>religião</b> sustantivo</p> <p>Conjunto de creencias y de prácticas relacionadas con lo que se considera sagrado.</p> <p>- La <b>religião</b> más común y con mayor número de practicantes en España es la católica.</p> <p>- En el siglo VI a.C. surgió una nueva <b>religião</b>: el budismo.</p> </div>			
	Sección de información combinatoria	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><a href="#">ver todas</a>, <a href="#">verbo + preposición + religião</a></p> </div>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>verbo + preposición + religião</b></p> </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>adoptar una religião;</b> <b>adotar uma religião</b></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>convertirse a una religião</b> → <b>converter-se a uma religião</b></p> <p>- Ricardo, disculpa, pero no me voy a <b>convertir a tu religião</b>. → Ricardo, me desculpe mas eu não vou <b>me converter a sua religião</b>.</p> <p>- Decidir <b>convertirse a otra religião</b> es una decisión seria → A decisão de <b>converter-se a uma nova religião</b> é séria.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Convertirse A una religião</b>: se ha convertido a una religião nueva.</p> <p>La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>religião</i> como con los diferentes nombres de religiones: <i>cristianismo, hinduismo, islamismo</i>, etc.: Felipe se convirtió al catolicismo.</p> <p><b>SINÓNIMO</b>: adscribirse a una religião.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: abjurar de una religião, apostatar de una religião.</p> <p><b>convertirse al cristianismo, convertirse al hinduismo, convertirse al islamismo, convertirse al islam.</b></p> </div>

Sección de información sistemática

RELIGIÓN	
▼ VERBO + RELIGIÓN	
Tomar una religión como propia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abrazar</b> <i>En sus últimos años de vida abrazó la religión católica.</i></li> <li>- <b>adoptar</b> <i>Los países que fueron conquistados por los árabes adoptaron su religión y su idioma.</i></li> <li>- <b>practicar</b> <i>María forma parte de una familia judía y practica la religión de sus padres.</i></li> <li>- <b>profesar</b> <i>Toda persona tiene derecho a profesar su religión libremente.</i></li> <li>- <b>seguir</b> <i>Aproximadamente el 11.8% de los africanos sigue una religión indígena.</i></li> </ul>
Dejar una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abandonar</b> <i>Su decisión de abandonar la religión fue algo muy meditado.</i></li> </ul>
Crear una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>fundar</b> <i>La religión mormona fue fundada hace menos de doscientos años en Estados Unidos.</i></li> </ul>
Transmitir una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>difundir(se)</b> <i>Trabaja en una editorial enfocada a difundir la religión cristiana.</i></li> <li>- <b>extender(se)</b> <i>La idea de extender su religión motivó a los navegantes a descubrir otros territorios.</i></li> <li>- <b>predicar</b> <i>Los jesuitas predicaron la religión cristiana y tradujeron los libros sagrados al chino.</i></li> <li>- <b>propagar(se)</b> <i>La labor de los misioneros era propagar su religión por los países fronterizos.</i></li> </ul>
Tolerar una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>respetar</b> <i>Nosotras respetamos su religión y ellos respetan la nuestra.</i></li> </ul>
Impedir la expansión de una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>prohibir</b> <i>A finales del siglo XVIII, la religión católica fue prohibida y los creyentes fueron activamente perseguidos.</i></li> <li>- <b>perseguir</b> <i>En la época en la época en que los musulmanes dominaban España se perseguía la religión católica.</i></li> </ul>

▼ VERBO + PREPOSICIÓN + RELIGIÓN	
Tener una creencia religiosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>creer en</b> <i>Marginar a una persona por creer en una religión o pertenecer a una institución religiosa me parece intolerante.</i></li> </ul>
Adoptar una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>adscribirse a</b> <i>Una institución oficial tiene prohibido adscribirse a una religión o favorecer a alguna por encima de las demás.</i></li> <li>- <b>convertirse a</b> <i>En el estado de Orissa, más de 4000 cristianos sufrieron presiones para convertirse a la religión hindú.</i></li> </ul>
Abandonar una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abjurar de</b> <i>El rey visigodo Recaredo abjuró del arrianismo y se convirtió al catolicismo en el año 587.</i></li> <li>- <b>apostatar de</b> <i>Tras entrar en contacto con el budismo, apostató del catolicismo.</i></li> </ul>
Inculcar una religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>educar en</b> <i>Yo me considero agnóstico pero fui educado en la religión católica y la conozco bien.</i></li> </ul>

FIGURA 35: Artículo lexicográfico del lema *religión* en el DiCEP.

Como se desprende de la muestra, el formato de microestructura que proponemos presenta una distribución propia y particular, en la que cada sección proporciona unos datos lexicográficos individuales y específicos. De esta forma, si bien en un artículo tradicional, los ejemplos, pongamos por caso, suelen situarse en un lugar concreto de la parte informativa (Porto Dapena 2002: 183), en el que nosotros proponemos, ocupan varias ubicaciones, ya que dependen de los diferentes datos suministrados en los diversos bloques de información.

Pasemos ahora a abordar con detenimiento y de forma independiente cada una de estas tres secciones, para exponer su contenido y los procedimientos seguidos en la preparación y elaboración de los datos lexicográficos suministrados.

### 7.1. Sección de información básica

La *sección de información básica* incluye el lema, su categoría gramatical, su definición, dos ejemplos de uso y una traducción al portugués de estos dos últimos datos:

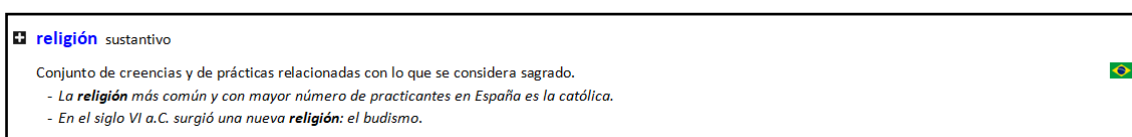


FIGURA 36: Sección de información básica del artículo de *religión*.

Para el establecimiento de las definiciones planteamos una estrategia de actuación organizada en dos fases. En la primera fase, en primer lugar, tomamos en consideración las voces con las que el lema se combina, listándolas y, en el caso de los argumentos, agrupándolos en clases léxicas. A continuación, identificamos el significado manifestado por el lema en cada combinación y tratamos de asociarlo con las acepciones proporcionadas en una serie de diccionarios<sup>177</sup>, algo que, para nuestra sorpresa, no siempre resultó factible. Ilustramos el resultado de esta primera etapa en la siguiente tabla, la cual recoge los datos obtenidos para el lema *dar*:

Candidatos combinables	Acepciones identificadas
dar + abrazo, beso	- <i>DLE</i> : 21. ‘Hacer, practicar, ejecutar una acción’. - <i>Clave</i> : 23. ‘Seguido de algunos sustantivos, realizar la acción expresada por estos’. - <i>DUE</i> : 2. ◉ ‘Con nombres de ciertas acciones intransitivas rápidas o repetidas,
dar + paseo, salto	

<sup>177</sup> Estos diccionarios son: el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, el *Diccionario Clave (Clave)*, el *Diccionario de uso del español (DUE)*, el *Diccionario del español actual (DEA)*, el *Diccionario de español para extranjeros (DiEPE)*, el *Diccionario fraseológico documentado del español actual (DFDEA)* y el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*.

darse + baño, ducha	<p>realizarlas; 3. ◉ Con el nombre de algunas acciones que se realizan en o sobre alguien o algo, realizarlas; 4. ◉ Con algunos otros nombres que expresan una acción instantánea, súbita o brusca, realizarla’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 17. ‘Hacer o realizar una acción’.</p> <p>- <i>DiEPE</i>: 6. ‘Realizar una acción’.</p>
dar + asco, lástima, pena	<p>- <i>DLE</i>: 33. ‘Dicho de una enfermedad, pasión súbita del ánimo, etc.: Sobrevenir y empezar a afectar a alguien’.</p> <p>- <i>Clave</i>: 22. ‘Referido a una enfermedad o a una sensación, sobrevenir’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 9. ‘Acometer cierto estado físico o de ánimo’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 34. ‘Producirse en alguien una determinada sensación o emoción’.</p>
dar + miedo, pánico, terror	
dar + sed	
dar + desmayo, infarto, reacción	
dar(se) + golpe	<p>- <i>DLE</i>: 22. ‘Hacer sufrir un golpe o daño’.</p> <p>- <i>Clave</i>: 24. ‘Referido a un daño, hacerlo sufrir’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 4. ‘Hacer objeto a alguien o algo de una acción consistente en un golpe’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 18. ‘Hacer sufrir una agresión’.</p>
dar + golpe de Estado	
dar + apoyo, servicio	<p>- <i>DLE</i>: 6. ‘Conceder, otorgar’.</p> <p>- <i>Clave</i>: 3. ‘Proporcionar o proveer’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 2◉. ‘Conceder’.</p>
dar + aviso	<p>- <i>DLE</i>: 20. ‘Comunicar, hacer saber la enhorabuena, el pésame, etc.’</p> <p>- <i>Clave</i>: 8. ‘Transmitir o comunicar’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 3. ◉ ‘Decir o hacer saber algo a alguien de cualquier manera’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 7. ‘Exponer o presentar’.</p> <p>- <i>DiEPE</i>: ‘Poner una idea o información al alcance de una persona’.</p>
dar + aclaración, explicación, información, noticia, opinión	
dar + respuesta	
dar + discurso, rueda de prensa	<p>- <i>DLE</i>: 14. ‘Impartir una lección, pronunciar una conferencia o charla’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 3. ◉ ‘Explicar una lección, explicar en una clase, pronunciar una conferencia y, quizá, alguna otra palabra semejante, conceder, prestar’.</p> <p>- <i>DiEPE</i>: 8. ‘Ofrecer o celebrar’.</p>

dar + fiesta	- <i>DLE</i> : 29. ‘Dicho de una o de varias personas: Obsequiar con un baile, un banquete, etc., a otras’. - <i>Clave</i> : 14. ‘Referido a un acto social, organizarlo e invitar a asistir a él’. - <i>DiEPE</i> : 8. ‘Ofrecer o celebrar’.
dar + amistad, cariño	
dar + receta (médica)	
dar + tiempo	

TABLA 14: Acepciones identificadas en los diccionarios para el lema *dar*.

La segunda fase del proceso consistió en la elaboración de las definiciones. A la vista de los datos obtenidos en la consulta de las obras de referencia mencionadas, decidimos actuar de tres formas distintas: la primera, tomando directamente las definiciones suministradas en los diccionarios; la segunda, creando definiciones nuevas mediante la reformulación de una o varias de las proporcionadas por los repertorios<sup>178</sup>; y la tercera, creando definiciones nuevas desde cero. En la mayor parte de las ocasiones, este último procedimiento lo llevamos a cabo cuando los diccionarios consultados no ofrecían una acepción para el significado del lema en una determinada combinación. No obstante, en otras, lo pusimos en práctica al considerar que las definiciones propuestas no resultaban lo suficientemente precisas o clarificadoras. En cualquier caso, hemos procurado formular *definiciones lingüísticas conceptuales* (Porto Dapena 2002: 282) que recojan y expliquen el significado del *definiendum* (Porto Dapena 2002: 269) en coaparición con el otro constituyente de la combinación. Damos cuenta de estas tres formas de proceder en la tabla inserta a continuación, donde recogemos las definiciones elaboradas para las diez acepciones correspondientes al lema *dar*:

Definición adoptada en el DiCEP	Definiciones consultadas
<b>Transferencia directa</b>	
Hacer o realizar una acción.	<i>DEA</i> : 17. ‘Hacer o realizar una acción’.
Ser suficiente el tiempo del que se dispone para hacer algo.	<i>DPD</i> : 2. ‘Ser suficiente el tiempo del que se dispone para hacer algo’.
<b>Reformulación</b>	
Sobrevenir, empezar a experimentar cierta enfermedad, estado físico o emoción.	- <i>DLE</i> : 33. ‘Dicho de una enfermedad, pasión súbita del ánimo, etc.: Sobrevenir y empezar a afectar a alguien’. - <i>Clave</i> : 22. ‘Referido a una enfermedad

<sup>178</sup> Las fuentes empleadas para la formulación de cada definición se encuentran registradas en una base de datos a fin de permitir posibles consultas posteriores.

	<p>o a una sensación, sobrevenir’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 9. ‘Acometer cierto estado físico o de ánimo’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 34. ‘Producirse en alguien una determinada sensación o emoción’.</p>
Hacer sufrir a alguien o algo una agresión o daño.	<p>- <i>DLE</i>: 22. ‘Hacer sufrir un golpe o daño’.</p> <p>- <i>Clave</i>: 24. ‘Referido a un daño, hacerlo sufrir’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 4. ‘Hacer objeto a alguien o algo de una acción consistente en un golpe’.</p> <p>- <i>DEA</i>: 18. ‘Hacer sufrir una agresión’.</p>
Comunicar, decir o transmitir algo a alguien.	<p>- <i>DLE</i>: 20. ‘Comunicar, hacer saber la enhorabuena, el pésame, etc.’</p> <p>- <i>Clave</i>: 8. ‘Transmitir o comunicar’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 3. ◉ ‘Decir o hacer saber algo a alguien de cualquier manera’.</p>
Proporcionar o proveer de algún tipo de asistencia o sustento.	<p>- <i>Clave</i>: 3. ‘Proporcionar o proveer’.</p>
Organizar o celebrar un acto social.	<p>- <i>Clave</i>: 14. ‘Referido a un acto social, organizarlo e invitar a asistir a él’.</p> <p>- <i>DiEPE</i>: 8. ‘Ofrecer o celebrar’.</p>
<b>Nueva creación</b>	
Declarar, exponer ante el público	<p>- <i>DLE</i>: 14. ‘Impartir una lección, pronunciar una conferencia o charla’.</p> <p>- <i>DUE</i>: 3. ◉ ‘Explicar una lección, explicar en una clase, pronunciar una conferencia y, quizá, alguna otra palabra semejante, conceder, prestar’.</p>
Manifestar una actitud afectiva hacia alguien.	
Referido a una receta médica, expedirla el médico oficialmente.	

TABLA 15: Relación de definiciones creadas en el DiCEP para el lema *dar* y acepciones de origen.

Una vez elaboradas las definiciones, lo siguiente que nos planteamos fue la ordenación de las acepciones, algo que nos ha resultado especialmente problemático, puesto que, como ya hemos señalado, no todos los significados implicados en las combinaciones del corpus estaban presentes en los diccionarios con los que hemos trabajado. En un primer momento, nos planteamos seguir la ordenación propuesta en el *DiEPE*, principalmente, por tratarse de un repertorio dirigido a estudiantes extranjeros

de español. Sin embargo, la falta de algunas definiciones lo hizo impracticable. Lo mismo ocurrió con los otros diccionarios consultados. Además, observamos que las definiciones que sí estaban registradas en las obras de referencia no presentaban la misma ordenación, sino que variaban de un repertorio a otro, lo que tampoco nos permitió adoptar cierta forma de organización. Por todo ello, finalmente decidimos guiarnos en parte, por las ordenaciones practicadas en las obras consultadas y en parte, por nuestro propio criterio, valorando cuáles serían los significados más utilizados y más necesarios para los usuarios del DiCEP, entendiendo “los más utilizados y más necesarios” como “los más frecuentes y más comunes” en cuanto a uso en la práctica comunicativa. Asimismo, resultó un factor determinante la consideración de cuáles eran los significados más productivos y que, por tanto, daban lugar a un mayor número de combinaciones, frente a los más restrictivos, que originaban una menor cantidad de estructuras. Asumimos que esta no constituye la metodología más rigurosa pese a que nuestra idea de aplicar un criterio de ordenación basado en la frecuencia que permita listar las acepciones de la más a la menos empleada (Porto Dapena 2002: 226-227) resulte la opción más adecuada. Sin embargo, dicha práctica entraña, como el propio Porto Dapena advierte, serias dificultades debido a la necesidad de llevar a cabo un estudio en profundidad sobre las estadísticas de uso en corpus, algo que sobrepasa claramente los límites de esta investigación. En consecuencia, ante tal inconveniente, y teniendo en cuenta los materiales que teníamos a nuestra disposición para la elaboración de esta propuesta, la resolución adoptada nos pareció la más acertada. Mostramos ahora el último paso en la formalización de las unidades léxicas asociadas al verbo *dar*, esto es, la ordenación de las acepciones:

Dar <sup>1</sup>	Hacer o realizar una acción.
Dar <sup>2</sup>	Sobrevenir, empezar a experimentar cierta enfermedad, estado físico o emoción.
Dar <sup>3</sup>	Comunicar, decir o transmitir algo a alguien.
Dar <sup>4</sup>	Proporcionar o proveer de algún tipo de asistencia o sustento.
Dar <sup>5</sup>	Hacer sufrir a alguien o algo una agresión o daño.
Dar <sup>6</sup>	Declarar, exponer ante el público
Dar <sup>7</sup>	Organizar o celebrar un acto social.
Dar <sup>8</sup>	Ser suficiente el tiempo del que se dispone para hacer algo.
Dar <sup>9</sup>	Manifiestar una actitud afectiva hacia alguien.
Dar <sup>10</sup>	Referido a una receta médica, expedirla el médico oficialmente.

TABLA 16: Índice de acepciones correspondientes al lema *dar* en el DiCEP.



Por otra parte, los ejemplos introducidos proceden de dos fuentes distintas. Algunos de ellos fueron tomados de los diccionarios consultados para la configuración de los diversos datos de la microestructura mientras que otros, la mayoría, fueron extraídos de la herramienta de gestión y análisis de corpus textuales *Sketch Engine*<sup>179</sup>. En lo que se refiere a este segundo medio, empleamos la opción “GDEX, Good Dictionary Examples” con el objetivo de extraer muestras de uso adecuadas a los fines didácticos del diccionario. Algunos de estos ejemplos han sido traspasados directamente desde la herramienta al DiCEP frente a otros que han sido simplificados y adaptados previamente con el objeto de que resultaran más adecuados para el usuario. Así, el ejemplo presentado para *a fondo*<sup>1</sup> “Es importante que se realice un estudio a fondo sobre el sector del ferrocarril”, procede del extraído de *Sketch Engine* “Es importante que se realice un estudio a fondo que nos permita saber con certeza cuánto aporta el sector del ferrocarril”; o el introducido en *a fondo*<sup>2</sup> “En el siguiente post se explica más a fondo cómo elaborar un menú para la comida de Navidad” ha sido adaptado del original “En el siguiente post se explica más a fondo cómo elaborar un menú y cómo se definen los costos, entre otras cosas, para la comida de Navidad”. En la siguiente tabla mostramos la procedencia de los ejemplos proporcionados para las unidades léxicas correspondientes al lema *dar*:

UL	Ejemplo	Fuente
Dar <sup>1</sup>	“Al abrir el sobre y encontrar la invitación no pudo evitar dar un grito de alegría”.	<i>Sketch Engine</i>
	“El mago se levantó de un salto y dio un rodeo para que no lo vieran salir”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>2</sup>	“A una de nuestras compañeras le dio un mareo y tuvimos que llamar a una ambulancia”.	<i>Sketch Engine</i>
	“Al parecer le da vergüenza confesar su origen humilde”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>3</sup>	“El propósito de la serie es darle un mensaje a la sociedad sobre las enfermedades mentales”.	<i>Sketch Engine</i>
	“Lucía nos dio unas cuantas indicaciones para conocer la ciudad”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>4</sup>	“El Ayuntamiento dará una ayuda de 500€ al mejor expediente académico”.	<i>Sketch Engine</i>
	“A los refugiados se les debe dar protección en zonas seguras”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>5</sup>	“Le dio un empujón muy fuerte, haciendo que cayera	<i>Sketch Engine</i>

<sup>179</sup> Al igual que sucede con las fuentes de las definiciones, la procedencia de cada ejemplo ha sido registrada asimismo en la base de datos mencionada.

	directamente sobre la alfombra”.	
	“Unos ladrones le dieron una paliza al salir del trabajo”.	<i>DiEPE</i>
Dar <sup>6</sup>	“El grupo de rock dará un concierto mañana”.	<i>DiEPE</i>
	“Ha dado numerosas conferencias reivindicando la independencia económica de las mujeres”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>7</sup>	“Al finalizar las conferencias, se dará un cóctel en agradecimiento a los participantes”.	<i>Sketch Engine</i>
	“Esta semana el presidente dará una recepción en honor a los embajadores europeos”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>8</sup>	“El verano es largo y da tiempo a todo”.	<i>Sketch Engine</i>
	“No me va a dar tiempo de volver a casa para cambiarme de ropa”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>9</sup>	“Necesita que le den un poco de ternura”.	<i>REDES</i>
	“La familia que le ha acogido le da el afecto y la protección que necesitaba”.	<i>Sketch Engine</i>
Dar <sup>10</sup>	“Ve al médico para que te dé una receta”.	<i>Sketch Engine</i>
	“El médico les dio una receta para que pudieran comprar el medicamento”.	<i>Sketch Engine</i>

TABLA 17: Repertorio de ejemplos proporcionados para las unidades léxicas asociadas al lema *dar* en el DiCEP.

Cabe señalar que hemos procurado que las combinaciones suministradas en estos ejemplos no coincidan con las proporcionadas en la sección de información combinatoria con el fin de mostrar al usuario un panorama más amplio de la combinatoria de la entrada. Sin embargo, constituyen una excepción a este modo de proceder aquellas unidades léxicas que presentan una combinatoria fuertemente restringida. Así, por ejemplo, como podemos observar en la tabla anterior, el significado de *dar*<sup>8</sup> y *dar*<sup>10</sup> se limita a la combinación exclusiva del verbo con los sustantivos *tiempo* y *receta*<sup>180</sup>, respectivamente, por lo que los ejemplos recogen, inevitablemente, esas estructuras.

Por último, nótese que en lo que a la versión en portugués de estas informaciones básicas se refiere, la traducción tanto de las definiciones como de los ejemplos ha sido realizada por hablantes nativos de portugués de Brasil. Hemos contado con la colaboración de dos informantes procedentes del estado de São Paulo (Brasil), licenciados en Letras com habilitação em Português e Espanhol por la Universidade

<sup>180</sup> Nos planteamos la viabilidad de las combinaciones *dar una factura* y *dar un recibo* con ese mismo significado de ‘expedir formal u oficialmente un documento’, sin embargo ni *REDES* ni *Sketch Engine* recogen tales estructuras.

Federal de São Carlos. Las traducciones se han realizado de forma individual, de modo que cada sujeto se ha ocupado de unos datos concretos.

## 7.2. Sección de información sobre la combinatoria

La *sección de información combinatoria* comprende el *índice de consulta de la combinatoria* y toda la información referida a esta:

- la estructura morfosintáctica de la combinación;
- una glosa semántica que expresa su significado en español y en portugués;
- la combinación en español, su equivalente en portugués y dos ejemplos de uso en ambas lenguas;
- informaciones de uso relevantes en español –con posibilidad de acceder a ellas en portugués– y otras informaciones tales como sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas.

Reproducimos a continuación, a modo de ejemplo, el extracto correspondiente del artículo de *religião*:

<a href="#">ver todas, verbo + preposición + religião</a>		<a href="#">ver más</a> ✕
verbo + preposición + religião	<p><b>adaptar una religião;</b> <b>adotar uma religião</b></p>	<p><b>convertirse a una religião</b> → <b>converter-se a uma religião</b></p> <p>- Ricardo, desculpa, pero no <b>me</b> voy a <b>convertir a tu religião</b>. → Ricardo, me desculpe mas eu não vou <b>me converter a sua religião</b>.</p> <p>- Decidir <b>convertirse a otra religião</b> es una decisión seria → A decisão de <b>converter-se a uma nova religião</b> é séria.</p> <p><b>Convertirse A una religião</b>: se ha convertido a una religião nueva.</p> <p>La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>religião</i> como con los diferentes nombres de religiones: <i>cristianismo, hinduismo, islamismo</i>, etc.: Felipe se convirtió al catolicismo. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO</b>: adscribirse a una religião.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: abjurar de una religião, apostatar de una religião.</p> <p>convertirse al cristianismo, converter-se al hinduismo, converter-se al islamismo, converter-se al islam.</p>

FIGURA 37: Sección de información combinatoria del artículo de *religião*.

El índice de consulta de la combinatoria constituye una guía de acceso a las estructuras en las que la unidad léxica consultada participa. Ha sido creado siguiendo el modelo presente en el diccionario *DiCE*, pues nos parecía un elemento de gran utilidad

para facilitar el acceso a las diversas estructuras morfosintácticas<sup>181</sup>. La tipología de los grupos la hemos establecido de acuerdo con la clasificación propuesta por Koike (2001: 46 y sigs., 56 y sigs.) para las colocaciones simples y complejas, como hemos indicado previamente.

Como es evidente, las estructuras que conforman cada artículo dependen de la categoría gramatical del lema. Las entradas sustantivas son las que en más variedad de estructuras intervienen, más concretamente en seis: sustantivos<sub>SUJ</sub> + verbo, verbo + sustantivos<sub>OD</sub>, verbo + preposición + sustantivo, sustantivo + adjetivo, sustantivo + preposición + sustantivo y sustantivo + locución adjetiva. Reunimos en la siguiente tabla una muestra de todas ellas:

<p>⊕ <b>precio</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, precio + verbo, verbo + precio</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✕</p>
<p>⊕ <b>examen</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, examen + adjetivo, verbo + examen, verbo + preposición + examen</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✕</p>
<p>⊕ <b>calor</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, sustantivo + preposición + calor, calor + adjetivo, verbo + calor</u></p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✕</p>
<p>⊕ <b>ropa</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, verbo + ropa, ropa + locución adjetiva</u> ①</p> <p style="text-align: right;"><u>ver más</u> ✕</p>

TABLA 18: Estructuras morfosintácticas de las entradas sustantivas.

Por su parte, las entradas verbales pueden acoger seis grupos diferentes: sustantivos<sub>SUJ</sub> + verbo, verbo + sustantivos<sub>OD</sub>, verbo + preposición + sustantivo, verbo + adjetivo, verbo + adverbio y verbo + locución adverbial, tal y como se ilustra a continuación:

<sup>181</sup> Actualmente, puede parecer un recurso innecesario, pues en muchos artículos el lema participa únicamente en un tipo de estructura. Sin embargo, no debemos perder de vista que lo que presentamos aquí no es más que una propuesta creada a partir de un corpus muy reducido de combinaciones y que, en caso de que esta se pudiera materializar en un futuro, dicho corpus sería ampliamente enriquecido y, por tanto, la variedad de estructuras en las que los lemas participarían serían más numerosas.

<p>⊕ <b>caer</b> verbo</p> <p><u>ver todas, sustantivo + caer</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>trabajar</b> verbo</p> <p><u>ver todas, trabajar + adverbio, trabajar + locución adverbial</u> ⓘ</p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>llegar<sup>1</sup></b> verbo</p> <p><u>ver todas, llegar + adjetivo</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>llegar<sup>2</sup></b> verbo</p> <p><u>ver todas, llegar + preposición + sustantivo</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>pagar</b> verbo</p> <p><u>ver todas, pagar + sustantivo, pagar + locución adverbial</u> ⓘ</p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>

TABLA 19: Estructuras morfosintácticas de las entradas verbales.

En las entradas adjetivales, puede haber tres grupos, más concretamente, sustantivo + adjetivo, verbo + adjetivo y adverbio + adjetivo:

<p>⊕ <b>flexible</b> adjetivo</p> <p><u>ver todas, sustantivo + flexible</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>joven</b> adjetivo</p> <p><u>ver todas, verbo + joven</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
<p>⊕ <b>loco</b> adjetivo</p> <p><u>ver todas, adverbio + loco</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>

TABLA 20: Estructuras morfosintácticas de las entradas adjetivas.

En las adverbiales, pueden aparecer dos tipos de estructuras distintos: verbo + adverbio y adverbio + adjetivo. Así se contempla en los artículos de *calurosamente* y *totalmente*:

<p>⊕ <b>calurosamente</b> adverbio</p> <p><u>ver todas, verbo + calurosamente</u></p>	<p><u>ver más</u> ✖</p>
---	-------------------------

<p> <span>+</span> <b>totalmente</b> adverbio         </p> <p> <u>ver todas, totalmente + adjetivo</u> </p>	<p> <u>ver más</u>  </p>
---	---

TABLA 21: Estructuras morfosintácticas de las entradas adverbiales.

Y por último, en el caso de las entradas constituidas por una locución adjetiva o una locución adverbial, únicamente se recoge un grupo morfosintáctico en cada una: sustantivo + locución adjetiva y verbo + locución adverbial, respectivamente, como mostramos a continuación:



<p> <span>+</span> <b>en cadena</b> locución adjetiva<sup>①</sup> </p> <p> <u>ver todas, sustantivo + en cadena</u> </p>	<p> <u>ver más</u>  </p>
<p> <span>+</span> <b>a plazos</b> locución adverbial<sup>①</sup> </p> <p> <u>ver todas, verbo + a plazos</u> </p>	<p> <u>ver más</u>  </p>

TABLA 22: Estructuras morfosintácticas de las entradas locucionales.

Bajo el índice de consulta se sitúa la información referida a la combinatoria del lema. La organización de los datos lexicográficos se ha realizado en cuatro bloques paralelos dispuestos horizontalmente. En un primer momento, pensamos en hacer una disposición vertical, sin embargo, posteriormente, consideramos que la horizontalidad permitiría una consulta más visual y, por tanto, más rápida. Además, hemos procurado que la lectura de los datos de izquierda a derecha fuera de lo más general a lo más específico. Y es que, una estructura morfosintáctica puede servir para expresar significados diferentes; cada uno de estos significados puede ser expresado por diversas combinaciones; y cada combinación precisa de una información particular para su uso. Se conforma así como una especie de armazón en forma de muñecas rusas, de manera que cada bloque de información incluye en su interior otros más específicos.

Cabe señalar, además, que esta disposición de los datos creemos que permite al usuario consultar únicamente los apartados que desee, obviando los demás, lo que, en consecuencia, facilita la consulta. Por ejemplo, ante una tarea de producción en la que el aprendiz precisa conocer la combinación que expresa un determinado significado, en primer lugar deberá seleccionar la estructura morfosintáctica adecuada y luego recorrerá verticalmente la columna de las glosas buscando el significado que desea expresar. Sin embargo, si ya conoce la combinación y lo que necesita es consultar algún aspecto

relacionado con su uso, podrá saltarse el apartado de las glosas, buscar la combinación y acudir directamente a la columna de informaciones lingüísticas. Por otra parte, en caso de que se encuentre ante una tarea de recepción y precise conocer el significado de la combinación, una vez localizada la combinación y su equivalente en la tercera columna podrá consultar su significado en la segunda.

Detengámonos ahora en cada una de las cuatro subsecciones de información contenidas.

### a) Bloque 1: Estructura morfosintáctica de la combinación

La primera sección, como hemos visto, recoge la o las estructuras morfosintácticas de las combinaciones. Como es de esperar, estas coinciden con las indicadas en el índice de consulta de la combinatoria y, por tanto, con la clasificación propuesta por Koike (2001). A modo de ejemplo, reproducimos a continuación las estructuras en las que participa el lema *amigo, amiga*:

amigo + adjetivo
verbo + amigo

TABLA 23: Bloque 1 de la sección de información combinatoria del artículo de *amigo, amiga*.

### b) Bloque 2: Glosa semántica

En la segunda columna, se muestran las glosas semánticas. Estas glosas han sido concebidas en consonancia con las suministradas por el *DiCE*, esto es, como someras explicaciones del significado de la combinación, y han sido elaboradas, al igual que en dicha obra de referencia, prestando especial atención al significado del predicado en coaparición con el argumento<sup>182</sup>. Sin embargo, a diferencia del *DiCE*, que se fundamenta en la expresión en lengua natural de las funciones léxicas, en nuestro caso, nos hemos basado en las definiciones suministradas en los diccionarios con los que hemos trabajado y que ya mencionamos anteriormente. Seguidamente, insertamos una muestra de las glosas semánticas de las combinaciones en las que participa *amigo, amiga*:

<sup>182</sup> Aunque nuestra terminología difiere de la empleada en el *DiCE*, el trasfondo es el mismo, “el significado del colocativo en relación con la base”. Cfr. Alonso Ramos (2008: 1218).

<p>que es cercano, de confianza; que é próximo, de confiança</p>
<p>que lo fue hace mucho tiempo; que já foi faz muito tempo</p>
<p>que lo es desde hace mucho tiempo; que é desde muito tempo</p>
<p>que tiene cualidades positivas; que tem qualidades positivas</p>
<p>que es más importante que los demás; que é mais importante que os demais</p>
<p>empezar a ser ~; começar a ser ~</p>

TABLA 24: Bloque 2 de la sección de información combinatoria del artículo de *amigo, amiga*.

Tal y como se refleja en el extracto anterior, esta sección ha sido conformada como un apartado bilingüe, de manera que las glosas no solo se ofrecen en español sino también en portugués. Esta forma de presentación nos pareció especialmente oportuna y provechosa para los usuarios de nivel B1, pues estimamos que era una forma de anticiparnos a cualquier posible problema de comprensión que les pudiera surgir en la lectura en español.

### c) Bloque 3: Combinación, equivalente y ejemplos de uso

En el tercer apartado se presentan las combinaciones en L2, sus equivalentes en L1 y dos ejemplos de uso en ambas lenguas:

<p><b>amigo íntimo</b> → <b>amigo íntimo, amigo do peito</b>  - Quiere que a su boda solo vaya la familia y algunos amigos íntimos. → Quer que ao seu casamento só vá a família e alguns amigos íntimos.  - Tú siempre has sido mi íntimo amigo, casi un hermano. → Você sempre foi meu amigo do peito, quase um irmão.</p>
<p><b>antiguo amigo</b> → <b>antigo amigo</b>  - Una antigua amiga mía de la Cruz Roja se ha ocupado de todo. → Uma antiga amiga minha da Cruz Vermelha cuidou de tudo.  - He estado fuera más de dos años, pero he vuelto y estoy visitando a mis antiguos amigos. → Estive ausente por mais de dois anos, mas retornei e estou visitando antigos amigos.</p>



<p><b>viejo amigo</b> → <b>velho amigo</b></p> <p>- <i>Un viejo amigo me ha pedido que escriba la solapa de su libro de poesías.</i> → <i>Um velho amigo me pediu que escrevesse a orelha de seu livro de poesias.</i></p> <p>- <i>Son viejas amigas de cuando estudiaron Geografía en la universidad.</i> → <i>São velhas amigas dos tempos em que cursaram Geografia na universidade.</i></p>
<p><b>buen amigo</b> → <b>bom amigo</b></p> <p>- <i>No he tenido oportunidad de hablar con mi buen amigo, el señor Marques.</i> → <i>Não tive oportunidade de falar com o meu bom amigo, o senhor Marques.</i></p> <p>- <i>Solo he estado aquí un corto tiempo, pero siento que hice algunos buenos amigos y aprendí mucho.</i> → <i>Estive aqui por pouco tempo... mas sinto que fiz bons amigos e aprendi muito.</i></p>
<p><b>gran amigo</b> → <b>grande amigo</b></p> <p>- <i>La diputada Díez y yo somos grandes amigas desde que llegó al Parlamento.</i> → <i>A deputada Díez e eu somos grandes amigas desde que veio para o Parlamento.</i></p> <p>- <i>El detective que cerró este caso es un gran amigo mío.</i> → <i>O detetive que resolveu o caso é um grande amigo.</i></p>
<p><b>hacer amigos</b> → <b>fazer amigos</b></p> <p>- <i>Internet es la herramienta perfecta para hacer amigos guais.</i> → <i>A Internet é a ferramenta perfeita para fazer muitos amigos legais.</i></p> <p>- <i>¿Sabes lo difícil que fue para mí hacer un verdadero amigo en la ciudad?</i> → <i>Sabe a dificuldade que tive para fazer um amigo de verdade na cidade?</i></p>

TABLA 25: Bloque 3 de la sección de información combinatoria del artículo de *amigo, amiga*.

Resulta aquí ineludible señalar que este bloque informativo, además de ser el más importante de todo el artículo, es el que más problemas nos ha suscitado a la hora de recolectar los datos. Puesto que el proceso de compilación de las combinaciones ha sido ampliamente tratado en el epígrafe 4. “Compilación del corpus de combinaciones”, nos limitaremos aquí a abordar los procesos de selección de equivalentes y ejemplos.

En cuanto a la búsqueda de equivalentes, nuestro propósito inicial consistía en la utilización de dos tipos de herramientas que nos permitieran su localización y su extracción: por una parte, los diccionarios bilingües y por otra, los corpus paralelos. En lo que a los primeros se refiere, nos decantamos por la consulta del *DiBU* (Moreno y Maia 2003) debido, fundamentalmente, a dos motivos. El primero, porque la variedad de portugués aplicada en la obra es la brasileña y no la portuguesa. Y el segundo, porque, como ya señalamos en el apartado 3.2., “El tratamiento de la combinatoria en

los diccionarios bilingües: revisión del *DiBU*”, aunque en el prólogo no hay alusiones explícitas acerca de la inclusión y/o el tratamiento de las colocaciones o las combinaciones, se trata de un diccionario de uso, en el que se atiende especialmente a “las manifestaciones léxicas más habituales y extendidas en el uso de ambas lenguas” (Moreno Fernández y Maia González 2003: VII), lo que nos llevó a pensar que podría contener abundante información combinatoria. Pese a todo, una vez que trabajamos directamente con el repertorio y efectuamos las búsquedas comprobamos que, al igual que en la mayor parte de los volúmenes bilingües, la información combinatoria resultaba bastante escasa. El método de búsqueda que hemos llevado a cabo consistió en rastrear las combinaciones de nuestro corpus en los artículos lexicográficos del predicado y el argumento de la estructura combinatoria, y tanto en la dirección español-portugués como en su inversa portugués-español. Para ello, revisamos toda la información proporcionada en el interior de los artículos, ya que, según pudimos observar, la combinación podía recogerse tanto en el ejemplo de uso del lema como en la subentrada destinada a las frases hechas y locuciones.

Respecto a los corpus paralelos, inicialmente pensamos en utilizar *Linguee* y *Glosbe*; no obstante, más adelante ampliamos los recursos y empleamos, asimismo, el corpus *Reverso* y la herramienta de análisis textual *Sketch Engine* –esta última siempre limitada a la variedad del portugués de Brasil–. En este caso, el principal problema con el que nos encontramos fue que gran parte de las combinaciones en español pesquisadas aparecían traducidas al portugués de múltiples maneras, de modo que nos resultaba imposible establecer un patrón fundamentado. Este hecho nos suscitó importantes dudas sobre el grado de fiabilidad de estas herramientas para la labor que debíamos desempeñar. Finalmente, con el objetivo de intentar paliar las dificultades surgidas tanto con el uso del diccionario como de los corpus paralelos, decidimos recurrir a dos nuevos elementos: los diccionarios monolingües de portugués<sup>183</sup> y la colaboración esporádica de hablantes nativos de portugués de Brasil<sup>184</sup>. Los primeros no resultaron de gran ayuda, ya que comprobamos que apenas incluyen información combinatoria. Sin embargo, los segundos sí nos brindaron la posibilidad de verificar y desestimar algunas

---

<sup>183</sup> *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* (Porto Editora 2003-2022); *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (Priberam Informática 2008-2021); *Dicio, Dicionário Online de Português* (7Graus 2022); *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (Oswaldo Gregorim 2022).

<sup>184</sup> En esta ocasión, además de contar con los dos informantes anteriormente mencionados, también recibimos la inestimable ayuda de nuestra directora de tesis, hablante nativa de portugués de Brasil.

de las equivalencias encontradas, así como de determinar otras que no habíamos logrado hallar con anterioridad.

Cabe señalar que en el caso de aquellas combinaciones en L2 que tienen varios equivalentes en L1 hemos decidido incluir los que presentaban un índice de frecuencia de uso más elevado de acuerdo con los datos ofrecidos por *Sketch Engine*. Así, por ejemplo, a la unidad *hacer una inversión* le corresponderían los equivalentes *fazer um investimento* y *fazer uma aplicação*. Sin embargo, mientras el primero consta de 12.079 apariciones, el segundo cuenta con 3095. Dada esa gran diferencia, decidimos incorporar al artículo únicamente la estructura *fazer um investimento*. De forma semejante, la combinación *hacer un pedido* puede tener como equivalentes *fazer um pedido* y *fazer uma encomenda*. No obstante, mientras la combinación con *pedido* mostraba 14.969 apariciones en el corpus, con *encomenda* se recogía solo 1661 veces. Aunque este es el procedimiento aplicado de forma mayoritaria en estos casos, existen ciertas excepciones. Por ejemplo, en el caso de *saludar calurosamente*, hemos incluido los dos equivalentes posibles debido a que el número de apariciones de las formas era muy aproximado: 30 para *saudar calorosamente* y 27 para *cumprimentar calorosamente*. En *dar pena* no hemos sido capaces de calibrar los niveles de frecuencia entre *dar pena* y *ter pena* debido a que la primera proporciona resultados no solo para el sentido que nosotros manejamos –‘sentir pena, lástima’– sino también para varios más –‘tener una pena carcelaria’, ‘valer la pena’ y ‘tener plumas’–, por lo que el hecho de que las apariciones de *ter pena* sean 10.256 frente a las 1986 de *dar pena*, no resulta realmente representativo para nuestra validación. Por último, hemos considerado oportuno presentar los dos equivalentes en casos como *dar un golpe* o *saber de memoria* por resultar uno de los equivalentes una combinación –*dar uma pancada*, *saber de cor*– y el otro una unidad léxica simple –*bater*, *decorar*–.

Respecto a los ejemplos de uso de las combinaciones en español y sus equivalentes en portugués, desde el principio decidimos tomar el *Diccionario Bilingüe de Uso español-portugués, portugués-español* (Moreno y Maia 2003) y los corpus paralelos como fuentes para su recolección. Por lo que toca al primero, el único inconveniente con el que nos topamos fue el mismo que el que acabamos de indicar para la selección de equivalentes, la escasa presencia de la combinatoria en la obra. Ahora bien, en el caso de aquellas estructuras que sí estaban recogidas, cabe señalar que resultó de gran ayuda, pues el repertorio ofrece los ejemplos de uso en las dos lenguas.

Con relación a los corpus, para nuestra sorpresa, la explotación no resultó tan asequible, y es que, si bien en un principio teníamos la idea de que serían herramientas especialmente fructíferas, por su amplio caudal de textos, e interesantes, por proporcionar muestras reales de lengua, pronto nos encontramos con dos importantes obstáculos. El primero de ellos remite a la cuestión que ya hemos comentado de la multiplicidad de traducciones que una única combinación podía originar, lo cual entorpeció la selección de extractos. Y el segundo se refiere al grado de complejidad de los textos incluidos en los corpus, pues, en no pocas ocasiones, los fragmentos encontrados resultaban o excesivamente sencillos o excesivamente difíciles. Y eso que en el caso de *Sketch Engine* aplicamos la opción “GDEX, Good Dictionary Examples” mediante la cual “las oraciones se evalúan en cuanto a su longitud, vocabulario avanzado, contexto suficiente, pronombres que señalan fuera de la oración y otros criterios” para “identificar oraciones que puedan servir de ejemplos” en diccionarios destinados a la enseñanza (*Sketch Engine*).

Ante tales dificultades decidimos ampliar el campo de búsqueda y acudir no solo a instrumentos bilingües, sino también a diccionarios<sup>185</sup> y corpus<sup>186</sup> monolingües de portugués con el fin de extraer de ellos ejemplos originales en la L1 y traducirlos nosotros mismos a la L2. Así sucede con el ejemplo de *convertirse a una religión*, “Mi hermano se ha convertido a otra religión”. → “O meu irmão converteu-se a outra religião”, procedente del *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* (Porto Editora 2003-2022), o el de *hacer un experimento*, “Hacía experimentos con nuevos medicamentos y los resultados eran alentadores”. → “Fazia experiências com novos medicamentos, e os resultados eram animadores”, tomado del *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (Osvaldo Gregorim 2022). De forma excepcional, cuando las herramientas mencionadas siguieron sin ser suficientes, o bien tomamos la web como fuente de información o bien creamos nosotros mismos los ejemplos<sup>187</sup>. Muestras extraídas de internet son, por ejemplo, las tomadas para la estructura *limpiar a fondo*: “No limpie el frigorífico solo por fuera, cada dos semanas debe limpiarlo a fondo con un producto adecuado”. → “Não limpe o frigorífico só por fora, de duas em duas semanas, deve limpá-lo a fundo com um produto próprio” y “Para limpar a fundo la

---

<sup>185</sup> Los mismos que indicamos en la nota 38.

<sup>186</sup> Los incluidos en la herramienta *Sketch Engine*.

<sup>187</sup> En estos casos –únicamente cuatro–, hemos procurado que fueran muestras representativas del uso cotidiano de la lengua lo más naturales posibles, buscando que no resultaran artificiales ni forzadas (Sánchez López 2002: 199, 203).

cocina es necesario contar con productos eficientes”. → “Para limpar a fundo a cozinha é preciso contar com o apoio de alguns produtos eficientes”. Mientras que ejemplos elaborados son los introducidos para *convertirse al hinduismo*: “Los miembros de la congregación fueron forzados a convertirse al hinduismo”. → “Os membros da congregação foram forçados a se converter ao hinduismo”; y *prensa del corazón*: “El actor aseguró que la prensa del corazón le arruinó la vida”. → “O ator afirmou que a imprensa sensacionalista arruinou sua vida”-. Algunas de estas posibilidades se rastrean en los ejemplos proporcionados en el artículo de *amigo, amiga*, tal y como ilustramos a continuación:








EJEMPLO	FUENTE
“Quiere que a su boda solo vaya la familia y algunos amigos íntimos”. → “Quer que ao seu casamento só vá a família e alguns amigos íntimos”.	<i>DiBU</i>
“Você sempre foi meu amigo do peito, quase um irmão”. → “Tú siempre has sido mi íntimo amigo, casi un hermano”.	<i>DiBU</i>
“Una antigua amiga mía de la Cruz Roja se ha ocupado de todo”. → “Uma antiga amiga minha da Cruz Vermelha cuidou de tudo”.	<i>Glosbe</i>
“He estado fuera más de dos años, pero he vuelto y estoy visitando a mis antiguos amigos”. → “Estive ausente por mais de dois anos, mas retornei e estou visitando antigos amigos”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus monolingüe en portugués
“Un viejo amigo me ha pedido que escriba la solapa de su libro de poesía”. → “Um velho amigo me pediu que escrevesse a orelha de seu livro de poesías”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus monolingüe en portugués
“Son viejas amigas de cuando estudiaron Geografía en la universidad”. → “São velhas amigas dos tempos em que cursaram Geografia na universidade”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus monolingüe en portugués
“No he tenido oportunidad de hablar con mi buen amigo, el señor Marques”. → “Não tive oportunidade de falar com o meu bom amigo, o senhor Marques”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus bilingüe
“Solo he estado aquí un corto tiempo, pero siento que hice algunos buenos amigos y aprendí mucho”. → “Estive aqui por pouco tempo... mas sinto que fiz bons amigos e aprendi muito”.	<i>Glosbe</i>
“La diputada Díez y yo somos grandes amigas desde que llegó al Parlamento”. → “A deputada Díez e eu somos grandes amigas desde que veio para o Parlamento”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus bilingüe

“El detective que cerró este caso es un gran amigo mío”. → “O detetive que resolveu o caso é um grande amigo”.	<i>Sketch Engine</i> : corpus bilingüe
“Internet es la herramienta perfecta para hacer amigos guais”. → “A Internet é a ferramenta perfeita para fazer muitos amigos legais”.	<i>Linguee</i>
“¿Sabes lo difícil que fue para mí hacer un verdadero amigo en la ciudad?” → “Sabe a dificuldade que tive para fazer um amigo de verdade na cidade?”	<i>Glosbe</i>

TABLA 26: Procedencia de los ejemplos proporcionados en el bloque 3 de la sección de información combinatoria del artículo de *amigo, amiga*.

#### d) Bloque 4: Informaciones de uso y otras informaciones

En último lugar, se encuentra el apartado dedicado a las informaciones lingüísticas de uso y otras informaciones, que ejemplificamos en la siguiente tabla:

<p> El adjetivo <i>íntimo, a</i> puede utilizarse como sustantivo manteniendo el sentido de ‘amigo de confianza’: <i>Beatriz solamente invitó a sus <u>íntimos</u> a la fiesta de cumpleaños.</i> </p> <p></p> <p>O adjetivo <i>íntimo, a</i> pode ser usado como substantivo, mantendo o sentido de ‘amigo de confiança’: <i>Beatriz solamente invitó a sus <u>íntimos</u> a la fiesta de cumpleaños.</i></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> amigo personal, amigo cercano.</p>
<p> El adjetivo <i>antiguo</i> cambia de significado según vaya antes o después del sustantivo. Antepuesto expresa ‘que lo fue hace mucho tiempo’: <i>Ha perdido el contacto con sus <u>antiguos amigos</u>.</i> Pospuesto significa ‘que resulta anticuado o propio de otra época’: <i>Tengo unas <u>amigas muy antiguas</u>, su manera de pensar es propia de los años 60.</i> </p> <p></p> <p>O adjetivo <i>antiguo</i> muda seu significado quando é anteposto ou posposto ao substantivo. Anteposto expressa ‘que já foi faz muito tempo’: <i>ha perdido el contacto con sus <u>antiguos amigos</u>.</i> Pospuesto significa ‘que parece ultrapassado ou próprio de outra época’: <i>tengo unas <u>amigas muy antiguas</u>, su manera de pensar es propia de los años 60.</i></p> <p> <b>viejo amigo</b></p>











<p> El adjetivo <i>viejo</i> cambia de significado según vaya antes o después del sustantivo. Antepuesto expresa ‘que lo es desde hace mucho tiempo’: <i>Somos <u>viejos amigos</u> y nos conocemos bien</i>. Pospuesto significa ‘anciano, de avanzada edad’: <i>Cuando era joven me gustaba tener <u>amigos viejos</u></i>.</p> <p></p> <p></p> <p>O adjetivo <i>viejo</i> muda seu significado quando é anteposto ou posposto ao substantivo. Anteposto expressa ‘há muito tempo’: <i>somos <u>viejos amigos</u> y nos conocemos bien</i>. Pospuesto significa ‘homem velho, de idade avançada’: <i>quando era joven me gustaba tener <u>amigos viejos</u></i>.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> amigo de toda la vida.</p> <p> <b>antiguo amigo</b></p>
<p> Con el sentido ‘que tiene cualidades positivas’ el adjetivo <i>bueno, a</i> siempre va antepuesto. En esta posición pierde la vocal final –o cuando precede a un sustantivo masculino singular: <i>un <u>buen</u> amigo</i>, pero <i>una <u>buena</u> amiga</i>. </p> <p></p> <p>Com o sentido ‘que tem qualidades positivas’ o adjetivo <i>bueno, a</i> sempre vai anteposto. Nesta posição perde a vogal final –o quando precede o substantivo masculino singular: <i>un <u>buen</u> amigo</i> mas <i>una <u>buena</u> amiga</i>.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> mal amigo.</p>
<p> Con el sentido ‘que es más importante que los demás’ el adjetivo <i>grande</i> siempre va antepuesto. En esta posición pierde la sílaba final –de cuando precede a un sustantivo en singular: <i>una <u>gran</u> amiga</i> y <i>un <u>gran</u> amigo</i>, pero <i><u>grandes</u> amigos</i> y <i><u>grandes</u> amigas</i>. </p> <p></p> <p>Com o sentido ‘que é mais importante que os demais’ o adjetivo <i>grande</i> sempre vai anteposto. Nesta posição perde a sílaba final –de quando precede o substantivo singular: <i>una <u>gran</u> amiga</i> e <i>un <u>gran</u> amigo</i> mas <i><u>grandes</u> amigos</i> e <i><u>grandes</u> amigas</i>.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> perder un amigo.</p>

TABLA 27: Bloque 4 de la sección de información combinatoria del artículo de *amigo, amiga*.

La inserción de las informaciones lingüísticas se ha realizado teniendo en cuenta dos factores fundamentales. En primer lugar, las propiedades lingüísticas de la combinación suministrada; y en segundo lugar, las particularidades de los usuarios en cuanto que hablantes lusófonos. Para la selección y preparación de estos datos hemos empleado varios recursos, a saber: gramáticas destinadas a hablantes tanto nativos como

extranjeros<sup>188</sup>, diccionarios didácticos y de uso<sup>189</sup>, publicaciones sobre las dificultades específicas de los lusohablantes<sup>190</sup> y nuestros propios conocimientos filológicos. En cuanto a la descripción de los datos, esta se ha efectuado de acuerdo con la naturaleza didáctica del repertorio por lo que no solo hemos procurado que las explicaciones resulten accesibles y fácilmente inteligibles para el usuario, sino que, además, todas ellas van acompañadas de, al menos, un ejemplo que ilustra el contenido teórico. Estos ejemplos han sido creados, en su mayoría, por nosotros mismos. Aparte, con el propósito de evitar cualquier problema de comprensión que pueda surgir en un momento dado, todas las explicaciones ofrecen la posibilidad al usuario de acceder, si así lo deseara, a una versión en L1. Estas versiones en portugués, al igual que las definiciones de la sección de información básica, han sido traducidas por hablantes nativos.

Asimismo, en algunos casos, aparte de las observaciones lingüísticas, se incluyen en esta sección también combinaciones cuasisinónimas y cuasiantónimas. La selección de estas estructuras se ha realizado mediante la consulta en *REDES* del artículo correspondiente al argumento de la combinación principal.

### **7.3. Sección de información sistemática**

Por último, la *sección de información sistemática* contiene una relación de candidatos combinables con el lema agrupados en clases léxicas, si son argumentos, o en grupos de significado, en caso de ser predicados. Cada uno de estos candidatos se presenta, además, acompañado de un ejemplo de uso contextualizado:

---

<sup>188</sup> *Gramática didáctica del español* (Gómez Torrego 2007 [1997]), *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española (2009), *En gramática. Nivel Medio B1* (Moreno et al. 2008 [2007]) *En gramática. Nivel Avanzado B2* (Moreno et al. 2009 [2007])).

<sup>189</sup> *Diccionario abreviado del español actual* (Seco et al. 2000), *Diccionario panhispánico de dudas* (Real Academia Española 2005), *Clave. Diccionario de uso del español actual* (Maldonado 2006 [1996]), *Diccionario de uso del español. Edición abreviada* (Moliner 2008).

<sup>190</sup> Bugueño Miranda (1998), Revilla (1998), Vigón Artos (2005), Benito Canalejas (2018).





 <b>religión</b> sustantivo	
▼ <b>VERBO + RELIGIÓN</b> 	
<b>Tomar una religión como propia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abrazar</b> <i>En sus últimos años de vida abrazó la religión católica.</i></li> <li>- <b>adoptar</b> <i>Los países que fueron conquistados por los árabes adoptaron su religión y su idioma.</i></li> <li>- <b>practicar</b> <i>María forma parte de una familia judía y practica la religión de sus padres.</i></li> <li>- <b>profesar</b> <i>Toda persona tiene derecho a profesar su religión libremente.</i></li> <li>- <b>seguir</b> <i>Aproximadamente el 11.8% de los africanos sigue una religión indígena.</i></li> </ul>
<b>Dejar una religión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abandonar</b> <i>Su decisión de abandonar la religión fue algo muy meditado.</i></li> </ul>
<b>Crear una religión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>fundar</b> <i>La religión mormona fue fundada hace menos de doscientos años en Estados Unidos.</i></li> </ul>
<b>Transmitir una religión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>difundir(se)</b> <i>Trabaja en una editorial enfocada a difundir la religión cristiana.</i></li> <li>- <b>extender(se)</b> <i>La idea de extender su religión motivó a los navegantes a descubrir otros territorios.</i></li> <li>- <b>predicar</b> <i>Los jesuitas predicaron la religión cristiana y tradujeron los libros sagrados al chino.</i></li> <li>- <b>propagar(se)</b> <i>La labor de los misioneros era propagar su religión por los países fronterizos.</i></li> </ul>
<b>Tolerar una religión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>respetar</b> <i>Nosotros respetamos su religión y ellos respetan la nuestra.</i></li> </ul>
<b>Impedir la expansión de una religión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>prohibir</b> <i>A finales del siglo XVIII, la religión católica fue prohibida y los creyentes fueron activamente perseguidos.</i></li> <li>- <b>perseguir</b> <i>En la época en la época en que los musulmanes dominaban España se perseguía la religión católica.</i></li> </ul>

FIGURA 38: Sección de información sistemática del artículo de *religión*.

Los inventarios de información sistemática han sido diseñados a imagen de las informaciones provistas en los diccionarios *DiCE* y *REDES*, como veremos a continuación. Su elaboración se ha llevado a cabo en cuatro pasos, los cuales pasamos a describir inmediatamente tomando como ejemplos del proceso los pertenecientes a las entradas *amigo*, *amiga* e *íntimo*, *íntima*<sup>1</sup>.

El primer paso de este procedimiento consistió en efectuar la búsqueda y la selección de los candidatos combinables que conformarían los inventarios. Para ello, lo primero que hicimos fue decidir dónde las buscaríamos y cómo las seleccionaríamos. Puesto que nuestro objetivo era ilustrar la combinatoria más relevante de cada entrada, nos pareció que lo más acertado era, por una parte, acudir a una obra de referencia al respecto como es *REDES* y por otra, completar la información que de ahí extrajéramos con la herramienta de análisis textual *Sketch Engine*. Así, a partir de una entrada dada, hicimos un vaciado de las voces contenidas en su artículo en *REDES* y de las palabras

listadas como coapariciones más frecuentes en *Sketch Engine*. Seguidamente, presentamos los resultados obtenidos en tal actuación para la entrada *amigo, amiga*:

<b>AMIGO, AMIGA + ADJETIVO</b>		
<b>UNIDAD LÉXICA</b>	<b>REDES</b>	<b>SKETCH ENGINE</b>
Admirado	X	
Apreciado	X	
Cercano	X	X
Común	X	X
De ley	X	
De toda la vida	X	
Entrañable	X	X
Especial		X
Eterno		X
Excelente		X
Falso		X
Fiel	X	X
Imaginario		X
Importante		X
Incondicional	X	X
Indiscutible	X	
Inseparable	X	X
Leal	X	X
Malo	X	X
Maravilloso		X
Mejor		X
Nuevo		X
Personal	X	X
Querido	X	X
Sincero		X
Único		X
Verdadero	X	X
Virtual		X

TABLA 28: Relación de candidatos combinables con el lema *amigo, amiga* extraídos de *REDES* y *Sketch Engine*.

Como se desprende de los datos mostrados, algunas voces se encuentran registradas únicamente en *REDES*, otras en *Sketch Engine* y otras en ambos repertorios<sup>191</sup>.

<sup>191</sup> A este respecto, cabe señalar que el índice de adjetivos proporcionado por *Sketch Engine* era considerablemente más amplio. Sin embargo, hubo una serie de elementos que decidimos desestimar por motivos semánticos. Adjetivos como *italiano, soltero, político* o *médico* quedaron fuera de nuestra

En el caso de la entrada *íntimo, íntima*<sup>1</sup> los argumentos compilados proceden únicamente de *Sketch Engine*, pues en *REDES* no se recoge dicho adjetivo con el sentido correspondiente a nuestra primera acepción:

<b>SUSTANTIVO + ÍNTIMO, ÍNTIMA<sup>1</sup></b>		
<b>UNIDAD LÉXICA</b>	<b>REDES</b>	<b>SKETCH ENGINE</b>
Amistad		X
Círculo		X
Compañero		X
Entorno		X
Relación		X
Trato		X
Vínculo		X

TABLA 29: Relación de candidatos combinables con el lema *íntimo, íntima*<sup>1</sup> extraídos de *Sketch Engine*.

Una vez recopiladas todas las unidades, nos cuestionamos si debíamos hacer algún tipo de cribado y nos planteamos diferentes opciones. Por una parte, pensamos en mantener únicamente las que se incluyeran en las dos fuentes consultadas y por otra, consideramos la posibilidad de desestimar todas aquellas que no estuvieran recogidas en los inventarios nocionales del *PCIC* o que no pertenecieran a los niveles de referencia del DiCEP. Así, por ejemplo, de las unidades obtenidas para *íntimo, íntima*<sup>1</sup>, *amistad*, *relación* y *compañero* están incluidas en los catálogos de B1 del *PCIC*, *trato* en los de B2, *entorno* aparece recogida en el nivel C1, *vínculo* en el C2 y *círculo* no está registrada, de forma que solo las cuatro primeras podrían integrar el inventario. Visto esto, la conclusión a la que llegamos fue que aplicar cualquiera de esos criterios nos obligaría a reducir de forma importante los listados obtenidos y ello entraba en conflicto directo con nuestra concepción de lo que eran estos inventarios, esto es, bancos de datos en los que el usuario puede ampliar la información expuesta en los artículos lexicográficos para aumentar y consolidar su conocimiento de la combinatoria léxica. Por este motivo, finalmente decidimos incorporar todas las unidades recopiladas. En consecuencia, podemos decir que estos listados sistemáticos están integrados por dos tipos de palabras: aquellas que participan en las combinaciones proporcionadas en la sección de información combinatoria y aquellas otras que no han sido incluidas en los

---

selección, ya que consideramos que no se referían al concepto de amistad en sí, sino, más bien, a la persona que la encarna. Asimismo, quisiéramos destacar que la búsqueda en esta herramienta la hicimos tanto para *amigo* como para *amiga*, pues los resultados obtenidos en cada caso difieren considerablemente.

artículos o bien porque no están recogidas en el *PCIC* y, por tanto, no forman parte del corpus compilado para la creación de esta propuesta, o bien porque, aunque sí están recogidas en el *PCIC*, pertenecen a otros niveles.

Cuando ya tuvimos reunidos los términos que integrarían el inventario, el siguiente paso consistió en organizarlos en clases léxicas, si se trataba de argumentos, o en grupos de significado, si eran predicados, tal y como se hace en *REDES* y *DiCE*, respectivamente.

Tras ello, procedimos a la creación de los descriptores semánticos de cada serie de unidades. En el caso de los argumentos, tomamos en consideración las definiciones proporcionadas en *REDES* para las clases léxicas. Consultamos varias de las caracterizaciones que acogen los argumentos en cuestión y las reformulamos en un nuevo enunciado. Muestra de tal procedimiento es, por ejemplo, la clase léxica seleccionada por *íntimo, íntima*<sup>192</sup> “relación o vínculo entre personas” creada a partir de descriptores como “sustantivos que designan diversas relaciones o inclinaciones afectivas, más frecuentemente si constituyen muestras de aprecio o estima hacia los demás”<sup>192</sup>, “sustantivos que denotan vínculo, más frecuentemente si se caracteriza por mantenerse a lo largo de cierto tiempo”<sup>193</sup> y “sustantivos que denotan relación, lazo o comunicación interpersonal”<sup>194</sup>. No obstante, a diferencia de *REDES*, nosotros hemos decidido omitir las fórmulas introductorias “sustantivos que designan...” y “sustantivos que denotan...” por parecernos en primer lugar, demasiado complejas para el usuario del DiCEP –no creemos que los aprendices de español comprendan la diferencia entre ambos términos– y en segundo lugar, porque, por este mismo motivo, nos parecían inadecuadas para un diccionario didáctico. Con todo, existen ciertas excepciones, como la clase léxica también seleccionada por *íntimo, íntima*<sup>1</sup> “ambiente social que rodea a una persona”, que han sido creadas a partir de las definiciones proporcionadas para sus argumentos en los diccionarios *Clave* –círculo: 4 Sector o ambiente social; entorno: 1 Ambiente o conjunto de circunstancias, de personas o de cosas que rodean algo– y *DiEPE* –círculo: 4 Conjunto de personas unidas por circunstancias comunes o por un mismo interés; entorno: Conjunto de personas, objetos o circunstancias que rodean a

---

<sup>192</sup> Clase léxica incluida en el artículo de *inquebrantable* y en la que se recoge el sustantivo *amistad*.

<sup>193</sup> Descriptor de la clase léxica que incluye los argumentos *relación, amistad y vínculo* en la entrada de *estrecho*.

<sup>194</sup> Clase léxica en la que se agrupan las unidades léxicas *relación, amistad, vínculo y trato* en el artículo de *cálido*.

una persona o cosa—. Esta variación en la forma de proceder se debe a que *REDES* no cuenta con un descriptor para esos significados de esos argumentos.

En cuanto a los descriptores de los predicados, estos han sido elaborados teniendo en cuenta el sentido general aportado por las unidades de cada grupo. Hemos tomado como punto de referencia las glosas proporcionadas en el *DiCE*, pero, aunque algunas puedan coincidir o asemejarse bastante, no las hemos transferido directamente a nuestra propuesta. El *DiCE*, como indicamos en su momento, construye sus glosas trasladando a la lengua natural las funciones léxicas de la TST; nosotros, sin embargo, nos hemos basado en el significado individual de los predicados y en el sentido general que comparten. Y quisiéramos hacer especial hincapié en este segundo aspecto, pues es el que origina que adjetivos con significados tan diferentes como *bueno, fiel, verdadero, leal, incondicional* y *sincero* así como la locución adjetiva *de ley* se agrupen bajo el marbete “que tiene cualidades positivas”; o que *querido, admirado* y *apreciado* se agrupen como “por el que se tiene un sentimiento de estima”, a pesar de poseer cada uno matices particulares y específicos. En este sentido, sí coincidimos con la fundamentación del *DiCE*, ya que, recordemos que sus glosas, agrupan los colocativos que “cumplen aproximadamente el mismo papel”, aunque no “tengan estrictamente el mismo significado” (Alonso Ramos 2004).

Para finalizar, el último paso dado en la configuración de los inventarios sistemáticos consistió en dotar a cada una de las unidades léxicas proporcionadas de un ejemplo de uso ilustrativo. Para ello, acudimos a *Sketch Engine* y aplicando la opción “GDEX, Good Dictionary Examples” seleccionamos una muestra representativa del contexto de uso de cada combinación. Excepcionalmente, algunos han sido tomados de los diccionarios didácticos con los que hemos trabajado, como, por ejemplo, el proporcionado para la combinación *reconciliarse con un amigo*, procedente del *DiEPE*: “Los dos amigos se reconciliaron después de no haberse dirigido la palabra durante más de diez años”.

Por otra parte, la cuestión del formato que estos inventarios sistemáticos debían presentar es algo sobre lo que nos vimos obligados a meditar bastante. La utilización de tablas nos pareció un medio sencillo y adecuado para organizar y mostrar de manera ordenada estos bloques de información sistemática. En ellas los grupos de palabras están claramente delimitados, las unidades están acompañadas de sus respectivos

ejemplos y las variaciones tipográficas permiten distinguir y resaltar los diferentes datos suministrados. No obstante, nos parecía útil para el usuario ofrecerle otro modo de consulta que le permitiera ver la información de una forma más visual y menos densa. Por este motivo, decidimos añadir un diagrama que recogiera de forma esquemática las unidades léxicas con las que se combina el lema. Lo que hemos hecho ha sido trasladar la información proporcionada en las tablas, de forma que el usuario podrá consultar en el gráfico tanto las series de unidades léxicas asociadas como el sentido compartido por todas ellas.

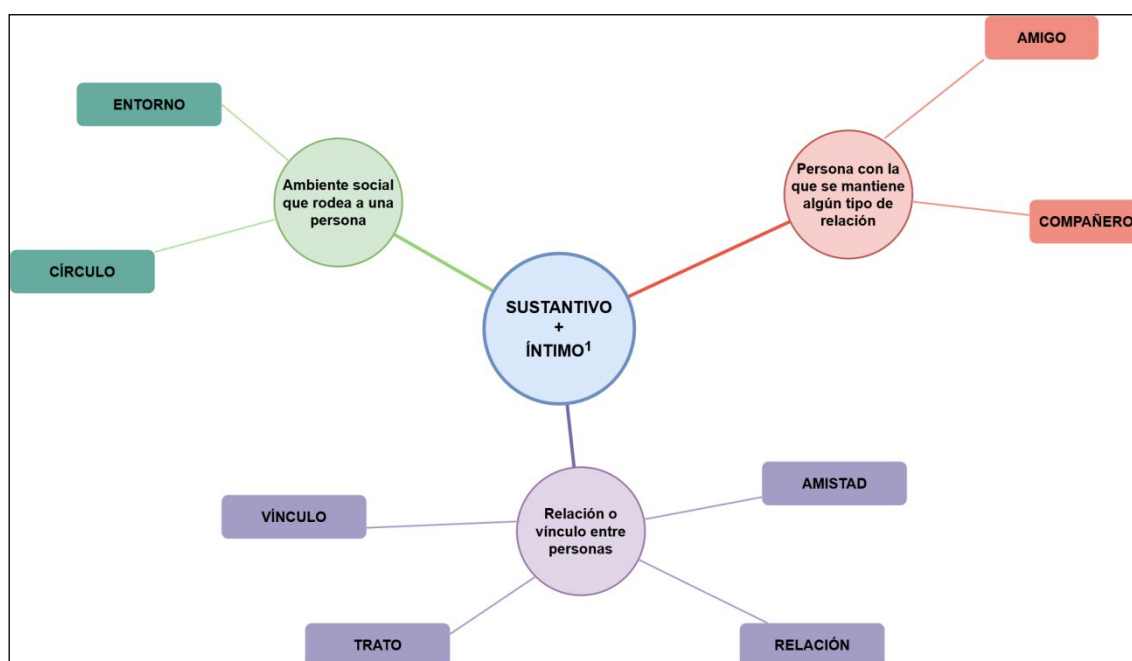


FIGURA 39: Diagrama de información sistemática del lema *íntimo, íntima*<sup>1</sup>.

## 8. A modo de recapitulación

El presente capítulo ha tenido por objeto exponer la metodología empleada en el diseño del modelo de diccionario combinatorio bilingüe propuesto en esta tesis doctoral. A lo largo de los apartados precedentes, hemos descrito todos los procedimientos puestos en práctica y hemos justificado las decisiones tomadas en la creación del esbozo que presentaremos en el capítulo siguiente.

Como ha quedado manifiesto, la elaboración de esta propuesta se ha efectuado teniendo en cuenta los cuatro rasgos básicos que definen la obra: su contenido especializado, su naturaleza didáctica, su carácter bilingüe y su formato electrónico. No

obstante, el eje principal que ha guiado la conformación del diccionario ha sido la relevancia otorgada a su usuario potencial, la cual deriva de su naturaleza didáctica. Así, la figura del destinatario –el estudiante de ELE con el portugués de Brasil como lengua materna– ha condicionado, por una parte, que el planteamiento inicial de crear un diccionario de colocaciones ampliara su alcance y pasara a ser un diccionario combinatorio en el que se proporcionan no solo colocaciones, sino también otras combinaciones léxicas con carácter estable en el uso de la lengua; y, por otra, que toda la información incluida haya sido recabada teniendo en cuenta las posibles necesidades que a dicho usuario le podrían surgir.

Esta importancia del usuario de la que hablamos enlaza directamente con la metodología adoptada para el proceso de elaboración, la propuesta por la teoría funcional, pues, como ya explicamos anteriormente, esta le sitúa en el centro del proceso. La determinación de las necesidades del usuario a partir de la caracterización de su perfil y de la identificación de las situaciones en las que pueda encontrarse (Fuertes Olivera y Tarp 2008: 78, 2011: 151, 2014: 30; Tarp 2015: 5; Nomdedeu Rull y Tarp 2018: 52) condicionan aspectos como el caudal de información que debe recoger el diccionario, su disposición y las formas de acceder a ella.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado 2. “Definición de parámetros funcionales: perfil del usuario, situaciones lexicográficas y funciones de la obra”, el perfil del usuario definido para el DiCEP se corresponde con el de un estudiante universitario aprendiz de español cuya L1 es el portugués de Brasil, que cuenta con el grado de dominio de la lengua materna y de la cultura general previsto tras haber superado los estudios de *Ensino Médio* y encontrarse en el *Ensino Superior*, y cuyo nivel de conocimiento de la lengua y la cultura españolas se sitúa en los niveles B1 y B2 del *MCER*. En cuanto a las situaciones en las que puedan surgirle las necesidades, estas se presuponen de dos tipos: comunicativas y cognitivas. En las primeras, el diccionario le resultará de ayuda para el empleo de la combinatoria en la producción, recepción, traducción y corrección de textos orales y escritos en español, mientras que, en las segundas, contribuirá en la adquisición y la ampliación del conocimiento de la combinatoria.

La implementación de la metodología propuesta por la teoría funcional ha tenido, asimismo, una importante repercusión en el formato de la obra. Desde esta

perspectiva se apuesta por la integración de las tecnologías de la información en la creación de nuevos productos lexicográficos (Fuertes Olivera 2012; Tarp 2014, 2015, 2017; Fuertes Olivera *et al.* 2015) por lo que, a pesar de la falta de medios, la propuesta ha sido diseñada con formato digital. Además, todas las cuestiones relacionadas con las rutas de acceso, la organización y la presentación de los datos lexicográficos se han abordado procurando el éxito de la consulta no solo en lo que a la obtención de la información se refiere, sino también en cuanto a la rapidez y la facilidad de la pesquisa (Fuertes Olivera 2012: 28). En este sentido, han sido primordiales la creación de diferentes métodos de búsqueda, la estructuración de los datos en secciones informativas, la configuración de pantallas despejadas y la introducción de botones de acceso a datos ocultos.

Reconsideremos ahora algunos de los aspectos que han intervenido en el proceso de elaboración del esbozo.

Con relación a los textos preliminares que integran la hiperestructura, su preparación se ha efectuado haciendo especial hincapié en la naturaleza didáctica del diccionario, de forma que hemos procurado que tanto la presentación de la obra como las instrucciones de uso resultaran sencillas y de fácil comprensión para el usuario. Tal y como señalábamos en el epígrafe 5. “Diseño de la hiperestructura”, hemos obviado, dentro de lo posible, los términos lingüísticos y lexicográficos innecesarios, tratando de emplear un lenguaje fácilmente inteligible. Además, todas las indicaciones han sido presentadas de forma esquemática y acompañadas de ejemplos, con el objeto de facilitar su lectura y su asimilación.

En lo que atañe a la macroestructura, su conformación se ha realizado atendiendo a las advertencias lanzadas por los autores sobre el tratamiento de las colocaciones en los diccionarios. Recordemos que, a este respecto, se suele considerar que, generalmente, de los dos elementos que integran la colocación, el conocido por el estudiante extranjero es la base, de manera que mientras que en las tareas de producción consultará el artículo de esta, en las de recepción hará lo propio con el del colocativo. Por este motivo, el leuario del DiCEP está integrado tanto por los argumentos como por los predicados de las combinaciones, ofreciendo al usuario la posibilidad de acceder a la información sea cual sea el componente que conozca y que precise consultar.



Otro aspecto importante que afecta a la macroestructura es la identificación de la unidad lexicográfica con la unidad léxica, contemplada esta como “una palabra tomada en una sola acepción determinada y provista de todas las informaciones que especifican su comportamiento cuando se utiliza en esa acepción” (Alonso Ramos 2004). Esta forma de actuación se ha llevado a cabo siguiendo el modelo del diccionario combinatorio *DiCE*, debido a que su aplicación permitía crear un artículo lexicográfico independiente para cada acepción del lema y, en consecuencia, presentar de forma independiente sus posibilidades combinatorias. Adicionalmente, la delimitación de unidades léxicas ha permitido distinguir las categorías gramaticales a las que puede pertenecer un lema.

Por último, en cuanto a la microestructura del diccionario, podría decirse que el rasgo que más sobresale es la estructura tripartita en la que se organizan los artículos lexicográficos, que cuentan con una primera sección de información básica, una segunda de información combinatoria y una tercera de información sistemática. Como ya expusimos en páginas precedentes, el diseño de este formato, alejado de los cánones tradicionales, responde a un intento por facilitar la búsqueda y la localización de los datos en el complejo entramado informativo de cada artículo.

Como decíamos, la primera parte del artículo se corresponde con la sección de información básica. El objetivo de este bloque consiste, principalmente, en ofrecer al usuario una definición y dos ejemplos de uso del lema que le permitan conocer o confirmar su significado. Para el establecimiento de las definiciones, nos hemos apoyado en un conjunto de diccionarios de referencia que nos han posibilitado en primer lugar, distinguir el o los significados manifiestos por el lema en las combinaciones en las que participa, y, en segundo lugar, componer sus respectivas acepciones. Por otro lado, los ejemplos proceden de dos fuentes: los diccionarios consultados para la elaboración de las acepciones y la herramienta de gestión y análisis de corpus textuales *Sketch Engine*.

En segundo lugar, se encuentra la sección de información combinatoria, en la que se recogen las combinaciones y toda la información relativa a ellas. Está encabezada por el índice de consulta de la combinatoria, desde el cual es posible acceder a la estructura morfosintáctica que se desea consultar. Este índice ha sido diseñado a imagen del presente en el diccionario *DiCE*, con el fin de facilitar el acceso a

los diversos tipos de combinaciones en los que el lema participa. A continuación, bajo él, se encuentra el resto de la información, distribuida en cuatro apartados paralelos:

– En el primero, se registra la estructura morfosintáctica de la combinación. Las estructuras contempladas en este apartado, al igual que las del índice de consulta, se corresponden con las establecidas por Koike (2001) para las colocaciones.

– En el segundo, se indica una glosa semántica que recoge su significado. Estas explicaciones se asemejan a las suministradas por el *DiCE* en el sentido de que, al igual que en dicha obra, han sido creadas a partir del significado manifestado por el predicado en coaparición con el argumento.

– En el tercero, se presentan la combinación, su equivalente y dos ejemplos de uso. Para la extracción tanto de los equivalentes como de los ejemplos hemos tomado como fuentes principales el *DiBU* y los corpus *Linguee*, *Reverso*, *Glosbe* y *Sketch Engine*.

– Y en el cuarto y último, se recogen diversos tipos de observaciones lingüísticas que resultan relevantes para el uso de la combinación, sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas. Las informaciones lingüísticas se han recabado a partir de diferentes herramientas como son gramáticas para nativos y extranjeros, diccionarios didácticos y de uso, publicaciones sobre las dificultades específicas de los aprendices lusófonos e, incluso, nuestros propios conocimientos filológicos. Por su parte, los sinónimos y los antónimos se han tomado del diccionario combinatorio *REDES*.

La tercera y última sección del artículo es la correspondiente a la información sistemática, la cual está destinada a la presentación de un catálogo de candidatos combinables con el lema agrupados en clases léxicas, si son argumentos, o en grupos de significado, en caso de ser predicados. Estos listados han sido diseñados tomando como modelo los proporcionados tanto en *REDES* como en el *DiCE*, siendo el primero y la herramienta *Sketch Engine* las fuentes de información a partir de las cuales se han configurado.

La elaboración de los artículos lexicográficos ha resultado una tarea ardua y costosa debido, principalmente, a dos importantes obstáculos con los que nos hemos encontrado a lo largo del proceso. La primera dificultad surgió con el establecimiento de las definiciones de los lemas, más concretamente con las de aquellos que desempeñan la función de predicado y que resultan más prolíficos en cuanto a la combinatoria. El

tratamiento de verbos de apoyo como *dar* y *hacer* evidenció el gran número de significados que dichas voces pueden presentar en función de los argumentos que seleccionen. La cuestión es que, pese a lo que podríamos esperar, no todos esos significados están recogidos en el amplio elenco de diccionarios con los que trabajamos y los que sí lo están no presentan la misma ordenación en todos, lo que trajo consigo dos consecuencias importantes. Por una parte, la necesidad de crear nosotros mismos nuevas definiciones para los significados no registrados. Y por otra, la imposibilidad de adoptar un criterio riguroso que nos permitiera ordenar las acepciones.

El segundo contratiempo surgió cuando procedimos a la selección de los equivalentes y los ejemplos de uso de las combinaciones. Por un lado, porque la revisión del *DiBU* puso de manifiesto la escasa información combinatoria registrada en él. Y por otro, porque la consulta de los corpus paralelos reveló una falta de uniformidad en cuanto a la traducción de las combinaciones. Se hizo necesario, así, el empleo de otras fuentes. En el caso de los equivalentes, recurrimos a diccionarios monolingües de portugués –que tampoco resultaron de gran ayuda, de nuevo, por la escasa presencia de información combinatoria– y a la colaboración de informantes nativos, que nos ayudaron a verificar los datos encontrados; en tanto que en el de los ejemplos, nos servimos de diccionarios y corpus monolingües de portugués, a la web y, en ocasiones puntuales, por falta de muestras, a la creación de ejemplos originales.

Los escollos con los que nos hemos topado en el manejo de las herramientas indicadas han hecho que nos replanteemos su idoneidad para una labor como la que aquí hemos descrito. Sin duda alguna, todas ellas constituyen valiosas fuentes de información cuya consulta es de obligado cumplimiento; sin embargo, las lagunas informativas así como el resto de contrariedades descritas nos han hecho ver que, pese a lo que en un principio habíamos imaginado, también cuentan con ciertas limitaciones, al menos en lo que a nuestras necesidades se refiere. Además, todo ello no ha hecho sino poner de manifiesto la necesidad, ya sobreentendida, de contar con un equipo interdisciplinar cuyos miembros sean especialistas en didáctica, lexicografía y traducción español-portugués para desarrollar un proyecto como este.

## **CAPÍTULO 4.**

### **Esbozo de un diccionario combinatorio español-portugués**

---

## 0. Introducción

Tras exponer la metodología seguida en el diseño del DiCEP, el propósito de este cuarto capítulo consiste en presentar el esbozo del diccionario elaborado. En el primer apartado, se aborda la hiperestructura, mostrando los textos preliminares insertos en la interfaz y las posibilidades ofrecidas por el sistema de búsqueda. El segundo, se centra en la macroestructura y en la representación del leuario. Seguidamente, en el epígrafe 3, se expone de forma pormenorizada el contenido de la microestructura, describiendo e ilustrando cada una de las secciones del artículo lexicográfico: la de información básica, la de información combinatoria y la de información sistemática. En el quinto, se presenta el esbozo elaborado, que recoge un total de sesenta artículos integrados por las secciones de información básica y combinatoria. Y en el sexto y último, se procede a una breve recapitulación de contenidos.

## 1. Elementos de hiperestructura

### 1.1. Presentación y características del diccionario

La interfaz de muestra que hemos diseñado para el esbozo del DiCEP cuenta en la parte superior de la pantalla con un menú dispuesto horizontalmente y organizado en niveles jerárquicos desde el cual se puede acceder a varias secciones y subsecciones:



FIGURA 40. Menú principal de la interfaz del DiCEP.

La pantalla de inicio ha sido concebida como un lugar de contacto inicial con la herramienta, por lo que en ella se abordan las tres cuestiones básicas sobre las que se fundamenta el diccionario: ¿qué es el DiCEP?, ¿a quién está dirigido? y ¿a qué nivel pertenece?:

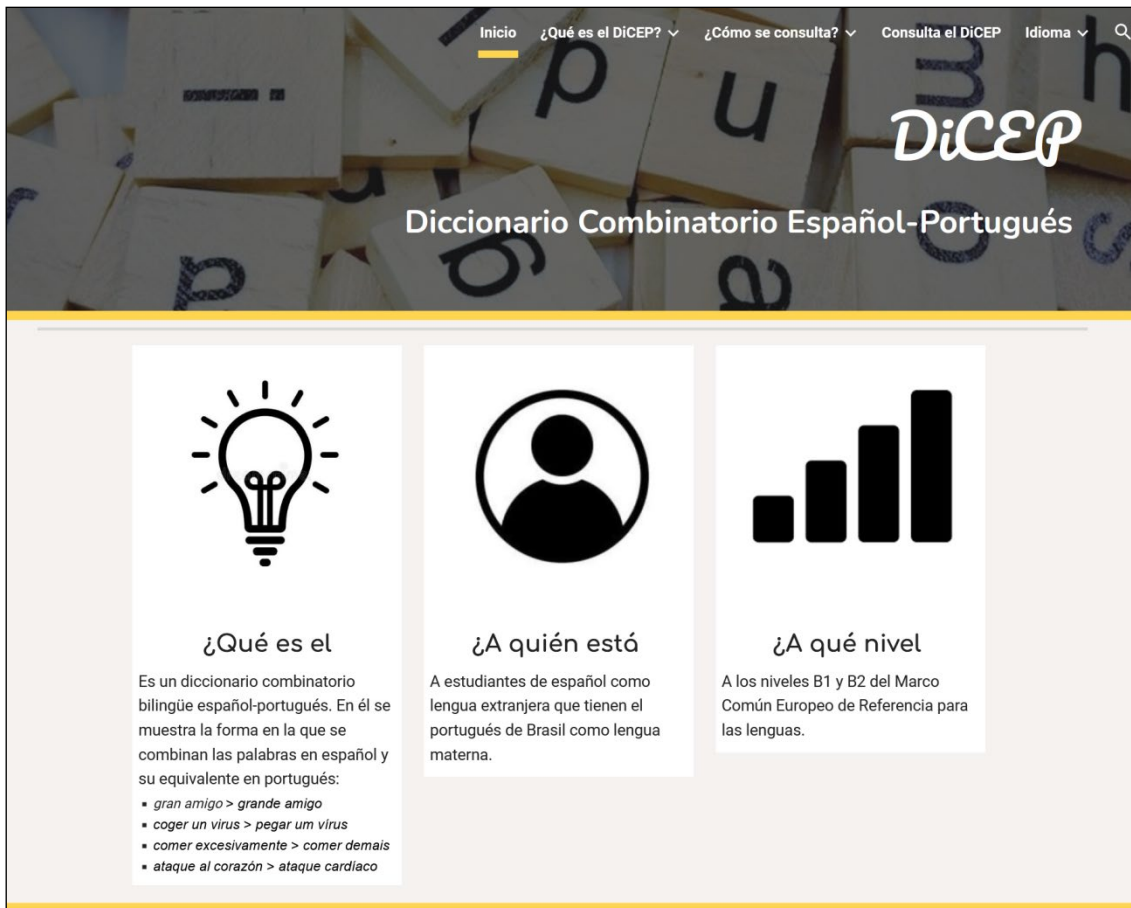


FIGURA 41. Pantalla de inicio de la interfaz del DiCEP.

La primera sección del menú se titula *¿Qué es el DiCEP?* y en ella se incluyen dos apartados, *Presentación* y *Características*, a los que el usuario puede acceder directamente desde el menú superior, o bien, desde la propia sección, mediante botones específicos:

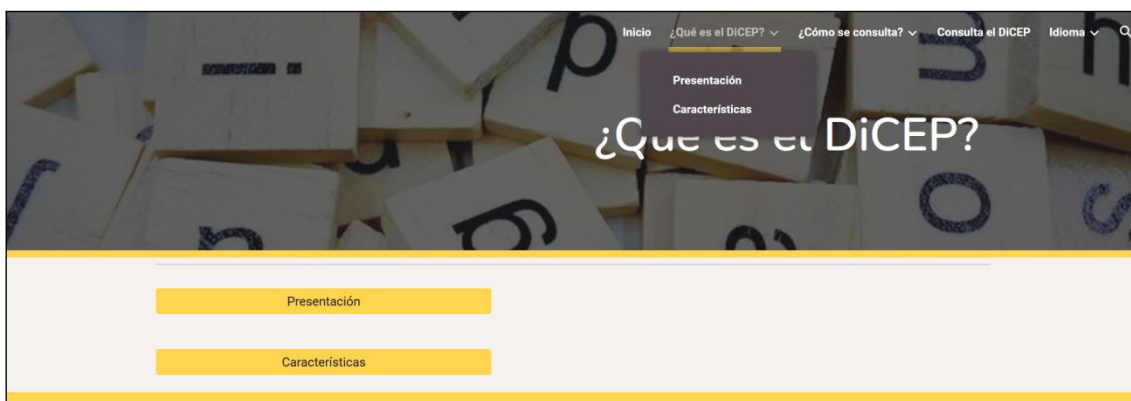


FIGURA 42. Sección del menú *¿Qué es el DiCEP?*

En la *Presentación* se indican de forma muy breve el objetivo del diccionario y las situaciones en las que puede resultarle de utilidad al usuario:



FIGURA 43. Subsección del menú *Presentación*.

Mientras que en el apartado *Características* se incluyen, a su vez, otros dos epígrafes: (1) *Organización de las entradas* y (2) *Información proporcionada para cada entrada*, tal y como mostramos a continuación:

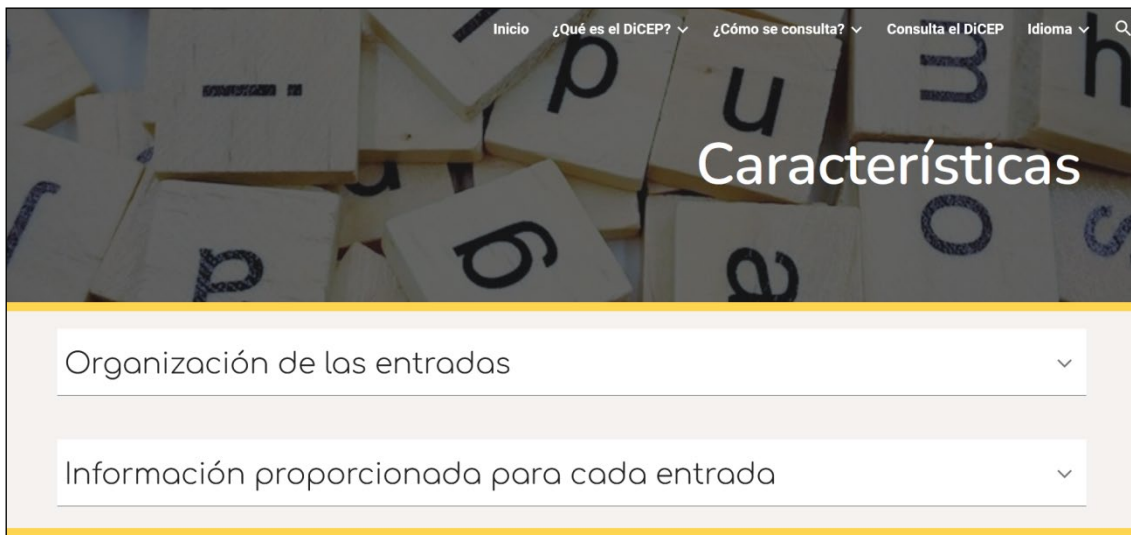


FIGURA 44. Subsección del menú *Características*.

El primero, *Organización de las entradas*, recoge las principales cuestiones que afectan a la macroestructura de la obra:

Inicio ¿Qué es el DICEP? ¿Cómo se consulta? Consulta el DICEP Idioma

# Características

## Organización de las entradas

Las combinaciones recogidas en el DICEP han sido lematizadas por las dos palabras que las integran. Esto significa que para buscar una combinación como, por ejemplo, *totalmente falso*, se puede consultar el artículo de *totalmente* y el de *falso*.

Cuando un lema tiene **más de un significado**, estos se presentan en entradas diferentes, ordenadas mediante un número en superíndice:

**íntimo, a<sup>1</sup>** adjetivo  
Que es de mucha confianza; que mantiene una relación muy estrecha.  
- *Sólo se lo conté a una amiga íntima.*  
- *Durante la ceremonia han estado acompañados por la familia más cercana e íntima.*

**íntimo, a<sup>2</sup>** adjetivo  
Que resulta tranquilo y adecuado para el trato personal y privado con otras personas.  
- *El lugar es íntimo e ideal para familias, parejas y personas que deseen tranquilidad, sol...*  
- *El ambiente íntimo y acogedor que hay en el interior del barco es ideal para un viaje con su familia o amigos.*

Esta diferenciación mediante números en superíndice se emplea también para distinguir entradas que pertenecen a **más de una categoría gramatical**:

**final<sup>1</sup>** sustantivo  
Terminación o fin de una acción o de una cosa.  
- *Te daré el regalo al final de la fiesta.*  
- *¿Te gustó el final de la película?*

**final<sup>2</sup>** adjetivo  
Que termina o pone fin.  
- *Los concursantes que no estén eliminados pasarán a la fase final.*  
- *Puso su firma en la parte final de la carta.*

Los sustantivos y los adjetivos con **variación flexiva de género** se registran en su forma masculina singular, seguidos de la terminación femenina:

**enfermo, a** sustantivo

Los adjetivos que no tienen más que **una terminación**, en esa única forma:

**informal** adjetivo

Y los sustantivos que solo tienen **forma en plural**, en ella:

**elecciones** sustantivo

Los verbos se recogen en infinitivo:

**descolgar** verbo

Y en caso de que se empleen en su **forma pronominal**, se lematizan con dicha forma:

**despedirse** verbo

FIGURA 45. Apartado Organización de las entradas de la subsección Características.

Frente al segundo, *Información proporcionada para cada entrada*, que detalla las informaciones suministradas en la microestructura:



Inicio ¿Qué es el DiCEP? ¿Cómo se consulta? Consulta el DiCEP Idioma

# Características

## Organización de las entradas

### Información proporcionada para cada entrada

La información proporcionada para cada entrada está organizada en tres secciones:

1) SECCIÓN DE INFORMACIÓN BÁSICA

- **Lema** o forma de la palabra-entrada. Se indica en color azul y con un tamaño de letra mayor.
- **Categoría gramatical** del lema, que puede ser:
  - sustantivo: *carta, comunicación.*
  - adjetivo: *brillante, flexible.*
  - verbo: *conceder, formular.*
  - adverbio: *atentamente, claramente.*
  - locución adjetiva: *en cadena, en equipo.*
  - locución adverbial: *a máquina, en voz alta.*
- **Definición** del significado del lema en español, con posibilidad de acceder a una traducción al portugués.
- **Ejemplos** de uso del lema en español, con posibilidad de acceder a una versión en portugués. El lema aparece resaltado en negrita para facilitar su identificación.

2) SECCIÓN DE INFORMACIÓN COMBINATORIA

- **Estructura morfosintáctica** de las combinaciones en las que el lema participa. Puede estar formada por:
  - sustantivo + verbo, donde el sustantivo desempeña la función de sujeto: *ponerse el sol, bajar el desempleo.*
  - verbo + sustantivo, con el sustantivo funcionando como objeto directo: *ahorrar tiempo, tomar una foto.*
  - verbo + preposición + sustantivo: *cambiar de tema, presentarse a un examen.*
  - sustantivo + adjetivo: *horario flexible, comercio justo.*
  - sustantivo + preposición + sustantivo: *ataque de ansiedad, capa de barniz.*
  - verbo + adverbio: *comunicarse oralmente, observar atentamente.*
  - verbo + adjetivo: *soñar despierto, mantenerse joven.*
  - adverbio + adjetivo: *completamente loco, totalmente falso.*
  - sustantivo + locución adjetiva: *voto en blanco, trabajo en equipo.*
  - verbo + locución adverbial: *entregar a domicilio, limpiar a fondo.*
- **Glosa semántica**, que expresa un significado general de la combinación. Se presenta en español (en color azul) y en portugués (en color naranja).
- **Combinaciones** en español, **equivalentes** en portugués y **ejemplos** de uso en ambas lenguas. Las combinaciones aparecen en color azul, mientras que los equivalentes en naranja. Los ejemplos están marcados en cursiva y en ellos tanto las combinaciones como los equivalentes se encuentran destacados con negrita para facilitar su localización. Cuando se proporciona más de una combinación, estas aparecen ordenadas alfabéticamente:
  - aprender de memoria
  - estudiar de memoria
  - saber de memoria
- **Informaciones lingüísticas de uso** relevantes sobre cuestiones de tipo:
  - ortográfico: se puede emplear *hacer una transferencia* o *hacer una trasferencia*.
  - morfosintáctico: en *dar tiempo*, el verbo se conjuga siempre en 3.ª p. sg. y se construye con las preposiciones *A* o *DE*.
  - semántico: *hacer la compra* se refiere específicamente a las cosas necesarias para la casa.
  - sintagmático: *ataque al corazón* se puede construir con los verbos *dar* y *tener*.
  - pragmático: *coger una enfermedad* pertenece al registro coloquial.

Todas las explicaciones están acompañadas de un ejemplo que las ilustra. Además, aunque por defecto se muestran en español, también es posible acceder a una versión en portugués.

- **Sinónimos y antónimos** aproximados de la combinación.
- **Remisiones** a otras entradas que resulta de interés consultar o comparar.

3) SECCIÓN DE INFORMACIÓN SISTEMÁTICA

- **Inventarios de palabras con las que el lema se combina** más frecuentemente (candidatos combinables). Las series de unidades léxicas están organizadas de acuerdo con la estructura morfosintáctica que forman y, a su vez, agrupadas según su significado. Cada significado está representado por un descriptor semántico, indicado en color granate. Y cada unidad, diferenciada en color azul, viene acompañada de un ejemplo de uso que muestra su combinación con el lema. Por ejemplo, para el lema *íntimo*, a<sup>1</sup>:
  - Persona con la que se mantiene algún tipo de relación
    - **amigo** *La pareja invitó a sus seres queridos y a sus amigos más íntimos a la inauguración.*
    - **compañero** *La carrera la hice junto a dos compañeras íntimas y las tres decidimos que aquello no era lo nuestro.*
  - Relación o vínculo entre personas
    - **amistad** *Ambas muchachas mantienen una íntima amistad desde la infancia.*
    - **relación** *Las compañías discográficas no entienden la íntima relación entre los artistas y sus fans.*
    - **trato** *Nuestra empresa ofrece un trato íntimo y personal, adaptado al estilo y las necesidades de nuestros clientes.*
    - **vínculo** *La novela cuenta la historia de una pareja de hermanos que han compartido un vínculo íntimo desde la infancia.*
  - Ambiente social que rodea a una persona
    - **círculo** *Parece ser que su círculo más íntimo sí sabía lo que estaba pasando.*
    - **entorno** *Según su entorno más íntimo, la actriz tiene muchísimas ganas de convertirse en madre.*

FIGURA 46. Apartado Información proporcionada para cada entrada de la subsección Características.

La tercera sección, *¿Cómo se consulta?*, cuenta con tres bloques internos: (1) *Sistema de búsqueda*, (2) *Guía de uso* y (3) *Abreviaturas y símbolos*:



FIGURA 47. Sección del menú *¿Cómo se consulta?*

En el primero, *Sistema de búsqueda*, se indican:

- el botón de acceso a la consulta:

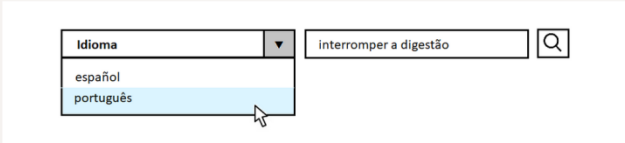


FIGURA 48. Indicación del modo de acceso a la consulta en la subsección *Sistema de búsqueda*.


– los tres tipos de búsqueda posibles:

El buscador te permitirá realizar 3 tipos de búsqueda:

- **Búsqueda 1:** selecciona idioma portugués e introduce una combinación:



- **Búsqueda 2:** selecciona idioma español e introduce una combinación:



- **Búsqueda 3:** selecciona idioma español e introduce un componente de una combinación:


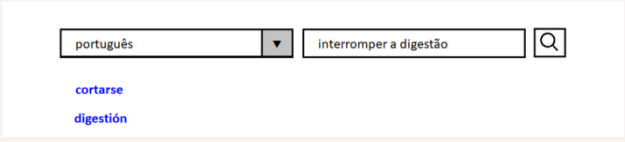


FIGURA 49. Explicación de los posibles métodos de búsqueda en la subsección *Sistema de búsqueda*.


– los resultados arrojados por la herramienta en cada uno:

El resultado de las búsquedas 1 y 2 será una lista con las entradas que contienen la combinación pequisada.  
Haz clic sobre una de ellas para acceder a la información.


- **Resultado búsqueda 1:**



- **Resultado búsqueda 2:**



- **Resultado búsqueda 3:**



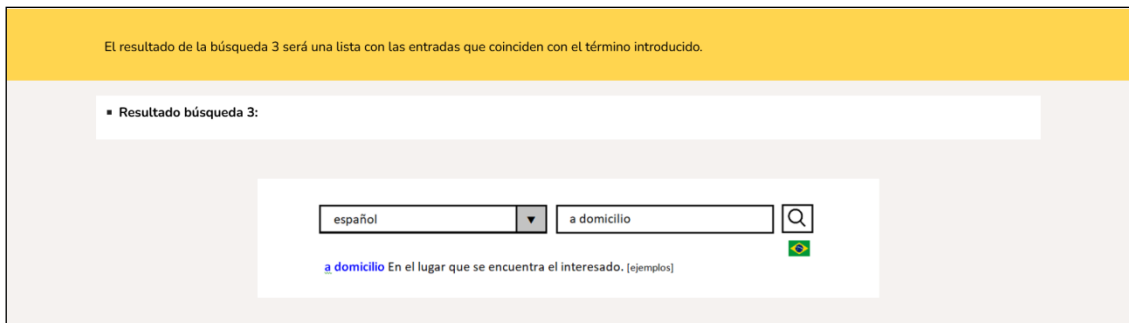


FIGURA 50. Explicación de los resultados correspondientes a los diferentes métodos de búsqueda en la subsección *Sistema de búsqueda*.

– y la forma de consultarlos:



FIGURA 51. Explicación sobre el modo de consulta de los resultados en la subsección *Sistema de búsqueda*.

En el segundo, *Guía de uso*, se suministran:

– las indicaciones necesarias para consultar y comprender la información proporcionada en el artículo lexicográfico:

Inicio ¿Qué es el DICEP? ¿Cómo se consulta? Consulta el DICEP Idioma

# Guía de uso

Para consultar los artículos, ten en cuenta las siguientes indicaciones:

**Sección de información básica**

- Consulta la **definición** y los **ejemplos** de uso del lema haciendo clic en el botón +, situado a la izquierda del lema.
- Sitúa el cursor encima del icono ? para consultar en qué consiste una categoría gramatical y sobre el botón i para consultar observaciones sobre el género o el número del lema.
- Accede a la **versión en portugués** de esta sección a través del icono con forma de bandera.

**Sección de información combinatoria**

- Pincha en la **estructura morfosintáctica** del índice de consulta de la combinatoria que desees consultar. Si deseas ver todas las estructuras en las que el lema participa, haz clic en *ver todas*.
- Accede a la **versión en portugués** de las informaciones lingüísticas clicando en el botón con forma de bandera.
- Todos los términos con un subrayado discontinuo te permiten clicar sobre ellos y acceder a nuevas informaciones.

**Sección de información sistemática**

- Consulta la información sistemática pinchando en el botón *ver más*, situado a la derecha del *índice de consulta de la combinatoria*.
- Accede a la información en formato **diagrama** a través del botón con forma de gráfico, ubicado a la derecha de la estructura morfosintáctica.
- Sitúa el cursor sobre cada candidato combinable en el diagrama y emergerá una pequeña ventana con un **ejemplo** de uso de la combinación.

FIGURA 52. Indicaciones para la consulta de la microestructura en la subsección *Guía de uso*.

– y un esquema explicativo de un artículo:

Recuerda que todas las informaciones incluidas en el artículo están detalladas en la sección:

Información proporcionada para cada entrada

**Sección de información básica**

- Botón para desplegar definición y ejemplos
- Lema: religión
- Categoría gramatical: sustantivo
- Definición: Conjunto de creencias y de prácticas relacionadas con lo que se considera sagrado.
- Ejemplos: La religión más común y con mayor número de practicantes en España es la católica. En el siglo VI a.C. surgió una nueva religión: el budismo.
- Botón de acceso a versión en portugués

**Sección de información combinatoria**

- Índice de consulta de la combinatoria
- Estructura morfosintáctica: verbo + preposición + religión
- Combinación: adoptar una religión, convertirse a una religión, convertirse-se a uma religião
- Equivalente: Convertirse a una religión: se ha convertido a una religión nueva.
- Informaciones lingüísticas: Convertirse a una religión: se ha convertido a una religión nueva. La combinación se construye tanto con el sustantivo religión como con los diferentes nombres de religiones: cristianismo, hinduismo, islamismo, etc.; Felipe se convirtió al catolicismo.
- Glosa semántica: Recuerda, disculpa, pero no me voy a convertir a tu religión. - Ricard, me disculpes mas eu não vou me converter a sua religião. - Decidi converterse a otra religión es una decisión seria. - A decisão de converter-se a uma nova religião é séria.
- Ejemplos: Convertirse a una religión: se ha convertido a una religión nueva. La combinación se construye tanto con el sustantivo religión como con los diferentes nombres de religiones: cristianismo, hinduismo, islamismo, etc.; Felipe se convirtió al catolicismo.
- SINÓNIMO: adscribirse a una religión.
- ANTÓNIMO: abjurar de una religión, apostatar de una religión.
- Remisiones a otras entradas: Convertirse: el cristianismo, convertirse al hinduismo, convertirse al islamismo, convertirse al islam.
- Botón de acceso a sección de información sistemática
- Botón de acceso a versión en portugués
- Sinónimos y antónimos
- Remisiones a otras entradas

**Sección de información sistemática**

- Botón de acceso a diagrama
- Estructura morfosintáctica: VERBO + PREPOSICIÓN + RELIGIÓN
- Descripción de significado: Tener una creencia religiosa. - creer en Marginal a una persona por creer en una religión o pertenecer a una institución religiosa me parece intolerante. Adoptar una religión. - adscribirse a Una institución oficial tiene prohibido adscribirse a una religión o hacerse a alguna por encima de los demás. Abandonar una religión. - abjurar de El rey visigodo Recaredo abjuró del arrianismo y se convirtió al catolicismo en el año 587. Candidato combinable. - apostatar de Tras entrar en contacto con el budismo, apostató del catolicismo. Inculcar una religión. - educar en Yo me considero agnóstico pero fui educado en la religión católica y lo conozco bien.
- Ejemplo: Marginal a una persona por creer en una religión o pertenecer a una institución religiosa me parece intolerante.

**Diagrama de relaciones:**

```

    graph TD
      A[VERBO + PREPOSICIÓN + RELIGIÓN] --- B[EDUCAR EN]
      A --- C[CREER EN]
      A --- D[ABJURAR DE]
      A --- E[CONVERTIRSE A]
      A --- F[ADSCRIBIRSE A]
      B --- G[Inculcar una religión]
      C --- H[Tener una creencia religiosa]
      D --- I[Abandonar una religión]
      E --- J[Adoptar una religión]
      F --- K[Adscribirse a]
      G --- L[ABJURAR DE]
      H --- M[Marginal a una persona por creer en una religión o pertenecer a una institución religiosa me parece intolerante.]
      I --- N[APOSTATAR DE]
      J --- O[CONVERTIRSE A]
      K --- P[ADSCRIBIRSE A]
  
```

FIGURA 53. Esquema explicativo de los datos proporcionados en la microestructura en la subsección *Guía de uso*.

Y en el tercero, *Abreviaturas y símbolos*, se muestra una lista con las abreviaturas y los símbolos empleados en el diccionario y su significado:

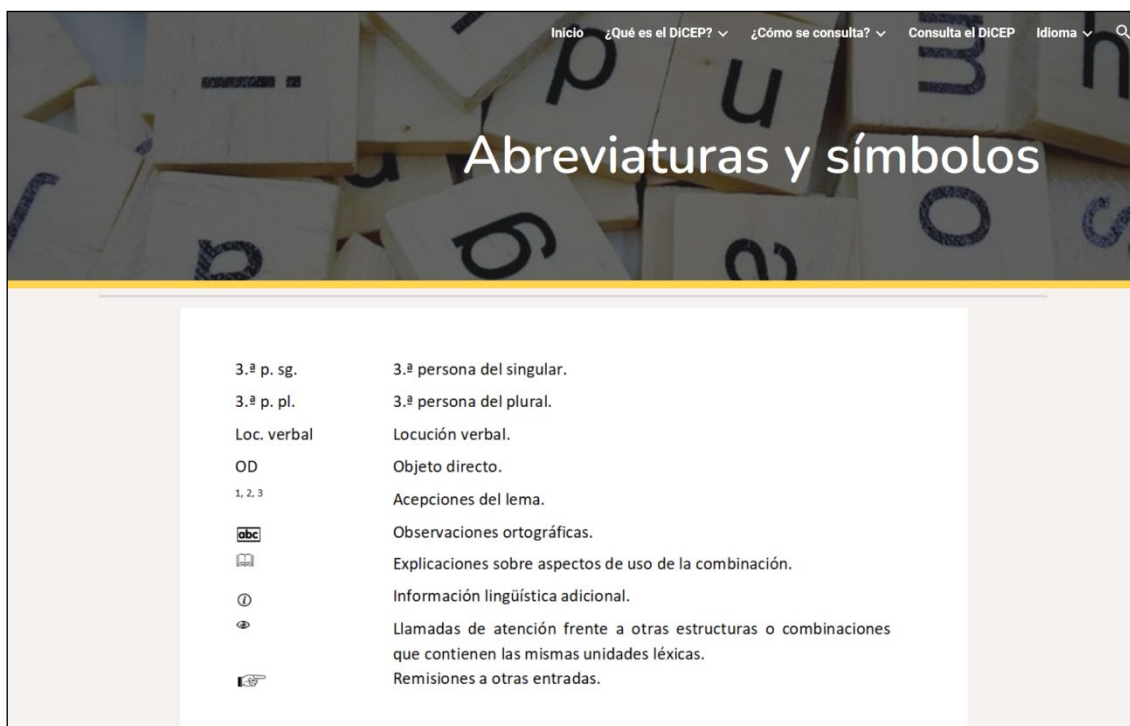


FIGURA 54. Subsección Abreviaturas y símbolos.

## 1.2. Sistema de búsqueda

Debido a su condición de diccionario didáctico, el DiCEP ha sido diseñado para procurar al usuario un acceso fácil y sencillo a la información desde el mismo inicio de la consulta. Por este motivo, para establecer los distintos métodos de búsqueda hemos tenido en cuenta los diversos grados de conocimiento que el aprendiz puede tener de una combinación. En las situaciones de producción, cabe la posibilidad de que conozca uno, los dos o ninguno de los componentes; mientras que, en las situaciones de recepción, partirá de la estructura íntegra. Así pues, hemos ideado un sistema de búsqueda que permita acceder a la información tanto desde la L1, es decir, el portugués, como desde la L2, esto es, el español, e introduciendo un *término simple* –uno de los constituyentes de la combinación o una unidad léxica simple– o un *término multpalabra* –la combinación completa–. De esta forma, el usuario siempre podrá efectuar la consulta, sean cuales sean sus conocimientos previos sobre la combinación pesquisada.

La interfaz de búsqueda que proponemos está compuesta por una pestaña desplegable en la que el usuario debe seleccionar el idioma de consulta, una caja de búsqueda en la que ha de introducir el término simple o multipalabra y un icono en forma de lupa para activar la pesquisa:

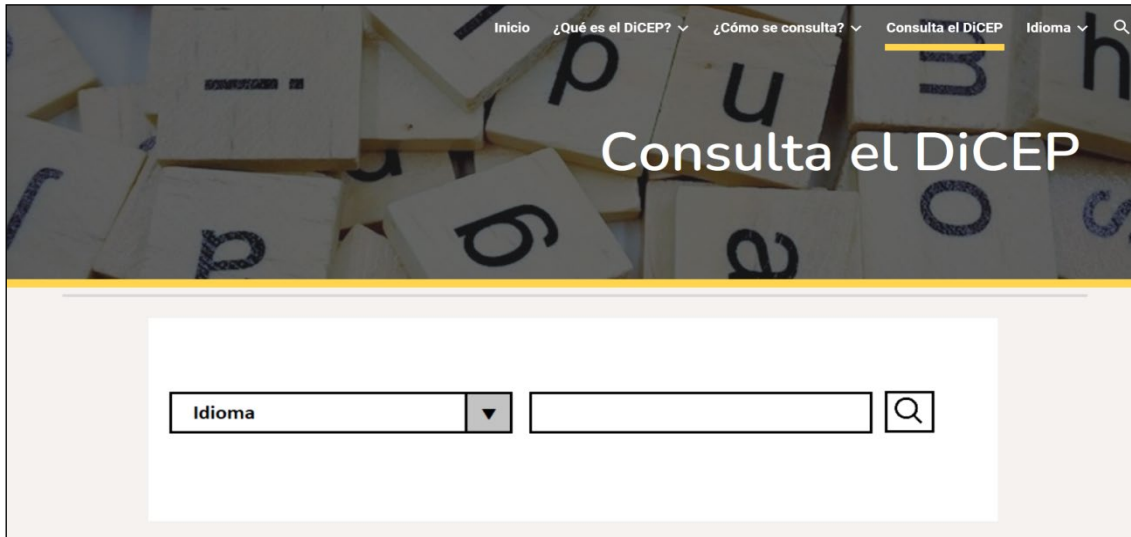


FIGURA 55. Interfaz del sistema de búsqueda.

En el caso de que el usuario desconozca los dos términos de la combinación en español accederá a la información seleccionando la opción *português* e introduciendo un término multipalabra, como ilustramos en la siguiente figura con la combinación *interromper a digestão*:

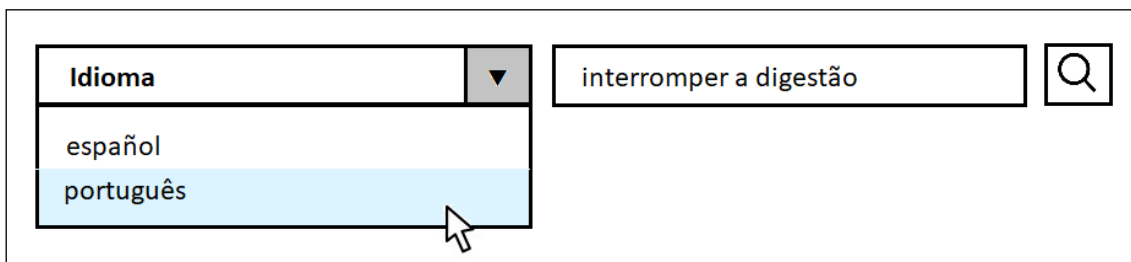


FIGURA 56. Búsqueda de *interromper a digestão*.

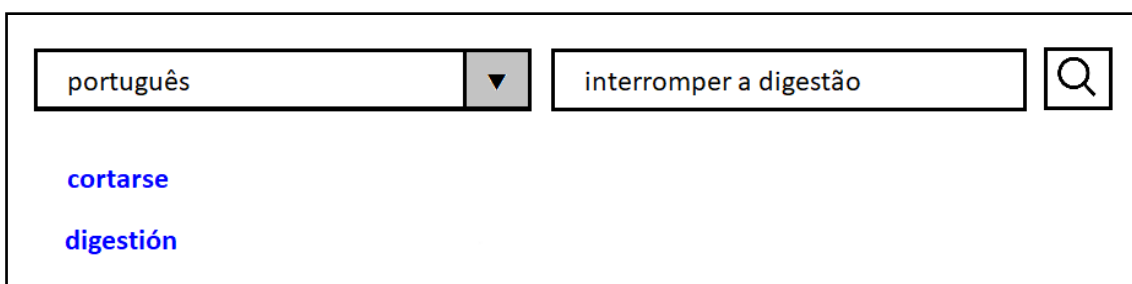
Asimismo, podrá insertar un término simple, como se muestra a continuación con la unidad *ventar*:



FIGURA 57. Búsqueda de *ventar*.



En ambas opciones el resultado de la búsqueda será una lista con las entradas cuyos artículos recogen el término introducido. Dado que la nomenclatura del diccionario está integrada tanto por los predicados como por los argumentos de las combinaciones, esta lista estará formada por, al menos, dos elementos: el predicado y el argumento de la combinación en L2. Así se observa en el resultado obtenido con la búsqueda del término multipalabra *interromper a digestão*:



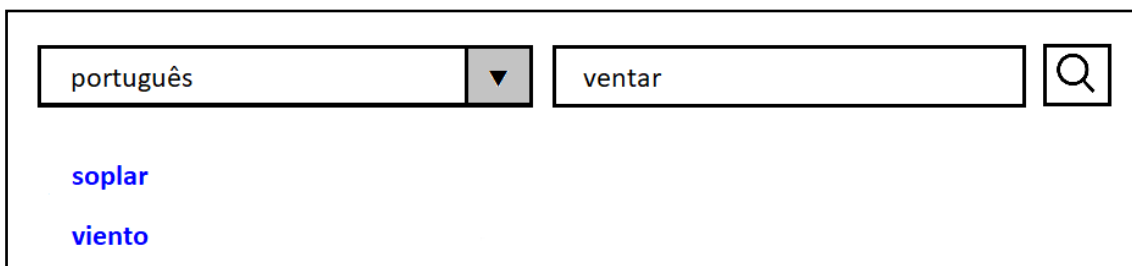
português ▼ interromper a digestão 🔍

**cortarse**

**digestión**

FIGURA 58. Resultado de búsqueda de *interromper a digestão*.

así como con el producido por la pesquisa del término simple *ventar*:



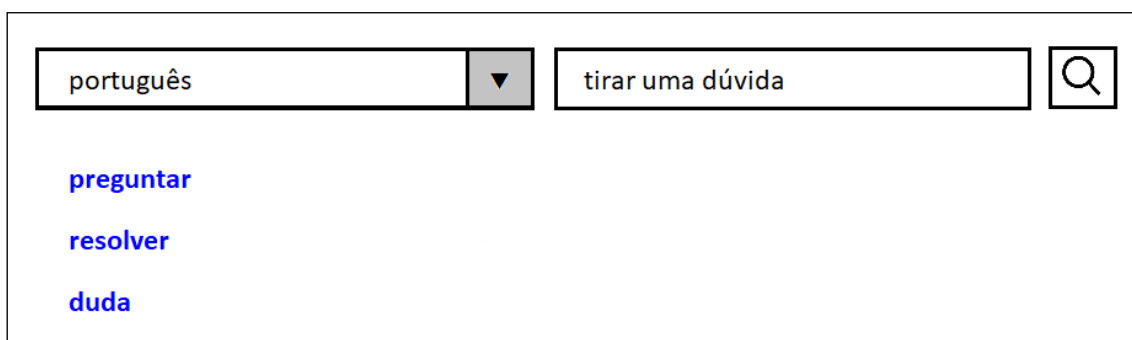
português ▼ ventar 🔍

**soplar**

**viento**

FIGURA 59. Resultado de búsqueda de *ventar*.

Cabe la posibilidad, además, de que una combinación o una unidad léxica simple en L1 sean el equivalente de más de una combinación en L2, en cuyo caso se recogerán en el artículo de los componentes de cada combinación en L2. Así sucede, por ejemplo, con *tirar uma dúvida*, equivalente tanto de *preguntar uma duvida* como de *resolver uma duvida* y, en consecuencia, presente en los artículos de *preguntar*, *resolver* y *duda*:



português ▼ tirar uma dúvida 🔍

**preguntar**

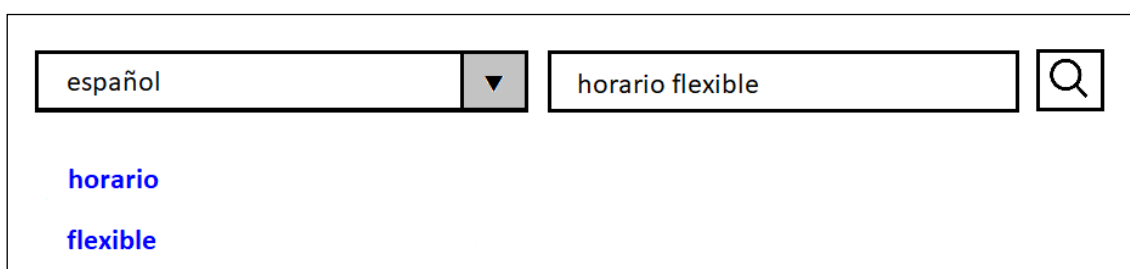
**resolver**

**duda**

FIGURA 60. Resultado de búsqueda de *tirar uma dúvida*.

Una vez obtenida la lista de entradas cuyos artículos acogen la unidad buscada, el usuario deberá clicar en el elemento que desee para acceder a su artículo lexicográfico y automáticamente la herramienta le presentará una nueva pantalla con la parte de dicho artículo que contiene los datos requeridos. De esta forma no será necesario que el usuario recorra el artículo completo para localizarla y, por tanto, el acceso a la información será más rápido y directo.

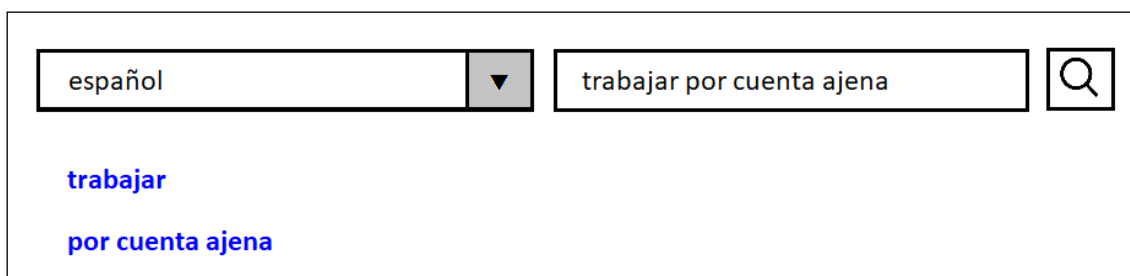
En segundo lugar, es posible que el usuario conozca la combinación completa en L2, en cuyo caso el procedimiento que deberá llevar a cabo será muy similar. La única diferencia radicarán en que deberá realizar la consulta seleccionando la opción de idioma *español* para, seguidamente, introducir el término multpalabra en esta lengua. Al igual que ocurría en la alternativa en portugués, el programa le devolverá una lista con las entradas que recogen la combinación introducida, es decir, le ofrecerá acceso a los artículos del predicado y el argumento de la combinación:



The screenshot shows a search interface with a language dropdown set to 'español' and a search box containing 'horario flexible'. Below the search box, the results are listed as 'horario' and 'flexible'.

FIGURA 61. Resultado de búsqueda de *horario flexible*.

En el caso de las colocaciones complejas, el resultado de la búsqueda será exactamente el mismo, puesto que las locuciones constituyen, como ya hemos visto, al igual que las unidades léxicas simples, entradas por sí mismas:



The screenshot shows a search interface with a language dropdown set to 'español' and a search box containing 'trabajar por cuenta ajena'. Below the search box, the results are listed as 'trabajar' and 'por cuenta ajena'.

FIGURA 62. Resultado de búsqueda de *trabajar por cuenta ajena*.

Posteriormente, una vez que pinche en la entrada que desee consultar, accederá al artículo lexicográfico de la unidad y a la información deseada.

Por último, si el usuario únicamente conoce uno de los dos componentes de la combinación en español, deberá efectuar la consulta seleccionando la opción de este idioma e introduciendo en la caja de búsqueda el término conocido. En esta ocasión, la herramienta le devolverá un índice que contenga únicamente las entradas correspondientes al lema consultado y no todas aquellas que lo recogen como en las alternativas anteriores. En este tipo de búsqueda nos hemos cuestionado mucho si era posible aplicar el mismo tratamiento que el que habíamos diseñado para las opciones previamente descritas. En un primer momento, nos planteamos hacerlo así para mantener un procedimiento homogéneo en todos los casos. De esta forma, si el componente introducido por el usuario era un argumento, el programa le proporcionaría las entradas correspondientes a este y a todos los predicados que lo seleccionan, mientras que si, por el contrario, insertaba un predicado, se listarían la entrada de dicho predicado, así como las de todos los argumentos por él seleccionados. Y de hecho, así comenzamos a proceder, tal y como muestra la figura que presentamos a continuación:



FIGURA 63. Planteamiento inicial del resultado de búsqueda de *comunicación*.

Sin embargo, al observar resultados como el que acabamos de mostrar, nos preguntamos si realmente tenía algún sentido proporcionar aquí al usuario una lista con todos los predicados o los argumentos combinables con la unidad léxica buscada y finalmente llegamos a la conclusión de que no. Nos pusimos en el papel del usuario y

estimamos que lo más lógico sería acceder directamente al artículo de la unidad pesquisada y una vez en él buscar la combinación o la información precisada.

Por otra parte, además, nos planteamos otra cuestión. Actualmente, para el diseño de la propuesta que en esta tesis presentamos, estamos trabajando con un corpus de combinaciones muy limitado, de forma que, si decidiéramos intentar mantener un tratamiento homogéneo en todos los métodos de búsqueda, en la mayor parte de los casos resultaría factible listar todos los predicados o todos los argumentos con los que se combina el término buscado. Sin embargo, si pensamos en una materialización futura del diccionario en la que el corpus sería mucho más amplio ¿cabría asimismo esta posibilidad? En el caso de aquellas unidades que participan en un número limitado de combinaciones, obviamente sí; no obstante, cuando se trate de otras más prolíficas tenemos nuestras dudas. Pensemos, por ejemplo, en elementos tan fructíferos como son los verbos de apoyo *dar*, *hacer* o *tener* y las relaciones de entradas que estos verbos producirían. No perdamos de vista que el objeto de listar las entradas en las que se recoge la voz pesquisada consistiría en permitir al usuario obtener una vista rápida de las unidades con las que ese elemento consultado puede combinarse. No obstante, esto se consigue siempre y cuando no se obtenga un elenco excesivamente largo de unidades. Fijémonos ahora en el listado de candidatos combinables que nos proporciona la entrada *hacer*<sup>1</sup> en un corpus de dimensiones tan reducidas como con el que nosotros hemos trabajado:

español ▼ hacer 🔍

- hacer<sup>1</sup>
- apuesta
- cama
- cambio
- comentario
- compra
- devolución
- digestión
- ejercicio
- entrevista
- esquema

**examen**  
**experimento**  
**factura**  
**huelga**  
**inversión**  
**llamada**  
**milagro**  
**pausa**  
**pedido**  
**película**  
**penitencia**  
**presupuesto**  
**radiografía**  
**receta**  
**régimen**  
**resumen**  
**sacrificio**  
**síntesis**  
**testamento**  
**transferencia**  
**visita**

FIGURA 64. Planteamiento inicial del resultado de búsqueda de *hacer*.

Como podemos comprobar el índice de entradas obtenido resulta ya bastante extenso y, por tanto, más lo sería aún una vez ampliado el leuario del diccionario. Por este motivo no podíamos dejar de preguntarnos ¿qué sentido tendría presentar al usuario un elenco de tantas unidades? ¿Realmente lo consultaría? Pensamos que no. En consecuencia, nos reafirmamos en la idea de que este tipo de búsqueda precisaba de un tratamiento diferenciado y que en esta opción lo más acertado era que la herramienta generase exclusivamente las entradas que corresponden al lema introducido por el usuario. Y nos referimos a “las entradas que corresponden al lema introducido” en plural porque, como ya expusimos en el apartado referente a la macroestructura, a un lema le pueden corresponder varias unidades léxicas y, por consiguiente, varias entradas.

En el caso de que el usuario efectúe la búsqueda de un lema con varias unidades léxicas asociadas, la herramienta le llevará a una *página de desambiguación* en la que podrá consultar un índice con esas unidades léxicas numeradas y acompañadas de una

breve explicación de su significado a modo de acepción<sup>195</sup>, lo que le permitirá discernirlas y reconocer cuál es la que está buscando. En algunos casos, como sucede con el verbo *ganar*, el lema cuenta con un número reducido de unidades léxicas, tal y como vemos en la siguiente figura:

español ▼ ganar 🔍

**ganar<sup>1</sup>** Adquirir o aumentar la cantidad de algo. [ejemplos]

**ganar<sup>2</sup>** Cobrar una cantidad de dinero en un trabajo o empleo. [ejemplos]

**ganar<sup>3</sup>** Lograr la victoria en un evento donde se compite con otros. [ejemplos]

FIGURA 65. Resultado de búsqueda de *ganar*: página de desambiguación.

Sin embargo, en otros, como el verbo *hacer*, el número de unidades léxicas es considerablemente más amplio:

español ▼ hacer 🔍

**hacer<sup>1</sup>** Realizar o efectuar una acción o actividad. [ejemplos]

**hacer<sup>2</sup>** Componer o formar un producto de la mente. [ejemplos]

**hacer<sup>3</sup>** Causar o producir en alguien o algo una sensación, efecto o daño. [ejemplos]

**hacer<sup>4</sup>** Celebrar un evento o acontecimiento. [ejemplos]

**hacer<sup>5</sup>** Cursar estudios académicos. [ejemplos]

**hacer<sup>6</sup>** Interpretar o representar un personaje. [ejemplos]

**hacer<sup>7</sup>** Iniciar algún tipo de relación social. [ejemplos]

**hacer<sup>8</sup>** Entregar un obsequio a alguien. [ejemplos]

**hacer<sup>9</sup>** Determinar o establecer un compromiso entre dos personas o más. [ejemplos]

**hacer<sup>10</sup>** Aplicar un beneficio económico. [ejemplos]

**hacer<sup>11</sup>** Ocupar un determinado lugar guardando un orden. [ejemplos]

FIGURA 66. Resultado de búsqueda de *hacer*: página de desambiguación.

Además, con el objetivo de facilitar la búsqueda y guiar al usuario en su consulta, cada acepción viene acompañada del botón *[ejemplos]*, de forma que al situar el cursor sobre él emergerá una ventana flotante en la que se mostrarán dos ejemplos representativos del uso de la unidad:

<sup>195</sup> Estas definiciones coinciden con las proporcionadas en la sección de información básica del artículo lexicográfico.

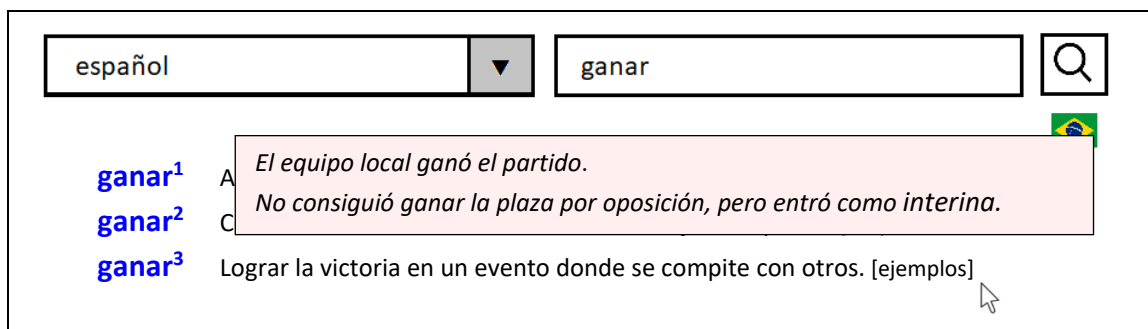


FIGURA 67. Acceso a los ejemplos en la página de desambiguación de *ganar*.

Por otra parte, esta página de desambiguación ofrece la posibilidad al usuario de acceder, en caso de que así lo desee, a una versión en portugués. Esta opción ha sido diseñada pensando, principalmente, en los aprendices de nivel B1, con el objetivo de salvar cualquier tipo de limitación que les pueda surgir en la comprensión de las definiciones. Para pasar de una versión a otra, el usuario deberá hacer clic en el icono en forma de bandera situado en la parte derecha de la pantalla. Incluimos a continuación, a modo de ejemplo, la versión en portugués de la página de desambiguación del lema *ganar*:

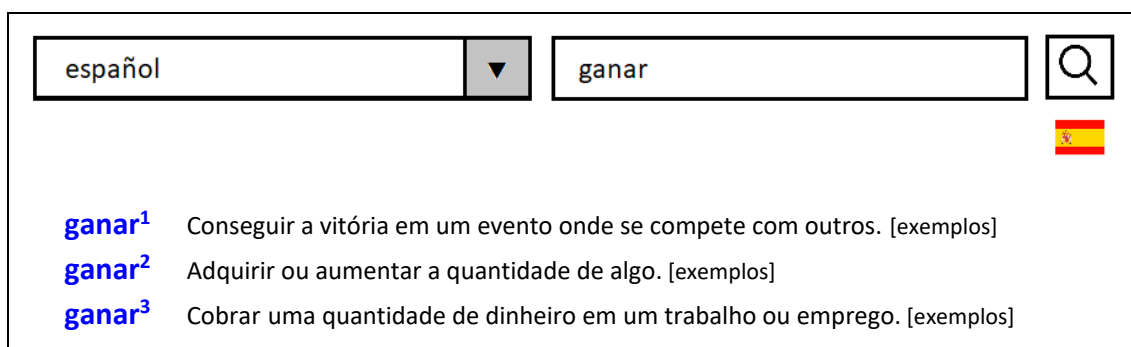


FIGURA 68. Acceso a la versión en portugués de la página de desambiguación de *ganar*.

Posteriormente, una vez el usuario escoja la unidad que le interese y clique en ella, accederá directamente al artículo de la entrada seleccionada.

En caso de que al lema introducido por el usuario únicamente le corresponda una unidad léxica, esta también se presentará acompañada de una breve explicación de su significado. En un primer momento, estas definiciones fueron pensadas para las voces con más de una entrada; sin embargo, a medida que fuimos trabajando con el corpus nos dimos cuenta de que algunas palabras, aunque eran polisémicas, en las combinaciones compiladas manifestaban uno solo de sus significados. Así, por ejemplo, la voz *ataque* cuenta en el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* con cuatro acepciones, pero en el corpus únicamente presenta la cuarta. Por ello nos preguntamos

¿cómo sabrá entonces el usuario si dicho término está recogido en el diccionario con el significado que él necesita o con otro de los que la palabra en cuestión tiene? La solución que consideramos más oportuna fue incluir en estos casos también una breve definición del significado con el que la palabra está recogida en el repertorio. De esta forma, el usuario no tendrá dudas de si el término suministrado es o no el que él desea consultar y, por añadidura, esta unificación en la forma de presentación otorga sistematicidad a la propuesta. Cuenta de ello da, por ejemplo, la entrada *ataque*:

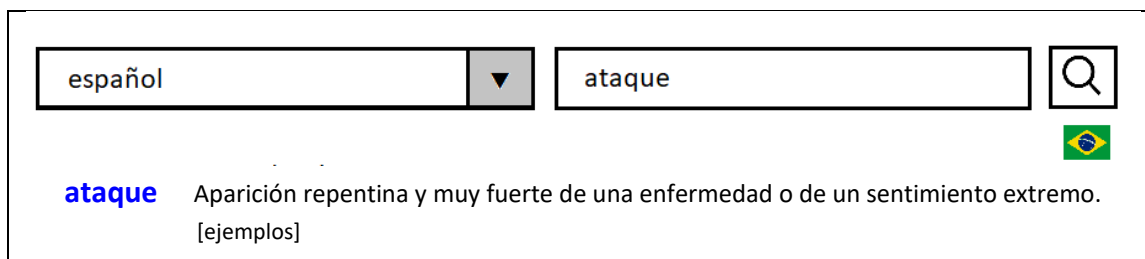


FIGURA 69. Resultado de búsqueda de *ataque*.

Y lo mismo sucede, tal y como podemos observar en la siguiente figura, con el lema *a domicilio*:

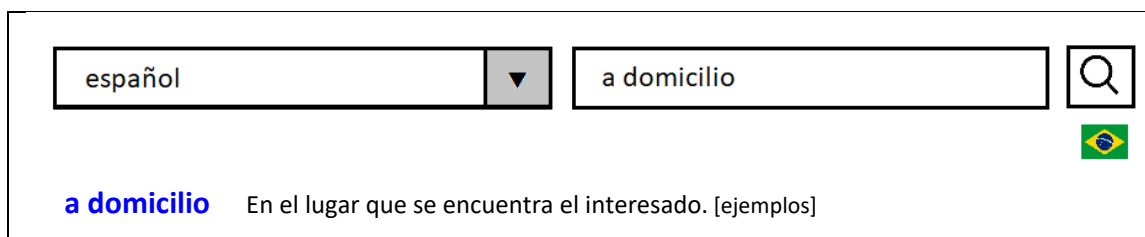


FIGURA 70. Resultado de búsqueda de *a domicilio*.

## 2. Contenido y organización de la macroestructura

Tal y como expusimos en el capítulo 3, la macroestructura del DiCEP, está integrada por unidades léxicas simples –sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios– y complejas –locuciones adjetivas y adverbiales–, todas ellas ordenadas alfabéticamente. Esto se debe a que el leuario está formado por los predicados y los argumentos de las combinaciones. Así, para consultar una combinación como *totalmente falso*, el usuario podrá acceder, por una parte, a través del artículo de *totalmente*:



<p><b>+ totalmente</b> adverbio</p> <p><a href="#">ver todas, totalmente + adjetivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p>totalmente + adjetivo</p>	<p><b>completamente; completamente</b></p>	<p><b>totalmente falso</b> → <b>totalmente falso</b></p> <p>- No se puede afirmar que el contenido del mensaje sea <b>totalmente falso</b>. → Não se pode afirmar que o conteúdo da mensagem seja <b>totalmente falso</b>.</p> <p>- Las mencionadas páginas web divulgan informaciones <b>totalmente falsas</b>. → Os mencionados sites divulgam informações <b>totalmente falsas</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> absolutamente falso, completamente falso.</p>

FIGURA 71. Artículo lexicográfico de *totalmente*.

Y por otra, mediante el artículo de *falso*:


<p><b>+ falso, a</b> adjetivo</p> <p><a href="#">ver todas, adverbio + falso</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p>adverbio + falso</p>	<p><b>completamente falso; completamente falso</b></p>	<p><b>totalmente falso</b> → <b>totalmente falso</b></p> <p>- No se puede afirmar que el contenido del mensaje sea <b>totalmente falso</b>. → Não se pode afirmar que o conteúdo da mensagem seja <b>totalmente falso</b>.</p> <p>- Las mencionadas páginas web divulgan informaciones <b>totalmente falsas</b>. → Os mencionados sites divulgam informações <b>totalmente falsas</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> absolutamente falso, completamente falso.</p>

FIGURA 72. Artículo lexicográfico de *falso*.

Si al lema le corresponden varias unidades léxicas, como ya indicamos anteriormente, estas se presentan etiquetadas con un número en superíndice que las

distingue y ordena. Muestra de ello es, por ejemplo, el verbo *coger* que tiene dos acepciones:



<p>⊕ <b>coger<sup>1</sup></b> verbo</p> <p>Contraer una enfermedad o empezar a padecer cierto estado físico o anímico. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>He <b>cogido</b> un resfriado y no puedo salir de casa.</i></li> <li>- <i>Le cuesta un poco <b>coger</b> confianza con los extraños.</i></li> </ul>
<p>⊕ <b>coger<sup>2</sup></b> verbo</p> <p>Encaminarse, tomar una dirección determinada. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Atravesamos Vantuille y <b>cogimos</b> un camino de tierra que nos llevó hasta Villafranca.</i></li> <li>- <i>Para llegar al paseo del Borne solo tienes que cruzar Vía Laietana y <b>coger</b> la calle Princesa.</i></li> </ul>

TABLA 30. Unidades léxicas del lema *coger*.

Esta numeración de unidades léxicas puede revelar, asimismo, las diferentes categorías gramaticales a las que el lema puede pertenecer. Así sucede, por ejemplo, con las locuciones adjetiva y adverbial *a fondo*:



<p>⊕ <b>a fondo<sup>1</sup></b> locución adjetiva<sup>①</sup></p> <p>En profundidad, hasta el último detalle. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es importante que se realice un estudio <b>a fondo</b> sobre el sector del ferrocarril.</i></li> <li>- <i>La investigación ofrece un análisis <b>a fondo</b> de los muchos peligros que presenta la fructosa para la salud.</i></li> </ul>
<p>⊕ <b>a fondo<sup>2</sup></b> locución adverbial<sup>①</sup></p> <p>En profundidad, hasta el último detalle. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En el siguiente post se explica más <b>a fondo</b> cómo elaborar un menú para la comida de Navidad.</i></li> <li>- <i>El coste de reformar <b>a fondo</b> dos baños de dichas dimensiones puede situarse en torno a los 4000 euros.</i></li> </ul>

TABLA 31. Unidades léxicas del lema *a fondo*.

En cuanto a la forma canónica (Porto Dapena 2002: 175) de las palabras flexivas, tanto sustantivos como adjetivos se registran en sus formas masculina y femenina singular:

<p>⊕ <b>enfermo, enferma</b> sustantivo</p>
---

TABLA 32. Forma canónica del lema *enfermo, enferma*.

Los adjetivos que no tienen más que una terminación se lematizan, lógicamente, en esa única forma:

<b>+ informal</b> adjetivo ⓘ
<b>+ puntual</b> adjetivo ⓘ

TABLA 33. Forma canónica de los lemas *informal* y *puntual*.

De la misma forma, los sustantivos *pluralia tantum* se enuncian en plural:

<b>+ elecciones</b> sustantivo ⓘ
<b>+ tecnologías</b> sustantivo ⓘ

TABLA 34. Forma canónica de los lemas *elecciones* y *tecnologías*.

En cuanto a los verbos, se toma como forma canónica el infinitivo:

<b>+ descolgar</b> verbo
--------------------------

TABLA 35. Forma canónica del lema *descolgar*.

Cuando se emplean en su forma pronominal, como en *despedirse calurosamente* o *convertirse al hinduismo*, se lematizan con dicha forma:

<b>+ despedirse</b> verbo
<b>+ convertirse</b> verbo

TABLA 36. Forma canónica de los lemas *despedirse* y *convertirse*.

Mientras que si el uso es reflexivo, como en *mantenerse joven* o en *pintarse los labios*, se incluyen bajo la forma sin pronombre:

<b>+ mantener<sup>1</sup></b> verbo
<b>+ pintar<sup>2</sup></b> verbo

TABLA 37. Forma canónica de los lemas *mantener<sup>1</sup>* y *pintar<sup>2</sup>*.

### 3. Contenido y organización de la microestructura

En la pantalla inicial del artículo lexicográfico se encuentra, en primer lugar, la *parte enunciativa*<sup>196</sup> (Porto Dapena 2002: 183), que está constituida por el lema y la terminación de género femenino en el caso de los sustantivos y adjetivos con variación flexiva. Como podemos observar a continuación, esta parte está destacada con un tamaño de letra mayor y en color azul:



📖 **loco, loca** adjetivo

FIGURA 73. Parte enunciativa del artículo lexicográfico de *loco, loca*.

A continuación, se presenta la *parte informativa*<sup>197</sup> (Porto Dapena 2002: 183), que contiene toda la información referida al enunciado. Como ya señalamos en el capítulo anterior, esta se encuentra dividida en tres secciones: *sección de información básica*, *sección de información combinatoria* y *sección de información sistemática*. Pasamos ahora a describir minuciosamente el contenido y la organización de cada una de ellas.

#### 3.1. Sección de información básica

En primer lugar, se indica la categoría gramatical de la palabra-entrada. Siguiendo las indicaciones de la teoría funcional (Tarp 2015: 7, 2017: 391) sobre los diccionarios electrónicos, no hemos empleado para ello abreviaturas, sino que hemos introducido el término completo. Cuando el lema es una locución, ya sea adjetiva o adverbial, por si el usuario desconoce en qué consiste dicha categoría, esta viene acompañada del símbolo ⓘ, un icono informativo que le permite consultar una breve explicación al respecto. Para ello, debe colocar el cursor sobre dicho botón y aparecerá una pequeña ventana emergente en la que se muestra una definición del tipo de locución en cuestión y un ejemplo con la locución resaltada en color naranja. Contemplamos esta posibilidad en el artículo de la locución adverbial *a plazos*:

<sup>196</sup> También llamada *enunciado*, *encabezamiento*, *cabecera* o *rúbrica* (Porto Dapena 2002: 183).

<sup>197</sup> También denominada *cuerpo* o *desarrollo* del artículo (Porto Dapena 2002: 183).

**+ a plazos** locución adverbial ⓘ

Combinación de dos o más palabras que funciona como un adverbio: *cocer **al vapor***.

FIGURA 74. Información lingüística sobre la locución adverbial *a plazos*.

y en el de la locución adjetiva *en blanco*:

**+ en blanco** locución adjetiva ⓘ

Combinación de dos o más palabras que funciona como un adjetivo: *ropa **de temporada***.

FIGURA 75. Información lingüística sobre la locución adjetiva *en blanco*.

En caso de que el lema sea un sustantivo o un adjetivo invariables en cuanto al género, a continuación de la categoría gramatical el usuario encontrará también el botón informativo ⓘ. Al situar el cursor sobre él, emergerá una pequeña ventana que le informará al respecto:

**+ puntual** adjetivo ⓘ

Invariable en cuanto al género: *es una **mujer** extremadamente **puntual**, es un **hombre** extremadamente **puntual***.

FIGURA 76. Información lingüística sobre el género de *puntual*.

Asimismo encontrará un botón informativo en el caso de que el sustantivo requiera algún tipo de observación especial respecto al género o al número, tal y como ocurre con el sustantivo *agua*:

**+ agua** sustantivo ⓘ

Al ser un sustantivo femenino que empieza por *a* tónica, se combina con el artículo masculino *el* y los indefinidos *un*, *algún* y *ningún*: *el **agua** de esta fuente es potable, el pantano tiene **un** **agua** muy oscura*. El resto de los determinantes mantienen la forma femenina: *no bebas **esa** **agua**, que lleva muchos días en la nevera*.

FIGURA 77. Información lingüística sobre el género de *agua*.

De igual forma sucede con el sustantivo *modales*:

**+ modales** sustantivo ⓘ

Solo tiene forma en plural: *es importante enseñar **buenos modales** a los niños desde pequeños*.

FIGURA 78. Información lingüística sobre el número de *modales*.

A la izquierda del lema se ubica un botón con forma de **+** que permite ampliar la información sobre la unidad léxica consultada. Al hacer clic sobre él, la ventana se

desplegará hacia abajo permitiendo ver su definición<sup>198</sup> –escrita en letra redonda–, y dos ejemplos de uso –diferenciados en letra cursiva y con el lema resaltado en negrita–:



+ **amigo, amiga** sustantivo  
  
 Persona que tiene una relación de afecto y confianza con otra.   
 - Esta receta me la dio una **amigo** que es cocinera.  
 - Haría lo que fuese por ayudar a un **amigo**.

FIGURA 79. Sección de información básica de *amigo, amiga*.

En la parte derecha de la pantalla, como podemos ver en la muestra anterior, se incluye un icono con forma de bandera que facilita al usuario la opción de acceder a una versión de la definición y los ejemplos en portugués. Esta alternativa ha sido diseñada pensando especialmente en los hablantes de nivel B1, pues son los que pueden tener mayores dificultades de comprensión. Para acceder a ella el usuario debe clicar en el botón mencionado y aparecerá una ventana emergente con la información en L1:

+ **amigo, amiga**  
 Persona que tie  
 - Esta receta m  
 - Haría lo que


×  
 Pessoa que tem relação de afeto e confiança com outra (pessoa).  
 - Quem me deu essa receita foi uma **amigo** que é cozinheira.  
 - Faria o que fosse para ajudar um **amigo**. 

FIGURA 80. Versión en portugués de la sección de información básica de *amigo, amiga*.

### 3.2. Sección de información combinatoria

Inmediatamente debajo de la información básica, se sitúa el *índice de consulta de la combinatoria*, que, tal y como expusimos en el capítulo anterior, constituye una guía de acceso a la información combinatoria de la palabra-entrada, pues recoge las diferentes estructuras morfosintácticas en las que la unidad léxica consultada participa. Este índice, resaltado en color granate, permite al usuario tanto consultar todas las combinaciones juntas –mediante el rótulo *ver todas*– como hacerlo por bloques discriminados en función de su estructura morfosintáctica, ya que el usuario podrá

<sup>198</sup> Estas definiciones coinciden con las proporcionadas cuando se realiza una búsqueda del término simple en español.

escoger entre desplegar la lista completa de combinaciones recogidas en el artículo o seleccionar grupos morfosintácticamente definidos. Esta segunda alternativa le permitirá realizar una consulta más ajustada a sus necesidades, al tiempo que evitará una sobrecarga informativa innecesaria. Para elegir la opción deseada solo tendrá que pinchar encima del rótulo correspondiente, pues estos han sido diseñados a modo de hipervínculos que le permiten el acceso directo al grupo de estructuras. Dichos hipervínculos vienen indicados mediante un subrayado discontinuo. Insertamos a continuación como ejemplo el índice de consulta correspondiente a *sueldo*:

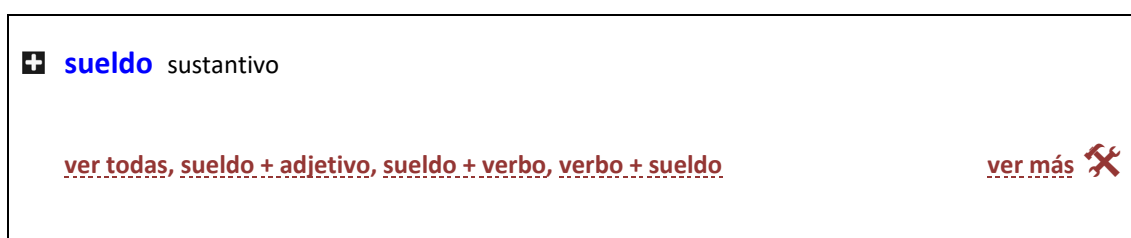


FIGURA 81. Índice de consulta de la combinatoria de *sueldo*.

A este respecto, nótese que el esbozo aquí presentado ha sido elaborado a modo de muestra y a partir de un corpus de combinaciones reducido. Por este motivo, aunque en ciertos artículos el marbete *ver todas* puede parecer innecesario por aparecer recogida una única estructura morfosintáctica<sup>199</sup>, hemos de recordar que el objetivo final del diccionario, en una futura materialización, es el de presentar toda la variedad de estructuras en las que el lema participa, y dicho rótulo ha sido creado pensando precisamente en ese fin.

Al igual que en la indicación de la categoría gramatical inserta en la sección de información básica, en aquellas estructuras en las que participa una locución, esta viene acompañada del símbolo ⓘ, para que el usuario pueda consultar, en caso de que lo necesite, en qué consiste dicha categoría. Para ello, el procedimiento será el mismo que el previamente expuesto. Deberá colocar el cursor sobre el botón indicado y automáticamente emergerá una pequeña ventana con una definición y un ejemplo de uso. Damos cuenta de dichas informaciones mediante el índice de consulta del lema *ropa*, que contiene la estructura *ropa + locución adjetiva*:

<sup>199</sup> Por ejemplo, el índice de consulta del lema *corazón*, por el momento, únicamente cuenta con la estructura sustantivo + preposición + corazón, y el correspondiente a *falso*, con la estructura adverbio + falso.



 <b>ropa</b> sustantivo	Combinación de dos o más palabras que funciona como un adjetivo: <i>ropa de temporada</i> .
<u>ver todas, verbo + ropa, ropa + locución adjetiva</u>	<u>ver más</u> 

FIGURA 82. Información lingüística sobre la combinación *ropa + locución adjetiva*.

así como el correspondiente al lema *pagar*, que presenta la combinación *pagar + locución adverbial*:




 <b>pagar</b> verbo	Combinación de dos o más palabras que funciona como un adverbio: <i>cocer al vapor</i> .
<u>ver todas, pagar + sustantivo, pagar + locución adverbial</u>	<u>ver más</u> 

FIGURA 83. Información lingüística sobre la combinación *pagar + locución adverbial*.

A la derecha del índice de consulta de la combinatoria, en el extremo de la pantalla, se incluye el botón *ver más* seguido de un icono en forma de herramientas . Se trata de un punto de acceso a la sección de información sistemática, información que permanece oculta para no saturar la pantalla y a la que el usuario podrá acceder cuando así lo desee. Al igual que el *índice de consulta de la combinatoria*, el metatexto *ver más* está señalizado con un subrayado discontinuo. Esta marca tipográfica revela, como hemos visto, que es una inscripción en la que el usuario puede clicar para acceder a los datos indicados:


 <b>calurosamente</b> adverbio	
<u>ver todas, verbo + calurosamente</u>	<u>ver más</u> 

FIGURA 84. Índice de consulta de la combinatoria de *calurosamente*.

Una vez que el usuario escoja el grupo de combinaciones que desea consultar, deberá seleccionarlo haciendo clic sobre él y automáticamente se mostrará una nueva pantalla con los datos requeridos.

La información lexicográfica que se ofrece sobre la combinatoria del lema ha sido organizada en cuatro subsecciones paralelas en las que se presentan:





- la estructura morfosintáctica de la combinación,
- una glosa semántica que expresa su significado en español y en portugués,
- la combinación en español, su equivalente en portugués y dos ejemplos de uso en ambas lenguas, e
- informaciones de uso relevantes en español –con posibilidad de acceder a ellas en portugués–, sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas.

Introducimos, a continuación, a modo de muestra, el artículo lexicográfico del lema *de memoria*:

⊕ **de memoria** locución adverbial ①

[ver todas, verbo + de memoria](#)

[ver más](#) ✂

<p><b>verbo + de memoria</b></p>	<p><b>mediante la capacidad memorística;</b> <b>através da memorização</b></p>	<p><b>aprender de memoria</b> → <b>aprender de cor, decorar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se <b>aprendió de memoria</b> la lista de preposiciones. → <b>Aprendeu de cor</b> a lista de preposições.</li> <li>- Me estoy <b>aprendiendo de memoria</b> esta lección para el examen de mañana. → <b>Estou decorando</b> esta lição para a prova de amanhã.</li> </ul>	<p>📖 Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <u>se aprendió de memoria</u> centenares de pasajes y aforismos de “Don Quijote de la Mancha”.</p> <p></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> aprender de carrerilla.</p>
		<p><b>estudiar de memoria</b> → <b>estudar de memória, decorar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño se <b>estudia</b> todo <b>de memoria</b>. → O menino <b>estuda</b> tudo <b>de memória</b>.</li> <li>- La noche anterior al examen, se dedicó a <b>estudiarse de memoria</b> las reglas para el correcto uso del guion. → Na noite anterior ao teste, ele se dedicou a <b>decorar</b> as regras para o uso correto do hífen.</li> </ul>	<p>📖 Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <u>en el campo de las ciencias exactas, el alumno debe estudiarse de memoria</u> las fórmulas matemáticas. </p>

		<p><b>saber de memoria</b> → <b>saber de cor/de memória</b></p> <p>- <i>Mamá, ya me <b>sé</b> la tabla del cinco <b>de memoria</b>.</i> → <i>Mamãe, já <b>sei</b> a tabuada de cinco <b>de cor</b>.</i></p> <p>- <i>En el segundo semestre, una propuesta podría ser que los estudiantes leyeran poesías que se <b>saben de memoria</b> para luego recitarlas en público.</i> → <i>No segundo semestre, uma proposta poderia ser que os alunos lessem poesias que <b>sabem de memória</b> para depois declamarem em público.</i></p>	<p>📖 Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <i>Desde que existen los teléfonos móviles no <u>me sé</u> de memoria ningún número de teléfono.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> saber de carrerilla.</p>
--	--	--	---

FIGURA 85. Artículo lexicográfico de *de memoria*.

Como podemos observar, en el primer apartado, situado en el extremo izquierdo de la sección, y resaltado en letra negrita, se registra la estructura morfosintáctica de las combinaciones en las que el lema participa: *verbo + de memoria*.


A continuación, el segundo bloque recoge la glosa semántica que expresa el significado general de las combinaciones. Esta información se indica en español y en portugués, apareciendo la primera escrita en color azul y la segunda en naranja. Este bloque ha sido diseñado pensando en dos posibles interpretaciones en función de si el usuario se encuentra en una situación de producción o en una de recepción textual. En la primera, desconociendo la combinación, el aprendiz acudirá a él tratando de dar respuesta a las preguntas ¿cómo se dice...? o ¿cómo se expresa...? un determinado significado mientras que, en la segunda, hará lo propio con el fin de desentrañar ¿qué significa...? una determinada combinación. De esta forma, tomando por caso el artículo introducido previamente, un usuario podría consultarlo con el fin de conocer cómo se expresa que ‘aprender, estudiar o saber mediante la capacidad memórica’ o para desentrañar qué significa *aprender de memoria, estudiar de memoria o saber de memoria*.

En la tercera subsección se suministran las combinaciones en español –en color azul–, sus equivalentes en portugués –en color naranja– y dos ejemplos de uso en ambos idiomas –en cursiva y con las combinaciones destacadas en negrita–. En los artículos en los que se proporciona más de una combinación, estas aparecen ordenadas alfabéticamente. No cabe duda de que este es el apartado más importante de todos por contener el objeto de estudio del diccionario, la combinatoria, tanto es así que estimamos que es posible que muchas de las consultas realizadas por los usuarios se limiten a este apartado, puesto que de él podrán obtener, de forma rápida y directa, la combinación en la L2 y su equivalente en la L1, información tal vez lo suficientemente sustanciosa como para obviar, por ejemplo, la lectura del apartado anterior.

En la cuarta y última columna se ofrecen informaciones lingüísticas de diversa índole. Como ya señalamos anteriormente, se trata siempre de observaciones relevantes para el uso de la combinación, en especial, de cara a la producción. En el caso concreto que previamente hemos introducido, la nota lingüística revela el empleo de los verbos implicados en las combinaciones en su forma pronominal. Como se refleja en el artículo, cada explicación va seguida de un ejemplo de uso. Esta muestra se diferencia

tipográficamente del apunte teórico por ir escrita en cursiva. Además, el término al que se refiere la observación aparece subrayado para una mayor evidencia. Asimismo, cada una de estas explicaciones aparece siempre seguida de un botón en forma de bandera que permiten al usuario acceder, si así lo desea o lo necesita, a una versión en portugués de la información. Por último, en las subsecciones pertenecientes a las combinaciones *aprender de memoria* y *saber de memoria*, también se indica un sinónimo para cada caso.

Como es de esperar, los datos lingüísticos suministrados en cada artículo dependen de la combinación a la que se refieren, puesto que ni todas las estructuras precisan de aclaraciones, ni todas las que las necesitan, requieren las mismas. Las observaciones proporcionadas pueden ser de cuatro tipos:

a) indicaciones ortográficas, encabezadas por el símbolo :







<p><b>pasar + sustantivo</b></p>	<p><b>experimentar, sufrir; ter, sentir</b></p>	<p><b>pasar frío</b> → <b>passar frio</b></p> <p>- <i>Ya ha llegado la temporada de frío y muchas personas <b>pasan frío</b> en las calles.</i> → <i>Já chegou o período de frio e muitas pessoas <b>passam frio</b> nas ruas.</i></p> <p>- <i>Existen varias maneras de mejorar una casa para no <b>pasar ni frío ni calor.</b></i> → <i>Existem várias maneiras para você melhorar uma casa de modo a não <b>passar frio nem calor.</b></i></p>	<p> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p> <b>Frío</b>, con tilde.</p> <p> Cuando <i>frío</i> va acompañado de un modificador, la combinación se construye con el artículo indeterminado <b>UN</b>: <i>llevamos todo el mes pasando <u>un frío que te mueres</u>; ayer en las cuevas pasamos <u>un frío horrible</u>.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO</b>: tener frío.</p>
----------------------------------	---	---	---

FIGURA 86. Indicaciones ortográficas de *pasar frío*.

b) explicaciones sobre aspectos de uso de la combinación, introducidas por el símbolo :

<p><b>coger + sustantivo</b></p>	<p><b>tomar; tomar</b></p>	<p><b>coger la carretera</b> → <b>pegar a estrada</b></p> <p>- <i>No <b>cojas esa carretera</b> porque está llena de baches.</i> → <i>Não <b>pegue essa estrada</b> que ela está toda esburacada.</i></p>	<p> Cuando se emplea con el sentido general de ‘encaminarse hacia algún lugar’, se construye sin determinante: <i>antes de <u>coger carretera</u> los conductores</i></p>
----------------------------------	----------------------------	---	--

		<p>- Los bomberos <b>cogieron la carretera</b> equivocada y tardaron más en llegar. → Os bombeiros <b>pegaram a estrada errada e demoraram mais a chegar.</b></p>	<p>deben revisar su vehículo. 🇧🇷</p> <p>📖 La combinación se construye tanto con el sustantivo <u>carretera</u> como con los diferentes nombres de carreteras: <u>autopista</u>, <u>autovía</u>, <u>vía rápida</u>, etc.: Los conductores que deseen <u>coger la autovía</u> pueden buscar información sobre las condiciones del tráfico a través de la emisora de radio de la DGT en el dial 88.3 FM. 🇧🇷</p> <p>👉 <b>coger la <u>autopista</u>.</b></p>
--	--	---	---

FIGURA 87. Explicaciones de uso de *coger la carretera*.

c) enunciados esquemáticos, sobre el régimen preposicional y cuestiones sintagmáticas, encabezados por el símbolo ✎:

<p>hacerse + sustantivo</p>	<p>componer en la mente; imaginar, fazer ideia</p>	<p><b>hacerse (una) idea → ter (uma) ideia, imaginar</b></p> <p>- Es aún demasiado pronto para <b>hacernos una idea</b> concreta de cómo evolucionará este proceso. → Ainda é cedo para <b>termos uma ideia</b> definitiva de como este processo irá evoluir.</p> <p>- No te puedes <b>hacer idea</b> de lo grande que está la niña. → Você nem <b>imagina</b> como a menina está grande.</p>	<p>✎ <b>Hacerse (una) idea DE [algo]:</b> no consigo <b>hacerme una idea de</b> cómo será vivir en una ciudad tan grande.</p>
-----------------------------	--	---	---

FIGURA 88. Enunciado esquemático de *hacerse una idea*.

d) llamadas de atención frente a otras estructuras o combinaciones que contienen las mismas unidades léxicas, precedidas del símbolo 👁:

<p>verbo + a plazos</p>	<p>en fracciones; em prestações</p>	<p><b>pagar a plazos → parcelar</b></p> <p>- A partir de ahora, los contribuyentes pueden <b>pagar a plazos</b> sus deudas tributarias. →</p>	<p>👁 <b>Pagar</b> también puede combinarse con el sustantivo <i>plazo</i> con el significado de 'cada una de las partes en que se divide una cantidad total'</p>
-----------------------------	---	---	--


		<p>A partir de agora, os contribuintes podem <b>parcelar</b> suas dívidas tributárias.</p> <p>- Também puede <b>pagar a plazos</b> las compras realizadas con tarjeta de crédito. → <i>Você também pode <b>parcelar</b> suas compras no cartão de crédito.</i></p>	<p>que se paga en dos o más veces'. En este caso, la construcción es <b>PAGAR EN</b>: voy a <u>pagar</u> el ordenador <u>en cinco plazos</u> de 150 euros; nuestros clientes pueden comprar su vehículo y <u>pagarlo</u> hasta <u>en 60 plazos</u>; <i>financia tu compra y <u>págala</u> en cómodos <u>plazos</u>.</i> </p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: pagar a tocateja.</p>
--	--	--	---

FIGURA 89. Llamada de atención de *pagar a plazos*.

De los cuatro tipos, tanto las explicaciones de uso como las llamadas de atención ofrecen al usuario la posibilidad de acceder a una versión en portugués de la información<sup>200</sup>. Contemplamos esta alternativa, por ejemplo, en la combinación *dar un paseo*:





<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>hacer, realizar;</b> <b>fazer, realizar</b></p>	<p><b>desplazamiento</b></p>	<p><b>dar un paseo → dar um passeio</b></p> <p>- <i>Dio un largo paseo por el parque. → <b>Deu um longo passeio</b> pelo parque.</i></p> <p>- <i>Mi novio me llamó para dar un paseo. → <b>Meu namorado me chamou para dar um passeio.</b></i></p>	<p> <b>Paseo</b>, con una sola s.</p> <p> Con el mismo significado, también puede emplearse <b>darSE un paseo</b>: <i>voy a <u>darme</u> un paseo por el barrio.</i> </p> <p> Com o mesmo significado, também pode ser utilizado <b>darSE un passeio</b>: <i>voy a <u>darme</u> un paseo por el barrio</i></p> <p><b>SINÓNIMO</b>: dar una vuelta.</p>
--------------------------------	---	------------------------------	--	--

FIGURA 90. Versión en portugués de la explicación de uso de *dar un paseo*.

<sup>200</sup> Los enunciados esquemáticos no contemplan esta posibilidad precisamente por su forma, al no contener textos explicativos. Las dos únicas excepciones las constituyen los enunciados *dar un ataque* y *tener un ataque* incluidos en los artículos lexicográficos de *ataque*, *ansiedad* y *corazón*.

Las informaciones lingüísticas pueden aludir a uno solo de los componentes de la combinación o a la combinación completa. Respecto a las observaciones realizadas acerca de un único constituyente, podemos encontrar anotaciones sobre:

a) aspectos ortográficos, como los referentes al término *transferencia*, dentro del artículo de *hacer*<sup>1</sup>:

<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>realizar, efectuar; realizar, efetuar</b></p>	<p><b>operaciones comerciales y económicas</b></p>	<p><b>hacer una transferencia</b> → <b>fazer uma transferência</b>          - Antes de morir, <b>hizo la transferencia</b> de los bienes a sus hijos. → Antes de morrer <b>fez a transferência</b> dos bens para os filhos.          - Mi padre <b>hizo una transferencia</b> desde su cuenta a la mía. → Meu pai <b>fez uma transferência</b> da conta dele para a minha.</p>	<p><b>abc</b> También <b>trasferencia</b>.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> llevar a cabo una transferencia, realizar una transferencia.</p>
----------------------------------	---	--	--	---

FIGURA 91. Observaciones ortográficas sobre *hacer una transferencia*.

y al término *reacción*, en el artículo de *dar*<sup>2</sup>:

<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>sobrevenir, producirse; provocar, produzir-se</b></p>	<p><b>dar (una) reacción</b> → <b>dar (uma) reação</b>          - El uso indiscriminado de antibióticos puede <b>dar una reacción</b> alérgica. → Os antibióticos, quando são usados indiscriminadamente, podem <b>dar uma reação</b> alérgica.          - Algunas cremas pueden <b>dar reacciones</b> alérgicas similares al acné. → Alguns cremes podem <b>dar reações</b> muito parecidas com a acne.</p>	<p><b>abc</b> <b>Reacción</b>.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> hacer reacción.</p>
--------------------------------	---	--	--

FIGURA 92. Observaciones ortográficas sobre *dar (una) reacción*.

b) aspectos morfosintácticos, como, por ejemplo, los relativos a la invariabilidad de *joven* en cuanto al género:



verbo + joven	<p>con las características propias de la juventud; com as características próprias da juventude</p>	<p><b>mantenerse joven</b> → <b>permanecer jovem</b></p> <p>- La presión social para que las mujeres <b>se mantengan jóvenes</b> y guapas es terrible. → A pressão social para as mulheres <b>permanecerem jovens</b> e bonitas é terrível.</p> <p>- Hay muchas personas que se someten a cirugías plásticas para <b>mantenerse jóvenes</b>. → Há muitas pessoas que se submetem a cirurgias plásticas para <b>permanecerem jovens</b>.</p>	<p>📖 El adjetivo <b>joven</b> es invariable en cuanto al género: todavía es una <u>mujer joven</u>, todavía es un <u>hombre joven</u>. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> conservarse joven.</p>
---------------	---	---	--

FIGURA 93. Observaciones morfosintácticas sobre *mantenerse joven*.

y de *virus* en cuanto al número:

coger + sustantivo	<p>contraer, empezar a tener; contrair, começar a ter</p>	<p><b>coger un virus</b> → <b>pegar um vírus</b></p> <p>- Los insectos suelen <b>coger el virus</b> de las aves y transmitirlo a los humanos. → Os insetos costumam <b>pegar o vírus</b> de aves e transmitir aos humanos.</p> <p>- Algunas personas entran en contacto con el <b>virus</b> y no <b>lo cogen</b> porque desarrollan una respuesta inmunológica muy fuerte. → Algumas pessoas entram em contato com o vírus e não <b>pegam o vírus</b> por desenvolverem uma resposta imunológica muito forte.</p>	<p>📖 El sustantivo <b>virus</b> es invariable en cuanto al número: en el viaje pudo coger <u>un virus</u>; en el viaje pudo coger <u>otros virus</u> diferentes. 🇧🇷</p> <p>📖 Registro coloquial. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> contraer un virus.</p>
--------------------	---	---	--

FIGURA 94. Observaciones morfosintácticas sobre *coger un virus*.

Así como la indicación del régimen preposicional de la unidad *revisión*:

sustantivo + a fondo	<p>en profundidad, exhaustivamente; profundamente, exaustivamente</p>	<p><b>revisión a fondo</b> → <b>revisão a fundo</b></p> <p>- Necesitamos hacer una <b>revisión a fondo</b> de nuestro sistema educativo. →</p>	<p>✍ <b>Revisión DE</b> [algo]: el profesor hará una revisión a fondo <u>de</u>l libro.</p>
----------------------	---	--	---

		<p><i>Precisamos fazer uma <b>revisão a fundo</b> do nosso sistema educacional.</i></p> <p>- Para cambiar la situación actual, la única solución sería una <b>revisión a fondo</b> de las políticas agrícolas. → Para alterar a atual situação, a única solução seria uma <b>revisão a fundo</b> nas políticas agrícolas.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> revisión en profundidad; revisión exhaustiva, revisión profunda.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> revisión superficial.</p>
--	--	---	--

FIGURA 95. Observaciones morfosintácticas sobre *revisión a fondo*.

c) aspectos sintagmáticos, al especificar los verbos con los que se combina el adjetivo *loco*:

<p><b>adverbio + loco</b></p>	<p><b>totalmente loco;</b> <b>totalmente loco</b></p>	<p><b>completamente loco</b> → <b>completamente louco</b></p> <p>- ¿Acaso te volviste <b>completamente loca</b>? → Por acaso você ficou <b>completamente louca</b>?</p> <p>- Tendría que estar <b>completamente loco</b> para hablar con ella sobre lo que pasó entre nosotros. → Teria de estar <b>completamente louco</b> para tentar falar com ela sobre o que aconteceu entre nós.</p>	<p>✎ <b>Estar loco:</b> <u>Estás completamente loco</u> si crees que voy a tomarme un té contigo.</p> <p>✎ <b>Volverse loco:</b> Tras el accidente <u>se volvió completamente loco</u> y lo ingresaron en un sanatorio.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> absolutamente loco, totalmente loco; loco por completo.</p>
-------------------------------	---	--	---

FIGURA 96. Observaciones sintagmáticas sobre *mantenerse joven*.

Por su parte, las informaciones referentes a la combinación completa hacen alusión a:

a) aspectos morfosintácticos, como, por ejemplo:

– la construcción pronominal del verbo *aprender* en la estructura *aprender de memoria*:

<p><b>verbo + de memoria</b></p>	<p><b>mediante la capacidad memorística;</b> <b>através da</b></p>	<p><b>aprender de memoria</b> → <b>aprender de cor, decorar</b></p> <p>- Se <b>aprendió de memoria</b> la lista de preposiciones. →</p>	<p>📖 Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <u>se aprendió de memoria</u> centenas de</p>
----------------------------------	--	---	--


	<b>memorização</b>	<p><b>Aprende de cor</b> a lista de preposições.</p> <p>- Me estoy <b>aprendiendo de memoria</b> esta lección para el examen de mañana. → <b>Estou decorando</b> esta lição para a prova de amanhã.</p>	<p>pasajes y aforismos de “Don Quijote de la Mancha”. </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> aprender de carrerilla.</p>
--	--------------------	---	---

FIGURA 97. Observaciones morfosintácticas sobre *aprender de memoria*.

– la concordancia entre verbo y sujeto, y la construcción del objeto indirecto en *dar pena*:





<b>dar + sustantivo</b>	<b>sentir, experimentar; sentir, experimentar</b>	<p><b>dar pena</b> → <b>dar/ter pena</b></p> <p>- Cuando pienso en lo sola que está me <b>da pena</b>. → Quando eu penso em quão sozinha ela está, me <b>dá pena</b>.</p> <p>- Cuando llegue a Sintra, me <b>dará pena</b> no haberme quedado en Lisboa. → Quando chegar a Sintra, <b>terei pena</b> de não ter ficado em Lisboa.</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.<sup>a</sup> p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>nos da mucha pena la familia de Juan</i>) o una oración (<i>me da pena que no puedas venir a la fiesta</i>) y en 3.<sup>a</sup>p. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>nos dan pena las muertes que se han producido</i>).</p> <p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>nos da mucha pena la familia de Juan</i> → a nosotros, <i>me da pena que no puedas venir a la fiesta</i> → a mí). </p>
-------------------------	---	---	---

FIGURA 98. Observaciones morfosintácticas sobre *dar pena*.

– la inserción del artículo indeterminado en *pasar calor* cuando el sustantivo va modificado:

<b>pasar + sustantivo</b>	<b>experimentar, sufrir; ter, sentir</b>	<p><b>pasar calor</b> → <b>passar calor</b></p> <p>- <b>Pasé</b> mucho <b>calor</b> durante el concierto. → <b>Passei</b> muito <b>calor</b> durante o concerto.</p> <p>- <i>Menos mal que aquí tenemos aire acondicionado porque yo crecí sin él y sé lo que es <b>pasar</b></i></p>	<p> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p> Cuando <i>calor</i> va acompañado de un modificador, la combinación se construye con el artículo indeterminado <b>UN</b>: <i>ayer en la</i></p>
---------------------------	--	---	---

		<p><b>calor.</b> → <i>Ainda bem que temos ar-condicionado aqui, pois cresci sem e sei bem como é <b>passar calor</b>.</i></p>	<p><i>playa pasamos <u>un calor de mil demonios</u>; la humedad es tan alta que estamos pasando <u>un calor insoportable</u>.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> tener calor.</p>
--	--	---	---

FIGURA 99. Observaciones morfosintácticas sobre *pasar calor*.

– el régimen preposicional de *dar tiempo*:

<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>ser tiempo suficiente;</b> <b>ser tempo suficiente, bastar</b></p>	<p><b>dar tiempo</b> → <b>ter tempo</b></p> <p>- <i>Las palomitas se venden tan rápido que no me <b>da tiempo</b> de hacer más.</i> → <i>As pipocas vendem tão rápido que nem <b>tenho tempo</b> de fazer mais.</i></p> <p>- <i>No le <b>habrá dado tiempo</b> de llevarlo hasta su casa</i> → <i>Não <b>deve ter tido tempo</b> de levá-lo até sua casa.</i></p>	<p>📖 El verbo se conjuga siempre en 3.ª p. sg. y se construye con las preposiciones <b>A</b> o <b>DE</b>: <i>no me ha dado tiempo <u>a</u> hacer nada, no me ha dado tiempo <u>de</u> hacer nada.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> tener tiempo.</p>
--------------------------------	--	---	--

FIGURA 100. Observaciones morfosintácticas sobre *dar tiempo*.

– o el contraste entre *pagar a plazos* y *pagar en plazos*:

<p><b>verbo + a plazos</b></p>	<p><b>en fracciones;</b> <b>em prestações</b></p>	<p><b>pagar a plazos</b> → <b>parcelar</b></p> <p>- <i>A partir de ahora, los contribuyentes pueden <b>pagar a plazos</b> sus deudas tributarias.</i> → <i>A partir de agora, os contribuintes podem <b>parcelar</b> suas dívidas tributárias.</i></p> <p>- <i>También puede <b>pagar a plazos</b> las compras realizadas con tarjeta de crédito.</i> → <i>Você também pode <b>parcelar</b> suas compras no cartão de crédito.</i></p>	<p>👁️ <i>Pagar</i> también puede combinarse con el sustantivo <i>plazo</i> con el significado de 'cada una de las partes en que se divide una cantidad total que se paga en dos o más veces'. En este caso, la construcción es <b>PAGAR EN</b>: <i>voy a <u>pagar</u> el ordenador <u>en cinco plazos</u> de 150 euros; nuestros clientes pueden comprar su vehículo y <u>pagarlo</u> hasta <u>en 60 plazos</u>; <u>financia tu compra</u> y <u>págala en cómodos plazos</u>.</i> 🇧🇷</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> pagar a tocateja.</p>
--------------------------------	---	--	--

FIGURA 101. Observaciones morfosintácticas sobre *pagar a plazos*.

b) aspectos semánticos, tales como:

– la variación de significado del adjetivo *viejo* en función de si va antepuesto o pospuesto al sustantivo *amigo*:



<p><b>amigo + adjetivo</b></p>	<p><b>que es amigo desde hace mucho tiempo; que é amigo desde muito tempo</b></p>	<p><b>viejo amigo → velho amigo</b>          - Un <b>viejo amigo</b> me ha pedido que escriba la solapa de su libro de poesía. → Um <b>velho amigo</b> me pediu que escrevesse a orelha de seu livro de poesias.          - Son <b>viejas amigas</b> de cuando estudiaron Geografía en la universidad. → São <b>velhas amigas</b> dos tempos em que cursaram Geografia na universidade.</p>	<p>📖 El adjetivo <i>viejo</i> cambia de significado según vaya antes o después del sustantivo. Antepuesto expresa ‘que lo es desde hace mucho tiempo’: <i>somos <u>viejos amigos</u> y nos conocemos bien</i>. Pospuesto significa ‘anciano, de avanzada edad’: <i>cuando era joven me gustaba tener <u>amigos viejos</u></i>.    <b>SINÓNIMO:</b> amigo de toda la vida.   <b>antiguo amigo.</b></p>
--------------------------------	---	---	--

FIGURA 102. Observaciones semánticas sobre *viejo amigo*.

– las posibles acepciones de *salto* en la combinación *dar un salto*:


<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>hacer, realizar; fazer, realizar</b></p>	<p><b>desplazamiento</b></p>	<p><b>dar un salto → dar um salto</b>          - El jugador de baloncesto <b>dio un salto</b> y tocó el aro de la canasta. → O jogador de basquete <b>deu um salto</b> e tocou o aro da cesta.          - <b>Dio un salto</b> dentro de la empresa pasando rápidamente al puesto de dirección. → <b>Deu um salto</b> dentro da empresa passando rapidamente ao posto de chefia.</p>	<p>📖 <i>Salto</i> puede referirse a:          (1) ‘Movimiento que consiste en levantarse del suelo con impulso para caer en el mismo lugar o en otro’: <i>el perro dio un salto y agarró con la boca la pelota</i>.          (2) ‘Avance o progreso importante’: <i>en este último año ha dado un gran salto en su carrera profesional</i>. </p>
--------------------------------	--	------------------------------	---	---

FIGURA 103. Observaciones semánticas sobre *dar un salto*.

– el sentido específico de la expresión *hacer la compra*:

<p>hacer + sustantivo</p>	<p>realizar, efectuar; realizar, efetuar</p>	<p>operaciones comerciales y económicas</p>	<p><b>hacer la compra</b> → <b>fazer compras (para casa)</b></p> <p>- Tengo que ir a <b>hacer la compra</b> semanal. → Tenho de ir <b>fazer as compras</b> da semana.</p> <p>- La posibilidad de <b>hacer toda la compra</b> en un mismo sitio y a buen precio hace que los supermercados resulten atractivos para los consumidores. → A possibilidade de <b>fazer todas as compras</b> num só local a preços competitivos torna os supermercados atraentes para os consumidores.</p>	<p>📖 <i>Hacer la compra</i> se refiere específicamente a las cosas necesarias para la casa. 🇧🇷</p> <p>📖 Con el sentido de ‘conjunto de comestibles que se compran para uso diario’, <i>compra</i> va en singular: <i>hacer la compra</i>. 🇧🇷</p> <p>👉 <b>hacer una compra.</b></p>
---------------------------	--	---	---	--

FIGURA 104. Observaciones semánticas sobre *hacer la compra*.

– y la diferencia entre la combinación *hacer un milagro* y la locución *hacer milagros*:

<p>hacer + sustantivo</p>	<p>realizar, efectuar; realizar, efetuar</p>	<p>acontecimientos extraordinarios y que causan admiración</p>	<p><b>hacer un milagro</b> → <b>fazer um milagre</b></p> <p>- Jesús <b>hizo el milagro</b> de curar a los enfermos. → Jesus <b>fez o milagre</b> de curar os doentes.</p> <p>- Los paseos por la orilla pueden <b>hacer auténticos milagros</b> para su bienestar. → Os passeios à beira-mar podem <b>fazer auténticos milagres</b> para o seu bem-estar.</p>	<p>📖 <i>Milagro</i> puede referirse a:</p> <p>(1) ‘Un hecho que no se puede explicar por causas naturales y que se considera producido por la intervención de Dios o de un ser sobrenatural’: <i>Dios hizo un milagro separando las aguas del mar Rojo.</i></p> <p>(2) ‘Un acontecimiento o cosa rara, extraordinaria y que provoca admiración’: <i>es un milagro que hayas aprobado porque no has estudiado nada.</i> 🇧🇷</p> <p>👁️ <b>Hacer milagros loc. verbal</b> Conseguir algo</p>
---------------------------	--	--	---	--

				<p>que parece imposible para los medios de que se dispone: <i>su madre hace milagros para poder pagar todas las facturas, tiene un salario muy limitado.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> obrar un milagro.</p>
--	--	--	--	---

FIGURA 105. Observaciones semánticas sobre *hacer un milagro*.

c) aspectos pragmáticos, como:

– la construcción pronominal del verbo para aportar valor ponderativo a la combinación *pasar el verano*:

<p>pasar + sustantivo</p>	<p>ocupar un período de tiempo; ocupar un período de tempo</p>	<p>pasar el verano → <b>passar o verão</b></p> <p>- <i>Pasamos todo el verano frente al ordenador trabajando duro.</i> → <i>Passamos o verão inteiro em frente ao computador trabalhando duro.</i></p> <p>- <i>Le pregunté si iba a pasar el verano con su familia.</i> → <i>Eu lhe perguntei se ia passar o verão com a família.</i></p>	<p>📖 <b>Passar</b>, con una sola s.</p> <p>📖 Para expresar ponderación, el verbo se construye en su forma pronominal: <i>se pasó todo el verano estudiando.</i> 🇧🇷</p>
---------------------------	--	---	--

FIGURA 106. Observaciones pragmáticas sobre *pasar el verano*.

– el valor ponderativo aportado por el adjetivo *ridículo* en *sueldo ridículo*:

<p>sueldo + adjetivo</p>	<p>sueldo muy pequeño, insignificante; salário muito pequeno, insignificante</p>	<p>sueldo ridículo → <b>salário ridículo</b></p> <p>- <i>El muchacho presentó la dimisión porque estaba cobrando un sueldo ridículo.</i> → <i>O rapaz pediu demissão porque estava recebendo um salário ridículo.</i></p> <p>- <i>Tenemos un sueldo ridículo, por eso muchos profesores doblan su carga horaria.</i> → <i>Temos um salário ridículo, por</i></p>	<p>📖 El adjetivo <i>ridículo</i> tiene valor ponderativo, de exageración. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> sueldo exiguo, sueldo irrisorio, sueldo precario.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> sueldo astronómico, cuantioso sueldo, sueldo desorbitado,</p>
--------------------------	--	--	--

		<i>isso muitos professores dobram sua carga horária.</i>	sueldo elevado, sueldo jugoso, sueldo sustancioso.
--	--	--	--

FIGURA 107. Observaciones pragmáticas sobre *sueldo ridículo*.

– y la puntualización de que *coger una enfermedad* pertenece al registro coloquial:





<b>coger + sustantivo</b>	<b>contraer, empezar a tener; contrair, começar a ter</b>	<b>coger una enfermedad</b> → <b>pegar uma doença</b> - <i>Estamos preocupados porque no sabemos dónde <b>cogieron la enfermedad</b> los niños</i> → <i>A gente fica preocupada porque não sabe onde estes meninos <b>pegaram a doença</b>.</i> - <i>Las dos personas que <b>cogieron la enfermedad</b> se infectaron fuera de la ciudad.</i> → <i>As duas pessoas que <b>pegaram a doença</b> foram infectadas fora do município.</i>	 La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>enfermedad</i> como con los diferentes nombres de enfermedades: <i>catarro, gripe, sarampión</i> , etc.: <i>Manuel <u>ha cogido un catarro</u> y está estornudando sin parar.</i>   Registro coloquial.  <b>SINÓNIMO:</b> contraer una enfermedad, pillar una enfermedad. <b>ANTÓNIMO:</b> curarse de una enfermedad, reponerse de una enfermedad, sobreponerse a una enfermedad, superar una enfermedad.
---------------------------	---	--	--

FIGURA 108. Observaciones pragmáticas sobre *coger una enfermedad*.

Las consideraciones contrastivas entre la lengua materna y la lengua extranjera han jugado un papel importante en esta subsección. En este sentido, las observaciones realizadas abarcan principalmente tres tipos de aspectos, tal y como mostramos a continuación:

a) aspectos ortográficos, al destacar, por ejemplo:

– la ausencia de acentuación en el sustantivo *hinduismo*, que sí lleva tilde en portugués:

<b>verbo + preposición +</b>	<b>adoptar el hinduismo;</b>	<b>convertirse al hinduismo</b> → <b>converter-se ao hinduísmo</b>	 <i>Hinduismo</i> , sin tilde.
------------------------------	------------------------------	--	---



hinduismo	adotar o hinduísmo	- Julia Roberts <b>se convirtió al hinduismo</b> después de rodar "Come, reza, ama". → Julia Roberts <b>converteu-se ao hinduismo</b> depois de filmar "Eat, Pray and Love".	✍ <b>Convertirse A una religión:</b> se ha convertido <u>al</u> hinduismo.  <b>SINÓNIMO:</b> abrazar el hinduismo, adscribirse al hinduismo.  <b>ANTÓNIMO:</b> apostatar del hinduismo.  👉 <u>convertirse a una religión.</u>
-----------	--------------------	--	---

FIGURA 109. Observaciones ortográficas sobre *convertirse al hinduismo*.

- o la escritura con *s* simple de *pasar* frente a la geminada de *passar*:

pasar + preposición + sustantivo	cambiar de categoría; mudar de categoria	<b>pasar de curso</b> → <b>passar de ano</b> - Mi hermano está muy contento porque va a <b>pasar de curso</b> con unas notas excelentes. → Meu irmão está muito feliz, pois vai <b>passar de ano</b> tirando notas ótimas. - El programa especial de vacaciones con clases de recuperación es una oportunidad para que el estudiante <b>pase de curso</b> . → O programa especial de férias com aulas de recuperação é uma oportunidade para o aluno <b>passar de ano</b> .	📖 <b>Paşar</b> , con una sola s.
----------------------------------	--	---	----------------------------------

FIGURA 110. Observaciones ortográficas sobre *pasar de curso*.

- b) aspectos morfosintácticos, al indicar cuestiones tales como:

- el apócope de *grande* ante sustantivo, procedimiento que no sucede en la

L1:

amigo + adjetivo	amigo más importante que los demás; amigo mais	<b>gran amigo</b> → <b>grande amigo</b> - La diputada Díez y yo somos <b>grandes amigas</b> desde que llegó al Parlamento. → A	📖 Con el sentido de 'que es más importante que los demás' el adjetivo <i>grande</i> siempre va antepuesto. En
------------------	--	---	---

	<b>importante que os demais</b>	<i>deputada Díez e eu somos <b>grandes amigas</b> desde que veio para o congresso.</i> - <i>El detective que cerró este caso es un <b>gran amigo</b> mío. → O detetive que resolveu o caso é um <b>grande amigo</b>.</i>	esta posición pierde la sílaba final <i>–de</i> cuando precede a un sustantivo en singular: <i>una <b>gran</b> amiga y un <b>gran</b> amigo</i> pero <i><b>grandes</b> amigos y <b>grandes</b> amigas.</i> 🇧🇷
--	---------------------------------	---	---

FIGURA 111. Observaciones morfosintácticas sobre *gran amigo*.

– el régimen preposicional del objeto directo de persona en las construcciones con el verbo *saludar*, ausente en portugués:

<b>verbo + calurosamente</b>	<b>afetuosamente; afetuosamente</b>	<b>saludar calurosamente</b> → <b>saudar/cumprimentar calorosamente</b> - <i>El público del programa <b>saludó calurosamente</b> a la actriz cuando apareció por sorpresa en el estudio. → A plateia do programa <b>saudou calorosamente</b> a atriz quando ela apareceu de surpresa no estúdio.</i> - <i>Quiero <b>saludar calurosamente</b> a la comisión organizadora de los eventos conmemorativos. → Quero <b>cumprimentar calorosamente</b> a comissão organizadora dos eventos comemorativos.</i>	✎ <b>Saludar A [alguien]:</b> <i>cuando llegamos a la fiesta saludamos calurosamente a los anfitriones.</i>  <b>SINÓNIMO:</b> saludar afablemente, saludar afectuosamente, saludar efusivamente.  <b>ANTÓNIMO:</b> saludar fríamente, saludar secamente.
------------------------------	-------------------------------------	--	---

FIGURA 112. Observaciones morfosintácticas sobre *saludar calurosamente*.

– la construcción en singular del sustantivo en hacer *exercício* frente al plural de *fazer exercícios*:

<b>hacer + sustantivo</b>	<b>realizar, efectuar; realizar, efetuar</b>	<b>actividades físicas</b>	<b>hacer ejercicio</b> → <b>fazer exercícios</b> - <i>El médico le aconsejó <b>hacer ejercicio</b> tres veces por semana. → O médico o aconselhou a <b>fazer exercícios</b> três vezes por semana.</i>	📖 <b>Ejercicio</b> , sin tilde.  📖 Con el sentido de ‘movimientos corporales que se realizan para mantener o mejorar la forma física’, <i>exercício</i> va en singular: <i>hacer</i>
---------------------------	--	----------------------------	---	--


			- En vacaciones, <b>hacíamos ejercicio</b> en la playa muy temprano. → Nas férias, <b>fazíamos exercícius</b> na praia de manhã bem cedo.	ejercicio.   <b>SINÓNIMO:</b> practicar ejercicio.
--	--	--	---	---

FIGURA 113. Observaciones morfosintácticas sobre *hacer ejercicio*.

– la conjugación pronominal de *dar* en *darse un baño*:





<b>darse + sustantivo</b>	<b>hacer, realizar; fazer, realizar</b>	<b>acciones relacionadas con el cuidado personal</b>	<b>darse un baño</b> → <b>tomar banho</b> - <i>Quedamos en darnos un baño rápido e ir a un restaurante.</i> → <i>Combinamos de tomar um banho rápido e ir a um restaurante.</i> - <i>Para bajar la temperatura del cuerpo puede darse baños de agua fría o ponerse toallas húmedas sobre la piel.</i> → <i>Para baixar a temperatura do corpo, pode-se tomar banhos frios ou aplicar toalhas úmidas sobre a pele.</i>	 El verbo se conjuga en su forma pronominal: yo <u>me doy un baño</u> , tú <u>te das un baño</u> , él <u>se da un baño</u> , etc.   <b>SINÓNIMO:</b> tomar un baño.
---------------------------	---	--	---	---

FIGURA 114. Observaciones morfosintácticas sobre *darse un baño*.

– o la construcción verbo + objeto directo en *pasar un examen* frente a la construcción preposicional de *passar em uma prova*:

<b>pasar + sustantivo</b>	<b>aprobar, superar; aprovar, passar</b>	<b>pasar un examen</b> → <b>passar em uma prova</b> - <i>Dos años después, se mudó a París, con la intención de ingresar en la Escuela Superior, pero no consiguió pasar el examen de ingreso.</i> → <i>Dois anos depois, mudou-se para Paris, com a intenção de ingressar na Escola Superior, mas não conseguiu passar no exame de admissão.</i>	 <b>Passar</b> , con una sola s.   <b>Passar + sustantivo<sub>OD</sub>:</b> <i>Marta no ha pasado el examen de inglés.</i>
---------------------------	--	--	---

		<p>- Cada participante que <b>pase el examen</b> y la simulación de gestión de proyectos recibirá un certificado de especialista. → Cada participante que <b>passar no exame</b> e na simulação de gestão de projetos receberá um certificado de especialista.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> aprobar un examen, superar un examen.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> catear un examen, reprobar un examen, suspender un examen.</p>
--	--	--	--

FIGURA 115. Observaciones morfosintácticas sobre *passar un examen*.

c) aspectos sintagmáticos, como la combinatoria de *ataque* con los verbos *dar* y *tener*:

<p><b>ataque + preposición + sustantivo</b></p>	<p><b>dolencia repentina; doença repentina</b></p>	<p><b>ataque al corazón</b> → <b>ataque cardíaco</b></p> <p>- <i>Mi abuela murió de un <b>ataque al corazón</b>.</i> → <i>Minha avó morreu de um <b>ataque cardíaco</b>.</i></p> <p>- <i>Los síntomas de un <b>ataque al corazón</b> difieren entre hombres y mujeres.</i> → <i>Os sintomas de <b>ataque cardíaco</b> diferem de homens para mulheres.</i></p>	<p>📖 <i>Ataque al corazón</i> es la única estructura que se construye con la preposición <b>A</b>, el resto se construyen con <b>DE</b>: <i>ataque <u>de</u> nervios, ataque <u>de</u> risa.</i> 🇧🇷</p> <p>✍️ <b>Dar un ataque</b> ≈ sobrevenir, producirse. El sujeto del verbo es <i>ataque/ataques</i> por lo que el verbo se conjuga en 3.ªp. sg. y 3.ªp. pl.: <i>el médico nos dijo que le <u>había dado un ataque al corazón</u>; en los últimos años de su vida le <u>dieron dos ataques al corazón</u>.</i> 🇧🇷</p> <p>✍️ <b>Tener un ataque</b> ≈ experimentar, sufrir. El sujeto es el individuo que experimenta el ataque: <i>la semana pasada a <u>mi vecino tuvo un ataque al corazón</u>; todos los participantes en el estudio <u>han tenido al menos un ataque al corazón</u>.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> ataque cardíaco.</p>
---	--	--	---

FIGURA 116. Observaciones sintagmáticas sobre *ataque al corazón*.

Además de las observaciones lingüísticas, como indicamos con anterioridad, en este último bloque se incluyen también sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas. En algunos casos, como los que mostramos a continuación, estos elementos contienen hipervínculos que permiten al usuario pasar de un artículo a otro<sup>201</sup>. Estos hipervínculos están señalizados con un subrayado discontinuo:




<p>verbo + preposición + islam</p>	<p>adoptar el islam; adotar o islã</p>	<p><b>convertirse al islam</b> → <b>converter-se ao islã</b> - <i>Se convirtió al islam a los 13 años, influenciado por un amigo del colegio.</i> → <b>Converteu-se ao islã</b> aos 13 anos, influenciado por um amigo de escola. - <i>La mayoría de los mongoles (excepto los de Extremo Oriente), finalmente, se convirtieron al islám, dando lugar a la mayor propagación del mismo en el área de Crimea y parte de Rusia.</i> → <i>A maioria dos mongóis (exceto aqueles do Extremo Oriente), por fim, converteu-se ao islã, resultando em uma propagação maior do islã na área da Crimeia e partes da Rússia.</i></p>	<p> <b>Convertirse A una religión:</b> <i>se ha convertido <u>al</u> islam.</i></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> abrazar el islam, adscribirse al islam, <u>convertirse al islamismo</u></p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> apostatar del islam.</p> <p> <u>convertirse a una religión.</u></p> <p> <u>convertirse al islamismo.</u></p>
--	--	--	---

FIGURA 117. Sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas de *convertirse al islam*.

Por otra parte, cabe señalar que, excepcionalmente, en los artículos pertenecientes a los verbos de apoyo *hacer<sup>l</sup>* y *dar<sup>l</sup>*, hemos insertado una columna intermedia entre la de la glosa semántica y la de las combinaciones y sus equivalentes. En ella se indican unos descriptores semánticos que caracterizan las clases léxicas de argumentos que dichos verbos seleccionan. Este procedimiento se debe al hecho de que en dichas acepciones ambos verbos presentan el significado de ‘realizar una acción’, sentido sumamente amplio y que da lugar a un gran número de combinaciones. Insertamos a continuación, a modo de ejemplo la sección de información combinatoria de *hacer<sup>l</sup>*:

<sup>201</sup> Actualmente solo están señalizados como hipervínculos los términos incluidos en el esbozo.

🇪🇸 **hacer**<sup>1</sup> verbo

Realizar o efectuar una acción o actividad. Preparar, disponer.



- Siempre **está haciendo** bromas.
- Algunas compañías farmacéuticas **han hecho** su propia investigación.

ver todas, hacer + sustantivo

ver más

<p>hacer + sustantivo</p>	<p>realizar, efectuar; realizar, efetuar</p>	<p>manifestaciones verbales, demandas de información y eventos interpretados como unidades informativas</p>	<p><b>hacer un comentario</b> → <b>fazer um comentário</b> - El conferenciante <b>hizo</b> diversos <b>comentarios</b> sobre las obras del autor. → O conferencista <b>fez</b> diversos <b>comentários</b> sobre as obras do autor. - La policía local no <b>ha hecho comentarios</b> pero nosotros les daremos la información más reciente. → A polícia local não <b>fez comentários</b> mas nós lhes daremos toda a informação mais recente.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar un comentario, emitir un comentario, expresar un comentario, formular un comentario, realizar un comentario.</p>
			<p><b>hacer una entrevista</b> → <b>fazer uma entrevista</b> - Le <b>hice una entrevista</b> sobre la guerra a mi vecino para el diario escolar. → <b>Fiz uma entrevista</b> sobre a guerra ao meu vizinho para o jornal da escola. - Nicolás <b>hizo una entrevista</b> y consiguió</p>	

			<p>trabajo en una empresa local. → Nicolás <b>fez uma entrevista</b> e conseguiu um emprego numa empresa local.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> dar una entrevista, realizar una entrevista.</p>
			<p><b>hacer una llamada</b> → <b>fazer uma chamada</b></p> <p>- La telefonista tuvo problemas para <b>hacer la llamada</b>. → A telefonista teve problemas para <b>fazer a chamada</b>.</p> <p>- Un tercio de la población mundial nunca <b>ha hecho una llamada</b> telefónica. → Um terço da população mundial nunca <b>fez uma chamada</b> telefónica.</p>	
		<p>procesos correspondientes a funciones corporales</p>	<p><b>hacer la digestión</b> → <b>fazer a digestão</b></p> <p>- No puedo volver al agua, aún estoy <b>haciendo la digestión</b>. → Não posso voltar para a água, ainda estou <b>fazendo a digestão</b>.</p> <p>- El cuerpo humano tarda algún tiempo en <b>hacer la digestión</b> de los alimentos, más específicamente, de 24 a 72 horas. → O corpo humano leva algum tempo para <b>fazer a digestão</b> completa dos alimentos, mais específicamente, cerca de 24 a 72 horas.</p>	

		actividades físicas	<p><b>hacer ejercicio</b> → <b>fazer exercícios</b></p> <p>- El médico le aconsejó <b>hacer ejercicio</b> tres veces por semana. → O médico o aconselhou a <b>fazer exercícios</b> três vezes por semana.</p> <p>- En vacaciones, <b>hacíamos ejercicio</b> en la playa muy temprano. → Nas férias, <b>fazíamos exercícios</b> na praia de manhã bem cedo.</p>	<p>📖 Con el sentido de ‘movimientos corporales que se realizan para mantener o mejorar la forma física’, <i>ejercicio</i> va en singular: <i>hacer ejercicio</i>.</p> <p></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> practicar ejercicio.</p>
		actuaciones de protesta y reivindicación, frecuentemente en el ámbito laboral	<p><b>hacer huelga</b> → <b>fazer greve</b></p> <p>- Los trabajadores que querían <b>hacer huelga</b> en protesta por los desastrosos planes de seguridad fueron amenazados con el despido inmediato. → Os trabalhadores que queriam <b>fazer greve</b>, em protesto pelas desastrosas condições de segurança, foram ameaçados de demissão imediata.</p> <p>- Algunos representantes del personal ya han amenazado con <b>hacer huelga</b> en caso de que las reformas no satisfagan a los funcionarios. → Alguns representantes já ameaçaram <b>fazer greve</b> caso as reformas não satisfaçam os funcionários.</p>	
		operaciones comerciales y económicas	<p><b>hacer una apuesta</b> → <b>fazer uma aposta</b></p> <p>- No me gusta <b>hacer apuestas</b> porque siempre pierdo. → Não gosto de <b>fazer</b></p>	



			<p><b>apostas</b> porque sempre perco.</p> <p>- Alguien utilizó mi identidad e <b>hizo una apuesta</b> online por mí. → Alguém usou a minha identidade e <b>fez uma aposta</b> online em meu nome.</p>	
			<p><b>hacer la compra</b> → <b>fazer compras (para casa)</b></p> <p>- Tengo que ir a <b>hacer la compra</b> semanal. → Tenho de ir <b>fazer as compras</b> da semana.</p> <p>- La posibilidad de <b>hacer toda la compra</b> en un mismo sitio y a buen precio hace que los supermercados resulten atractivos para los consumidores. → A possibilidade de <b>fazer todas as compras</b> num só local a preços competitivos torna os supermercados atraentes para os consumidores.</p>	<p>📖 <i>Hacer la compra</i> se refiere específicamente a las cosas necesarias para la casa. 🇧🇷</p> <p>📖 Con el sentido de ‘conjunto de comestibles que se compran para uso diario’, <i>compra</i> va en singular: <i>hacer la compra</i>. 🇧🇷</p> <p>👉 <b>hacer una compra.</b></p>
			<p><b>hacer una compra</b> → <b>fazer uma compra</b></p> <p>- El 44% de las personas con acceso a Internet en casa <b>ha hecho una compra</b> nacional mediante comercio electrónico. → 44 % das pessoas com acesso a internet em casa <b>fizeram uma compra</b> nacional por comércio eletrônico.</p> <p>- Antes de <b>hacer una compra</b>, el consumidor debe estar informado del precio y las principales características del producto. →</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar una compra,</p>

			<p>Antes de <b>fazer uma compra</b>, o consumidor tem de ser informado do preço e das principais características do produto.</p>	<p>realizar una compra.</p> <p> <b>hacer la compra.</b></p>
			<p><b>hacer una devolución</b> → <b>fazer uma devolução</b></p> <p>- Recuerda que, si deseas hacer un cambio por cualquier motivo, primero debes <b>hacer una devolución</b> y, posteriormente, realizar una nueva compra. → Lembre-se que, se desejar fazer uma troca por qualquer motivo, primeiro deve <b>fazer uma devolução</b> e, posteriormente, realizar uma nova compra.</p> <p>- Para evitar el coste del transporte, siempre se puede <b>hacer la devolución</b> en la propia tienda. → Para evitar o custo de transporte, poderá sempre optar por <b>fazer a devolução</b> directamente na loja.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar una devolución, realizar una devolución.</p>
			<p><b>hacer una inversión</b> → <b>fazer um investimento</b></p> <p>- Los empresarios decidieron <b>hacer una inversión</b> para aumentar la productividad de la fábrica. → Os empresários decidiram <b>fazer um investimento</b> para aumentar a produtividade da fábrica.</p> <p>- <b>Hizo una inversión</b> de capital en bolsa. →</p>	

			<i>Fez um investimento de capital na bolsa.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> realizar una inversión.
			<p><b>hacer un pedido</b> → <b>fazer um pedido</b></p> <p>- ¿Le importa hablar con ellos de mi parte y decirles que quiero <b>hacer un pedido</b>, por favor? → <i>Você se importa de falar com eles em meu nome, e dizer que quero <b>fazer um pedido</b>, por favor?</i></p> <p>- Ayer <b>hice el pedido</b> de ropa de cama al almacén. → <i>Ontem <b>fiz o pedido</b> de roupas de cama ao fornecedor.</i></p>	<b>SINÓNIMO:</b> realizar un pedido.
			<p><b>hacer una transferencia</b> → <b>fazer uma transferência</b></p> <p>- Antes de morir, <b>hizo la transferencia</b> de los bienes a sus hijos. → <i>Antes de morrer <b>fez a transferência</b> dos bens para os filhos.</i></p> <p>- Mi padre <b>hizo una transferencia</b> desde su cuenta a la mía. → <i>Meu pai <b>fez uma transferência</b> da conta dele para a minha.</i></p>	<p><b>abc</b> También <b>trasferencia</b>.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> llevar a cabo una transferencia, realizar una transferencia.</p>
		procesos de transformación y modificación	<p><b>hacer un cambio</b> → <b>fazer uma troca</b></p> <p>- Esperamos que hayas quedado satisfecho con las compras realizadas pero si necesitas <b>hacer un cambio</b> o devolución, dispones de un plazo de 30 días naturales para realizarlo. →</p>	

			<p><i>Esperamos que tenha ficado satisfeito com as compras realizadas mas, se precisar de <b>fazer uma troca</b> ou devolução, dispõe de 30 dias úteis para realizá-la.</i></p> <p><i>- Durante las rebajas algunas tiendas no <b>hacen cambios</b>. → Durante as liquidações, algumas lojas não <b>fazem trocas</b>.</i></p>	
		<p><b>acción de acudir a algún sitio así como reuniones y encuentros entre personas</b></p>	<p><b>hacer una visita</b> → <b>fazer uma visita</b></p> <p><i>- Vamos a <b>hacerle una visita</b> a mi tía la próxima semana. → Vamos <b>fazer uma visita</b> à minha tia na próxima semana.</i></p> <p><i>- Hace poco <b>hice una visita</b> de trabajo a la única planta de energía nuclear que tenemos en mi país. → <b>Fiz</b> recentemente <b>uma visita</b> de trabalho à única central nuclear que existe no meu país.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar una visita.</p>
		<p><b>acontecimientos extraordinarios y que causan admiración</b></p>	<p><b>hacer un milagro</b> → <b>fazer um milagre</b></p> <p><i>- Jesús <b>hizo el milagro</b> de curar a los enfermos. → Jesus <b>fez o milagre</b> de curar os doentes.</i></p> <p><i>- Los paseos por la orilla pueden <b>hacer</b> auténticos <b>milagros</b> para su bienestar. → Os passeios à beira-mar podem <b>fazer</b> auténticos <b>milagres</b> para o seu bem-estar.</i></p>	<p> <i>Milagro</i> puede referirse a:</p> <p>(1) 'Un hecho que no se puede explicar por causas naturales y que se considera producido por la intervención de Dios o de un ser sobrenatural': <i>Dios hizo un milagro separando las aguas del mar Rojo.</i></p> <p>(2) 'Un acontecimiento o cosa rara, extraordinaria y que provoca</p>

				<p>admiración': <i>es un milagro que hayas aprobado porque no has estudiado nada.</i> 🇧🇷</p> <p>👁️ <b>Hacer milagos loc. verbal</b> Conseguir algo que parece imposible para los medios de que se dispone: <i>su madre hace milagos para poder pagar todas las facturas, tiene un salario muy limitado.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> obrar un milagro.</p>
		<p>períodos o intervalos de tiempo</p>	<p><b>hacer una pausa</b> → <b>fazer uma pausa</b></p> <p>- <i>El profesor dio dos horas de clase e hizo una pausa para el café. → O professor deu duas horas de aula e fez uma pausa para o café.</i></p> <p>- <i>Después de horas caminando hicimos una pausa para descansar. → Depois de horas caminhando fizemos uma pausa para descanso.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> hacer un descanso.</p>
		<p>actividades realizadas con empeño o esfuerzo</p>	<p><b>hacer penitencia</b> → <b>fazer penitência</b></p> <p>- <i>El cura me mandó hacer penitencia para librarme de mis pecados. → O padre me mandou fazer penitência para me livrar de meus pecados.</i></p>	

			<p>- Durante el período de Cuaresma hay mucha gente que <b>hace penitencia</b>. → Durante o período quaresmal tem muita gente que <b>faz penitência</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> cumprir penitencia, praticar una penitencia.</p>
			<p><b>hacer (un) régimen</b> → <b>fazer regime</b></p> <p>- No creo que <b>hacer régimen</b> sea una manera eficaz de adelgazar. → Não acho que <b>fazer regime</b> seja uma maneira eficaz de emagrecer.</p> <p>- Roberto <b>hizo un régimen</b> y perdió un 40% de grasa. → Roberto <b>fez um regime</b> e perdeu 40% de sua gordura.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> seguir un régimen; hacer dieta.</p>
			<p><b>hacer un sacrificio</b> → <b>fazer (um) sacrificio</b></p> <p>- Para adelgazar tendrás que <b>hacer un sacrificio</b> y dejar de comer dulce. → Para emagrecer você terá que <b>fazer um sacrificio</b> e deixar de comer doce.</p> <p>- No puedo creer que estés dispuesta a <b>hacer un sacrificio</b> tan grande. → Não acredito que você possa <b>fazer um sacrificio</b> tão grande.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar un sacrificio.</p>
		pruebas médicas	<p><b>hacer una radiografía</b> → <b>fazer uma radiografia</b></p> <p>- <b>Hicimos una radiografía</b> abdominal al</p>	

			<p>paciente y comprobamos que su estado clínico posoperatorio es bueno. → <b>Fizemos uma radiografia</b> abdominal do paciente e constatamos que seu estado clínico pós-operatório é bom.</p> <p>- El médico me ha mandado <b>hacerme una radiografía</b> de tórax. → O médico me mandou <b>fazer uma radiografia</b> do tórax.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> sacar una radiografía, tomar una radiografía; hacer una placa.</p>
	<p>realizar, preparar; realizar, preparar</p>	<p>cantidades económicas así como los documentos en los que se reflejan</p>	<p><b>hacer una factura</b> → <b>emitir una nota fiscal</b></p> <p>- El hombre fue detenido por vender productos sin <b>hacer factura</b>. → O homem foi preso por vender produtos sem <b>emitir nota fiscal</b>.</p> <p>- Los camioneros deben <b>hacer una factura</b> para cada establecimiento en el que hacen una entrega. → Os caminhoneiros devem <b>emitir uma nota fiscal</b> para cada estabelecimento onde fazem entrega.</p>	
			<p><b>hacer un presupuesto</b> → <b>fazer um orçamento</b></p> <p>- Ayer fui a <b>hacer un presupuesto</b> para cambiar el embrague del coche. → Ontem fui <b>fazer um orçamento</b> para troca da embreagem do meu carro.</p> <p>- Contacte con nosotros y <b>haga un</b></p>	

			<i>presupuesto sin compromiso. → Entre em contato e <b>faça um orçamento</b> sem compromisso.</i>	
		tareas, labores y ocupaciones de diversa índole	<p><b>hacer la cama</b> → <b>fazer a cama</b></p> <p>- Mi marido <b>hace la cama</b> todos los días. → Meu marido <b>faz a cama</b> todos os dias.</p> <p>- ¿<b>Has hecho la cama</b> al levantarte? → Você <b>fez sua cama</b> depois que se levantou?</p>	
		actividades intelectuales o físicas destinadas a demostrar conocimientos o habilidades	<p><b>hacer un examen</b> → <b>fazer um exame</b></p> <p>- Tengo que <b>hacer un examen</b> de final de curso. → Tenho que <b>fazer um exame</b> final.</p> <p>- Al final del curso puedes solicitar un certificado de participación o <b>hacer un examen</b> y recibir un certificado con calificación. → Ao final do curso pode solicitar um certificado de participação ou <b>fazer um exame</b> e receber um certificado com a nota.</p>	<b>SINÓNIMO:</b> efectuar un examen, realizar un examen.
		representaciones artísticas	<p><b>hacer una película</b> → <b>fazer um filme</b></p> <p>- En los años 60 y 70, <b>hacer una película</b> era para nosotros, que vivíamos bajo dictaduras militares, una auténtica aventura épica. → Nos anos 60 e 70, <b>fazer filmes</b> era, para nós que vivíamos sob ditaduras militares, uma verdadeira aventura épica.</p>	



			<p>- “El mundo de la aviación ha cambiado completamente desde que <b>hicimos la primera película</b>”, dijo el productor. → “O mundo da aviação mudou completamente desde que <b>fizemos o primeiro filme</b>”, disse o produtor.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> rodar una película.</p>
		documentos y certificados	<p><b>hacer una receta</b> → <b>fazer uma receita</b></p> <p>- Solicite a su médico que le <b>haga una receta</b> con las especificaciones del medicamento. → Solicite ao seu médico que <b>faça uma receita</b> com as especificações do medicamento.</p> <p>- Me gustaría saber si este medicamento ya ha llegado a Brasil, pues quiero ir al médico para que me <b>haga una receta</b>. → Gostaria de saber, se já chegou no Brasil o tal remédio, pois estou querendo ir ao médico para ele me <b>fazer a receita</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> dar una receta.</p>
			<p><b>hacer testamento</b> → <b>fazer testamento</b></p> <p>- Me estoy muriendo y necesito <b>hacer testamento</b>. → Estou morrendo e preciso de <b>fazer um testamento</b>.</p> <p>- Según el certificado de defunción, murió viuda, sin dejar hijos ni bienes y sin <b>hacer testamento</b>. → Segundo a certidão de óbito, morreu viúva, sem deixar filhos nem bens e sem <b>fazer testamento</b>.</p>	


		<p>actividades relacionadas con el estudio, la investigación y el análisis</p>	<p><b>hacer un esquema</b> → <b>fazer um esquema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voy a <b>hacerme un esquema</b> sobre el sistema nervioso. → Vou <b>fazer um esquema</b> do sistema nervoso.</li> <li>- <b>Hice el esquema</b> del proyecto y ahora tengo que desarrollarlo. → <b>Fiz o esquema</b> do projeto agora preciso desenvolvê-lo.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> esbozar un esquema, trazar un esquema.</p>
			<p><b>hacer un experimento</b> → <b>fazer uma experiênci</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hacia experimentos</b> con nuevos medicamentos y los resultados eran alentadores. → <b>Fazia experiências</b> com novos medicamentos, e os resultados eram animadores.</li> <li>- Estamos <b>haciendo un experimento</b> sociológico. → Estamos <b>fazendo uma experiênci</b> sociológica.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> llevar a cabo un experimento, realizar un experimento.</p>
			<p><b>hacer un resumen</b> → <b>fazer um resumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El comentarista deportivo <b>hizo un resumen</b> de los principales lances del partido. → O comentarista esportivo <b>fez um resumo</b> dos principais lances da partida.</li> <li>- El profesor me ha pedido que <b>haga un resumen</b> de la novela. → O professor me</li> </ul>	

			<i>pediu para <b>fazer um resumo</b> do romance.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> <u>hacer una síntesis.</u>
			<p><b>hacer una síntesis</b> → <b>fazer uma síntese</b></p> <p>- El profesor les mandó a los alumnos que <b>hicieran una síntesis</b> de una novela de Machado de Assis. → O professor pediu que os alunos <b>fizessem a síntesis</b> de um romance de Machado de Assis.</p> <p>- En mi primera intervención <b>he hecho una síntesis</b> de lo que ha hecho la Presidencia española en materia de inmigración en estos seis meses. → Na minha primeira intervenção <b>fiz uma síntese</b> da actuação da Presidência espanhola em matéria de imigração nestes seis meses.</p>	<b>SINÓNIMO:</b> <u>hacer un resumen.</u>

FIGURA 118. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>1</sup>.

Como podemos observar en el artículo mostrado, proporcionar en casos como este una lista de estructuras tan extensa, organizada únicamente por criterios alfabéticos, resultaría un tanto caótico, por lo que consideramos más oportuno agruparlas previamente en clases léxicas. De esta forma, la consulta resultará más ordenada y eficaz.

### 3.3. Sección de información sistemática

Tal y como señalamos en el apartado anterior, a la derecha del *índice de consulta de la combinatoria*, se sitúa el botón *ver más* , a través del cual el usuario puede acceder a un inventario de información sistemática en el que se recogen las unidades léxicas con las que el lema se combina más frecuentemente:

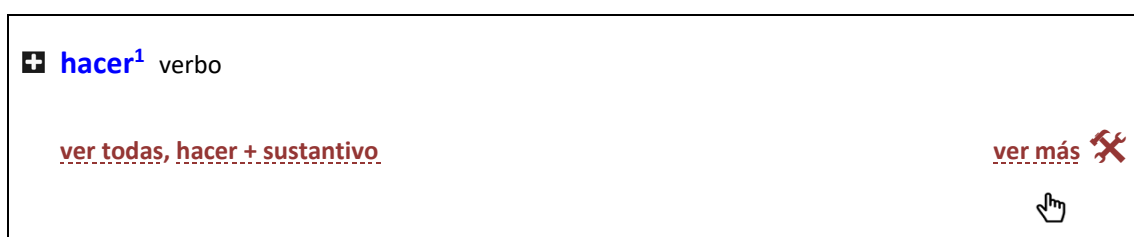


FIGURA 119. Acceso a la información sistemática de *hacer*<sup>1</sup>.

Cuando el usuario hace clic en dicho botón, automáticamente aparece un *índice de consulta* en el que se muestran las diferentes estructuras morfosintácticas combinatorias que se pueden revisar. Por el momento, dichas estructuras se limitan a las incluidas en la sección de información de la combinatoria:

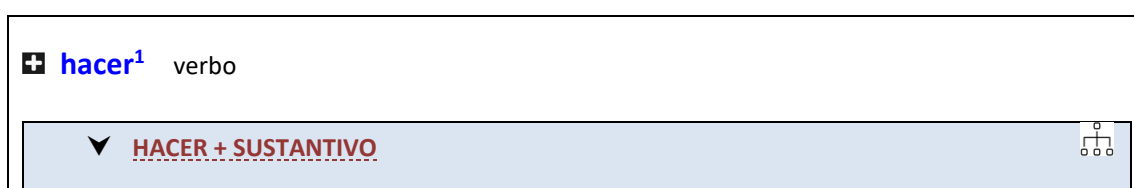


FIGURA 120. Índice de consulta de la información sistemática de *hacer*<sup>1</sup>.

No obstante, el objetivo sería ampliarlas a todas aquellas en las que la unidad léxica tratada puede participar. Así, el sustantivo *amigo*, por ejemplo, actualmente solo interviene en combinaciones del tipo sustantivo + adjetivo y verbo + sustantivo<sup>OD</sup>, pero en un futuro cabría añadir la estructura sustantivo + preposición + sustantivo, resultando un índice de consulta como el que mostramos a continuación:







 <b>amigo, amiga</b> sustantivo	
▼ <b>AMIGO + ADJETIVO</b>	
▼ <b>VERBO + AMIGO</b>	
▼ <b>SUSTANTIVO + DE + AMIGO</b>	

FIGURA 121. Índice de consulta de la información sistemática de *amigo, amiga*.

Al clicar en cada una de las estructuras, se despliega una tabla con la información sistemática correspondiente a esa estructura. En la columna de la izquierda, se indica, en tipografía granate, la descripción semántica de cada grupo de candidatos combinables; en la de la derecha, se listan los candidatos –destacados en azul– y un ejemplo de uso de cada uno –diferenciado en cursiva–.

Cuando el lema constituye el argumento de la combinación, se suministran los predicados que lo seleccionan, agrupados de acuerdo con su sentido general:

 <b>amigo, amiga</b> sustantivo	
▼ <b>AMIGO + ADJETIVO</b>	
<b>Que es cercano, de confianza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>cercano</b> <i>Los recién casados estuvieron acompañados de sus familiares y amigos más cercanos.</i></li> <li>- <b>entrañable</b> <i>El relato se inicia cuando cuatro entrañables amigos se van juntos de vacaciones.</i></li> <li>- <b>íntimo</b> <i>El cantante quiso dedicar el premio a una íntima amiga que había fallecido ese día.</i></li> <li>- <b>personal</b> <i>Quevedo fue amigo personal de Lope y Cervantes.</i></li> </ul>
<b>Que lo fue hace mucho tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>antiguo</b> <i>El otro día me encontré con un antiguo amigo del instituto.</i></li> </ul>
<b>Que lo es desde hace mucho tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>de toda la vida</b> <i>Los dos hermanos son amigos míos de toda la vida, nos conocemos desde hace muchísimos años.</i></li> <li>- <b>viejo</b> <i>La banda ha contado con las colaboraciones de viejos amigos en su nuevo disco.</i></li> </ul>
<b>Que tiene las cualidades propias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>buen</b> <i>Normalmente viajamos con unos muy buenos amigos que tienen una niña de la misma edad que nuestro hijo.</i></li> <li>- <b>fiel</b> <i>Un perro siempre será un amigo fiel que te alegrará los días.</i></li> <li>- <b>incondicional</b> <i>La fotógrafa dedicó unas palabras a sus incondicionales amigas por su apoyo en la organización de la exposición.</i></li> <li>- <b>leal</b> <i>Aunque solo tiene 19 años, posee una bonita casa, un coche caro y un grupo de leales amigos que le ayudan en su negocio.</i></li> <li>- <b>sincero</b> <i>Cuando el 2 de espadas sale invertido predice, en general, relaciones y vínculos con amigos poco sinceros.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>verdadero</b> <i>En nuestra vida personal decimos muchas veces que a los verdaderos amigos los conocemos en tiempos difíciles.</i></li> </ul>
<b>Que es más importante que los demás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>especial</b> <i>El sábado celebraremos el cumpleaños de unos amigos muy especiales.</i></li> <li>- <b>grande</b> <i>A la inauguración faltaron dos de sus grandes amigos por motivos personales.</i></li> <li>- <b>importante</b> <i>Estamos impactados y totalmente devastados por la pérdida de este increíble e importante amigo.</i></li> <li>- <b>indiscutible</b> <i>El agua termal es una amiga indiscutible de todas las pieles, incluso de las más sensibles.</i></li> <li>- <b>inseparable</b> <i>Adrián y Daniel son dos amigos inseparables de once años, que no solo comparten colegio, sino también aficiones y tiempo de ocio.</i></li> <li>- <b>mejor</b> <i>Mi mejor amiga se fue de Erasmus a Dinamarca y volvió enamorada de los países nórdicos.</i></li> </ul>
<b>Que es muy bueno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>excelente</b> <i>Todos los que le conocen dicen que es un magnífico escritor y un excelente amigo de sus amigos.</i></li> <li>- <b>maravilloso</b> <i>Cuando llegué aquí no conocía a nadie, pero ahora he hecho muchos amigos maravillosos de todas partes del mundo.</i></li> </ul>
<b>Que tiene cualidades negativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>falso</b> <i>En la entrevista, la actriz habla sobre los amigos falsos que ha tenido a lo largo de su carrera y sobre cómo estos han usado su amistad para ganar fama.</i></li> <li>- <b>malo</b> <i>Puede ser un pésimo jefe pero no es un mal amigo.</i></li> </ul>
<b>Por el que se tiene un sentimiento de estima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>admirado</b> <i>Mi admirada amiga Estrella publicó hace un par de años su primer libro y desde entonces no ha dejado de escribir.</i></li> <li>- <b>apreciado</b> <i>Apreciado amigo: En nuestra biblioteca, en plena reorganización, no contamos con libros sobre el sefardí o al menos no hemos podido encontrarlos.</i></li> <li>- <b>querido</b> <i>Os saludo a todos con afecto, queridísimos amigos, y os doy las gracias por vuestra cálida acogida.</i></li> </ul>
<b>Que es para siempre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>eterno</b> <i>En aquel mismo instante decidieron que serían amigas eternas y que nada ni nadie las separaría.</i></li> </ul>
<b>Que lo es desde hace poco tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>nuevo</b> <i>Las redes sociales y los juegos online son los espacios digitales más comunes para conocer a nuevos amigos.</i></li> </ul>
<b>Que no es real</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>imaginario</b> <i>Es totalmente normal que los niños pequeños hablen solos o tengan amigos imaginarios.</i></li> <li>- <b>virtual</b> <i>Te recomiendo que seas cuidadoso con los amigos virtuales que no conoces personalmente y con la información personal que publicas.</i></li> </ul>
<b>Que no hay otro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>único</b> <i>Tu hermana fue la única amiga que tuve en aquellos momentos tan difíciles.</i></li> </ul>
<b>Que lo es de varias personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>común</b> <i>La pareja se conoció durante la fiesta de unos amigos comunes.</i></li> </ul>
<b>▼ VERBO + AMIGO</b> 	
<b>Empezar a ser amigos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>conocer</b> <i>En nuestros cursos de buceo descubrirás la naturaleza y conocerás nuevos amigos.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>encontrar</b> Hazte socio y forma parte de una estupenda comunidad online en la que encontrarás amigos que compartan tus mismos intereses.</li> <li>- <b>granjearse</b> Es preferible tener enemigos diciendo la verdad, que granjearse amigos diciendo mentiras.</li> <li>- <b>hacer</b> Lo conoció en 1963, con 28 años, y se hicieron buenos amigos.</li> <li>- <b>volverse</b> Desde que se conocieron, no tardaron ni dos minutos en volverse amigos.</li> </ul>
<b>Mantener una relación de amistad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>considerar</b> En la vida conocemos a muchas personas, pero son muy pocas las que podemos considerar amigos de verdad.</li> <li>- <b>tener</b> Nos conocemos hace años porque tenemos amigos en común.</li> </ul>
<b>Mantener en el tiempo una relación de amistad</b>	- <b>conservar</b> Estuve cuatro años estudiando en Córdoba y aún conservo amigos de aquella etapa de mi vida.
<b>Dejar de ser amigos</b>	- <b>perder</b> Todos hemos perdido un buen amigo por un malentendido que no supimos reconducir.
<b>Volver a ser amigos</b>	- <b>reconciliarse (con)</b> Los dos amigos se reconciliaron después de no haberse dirigido la palabra durante más de diez años.
<b>Separarse de un amigo</b>	- <b>dejar</b> Fue muy difícil para él dejar a sus amigos y a su familia e irse a vivir a otra ciudad.
<b>Ocasionar, producir una relación de amistad</b>	- <b>dejar</b> Esta profesión me ha dejado grandes amigos que hoy en día son como de mi familia.
<b>Intentar encontrar amigos</b>	- <b>buscar</b> Busco amigos en la zona de Barcelona para salir a cenar, ir al cine, hacer deporte e ir de viaje.
<p>▼ <b>SUSTANTIVO + DE + AMIGO</b></p>	
<b>Conjunto de amigos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>círculo de</b> Siempre estoy abierto a conocer gente nueva e interesante para ampliar mi círculo de amigos.</li> <li>- <b>grupo de</b> A principios de agosto estuve de vacaciones en Calpe con un grupo de amigos.</li> <li>- <b>pandilla de</b> Me gusta este pueblo y me lo paso genial con la pandilla de amigos que tengo aquí.</li> </ul>

FIGURA 122. Información sistemática de *amigo, amiga*.

Mientras que si el lema es el predicado, se proporcionan las clases léxicas de los argumentos seleccionados por él:

<p>⊕ <b>hacer<sup>1</sup></b> verbo</p>	
<p><b>HACER<sup>1</sup> + SUSTANTIVO</b></p>	
<b>Manifestaciones verbales, demandas de información y eventos interpretados como unidades informativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>comentario</b> La joven salió de la sala sin hacer ningún comentario.</li> <li>- <b>consulta</b> Me gustaría hacer una consulta de algo que me tiene un poco preocupada.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>declaración</b> <i>Las sesiones plenarias donde los ministros harán declaraciones comienzan el miércoles por la mañana.</i></li> <li>- <b>entrevista</b> <i>Tengo una amiga que es periodista y suele viajar mucho y hacer entrevistas a muchas celebridades.</i></li> <li>- <b>llamada</b> <i>Participar en este sorteo es tan fácil como hacer una llamada gratuita al número...</i></li> <li>- <b>llamamiento</b> <i>ACNUR ha hecho un llamamiento a los gobiernos para que actúen con humanidad y de acuerdo con sus obligaciones internacionales.</i></li> <li>- <b>pregunta</b> <i>El periodista dijo que el tema se habría analizado con mayor profundidad si se hubiera permitido hacer preguntas.</i></li> <li>- <b>presentación</b> <i>La semana anterior al comienzo de las clases haremos una breve presentación del máster.</i></li> </ul>
<b>Procesos correspondientes a funciones corporales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>digestión</b> <i>El aparato digestivo del hombre está preparado para hacer la digestión de cualquier mezcla de alimentos.</i></li> </ul>
<b>Actividades físicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>deporte</b> <i>El 50% de los españoles prefiere hacer deporte al aire libre.</i></li> <li>- <b>ejercicio</b> <i>Está comprobado que hacer ejercicio en espacios verdes disminuye el riesgo de sufrir enfermedades mentales.</i></li> </ul>
<b>Actuaciones de protesta y reivindicación, frecuentemente en el ámbito laboral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>huelga</b> <i>Los pilotos hicieron una huelga indefinida durante la cual la compañía despidió a diez de ellos.</i></li> </ul>
<b>Operaciones comerciales y económicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>apuesta</b> <i>A principios de año hicimos nuestras apuestas de cómo sería 2013.</i></li> <li>- <b>compra</b> <i>Los clientes de este mercado municipal barcelonés podrán hacer sus compras online a través de la app.</i></li> <li>- <b>devolución</b> <i>En ningún caso se hará una devolución del dinero a aquellos que finalmente no puedan asistir a la cena.</i></li> <li>- <b>inversión</b> <i>Para poder abrir tu propio negocio necesitarás hacer una gran inversión inicial.</i></li> <li>- <b>negocios</b> <i>Si quieres hacer negocios con éxito tienes que diferenciarte de tu competencia.</i></li> <li>- <b>pago</b> <i>Me ha surgido un problema y es que no sé cómo hacer el pago de las tasas del visado.</i></li> <li>- <b>pedido</b> <i>Para poder ver precios y hacer pedidos desde la página web debes estar registrado.</i></li> <li>- <b>transferencia</b> <i>Los usuarios se quejaron de que no podían hacer transferencias desde la banca online.</i></li> </ul>
<b>Procesos de transformación y modificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>cambio</b> <i>En los últimos días hemos hecho cambios importantes en nuestra empresa.</i></li> </ul>
<b>Acción de acudir a algún sitio así como reuniones y encuentros entre personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>visita</b> <i>Se hacen visitas guiadas al santuario los viernes, sábados y domingos de 11.00h a 14.00h.</i></li> </ul>
<b>Acontecimientos extraordinarios y que causan admiración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>milagro</b> <i>Los llamados superalimentos no hacen milagros, pero aportan una serie de beneficios a nuestro organismo que preservan nuestra salud y calidad de vida.</i></li> </ul>
<b>Períodos o intervalos de tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>pausa</b> <i>Planifica el tiempo para trabajar a tu ritmo y hacer pausas durante tus actividades.</i></li> </ul>



<p><b>Actividades realizadas con empeño o esfuerzo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>esfuerzo</b> Aunque la paciente podrá retomar su vida inmediatamente, se recomienda que no haga esfuerzos durante los primeros días.</li> <li>- <b>penitencia</b> Los sacerdotes pasaron una larga temporada haciendo penitencia en ermitas solitarias.</li> <li>- <b>régimen</b> Si estás haciendo un régimen, este zumo es ideal para tomar a media mañana y a media tarde.</li> <li>- <b>sacrificio</b> Las madres trabajadoras hacen sacrificios profesionales para dedicar tiempo a la familia.</li> </ul>
<p><b>Pruebas médicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>análisis</b> El médico me ha mandado hacerme análisis de sangre regularmente para saber exactamente cómo están mis niveles de glucosa.</li> <li>- <b>prueba</b> Le ingresaron el viernes y el lunes le hicieron pruebas y le colocaron el marcapasos.</li> <li>- <b>radiografía</b> Le han hecho varias radiografías y el cirujano dice que todo va bien.</li> <li>- <b>revisión</b> Lo recomendable es acudir al médico al menos una vez al año para hacerse una revisión general.</li> </ul>
<p><b>Cantidades económicas así como los documentos en los que se reflejan</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>factura</b> En el comercio internacional es común tener que hacer facturas en moneda extranjera.</li> <li>- <b>presupuesto</b> Hacemos presupuestos sin compromiso adaptándonos a los servicios que nuestros clientes necesiten.</li> </ul>
<p><b>Tareas, labores y ocupaciones de diversa índole</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>actividad</b> El verano es la mejor época para que los niños hagan actividades al aire libre.</li> <li>- <b>cama</b> Todos los días, después de desayunar, hago la cama y saco la ropa que me voy a poner.</li> <li>- <b>labor</b> Busco persona seria y responsable para hacer las labores de la casa y recoger a los niños del colegio.</li> <li>- <b>obra</b> Hizo numerosas obras sociales destinadas a huérfanos de guerra.</li> <li>- <b>reserva</b> Al hacer la reserva de la plaza, se debe abonar mediante transferencia bancaria el 30% del precio de la matrícula.</li> <li>- <b>tarea</b> Los fines de semana me encanta hacer tareas de jardinería.</li> <li>- <b>trabajo</b> Nos encantaría colaborar en vuestro proyecto, estoy segura que podemos hacer un buen trabajo.</li> </ul>
<p><b>Actividades intelectuales o físicas destinadas a demostrar conocimientos o habilidades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>examen</b> Los alumnos que no logren aprobar en febrero harán un examen global en mayo.</li> <li>- <b>prueba</b> Antes de empezar el curso todos los alumnos hacen una prueba de nivel.</li> </ul>
<p><b>Representaciones artísticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>obra</b> La actriz comenzó su carrera haciendo obras teatrales y series de televisión.</li> <li>- <b>película</b> En 1947, Charles Chaplin hizo una película inspirada en su vida, llamada Monsieur Verdoux.</li> </ul>
<p><b>Documentos y certificados</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>receta</b> Vengo del médico pues necesitaba que me hiciera unas recetas.</li> <li>- <b>testamento</b> ¿Cuáles son los trámites para hacer testamento?</li> </ul>

<p><b>Actividades relacionadas con el estudio, la investigación y el análisis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>análisis</b> Hay que contratar a alguien profesional que haga un buen análisis del mercado.</li> <li>- <b>esquema</b> Hacer un esquema te permitirá darle una estructura al trabajo y ubicar la información de forma ordenada.</li> <li>- <b>estudio</b> El historiador hizo un estudio de la quema de brujas en Europa.</li> <li>- <b>experimento</b> Hizo experimentos para explorar las propiedades de los materiales sometidos a altas presiones.</li> <li>- <b>investigación</b> Deberías hacer una investigación más profunda sobre el tema.</li> <li>- <b>repaso</b> Si hacemos un repaso de la lección, podremos revisar los conceptos que hemos aprendido.</li> <li>- <b>resumen</b> Los profesores de lengua se quejan de que los estudiantes ya no saben hacer resúmenes.</li> <li>- <b>revisión</b> En la primera parte de la investigación se hizo una revisión de la bibliografía y el estado del arte del tema en cuestión.</li> <li>- <b>seguimiento</b> Tienes que hacer un seguimiento constante de los proyectos para garantizar su efectividad.</li> <li>- <b>síntesis</b> Las fichas de contenido permiten hacer síntesis de la información necesaria para el trabajo de investigación.</li> </ul>
<p><b>Enumeración o presentación ordenada de información</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>lista</b> Antes de hacer la lista de la compra, planifica los platos que tienes pensado cocinar durante la semana.</li> </ul>
<p><b>Acusaciones, críticas y denuncias, frecuentemente de ámbito jurídico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>denuncia</b> A partir de ahora los afiliados podrán hacer denuncias cuando paguen de más por prestaciones que no reciban.</li> </ul>
<p><b>Imágenes frecuentemente obtenidas con medios técnicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>copia</b> Asegúrate de hacer copias de seguridad de tus documentos periódicamente.</li> <li>- <b>foto</b> En el camino haremos varias paradas para hacer fotos y admirar la naturaleza.</li> </ul>
<p><b>Manifestaciones verbales que sirven para mencionar, ilustrar o poner de manifiesto algo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>alusión</b> Para los griegos, la palabra “fantasma” significaba ‘reflejo’ y hacía alusión a las imágenes que podemos crear en la mente.</li> <li>- <b>mención</b> En todas las religiones se hace mención de los poderes ocultos de ciertos maestros y gurús.</li> <li>- <b>referencia</b> En su análisis hace referencia a los problemas y desafíos que la empresa tiene en materia económica.</li> </ul>
<p><b>Viajes y desplazamientos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>viaje</b> En Polonia hay muchas aerolíneas de bajo coste que te permiten hacer viajes increíbles a un precio muy bajo.</li> </ul>
<p><b>Reacciones y movimientos corporales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>gesto</b> El policía hizo gestos a la conductora para que bajase la ventanilla.</li> <li>- <b>movimiento</b> Incorpora el merengue a la masa poco a poco y haz movimientos suaves para mezclar todo.</li> </ul>

FIGURA 123. Información sistemática de *hacer*<sup>1</sup>.

Como podemos observar en los extractos introducidos, a la derecha del rótulo de la estructura morfosintáctica hay un botón en forma de gráfico:

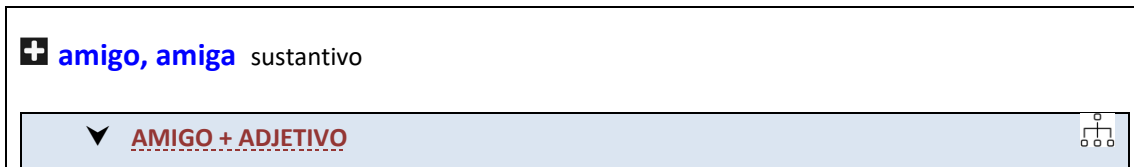


FIGURA 124. Acceso al gráfico de información sistemática de *amigo, amiga*.

A través de él, el usuario accederá a una nueva pantalla en la que se le presentará el cúmulo de información sistemática esquematizada en forma de diagrama:

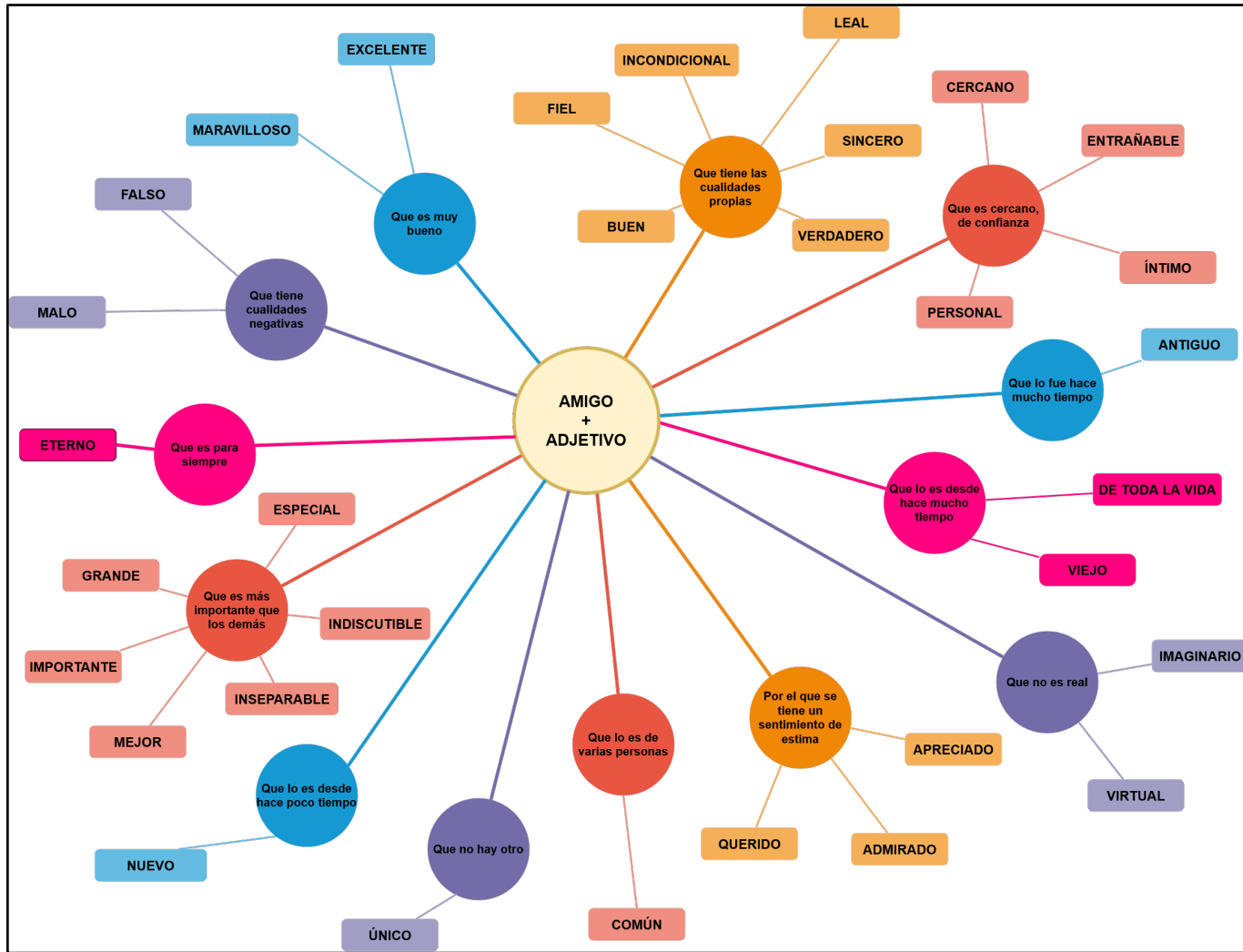


FIGURA 125. Gráfico de información sistemática de *amigo, amiga*.

Como podemos observar, estos diagramas están constituidos por un núcleo central en el que se ubica la palabra-entrada y diversas ramificaciones que salen de él y se corresponden con los grupos de unidades léxicas con los que esa entrada se combina. Además, cuando el usuario sitúe el cursor sobre cada unidad emergerá una pequeña ventana flotante en la que se mostrará un ejemplo de uso:

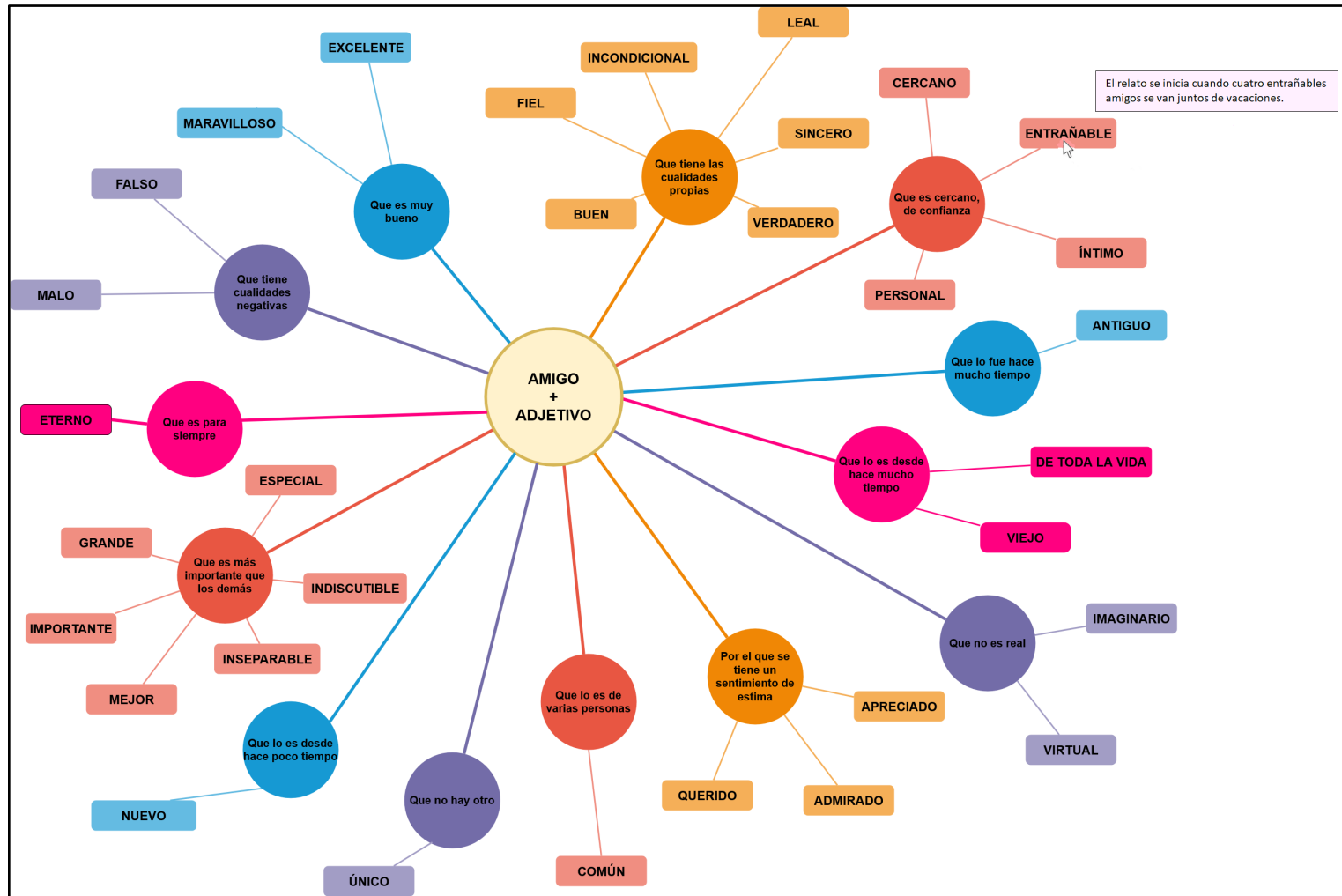


FIGURA 126. Gráfico de información sistemática de *amigo, amiga* con ejemplo de uso.

#### **4. Muestra del Diccionario combinatorio español-portugués**

Presentamos a continuación la muestra del esbozo del DiCEP que hemos elaborado de acuerdo con todo lo expuesto anteriormente. Se trata de un conjunto de 60 artículos lexicográficos en los que mostramos las secciones de información básica y combinatoria. Las unidades léxicas lematizadas constituyen los predicados y los argumentos de una serie de combinaciones extraídas del corpus compilado por resultar representativas de este, entendiendo el término *representativas* en un triple sentido. En primer lugar, porque representan todos los tipos de estructuras morfosintácticas incluidas en el corpus. En segundo lugar, porque las unidades léxicas que conforman las combinaciones representan el abanico de entradas incluido en la macroestructura – sustantivos y adjetivos con variación flexiva, sustantivos *pluralia tantum*, adjetivos invariables en cuanto al género, verbos pronominales, etc.–. Y en tercer lugar, porque la información proporcionada en la microestructura representa las diferentes soluciones lexicográficas planteadas para las necesidades lexicográficamente relevantes del usuario.

🇪🇸 **a fondo**<sup>1</sup> locución adjetiva<sup>②</sup>

En profundidad, hasta el último detalle.

- *Es importante que se realice un estudio **a fondo** sobre el sector del ferrocarril.*
- *La investigación ofrece un análisis **a fondo** de los muchos peligros que presenta la fructosa para la salud.*



[ver todas, sustantivo + a fondo](#)

[ver más](#) ✂

<p>sustantivo + a fondo</p>	<p>en profundidad, exhaustivamente; profundamente, exhaustivamente</p>	<p>revisión a fondo → <b>revisão a fundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Necesitamos hacer una <b>revisión a fondo</b> de nuestro sistema educativo. → Precisamos fazer uma <b>revisão a fundo</b> do nosso sistema educacional.</i></li> <li>- <i>Para cambiar la situación actual, la única solución sería una <b>revisión a fondo</b> de las políticas agrícolas. → Para alterar a atual situação, a única solução seria uma <b>revisão a fundo</b> nas políticas agrícolas.</i></li> </ul>	<p>✎ <b>Revisión DE [algo]</b>: <i>el profesor hará una revisión a fondo <u>del</u> libro.</i></p> <p><b>SINÓNIMO</b>: revisión en profundidad; revisión exhaustiva, revisión profunda.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: revisión superficial.</p>
-----------------------------	--	--	---

FIGURA 127. Artículo lexicográfico de *a fondo*<sup>1</sup>.



⊕ **a fondo**<sup>2</sup> locución adverbial ⓘ

En profundidad, hasta el último detalle.

- En el siguiente post se explica más **a fondo** cómo elaborar un menú para la comida de Navidad.
- El coste de reformar **a fondo** dos baños de dichas dimensiones puede situarse en torno a los 4000 euros.



[ver todas, verbo + a fondo](#)

[ver más](#) ✂

<p>verbo + a fondo</p>	<p>en profundidad, exhaustivamente; profundamente, exhaustivamente</p>	<p><b>limpiar a fondo</b> → <b>limpar a fundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- No limpie el frigorífico solo por fuera, cada dos semanas debe <b>limpiarlo a fondo</b> con un producto adecuado. → Não limpe o frigorífico só por fora, de duas em duas semanas, deve <b>limpá-lo a fundo</b> com um produto próprio.</li><li>- Para <b>limpiar a fondo</b> la cocina es necesario contar con productos eficientes. → Para <b>limpar a fundo</b> a cozinha é preciso contar com o apoio de alguns produtos eficientes.</li></ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> limpiar de arriba abajo, limpiar por completo.</p>
------------------------	--	---	--

FIGURA 128. Artículo lexicográfico de *a fondo*<sup>2</sup>.

⊕ **a plazos** locución adverbial ⓘ

En varias fracciones convenidas de antemano y que se distribuyen a lo largo de cierto tiempo.

- *Puedes comprarlo **a plazos**, en 24 cuotas de unos 8 euros.*
- *El precio es de 1099 euros, aunque lo puedes financiar **a plazos** si así es te es más cómodo pagarlo.*



[ver todas, verbo + a plazos](#)

[ver más](#) ✕

<p><b>verbo + a plazos</b></p>	<p><b>en fracciones; em prestações</b></p>	<p><b>pagar a plazos</b> → <b>parcelar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>A partir de ahora, los contribuyentes pueden <b>pagar a plazos</b> sus deudas tributarias. → A partir de ahora, os contribuintes podem <b>parcelar</b> suas dívidas tributárias.</i></li><li>- <i>También puede <b>pagar a plazos</b> las compras realizadas con tarjeta de crédito. → Você também pode <b>parcelar</b> suas compras no cartão de crédito.</i></li></ul>	<p>👁️ <i>Pagar</i> también puede combinarse con el sustantivo <i>plazo</i> con el significado de ‘cada una de las partes en que se divide una cantidad total que se paga en dos o más veces’. En este caso, la construcción es <b>PAGAR EN</b>: <i>voy a <u>pagar</u> el ordenador <u>en cinco plazos</u> de 150 euros; nuestros clientes pueden comprar su vehículo y <u>pagarlo hasta en 60 plazos</u>; <u>financia tu compra y <u>págala en cómodos plazos</u></u>.</i> </p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: pagar a tocateja.</p>
--------------------------------	--	--	---

FIGURA 129. Artículo lexicográfico de *a plazos*.

📌 **ambiente** sustantivo

Conjunto de condiciones o circunstancias que rodean o caracterizan un lugar, una colectividad o una época.

- Las bibliotecas ofrecen un **ambiente** silencioso y propicio para el estudio.
- La novela refleja el **ambiente** de la España rural de principios de siglo.



[ver todas, ambiente + adjetivo, verbo + ambiente](#)

[ver más](#) 🔧

<p><b>ambiente + adjetivo</b></p>	<p><b>ambiente agradable, cómodo;</b> <b>ambiente agradável, confortável</b></p>	<p><b>ambiente acogedor</b> → <b>ambiente acolhedor</b> - Relajarse en el sofá y disfrutar de un <b>ambiente acogedor</b> es todo un lujo → Relaxar no sofá e disfrutar de um <b>ambiente acolhedor</b> é um verdadeiro luxo. - El hotel es ideal para eventos y convenciones, ofreciendo al mismo tiempo comodidad y modernidad en un <b>ambiente acogedor</b> → O hotel é ideal para eventos e convenções, oferecendo ao mesmo tempo comodidade e modernidade em um <b>ambiente acolhedor</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> ambiente agradable, <u>ambiente cálido</u>. <b>ANTÓNIMO:</b> ambiente bronco, ambiente despacible, ambiente hostil.</p>
		<p><b>ambiente cálido</b> → <b>ambiente aconchegante</b> - Mi propuesta es ofrecer, además de cafés de calidad, un <b>ambiente cálido</b> y acogedor. → Minha proposta é oferecer além de cafés de qualidade um <b>ambiente aconchegante</b> e acolhedor. - Para hacer el <b>ambiente</b> más <b>cálido</b>, algunas</p>	

		<p><i>paredes fueron revestidas con madera → Para deixar o ambiente mais aconchegante, algumas paredes foram revestidas em madeira.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> ambiente agradable, ambiente acogedor.  <b>ANTÓNIMO:</b> ambiente bronco, ambiente desapacible, ambiente hostil.</p>
	<p>ambiente reservado, privado;  ambiente reservado, privado</p>	<p><b>ambiente íntimo → ambiente íntimo</b>  - Nada crea un ambiente más íntimo que el producido por un buen fuego. → Nada cria um ambiente mais íntimo que o dado por um bom lume.  - A pesar de que la gran parte de su vida transcurrió en el extranjero, supo expresar en su obra literaria el ambiente íntimo y familiar de la Venezuela de entonces. → Apesar de que grande parte da sua vida transcorreu no estrangeiro, soube expressar na sua obra literária o ambiente íntimo e familiar da Venezuela de então.</p>	<p><b>ANTÓNIMO:</b> ambiente bullicioso.</p>
<p>verbo + ambiente</p>	<p>reproducir el ambiente;  reproduzir o ambiente</p>	<p><b>recrear el ambiente → recriar o ambiente</b>  - El espectáculo recrea el ambiente del circo → O espetáculo recria o ambiente do circo.  - La propuesta del paisajista Guga fue recrear un ambiente visualizado por él en un sueño → A proposta do paisagista Guga foi recriar um ambiente visualizado por ele em um sonho.</p>	

FIGURA 130. Artículo lexicográfico de *ambiente*.

🇪🇸 **amigo, amiga** sustantivo

Persona que tiene una relación de afecto y confianza con otra.

- Esta receta me la dio una **amiga** que es cocinera.
- Haría lo que fuese por ayudar a un **amigo**.



[ver todas, amigo + adjetivo, verbo + amigo](#)

[ver más](#) ✂

<p><b>amigo + adjetivo</b></p>	<p><b>amigo cercano, de confianza;</b> <b>amigo próximo, de confiança</b></p>	<p><b>amigo íntimo</b> → <b>amigo íntimo, amigo do peito</b> - Quiere que a su boda solo vaya la familia y algunos <b>amigos íntimos</b>. → Quer que ao seu casamento só vá a família e alguns <b>amigos íntimos</b>. - Tú siempre has sido mi <b>íntimo amigo</b>, casi un hermano. → Você sempre foi meu <b>amigo do peito</b>, quase um irmão.</p>	<p>📖 El adjetivo <i>íntimo</i>, a puede utilizarse como sustantivo manteniendo el sentido de ‘amigo de confianza’: <i>Beatriz solamente invitó a sus <u>íntimos</u> a la fiesta de cumpleaños.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> amigo personal, amigo cercano.</p>
	<p><b>que fue amigo hace mucho tiempo;</b> <b>que já foi amigo faz muito tempo</b></p>	<p><b>antiguo amigo</b> → <b>antigo amigo</b> - Una <b>antigua amiga</b> mía de la Cruz Roja se ha ocupado de todo. → Uma <b>antiga amiga</b> minha da Cruz Vermelha cuidou de tudo. - He estado fuera más de dos años pero he vuelto y estoy visitando a mis <b>antiguos amigos</b>. → Estive ausente por mais de dois anos, mas retornei e estou visitando <b>antigos amigos</b>.</p>	<p>📖 El adjetivo <i>antiguo</i> cambia de significado según vaya antes o después del sustantivo. Antepuesto expresa ‘que lo fue hace mucho tiempo’: <i>ha perdido el contacto con sus <u>antiguos amigos</u></i>. Pospuesto significa ‘que resulta anticuado o propio de otra época’: <i>tengo unas <u>amigas muy antiguas</u>, su manera de pensar es propia de los años 60.</i> 🇧🇷</p> <p>👉 <b>viejo amigo.</b></p>

	<p>que es amigo desde hace mucho tiempo; que é amigo desde muito tempo</p>	<p><b>viejo amigo</b> → <b>velho amigo</b></p> <p>- Un <b>viejo amigo</b> me ha pedido que escriba la solapa de su libro de poesía. → Um <b>velho amigo</b> me pediu que escrevesse a orelha de seu livro de poesias.</p> <p>- Son <b>viejas amigas</b> de cuando estudiaron Geografía en la universidad. → São <b>velhas amigas</b> dos tempos em que cursaram Geografia na universidade.</p>	<p>📖 El adjetivo <i>viejo</i> cambia de significado según vaya antes o después del sustantivo. Antepuesto expresa ‘que lo es desde hace mucho tiempo’: <i>somos <u>viejos amigos</u> y nos conocemos bien</i>. Pospuesto significa ‘anciano, de avanzada edad’: <i>cuando era joven me gustaba tener <u>amigos viejos</u></i>. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> amigo de toda la vida.</p> <p>👉 <b>antiguo amigo.</b></p>
	<p>amigo que tiene cualidades positivas; amigo que tem qualidades positivas</p>	<p><b>buen amigo</b> → <b>bom amigo</b></p> <p>- No he tenido oportunidad de hablar con mi <b>buen amigo</b>, el señor Marques. → Não tive oportunidade de falar com o meu <b>bom amigo</b>, o senhor Marques.</p> <p>- Solo he estado aquí un corto tiempo, pero siento que hice algunos <b>buenos amigos</b> y aprendí mucho. → Estive aqui por pouco tempo... mas sinto que fiz <b>bons amigos</b> e aprendi muito.</p>	<p>📖 Con el sentido de ‘que tiene cualidades positivas’ el adjetivo <i>bueno</i>, <i>a</i> siempre va antepuesto. En esta posición pierde la vocal final –o cuando precede a un sustantivo masculino singular: <i>un <u>buen</u> amigo</i> pero <i>una <u>buena</u> amiga</i>. 🇧🇷</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> mal amigo.</p>
	<p>amigo más importante que los demás; amigo mais importante que os demais</p>	<p><b>gran amigo</b> → <b>grande amigo</b></p> <p>- La diputada Díez y yo somos <b>grandes amigas</b> desde que llegó al Parlamento. → A deputada Díez e eu somos <b>grandes amigas</b> desde que veio para o congresso.</p> <p>- El detective que cerró este caso es un <b>gran amigo</b></p>	<p>📖 Con el sentido de ‘que es más importante que los demás’ el adjetivo <i>grande</i> siempre va antepuesto. En esta posición pierde la sílaba final –de cuando precede a un sustantivo en singular: <i>una <u>gran</u> amiga</i> y <i>un <u>gran</u> amigo</i> pero <i><u>grandes</u> amigos</i> y <i><u>grandes</u> amigas</i>. 🇧🇷</p>

		<i>mío. → O detetive que resolveu o caso é um <b>grande amigo</b>.</i>	
<b>verbo + amigo</b>	<b>empezar a ser amigos;</b> <b>começar a ser amigos</b>	<b>hacer amigos → fazer amigos</b> - <i>Internet es la herramienta perfecta para <b>hacer amigos</b> guais. → A Internet é a ferramenta perfeita para <b>fazer amigos</b> legais.</i> - <i>¿Sabes lo difícil que fue para mí <b>hacer un verdadero amigo</b> en la ciudad? → Sabe a dificuldade que tive para <b>fazer um amigo de verdade</b> na cidade?</i>	<b>ANTÓNIMO:</b> perder un amigo.

FIGURA 131. Artículo lexicográfico de *amigo, amiga*.

⊕ **ansiedad** sustantivo

Estado de agitación, inquietud o angustia.

- El médico le diagnosticó **ansiedad** y le recetó un tranquilizante.
- Sus padres no saben a qué puede deberse la **ansiedad** que padece.



ver todas, sustantivo + preposición + ansiedad, verbo + ansiedad

ver más ✂

<p>sustantivo + preposición + ansiedad</p>	<p>aparición repentina de ansiedad; aparecimento repentino de ansiedade</p>	<p>ataque de ansiedad → ataque de ansiedade</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Durante su juventud fue internada algunas veces por sufrir depresión, <b>ataques de ansiedad</b> y estrés. → Na juventude foi internada algumas vezes porque sofria de depressão, <b>ataques de ansiedade</b> e estresse.</li><li>- La cafeína en exceso puede provocar <b>ataques de ansiedad</b>, alteraciones de humor e insomnio. → Em excesso a cafeína pode provocar <b>ataques de ansiedade</b>, oscilações de humor e insônia.</li></ul>	<p>✎ <b>Dar un ataque</b> ≈ sobrevenir, producirse. El sujeto del verbo es <b>ataque/ataques</b> por lo que el verbo se conjuga en 3.ªp. sg. y 3.ªp. pl.: <i>al enterarse del incidente le <u>dio un ataque de ansiedad</u>; durante aquella época le <u>daban ataques de ansiedad</u> constantemente.</i> </p> <p>✎ <b>Tener un ataque</b> ≈ experimentar, sufrir. El sujeto es el individuo que experimenta el ataque: <i>en medio de la actuación <u>el cantante tuvo un repentino ataque de ansiedad</u> que casi le obliga a suspender el concierto; cuando (<u>nosotros</u>) supimos lo sucedido, <u>tuvimos un ataque de ansiedad</u>.</i> </p>
<p>verbo + ansiedad</p>	<p>sufrir de ansiedad; sofrer de ansiedade</p>	<p>tener ansiedad → ter ansiedade</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de las personas que <b>tienen ansiedad</b> patológica ya sufría nerviosismo antes de comenzar a tener problemas. → A maioria das pessoas que <b>têm ansiedade</b> patológica já sofria de nervosismo antes de</li></ul>	



		<p><i>começar a ter problemas.</i></p> <p>- <i>Las personas con diabetes tienen más posibilidades de <b>tener ansiedad</b> y depresión. → Pessoas com diabetes têm maiores chances de <b>ter ansiedade</b> e depressão.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> experimentar ansiedad, sufrir ansiedad.</p>
--	--	---	---

FIGURA 132. Artículo lexicográfico de *ansiedad*.





<p>  <b>autopista</b> sustantivo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Carretera de circulación rápida, con calzadas de varios carriles para cada sentido y sin cruces a nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El incidente obligó a cortar la <b>autopista</b> AP9 para sofocar el fuego.</i></li> <li>- <i>Después de dos años y medio de construcción, se inaugurará oficialmente la <b>autopista</b> Morelia- Salamanca.</i></li> </ul> <p><u>ver todas, verbo + autopista</u> <span style="float: right;">ver más </span></p>			
<p><b>verbo + autopista</b></p>	<p><b>tomar la autopista ;</b> <b>tomar a auto-estrada</b></p>	<p><b>coger la autopista → pegar a auto-estrada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Para llegar al sitio viniendo de Lisboa hay que <b>coger la autopista</b> a Sintra y luego salir en Malveira da Serra. → Para chegar no local vindo de Lisboa é preciso <b>pegar a auto-estrada</b> para Sintra e depois sair na Malveira da Serra.</i></li> <li>- <i>Todas las mañanas salía temprano de casa y <b>cogía la autopista</b> en dirección a Barcelona. → Todas as manhãs, saía cedo de casa e <b>pegava a auto-estrada</b> rumo a Barcelona.</i></li> </ul>	<p> <b>coger la carretera.</b></p>

FIGURA 133. Artículo lexicográfico de *autopista*.

**+ calurosamente** adverbio

Con mucho afecto o entusiasmo.

- Los niños la abrazaron **calurosamente** para darle la bienvenida.
- Les agradezco a todos que nos hayan recibido tan **calurosamente**.



ver todas, verbo + calurosamente

ver más

<p>verbo + calurosamente</p>	<p>afectuosamente; afetuosamente</p>	<p><b>despedirse calurosamente</b> → <b>despedir-se calorosamente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se despidieron calurosamente al llegar a la escuela.</i> → <i>Despediram-se calorosamente ao chegar na escola.</i></li> <li>- <i>Al salir de casa, no se despidía calurosamente del perro si es de los que se angustian cuando están solos.</i> → <i>Ao sair de casa, não se despeça calorosamente do cão se ele for daqueles que ficam aflitos quando estão sozinhos.</i></li> </ul>	<p> <b>Despedirse DE [alguien]:</b> antes de marcharse se despidió calurosamente <u>de</u> toda la familia.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> despedirse afectuosamente, despedirse amorosamente, despedirse cálidamente, despedirse cariñosamente, despedirse efusivamente.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> despedirse fríamente, despedirse secamente.</p>
		<p><b>saludar calurosamente</b> → <b>saudar/cumprimentar calorosamente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El público del programa saludó calurosamente a la actriz cuando apareció por sorpresa en el estudio.</i> → <i>A plateia do programa saudou calorosamente a atriz quando ela apareceu de surpresa no estúdio.</i></li> <li>- <i>Quiero saludar calurosamente a la comisión</i></li> </ul>	<p> <b>Saludar A [alguien]:</b> cuando llegamos a la fiesta saludamos calurosamente <u>a</u> los anfitriones.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> saludar afablemente, saludar</p>

		<p><i>organizadora de los eventos conmemorativos.</i> →  <i>Quero <b>cumprimentar calorosamente</b> a comissão  organizadora dos eventos comemorativos.</i></p>	<p>afectuosamente, saludar efusivamente.  <b>ANTÓNIMO:</b> saludar fríamente, saludar secamente.</p>
--	--	---	--

FIGURA 134. Artículo lexicográfico de *calurosamente*.









<p>  <b>carretera</b> sustantivo         </p> <p>Camino público, ancho y pavimentado, destinado al tránsito de vehículos. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sufrimos una avería en una <b>carretera</b> local, muy poco transitada.</i></li> <li>- <i>Hay un gran atasco en la <b>carretera</b> de Burgos.</i></li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, verbo + carretera</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p>			
<p><b>verbo + carretera</b></p>	<p> <b>tomar la carretera;</b>  <b>tomar a estrada</b> </p>	<p> <b>coger la carretera</b> → <b>pegar a estrada</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Para llegar hasta allí hay que <b>coger la carretera</b> a Sacramento. → Para chegar até lá é preciso <b>pegar a estrada</b> para Sacramento.</i></li> <li>- <i>Quien suele <b>coger esa carretera</b> sabe que es una de las más bonitas del Estado. → Quem costuma <b>pegar essa estrada</b> sabe que é uma das vias mais bonitas do Estado.</i></li> </ul>	<p>  Cuando se emplea con el sentido general de ‘encaminarse hacia algún lugar’, se construye sin determinante: <i>antes de <u>coger carretera</u> los conductores deben revisar su vehículo.</i>  </p> <p>  La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>carretera</i> como con los diferentes nombres de carreteras: <i>autopista, autovía, vía rápida, etc.:</i> <i>Los conductores que deseen <u>coger la autovía</u> pueden buscar información sobre las condiciones del tráfico a través de la emisora de radio de la DGT en el dial 88.3 FM.</i>  </p> <p>  <b><u>coger la autopista.</u></b> </p>

FIGURA 135. Artículo lexicográfico de *carretera*.

🇪🇸 **coger**<sup>1</sup> verbo

Contraer una enfermedad o empezar a padecer cierto estado físico o anímico.

- **He cogido un resfriado** y no puedo salir de casa.
- Le cuesta un poco **coger** confianza con los extraños.



[ver todas, coger + sustantivo](#)

[ver más](#) 🔧

<p><b>coger + sustantivo</b></p>	<p><b>contraer, empezar a tener;</b> <b>contrair, começar a ter</b></p>	<p><b>coger un virus</b> → <b>pegar um vírus</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Los insectos suelen <b>coger el virus</b> de las aves y transmitirlo a los humanos. → <i>Os insetos costumam <b>pegar o vírus</b> de aves e transmitir aos humanos.</i></li><li>- Algunas personas entran en contacto con el <b>virus</b> y no <b>lo cogen</b> porque desarrollan una respuesta inmunológica muy fuerte. → <i>Algumas pessoas entram em contato com o vírus e não <b>pegam o vírus</b> por desenvolverem uma resposta imunológica muito forte.</i></li></ul>	<p><b>abc</b> <b>Vírus</b>, sin tilde.</p> <p>📖 El sustantivo <b>vírus</b> es invariable en cuanto al número: <i>en el viaje pudo coger <u>un virus</u>; en el viaje pudo coger <u>otros virus</u> diferentes.</i> 🇧🇷</p> <p>📖 Registro coloquial. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> contraer un virus.</p>
		<p><b>coger una enfermedad</b> → <b>pegar uma doença</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Estamos preocupados porque no sabemos dónde <b>cogieron la enfermedad</b> los niños → A gente fica preocupada porque não sabe onde estes meninos <b>pegaram a doença</b>.</i></li><li>- <i>Las dos personas que <b>cogieron la enfermedad</b> se infectaron fuera de la ciudad. → As duas pessoas que</i></li></ul>	<p>📖 La combinación se construye tanto con el sustantivo <u>enfermedad</u> como con los diferentes nombres de enfermedades: <u>catarro</u>, <u>gripe</u>, <u>sarampión</u>, etc.: <i>Manuel <u>ha cogido un catarro</u> y está estornudando sin parar.</i> 🇧🇷</p> <p>📖 Registro coloquial. 🇧🇷</p>

		<p><i>pegaram a doença foram infectadas fora do município.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> contraer una enfermedad, pillar una enfermedad.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> curarse de una enfermedad, reponerse de una enfermedad, sobreponerse a una enfermedad, superar una enfermedad.</p>
--	--	--	--

FIGURA 136. Artículo lexicográfico de *coger*<sup>l</sup>.









<p>  <b>coger<sup>2</sup></b> verbo         </p> <p>           Encaminarse, tomar una dirección determinada.  </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Atravesamos Vantuille y <b>cogimos</b> un camino de tierra que nos llevó hasta Villafranca.</i></li> <li>- <i>Para llegar al paseo del Borne solo tienes que cruzar Vía Laietana y <b>coger</b> la calle Princesa.</i></li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, coger + sustantivo</a>  <a href="#">ver más</a> </p>			
<p><b>coger + sustantivo</b></p>	<p><b>tomar;</b> <b>tomar</b></p>	<p><b>coger la carretera</b> → <b>pegar a estrada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No <b>cojas esa carretera</b> porque está llena de baches.</i></li> <li>→ <i>Não <b>pegue essa estrada</b> que ela está toda esburacada.</i></li> <li>- <i>Los bomberos <b>cogieron la carretera</b> equivocada y tardaron más en llegar. → Os bombeiros <b>pegaram a estrada</b> errada e demoraram mais a chegar.</i></li> </ul>	<p>  Cuando se emplea con el sentido general de ‘encaminarse hacia algún lugar’, se construye sin determinante: <i>antes de <u>coger carretera</u> los conductores deben revisar su vehículo.</i>  </p> <p>  La combinación se construye tanto con el sustantivo <u>carretera</u> como con los diferentes nombres de carreteras: <u>autopista</u>, <u>autovía</u>, <u>vía rápida</u>, etc.: <i>Los conductores que deseen <u>coger la autovía</u> pueden buscar información sobre las condiciones del tráfico a través de la emisora de radio de la DGT en el dial 88.3 FM.</i>  </p> <p>  <b>coger la autopista.</b> </p>

FIGURA 137. Artículo lexicográfico de *coger<sup>2</sup>*.



**+ comer** verbo

Tomar alimento.

- Los vegetarianos no **comen** carne.
- La enfermedad le impide **comer** y tienen que alimentarlo con suero.



ver todas, comer + adverbio

ver más

<p><b>comer + adverbio</b></p>	<p><b>comer demasiado, en exceso;</b> <b>comer demais, em excesso</b></p>	<p><b>comer excesivamente</b> → <b>comer demais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ha comido <b>excesivamente</b> y ahora le duele el estómago.</i> → <i>Comeu <b>demais</b> e agora está com dor de estômago.</i></li> <li>- <i>La clave es seleccionar bien los alimentos y racionar las comidas para evitar <b>comer excesivamente</b>.</i> → <i>O segredo é selecionar bem os alimentos e racionar as refeições para não <b>comer demais</b>.</i></li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> comer abusivamente, comer copiosamente, comer desmesuradamente, comer exageradamente, comer opíparamente, comer vorazmente; comer con voracidad.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> comer austeramente, <u>comer moderadamente</u>, comer parcamente; comer con moderación.</p>
	<p><b>comer de forma comedida;</b> <b>comer de forma medida</b></p>	<p><b>comer moderadamente</b> → <b>comer com moderação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las personas que padecen problemas intestinales deben <b>comer moderadamente</b> para evitar los gases y la sensación de hinchazón.</i> → <i>Pessoas que sofrem de problemas intestinais devem <b>comer com moderação</b>, para evitar gases e a sensação de estufamento.</i></li> <li>- <i>La nutricionista Patrícia Medeiros afirma que <b>comer moderadamente</b> es la actitud más correcta y sensata cuando se trata de comidas con alto contenido</i></li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> comer austeramente, comer parcamente; comer con moderación.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> comer abusivamente, comer</p>

		<p><i>calórico. → A nutricionista Patrícia Medeiros afirma que <b>comer com moderação</b> ainda é a atitude mais correta e sensata quando se trata de comidas com alto teor calórico.</i></p>	<p>copiosamente, comer desmesuradamente, comer exageradamente, <u>comer excessivamente</u>, comer opíparamente, comer vorazmente; comer con voracidad.</p>
--	--	---	--

FIGURA 138. Artículo lexicográfico de *comer*.








<p>  <b>convertirse</b> verbo         </p> <p>Referido a una religión, adoptarla. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se ha convertido</b> al budismo.</li> <li>- A los 17 años <b>se convirtió</b> al catolicismo.</li> </ul> <p><u>ver todas, convertirse + preposición + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p>convertirse + preposición + sustantivo</p>	<p>adoptar; adotar</p>	<p>convertirse a una religión → <b>converter-se a uma religião</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi hermano <b>se ha convertido a otra religión</b>. → <i>O meu irmão se converteu a outra religião.</i></li> <li>- <b>Se convirtió a la religión</b> evangélica tras aceptar las invitaciones del sacerdote para conocer los servicios.</li> <li>→ <b>Se converteu à religião</b> evangélica após ceder aos convites do pai para conhecer os cultos.</li> </ul>	<p> <b>Convertirse A una religión:</b> <i>se ha convertido al catolicismo.</i></p> <p> La combinación se construye tanto con el sustantivo <u>religión</u> como con los diferentes nombres de religiones: <u>cristianismo</u>, <u>hinduismo</u>, <u>islamismo</u>, etc.: <i>Felipe se convirtió al hinduismo.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> abrazar una religión, adscribirse a una religión.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> apostatar de una religión.</p> <p> convertirse al <u>cristianismo</u>, convertirse al <u>hinduismo</u>, convertirse al <u>islamismo</u>, convertirse al <u>islam</u>.</p>

FIGURA 139. Artículo lexicográfico de *convertirse*.








<p>  <b>corazón</b> sustantivo         </p> <p>           Órgano que mueve la sangre a través del cuerpo.         </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El <b>corazón</b> del hombre es musculoso y contráctil.</li> <li>- El <b>corazón</b> humano tiene dos aurículas y dos ventrículos.</li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, sustantivo + preposición + corazón</a> </p>			
<p> <b>sustantivo + preposición + corazón</b> </p>	<p> <b>dolencia repentina en el corazón;</b>  <b>doença repentina no coração</b> </p>	<p> <b>ataque al corazón → ataque cardíaco</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La víctima puede haber sufrido un <b>ataque al corazón</b> mientras huía del alboroto. → A vítima pode ter sofrido um <b>ataque cardíaco</b> ao fugir da confusão.</li> <li>- El músico Ismael Silva falleció el 14 de marzo de 1978 a causa de un <b>ataque al corazón</b> fulminante. → O músico Ismael Silva faleceu em 14 de março de 1978, vítima de um <b>ataque cardíaco</b> fulminante.</li> </ul>	<p>  <i>Ataque al corazón</i> es la única estructura que se construye con la preposición <b>A</b>, el resto se construyen con <b>DE</b>: <i>ataque de nervios, ataque de risa.</i>  </p> <p>  <b>Dar un ataque</b> ≈ sobrevenir, producirse. El sujeto del verbo es <i>ataque/ataques</i> por lo que el verbo se conjuga en 3.ªp. sg. y 3.ªp. pl.: <i>el médico nos dijo que le <u>había dado un ataque al corazón</u>; en los últimos años de su vida le <u>dieron dos ataques al corazón</u>.</i>  </p> <p>  <b>Tener un ataque</b> ≈ experimentar, sufrir. El sujeto es el individuo que experimenta el ataque: <i>la semana pasada a <u>mi vecino tuvo un ataque al corazón</u>; <u>todos los participantes en el estudio han tenido al menos un ataque al corazón</u>.</i>  </p> <p> <b>SINÓNIMO:</b> ataque cardíaco.         </p>

FIGURA 140. Artículo lexicográfico de *corazón*.






<p>  <b>cristianismo</b> sustantivo         </p> <p>Religión monoteísta cuyas doctrinas fueron predicadas por Jesucristo. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Me ha resultado muy interesante conocer más detalles sobre el ambiente en el cual nació el <b>cristianismo</b>.</i></li> <li>- <i>Cuando surge el <b>cristianismo</b>, ya existían numerosas religiones que tenían sus propias celebraciones.</i></li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, verbo + preposición + cristianismo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p>			
<p>verbo + preposición + cristianismo</p>	<p> <b>adoptar el cristianismo;</b>  <b>adotar o cristianismo</b> </p>	<p> <b>convertirse al cristianismo</b> → <b>converter-se ao cristianismo</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hace un año experimenté una auténtica revolución interior: <b>me convertí al cristianismo</b> en una iglesia evangélica. → Há um ano, experimentei uma autêntica revolução interior: <b>me converti ao cristianismo</b> em uma igreja evangélica.</i></li> <li>- <i>Una famosa cantante y actriz de Nepal <b>se convirtió al cristianismo</b> y ahora está enfrentándose a las duras críticas de los hindús radicales. → Uma popular cantora e atriz do Nepal <b>se converteu ao cristianismo</b> e agora está enfrentando duras críticas de radicais hindus.</i></li> </ul>	<p>  <b>Convertirse A una religión:</b> se ha convertido <u>al</u> cristianismo.         </p> <p> <b>SINÓNIMO:</b> abrazar el cristianismo, adscribirse al cristianismo.         </p> <p> <b>ANTÓNIMO:</b> apostatar del cristianismo.         </p> <p>  <u>convertirse a una religión.</u> </p>

FIGURA 141. Artículo lexicográfico de *cristianismo*.

🇪🇵 **dar**<sup>1</sup> verbo

Hacer o realizar una acción.

- Al abrir el sobre y encontrar la invitación no pudo evitar **dar** un grito de alegría.
- El mago se levantó de un salto y **dio** un rodeo para que no lo vieran salir.



[ver todas, dar + sustantivo, darse + sustantivo](#)

[ver más](#) ✂

<b>dar + sustantivo</b>	<b>hacer, realizar;</b> <b>fazer, realizar</b>	<b>manifestaciones y gestos de aprecio y cariño</b>	<b>dar un abrazo</b> → <b>dar um abraço</b> - Pedro me <b>dio un abrazo</b> . → Pedro me <b>deu um abraço</b> . - Ella me <b>dio un abrazo</b> bien fuerte. → Ela me <b>deu um abraço</b> bem apertado.	
			<b>dar un beso</b> → <b>dar um beijo</b> - Vida Alves, en 1951, <b>dio el primer beso</b> retransmitido por la televisión brasileña. → Vida Alves, em 1951, <b>deu o primeiro beijo</b> transmitido pela televisão brasileira. - Me acerqué al niño, le <b>di un beso</b> en la cara y me puse a hablar con él. → Cheguei perto do menino, lhe <b>dei um beijo</b> no rosto e comecei a falar com ele.	

		desplazamiento	<p><b>dar un paseo</b> → <b>dar um passeio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dio un largo paseo</b> por el parque. → <b>Deu um longo passeio</b> pelo parque.</li> <li>- <b>Mi novio me llamó para dar un paseo.</b> → <b>Meu namorado me chamou para dar um passeio.</b></li> </ul>	<p><b>abc</b> <b>Paseo</b>, con una sola s.</p> <p> Con el mismo significado, también puede emplearse <b>darSE un paseo</b>: <i>voy a <u>dar</u>me un paseo por el barrio.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO</b>: dar una vuelta.</p>
			<p><b>dar un salto</b> → <b>dar um salto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El jugador de baloncesto <b>dio un salto</b> y tocó el aro de la canasta.</i> → <i>O jogador de basquete <b>deu um salto</b> e tocou o aro da cesta.</i></li> <li>- <b>Dio un salto</b> dentro de la empresa pasando rápidamente al puesto de dirección. → <b>Deu um salto</b> dentro da empresa passando rapidamente ao posto de chefia.</li> </ul>	<p> <b>Salto</b> puede referirse a:</p> <p>(1) ‘Movimiento que consiste en levantarse del suelo con impulso para caer en el mismo lugar o en otro’: <i>el perro dio un salto y agarró con la boca la pelota.</i></p> <p>(2) ‘Avance o progreso importante’: <i>en este último año ha dado un gran salto en su carrera profesional.</i> </p>
darse + sustantivo	hacer, realizar; fazer, realizar	acciones relacionadas con el cuidado personal	<p><b>darse un baño</b> → <b>tomar um banho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quedamos en <b>darnos un baño</b> rápido e ir a un restaurante.</i> → <i>Combinamos de <b>tomar um banho</b> rápido e ir a um restaurante.</i></li> <li>- <i>Para bajar la temperatura del cuerpo puede <b>darse baños</b> de agua fría o ponerse toallas húmedas sobre la piel.</i> → <i>Para baixar a temperatura do corpo, pode-se <b>tomar banhos</b></i></li> </ul>	<p> El verbo se conjuga en su forma pronominal: <i>yo <u>me doy</u> un baño, tú <u>te das</u> un baño, él <u>se da</u> un baño,</i> etc. </p>

			<i>frios ou aplicar toalhas úmidas sobre a pele.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> tomar un baño.
--	--	--	--	---------------------------------



			<p><b>darse una ducha</b> → <b>tomar una ducha</b></p> <p>- Tenía frío y <b>me di una ducha</b> de agua caliente. → Estava com frio e <b>tomei uma ducha</b> de água quente.</p> <p>- Todos los días por la mañana Carlos <b>se da una ducha</b> fría. → Todos os dias de manhã Carlos <b>toma uma ducha</b> fria.</p>	<p>📖 El verbo se conjuga en su forma pronominal: yo <b>me doy</b> una ducha, tú <b>te das</b> una ducha, él <b>se da</b> una ducha, etc. 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> pegarse una ducha, tomar una ducha.</p>
--	--	--	--	---

FIGURA 142. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>1</sup>.

⊕ **dar<sup>2</sup>** verbo

Sobrevenir, empezar a experimentar cierta enfermedad, estado físico o emoción.







- A una de nuestras compañeras le **dio** un mareo y tuvimos que llamar a una ambulancia.
- Al parecer le **da** vergüenza confesar su origen humilde.







ver todas, dar + sustantivo

ver más ✕

<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>sobrevenir, producirse;</b> <b>provocar, produzir-se</b></p>	<p><b>dar un desmayo</b> → <b>desmaiar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- A Denise le ha vuelto a <b>dar un desmayo</b> bajando las escaleras. → Denise <b>desmaiou</b> novamente descendo as escadas.</li><li>- Al cantante le <b>dio un desmayo</b> durante un concierto y tuvo que ser trasladado en camilla. → O cantor <b>desmaiou</b> durante um show e teve que ser carregado numa maca.</li></ul>	
		<p><b>dar un infarto</b> → <b>ter um infarto</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cuando escuché al médico decirle a mi marido que me <b>había dado un infarto</b>, no podía creérmelo. → Nem acreditei quando escutei o médico dizendo para o meu marido que eu <b>tinha tido um infarto</b>.</li><li>- Los testigos que había en la plaza dijeron que le <b>había dado un infarto</b>, pero no tenemos pruebas de ello. → As testemunhas que estavam na praça disseram que <b>teve um infarto</b>, mas não temos comprovação disso.</li></ul>	

		<p><b>dar (una) reacción</b> → <b>dar (uma) reação</b></p> <p>- El uso indiscriminado de antibióticos puede <b>dar una reacción</b> alérgica. → Os antibióticos, quando são usados indiscriminadamente, podem <b>dar uma reação</b> alérgica.</p> <p>- Algunas cremas pueden <b>dar reacciones</b> alérgicas similares al acné. → Alguns cremes podem <b>dar reações</b> muito parecidas com a acne.</p>	<p> <b>Reacción.</b></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> hacer reacción.</p>
	<p><b>sentir, experimentar;</b> <b>sentir, experimentar</b></p>	<p><b>dar asco</b> → <b>dar/ter nojo</b></p> <p>- Nos <b>da asco</b> ver ese tipo de actitud por parte de políticos electos por voto popular. → <b>Dá nojo</b> ver esse tipo de atitude de políticos eleitos pelo voto popular.</p> <p>- Cuando fui a diseccionar el cadáver, me <b>dio</b> mucho <b>asco</b>. → <b>Tive</b> muito <b>nojo</b> ao dissecar o cadáver.</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>¿no te <u>da</u> asco <u>el olor del pescado</u>?</i>) o una oración (<i>me <u>da</u> asco <u>leer ese tipo de comentarios en internet</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>a mi hermana le <u>dan</u> mucho asco <u>los insectos</u></i>).</p> <p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>¿no <u>te</u> da asco el olor del pescado?</i> → a ti, a mi hermana <i><u>le</u> dan mucho asco los insectos</i> → a mi hermana). </p>
		<p><b>dar lástima</b> → <b>dar lástima, ter dó</b></p> <p>- <b>Da lástima</b> verlo en ese estado. → <b>Dá lástima</b> vê-lo nesse estado.</p> <p>- Me <b>dan lástima</b> los niños que sufren las guerras. → <b>Tenho dó</b> das crianças vítimas da guerra.</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>le <u>da</u> muchísima lástima <u>esta situación</u></i>) o una oración (<i>nos <u>da</u> lástima <u>que te tengas que marchar ya</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>me <u>dan</u> mucha lástima <u>los</u></i></p>

			<p><i>animales abandonados</i>).</p> <p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>nos da lástima que te tengas que marchar ya</i> → a nosotros, <i>me dan mucha lástima los animales abandonados</i> → a mí). 🇧🇷</p>
		<p><b>dar pena</b> → <b>dar/ter pena</b></p> <p>- <i>Cuando pienso en lo sola que está me <b>da pena</b>.</i> → <i>quando eu penso em quão sozinha ela está, me <b>dá pena</b>.</i></p> <p>- <i>Cuando llegue a Sintra, me <b>dará pena</b> no haberme quedado en Lisboa.</i> → <i>Quando chegar a Sintra, <b>terei pena</b> de não ter ficado em Lisboa.</i></p>	<p>📖 El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>nos <u>da</u> mucha pena <u>la familia de Juan</u></i>) o una oración (<i>me <u>da</u> pena <u>que no puedas venir a la fiesta</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>nos <u>dan</u> pena <u>las muertes que se han producido</u></i>).</p> <p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>nos da mucha pena la familia de Juan</i> → a nosotros, <i>me da pena que no puedas venir a la fiesta</i> → a mí). 🇧🇷</p>
		<p><b>dar miedo</b> → <b>dar medo</b></p> <p>- <i>Ese tipo de cosas son las que me <b>dan miedo</b>.</i> → <i>É esse tipo de coisa que me <b>dá medo</b>.</i></p> <p>- <i>Es un lugar muy oscuro y <b>da miedo</b> pasar allí la noche</i> → <i>É um lugar muito escuro e <b>dá medo</b> de passar ali a noite.</i></p>	<p>📖 El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>a mis hijos <u>les da</u> miedo <u>la oscuridad</u></i>) o una oración (<i>me <u>da</u> miedo <u>que salgas sola por la noche</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>¿por qué os <u>dan</u> tanto miedo <u>las motos</u>?</i>).</p> <p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>a mis hijos <u>les da</u> miedo <u>la oscuridad</u></i> → a mis hijos,</p>

			¿por qué <u>os</u> dan miedo las motos? → a vosotros). 
		<p><b>dar pánico</b> → <b>causar pânico</b></p> <p>- En aquella época <b>me daba pánico</b> salir a la calle o estar en un lugar donde hubiese mucha gente. → Naquela época, <b>me causava pânico</b> sair na rua ou estar em um lugar cheio de gente</p> <p>- No entiendo cómo pueden <b>darle</b> tanto <b>pánico</b> los insectos. → Não entendo como os insetos podem <b>lhe causar</b> tanto <b>pânico</b>.</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>siempre le <u>ha dado</u> pánico <u>el mar</u></i>) o una oración (<i>le <u>da</u> pánico <u>quedarse sola en casa</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>me <u>dan</u> pánico <u>las alturas</u></i>). La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>siempre <u>le</u> ha dado pánico el mar</i> → a él, <i><u>me</u> dan pánico las alturas</i> → a mí). </p>
		<p><b>dar terror</b> → <b>causar terror, aterrorizar-se</b></p> <p>- El ascensor de mi antigua casa era tan viejo que <b>nos daba terror</b> subirnos en él. → O elevador de minha antiga casa era tão velho que <b>nos causava terror</b> pegá-lo.</p> <p>- <b>Me dan terror</b> los efectos secundarios que pueda tener la quimioterapia. → Os efeitos secundários que possa ter a quimioterapia <b>me aterrorizam</b>.</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>a mi madre le <u>da</u> terror <u>la codicia</u> de la gente</i>) o una oración (<i>les <u>da</u> terror <u>viajar en avión</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>a Laura le <u>dan</u> terror <u>los incendios</u></i>). La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i>les <u>da</u> terror viajar en avión</i> → a ellos, <i>a Laura <u>le</u> dan terror los incendios</i> → a Laura). </p>
		<p><b>dar sed</b> → <b>dar sede/ficar com sede</b></p> <p>- De repente me <b>dio</b> mucha <b>sed</b> y tuve que parar el coche para tomar algo. → De repente me <b>deu</b> uma <b>sede</b> louca e tive que parar o carro para tomar algo.</p> <p>- Después de comer tanto dulce me <b>dio sed</b>. → Depois</p>	<p> El verbo se conjuga en 3.ª p. sg. cuando el sujeto es un sustantivo en singular (<i>¿a ti también te <u>da</u> sed <u>el yogur</u>?</i>) o una oración (<i>me <u>da</u> sed <u>comer helados</u></i>) y en 3.ªp. pl. cuando el sujeto es un sustantivo en plural (<i>a todo el mundo le <u>dan</u> sed <u>las comidas picantes</u></i>).</p>


		<p><i>de comer tanto doce eu <b>fiquei com sede.</b></i></p>	<p>La persona que experimenta el sentimiento se expresa mediante un pronombre de objeto indirecto: <i><u>me</u> da sed comer helados → a mí, a todo el mundo <u>le</u> dan sed las comidas picantes → a todo el mundo).</i></p> 
--	--	--	---

FIGURA 143. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>2</sup>.

🇪🇸 **dar**<sup>3</sup> verbo

Comunicar, decir o transmitir algo a alguien.

- El propósito de la serie es **darle** un mensaje a la sociedad sobre las enfermedades mentales.
- Lucía nos **dio** unas cuantas indicaciones para conocer la ciudad.



ver todas, dar + sustantivo

ver más

<b>dar + sustantivo</b>	<b>comunicar, decir;</b> <b>comunicar, falar</b>	<b>dar un aviso</b> → <b>dar um aviso</b> - Interrumpimos el programa para <b>dar un aviso</b> de interés general. → Interrompemos o programa para <b>dar um aviso</b> de interesse geral. - No uso internet para hablar con mis hijos pero para <b>dar un aviso</b> al colegio o para recibir un comunicado es excelente. → Não uso a internet para conversar com os filhos mas para <b>dar um aviso</b> à escola ou para receber um comunicado é ótimo.	
		<b>dar una aclaración</b> → <b>prestar um esclarecimento</b> - La diputada se comprometió a <b>dar todas las aclaraciones</b> necesarias sobre sus viajes. → A deputada se comprometeu a <b>prestar todos os esclarecimentos</b> necessários sobre suas viagens. - Naturalmente, tengo mucho gusto en <b>dar una aclaración</b> en relación con esa cuestión. → É claro que <b>tenho todo o prazer em prestar um esclarecimento</b> relativamente a essa questão.	<b>SINÓNIMO:</b> efectuar una aclaración, hacer una aclaración, ofrecer una aclaración, realizar una aclaración.

		<p><b>dar una explicación → dar uma explicação</b></p> <p>- A veces tengo ganas de desaparecer y no <b>dar explicaciones</b>. → Às vezes sinto vontade de sumir e não <b>dar explicação</b>.</p> <p>- El guía le entregará un mapa y le <b>dará una explicación</b> detallada de cómo disfrutar mejor su día en el parque. → O guia entregará um mapa e <b>dará uma explicação</b> detalhada de como melhor aproveitar o dia no parque.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> brindar una explicación, ofrecer una explicación.</p>
		<p><b>dar información → dar uma informação</b></p> <p>- El guía le <b>dará todas las informaciones</b> útiles y necesarias sobre las construcciones incas a lo largo del trayecto. → O guia lhe <b>dará todas as informações</b> úteis e necessárias sobre as construções Incas ao longo do trajeto.</p> <p>- El cliente se enfadó porque el gerente del banco no quiso <b>darle ninguna información</b> sobre su cuenta corriente. → O cliente se zangou porque o gerente do banco não quis lhe <b>dar nenhuma informação</b> sobre sua conta corrente.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> brindar información, ofrecer información, proporcionar información, suministrar información, transmitir información.</p>
		<p><b>dar una opinión → dar uma opinião</b></p> <p>- Si alguien pudiera <b>dar una opinión</b>, sería de gran ayuda. → Se alguém puder <b>dar alguma opinião</b> será de grande ajuda.</p>	



		<p>- Puse una encuesta en la que todos podrían <b>dar su opinión</b> y expresar sus gustos. → Fiz uma enquete onde todos poderiam <b>dar suas opiniões</b> e expressar seus gustos.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> emitir una opinión, expresar una opinión, formular una opinión, manifestar una opinión, transmitir una opinión.</p>
		<p><b>dar una respuesta</b> → <b>dar uma resposta</b></p> <p>- Las cuestiones afectadas todavía están en debate, por lo que es demasiado pronto para <b>dar una respuesta</b> definitiva. → As questões envolvidas ainda estão sendo debatidas, por isso ainda é muito cedo para <b>dar uma resposta</b> definitiva.</p> <p>- Agradezco a la Comisaría que me <b>haya dado una respuesta</b> completa y detallada a esta y otras cuestiones. → Agradeço à Delegada por <b>ter dado uma resposta</b> completa e pormenorizada a respeito desta e de outras questões.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> brindar una respuesta, ofrecer una respuesta.</p>

FIGURA 144. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>3</sup>.

🇪🇸 **dar**<sup>4</sup> verbo

Proporcionar o suministrar de algún tipo de asistencia o sustento.

- El Ayuntamiento **dará** una ayuda de 500€ al mejor expediente académico.
- A los refugiados se les debe **dar** protección en zonas seguras.



[ver todas, dar + sustantivo](#)

[ver más](#) ✂

<b>dar + sustantivo</b>	<b>proporcionar, suministrar;</b> <b>proporcionar, fornecer</b>	<b>dar apoyo</b> → <b>dar apoio</b> - Estoy aquí para aconsejar y <b>dar apoyo</b> , eso es todo. → Estou aqui para aconselhar e <b>dar apoio</b> , mais nada. - FVIVE es una fundación sin fines lucrativos fundada para <b>dar apoyo</b> humanitario y contribuir al bienestar animal y a la protección medioambiental. → A FVIVE é uma fundação sem fins lucrativos fundada para <b>dar apoio</b> humanitário e contribuir com o bem-estar animal e com a proteção médio ambiental.	<b>abc</b> <b>Apoyo</b> , con y.  <b>SINÓNIMO:</b> brindar apoyo, conceder apoyo, dispensar apoyo, ofrecer apoyo, prestar apoyo.
		<b>dar un servicio</b> → <b>prestar um serviço</b> - Tenemos el compromiso de <b>dar un servicio</b> de calidad, garantizando la realización de los sueños de nuestros clientes. → Temos o compromisso de <b>prestar um serviço</b> com qualidade, garantindo a realização do sonho de nossos clientes. - Trabaja en una compañía que tiene la misión de <b>dar un servicio</b> de salud de calidad a los grupos más necesitados de la población. → Trabalha em uma	

		<i>empresa cuja missão é <b>prestar um serviço</b> de saúde de qualidade às populações carentes.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> brindar un servicio, ofrecer un servicio, prestar un servicio, proporcionar un servicio.
--	--	--	---

FIGURA 145. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>A</sup>.





<p>  <b>dar<sup>5</sup></b> verbo         </p> <p>Hacer sufrir una agresión o daño. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>dio</b> un empujón muy fuerte, haciendo que cayera directamente sobre la alfombra.</li> <li>- Unos ladrones le <b>dieron</b> una paliza al salir del trabajo.</li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, dar + sustantivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p>			
<b>dar + sustantivo</b>	<p> <b>hacer sufrir;</b>  <b>fazer sofrer</b> </p>	<p> <b>dar un golpe</b> → <b>dar uma batida, bater</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>dieron un golpe</b> al coche de Fátima. → <b>Deram uma pancada</b> no carro da Fátima.</li> <li>- El niño se ha caído y se <b>ha dado un golpe</b> en la cabeza. → O menino caiu e <b>bateu</b> a cabeça.</li> </ul>	<p>  <b>Dar un golpe A (algo/alguien):</b> <i>ten más cuidado con la pelota, le has dado un golpe a la maceta; el hombre intentó darle un golpe al guardia de seguridad.</i> </p>
		<p> <b>dar un golpe de Estado</b> → <b>dar um golpe de Estado</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los militares <b>dieron un golpe de Estado</b> y tomaron el poder. → Os militares <b>deram um golpe de Estado</b> e tomaram o poder.</li> <li>- Él se pensaba que nuestras fuerzas armadas estaban dispuestas a <b>dar un golpe de Estado</b>. → Ele acreditava que nossas forças armadas estavam dispostas a <b>dar um golpe de Estado</b>.</li> </ul>	

FIGURA 146. Artículo lexicográfico de *dar<sup>5</sup>*.




<p>  <b>dar</b><sup>6</sup> verbo         </p> <p>           Declarar, exponer ante el público.         </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El grupo de rock <b>dará</b> un concierto mañana.</i></li> <li>- <i><b>Ha dado</b> numerosas conferencias reivindicando la independencia económica de las mujeres.</i></li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, dar + sustantivo</a> </p> <p style="text-align: right;">  </p> <p style="text-align: right;"> <a href="#">ver más</a>  </p>			
dar + sustantivo	<p> <b>declarar;</b>  <b>declarar</b> </p>	<p> <b>dar un discurso</b> → <b>fazer um discurso, discursar</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El rector <b>dio un discurso</b> conmovedor y ahora estoy ansioso por comenzar el semestre. → O Director <b>fez um discurso</b> comovente e estou agora ansioso para começar o semestre.</i></li> <li>- <i>Tienes que <b>dar un discurso</b> dentro de 10 minutos. → Você vai <b>discursar</b> dentro de dez minutos.</i></li> </ul>	<p> <b>SINÓNIMO:</b> proferir un discurso, pronunciar un discurso.         </p>
		<p> <b>dar una rueda de prensa</b> → <b>dar uma entrevista coletiva, dar uma coletiva</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El científico <b>dará una rueda de prensa</b> para dar a conocer su descubrimiento. → O cientista <b>dará uma entrevista coletiva</b> para divulgar sua descoberta.</i></li> <li>- <i>El martes Falcão <b>dio una rueda de prensa</b> de unos 40 minutos. → Na terça-feira, Falcão <b>deu uma coletiva</b> de cerca de 40 minutos.</i></li> </ul>	<p> <b>SINÓNIMO:</b> conceder una rueda de prensa, ofrecer una rueda de prensa.         </p>

FIGURA 147. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>6</sup>.




<p>  <b>dar</b><sup>7</sup> verbo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Organizar o celebrar un acto social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al finalizar las conferencias, se <b>dará</b> un cóctel en agradecimiento a los participantes.</li> <li>- Esta semana el presidente <b>dará</b> una recepción en honor a los embajadores europeos.</li> </ul> <p><u>ver todas, dar + sustantivo</u> <span style="float: right;">ver más </span></p>			
<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p>ofrecer, celebrar; oferecer, celebrar</p>	<p><b>dar una fiesta</b> → <b>dar uma festa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mis padres van a <b>dar una fiesta</b> esta noche y tú deberías venir. → Os meus pais vão <b>dar uma festa</b> esta noite e tu devias vir.</li> <li>- <b>Daré una fiesta</b> en casa el próximo fin de semana.</li> <li>→ <b>Darei uma festa</b> em casa no próximo fim de semana.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> celebrar una fiesta, hacer una fiesta.</p>

FIGURA 148. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>7</sup>.






<p>  <b>dar</b><sup>8</sup> verbo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Ser suficiente el tiempo del que se dispone para hacer algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El verano es largo y <b>da</b> tiempo a todo.</i></li> <li>- <i>No me va a <b>dar</b> tiempo de volver a casa para cambiarme de ropa.</i></li> </ul> <p><u>ver todas, dar + sustantivo</u> <span style="float: right;">ver más </span></p>			
<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p><b>ser tiempo suficiente;</b> <b>ser tempo suficiente,</b> <b>bastar</b></p>	<p><b>dar tiempo</b> → <b>ter tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las palomitas se venden tan rápido que no me <b>da tiempo</b> de hacer más. → As pipocas vendem tão rápido que nem <b>tenho tempo</b> de fazer mais.</i></li> <li>- <i>No le <b>habrá dado tiempo</b> de llevarlo hasta su casa</i></li> <li>→ <i>Não <b>deve ter tido tempo</b> de levá-lo até sua casa.</i></li> </ul>	<p> El verbo se conjuga siempre en 3.ª p. sg. y se construye con las preposiciones <b>A</b> o <b>DE</b>: <i>no me ha dado tiempo <u>a</u> hacer nada, no me ha dado tiempo <u>de</u> hacer nada.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> tener tiempo.</p>

FIGURA 149. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>8</sup>.




<p>  <b>dar</b><sup>9</sup> verbo         </p> <p>           Manifiestar una actitud afectiva hacia alguien.         </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesita que le <b>den</b> un poco de ternura.</li> <li>- La familia que le ha acogido le <b>da</b> el afecto y la protección que necesitaba.</li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, dar + sustantivo</a> </p>			
			
<a href="#">ver más</a> 			
dar + sustantivo	<p> <b>manifiestar;</b>  <b>manifiestar</b> </p>	<p> <b>dar amistad</b> → <b>oferecer/ofertar amizade</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me <b>dio su amistad</b> en mis peores momentos, cuando me sentía sola y completamente perdida. → Quando eu me sentia só e completamente perdida, me <b>ofereceu sua amizade</b> nos meus piores momentos.</li> <li>- El mayor de los regalos que me has hecho ha sido <b>darme tu amistad</b>. → O maior presente que você me deu foi me <b>ofertar sua amizade</b>.</li> </ul>	<p> <b>SINÓNIMO:</b> brindar amistad, ofrecer amistad, profesar amistad.         </p>
		<p> <b>dar cariño</b> → <b>dar carinho</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoptar o comprar un perro exige una responsabilidad que va mucho más allá de <b>darle cariño</b> y sacarlo a pasear. → Adotar ou comprar um cão exige uma responsabilidade que vai muito além de <b>dar carinho</b> e levar passear.</li> <li>- ¿Nunca tiene ganas de abrazarnos o <b>darnos cariño</b>? → Será que ela nunca sente vontade de nos abraçar ou de nos <b>dar carinho</b>?</li> </ul>	<p> <b>SINÓNIMO:</b> brindar cariño, profesar cariño.         </p>

FIGURA 150. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>9</sup>.





<p> <span>+</span> <b>dar</b><sup>10</sup> verbo <span style="float: right;"></span>  Referido a una receta médica, expedirla el médico oficialmente.  - <i>Ve al médico para que te <b>dé</b> una receta.</i>  - <i>El médico les <b>dio</b> una receta para que pudieran comprar el medicamento.</i> </p> <p> <u>ver todas, dar + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span> </p>			
<p><b>dar + sustantivo</b></p>	<p>poner por escrito, expedir; emitir</p>	<p> <b>dar una receta [médica] → dar/pasar una receta</b>  - <i>El médico me <b>dio la receta</b> y me recomendó que iniciara el tratamiento inmediatamente. → O médico me <b>deu a receita</b> e me recomendou começar imediatamente o tratamento.</i>  - <i>Le <b>daré una receta</b> de vitaminas para el cuidado prenatal → Vou lhe <b>passar uma receita</b> de vitaminas para o cuidado pré- natal</i> </p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> hacer una receta.</p>

FIGURA 151. Artículo lexicográfico de *dar*<sup>10</sup>.

<p> <span>+</span> <b>del corazón</b> locución adjetiva ⓘ         </p> <p>           Referido a la prensa o a una revista, que recoge sucesos relativos a la vida sentimental y social de personas importantes y famosas.         </p> <p>           - <i>En España la prensa <b>del corazón</b> es muy popular.</i>            - <i>Su divorcio ha despertado un gran interés en la prensa <b>del corazón</b>.</i> </p> <p> <a href="#">ver todas, sustantivo + del corazón</a> </p>			
<p>sustantivo + del corazón</p>	<p>de contenido social; de conteúdo social</p>	<p> <b>prensa del corazón</b> → <b>imprensa de fofocas/mexericos, revistas de fofocas/mexericos, imprensa marrom/sensacionalista</b>            - <i>Los famosos salen en la <b>prensa del corazón</b>. → Os famosos aparecem nas <b>revistas de fofocas</b>.</i>            - <i>El actor aseguró que la <b>prensa del corazón</b> le arruinó la vida. → O ator afirmou que a <b>imprensa sensacionalista</b> arruinou sua vida.</i> </p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> prensa rosa.</p>

FIGURA 152. Artículo lexicográfico de *del corazón*.







**+** **de memoria** locución adverbial ⓘ

Utilizando exclusivamente la capacidad memorística, sin apoyo del razonamiento, y, con frecuencia, de modo que se puede exponer o repetir exactamente. 

- *Los precios te los estoy diciendo **de memoria** así que pueden variar algo.*
- *Lo he releído tantas veces que podría citar **de memoria** pasajes enteros.*

[ver todas, verbo + de memoria](#)

[ver más](#) 

<p>verbo + de memoria</p>	<p>mediante la capacidad memorística; através da memorização</p>	<p><b>aprender de memoria</b> → <b>aprender de cor, decorar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se <b>aprendió de memoria</b> la lista de preposiciones.</i> → <i><b>Aprendeu de cor</b> a lista de preposições.</i></li> <li>- <i>Me estoy <b>aprendiendo de memoria</b> esta lección para el examen de mañana.</i> → <i><b>Estou decorando</b> esta lição para a prova de amanhã.</i></li> </ul>	<p> <b>De memgria</b>, sin tilde.</p> <p> Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <i>se <u>aprendió</u> de memoria centenas de pasajes y aforismos de “Don Quijote de la Mancha”.</i></p> <p></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> aprender de carrerilla.</p>
		<p><b>estudiar de memoria</b> → <b>estudar de memória, decorar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El niño se <b>estudia todo de memoria</b>.</i> → <i>O menino <b>estuda tudo de memória</b>.</i></li> <li>- <i>La noche anterior al examen, se dedicó a <b>estudiarse de memoria</b> las reglas para el correcto uso del guion.</i> → <i>Na noite anterior ao teste, ele se dedicou a <b>decorar</b> as regras para o uso correto do hífen.</i></li> </ul>	<p> <b>De memgria</b>, sin tilde.</p> <p> Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <i>en el campo de las ciencias exactas, el alumno debe <u>estudiarse</u> de memoria las fórmulas matemáticas.</i> </p>




		<p><b>saber de memoria</b> → <b>saber de cor/de memória</b></p> <p>- <i>Mamá, ya me sé la tabla del cinco <b>de memoria</b>.</i> → <i>Mamãe, já sei a tabuada de cinco <b>de cor</b>.</i></p> <p>- <i>En el segundo semestre, una propuesta podría ser que los estudiantes leyeran poesías que se <b>saben de memoria</b> para luego recitarlas en público.</i> → <i>No segundo semestre, uma proposta poderia ser que os alunos lessem poesias que <b>sabem de memória</b> para depois declamarem em público.</i></p>	<p> <b>De memqria</b>, sin tilde.</p> <p> Normalmente el verbo se construye en su forma pronominal: <i>Desde que existen los teléfonos móviles no <u>me sé</u> de memoria ningún número de teléfono.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> saber de carrerilla.</p>
--	--	--	---

FIGURA 153. Artículo lexicográfico de *de memoria*.

⊕ **en blanco** locución adjetiva ⓘ

Sin especificar la opción, la persona o el partido elegidos.

- *El resultado de la votación fue de 97 votos a favor, 81 en contra y 7 papeletas **en blanco**.*
- *Nunca dejes una casilla **en blanco** y sin contestar.*



[ver todas, sustantivo + en blanco](#)

[ver más](#) ✂

sustantivo + en blanco	sin especificar; sem especificar	<b>voto en blanco</b> → <b>voto em branco</b> - <i>Se contabilizaron 11 <b>votos en blanco</b> y uno nulo. → Foram contabilizados 11 <b>votos em branco</b> e um nulo.</i> - <i>Tanto el <b>voto en blanco</b> como el voto nulo son manifestaciones absolutamente legítimas y democráticas de la voluntad del elector. → Tanto o <b>voto em branco</b> quanto o voto nulo são manifestações absolutamente legítimas e democráticas da vontade do eleitor.</i>	
------------------------	-------------------------------------	--	--

FIGURA 154. Artículo lexicográfico de *en blanco*.

**+ estudios** sustantivo ⓘ

Conjunto de materias que se estudian para obtener un título.

- Ha cursado **estudios** de medicina en la Universidad de Salamanca.
- Ya ha terminado sus **estudios** de ingeniería.



[ver todas, verbo + estudios](#)

[ver más](#) ✕

<b>verbo + estudios</b>	<b>cursar estudios;</b> <b>cursar estudios</b>	<b>hacer estudios</b> → <b>realizar os estudos, fazer faculdade</b> - <b>Hizo sus estudios</b> primarios en un colegio de monjas. → <b>Realizou os estudos</b> primários em um colégio de freiras. - <b>Siete de cada diez profesores de ciencias de los colegios hizo sus estudios</b> universitarios en otra área. → <b>Sete em cada dez professores de ciências de colégios fez faculdade</b> em outra área.	📖 <b>Estudios</b> solo tiene forma en plural: <i>acaba de terminar sus estudios en el extranjero.</i>  <b>SINÓNIMO:</b> cursar estudios.
	<b>concluir los estudios;</b> <b>concluir os estudos</b>	<b>completar los estudios</b> → <b>completar os estudos;</b> <b>terminar os estudos</b> - A pesar de no <b>completar los estudios</b> de Filología Catalana, ejerció muchos años la docencia del catalán. → <b>Mesmo sem completar os estudos</b> de filologia catalã, exerceu muitos anos a docência do catalã. - Los estudiantes de último curso podrán <b>completar sus estudios</b> en Eslovaquia. → Os estudantes do	

		último ano poderão <b>concluir os seus estudos</b> na Eslováquia.	<b>SINÓNIMO:</b> concluir los estudios, terminar los estudios.
	<b>proseguir los estudios;</b> <b>prosseguir os estudos</b>	<b>continuar los estudios</b> → <b>continuar os estudos</b> - El muchacho no pudo <b>continuar sus estudios</b> a causa de las dificultades económicas de su familia. → O rapaz não pôde <b>continuar os seus estudos</b> por causa das dificuldades econômicas de sua família. - Muchos de mis compañeros van a <b>continuar los estudios</b> . → Muitos dos meus colegas vão <b>continuar os estudos</b> .	
	<b>desistir de los estudios;</b> <b>desistir dos estudos</b>	<b>abandonar los estudios</b> → <b>abandonar os estudos</b> - La precariedad económica obliga a muchos niños y jóvenes a <b>abandonar los estudios</b> parcial o totalmente para poder aportar algún ingreso. → A precariedade econômica obriga muitas crianças e jovens a <b>abandonar os estudos</b> parcial ou totalmente para contribuir com alguma renda. - Los jóvenes de origen inmigrante tienen el doble de probabilidades de <b>abandonar los estudios</b> prematuramente. → Os jovens imigrantes têm o dobro de probabilidades de <b>abandonar os estudos</b> precocemente.	<b>SINÓNIMO:</b> <u>dejar</u> los <u>estudios</u> .

		<p><b>dejar los estudios</b> → <b>deixar os estudos</b></p> <p>- Tuvo que <b>dejar los estudios</b> y empezar a trabajar. → Teve que <b>deixar os estudos</b> e começar a trabalhar.</p> <p>- ¿De dónde crees que sacó Luis la idea de <b>dejar los estudios</b>? → De onde você acha que Luís tirou a idéia de <b>deixar os estudos</b>?</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> abandonar los estudios.</p>
	<p><b>poseer estudios;</b> <b>possuir estudos</b></p>	<p><b>tener estudios</b> → <b>ter estudos, fazer faculdade</b></p> <p>- Mi abuelo no <b>tiene estudios</b>, tuvo que trabajar desde niño. → Meu avô não <b>tem estudos</b>, teve que trabalhar desde que era criança.</p> <p>- Alberto <b>tiene estudios</b> de económicas. → Alberto <b>fez faculdade</b> de economia.</p>	

FIGURA 155. Artículo lexicográfico de *estudios*.





<p><b>+ falso, falsa</b> adjetivo</p> <p>Contrario a la verdad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si te basas en argumentos <b>falsos</b>, llegarás a una conclusión errónea.</li> <li>- Lo que dices es <b>falso</b>: Enrique nunca robaría.</li> </ul> <p><u>ver todas, adverbio + falso</u></p>			
			
<u>ver más</u> 			
adverbio + falso	<p><b>completamente falso</b> <b>completamente falso</b></p>	<p><b>totalmente falso</b> → <b>totalmente falso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se puede afirmar que el contenido del mensaje sea <b>totalmente falso</b>. → Não se pode afirmar que o conteúdo da mensagem seja <b>totalmente falso</b>.</li> <li>- Las mencionadas páginas web divulgan informaciones <b>totalmente falsas</b>. → Os mencionados sites divulgam informações <b>totalmente falsas</b>.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO</b>: absolutamente falso, completamente falso.</p>

FIGURA 156. Artículo lexicográfico de *falso, falsa*.

🇪🇸 **hacer**<sup>1</sup> verbo

Realizar o efectuar una acción o actividad. Preparar, disponer.





- Siempre **está haciendo** bromas.
- Algunas compañías farmacéuticas **han hecho** su propia investigación.

[ver todas, hacer + sustantivo](#)


[ver más](#) 🔧

<p>hacer + sustantivo</p>	<p>realizar, efectuar; realizar, efetuar</p>	<p>manifestaciones verbales, demandas de información y eventos interpretados como unidades informativas</p>	<p><b>hacer un comentario</b> → <b>fazer um comentário</b> - El conferenciante <b>hizo</b> diversos <b>comentarios</b> sobre las obras del autor. → O conferencista <b>fez</b> diversos <b>comentários</b> sobre as obras do autor. - La policía local no <b>ha hecho comentarios</b> pero nosotros les daremos la información más reciente. → A polícia local não <b>fez comentários</b> mas nós lhes daremos toda a informação mais recente.</p>	<p><b>Comentário</b>, sin tilde.  <b>SINÓNIMO:</b> efectuar un comentario, emitir un comentario, expresar un comentario, formular un comentario, realizar un comentario.</p>
			<p><b>hacer una entrevista</b> → <b>fazer uma entrevista</b> - Le <b>hice una entrevista</b> sobre la guerra a mi vecino para el diario escolar. → <b>Fiz uma entrevista</b> sobre a guerra ao meu vizinho para o jornal da escola. - Nicolás <b>hizo una entrevista</b> y consiguió</p>	

			<p>trabajo en una empresa local. → Nicolás <b>fez uma entrevista</b> e conseguiu um emprego numa empresa local.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> dar una entrevista, realizar una entrevista.</p>
			<p><b>hacer una llamada</b> → <b>fazer uma chamada</b></p> <p>- La telefonista tuvo problemas para <b>hacer la llamada</b>. → A telefonista teve problemas para <b>fazer a chamada</b>.</p> <p>- Un tercio de la población mundial nunca <b>ha hecho una llamada</b> telefónica. → Um terço da população mundial nunca <b>fez uma chamada</b> telefónica.</p>	
		<p>procesos correspondientes a funciones corporales</p>	<p><b>hacer la digestión</b> → <b>fazer a digestão</b></p> <p>- No puedo volver al agua, aún estoy <b>haciendo la digestión</b>. → Não posso voltar para a água, ainda estou <b>fazendo a digestão</b>.</p> <p>- El cuerpo humano tarda algún tiempo en <b>hacer la digestión</b> de los alimentos, más específicamente, de 24 a 72 horas. → O corpo humano leva algum tempo para <b>fazer a digestão</b> completa dos alimentos, mais específicamente, cerca de 24 a 72 horas.</p>	

		<p>actividades físicas</p>	<p><b>hacer ejercicio</b> → <b>fazer exercícios</b></p> <p>- El médico le aconsejó <b>hacer ejercicio</b> tres veces por semana. → O médico o aconselhou a <b>fazer exercícios</b> três vezes por semana.</p> <p>- En vacaciones, <b>hacíamos ejercicio</b> en la playa muy temprano. → Nas férias, <b>fazíamos exercícios</b> na praia de manhã bem cedo.</p>	<p><b>abc</b> <b>Ejercicio</b>, sin tilde.</p> <p> Con el sentido de ‘movimientos corporales que se realizan para mantener o mejorar la forma física’, <b>ejercicio</b> va en singular: <i>hacer ejercicio</i>.</p> <p></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> practicar ejercicio.</p>
		<p>actuaciones de protesta y reivindicación, frecuentemente en el ámbito laboral</p>	<p><b>hacer huelga</b> → <b>fazer greve</b></p> <p>- Los trabajadores que querían <b>hacer huelga</b> en protesta por los desastrosos planes de seguridad fueron amenazados con el despido inmediato. → Os trabalhadores que queriam <b>fazer greve</b>, em protesto pelas desastrosas condições de segurança, foram ameaçados de demissão imediata.</p> <p>- Algunos representantes del personal ya han amenazado con <b>hacer huelga</b> en caso de que las reformas no satisfagan a los funcionarios. → Alguns representantes já ameaçaram <b>fazer greve</b> caso as reformas não satisfaçam os funcionários.</p>	

		operaciones comerciales y económicas	<p><b>hacer una apuesta</b> → <b>fazer uma aposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No me gusta <b>hacer apuestas</b> porque siempre pierdo. → Não gosto de <b>fazer apostas</b> porque sempre perco.</li> <li>- Alguien utilizó mi identidad e <b>hizo una apuesta</b> online por mí. → Alguém usou a minha identidade e <b>fez uma aposta</b> online em meu nome.</li> </ul>	
			<p><b>hacer la compra</b> → <b>fazer compras (para casa)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo que ir a <b>hacer la compra</b> semanal. → Tenho de ir <b>fazer as compras</b> da semana.</li> <li>- La posibilidad de <b>hacer toda la compra</b> en un mismo sitio y a buen precio hace que los supermercados resulten atractivos para los consumidores. → A possibilidade de <b>fazer todas as compras</b> num só local a preços competitivos torna os supermercados atraentes para os consumidores.</li> </ul>	<p>📖 <i>Hacer la compra</i> se refiere específicamente a las cosas necesarias para la casa. 🇧🇷</p> <p>📖 Con el sentido de ‘conjunto de comestibles que se compran para uso diario’, <i>compra</i> va en singular: <i>hacer la compra</i>. 🇧🇷</p> <p>👉 <b>hacer una compra.</b></p>
			<p><b>hacer una compra</b> → <b>fazer uma compra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El 44% de las personas con acceso a Internet en casa <b>ha hecho una compra</b> nacional mediante comercio electrónico. → 44 % das pessoas com acesso a internet em casa <b>fizeram uma compra</b> nacional por comércio eletrônico.</li> </ul>	

			<p>- Antes de <b>hacer una compra</b>, el consumidor debe estar informado del precio y las principales características del producto. → Antes de <b>fazer uma compra</b>, o consumidor tem de ser informado do preço e das principais características do produto.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar una compra, realizar una compra.</p> <p> <b>hacer la compra.</b></p>
			<p><b>hacer una devolución</b> → <b>fazer uma devolução</b></p> <p>- Recuerda que, si deseas hacer un cambio por cualquier motivo, primero debes <b>hacer una devolución</b> y, posteriormente, realizar una nueva compra. → Lembre-se que, se desejar fazer uma troca por qualquer motivo, primeiro deve <b>fazer uma devolução</b> e, posteriormente, realizar uma nova compra.</p> <p>- Para evitar el coste del transporte, siempre se puede <b>hacer la devolución</b> en la propia tienda. → Para evitar o custo de transporte, poderá sempre optar por <b>fazer a devolução</b> directamente na loja.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar una devolución, realizar una devolución.</p>
			<p><b>hacer una inversión</b> → <b>fazer um investimento</b></p> <p>- Los empresarios decidieron <b>hacer una inversión</b> para aumentar la productividad de la fábrica. → Os empresários decidiram <b>fazer</b></p>	

			<p><i>um investimento para aumentar a produtividade da fábrica.</i></p> <p>- <i>Hizo una inversión de capital en bolsa. → Fez um investimento de capital na bolsa.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar una inversión.</p>
			<p><b>hacer un pedido → fazer um pedido</b></p> <p>- <i>¿Le importa hablar con ellos de mi parte y decirles que quiero hacer un pedido, por favor? → Você se importa de falar com eles em meu nome, e dizer que quero fazer um pedido, por favor?</i></p> <p>- <i>Ayer hice el pedido de ropa de cama al almacén. → Ontem fiz o pedido de roupas de cama ao fornecedor.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar un pedido.</p>
			<p><b>hacer una transferencia → fazer uma transferência</b></p> <p>- <i>Antes de morir, hizo la transferencia de los bienes a sus hijos. → Antes de morrer fez a transferência dos bens para os filhos.</i></p> <p>- <i>Mi padre hizo una transferencia desde su cuenta a la mía. → Meu pai fez uma transferência da conta dele para a minha.</i></p>	<p> También <b>transferencia</b>.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> llevar a cabo una transferencia, realizar una transferencia.</p>
		<p><b>procesos de transformación y modificación</b></p>	<p><b>hacer un cambio → fazer uma troca</b></p> <p>- <i>Esperamos que hayas quedado satisfecho con las compras realizadas pero si necesitas</i></p>	

			<p><b>hacer un cambio</b> o devolución, dispones de un plazo de 30 días naturales para realizarlo. → Esperamos que tenha ficado satisfeito com as compras realizadas mas, se precisar de <b>fazer uma troca</b> ou devolução, dispõe de 30 dias úteis para realizá-la.</p> <p>- Durante las rebajas algunas tiendas no <b>hacen cambios</b>. → Durante as liquidações, algumas lojas não <b>fazem trocas</b>.</p>	
		<p>acción de acudir a algún sitio así como reuniones y encuentros entre personas</p>	<p><b>hacer una visita</b> → <b>fazer uma visita</b></p> <p>- Vamos a <b>hacerle una visita</b> a mi tía la próxima semana. → Vamos <b>fazer uma visita</b> à minha tia na próxima semana.</p> <p>- Hace poco <b>hice una visita</b> de trabajo a la única planta de energía nuclear que tenemos en mi país. → <b>Fiz recentemente uma visita</b> de trabalho à única central nuclear que existe no meu país.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar una visita.</p>
		<p>acontecimientos extraordinarios y que causan admiración</p>	<p><b>hacer un milagro</b> → <b>fazer um milagre</b></p> <p>- Jesús <b>hizo el milagro</b> de curar a los enfermos. → Jesus <b>fez o milagre</b> de curar os doentes.</p> <p>- Los paseos por la orilla pueden <b>hacer</b> auténticos <b>milagros</b> para su bienestar. → Os passeios à beira-mar podem <b>fazer</b> auténticos</p>	<p>📖 <b>Milagro</b> puede referirse a:  (1) 'Un hecho que no se puede explicar por causas naturales y que se considera producido por la intervención de Dios o de un ser sobrenatural': <i>Dios hizo un milagro separando las aguas del mar Rojo.</i></p>



			<i>milagres para o seu bem-estar.</i>	<p>(2) 'Un acontecimiento o cosa rara, extraordinaria y que provoca admiración': <i>es un milagro que hayas aprobado porque no has estudiado nada.</i> 🇧🇷</p> <p>👁️ <b>Hacer milagros loc. verbal</b> Conseguir algo que parece imposible para los medios de que se dispone: <i>su madre hace milagros para poder pagar todas las facturas, tiene un salario muy limitado.</i> 🇧🇷</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> obrar un milagro.</p>
		períodos o intervalos de tiempo	<p><b>hacer una pausa</b> → <b>fazer uma pausa</b></p> <p>- El profesor dio dos horas de clase e <b>hizo una pausa</b> para el café. → O professor deu duas horas de aula e <b>fez uma pausa</b> para o café.</p> <p>- Después de horas caminando <b>hicimos una pausa</b> para descansar. → Depois de horas caminhando <b>fizemos uma pausa</b> para descanso.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> hacer un descanso.</p>
		actividades realizadas con empeño o esfuerzo	<p><b>hacer penitencia</b> → <b>fazer penitência</b></p> <p>- El cura me mandó <b>hacer penitencia</b> para librarme de mis pecados. → O padre me</p>	

			<p>mandou <b>fazer penitência</b> para me livrar de meus pecados.</p> <p>- Durante el período de Cuaresma hay mucha gente que <b>hace penitencia</b>. → Durante o período quaresmal tem muita gente que <b>faz penitência</b>.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> cumprir penitencia, practicar una penitencia.</p>
			<p><b>hacer régimen</b> → <b>fazer regime</b></p> <p>- No creo que <b>hacer régimen</b> sea una manera eficaz de adelgazar. → Não acho que <b>fazer regime</b> seja uma maneira eficaz de emagrecer.</p> <p>- Roberto <b>hizo un régimen</b> y perdió un 40% de grasa. → Roberto <b>fez um regime</b> e perdeu 40% de sua gordura.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> seguir un régimen; hacer dieta.</p>
			<p><b>hacer un sacrificio</b> → <b>fazer (um) sacrificio</b></p> <p>- Para adelgazar tendrás que <b>hacer un sacrificio</b> y dejar de comer dulce. → Para emagrecer você terá que <b>fazer um sacrificio</b> e deixar de comer doce.</p> <p>- No puedo creer que estés dispuesta a <b>hacer un sacrificio</b> tan grande. → Não acredito que você possa <b>fazer um sacrificio</b> tão grande.</p>	<p><b>abc</b> <b>Sacrificio</b>, sin tilde.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> realizar un sacrificio.</p>

		pruebas médicas	<p><b>hacer una radiografía</b> → <b>fazer uma radiografia</b></p> <p>- <i>Hicimos una radiografía abdominal al paciente y comprobamos que su estado clínico posoperatorio es bueno. → Fizemos uma radiografia abdominal do paciente e constatamos que seu estado clínico pós-operatório é bom.</i></p> <p>- <i>El médico me ha mandado <b>hacerme una radiografía</b> de tórax. → O médico me mandou <b>fazer uma radiografia</b> do tórax.</i></p>	<p><b>abc</b> <b>Radiografía</b>, con tilde.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> sacar una radiografía, tomar una radiografía; hacer una placa.</p>
	<p><b>realizar, preparar;</b> <b>realizar, preparar</b></p>	<p>cantidades económicas así como los documentos en los que se reflejan</p>	<p><b>hacer una factura</b> → <b>emitir una nota fiscal</b></p> <p>- <i>El hombre fue detenido por vender productos sin <b>hacer factura</b>. → O homem foi preso por vender produtos sem <b>emitir nota fiscal</b>.</i></p> <p>- <i>Los camioneros deben <b>hacer una factura</b> para cada establecimiento en el que hacen una entrega. → Os caminhoneiros devem <b>emitir uma nota fiscal</b> para cada estabelecimento onde fazem entrega.</i></p>	

			<p><b>hacer un presupuesto</b> → <b>fazer um orçamento</b></p> <p>- Ayer fui a <b>hacer un presupuesto</b> para cambiar el embrague del coche. → Ontem fui <b>fazer um orçamento</b> para troca da embreagem do meu carro.</p> <p>- Contacte con nosotros y <b>haga un presupuesto</b> sin compromiso. → Entre em contato e <b>faça um orçamento</b> sem compromisso.</p>	
		<p>tareas, labores y ocupaciones de diversa índole</p>	<p><b>hacer la cama</b> → <b>fazer a cama</b></p> <p>- Mi marido <b>hace la cama</b> todos los días. → Meu marido <b>faz a cama</b> todos os dias.</p> <p>- ¿Has hecho la cama al levantarte? → Você <b>fez sua cama</b> depois que se levantou?</p>	
		<p>actividades intelectuales o físicas destinadas a demostrar conocimientos o habilidades</p>	<p><b>hacer un examen</b> → <b>fazer um exame</b></p> <p>- Tengo que <b>hacer un examen</b> de final de curso. → Tenho que <b>fazer um exame</b> final.</p> <p>- Al final del curso puedes solicitar un certificado de participación o <b>hacer un examen</b> y recibir un certificado con calificación. → Ao final do curso pode solicitar um certificado de participação ou <b>fazer um exame</b> e receber um certificado com a nota.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> efectuar un examen, realizar un examen.</p>

		representaciones artísticas	<p><b>hacer una película</b> → <b>fazer um filme</b></p> <p>- En los años 60 y 70, <b>hacer una película</b> era para nosotros, que vivíamos bajo dictaduras militares, una auténtica aventura épica. → Nos anos 60 e 70, <b>fazer filmes</b> era, para nós que vivíamos sob ditaduras militares, uma verdadeira aventura épica.</p> <p>- “El mundo de la aviación ha cambiado completamente desde que <b>hicimos la primera película</b>”, dijo el productor. → “O mundo da aviação mudou completamente desde que <b>fizemos o primeiro filme</b>”, disse o produtor.</p>	<b>SINÓNIMO:</b> rodar una película.
		documentos y certificados	<p><b>hacer una receta</b> → <b>fazer uma receita</b></p> <p>- Solicite a su médico que le <b>haga una receta</b> con las especificaciones del medicamento. → Solicite ao seu médico que <b>faça uma receita</b> com as especificações do medicamento.</p> <p>- Me gustaría saber si este medicamento ya ha llegado a Brasil, pues quiero ir al médico para que me <b>haga una receta</b>. → Gostaria de saber, se já chegou no Brasil o tal remédio, pois estou querendo ir ao médico para ele me <b>fazer a receita</b>.</p>	<b>SINÓNIMO:</b> dar una receta.
			<p><b>hacer testamento</b> → <b>fazer testamento</b></p> <p>- Me estoy muriendo y necesito <b>hacer testamento</b>. → Estou morrendo e preciso de</p>	

			<p><b>fazer um testamento.</b></p> <p>- Según el certificado de defunción, murió viuda, sin dejar hijos ni bienes y sin <b>hacer testamento.</b> → Segundo a certidão de óbito, morreu viúva, sem deixar filhos nem bens e sem <b>fazer testamento.</b></p>	
		<p>actividades relacionadas con el estudio, la investigación y el análisis</p>	<p><b>hacer un esquema</b> → <b>fazer um esquema</b></p> <p>- Voy a <b>hacerme un esquema</b> sobre el sistema nervioso. → Vou <b>fazer um esquema</b> do sistema nervoso.</p> <p>- <b>Hice el esquema</b> del proyecto y ahora tengo que desarrollarlo. → <b>Fiz o esquema</b> do projeto agora preciso desenvolvê-lo.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> esbozar un esquema, trazar un esquema.</p>
			<p><b>hacer un experimento</b> → <b>fazer uma experiência</b></p> <p>- <b>Hacia experimentos</b> con nuevos medicamentos y los resultados eran alentadores. → <b>Fazia experiências</b> com novos medicamentos, e os resultados eram animadores.</p> <p>- Estamos <b>haciendo un experimento</b> sociológico. → Estamos <b>fazendo uma experiência</b> sociológica.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> llevar a cabo un experimento, realizar un experimento.</p>

			<p><b>hacer un resumen</b> → <b>fazer um resumo</b></p> <p>- El comentarista deportivo <b>hizo un resumen</b> de los principales lances del partido. → O comentarista esportivo <b>fez um resumo</b> dos principais lances da partida.</p> <p>- El profesor me ha pedido que <b>haga un resumen</b> de la novela. → O professor me pediu para <b>fazer um resumo</b> do romance.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> <u>hacer una síntesis.</u></p>
			<p><b>hacer una síntesis</b> → <b>fazer uma síntese</b></p> <p>- El profesor les mandó a los alumnos que <b>hicieran una síntesis</b> de una novela de Machado de Assis. → O professor pediu que os alunos <b>fizessem a síntese</b> de um romance de Machado de Assis.</p> <p>- En mi primera intervención <b>he hecho una síntesis</b> de lo que ha hecho la Presidencia española en materia de inmigración en estos seis meses. → Na minha primeira intervenção <b>fiz uma síntese</b> da actuação da Presidência espanhola em matéria de imigração nestes seis meses.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> <u>hacer un resumen.</u></p>

FIGURA 157. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>1</sup>.


<p>🇪🇸 <b>hacer</b><sup>2</sup> verbo</p> <p>Componer o formar un producto de la mente. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El actual gobierno planea <b>hacer</b> un plan de conservación y reparación del centro histórico.</li> <li>- La semana que viene el ministro <b>hará</b> una propuesta en firme.</li> </ul> <p><u>ver todas, hacer + sustantivo, hacerse + sustantivo</u> <span style="float: right;">ver más ✕</span></p>			
hacer + sustantivo	componer en la mente; formar una ideia, conceber	<p><b>hacer un razonamiento</b> → <b>formular um raciocínio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simplemente <b>hice un razonamiento</b> basándome en mi experiencia y mi observación personal. → Simplesmente <b>formulei um raciocínio</b> baseado em minhas experiências e observações pessoais.</li> <li>- Hoy podemos <b>hacer un razonamiento</b> análogo tomando como tema la reforma política. → Hoje, podemos <b>formular um raciocínio</b> análogo, tomando como tema a reforma política.</li> </ul>	
hacerse + sustantivo	componer en la mente; imaginar, fazer ideia	<p><b>hacerse (una) idea</b> → <b>ter (uma) ideia, imaginar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es aún demasiado pronto para <b>hacernos una idea</b> concreta de cómo evolucionará este proceso. → Ainda é cedo para <b>termos uma ideia</b> definitiva de como este processo irá evolucionar.</li> <li>- No te puedes <b>hacer idea</b> de lo grande que está la niña. → Você nem <b>imagina</b> como a menina está grande.</li> </ul>	✎ <b>Hacerse (una) idea DE [algo]:</b> no consigo hacerme una idea <u>de</u> cómo será vivir en una ciudad tan grande.

FIGURA 158. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>2</sup>.





<p> <span>+</span> <b>hacer</b><sup>3</sup> verbo <span style="float: right;"></span>            Causar o producir en alguien o algo una sensación, efecto o daño.            - <i>Sus críticas me <b>hacen</b> daño.</i>            - <i>Me <b>haces</b> cosquillas.</i> </p> <p> <a href="#">ver todas, hacerse + sustantivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p>			
<p><b>hacerse + sustantivo</b></p>	<p> <b>causar, producir;</b>  <b>causar, produzir</b> </p>	<p> <b>hacerse una lesión</b> → <b>sofrer una lesão</b>            - <i>Cuando los músculos están relajados es más complicado <b>hacerse una lesión</b> muscular → Quando os músculos estão relaxados é mais complicado <b>sofrer uma lesão</b> muscular.</i>            - <i>El futbolista <b>se hizo una lesión</b> en la pierna izquierda durante el entrenamiento → O jogador sofreu uma lesão na perna esquerda durante o treinamento.</i> </p>	

FIGURA 159. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>3</sup>.

🇪🇸 **hacer**<sup>4</sup> verbo

Celebrar un evento o acontecimiento.



- *Este año los corredores madrileños quisieron **hacer** un homenaje a los heridos y fallecidos en el atentado de Boston.*
- *El próximo viernes el alcalde **hará** la inauguración oficial del alumbrado navideño.*

[ver todas, hacer + sustantivo](#)

[ver más](#) ✂

<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>celebrar;</b> <b>celebrar</b></p>	<p><b>hacer campaña</b> → <b>fazer campanha</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Viajaré próximamente a Alemania, donde se juega la Copa del mundo, para <b>hacer campaña</b> contra el racismo en el fútbol. → Em breve, vou viajar para a Alemanha, onde está sendo disputado o mundial, para <b>fazer campanha</b> contra o racismo no futebol.</i></li><li>- <i>Este Parlamento siempre ha condenado el terrorismo y continuaremos luchando por el derecho de los políticos a expresar sus opiniones y <b>hacer campaña</b> de forma segura. → Esta Assembleia sempre condenou o terrorismo e continuará lutando pelo direito dos políticos de expressarem suas ideias e de <b>fazerem campanha</b> em segurança.</i></li></ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> realizar una campaña.</p>
		<p><b>hacer una fiesta</b> → <b>fazer uma festa</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Quiero <b>hacer una fiesta</b> para mi hermano que está enfermo. → Quero <b>fazer uma festa</b> para meu irmão que está doente.</i></li><li>- <i>La semana que viene vamos a <b>hacer una fiesta</b> de</i></li></ul>	

		<i>final de curso.</i> → <i>Na semana que vem vamos <b>fazer uma festa</b> de fim de curso.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> celebrar una fiesta, dar una fiesta.
--	--	---	---

FIGURA 160. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>4</sup>.




<p>  <b>hacer</b><sup>5</sup> verbo         </p> <p>Cursar estudios académicos. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luis <b>ha hecho</b> un curso de informática.</li> <li>- Tengo planeado <b>hacer</b> un doctorado en los próximos años y dedicarme a la investigación.</li> </ul> <p><u>ver todas, hacer + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>cursar, estudiar;</b> <b>cursar, estudiar</b></p>	<p><b>hacer una carrera</b> → <b>fazer um curso, fazer faculdade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laura <b>hizo la carrera</b> de magisterio y pronto comenzó a trabajar en el colegio. → Laura <b>fez o curso</b> de magistério e logo começou a trabalhar no colégio.</li> <li>- Su hijo comenzó a <b>hacer la carrera</b> de derecho pero tuvo que dejarlo cuatro años después por dificultades económicas. → Seu filho começou a <b>fazer faculdade</b> de direito, mas teve que parar depois de quatro anos de curso por dificuldades financeiras.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> cursar una carrera, estudiar una carrera.</p>
		<p><b>hacer estudios</b> → <b>fazer faculdade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hizo sus estudios</b> primarios en un colegio de monjas. → <b>Realizou os estudos</b> primários em um colégio de freiras.</li> <li>- Siete de cada diez profesores de ciencias de los colegios <b>hizo sus estudios</b> universitarios en otra área. → Sete em cada dez professores de ciências de colégios <b>fez faculdade</b> em outra área.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> cursar estudios.</p>

FIGURA 161. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>5</sup>.





<p>  <b>hacer</b><sup>6</sup> verbo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Interpretar o representar un personaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la obra de teatro <b>hace el papel</b> de un psicólogo atormentado por la muerte de su esposa y de su hija.</li> <li>- La película tiene un guión muy complejo, los protagonistas <b>hacen unos magníficos papeles</b>.</li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, hacer + sustantivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p> <p style="text-align: center;"></p>			
<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>interpretar, representar;</b> <b>interpretar, representar</b></p>	<p><b>hacer un papel</b> → <b>fazer um papel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sandra <b>hace el papel</b> de una madre que lucha para mantener a sus cuatro hijos. → Sandra <b>faz o papel</b> da mãe que luta para manter seus quatro filhos.</li> <li>- En la tele solo <b>hizo papeles</b> secundarios. → Na tevê só <b>fez papéis</b> de segundo plano.</li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> interpretar un papel, representar un papel.</p>

FIGURA 162. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>6</sup>.




<p>  <b>hacer<sup>7</sup></b> verbo         </p> <p>Iniciar algún tipo de relación social. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>He hecho</b> muchos enemigos pero a la vez he encontrado los amigos más honestos.</li> <li>- El presidente de la tribu es el único que puede declarar guerras, <b>hacer aliados</b> o pactos de paz.</li> </ul> <p><u>ver todas, hacer + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>empezar a ser;</b> <b>começar a ser</b></p>	<p><b>hacer amigos</b> → <b>fazer amigos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En este lugar <b>hice amigos</b> que voy a llevar en el corazón el resto de mi vida. → Neste lugar <b>fiz amigos</b> que vou levar para o resto de minha vida em meu coração.</li> <li>- Este semestre he aprendido mucho e <b>hice</b> grandes <b>amigos</b>. → Neste semestre aprendi muito e <b>fiz</b> grandes <b>amigos</b>.</li> </ul>	

FIGURA 163. Artículo lexicográfico de *hacer<sup>7</sup>*.

🇪🇸 **hacer**<sup>8</sup> verbo

Entregar un obsequio a alguien.

- El embajador **hizo** un donativo de numerosas obras escritas por José Martí y discos de música popular cubana.
- Los seguidores del hinduismo usan las flores para **hacer** ofrendas a sus dioses.



ver todas, hacer + sustantivo

ver más

<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>entregar, dar;</b> <b>dar</b></p>	<p><b>hacer un regalo</b> → <b>dar um presente</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El alcalde va a <b>hacer un regalo</b> a los habitantes de la ciudad. → O prefeito vai <b>dar um presente</b> de Natal para os moradores do município.</li><li>- La Biblioteca Británica está <b>haciendo un regalo</b> a los fans de Alicia: en la página web de la institución se puede hojear el manuscrito original del libro. → A Biblioteca Britânica está <b>dando um presente</b> a todos os fãs de Alice: na página da instituição, é possível folhear o manuscrito original do livro.</li></ul>	
----------------------------------	---	--	--

FIGURA 164. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>8</sup>.





<p>  <b>hacer</b><sup>9</sup> verbo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Determinar o establecer un compromiso entre dos o más personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estado <b>hizo</b> un acuerdo con los museos del vaticano para vender artesanías en sus tiendas.</li> <li>- Antes de empezar las competiciones los atletas <b>hicieron</b> un juramento olímpico de competir de una manera limpia.</li> </ul> <p><u>ver todas, hacer + sustantivo</u> <span style="float: right;">ver más </span></p>			
<p><b>hacer + sustantivo</b></p>	<p><b>establecer un compromiso;</b> <b>estabelecer um</b> <b>compromisso</b></p>	<p><b>hacer una promesa</b> → <b>fazer uma promessa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Isabel me <b>hizo la promesa</b> de no volver a fumar. → Isabel me <b>fez a promessa</b> de não voltar a fumar.</li> <li>- Nunca <b>hagas una promesa</b> que no puedas cumplir. → Nunca <b>faças uma promessa</b> que não podes cumprir.</li> </ul>	<p> <b>Promesa</b>, con una sola s.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> contraer una promesa.</p>

FIGURA 165. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>9</sup>.



🇪🇸 **hacer**<sup>10</sup> verbo

Aplicar un beneficio económico.

- Hay comunidades autónomas que **hacen** rebajas fiscales a quien compre vehículos verdes.
- Como llevo todos los vehículos de la empresa a ese taller, me **hacen** precio de distribuidor.



[ver todas, hacer + sustantivo](#)

[ver más](#) ✂

<b>hacer + sustantivo</b>	<b>aplicar;</b> <b>aplicar</b>	<b>hacer un descuento</b> → <b>dar um desconto</b> - Si pagas al contado, la tienda <b>hace un descuento</b> . → Se você pagar à vista, a loja <b>dá um desconto</b> . - ¿No puede <b>hacerme descuento</b> ? → Não pode me <b>dar desconto</b> ?	<b>SINÓNIMO:</b> aplicar un descuento, efectuar un descuento, realizar un descuento; hacer una rebaja.
---------------------------	-----------------------------------	--	--

FIGURA 166. Artículo lexicográfico de *hacer*<sup>10</sup>.

⊕ **hacer<sup>11</sup>** verbo

Ocupar un determinado lugar guardando un orden.

- *Cientos de personas **hicieron** fila para poder conseguir la nueva tableta de Apple.*
- *Esperé más de media hora **haciendo** cola para sacar la entrada.*



[ver todas, hacer + sustantivo](#)

[ver más](#) ✕

**hacer + sustantivo**

**ocupar un lugar;**  
**ocupar um lugar**

**hacer cola** → **fazer fila**

- *Los agricultores se vieron obligados a **hacer cola** en el exterior de las oficinas del gobierno. → Os agricultores foram forçados a **fazer fila** no exterior de serviços estatais.*
- *A media tarde una multitud de casi dos mil personas **hacía cola** para lo que parecía ser el evento artístico del año. → No meio da tarde, uma multidão de quase dois mil pessoas **fazia fila** para o que parecia ser o evento de arte do ano.*

**SINÓNIMO:** guardar cola; hacer fila.

FIGURA 167. Artículo lexicográfico de *hacer<sup>11</sup>*.







<p>  <b>hinduismo</b> sustantivo <span style="float: right;"></span> </p> <p>Religión politeísta predominante en la India, que afirma la existencia de la reencarnación y prescribe un sistema social de castas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Según el <b>hinduismo</b>, las almas deben reencarnarse sucesivamente hasta alcanzar la inmortalidad.</li> <li>- En la India, el 80% de la población practica el <b>hinduismo</b>.</li> </ul> <p><a href="#">ver todas, verbo + preposición + hinduismo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p>verbo + preposición + hinduismo</p>	<p>adoptar el hinduismo; adotar o hinduísmo</p>	<p>convertirse al hinduismo → converter-se ao hinduísmo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Julia Roberts <b>se convirtió al hinduismo</b> después de rodar “Come, reza, ama”. → Julia Roberts <b>converteu-se ao hinduismo</b> depois de filmar “Eat, Pray and Love”.</li> <li>- Los miembros de la congregación fueron forzados a <b>convertirse al hinduismo</b>. → Os membros da congregação foram forçados a <b>se converter ao hinduismo</b>.</li> </ul>	<p> <b>Hinduismo</b>, sin tilde.</p> <p> <b>Convertirse A una religión</b>: se ha convertido <u>al</u> hinduismo.</p> <p><b>SINÓNIMO</b>: abrazar el hinduismo, adscribirse al hinduismo.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: apostatar del hinduismo.</p> <p> <a href="#">convertirse a una religión</a>.</p>

FIGURA 168. Artículo lexicográfico de *hinduismo*.

🇪🇸 **íntimo, íntima**<sup>1</sup> adjetivo

Que es de mucha confianza; que mantiene una relación muy estrecha.

- *Solo se lo conté a una amiga **íntima**.*
- *Durante la ceremonia han estado acompañados por la familia más cercana e **íntima**.*



ver todas, sustantivo + íntimo

ver más

<p>sustantivo + íntimo</p>	<p>que es cercano, de confianza; que é próximo, de confiança</p>	<p><b>amigo íntimo</b> → <b>amigo íntimo, amigo do peito</b> - <i>Quiere que a su boda solo vaya la familia y algunos <b>amigos íntimos</b>. → Quer que ao seu casamento só vá a família e alguns <b>amigos íntimos</b>.</i> - <i>Tú siempre has sido mi <b>íntimo amigo</b>, casi un hermano. → Você sempre foi meu <b>amigo do peito</b>, quase um irmão.</i></p>	<p> El adjetivo <i>íntimo, a</i> puede utilizarse como sustantivo manteniendo el sentido de ‘amigo de confianza’: <i>Beatriz solamente invitó a los íntimos a la fiesta de su cumpleaños.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> amigo personal, amigo cercano.</p>
----------------------------	--	---	---

FIGURA 169. Artículo lexicográfico de *íntimo, íntima*<sup>1</sup>.

⊕ **íntimo, íntima<sup>2</sup>** adjetivo

Que resulta tranquilo y adecuado para el trato personal y privado con otras personas.



- *El lugar es **íntimo** e ideal para familias, parejas y personas que deseen tranquilidad, sol...*
- *El ambiente **íntimo** y acogedor que hay en el interior del barco es ideal para un viaje con su familia o amigos.*

[ver todas, sustantivo + íntimo](#)

[ver más](#) ✂

sustantivo + íntimo	<b>que es reservado, privado;</b> <b>que é reservado, privado</b>	<b>ambiente íntimo</b> → <b>ambiente íntimo</b> - <i>El nuevo centro hotelero está ubicado en la zona histórica y se caracteriza por su <b>ambiente íntimo</b> y acogedor</i> → <i>O novo centro hoteleiro está localizado na zona histórica e caracteriza-se pelo seu <b>ambiente íntimo</b> e acolhedor.</i> - <i>Espero que podamos continuar esta conversación en un <b>ambiente</b> más <b>íntimo</b></i> → <i>Espero que possamos continuar esta conversa num <b>ambiente</b> mais <b>íntimo</b>.</i>	<b>ANTÓNIMO:</b> ambiente bullicioso.
---------------------	--	---	---------------------------------------

FIGURA 170. Artículo lexicográfico de *íntimo, íntima<sup>2</sup>*.






<p>🇮🇸 <b>islam</b> sustantivo</p> <p>Religión monoteísta cuyos dogmas y preceptos fueron predicados por Mahoma. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El <b>islam</b> tiene sus fundamentos en el Corán.</li> <li>- Durante mucho tiempo el <b>islam</b> y la cultura árabe fueron predominantes en Iberia.</li> </ul> <p><a href="#">ver todas, verbo + preposición + islam</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p>verbo + preposición + islam</p>	<p><b>adoptar el islam;</b> <b>adotar o islã</b></p>	<p><b>convertirse al islam</b> → <b>converter-se ao islã</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se convirtió al islam</b> a los 13 años, influenciado por un amigo del colegio. → <b>Converteu-se ao islã</b> aos 13 anos, influenciado por um amigo de escola.</li> <li>- La mayoría de los mongoles (excepto los de Extremo Oriente), finalmente, <b>se convirtieron al islám</b>, dando lugar a la mayor propagación del mismo en el área de Crimea y parte de Rusia. → A maioria dos mongóis (exceto aqueles do Extremo Oriente), por fim, <b>converteu-se ao islã</b>, resultando em uma propagação maior do islã na área da Crimeia e partes da Rússia.</li> </ul>	<p> <b>Convertirse A una religión:</b> se ha convertido <u>al</u> islam.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> abrazar el islam, adscribirse al islam, <u>convertirse al islamismo</u></p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> apostatar del islam.</p> <p> <u>convertirse</u> a una <u>religión</u>.</p> <p> <u>convertirse</u> al <u>islamismo</u>.</p>

FIGURA 171. Artículo lexicográfico de *islam*.







<p>  <b>islamismo</b> sustantivo         </p> <p>Religión monoteísta cuyos dogmas y preceptos fueron predicados por Mahoma. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uno de los preceptos del <b>islamismo</b> es rezar cinco veces al día.</li> <li>- En Marruecos el <b>islamismo</b> es la religión oficial y la práctica totalidad de sus habitantes es creyente y la profesa.</li> </ul> <p> <a href="#">ver todas, verbo + preposición + islamismo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span> </p>			
<p>verbo + preposición + islamismo</p>	<p>adoptar el islamismo; adotar o islamismo</p>	<p>convertirse al islamismo → converter-se ao islamismo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para casarme con el emir tuve que <b>convertirme al islamismo</b>. → Para me casar con o emir tive de <b>me converter ao islamismo</b>.</li> <li>- Perdió el trabajo porque anunció que <b>se había convertido al islamismo</b>. → Perdeu o trabalho porque anunciou que <b>se converteu ao islamismo</b>.</li> </ul>	<p> <b>Convertirse A una religión:</b> se ha convertido <u>al</u> islamismo.</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> abrazar el islamismo, adscribirse al islamismo, <u>convertirse al islam</u></p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> apostatar del islamismo.</p> <p> <u>convertirse a una religión.</u></p> <p> <u>convertirse al islam.</u></p>

FIGURA 172. Artículo lexicográfico de *islamismo*.



<p><b>+ joven<sup>1</sup></b> adjetivo ⓘ</p> <p>Con las características que se consideran propias de la juventud. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La regla número uno para mantener la piel <b>joven</b> es utilizar a diario un protector solar.</li> <li>- Nuestros profesores eran de mente <b>joven</b> y abierta, al igual que nosotros.</li> </ul> <p><a href="#">ver todas, verbo + joven</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> ✂</span></p>			
<p><b>verbo + joven</b></p>	<p><b>con las características propias de la juventud; com as características próprias da juventude</b></p>	<p><b>mantenerse joven → permanecer jovem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La presión social para que las mujeres <b>se mantengan jóvenes</b> y guapas es terrible. → A pressão social para as mulheres <b>permanecerem jovens</b> e bonitas é terrível.</li> <li>- Hay muchas personas que se someten a cirugías plásticas para <b>mantenerse jóvenes</b>. → Há muitas pessoas que se submetem a cirurgias plásticas para <b>permanecerem jovens</b>.</li> </ul>	<p>📖 El adjetivo <b>joven</b> es invariable en cuanto al género: <i>todavía es una <u>mujer joven</u>, todavía es un <u>hombre joven</u>.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> conservarse joven.</p>

FIGURA 173. Artículo lexicográfico de *joven<sup>1</sup>*.







<p><b>+ llegar</b> verbo</p> <p>Alcanzar el final o el destino de un recorrido. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando <b>lleguemos</b> a casa, cenaremos.</li> <li>- ¿A qué hora <b>llegaréis</b> al aeropuerto?</li> </ul> <p><a href="#">ver todas, llegar + adjetivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p><b>llegar + adjetivo</b></p>	<p><b>llegar a la hora convenida;</b> <b>chegar na hora combinada</b></p>	<p><b>llegar puntual</b> → <b>chegar pontualmente</b></p> <p>- El día de la consulta, <b>llegue puntual</b> a la clínica y tenga en la mano los documentos y los exámenes necesarios. → No dia da consulta, <b>chegue pontualmente</b> ao consultório e tenha em mãos os documentos e exames necessários.</p> <p>- Tuvo que decidir si <b>llegaba puntual</b> al trabajo o si se quedaba cinco minutitos más en la cama. → Teve que decidir se <b>chegava pontualmente</b> ao trabalho ou se ficava mais cinco minutinhos na cama.</p>	<p> El adjetivo <b>puntual</b> es invariable en cuanto al género: es una <u>mujer</u> extremadamente <u>puntual</u>; es un <u>hombre</u> extremadamente <u>puntual</u>. </p> <p><b>SINÓNIMO:</b> llegar como un reloj, llegar en punto; llegar puntualmente.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> llegar con retraso; llegar tarde.</p>

FIGURA 174. Artículo lexicográfico de *llegar*.





<p><b>+ loco, loca</b> adjetivo <span style="float: right;"></span></p> <p>Referido a una persona, que no tiene sanas sus facultades mentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pensó que me había vuelto <b>loco</b>.</i></li> <li>- <i>Todavía se tiene la duda de si el emperador estaba realmente <b>loco</b> o simplemente era malo.</i></li> </ul> <p><a href="#">ver todas, adverbio + loco</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p>adverbio + loco</p>	<p><b>totalmente loco;</b> <b>totalmente loco</b></p>	<p><b>completamente loco</b> → <b>completamente louco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Acaso te volviste <b>completamente loca</b>? → Por acaso você ficou <b>completamente louca</b>?</i></li> <li>- <i>Tendría que estar <b>completamente loco</b> para hablar con ella sobre lo que pasó entre nosotros. → Teria de estar <b>completamente louco</b> para tentar falar com ela sobre o que aconteceu entre nós.</i></li> </ul>	<p> <b>Estar loco:</b> <i>Estás <u>completamente loco</u> si crees que voy a tomarme un té contigo.</i></p> <p> <b>Volverse loco:</b> <i>Tras el accidente <u>se volvió completamente loco</u> y lo ingresaron en un sanatorio.</i></p> <p><b>SINÓNIMO:</b> absolutamente loco, totalmente loco; loco por completo.</p>

FIGURA 175. Artículo lexicográfico de *loco, loca*.




<p> <span>+</span> <b>ola</b> sustantivo         </p> <p>           Fenómeno atmosférico que provoca un cambio repentino de temperatura en un lugar.         </p> <p>           - <i>En el mes de julio sufrimos una fuerte <b>ola</b> de calor.</i>            - <i>La nueva <b>ola</b> de frío podría bajar las temperaturas hasta ocho grados.</i> </p> <p> <a href="#">ver todas, ola + preposición + sustantivo</a> </p>			
			
<a href="#">ver más</a> 			
<p><b>ola + preposición + sustantivo</b></p>	<p> <b>alteración severa y repentina;</b>  <b>alteração severa e repentina</b> </p>	<p> <b>ola de calor → onda de calor</b>            - <i>Estamos teniendo una <b>ola de calor</b>. → Estamos tendo uma <b>onda de calor</b>.</i>            - <i>La <b>ola de calor</b> que sacudió Europa en 2003 fue en parte a causa del calentamiento global. → A <b>onda de calor</b> verificada na Europa em 2003 foi influenciada pelo aquecimento global.</i> </p>	
		<p> <b>ola de frío → onda de frío</b>            - <i>Para los próximos días se prevé una <b>ola de frío</b>. → Para os próximos dias está prevista uma <b>onda de frio</b>.</i>            - <i>La <b>ola de frío</b> que azota CastillaLa Mancha se ha cobrado ya su primera víctima. → A <b>onda de frio</b> que assola Castilla-La Mancha já provocou a sua primeira vitima.</i> </p>	<p>  <b>Frío</b>, con tilde.         </p>

FIGURA 176. Artículo lexicográfico de *ola*.

**+ pasar<sup>1</sup>** verbo

Experimentar una sensación o situación, generalmente desagradable.



- Por primera vez desde hace décadas en nuestra sociedad se dan casos de gente que **pas**a hambre.
- Hay muchas personas que disfrutan **pasando** miedo.

ver todas, pasar + sustantivo

ver más

<p><b>pasar + sustantivo</b></p>	<p><b>experimentar, sufrir;</b> <b>ter, sentir</b></p>	<p><b>pasar calor</b> → <b>passar calor</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Pasé</b> mucho <b>calor</b> durante el concierto. → <b>Passei</b> muito <b>calor</b> durante o concerto.</li><li>- Menos mal que aquí tenemos aire acondicionado porque yo crecí sin él y sé lo que es <b>pasar calor</b>. → <i>Ainda bem que temos ar-condicionado aqui, pois cresci sem e sei bem como é <b>passar calor</b>.</i></li></ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p> Cuando <b>calor</b> va acompañado de un modificador, la combinación se construye con el artículo indeterminado <b>UN</b>: <i>ayer en la playa pasamos <u>un</u> calor de mil demonios; la humedad es tan alta que estamos pasando <u>un</u> calor <u>insoportable</u>.</i> </p> <p><b>SINÓNIMO</b>: tener calor.</p>
		<p><b>pasar frío</b> → <b>passar frio</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ya ha llegado la temporada de frío y muchas personas <b>pasan frío</b> en las calles. → <i>Já chegou o período de frio e muitas pessoas <b>passam frio</b> nas ruas.</i></li><li>- Existen varias maneras de mejorar una casa para no <b>pasar ni frío ni calor</b>. → <i>Existem várias maneiras para você melhorar uma casa de modo a não <b>passar frio</b></i></li></ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p><b>abc</b> <b>Frío</b>, con tilde.</p> <p> Cuando <b>frío</b> va acompañado de un modificador, la combinación se construye con el artículo indeterminado <b>UN</b>: <i>llevamos todo el mes pasando <u>un</u> frío que te mueres; ayer en las cuevas pasamos <u>un</u> frío horrible.</i> </p>

		<i>nem calor.</i>	<b>SINÓNIMO:</b> tener frío.
--	--	-------------------	------------------------------

FIGURA 177. Artículo lexicográfico de *pasar<sup>l</sup>*.





<p><b>+ pasar<sup>2</sup></b> verbo</p> <p>Referido a algún tipo de prueba, aprobarla o superarla. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Después de <b>pasar</b> una prueba escrita, los participantes reciben un certificado de capacitación.</li> <li>- Mi objetivo es conseguir <b>pasar</b> las oposiciones en el menor tiempo posible.</li> </ul> <p><a href="#">ver todas, pasar + sustantivo</a> <span style="float: right;"><a href="#">ver más</a> </span></p>			
<p><b>pasar + sustantivo</b></p>	<p><b>aprobar, superar;</b> <b>aprovar, passar</b></p>	<p><b>pasar un examen</b> → <b>passar em uma prova</b></p> <p>- Dos años después, se mudó a París, con la intención de ingresar en la Escuela Superior, pero no consiguió <b>pasar el examen</b> de ingreso. → Dois anos depois, mudou-se para Paris, com a intenção de ingressar na Escola Superior, mas não conseguiu <b>passar no exame</b> de admissão.</p> <p>- Cada participante que <b>pase el examen</b> y la simulación de gestión de proyectos recibirá un certificado de especialista. → Cada participante que <b>passar no exame</b> e na simulação de gestão de projetos receberá um certificado de especialista.</p>	<p> <b>Paşar</b>, con una sola s.</p> <p> <b>Pasar + sustantivo<sub>OP</sub></b>: Marta no <u>ha pasado el examen</u> de inglés.</p> <p><b>SINÓNIMO</b>: aprobar un examen, superar un examen.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: catear un examen, reprobar un examen, suspender un examen.</p>

FIGURA 178. Artículo lexicográfico de *pasar*<sup>2</sup>.



<p><b>+ pasar<sup>3</sup></b> verbo</p> <p>Cambiar o salir de una determinada categoría o condición para entrar en otra superior o más avanzada. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El objetivo del equipo ahora es <b>pasar</b> de etapa y jugar la segunda semifinal.</i></li> <li>- <i>Para <b>pasar</b> de nivel debes responder a las preguntas tan rápido como puedas.</i></li> </ul> <p><u>ver todas, pasar + preposición + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p><b>pasar + preposición + sustantivo</b></p>	<p><b>cambiar de categoría;</b> <b>mudar de categoria</b></p>	<p><b>pasar de curso</b> → <b>passar de ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mi hermano está muy contento porque va a <b>pasar de curso</b> con unas notas excelentes. → <i>Meu irmão está muito feliz, pois vai <b>passar de ano</b> tirando notas ótimas.</i></i></li> <li>- <i>El programa especial de vacaciones con clases de recuperación es una oportunidad para que el estudiante <b>pase de curso</b>. → <i>O programa especial de férias com aulas de recuperação é uma oportunidade para o aluno <b>passar de ano</b>.</i></i></li> </ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p>

FIGURA 179. Artículo lexicográfico de *pasar*<sup>3</sup>.





<p><b>+ pasar<sup>4</sup></b> verbo <span style="float: right;"></span></p> <p>Referido a un período de tiempo, ocuparlo realizando una actividad o estando en una determinada situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pasó</b> la tarde oyendo música.</li> <li>- Los niños de ahora se <b>pasan</b> las horas jugando a la consola.</li> </ul> <p><u>ver todas, pasar + sustantivo</u> <span style="float: right;">ver más </span></p>			
<p><b>pasar + sustantivo</b></p>	<p><b>ocupar un período de tiempo;</b> <b>ocupar un período de tempo</b></p>	<p><b>pasar el verano</b> → <b>passar o verão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pasamos todo el verano</b> frente al ordenador trabajando duro. → <b>Passamos o verão</b> inteiro em frente ao computador trabalhando duro.</li> <li>- Le pregunté si iba a <b>pasar el verano</b> con su familia. → Eu lhe perguntei se ia <b>passar o verão</b> com a família.</li> </ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p> Para expresar ponderación, el verbo se construye en su forma pronominal: <u>se pasó</u> todo el verano estudiando. </p>

FIGURA 180. Artículo lexicográfico de *pasar<sup>4</sup>*.







<p><b>+ pasar<sup>5</sup></b> verbo</p> <p>Referido a un período de tiempo, estar en un lugar durante su transcurso. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde <b>has pasado</b> el fin de semana?</li> <li>- Las vacaciones de Navidad las <b>pasarán</b> en la casa de la sierra.</li> </ul> <p><u>ver todas, pasar + sustantivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p><b>pasar + sustantivo</b></p>	<p><b>estar en un lugar durante un período de tiempo;</b> <b>estar em um lugar durante um período de tempo</b></p>	<p><b>pasar el verano</b> → <b>passar o verão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando mis hijos eran pequeños, solíamos <b>pasar el verano</b> en Santa Catarina. → <i>Quando meus filhos eram pequenos, costumávamos <b>passar o verão</b> em Santa Catarina.</i></li> <li>- Picasso <b>pasó el verano</b> de 1906 con Fernande Olivier en el pueblo español de Gósol. → <i>Picasso <b>passou o verão</b> de 1906 com Fernande Olivier no lugarejo espanhol de Gósol.</i></li> </ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p> <p> Para expresar ponderación, el verbo se construye en su forma pronominal: <i>se <b>pasó</b> todo el verano encerrado casa.</i> </p>

FIGURA 181. Artículo lexicográfico de *pasar<sup>5</sup>*.



<p><b>+ pasar<sup>6</sup></b> verbo</p> <p>Referido a un período de tiempo, transcurrir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i><b>Pasan</b> los días y no se resuelve nada.</i></li> <li>- <i><b>Han pasado</b> cinco años desde que discutimos y todavía seguimos sin hablarnos.</i></li> </ul> <p><u>ver todas, sustantivo + pasar</u></p>						
<p><u>ver más</u> </p>						
<p>sustantivo + pasar</p>	<p>transcurrir un período de tiempo; transcorrer um período de tempo</p>	<p>pasar el verano → <b>passar o verão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Voy a dejar <b>pasar el verano</b> y después decidiré lo que hago.</i> → <i>Vou deixar <b>passar o verão</b> e depois decidirei o que fazer.</i></li> <li>- <i>Pasó el invierno, <b>pasó el verano</b> y vino otro invierno lleno de lluvias.</i> → <i>Passou o inverno, <b>passou o verão</b>, veio outro inverno cheio de chuvas.</i></li> </ul>	<p><b>abc</b> <b>Paçar</b>, con una sola s.</p>			

FIGURA 182. Artículo lexicográfico de *pasar<sup>6</sup>*.







<p>📌 <b>religión</b> sustantivo</p> <p>Conjunto de creencias y de prácticas relacionadas con lo que se considera sagrado. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>religión</b> más común y con mayor número de practicantes en España es la católica.</li> <li>- En el siglo VI a.C. surgió una nueva <b>religión</b>: el budismo.</li> </ul> <p><u>ver todas, verbo + preposición + religión</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p>verbo + preposición + religión</p>	<p><b>adoptar una religión;</b> <b>adotar uma religião</b></p>	<p><b>convertirse a una religión</b> → <b>converter-se a uma religião</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricardo, disculpa, pero no <b>me</b> voy a <b>convertir a tu religión</b>. → Ricardo, me desculpe mas eu não vou <b>me converter a sua religião</b>.</li> <li>- Decidir <b>convertirse a otra religión</b> es una decisión seria → A decisão de <b>converter-se a uma nova religião</b> é séria.</li> </ul>	<p> <b>Convertirse A una religión</b>: se ha convertido <u>a</u> una religión nueva.</p> <p> La combinación se construye tanto con el sustantivo <i>religión</i> como con los diferentes nombres de religiones: <i>cristianismo</i>, <i>hinduismo</i>, <i>islamismo</i>, etc.: Felipe se convirtió al catolicismo. </p> <p><b>SINÓNIMO</b>: adscribirse a una religión.</p> <p><b>ANTÓNIMO</b>: abjurar de una religión, apostatar de una religión.</p> <p> <u>convertirse al cristianismo</u>, <u>convertirse al hinduismo</u>, <u>convertirse al islamismo</u>, <u>convertirse al islam</u>.</p>

FIGURA 183. Artículo lexicográfico de *religión*.

**+ soplar** verbo

Referido al viento, correr de forma que se note.

- *La brisa que **sopla** desde el mar refresca el ambiente.*
- *En lo alto de la montaña el **aire** sopla con fuerza.*



ver todas, sustantivo + soplar

ver más

sustantivo + verbo	<b>correr, circular;</b> <b>correr, circular</b>	<b>soplar el viento</b> → <b>soprar o vento, ventar</b> - <i>Mañana <b>el viento soplará</b> muy fuerte en la costa.</i> → <i>Amanhã <b>o vento soprará</b> muito forte no litoral.</i> - <i>Anoche <b>el viento sopló</b> mucho. → <b>Ventou</b> muito ontem à noite.</i>	
--------------------	---	---	--

FIGURA 184. Artículo lexicográfico de *soplar*.

🇺🇦 **sueldo** sustantivo

Cantidad de dinero que recibe regularmente una persona por el desempeño de un servicio o un trabajo.



- *No cobramos un **sueldo** muy alto, pero el trabajo es agradable.*
- *Cada mes me gasto el **sueldo** en pagar el alquiler, las facturas y poco más.*

[ver todas, sueldo + adjetivo, sueldo + verbo, verbo + sueldo](#)

[ver más](#) ✂

<p><b>sueldo + adjetivo</b></p>	<p><b>sueldo muy pequeño, insignificante;</b> <b>salário muito pequeno, insignificante</b></p>	<p><b>sueldo ridículo</b> → <b>salário ridículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El muchacho presentó la dimisión porque estaba cobrando un <b>sueldo ridículo</b>. → O rapaz pediu demissão porque estava recebendo um <b>salário ridículo</b>.</i></li> <li>- <i>Tenemos un <b>sueldo ridículo</b>, por eso muchos profesores doblan su carga horaria. → Temos um <b>salário ridículo</b>, por isso muitos professores dobram sua carga horária.</i></li> </ul>	<p>📖 El adjetivo <i>ridículo</i> tiene valor ponderativo, de exageración. 🇺🇦</p> <p><b>SINÓNIMO:</b> sueldo exiguo, sueldo irrisorio, sueldo precario.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> sueldo astronómico, cuantioso sueldo, sueldo desorbitado, sueldo elevado, sueldo jugoso, sueldo sustancioso.</p>
<p><b>sueldo + verbo</b></p>	<p><b>disminuir, reducirse el sueldo;</b> <b>diminuir, reduzir-se o salário</b></p>	<p><b>bajar el sueldo</b> → <b>cair o salário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El <b>sueldo</b> medio <b>ha bajado</b> casi un 50% en los últimos diez años. → O <b>salário</b> médio <b>caiu</b> em quase 50% nos últimos dez anos.</i></li> <li>- <i>El <b>sueldo</b> para los trabajos no especializados <b>bajó</b> de 16,1 a 13 centavos por hora. → O <b>salário</b> para o trabalho não-especializado <b>caiu</b> de 16,1 centavos para 13 por hora.</i></li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> disminuir el sueldo, menguar el sueldo, rebajarse el sueldo, reducirse el sueldo.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> aumentar el sueldo, <u>subir</u> el <u>sueldo</u>.</p>

	<p><b>aumentar el sueldo;</b> <b>aumentar o salário</b></p>	<p><b>subir el sueldo</b> → <b>aumentar/subir o salário</b></p> <p>- Espero que <b>nuestros sueldos</b> también <b>suban</b> para acercarnos al nivel de los policías → Espero que <b>os nossos salários</b> também <b>augmentem</b> para chegar perto do nível dos policiais.</p> <p>- <b>El sueldo</b> de los funcionarios <b>subirá</b> un 5,91% este año. → <b>O salário</b> do funcionalismo <b>subirá</b> este ano 5,91%.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> aumentar el sueldo.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> bajar el <u>sueldo</u>, disminuir el sueldo, menguar el sueldo, rebajarse el sueldo, reducirse el sueldo.</p>
<p><b>verbo + sueldo</b></p>	<p><b>disminuir el sueldo;</b> <b>diminuir o salário</b></p>	<p><b>bajar el sueldo</b> → <b>reduzir/baixar o salário</b></p> <p>- Reducir la jornada laboral sin <b>bajar los sueldos</b> es una lucha que deben emprender todos los jóvenes → Reduzir a jornada de trabalho sem <b>reduzir o salário</b> é uma luta que deve ser encampada por todos os jovens.</p> <p>- Algunas empresas están <b>bajando los sueldos</b> y contratando para la misma función a personal más barato → Algumas empresas estão <b>baixando salários</b> e contratando para a mesma função gente mais barata.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> disminuir el sueldo, menguar el sueldo, rebajar el sueldo, recortar el sueldo, reducir el sueldo.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> aumentar el sueldo, <u>subir</u> el <u>sueldo</u>.</p>
	<p><b>cobrar un sueldo;</b> <b>receber um salário</b></p>	<p><b>ganar un sueldo</b> → <b>ganhar um salário</b></p> <p>- Cuando se produjo la revolución de Internet, incluso los que entendían solo un poco del tema eran considerados expertos y llegaban a <b>ganar sueldos</b> millonarios. → Quando ocorreu a revolução da</p>	

		<p><i>Internet, até quem entendia só um pouquinho do assunto era considerado especialista e chegava a <b>ganhar salários</b> milionários.</i></p> <p>- Al contrario de los meses anteriores, la encuesta de mayo muestra que las familias que <b>ganan</b> hasta 10 salarios mínimos ahora están más endeudadas que las que ganan más de diez → Ao contrário dos meses anteriores, a enquete de maio mostra que as famílias que <b>ganham até 10 salários mínimos</b> agora estão mais endividadas que as que ganham mais de 10 salários.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> cobrar un sueldo.</p>
	<p><b>aumentar el sueldo;</b> <b>aumentar o salário</b></p>	<p><b>subir el sueldo</b> → <b>aumentar/subir o salário</b></p> <p>- La empresa me va a <b>subir el sueldo</b> → A empresa vai <b>aumentar o meu salário</b>.</p> <p>- El candidato prometió <b>subir el sueldo</b> mínimo y dar la jubilación a los mayores de 65 años. → O candidato prometeu <b>subir o salário</b> mínimo e dar aposentadoria aos maiores de 65 anos.</p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> aumentar el sueldo.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> <u>bajar el sueldo</u>, disminuir el sueldo, menguar el sueldo, rebajar el sueldo, recortar el sueldo, reducir el sueldo.</p>

FIGURA 185. Artículo lexicográfico de *sueldo*.



<p><b>+ totalmente</b> adverbio</p> <p>Completamente, absolutamente, del todo. </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Esa interpretación es <b>totalmente</b> errónea.</i></li> <li>- <i>El hotel es <b>totalmente</b> recomendable para unos días de descanso.</i></li> </ul> <p><u>ver todas, totalmente + adjetivo</u> <span style="float: right;"><u>ver más</u> </span></p>			
<p><b>totalmente + adjetivo</b></p>	<p><b>completamente;</b> <b>completamente</b></p>	<p><b>totalmente falso</b> → <b>totalmente falso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No se puede afirmar que el contenido del mensaje sea <b>totalmente falso</b>. → Não se pode afirmar que o conteúdo da mensagem seja <b>totalmente falso</b>.</i></li> <li>- <i>Las mencionadas páginas web divulgan informaciones <b>totalmente falsas</b>. → Os mencionados sites divulgam informações <b>totalmente falsas</b>.</i></li> </ul>	<p><b>SINÓNIMO:</b> absolutamente falso, completamente falso.</p>

FIGURA 186. Artículo lexicográfico de *totalmente*.



## 5. A modo de recapitulación

Tal y como adelantábamos en el apartado 0. “Introducción”, este cuarto y último capítulo ha tenido por fin presentar el esbozo de la propuesta de diccionario combinatorio bilingüe español-portugués diseñado y elaborado en esta tesis doctoral. Para ello, en primer lugar, hemos abordado cada uno de los ejes que intervienen en la configuración del repertorio –hiper, macro y microestructura– y hemos descrito pormenorizadamente sus características. Posteriormente, hemos expuesto los sesenta artículos lexicográficos que integran la muestra realizada. Retomemos ahora, de forma sintética, las cuestiones más destacadas al respecto.

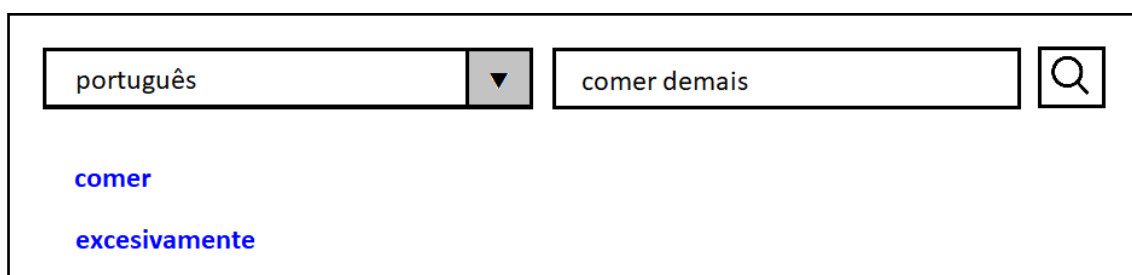
En lo que a la hiperestructura se refiere, ha quedado ilustrado en el apartado 1.1. “Presentación y características del diccionario”, cómo la interfaz electrónica diseñada cuenta con un menú situado en la parte superior de la pantalla que da acceso a las distintas secciones del repertorio. Desde dicho menú, el usuario puede:

- consultar los textos preliminares de la obra;
- acceder al sistema de búsqueda; y
- seleccionar el idioma de la interfaz.

Los textos preliminares están agrupados en torno a dos secciones informativas. Por una parte, *¿Qué es el DiCEP?*, que incluye, a su vez, dos subsecciones: *Presentación y Características*. En la primera, se señalan el objetivo del repertorio y las situaciones de uso en las que este puede resultar de utilidad para el usuario; mientras que, en la segunda, que cuenta con otros dos apartados, *Organización de las entradas e Información proporcionada para cada entrada*, se da cuenta de las principales cuestiones que atañen a la lematización así como de todas las informaciones proporcionadas en los artículos lexicográficos, respectivamente. Por otra parte, se encuentra la sección *¿Cómo se consulta?*, la cual contiene tres subsecciones: *Sistema de búsqueda, Guía de uso y Abreviaturas y símbolos*. En la primera, se explican los tres tipos de búsqueda posibles, los resultados devueltos por el diccionario en cada uno de ellos y el modo de consultarlos. En la segunda, se exponen las instrucciones necesarias para consultar y comprender la información proporcionada en los artículos lexicográficos. Y en la tercera, se ofrece una relación de las abreviaturas y los símbolos utilizados en la obra junto con su significado.

En cuanto al sistema de búsqueda, como ha quedado expuesto en el epígrafe correspondiente, el usuario tiene la posibilidad de efectuar tres tipos de búsqueda en función del grado de conocimiento que tenga de la combinación pesquisada:

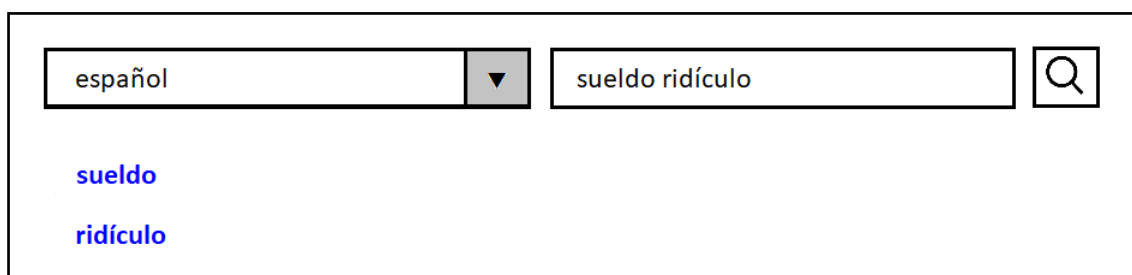
– En primer lugar, cabe la posibilidad de que desconozca la combinación en español, en cuyo caso seleccionará la opción *idioma português* y la introducirá en dicha lengua. Como resultado, la herramienta le proporcionará una lista con las entradas que la contengan:



The screenshot shows a search interface with a language dropdown menu set to 'português' and a search input field containing 'comer demais'. A search button with a magnifying glass icon is to the right. Below the search bar, the results are listed as 'comer' and 'excesivamente' in blue text.

FIGURA 187. Búsqueda de *comer demais*.

– En segundo lugar, es posible que el usuario conozca la combinación completa en español; en ese caso, seleccionará *idioma español* para introducirla. Al igual que en la búsqueda anterior, el diccionario le proporcionará una lista con las entradas que contienen dicha combinación:



The screenshot shows a search interface with a language dropdown menu set to 'español' and a search input field containing 'sueldo ridículo'. A search button with a magnifying glass icon is to the right. Below the search bar, the results are listed as 'sueldo' and 'ridículo' in blue text.

FIGURA 188. Búsqueda de *sueldo ridículo*.

– Y en tercer lugar, puede ser que el usuario conozca únicamente uno de los dos componentes de la combinación en español; entonces, seleccionará *idioma español* e introducirá el término. En este caso, la herramienta le proporcionará una lista con la o las entradas que coincidan con él, pues cabe la posibilidad de que se trate de un lema único, o bien de un lema con varias unidades léxicas asociadas. Sea cual sea el resultado, cada entrada se presentará acompañada de su definición, un botón de acceso a

dos ejemplos de uso y otro botón para consultar una versión en portugués de ambas informaciones.


español	▼	íntimo	Q
			
<b>íntimo<sup>1</sup></b>	Que es de mucha confianza; que mantiene una relación muy estrecha. [ejemplos]		
<b>íntimo<sup>2</sup></b>	Que resulta tranquilo y adecuado para el trato personal y privado con otras personas. [ejemplos]		

FIGURA 189. Búsqueda de *íntimo*.

Respecto a la macroestructura, ha quedado expuesto que el leuario del diccionario está formado tanto por los predicados como por los argumentos de las combinaciones, facilitándose así el acceso a la información combinatoria a través de cualquiera de los dos constituyentes de la estructura. Conforme a esto, una combinación como *manterse joven* podrá ser consultada por el usuario a través tanto del artículo de *mantenerse* como del de *joven*.

Por otro lado, cabe recordar que la unidad lexicográfica contemplada es la unidad léxica, lo que ha posibilitado que cada artículo lexicográfico proporcione la combinatoria de una palabra empleada en una sola acepción. De esta forma, un lema como *pasar* tiene asociadas seis unidades léxicas de acuerdo con sus seis significados, cada una de las cuales contará con un artículo propio e independiente en el que se presentará su combinatoria:



<b>pasar<sup>1</sup></b> Experimentar una sensación o situación, generalmente desagradable.
<b>pasar<sup>2</sup></b> Referido a algún tipo de prueba, aprobarla o superarla.
<b>pasar<sup>3</sup></b> Cambiar o salir de una determinada categoría o condición para entrar en otra superior o más avanzada.
<b>pasar<sup>4</sup></b> Referido a un período de tiempo, ocuparlo realizando una actividad o estando en una determinada situación.

<b>pasar</b> <sup>5</sup> Referido a un período de tiempo, estar en un lugar durante su transcurso.
<b>pasar</b> <sup>6</sup> Referido a un período de tiempo, transcurrir.

TABLA 38. Unidades léxicas del lema *pasar*.

Por último, en cuanto a la microestructura, debemos destacar el formato del artículo lexicográfico, el cual está estructurado en tres secciones informativas en las que se distribuyen tres tipos de datos: la *sección de información básica*, la *sección de información combinatoria* y la *sección de información sistemática*.

La *sección de información básica* contiene el lema, su categoría gramatical, su definición, dos ejemplos de uso y un botón de acceso a una traducción al portugués de estos dos últimos datos:



 **calurosamente** adverbio 

Con mucho afecto o entusiasmo.

- *Los niños la abrazaron **calurosamente** para darle la bienvenida.*
- *Les agradezco a todos que nos hayan recibido tan **calurosamente**.*

FIGURA 190. Sección de información básica del artículo lexicográfico de *calurosamente*.

Cuando el lema es una locución, siguiendo a la categoría gramatical, se sitúa el icono ⓘ, que sirve para informar al usuario de en qué consiste dicha clase de palabra:

 **a fondo**<sup>1</sup> locución adjetiva ⓘ 

Combinación de dos o más palabras que funciona como un adjetivo: *ropa de temporada*.

En profundidad, hasta el último detalle.

- *Es importante que se realice un estudio **a fondo** sobre el sector del ferrocarril.*
- *La investigación ofrece un análisis **a fondo** de los muchos peligros que presenta la fructosa para la salud.*

FIGURA 191. Sección de información básica del artículo lexicográfico de *a fondo*<sup>1</sup>.

En otras ocasiones, el mencionado icono notifica algún aspecto relacionado con el género o el número del lema consultado:

**puntual** adjetivo ⓘ

Que llega o suele llegar a la hora convenida o anunciada.

- Esa profesora es muy **puntual** y siempre entra en clase cuando suena el timbre.
- Ella lo intenta, pero nunca es **puntual** en sus citas.

Invariable en cuanto al género: *es una mujer extremadamente **puntual**, es un hombre extremadamente **puntual**.*

FIGURA 192. Sección de información básica del artículo lexicográfico de *puntual*.

En la *sección de información combinatoria* se incluyen el *índice de consulta de la combinatoria* y todo el cúmulo de información referida a esta.

El *índice de consulta de la combinatoria* se conforma como una guía de acceso a la información combinatoria, en la que se muestran las distintas estructuras morfosintácticas en las que el lema interviene. Este índice brinda al usuario la posibilidad tanto de consultar todas las combinaciones juntas –mediante el botón *ver todas*–, como hacerlo por bloques discriminados en función de su estructura morfosintáctica.

Por su parte, la información referente a la combinatoria está organizada y distribuida en cuatro bloques paralelos. En el primero, se indica la estructura morfosintáctica de la combinación; en el segundo, una glosa semántica de su significado en español y en portugués; en el tercero, la combinación en español, su equivalente en portugués y un ejemplo de uso en cada lengua; y en el cuarto, una serie de informaciones lingüísticas necesarias para el correcto uso de la combinación –presentadas en español y con acceso a una versión en portugués–, sinónimos, antónimos y remisiones a otras entradas.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 60%;"> <p><b>sueldo</b> sustantivo</p> <p><u>ver todas, sueldo + adjetivo, sueldo + verbo, verbo + sueldo</u></p> </div> <div style="width: 35%; text-align: right;"> <p><u>ver más</u> </p> </div> </div>			
<p><b>sueldo + adjetivo</b></p>	<p><b>sueldo muy pequeño, insignificante;</b> <b>salário muito pequeno, insignificante</b></p>	<p><b>sueldo ridículo</b> → <b>salário ridículo</b> - El muchacho presentó la dimisión porque estaba cobrando un <b>sueldo ridículo</b>. → O rapaz pediu demissão porque</p>	<p> El adjetivo <i>ridículo</i> tiene valor ponderativo, de exageración. </p>

		<p><i>estava recebendo um <b>salário ridículo</b>.</i></p> <p>- <i>Temos un <b>sueldo ridículo</b>, por eso muchos profesores doblan su carga horaria. → Temos um <b>salário ridículo</b>, por isso muitos professores dobram sua carga horária.</i></p>	<p><b>SINÓNIMO:</b> sueldo exiguo, sueldo irrisorio, sueldo precario.</p> <p><b>ANTÓNIMO:</b> sueldo astronómico, cuantioso sueldo, sueldo desorbitado, sueldo elevado, sueldo jugoso, sueldo sustancioso.</p>
--	--	--	--

FIGURA 193. Sección de información combinatoria del artículo lexicográfico de *sueldo*.

Para finalizar, la *sección de información sistemática* proporciona una relación de candidatos combinables con el lema, agrupados en clases léxicas, en caso de ser argumentos, o en grupos de significado, en caso de ser predicados. La combinación del lema con cada candidato se ilustra mediante un ejemplo de uso contextualizado:

<p><b>+</b> <b>religión</b> sustantivo</p>	
<p><b>▼ VERBO + RELIGIÓN</b> </p>	
<p><b>Tomar una religión como propia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abrazar</b> <i>En sus últimos años de vida abrazó la religión católica.</i></li> <li>- <b>adoptar</b> <i>Los países que fueron conquistados por los árabes adoptaron su religión y su idioma.</i></li> <li>- <b>practicar</b> <i>María forma parte de una familia judía y practica la religión de sus padres.</i></li> <li>- <b>profesar</b> <i>Toda persona tiene derecho a profesar su religión libremente.</i></li> <li>- <b>seguir</b> <i>Aproximadamente el 11.8% de los africanos sigue una religión indígena.</i></li> </ul>
<p><b>Dejar una religión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>abandonar</b> <i>Su decisión de abandonar la religión fue algo muy meditado.</i></li> </ul>
<p><b>Crear una religión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>fundar</b> <i>La religión mormona fue fundada hace menos de doscientos años en Estados Unidos.</i></li> </ul>
<p><b>Transmitir una religión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>difundir(se)</b> <i>Trabaja en una editorial enfocada a difundir la religión cristiana.</i></li> <li>- <b>extender(se)</b> <i>La idea de extender su religión motivó a los navegantes a descubrir otros territorios.</i></li> <li>- <b>predicar</b> <i>Los jesuitas predicaron la religión cristiana y tradujeron los libros sagrados al chino.</i></li> <li>- <b>propagar(se)</b> <i>La labor de los misioneros era propagar su religión por los países fronterizos.</i></li> </ul>
<p><b>Tolerar una religión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>respetar</b> <i>Nosotras respetamos su religión y ellos respetan la nuestra.</i></li> </ul>
<p><b>Impedir la expansión de una</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>prohibir</b> <i>A finales del siglo XVIII, la religión católica fue prohibida y</i></li> </ul>

<b>religión</b>	<p>los creyentes fueron activamente perseguidos.</p> <p>- <b>perseguir</b> En la época en la época en que los musulmanes dominaban España se perseguía la religión católica.</p>
<p>▼ <b>VERBO + PREPOSICIÓN + RELIGIÓN</b></p>	
<b>Tener una creencia religiosa</b>	<p>- <b>creer en</b> Marginar a una persona por creer en una religión o pertenecer a una institución religiosa me parece intolerante.</p>
<b>Adoptar una religión</b>	<p>- <b>adscribirse a</b> Una institución oficial tiene prohibido adscribirse a una religión o favorecer a alguna por encima de las demás.</p> <p>- <b>convertirse a</b> En el estado de Orissa, más de 4000 cristianos sufrieron presiones para convertirse a la religión hindú.</p>
<b>Abandonar una religión</b>	<p>- <b>abjurar de</b> El rey visigodo Recaredo abjuró del arrianismo y se convirtió al catolicismo en el año 587.</p> <p>- <b>apostatar de</b> Tras entrar en contacto con el budismo, apostató del catolicismo.</p>
<b>Inculcar una religión</b>	<p>- <b>educar en</b> Yo me considero agnóstico pero fui educado en la religión católica y la conozco bien.</p>

FIGURA 194. Sección de información sistemática del artículo lexicográfico de *religión*.

Este catálogo de información sistemática puede consultarse en formato tabla, como acabamos de mostrar, y en formato diagrama, como se contempla en la siguiente figura:

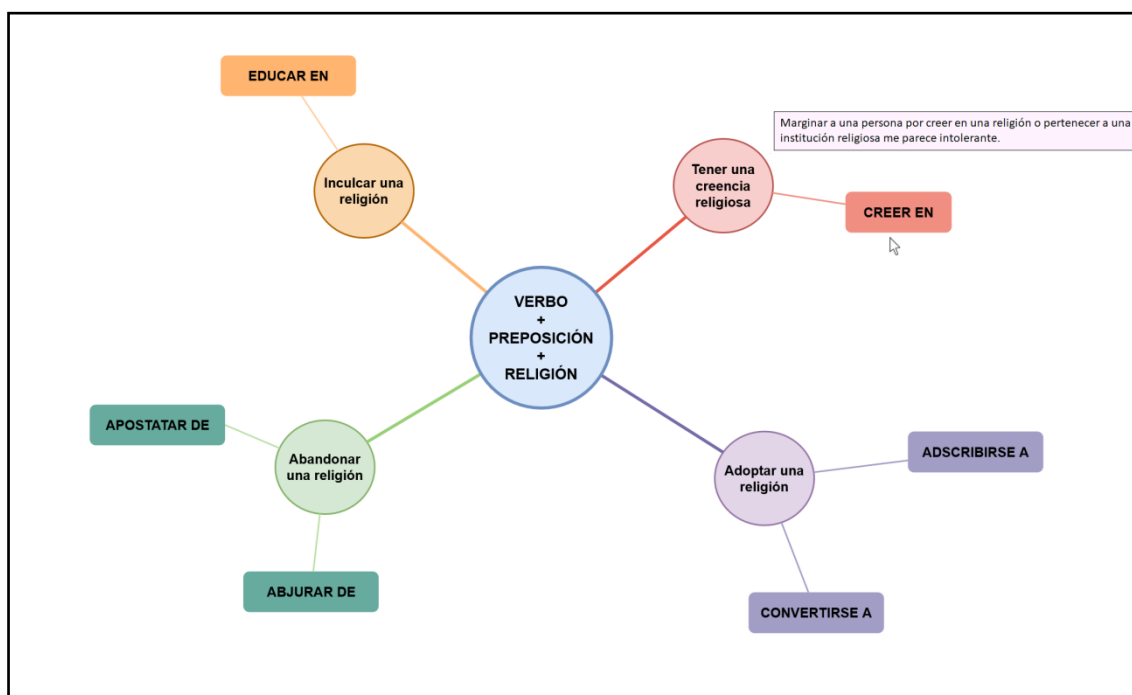


FIGURA 195. Diagrama de información sistemática de *religión*.

## **Conclusiones**

---



La presente tesis doctoral ha tenido por objeto elaborar una propuesta de diccionario combinatorio bilingüe español-portugués perteneciente a los niveles B1 y B2 del *MCER* y dirigido a aprendices de español que tienen el portugués de Brasil como lengua materna. Como ya adelantábamos en la “Introducción”, esta propuesta surge de la importancia concedida a las colocaciones léxicas en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y de la necesidad de crear herramientas lexicográficas que ayuden a los estudiantes en su aprendizaje y en su utilización en la práctica comunicativa.

En los capítulos precedentes, hemos mostrado el largo trayecto que hemos recorrido desde el inicio de esta investigación hasta la obtención del producto final: el esbozo del DiCEP. Llegados a este punto, en esta última sección, nos proponemos, por una parte, recuperar someramente los pasos que hemos dado en el transcurso de este proyecto; y, por otra, presentar una serie de conclusiones finales al respecto. Estas conclusiones afectan a los contenidos teóricos expuestos y la forma en la que estos han condicionado la configuración del diccionario, así como a los procedimientos llevados a cabo en la metodología de su elaboración. Posteriormente, quisiéramos terminar exponiendo algunas consideraciones finales sobre el DiCEP y las líneas de investigación futura que quedan abiertas.

Para llevar a efecto el diseño del modelo de diccionario aquí propuesto, el primer paso que se hizo necesario dar fue abordar el estado de la cuestión referido a los dos campos teóricos implicados: el de las colocaciones y el de la lexicografía. Tal repaso teórico albergaba los dos primeros objetivos que, previamente, habíamos establecido en nuestro plan de investigación. Uno, revisar el concepto de colocación desde las perspectivas lingüística y didáctica para poder adoptar una interpretación del término y, posteriormente, efectuar un tratamiento lexicográfico adecuado. Y otro, revisar las facetas didáctica y bilingüe de la lexicografía para establecer las bases teóricas y metodológicas que nos permitieran desarrollar nuestra propuesta.

Ha quedado manifiesto en el capítulo 1 el complejo debate teórico surgido en torno al concepto de colocación desde las primeras interpretaciones del mismo a mediados del siglo pasado. Como ya hemos señalado en diversas ocasiones, aunque se trata de una noción cuyo estudio resulta bastante reciente, en especial si nos ceñimos al ámbito hispánico, las definiciones propuestas por los autores al respecto son abundantes y muy variadas, principalmente de un tiempo a esta parte. Desde diferentes perspectivas

de estudio, numerosos expertos han argüido sobre cuáles son las propiedades más relevantes de las colocaciones y las que llevan a considerar una combinación de unidades léxicas dada como tal.

Nuestra revisión bibliográfica comenzó en el ámbito de la lingüística europea, puesto que tomamos como punto de partida el origen y las primeras definiciones del término. En este campo, predominan, como hemos visto, tres enfoques: el estadístico, el semántico-lexicográfico y el didáctico. Posteriormente, nos adentramos dentro de los límites hispánicos y comprobamos que existe una preferencia por la perspectiva semántico-lexicográfica, si bien esto no implica, en absoluto, una uniformidad en las interpretaciones. Por el contrario, la diversidad de posturas sostenidas es sumamente amplia. A pesar de todo, a la vista de los trabajos publicados durante las últimas décadas, nos pareció posible agrupar esta heterogeneidad de opiniones en tres líneas generales. La primera, aquella que contempla las colocaciones como unidades fraseológicas originadas tanto por restricciones semánticas como por restricciones léxicas; la segunda, la que las adscribe a la interfaz léxico-sintaxis y las considera manifestaciones de selección léxica de los predicados sobre sus argumentos; y la tercera, aquella que las define como combinaciones de palabras fijadas en la norma gracias al uso repetido por parte de la comunidad de hablantes.

Ha quedado expuesto, asimismo, cómo de esta heterogeneidad de interpretaciones se deriva un cúmulo de propiedades tampoco libre de controversia, pues los autores no logran llegar a un acuerdo acerca de los rasgos que caracterizan a las colocaciones. Hemos visto cómo algunas de las definiciones planteadas parten de la consideración de la frecuencia de coaparición de los componentes frente a otras que niegan rotundamente su relevancia; cómo algunos teóricos asumen que es la base la que selecciona al colocativo, mientras que otros abogan por una direccionalidad inversa, siendo el predicado –colocativo– el que selecciona al argumento –base–; o cómo, en algunos casos, se alude a una transparencia semántica absoluta en tanto que en otros se considera relativa y variable en función del grado de especialización del colocativo.

Por último, se ha revelado la falta de límites nítidos que separen las colocaciones de otros fenómenos lingüísticos próximos como son las solidaridades léxicas, las combinaciones libres, los compuestos sintagmáticos y las locuciones. Dicha imprecisión, como hemos visto, se debe, principalmente, al hecho de que las

propiedades que las caracterizan no son exclusivas de cada una, sino compartidas y susceptibles de gradación, lo que dificulta su discriminación.

Este repaso teórico que hemos realizado a lo largo del capítulo 1 nos ha permitido ofrecer una amplia visión panorámica sobre el concepto de colocación léxica. Todo lo expuesto nos ha llevado a una serie de conclusiones que, de una manera o de otra, han influido en el diseño del DiCEP. Exponemos dichas conclusiones a continuación.

La primera conclusión extraída alude al hecho de que el estudio de las colocaciones léxicas continúa, en la actualidad, sin alcanzar un consenso en cuanto a la definición y caracterización del término, lo que origina la carencia de un concepto fijo y estable en la literatura especializada. A nuestro modo de ver, esta multiplicidad de interpretaciones podría deberse a dos cuestiones. En primer lugar, a la diversidad de enfoques de estudio adoptados. Es evidente que la definición proporcionada desde la perspectiva estadística distará de la ofrecida desde la óptica semántico-lexicográfica y estas, a su vez, de la proporcionada desde la postura didáctica, puesto que cada una de ellas incide en un aspecto diferente: la primera, en la frecuencia de coaparición de los componentes; la segunda, en la selección de las unidades léxicas; y la tercera, en la relevancia para el estudiante extranjero. En segundo lugar, el origen de dicha diversidad de opiniones podría deberse a los distintos tipos de combinaciones que se engloban bajo el término colocación. Como hemos visto, algunas están motivadas por la selección léxica que el predicado hace de su argumento, pudiendo ser esta debido a restricciones aspectuales –*presenciar un eclipse*–, necesidades conceptuales –*encapotarse el cielo*– o usos figurados –*proteger herméticamente*– (Bosque Muñoz 2001a, 2004a); otras están diacrónicamente motivadas –*locamente enamorado*– (Penadés Martínez 2015:7); y otras tienen su origen en metáforas conceptuales –*subir el paro*– (Cuenca Ordinyana y Hilferty 1999). Por este motivo, nos preguntamos si es posible aunar bajo un único término tal disparidad de estructuras y tratar de definirlo y delimitarlo como se hace con otras categorías; o si, en realidad, la noción de colocación está relacionada con otras cuestiones como la conciencia que el hablante nativo tiene de que las dos unidades léxicas que la integran deben ir juntas.

De esta primera conclusión se deriva una segunda. Y es que, la falta de una definición unánime y arraigada para el concepto de colocación dificulta,

inevitablemente, la catalogación de una combinación léxica dada bajo esa etiqueta y, por ende, su aplicación en ámbitos como la didáctica de lenguas extranjeras o la lexicografía. Uno de los mayores obstáculos a los que nos hemos enfrentado en esta investigación ha sido conseguir adoptar una perspectiva teórica que nos permitiera definir claramente qué es una colocación y qué estructuras podíamos identificar como tal. Y, de hecho, no hemos logrado solventarlo, puesto que, como ya hemos indicado anteriormente, desde nuestro punto de vista, todas las argumentaciones revisadas presentan puntos a favor y en contra, no satisfaciéndonos ninguna por completo. No obstante, dado que resultaba imperativo adoptar una postura, finalmente decidimos que lo más acertado era decantarnos por asumir los presupuestos enunciados por Bosque Muñoz (2001a, 2004a, 2004b), pues, a pesar de los interrogantes que su interpretación nos genera en ciertos aspectos, consideramos que el minucioso análisis de la combinatoria léxica recogido en el diccionario *REDES* (Bosque Muñoz 2004a) resulta de indudable autoridad. En consecuencia, consideramos las colocaciones como muestras de la selección léxica que los predicados hacen de sus argumentos limitando el conjunto de entidades que estos pueden denotar (Bosque Muñoz 2001a).

A este respecto, gran trascendencia ha tenido la laxitud conceptual defendida desde la perspectiva didáctica, que lleva a focalizar la atención no tanto en determinar si una combinación es o no una colocación, sino, más bien, en si la combinación en cuestión resulta útil para el estudiante extranjero (Lewis 2000; Higuera García 2007, 2017). Dicha percepción resultaba imposible de obviar en la creación de una herramienta como la que aquí proponemos. Por este motivo, la tercera conclusión establecida se refiere a la necesidad de conjugar la perspectiva teórica adoptada con otra práctica lexicográfica, que nos llevó a considerar relevantes otras combinaciones con carácter estable en el uso de la lengua sin importar si, desde un enfoque puramente teórico lingüístico, constituyen o no colocaciones. Pensemos, por un momento, en la relevancia que tiene el diccionario *REDES* para los hablantes nativos de español. Para nosotros, por ejemplo, constituye una herramienta fundamental en la realización de tareas como la misma escritura de este trabajo científico, ya que conforma un nutrido banco de datos en el que consultar la combinatoria de una unidad léxica sin importarnos si una combinación dada es una colocación o una combinación estable. Si para nosotros ambos tipos de estructuras resultan de interés, parece evidente que más aún lo serán para los estudiantes extranjeros.

Por otra parte, la discusión acerca de las propiedades que caracterizan las colocaciones nos ha permitido extraer otras dos conclusiones, las cuales han repercutido directamente en el diseño de la microestructura del DiCEP. Hemos visto que, desde el punto de vista formal, las colocaciones son calificadas de composicionales, ya que se construyen de acuerdo con las reglas generales de la lengua (Blasco Mateo 2002, Zuluaga 2002, Bartoš 2004, Osorio Olave y Serra Sepúlveda 2012). Esto lleva a los autores a señalar una serie de variaciones morfosintácticas que, de cara a la producción, el hablante, en especial el extranjero, debe tener en cuenta. Por este motivo, concluimos que resultaba fundamental incluir y explicar explícitamente en el artículo lexicográfico cuestiones como la existencia de estructuras fosilizadas en un número gramatical dado –*buenos modales*–, la posición fija del adjetivo respecto al sustantivo para expresar un determinado significado –*viejo amigo*– o la posibilidad de conmutar una de las unidades léxicas por otra de significado equivalente, lo que nos lleva a la presentación de sinónimos –*totalmente falso* → *completamente falso*–. Asimismo, estimamos importante señalar las posibilidades de variación, la cual refleja la capacidad de algunas colocaciones de adaptarse al contexto situacional (Írsula Peña 1994; Corpas Pastor 1996, 2001a, 2003; Koike 2001; Zuluaga Ospina 2002; Moreno y Buyse 2003; Montoro del Arco 2010): *coger una enfermedad* (registro coloquial) vs. *contraer una enfermedad* (registro estándar).

También hemos hecho referencia al debate sobre la relativa transparencia semántica de las colocaciones, debido al grado de especialidad del colocativo. Dado que este rasgo resulta problemático en particular para los hablantes no nativos, concluimos la necesidad de incluir en el artículo lexicográfico la definición del lema. De esta forma, el usuario podrá consultar o confirmar el significado de la unidad, sea este literal –*aprender de memoria*–, figurado –*alumno brillante*– o deslexicalizado –*dar un paseo*–.

Por último, de las dificultades referidas sobre el establecimiento de límites nítidos entre las colocaciones y otros fenómenos lingüísticos dedujimos que, para la conformación del corpus de combinaciones que serviría de base para el esbozo, sería menester recurrir a fuentes de información que nos permitieran determinar su naturaleza. Así pues, llegado el momento, nos servimos del diccionario *REDES* (Bosque Muñoz 2004a) para clasificar las unidades compiladas en colocaciones, combinaciones estables y combinaciones libres; y, del *Diccionario fraseológico documentado del*

*español actual* (Seco *et al.* 2018) y el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* para identificar las locuciones (Penadés Martínez 2019).

En cuanto al segundo campo de estudio, en el capítulo 2, siguiendo el objetivo que previamente nos habíamos marcado, lo primero que hicimos fue abordar los tres pilares básicos sobre los que se fundamenta la lexicografía didáctica, esto es, recordemos, la tipología de los usuarios, sus necesidades y las destrezas en el uso del diccionario. Respecto al primer aspecto, hemos visto que, en el ámbito hispánico, predomina una clasificación basada en el nivel de conocimiento de la lengua de referencia. Así, suele distinguirse entre usuarios con un conocimiento elevado de la lengua, usuarios en fase de aprendizaje de la lengua materna y usuarios en fase de aprendizaje de la lengua extranjera (Hernández Hernández 1993, Azorín Fernández 2000d).

En lo que a la consideración de las necesidades de los usuarios se refiere, tal y como hemos expuesto, en el ámbito de la lexicografía didáctica, dicha cuestión resulta fundamental ante la creación de un nuevo producto lexicográfico (Hernández Hernández 1989, 1993, 1998; Martínez Marín 1990; Alvar Ezquerro 2000a, entre otros). Por este motivo, la determinación de las necesidades de los usuarios potenciales del DiCEP fue un aspecto que nos preocupó desde los mismos inicios de la investigación. Nuestra pesquisa bibliográfica en torno a los presupuestos defendidos por la lexicografía didáctica puso de manifiesto las continuas reivindicaciones que los autores venían realizando sobre la importancia de concretar estas necesidades. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que, a pesar de que se trataba de una cuestión constantemente reiterada, las investigaciones realizadas en el ámbito hispánico, que fue en el que ahondamos, no llegaban a abordar con profundidad este aspecto sino que, en su mayoría, se limitaban a analizar el uso que los usuarios hacen del diccionario y las carencias detectadas por estos en las obras empleadas. Ello hizo que no lográramos encontrar una metodología que nos permitiera delimitar y definir las tan reivindicadas necesidades de los usuarios, de modo que, tras consultar una selección representativa de trabajos de corte tradicional, acudimos a otras publicaciones producidas desde la perspectiva de la teoría funcional y fue cuando comprobamos que la determinación de las necesidades del usuario constituye uno de los pilares fundamentales de este enfoque (Bergenholtz y Tarp 2003; Tarp 2006, 2013, 2014, 2015; Fuertes Olivera y Tarp 2008, 2014, entre otros).

Por último, en relación a las destrezas en el uso del diccionario, hemos comprobado, a través de la revisión de una serie de investigaciones al respecto, que este tipo de obra lexicográfica, a pesar de constituir un instrumento didáctico de enorme valor, resulta, en la práctica educativa, una herramienta desaprovechada e infrautilizada (Prado Aragonés 2001). El alumnado apenas es aleccionado para su manejo, en parte, porque el propio profesorado carece de formación en dicha habilidad, lo que ocasiona que el uso de los diccionarios quede, en la mayor parte de las ocasiones, restringido a la mera búsqueda de significados y de consultas ortográficas.

Tras este acercamiento a la lexicografía didáctica, nos detuvimos en el estudio de cada tipo de diccionario didáctico, exponiendo su origen y sus características más destacadas. Esta aproximación a los diccionarios escolares, monolingües de aprendizaje, bilingües y semibilingües nos permitió comprobar cómo las necesidades de cada tipo de usuario deben determinar el tipo de información que cada repertorio debe proporcionar.

Posteriormente, efectuamos una revisión de una serie de investigaciones sobre el tratamiento dispensado a las colocaciones en los diccionarios generales, monolingües de aprendizaje, bilingües y combinatorios. Dicha revisión tuvo dos fines. El primero, contemplar los mecanismos empleados en dichas obras para introducir y presentar la información colocacional. Y, el segundo, verificar nuestra hipótesis inicial acerca de la falta de sistematicidad de los diccionarios para con esos mecanismos.

Al igual que en el capítulo 1, todo lo expuesto en este segundo ha arrojado una serie de conclusiones que han influido en la configuración del DiCEP, tal y como mostramos a continuación.

La primera conclusión establecida concierne a uno de los principios básicos sobre los que se erige la obra, esto es, que la elaboración de todo producto lexicográfico, y, en concreto del DiCEP, debe estar determinada por el usuario al que está destinado y las necesidades que a este se le pueden plantear. En consecuencia, todo el proceso de configuración del repertorio así como la selección, recolección y organización de los datos lexicográficos deben realizarse teniendo en cuenta dichas necesidades.

En relación con esta primera surge la segunda conclusión: la teoría funcional de la lexicografía parece ser la primera perspectiva de estudio que ha propuesto una metodología orientada a la determinación de las necesidades de los usuarios. Afirmando

esto, en ningún caso queremos obviar la importancia concedida a este aspecto por los autores vinculados con la teoría lexicográfica tradicional. Ya aclaramos en el capítulo 2 que las primeras reivindicaciones en este sentido se hicieron desde esta postura, advirtiéndose, hace ya décadas, la necesidad de tener en cuenta si el destinatario de la obra era nativo o extranjero, y si gozaba de un dominio de la lengua o se encontraba en proceso de aprendizaje, con el propósito de fijar aspectos del diccionario como la selección del léxico, la redacción de las definiciones o la presentación de informaciones lingüísticas, entre otras cuestiones. No obstante, a la vista de los postulados propuestos por la teoría funcional, parece que sus fundadores y principales representantes han intentado aportar soluciones a ciertos problemas relacionados con la delimitación de las necesidades del usuario que otras teorías anteriores no han logrado ofrecer o, al menos, nuestra impresión es que han procurado dar un paso más allá, profundizando en este aspecto y tratando de establecer una metodología que ayude a definir las tan reivindicadas necesidades. Por este motivo, en la presente tesis, decidimos inclinarnos por esta perspectiva teórica y hemos decidido adoptar su enfoque metodológico para el diseño y la configuración de nuestra propuesta de diccionario. Establecimos, pues, una metodología para la determinación de las necesidades de información del usuario basada en el perfil de ese usuario y en las situaciones sociales en las que dichas necesidades le pueden surgir.

Por otro lado, la tercera conclusión deriva de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el uso del diccionario. De acuerdo con lo expuesto, los alumnos no poseen las destrezas necesarias para su manejo debido, principalmente, a una falta de instrucción. La gran mayoría reconoce no haber recibido formación alguna por parte de sus profesores y estos admiten que ellos mismos tampoco han recibido tal formación. Por este motivo, concluimos que resultaba esencial la disposición de un prólogo explicativo en el que se diera cuenta de las características lexicográficas de la obra y se proporcionaran unas abundantes instrucciones de uso. De esta forma, esta parte preliminar constituiría una fuente de información para el usuario con la que podría prepararse para la utilización del diccionario, al poder consultar en ella su contenido, su estructura, la forma en la que los datos están distribuidos y organizados, y, en especial, el modo en el que deben consultarse y entenderse.

En cuanto a la revisión de las características propias de cada tipo de diccionario didáctico, se han desprendido otras dos conclusiones importantes para la configuración



del DiCEP. Por una parte, la primera se refiere a la consideración del modelo bilingüe de aprendizaje como el más rentable para el tratamiento lexicográfico de la combinatoria léxica debido, principalmente, a tres motivos. En primer lugar, porque permite presentar de forma rápida y directa las estructuras combinatorias equivalentes de las dos lenguas implicadas, facilitando su comprensión inmediata. En segundo lugar, porque permite mostrar explícitamente el contraste y las interferencias existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera. Y, en tercer lugar, porque permite proporcionar todo el caudal de informaciones lingüísticas necesarias para llevar a cabo la producción y la recepción de la combinatoria de forma adecuada.

Por otra parte, la segunda conclusión desprendida a este respecto atañe a la selección y disposición de las informaciones que la obra debe incluir. Y es que es indispensable no solo que los datos proporcionados sean los apropiados para cubrir las necesidades del usuario, sino que además sean presentados de forma adecuada para su comprensión. Tal y como hemos mostrado, los autores no cejan en su empeño al advertir cuestiones como que la selección del léxico debe realizarse de acuerdo con las necesidades lingüístico-comunicativas del usuario, que las definiciones deben ser sencillas y concisas, que todas las acepciones deben aparecer acompañadas de ejemplos que ilustren un contexto de uso típico, y que la información gramatical, pragmática y estilística debe ser clara y exhaustiva. Además, no es menos importante poner en práctica una disposición ordenada en el artículo de todos los datos, en la que se empleen diferentes tipos de letra y color para facilitar la comprensión.

Para finalizar, la última conclusión que queremos exponer concierne a la presentación de las colocaciones en los diccionarios generales, monolingües de aprendizaje y bilingües. En este sentido, hemos comprobado que la información suministrada es escasa y poco sistematizada. Dichas obras carecen de uniformidad en cuanto al artículo en el que se le da cabida, a la parte en la que se ubica y a la forma en la que se presenta. Las colocaciones no aparecen etiquetadas específicamente y, en numerosas ocasiones, se registran entre otras categorías, como las locuciones. Además, en el caso de los repertorios bilingües, la presentación de equivalentes también revela una falta de sistematicidad, al no emplearse un procedimiento unificado para ello. Dicha descripción confirma, así, nuestra hipótesis inicial acerca de los mecanismos de presentación de información colocacional en estos tipos de obras.

Una vez que revisamos y adoptamos los principios teóricos básicos sobre los que se fundamentaría nuestra propuesta y que determinamos la metodología de trabajo con la que íbamos a proceder, dimos paso a la elaboración del diccionario. Conforme ha quedado expuesto en el capítulo 3, la primera tarea que fue necesario efectuar, consistió en la definición de los parámetros funcionales de la obra. De esta forma, de acuerdo con lo prescrito por la metodología de la teoría funcional, determinamos el perfil del usuario, las situaciones extralexigráficas en las que este podría encontrarse y las funciones que cumpliría el diccionario. Esto nos permitió, a continuación, cumplir el tercero de los objetivos que previamente nos habíamos marcado en nuestro plan de investigación, esto es, delimitar las necesidades del usuario del DiCEP. Para ello, tomamos en consideración a un usuario universitario hablante de portugués de Brasil que puede hallarse en una serie de situaciones comunicativas y cognitivas, y definimos una lista de posibles necesidades. A continuación, reflexionamos sobre ellas y esbozamos las soluciones lexicográficas que la herramienta le debería proporcionar para poder resolverlas. Seguidamente, siguiendo las indicaciones de Tarp (2004) sobre el proceso de selección de datos lexicográficos, procedimos al análisis de los diccionarios combinatorios *REDES*, *DiCE* y *Práctico*, así como del bilingüe *DiBU*, para comprobar si estos proporcionan los datos necesarios para solventar las necesidades del usuario del DiCEP. En nuestro plan de investigación inicial, nos habíamos propuesto llevar a cabo el análisis del *DiBU*, a fin de constatar si este incluye información combinatoria, y, en caso de ser así, determinar cómo lo hace. *A posteriori*, esta revisión se hizo extensiva a los diccionarios combinatorios mencionados, con el propósito de comprobar qué mecanismos empleados en dichas obras de referencia podrían servir de modelo para la elaboración de nuestra propuesta. De forma simultánea a este proceso, realizamos la compilación del corpus de combinaciones en español y, a continuación, de sus equivalentes en portugués.

Tras ello, esbozamos el diseño del diccionario. Así, establecimos el contenido de los textos de hiperestructura y configuramos los sistemas de búsqueda, definimos la organización de la macroestructura –lematización y forma canónica de las entradas– y determinamos la estructura y los datos de la microestructura, todo lo cual nos permitió precisar el cúmulo de información que debíamos reunir. Pasamos entonces a recopilar las definiciones, los ejemplos y las informaciones lingüísticas complementarias.

Asimismo, redactamos los textos preliminares: presentación e instrucciones de uso del diccionario. Y, finalmente, ordenamos todos los datos y conformamos la propuesta.

De todos estos procedimientos llevados a cabo, de los que hemos dado cuenta minuciosamente en el capítulo 3, hemos extraído las siguientes conclusiones.

En primer lugar, a raíz de nuestro estudio, hemos comprobado que los diccionarios que los usuarios potenciales del DiCEP tienen a su disposición para consultar información combinatoria no cubren sus necesidades. En el caso de los diccionarios combinatorios, fundamentalmente, porque son repertorios destinados a hablantes nativos y, por tanto, no contienen ni equivalentes en la lengua materna del usuario ni informaciones lingüísticas esenciales para poder efectuar una producción adecuada. En el caso del diccionario bilingüe, porque la cantidad de información combinatoria incluida en la obra es muy reducida y aquella que sí está recogida se presenta de forma asistemática y sin ser explícitamente señalada.

Pese a todo, concluimos, asimismo, que dichas obras de referencia constituyen una fuente de información esencial para la creación de nuevos productos lexicográficos, y, de hecho, así ha sido para el DiCEP. El análisis de estas obras a partir de las necesidades concretas de los usuarios potenciales permite definir una serie de aspectos positivos y negativos que, necesariamente, deben tenerse en cuenta en procesos de elaboración posteriores. En nuestro caso concreto, varios de los mecanismos aplicados en los diccionarios *REDES* y *DiCE* han sido puestos en práctica en el DiCEP por considerarlos eficaces para la presentación de la información. Así, por ejemplo, hemos tomado el *DiCE* la consideración de la unidad léxica como unidad lexicográfica, la utilización de un índice de consulta de la combinatoria y el empleo de glosas semánticas para expresar el significado de las combinaciones. De la misma forma, nos hemos basado en las entradas analíticas de *REDES* para crear la sección de información sistemática y en sus descriptores de semánticos de clases léxicas para la caracterización de los grupos de candidatos combinables con el lema.

La tercera conclusión recoge la idea de que los diccionarios de lengua, ya sean didácticos o no, han resultado una fuente de información limitada para el establecimiento y la ordenación de las definiciones de las unidades léxicas que componen las combinaciones. Hemos comprobado que muchos de los sentidos manifestados en las estructuras de nuestro corpus no estaban recogidos en las obras de

referencia, otros resultaban poco esclarecedores y la ordenación de las acepciones difería de un repertorio a otro. Todos estos factores han complicado considerablemente nuestra labor, por lo cual consideramos que, de cara al futuro, sería más adecuado uniformar el procedimiento, crear definiciones *ad hoc* y hacer un estudio de frecuencia basado en corpus para definir la ordenación de acepciones.

La cuarta conclusión está relacionada con el empleo de herramientas de gestión de corpus paralelos para la extracción de equivalentes, pues dicha tarea nos ha generado importantes dudas acerca de la validez y la fiabilidad de estas herramientas para llevar a cabo tal proceso. Este dilema surge a raíz de comprobar cómo en gran cantidad de las pesquisas realizadas, una combinación en la LO generaba varios equivalentes en la LD, lo que, al no ser nosotros especialistas en ambas lenguas, nos ocasionó serias dificultades en el momento de escoger la opción más adecuada. Por este motivo, para llevar a término correctamente esta labor, estimamos necesaria la intervención de traductores y expertos en las dos lenguas implicadas que puedan analizar y verificar los resultados obtenidos. Además, en aquellos casos en los que la correspondencia sea con más de un equivalente en la LD, contemplamos como necesaria la realización de un estudio de frecuencia que determine su inclusión y ordenación.

En quinto lugar, concluimos que la utilización de herramientas de gestión de corpus textuales presenta ciertas limitaciones para la extracción de ejemplos. Los obstáculos con los que nos hemos encontrado se deben, principalmente, al variable grado de complejidad de los textos. Mientras unos resultaban demasiado sencillos, otros eran excesivamente complejos. Además, en el caso de los ejemplos bilingües, se suma otro problema, y es que, como acabamos de comentar en la conclusión anterior, un texto en la LO puede presentar múltiples traducciones en la LD. En consecuencia, si bien consideramos estas herramientas como una fuente de ejemplos muy fructuosa, pensamos que, teniendo en cuenta que nuestro usuario es un estudiante extranjero, posiblemente fuera más adecuado crear nuevos ejemplos en la LO a partir de los encontrados en estas herramientas y, posteriormente, que estos sean traducidos a la LD por un experto en ambos idiomas.

Por último, la sexta conclusión alude al hecho de que hemos constatado que el diccionario *REDES* y la herramienta de gestión de corpus *Sketch Engine* han resultado de gran utilidad para la conformación de repertorios sistemáticos. Ambos instrumentos

nos han permitido crear catálogos de candidatos combinables basados en datos de frecuencia de coaparición. No obstante, no descartamos la posibilidad de que dichos datos puedan ser completados con otros corpus textuales.

El esbozo del DiCEP presentado en el cuarto capítulo constituye el culmen de todo este largo proceso que hemos descrito. Tal y como señalamos en la “Introducción”, con la realización de tesis doctoral hemos perseguido un doble objetivo. Por un lado, diseñar un modelo de diccionario bilingüe combinatorio español-portugués inscrito en los niveles B1 y B2, y destinado a los estudiantes de español que tienen el portugués de Brasil como lengua materna. Por otro, contribuir, modestamente, al ámbito de la lexicografía didáctica combinatoria, más concretamente, a su rama bilingüe español-portugués, y sentar las bases necesarias para el desarrollo de proyectos futuros. Por este motivo, quisiéramos recuperar ahora los rasgos más destacados del DiCEP, aquellos que pensamos que pueden servir de génesis para la elaboración de otros repertorios combinatorios bilingües.

En primer lugar, en cuanto a su fundamentación teórica, se caracteriza por ser:

- Un diccionario combinatorio, que proporciona tanto colocaciones como combinaciones estables de la lengua.
- Un diccionario didáctico, diseñado para solventar las necesidades de un grupo específico de usuarios.
- Un diccionario bilingüe de aprendizaje, que suministra tanto los equivalentes de las combinaciones como todas las informaciones necesarias para su correcto uso.
- Un diccionario de internet, creado y accesible para el usuario mediante las tecnologías de internet.

En segundo lugar, el diseño de su hiperestructura se caracteriza por:

- Presentar un menú en la parte superior de la pantalla, organizado en secciones y dispuesto horizontalmente, desde el que se puede consultar la presentación del diccionario, sus características y las instrucciones de uso así como acceder al sistema de búsqueda y seleccionar el idioma de la interfaz.
- Contener unos textos preliminares que sirvan al usuario para aprender a utilizar el diccionario y comprender toda la información que está dispuesta en él. El

objetivo es que formar a un usuario autónomo que sea capaz de sacar el máximo rendimiento a la herramienta.

- Ofrecer un sistema de búsqueda con diferentes vías de acceso a la información en función del conocimiento que el usuario tenga de la combinación que desee consultar.

En tercer lugar, la organización de su macroestructura se caracteriza por:

- Construir el leuario a partir de los predicados y los argumentos de las combinaciones, a fin de que, sea cual sea el componente conocido por el usuario, pueda acceder a la información precisada.

- Emplear como unidad lexicográfica la unidad léxica, lo que permite crear artículos lexicográficos independientes para cada una de las acepciones del lema y, así, distribuir mejor la información.

Y en cuarto lugar, el contenido de su microestructura se caracteriza por:

- Proporcionar un vasto caudal de información, en el que se incluyen:

- definiciones de las entradas;
- equivalentes de las combinaciones;
- informaciones lingüísticas de uso: ortográficas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas;
- ejemplos de todas las informaciones suministradas;
- sinónimos y antónimos;
- información contrastiva;
- información combinatoria sistemática; y,
- versiones en portugués de las informaciones lingüísticas.

- Aplicar los recursos recomendados por la teoría funcional para la creación de diccionarios electrónicos:

- la organización de los diferentes tipos de datos en secciones independientes dentro de cada artículo: sección de información básica, sección de información combinatoria y sección de información sistemática;

- el empleo de metatextos para introducir secciones informativas y facilitar el acceso a ellas: índice de consulta de la combinatoria e índice de consulta de la información sistemática;

- la ubicación de los datos en apartados diferentes para facilitar su acceso y su lectura: bloque de estructura morfosintáctica, bloque de glosa semántica, bloque de combinaciones y ejemplos, y, bloque de informaciones lingüísticas;
- la presentación de datos adicionales en ventanas emergentes: ejemplos de las acepciones, observaciones lingüísticas sobre el lema, traducciones al portugués, diagrama de información sistemática;
- la disposición de datos “ocultos” a los que el usuario puede acceder cuando resulte necesario: definición y ejemplos de uso del lema, sección de información sistemática;
- la utilización limitada de abreviaturas: empleadas únicamente en el apartado de informaciones lingüísticas;
- el diseño de pantallas despejadas para evitar la sobrecarga de información.
- Emplear recursos tipográficos de color y tipos de letra para diferenciar las informaciones.

Por último, no quisiéramos finalizar sin subrayar que el planteamiento de esta propuesta constituye el punto de partida de lo que nos gustaría fuera un proyecto de mayor calibre. Se trata, pues, de un esbozo inicial, susceptible de discusión y mejora en todos sus ámbitos. Nuestra labor no está concluida, ni mucho menos, sino que todavía quedan muchas cuestiones que considerar y calibrar, como por ejemplo, el poder llevar a cabo una delimitación más precisa de las necesidades del usuario o la organización de la información en los artículos lexicográficos especialmente amplios. Por este motivo, nuestra puerta continúa abierta al estudio y a la reflexión, y, por el momento, los avances más inmediatos que tenemos en mente hacer tienen que ver con la mejora de ciertos aspectos del modelo actual. Sirvan de ejemplo cuestiones, algunas ya señaladas, como el incremento de nuevas unidades al corpus de combinaciones que integran el diccionario, la creación de definiciones *ad hoc* para los lemas, un estudio de frecuencia para la ordenación de las acepciones, la elaboración de nuevos ejemplos, la inserción de nuevos equivalentes, la mejora de los textos preliminares, la ampliación de los catálogos sistemáticos o la creación de índices temáticos.

## Referencias bibliográficas

---

### 1. Diccionarios

- 7 Graus (2022): Dicio, *Dicionário Online de Português*. [En línea]. Disponible en: <https://www.dicio.com.br/>
- Alonso Ramos, Margarita (2004) (dir.): *Diccionario de colocaciones del español*. [En línea]. Disponible en: <http://dicesp.com>
- Alvar Ezquerro, Manuel (dir.) (2018 [1995]): *Diccionario de español para extranjeros*, Alcalá de Henares/Barcelona: Universidad de Alcalá/Larousse.
- Bosque Muñoz, Ignacio (dir.) (2004a): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque Muñoz, Ignacio (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Maldonado González, Concepción (dir.) (2002): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: SM.
- Moliner, María (2008): *Diccionario de uso del español. Edición abreviada*, Madrid: Gredos.
- Moreno, Francisco y Maia, Neide (2003): *Diccionario bilingüe de uso español-portugués, português-espanhol*, Madrid: Arco Libros.
- Oswaldo Gregorim (2022): *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [En línea]. Disponible en: <https://michaelis.uol.com.br/>
- Penadés Martínez, Inmaculada (ed.) (2019): *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. [En línea]. Disponible en: <http://www.diccionariodilea.es>
- Porto Editora (2003-2022): *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. [En línea]. Disponible en: <https://www.infopedia.pt>
- Priberam Informática (2022): *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [En línea]. Disponible en: <https://dicionario.priberam.org/>
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2021): *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/>



- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. [En línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/>
- Seco, Manuel; Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino (2000): *Diccionario abreviado del español actual*, Madrid: Santillana.
- Seco, Manuel; Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino (2018): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Santillana.

## 2. Corpus

- Glosbe. *Diccionario español-portugués*. Disponible en: <https://es.glosbe.com/es/pt>
- Linguee. *Diccionario portugués-español con mil millones de traducciones disponibles*. Disponible en: <https://www.linguee.es/espanol-portugues>
- Reverso. Disponible en: <https://context.reverso.net/traduccion/portugues-espanol/>
- Sketch Engine. Disponible en: <http://www.sketchengine.eu>

## 3. Obras de referencia

- Adamska-Sałaciak, Arleta (2010): “Why we need bilingual learners’ dictionaries”, Ilan J. Kernerman y Paul Bogaards (eds.), *English Learners’ Dictionaries at the DSNA 2009*, Tel Aviv: K Dictionaries, pp. 131-147.
- Adamska-Sałaciak, Arleta (2014): “Bilingual Lexicography: Translation Dictionaries”, Patrick Hancks y Gilles-Maurice de Schryver (eds.), *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography*, pp. 1-11. Disponible en: <https://link.springer.com/referencework/10.1007%2F978-3-642-45369-4>.
- Ahumada Lara, Ignacio (dir./ed.) (2009): *Diccionario bibliográfico de la metalexigrafía del español (2001-2005)*, Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Ahumada Lara, Ignacio (dir./ed.) (2014): *Diccionario bibliográfico de la metalexigrafía del español (2006-2010)*, Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Ahumada Lara, Ignacio (dir./ed.) (2006): *Diccionario bibliográfico de la metalexigrafía del español (orígenes-año 2000)*, Jaén, Universidad de Jaén.
- Alba Quiñones, Virginia de (2012): *Lexías simples y colocaciones léxicas en la enseñanza de ELE*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alba Quiñones, Virginia de (2014): “Sobre diccionarios monolingües de aprendizaje del español y colocaciones léxicas. Estudio e implicaciones didácticas”, M.<sup>a</sup> del Pilar Garcés García (coord.), *Lexicografía teórica y aplicada*, A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 119-134.
- Alonso Campos, Araceli; Williams, Geoffrey y DeCesaris, Janet (2017): “Studying lexical meaning in context. From collocation to collocational networks and resonance”, Sergi Torner y Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 41-74.
- Alonso Ramos, Margarita (1994-1995): “Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel’čuk”, *Revista de lexicografía*, I, pp. 9-28.
- Alonso Ramos, Margarita (2002): “Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 63-96.
- Alonso Ramos, Margarita (2006): “Entón ¿é unha colocación ou non?”, *Cadernos de fraseoloxía galega*, 8, pp. 29-44.
- Alonso Ramos, Margarita (2009): “Delimitando la intersección entre composición y fraseología”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXXI, n.º 2, pp. 243-275.
- Alonso Ramos, Margarita (2010): “No importa si la llamas o no colocación, descríbela”, Carmen Mellado, Patricia Buján, Claudia Herrero, Nely M. Iglesias y Ana Mansilla (eds.), *La fraseografía del S. XXI. Nuevas propuestas para el español y el alemán*, Berlín: Frank & Timme, pp. 55-80.
- Alonso Ramos, Margarita (2011): “Sobre los usos figurados: ¿extensiones de una única definición?”, M.<sup>a</sup> Victoria Escandell, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez (eds.), *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*, Madrid: Akal, pp. 340-346.
- Alonso Ramos, Margarita (2017a): “Can collocations be deduced? A lexically driven analysis from the perspective of language production”, Sergi Torner y Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish: theoretical, lexicographical and applied perspectives*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 21-40.

- Alonso Ramos, Margarita (2017b): “Diccionarios combinatorios”, *Estudios de Lingüística del Español*, n.º 38, pp. 173-201.
- Alvar Ezquerra, Manuel (1981): “Los diccionarios bilingües: su contenido”, *Lingüística Española Actual*, vol. 3, n.º 1, pp. 175-196.
- Alvar Ezquerra, Manuel (1993a): “Panorama de la lexicografía española”, Manuel Alvar Ezquerra, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona: Vox-Biblograf, pp. 39-54.
- Alvar Ezquerra, Manuel (1993b): “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, Manuel Alvar Ezquerra, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona: Vox-Biblograf, pp. 165-176.
- Alvar Ezquerra, Manuel (1995): “Los diccionarios del español en su historia”, *International Journal of Lexicography*, 8, pp. 173-210.
- Alvar Ezquerra, Manuel (2000): “Retos en la lexicografía del español”, S. Rushtaller y J. Prado (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 37-55.
- Alvar Ezquerra, Manuel (2001a): “En los primeros siglos de la lexicografía bilingüe del español”, Carmen Muñoz Lahoz *et al.* (coords.), *Trabajos de lingüística aplicada*, pp. 35-45.
- Alvar Ezquerra, Manuel (2001b): “Los diccionarios y la enseñanza de la lengua”, Marta C. Ayala (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 13-30.
- Alvar Ezquerra, Manuel (2002): *De antiguos y nuevos diccionarios del español*, Madrid: Arco Libros.
- Alvar Ezquerra, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- Alzola Fariña, Luis (2000): “Cuestiones de lexicografía didáctica”, José M. Oliver, Cristóbal J. Corrales, M.<sup>a</sup> Laura Izquierdo, Dolores García, Dolores Corbella, José S. Gómez, Marcos Martínez, Francisco J. Cortés (coords.), *Cien años de investigación semántica, de Michel Breal a la actualidad: Actas del Congreso Internacional de Semántica*, vol. 1, pp. 197-208.
- Atkins, Beryl T. S. (1985): “Monolingual and bilingual learner’s dictionaries: a comparison”, Robert Ilson (ed.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, pp. 15-24.

- Atkins, Beryl T. S. (2002): “Bilingual Dictionaries: Past, Present and Future”, Marie-Hélène Corréard (ed.), *Lexicography and natural language processing. A festschrift in honour of B.T.S. Atkins*, pp. 1-29.
- Atkins, Beryl T. S. y Knowles, Frank E. (1990): “Interim Report on the EURALEX/APIA Research Project Into Dictionary Use”, Tamás Magay y Judith Zigány (eds.), *BudaLEX '88 Proceedings*, Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 381-392.
- Atkins, Beryl T. S. y Varantola, Krista (1998): “Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA research Project on dictionary use”, Beryl T. S. Atkins (ed.), *Lexicographica. Using dictionaries*, Tübinga: Max Niemeyer, pp. 21-81.
- Ávila Martín, M.<sup>a</sup> del Carmen (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*, Granada: Universidad de Granada.
- Aznárez Mauleón, Mónica (2006): *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Azorín Fernández, Dolores (2000a): “¿Para qué usan el diccionario los escolares? Reflexiones a propósito de una encuesta”, Stefan Ruhstaller y Josefina Prado (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 75-100.
- Azorín Fernández, Dolores (2000b): “Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios”, *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, n.º 14, pp.19-44.
- Azorín Fernández, Dolores y Martínez Egido, José Joaquín (2007): “Los diccionarios para la enseñanza del español: criterios de evaluación”. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7749/1/Diccsense%3%blanzaespa%3%blol.pdf>
- Azorín Fernández, Dolores y Martínez Egido, José Joaquín (2010a): “Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes de ELE”, Stefan Ruhstaller y M.<sup>a</sup> Dolores Gordón (coords.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, pp. 89-132.
- Azorín Fernández, Dolores y Martínez Egido, José Joaquín (2010b): “Hacia una evaluación de las prestaciones didácticas del diccionario desde la perspectiva de

- los usuarios”, Juan M. García y M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 51-67.
- Azorín Fernández, Dolores y Santamaría Pérez, Isabel (2017): “El diccionario monolingüe en el aula”, M.<sup>a</sup> José Domínguez Vázquez y M.<sup>a</sup> Teresa Sanmarco Bande (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, New York/Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.109-132.
- Baralo Ottonello, Marta (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, *Biblioteca virtual redELE*. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Ponencias/2005\\_ESP\\_05\\_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8)
- Bargalló Escribá, María (2018): “Presentación del Proyecto *Diccionario de español para aprendices sinohablantes* (FFI2016-76417-P)”, María Bargalló Escribá *et al.* (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, ASELE, pp. 81-92.
- Bargalló Escribá, María (2019): “Los estudios de uso del diccionario por parte de los aprendices sinohablantes: aproximación al perfil del usuario”, Cesáreo Calvo y Ferran Robles (eds.), *La investigación en lexicografía hoy. Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, vol. 1, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 129-142.
- Bargalló Escribá, María; Caramés Díaz, José; Ferrando Aramo, Verónica y Moreno Villanueva, José A. (1997-1998): “El tratamiento de los elementos lexicalizados en la lexicografía española monolingüe”, *Revista de Lexicografía*, IV, pp. 49-65.
- Barrios Rodríguez, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2007): “Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*”, *redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 11, pp. 1-14. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007\\_11/2007\\_redELE\\_11\\_01Barrios.pdf?documentId=0901e72b80df-2cb7](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_01Barrios.pdf?documentId=0901e72b80df-2cb7). [05/01/2011].
- Barrios Rodríguez, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2010): “El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto”, *Estudios de Lingüística del español*, vol. 30. Tesis doctoral publicada. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies30/>

- Barrios Rodríguez, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2011): “¿Se pueden deducir las clases léxicas en el fenómeno combinatorio?”, M.<sup>a</sup> Victoria Escandell, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez (eds.), *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*, Madrid Akal, pp. 333-339.
- Barrios Rodríguez, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2015): *Las colocaciones del español*, Madrid: Arco Libros.
- Bartoš, Lubomír (2004): “Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, *Études romanes de Brno*, n.º 1, pp. 57-67.
- Battaner Arias, Paz (2010): “La marca figurado como marca de uso”, Elisenda Bernal, Sergi Torner y Janet DeCesaris (eds.), *Estudis de lexicografia 2003-2005*, pp. 39-60.
- Battemburg, John (1991): *English monolingual learners' dictionaries: a user-oriented study*, Tübingen: Niemeyer.
- Béjoint, Henri (1981): “The foreign student’s use of monolingual english dictionaries: A study of language needs and reference skills”, *Applied Linguistics*, vol. II, n.º 3, pp. 207-222.
- Béjoint, Henri (2010): *The lexicography of English*, Oxford: Oxford University Press.
- Béjoint, Henri y Moulin, André (1987): “The place of the dictionary in an EFL programme”, Anthony Cowie (ed.), *The dictionary and the language learner: papers from the EURALEX seminar at the University of Leeds*, Tübingen: Niemeyer, pp. 97-114.
- Beneduzi, Renata (2008): *Colocações substantivo + adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol*, Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14669>
- Benito Canalejas, David (2018): “«De primero, polvo»: dificultades en el aprendizaje de las estructuras y del léxico de la comida en lusohablantes”, *Actas del XXVI seminario español en Brasil*, pp. 111-125.
- Benson, Morton (1985): “Collocations and Idioms”, Robert Ilson (ed.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, pp. 61-68.
- Benson, Morton; Benson, Evelyn e Ilson, Robert (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Bergenholtz, Henning y Tarp, Sven (2003): “Two opposing theories: On H.E. Wiegand’s recent discovery of lexicographic functions”, *Hermes, Journal of Linguistics*, n.º 31, pp. 171-196.
- Bevilacqua, Cleci y Machado, Manuela (2017): “Uma análise da presença de unidades fraseológicas em dicionários bilíngues espanhol/português e sua representatividade no espanhol atual”, *ReVEL*, vol. 15, n.º 29, pp. 201-230. Disponible en: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=47>
- Blasco Mateo, Esther (2002): “La lexicalización y las colocaciones”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 35-61.
- Bosque Muñoz, Ignacio (2001a): “Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII, n.º 1, pp. 9-40.
- Bosque Muñoz, Ignacio (2001b): “Sobre el concepto de ‘lugar común’ desde el punto de vista gramatical”, *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, n.º 1, pp. 31-46.
- Bosque Muñoz, Ignacio (2004a) (dir.): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque Muñoz, Ignacio (2004b): “La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica”, Teresa Cabré (ed.), *Lingüística Teòrica: Anàlisi i perspectives I, Catalan Journal of Linguistics Monographies*, pp. 13-58. Disponible en: <http://filcat.uab.es/clt/publicacions/coleccions/monografies/LT-index2-propuesta.html>
- Bosque Muñoz, Ignacio (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque Muñoz, Ignacio (2011): “Deducing collocations”, Igor Boguslavsky y Leo Wanner (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pompeu Fabra, pp. VI-XXIII. Disponible en: <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/proceedingsMTT2011.pdf>
- Bosque Muñoz, Ignacio (2017): “On the conceptual bases of collocations. Restricted adverbs and lexical selection”, Sergi Torner y Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish: theoretical, lexicographical and applied perspectives*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 9-20.

- Bothma, Theo J. D. y Tarp, Sven (2012): “Lexicography and the Relevance Criterion”, *Lexikos*, 22, pp. 86-108.
- Buendía Castro, Miriam y Faber, Pamela (2014): “Collocation dictionaries: a comparative analysis”, *MonTI*, 6, pp. 203-235.
- Bugueño Miranda, Félix (1998): “Sobre algunos tipos de falsos cognados”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n.º 8, pp. 21-28.
- Calderón Campos, Miguel (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción: las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*, Granada: Universidad de Granada.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (1998): “El término ‘colocación’ en la lingüística actual”, *Lingüística Española Actual*, vol. XX, n.º 1, pp. 41-54.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2000): “Norma y producción lingüística: las colaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”, M.<sup>a</sup> Antonia Martín y Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, pp. 267-272.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2002): “El aspecto colocacional en la producción lexicográfica”, José Ignacio Pérez Pascual y Mar Campos Souto (eds.), *Cuestiones de lexicografía*, Lugo: Tris Tram, pp. 97-105.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2004): “La información colocacional en los diccionarios para L2”, M.<sup>a</sup> Victoria Galloso Camacho y Josefina Prado Aragonés (coords.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 71-83.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2006): *Las colocaciones y la fraseología*, Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades E-ExceLence. Disponible en: <http://aprende.liceus.com/producto/colocaciones-fraseologia/>
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2010): “Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español”, Stefan Ruhstaller y M.<sup>a</sup> Dolores Gordón Peral (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, pp. 155-170.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2015a): *De la investigación fraseológica a las decisiones fraseográficas: un estudio de interrelaciones*, Vigo: Academia del Hispanismo.



- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (2015b): “Combinatoria léxica y lexicografía didáctica monolingüe”, *Estudios de Lexicografía*, n.º 1, pp. 74-80.
- Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> Auxiliadora y García Platero, Juan Manuel (2003): “La lexicografía didáctica”, Antonia M. Medina (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel, pp. 333-351.
- Climent de Benito, Jaime (2007a): *Diccionarios bilingües y multilingües*. [http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/len/temas\\_II.asp#lexicologia](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/len/temas_II.asp#lexicologia)
- Climent de Benito, Jaime (2007b): *Los diccionarios didácticos: los diccionarios escolares y los de aprendizaje*. [http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/len/temas\\_II.asp#lexicologia](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/len/temas_II.asp#lexicologia)
- Climent de Benito, Jaime (2008): “Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico”, Dolores Azorín Fernández *et al.* (coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 417-427.
- Corbella Díaz, Dolores (2008): “Los inicios de la lexicografía hispano-portuguesa”, José Ignacio Pérez Pascual *et al.* (coords.), *La lexicografía bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, La Coruña: Universidad de La Coruña, pp. 41-50.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, Gloria (1998a): “Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos del español y el inglés”, Manuel Alvar y Gloria Corpas (coords.), *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 157-187.
- Corpas Pastor, Gloria (1998b): “Expresiones fraseológicas e colocaciones: clasificación”, Xesús Ferro Ruibal (coord.), *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 31-64.
- Corpas Pastor, Gloria (2001a): “En torno al concepto de colocación”, *Euskera*, XLVI/1, 89-108.
- Corpas Pastor, Gloria (2001b): “Apuntes para el estudio de la colocación”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII, n.º 1, pp. 41-56.
- Corpas Pastor, Gloria (2003): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Frankfurt am Main: Vervuert / Madrid: Ibero-Americana.

- Corpas Pastor, Gloria (2017): “Collocations in e-bilingual dictionaries”, Sergi Torner Castells y Elisenda Bernal Gallén (eds.), *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 173-199.
- Corpas Pastor, Gloria, Leiva Rojo, Jorge y Várela Salinas, M.<sup>a</sup> José (2001): “El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso”, Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 239-273.
- Coseriu, Eugenio (1977): *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos.
- Cowie, Anthony Paul (1981): “The Treatment of Collocations and Idioms in Learner’s Dictionaries”, *Applied Linguistics*, 2 (3), pp. 223-235.
- Cowie, Anthony Paul (1999): *English Dictionaries for Foreign Learners: a History*, Oxford: Oxford University Press.
- Cuenca Ordinyana, Maria Josep y Hilferty, Joseph (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- Ferrando Aramo, Verónica (2002): “Colocaciones y compuestos sintagmáticos: dos fenómenos léxicos colindantes”, Miguel González, Montserrat Souto y Alexandre Veiga (coords.), *Léxico y gramática*, Lugo: Tris Tram, pp. 99-107.
- Ferrando Aramo, Verónica (2012): *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE*, Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/84025>
- Ferrando Aramo, Verónica (2013): “El tratamiento de las colocaciones en la lexicografía española y alemana: estudio contrastivo”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 2, pp. 31–53.
- Firth, John Rupert (1968 [1957]): *Papers in linguistics 1934-1951*, Oxford: Oxford University Press.
- Fontanillo Merino, Enrique (1983): *Cómo utilizar los diccionarios*, Madrid: Anaya.
- Fuertes Olivera, Pedro A. y Tarp, Sven (2008): “La teoría Funcional de la Lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español”, *Revista de Lexicografía*, XIV, pp. 75-95.
- Fuertes Olivera, Pedro A. y Tarp, Sven (2014): *Theory and Practice of Specialised Dictionaries. Lexicography versus Terminography*, Berlín/Boston: Walter de Gruyter.

- García Llamas, Begoña (2012): “Enfoque pedagógico en la propuesta de un diccionario electrónico de comercio internacional español-inglés”, *Revista de Lexicografía*, XVIII, pp. 25-38.
- García Mata, Jorge (2005): “Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario”, M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo *et al.* (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 384-389.
- García Platero, Juan Manuel (2002): “Aspectos semánticos de las colocaciones”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 25-34.
- García Platero, Juan Manuel (2005): “Diccionarios”, Javier Gutiérrez (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, vol. 2, pp. 413-422.
- García-Page Sánchez, Mario (1996): “Más sobre la comparativa fraseológica en español”, *Lingüística Española Actual*, vol. XVIII, n.º 1, pp. 49-78.
- García-Page Sánchez, Mario (2001-2002): “Adverbios restringidos y adverbios colocacionales”, *Revista de Lexicografía*, n.º 8, pp. 103-147.
- García-Page Sánchez, Mario (2001a): “¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?”, *Moenia*, 7, pp. 165-197.
- García-Page Sánchez, Mario (2001b): “El adverbio colocacional”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII, n.º 1, pp. 89-105.
- García-Page Sánchez, Mario (2004): “Estructuras del adverbio colocacional: índices de colocabilidad”, Gustavo Solís (ed.), *Cuestiones de lingüística general hispánica y aplicada*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 227-240.
- García-Page Sánchez, Mario (2005): “Colocaciones simples y complejas: diferencias estructurales”, Ramón Almela, Estanislao R. Trives y Gerd Wotjak (coords.), *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 145-168.
- García-Page Sánchez, Mario (2008): “La comparativa de intensidad: la función del estereotipo”, *Moenia*, vol. 35, pp. 143-178.
- Gelpí Arroyo, Cristina (2003): “El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios”, Antonia M. Medina (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel.

- Ghezzi, Maddalena (2012): “Creación de una base de datos para el estudio de las comparaciones estereotipadas y su explotación en la enseñanza de ELE”, M.<sup>a</sup> Isabel González (ed.), *Unidades fraseológicas y TIC*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n2\\_gonzalez/](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/)
- Gibert Escofet, Isabel e Iglesia Martín, Sandra (2017): “El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ELE para alumnado sinohablante”, Foro de profesores de ELE, n.º 13. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/10843>
- Gómez Molina, José Ramón (2004): “Las unidades léxicas en español”, *Carabela*, n.º 56, pp. 27-50.
- Gómez Torrego, Leonardo (2007 [1997]): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.
- Gómez, María E.; Herrera, Mildred y Rivero, Johanna (2010): “El diccionario: ¿un método para la enseñanza de la lengua?”, Juan Manuel García y M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 185-193.
- González Rey, M.<sup>a</sup> Isabel (2002): “Contribución a una reflexión sobre las colocaciones”, Alexandre Veiga, Miguel González y Montserrat Souto (eds.), *Léxico y gramática*, Lugo: Tris Tram.
- Granger, Sylviane y Lefer, Marie-Aude (2016): “From general to learners’ bilingual dictionaries: towards a more effective fulfilment of advanced learners’ phraseological needs”, *International Journal of Lexicography*, vol. 29, n.º 3, pp. 279–295.
- Greco, Simone (2015): *Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/simone-greco.html>
- Haensch, Günter y Omeñaca, Carlos (2004 [1997]): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Haensch, Günther; Wolf, Lothar; Ettinger, Stefan y Werner, Reinhold (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid: Gredos.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1961): "Categories of the Theory of Grammar", *Word*, 17:2, pp. 241-292. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1961.11659756>
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1966): "Lexis as a Linguistic Level", Charles Ernest Bazell, John Cunnison Catford, Michael Alexander Kirkwood Halliday y Robert H. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth*, Londres: Longman, pp. 148-162.
- Hartmann, Reinhard (1987): "Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods", Anthony P. Cowie (ed.), *The dictionary and the language learner*, Tübingen: Niemeyer, pp. 11-28.
- Hartmann, Reinhard R. K. (1992), "Learner's references: from the monolingual to the bilingual dictionary", Hannu Tommola, Krista Varantola, Tarja Salmi-Tolonen y Jürgen Schopp (eds.), *EURALEX' 92 proceedings I-II (Part I)*, Tampere: Universidad de Finlandia, pp. 63-70.
- Hartmann, Reinhard R. K. y James, Gregory (1998): *Dictionary of lexicography*, London/New York: Routledge.
- Hausmann, Franz Josef (1979): "Un dictionnaire des collocations est-il possible?", *Travaux de littérature et de linguistique de l'Université de Strasbourg*, 17/1, pp. 187-195.
- Hausmann, Franz Josef (1989): "Le dictionnaire de collocations", Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert E. Wiegand y Ladislav Zgusta (eds.), *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography*, vol. I, Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 1010-1019.
- Hernández Hernández, Humberto (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tübingen: Niemeyer.
- Hernández Hernández, Humberto (1990): "Hacia un modelo de diccionario del español para usuarios extranjeros", *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada, pp. 159-166.
- Hernández Hernández, Humberto (1993): "De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula", Salvador Montesa y Antonio Garrido (coords.), *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 189-200.

- Hernández Hernández, Humberto (1996a): “El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros”, Francisco Javier Grande *et al.* (coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León, pp. 203-210.
- Hernández Hernández, Humberto (1996b): “La lexicografía didáctica: los diccionarios escolares del español en el último cuarto de siglo”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.º 11, pp. 24-37.
- Hernández Hernández, Humberto (1998): “La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos”, Reinhold Werner y M.ª Teresa Fuentes (coords.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 49-80.
- Hernández Hernández, Humberto (2000): “El diccionario en la enseñanza de ELE. Diccionarios de español para extranjeros”, M.ª Antonia Martín y Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 93-104.
- Hernández Hernández, Humberto (2005): “Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros”, M.ª Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.465-472.
- Hernández Hernández, Humberto (2008): “Retos de la lexicografía didáctica española”, Dolores Azorín, M.ª Belén Alvarado, Jaime Climent, M. Isabel Guardiola, Ruth M.ª Lavale, Carmen Marimón, José J. Martínez, Xose A. Padilla, Herminia Provencio, Isabel Santamaría, Larissa Timofeeva y Elena Toro (eds. lit.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 22-32. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/retos-de-la-lexicografia-didctica-espaola-0/>
- Hernández Hernández, Humberto (2011): “El diccionario: texto, contexto y pretexto para la enseñanza del español como lengua extranjera”, Javier de Santiago, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez, Marta Seseña (coords.), *Del texto a la*

- lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 407-418.
- Hernando Cuadrado, Luis Alberto (1997): “Los diccionarios plurilingües y los problemas de la traducción”, Rafael Martín-Gaitero y Miguel Ángel Vega Cernuda (eds.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: Actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, Madrid: Universidad Complutense, pp. 167-174.
- Higueras García, Marta (2005): “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE”, M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 480-490.
- Higueras García, Marta (2007): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE/ Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Higueras García, Marta (2011): “Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language”, José Luis Cifuentes y Susana Rodríguez (eds.), *Spanish Word Formation and Lexical Creation*, pp. 439-463.
- Higueras García, Marta (2017): “Pedagogical principles for the teaching of collocations in the foreign language classroom”, Sergi Torner y Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish: theoretical, lexicographical and applied perspectives*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 250-266.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Valenzuela Manzanares, Javier (2012): *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 13-38.
- Instituto Cervantes (2007 [2006]): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes. Versión en línea (1997-2022), disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Iriarte Sanromán, Álvaro (2011): “Diccionários bilingues de espanhol-português”, Telmo Verdelho y João Paulo Silvestre (eds.), *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística português-línguas modernas*, Lisboa/Aveiro: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Universidade de Aveiro, pp. 157-169.

- Írsula Peña, Jesús (1992): “Colocaciones sustantivo-verbo”, Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, Tübinga: Max Niemeyer Verlag, pp. 159-167.
- Írsula Peña, Jesús (1994): Entre el verbo y el sustantivo ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales”, Annett Endruschat, Mário Vilela y Gerd Wotjak (eds.), *Verbo e estruturas frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica*, Oporto: Universidad de Oporto, pp. 277-286.
- James, Gregory (1994): “Towards a Typology of Bilingualised Dictionaries”, Gregory James (ed.), *Meeting Points in Language Studies*, Hong Kong: Hong Kong University, pp. 184-196.
- Kernerman, Lionel (1994): “The Advent of the Semi-Bilingual Dictionary”, *Password News*, n.º 1, p. 1.
- Koike, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Koike, Kazumi (2002): “Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIV, n.º 1, pp. 5-23.
- Koike, Kazumi (2005): “Colocaciones complejas en el español actual”, Ramón Almela, Gerd Wotjak y Estanislao Ramón Trives (coords.), *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 169-184.
- Laufer, Batia y Hadar, Linor (1997): “Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and “Bilingualised” Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words”, *The Modern Language Journal*, 81, pp. 189-196.
- Laufer, Batia y Kimmel, Michal (1997): “Bilingualised Dictionaries: How Learners Really Use Them”, *System*, vol. 25, n.º 3, pp. 361-369.
- Laufer, Batia y Melamed, Linor (1994): “Monolingual, Bilingual and ‘Bilingualised’ Dictionaries: Which are More Effective, for What and for Whom?”, Willy Martim *et al.* (eds.), *Euralex’ 94 Proceedings. 6<sup>th</sup> EURALEX International Congress on Lexicography*, Amsterdam: Vrije Universiteit, pp. 565-576.
- Lew, Robert (2004): *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by polish learners of english*, Poznan: Motivex.



- Lew, Robert y Adamska-Sałaciak, Arleta (2015): "A case for bilingual learners' dictionaries", *ELT Journal*, vol. 69, Issue 1, pp. 47-57.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (ed.) (2000): *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- Maldonado González, Concepción (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid: Arco Libros.
- Maldonado González, Concepción (2003): "La lexicografía didáctica monolingüe en español", M.<sup>a</sup> Antonia Martín y José Luis Aliaga (eds.), *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI: balance y perspectivas*, Zaragoza: Gobierno de Aragón/Institución Fernando el Católico, pp.129-150.
- Maldonado González, Concepción (2017): "Word combinations in general dictionaries", Sergi Torner Castells y Elisenda Bernal Gallén (eds.), *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 139-156.
- Marello, Carla (1996): "Les différents types de dictionnaires bilingues", Henri Béjoint y Philippe Thoiron (eds.), *Les dictionnaires bilingues*, Louvain: Duculot, pp. 31-52.
- Martín Bosque, Adelaida (2008): "¿Fare es hacer?" Colocaciones en los diccionarios monolingües de aprendizaje de ELE", Dolores Azorín Fernández *et al.* (coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Biblioteca Miguel de Cervantes, pp. 444-450.
- Martínez Aguirre, Rebeca (2017): "Las colocaciones léxicas en el diccionario bilingüe de uso españolportugués, português-espanhol: inclusión y tratamiento", *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, vol. 15, n.º 29, pp. 131-158. Disponible en: <http://www.revel.inf.br/es/edicoes/?id=47>
- Martínez Marín, Juan (1990): "El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera", *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada, pp. 307-315.
- Martínez Marín, Juan (1992): "Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser", Ignacio Ahumada (ed.), *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones*, Jaén: Seminario de lexicografía hispánica, pp. 51-70.

- Martyńska, Malgorzata (2004): “Do English language learners know collocations?”, *Investigationes Linguisticae*, vol. XI, pp. 1-12.
- Mel’čuk, Igor (1995): “Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics”, Martin Everaert, Erik-Jan van der Linden, André Schenk y Rob Schreuder (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 167-232.
- Mel’čuk, Igor; Clas, André y Polguère, Alain (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, París/Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Mitchell, Terence (1971): “Linguistic ‘Goings-On’: Collocations and Other Lexical Matters Arising on the Linguistic Record”, *Archivum Linguisticum*, II, pp. 35-69.
- Model, Benedikt (2006): “Unidades fraseológicas en los diccionarios bilingües: un problema de colocación”, Margarita Alonso Ramos (coord.), *Diccionarios y fraseología*, La Coruña: Universidad de La Coruña, pp. 133-144.
- Molina Díaz, Francisco (2010): “El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios monolingües de español L2”, Stefan Ruhstaller y M.ª Dolores Gordón Peral (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, pp. 213-232.
- Montoro del Arco, Esteban (2010): “Norma y uso de las colocaciones léxicas del español”, Milagros Aleza y Marta Albelda (coords.), *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 249-266.
- Moreno Fernández, Francisco (1996): “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.º 11, pp. 47-55.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): “Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 151-170.
- Moreno García, Concha; Hernández Alcaide, Carmen y Miki Kondo, Clara (2008 [2007]), *En gramática. Nivel Medio B1*, Madrid: Anaya.
- Moreno García, Concha; Hernández Alcaide, Carmen y Miki Kondo, Clara (2009 [2007]), *En gramática. Nivel Avanzado B2*, Madrid: Anaya.
- Moreno Pereiro, Sabela y Buyse, Kris (2003): “Colocaciones léxicas: pistas y trampas”, *Mosaico*, n.º 10, pp. 10-17.

- Muñiz Álvarez, Eva María (2005): “Notas para unha análise comparativa das nocións de *restricción léxica e colocación*”, *Cadernos de fraseoloxía galega*, 7, pp. 177-190.
- Muñoz Núñez, M.<sup>a</sup> Dolores (2010): “El uso figurado en algunos casos de unidades plurilexemáticas: colocaciones y compuestos sintagmáticos”, *ELUA. Estudios de Lingüística*, n.º 24, pp. 253-270.
- Nation, I. S. Paul (1990): *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House.
- Nation, I. S. Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, Nadja (2004): “What are collocations?”, D. J. Allerton, Nadja Nesselhauf y Paul Skandera (eds.), *Phraseological Units: basic concepts and their application*, Basel: Schwabe Verlag, pp. 1-21.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2017): “Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos del español”, *Estudios de Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloína Miyares Bermúdez*, Santiago de Cuba, Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, pp. 175-206.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2019): “Hábitos de consulta de diccionarios en estudiantes universitarios chinos de español”, Cesáreo Calvo y Ferran Robles (eds.), *La investigación en lexicografía hoy. Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, vol. 1, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 143-164.
- Nomdedeu Rull, Antoni y Tarp, Sven (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.
- Olímpio de Oliveira Silva, M.<sup>a</sup> Eugênia (2016): “Neología y Fraseología: cuestiones lingüísticas y lexicográficas”, Rosalía Coteló García (org.), *Bordeando los márgenes. Gramática, lenguaje técnico, y otras cuestiones fronterizas en los estudios lexicográficos del español*, San Millán de la Cogolla: CILENGUA, pp. 257-277.
- Olímpio de Oliveira Silva, M.<sup>a</sup> Eugênia (2020a): “El estatus del concepto *cliché* en fraseología”, Encarnación Tabares, Carsten Sinner y Estebán Montoro (eds.), *Clases y categorías en la fraseología española*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, pp. 73-93.

- Olímpio de Oliveira Silva, M.<sup>a</sup> Eugênia (2020b): “Una fraseología de los sentidos: el caso del olfato”, Suzete Silva (org.), *Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos*, vol. 2, Campinas: Pontes, pp. 383-408.
- Olímpio de Oliveira Silva, M.<sup>a</sup> Eugênia (en prensa): “Fraseología de la percepción: delimitación del campo y perspectivas de estudio”, Elisabete Aparecida Marques, Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Osorio Olave, Gabriela y Serra Sepúlveda, Susana (2012): Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual”, *Lenguas Modernas*, 39, pp. 103-116.
- Pamies Bertrán, Antonio; Balsas Ureña, Isabel M. y Mironesko, Alexandra M. (2018): *Lenguaje figurado y competencia interlingüística (I). Aspectos teóricos*, Granada: Comares.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2001): “¿Colocaciones o locuciones verbales?”, *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII, n.º 1, pp. 57-87.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2004): “La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE”, *Carabela*, n.º 56, pp. 51-67.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2015): “Las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial: implicaciones teóricas y aplicadas”, *Lingüística en la red*. Disponible en: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_05042015.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_05042015.pdf)
- Penadés Martínez, Inmaculada (2017a): “El concepto de colocación a la luz de las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial”, *RILCE*, 33.3, pp. 715-743.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2017b): “The fixedness of combinatory relationships. Idioms”, Sergi Torner y Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 75-91.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2017c): “Arbitrariedad y motivación en las colocaciones”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55 (2), pp. 121-142.
- Perdiguero Villarreal, Hermógenes (2010): “Logros y retos de los diccionarios de español para extranjeros: noticias halagüeñas”, Stefan Ruhstaller y M.<sup>a</sup> Dolores Gordón Peral (coords.), *Diccionario y aprendizaje del español*, pp. 133-154.

- Pérez Serrano, Mercedes (2014): “¿Son indispensables los diccionarios combinatorios?”, *Revista de Lexicografía*, XX, pp. 121-145.
- Piotrowski, Tadeusz (1994): *Problems in bilingual lexicography*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Porto Dapena, José Álvaro (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco Libros.
- Prado Aragonés, Josefina (2000): “El diccionario y la enseñanza de la lengua”, Stefan Ruhstaller y Josefina Prado (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 171-191.
- Prado Aragonés, Josefina (2001): “El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento”, Marta C. Ayala (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 205-226.
- Prado Aragonés, Josefina (2005a): “El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas”, *Revista Artes y Letras*, vol. XXIX (Especial), pp. 19-28.
- Prado Aragonés, Josefina (2005b): “Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula”, *Káñina, Revista Artes y Letras*, vol. XXIX (Especial), pp. 53-71.
- Prado Aragonés, Josefina (2009): *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Revilla, Irene (1998): “La interlengua en la adquisición de lenguas próximas”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n.º 8, pp. 11-20.
- Romero Aguilera, Laura (2008): “Colocaciones léxicas en diccionarios generales monolingües del español”, *Papers of 13th Euralex International Congress*, pp. 1401-1408.
- Romero Aguilera, Laura (2015): *El tratamiento de las colocaciones en la lexicografía monolingüe general del español (siglos XVII-XXI)*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50446?mode=simple&locale=ca>
- Ruiz Gurillo, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Ruiz Gurillo, Leonor (1998): “Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español”, Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2002): “Compuestos, colocaciones, locuciones: intento de delimitación”, Miguel González, Montserrat Souto y Alexandre Veiga (coords.), *Léxico y gramática*, Lugo: Tris Tram, pp. 327-339.
- Ruiz Martínez, Ana M.<sup>a</sup> (2005): “El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español”, M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 785-791.
- Ruiz Martínez, Ana M.<sup>a</sup> (2006): “REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2”, *Lingüística en la red*, n.º 4. Disponible en: <http://www.linred.es/articulos.html#r>
- Ruiz Martínez, Ana M.<sup>a</sup> (2007): “La noción de colocación en las partes introductorias de algunos diccionarios monolingües del español”, *Revista de lexicografía*, n.º 13, pp. 139-182.
- Rushtaller, Stefan (2005): “Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe”, M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 86-93.
- San Vicente Santiago, Félix (1996): “El diccionario bilingüe”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.º 11, pp. 78-83.
- San Vicente Santiago, Félix (2017): “El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad”, M.<sup>a</sup> José Domínguez Vázquez y M.<sup>a</sup> Teresa Sanmarco Bande (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, New York/Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.81-103.
- Sanches Duran, Magali y Xatara, Claudia Maria (2005): “Dicionários semibilingües: uma inovação?”, *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 13, n.º 1, p. 45-57.
- Sánchez López, Isabel (2002): “La ejemplificación en lexicografía. Los tipos de ejemplos en los diccionarios”, José Ignacio Pérez y Mar Campos (coords.), *Cuestiones de lexicografía*, Lugo: Tris Tram, pp. 197-206.

- Sánchez López, Isabel y Contreras Izquierdo, Narciso (1997): “El empleo del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Actas del XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: español uniendo culturas*, pp. 219-237. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_32/congreso\\_32\\_25.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_32/congreso_32_25.pdf)
- Sánchez Merino, Antonio (2002-2003): “Algunas consideraciones sobre diccionarios bilingües españoles”, *Revista de lexicografía*, n.º 9, pp. 147-174.
- Sánchez Muñoz, Trinidad (2002-2003): “Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI”, *Revista de lexicografía*, n.º 9, pp. 175-188.
- Sánchez Rufat, Anna (2010): “Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación”, *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXXIII, pp. 291-306.
- Sánchez Rufat, Anna (2011): “Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico”, *Sintagma: Revista de lingüística*, vol. 23, pp. 85-98.
- Sánchez Rufat, Anna y Jiménez Calderón, Francisco (2013): “Combinatoria léxica y corpus como *input*”, *Language Design*, 14, pp. 61-81.
- Santamaría Pérez, M.ª Isabel (2018): “El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios bilingües español –catalán”, *Caplletra*, 64, pp. 79-101.
- Santiago Alonso, Gemma M.ª y Šifrar Kalan, Marjana (2004): “La necesidad de un diccionario combinatorio: la importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE”, M.ª Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 820-823.
- Schmitz, John Robert (1998): “A problemática dos dicionários bilingües”, Ana Maria Pinto Pires de Oliveira y Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografía, terminologia*, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pp. 159-168.
- Seco, Manuel (1987): *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo.
- Sinclair, John (1966): “Beginning the Study of Lexis”, Charles Ernest Bazell, John Cunnison Catford, Michael Alexander Kirkwood Halliday y Robert H. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth*, Londres: Longman, pp. 410-430.

- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- Snell-Hornby, Mary (1984): “The Bilingual Dictionary – Help or Hindrance?”, Reinhard R. K. Hartmann (ed.), *LEXeter '83 Proceedings Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter*, Tübingen: Niemeyer, pp. 274-281.
- Tarp, Sven (2006): “Lexicografía de aprendizaje”, *Cadernos de tradução*, vol. 2, n.º 18, pp. 295-317.
- Tarp, Sven (2008): “Datos sintácticos en los diccionarios de aprendizaje del español”, Dolores Azorín Fernández *et al.* (coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 467-473.
- Tarp, Sven (2009): “Reflections on Lexicographical User Research”, *Lexikos*, n.º 19, pp. 275-296.
- Tarp, Sven (2013): “Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, n.º 56, pp. 110-154.
- Tarp, Sven (2014): “Reflexiones sobre el papel y diseño de los diccionarios de traducción especializada”, *MonTI*, n.º 6, pp. 63-89.
- Tarp, Sven (2015): “La teoría funcional en pocas palabras”, *Estudios de Lexicografía*, n.º 4, pp. 31-42. Disponible en: <https://cc.au.dk/fileadmin/04. La teoria funcional en pocas palabras.pdf>
- Tomaszczyk, Jerzy (1981): “Issues and Developments in Bilingual Pedagogical Lexicography”, *Applied Linguistics*, vol. II, n.º 3, pp. 287-295.
- Tomaszczyk, Jerzy (1983): “The Case for Bilingual Dictionaries for Foreign Language Learners”, R. R. K. Hartmann (ed.), *Lexicography: Principles and Practice*, London: Academic Press, pp. 41-51.
- Tomaszczyk, Jerzy (1988): “The bilingual dictionary under review”, Mary Snell-Hornby (ed.), *Zürilex' 86 Proceedings*, Tübingen: Francke, pp. 289-297.
- Torner Castells, Sergi y Bernal Gallén, Elisenda (2017): “Collocations in learner’s dictionaries”, Sergi Torner Castells y Elisenda Bernal Gallén (eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish*, Londres/Nueva York: Routledge, pp. 157-172.



- Tosque, Patrícia (2002): “O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira”, *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 40, pp. 101-114.
- Travalia, Carolina (2008): “Las colocaciones coloquiales en español”, Carmen Mellado (ed.), *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 163-180.
- Trujillo-Carreño, Ramón (2002-2004): “El concepto de «sentido figurado» en el *DRAE* y cuestiones afines”, Diputación de Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" (ed.), *Archivo de filología aragonesa*, vol. 59-60, 1, pp. 899-916.
- Ureña Tormo, Clara y Penadés Martínez, Inmaculada (2020): “Análisis del uso del diccionario en L2”, *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30 (1), pp. 154-170.
- Valero Gisbert, María (2008): “Crítica de diccionarios bilíngües: tratamiento de la colocación de adjetivo/sustantivo + sustantivo/adjetivo del español al italiano”, Lorenzo Blino, M. Vittoria Calvi y Antonella Cancellier (eds.), *Linguística contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Atti del XXIII Convegno AISPI*, vol. 2, Madrid: Instituto Cervantes/AISPI, pp. 579-598.
- Vázquez Diéguez, Ignacio (2008): “Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués”, *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, n.º 22, pp. 263-277.
- Vázquez Diéguez, Ignacio (2010): “El primer diccionario español-portugués: una obra del siglo XIX producto de las ideas sociales del Iberismo”, Marta C. Ayala Castro y Antonia M.ª Medina Guerra (eds. y coords.), *Diversidad lingüística y diccionario*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 439-449.
- Vigón Artos, Secundino (2005): “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”, M.ª Auxiliadora Castillo *et al.* (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 903-914.
- Xatara, Claudia Maria (1998): “Os dicionários bilíngües e o problema da tradução”, Ana Maria Pinto Pires de Oliveira y Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia*, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pp. 179-186.
- Zgusta, Ladislav (1971): *Manual of Lexicography*, The Hague. Mouton.

Zuluaga Ospina, Alberto (1998): “Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes”, Xesús Ferro Ruibal (coord.), *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 15-30.

Zuluaga Ospina, Alberto (2002): “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, *Philologie im Netz*, 22. Disponible en: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin22/p22i.htm>

## **Anexos**

---

Anexo I. Informaciones sobre las combinaciones extraídas del *Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español*.

COMBINACIÓN EN ESPAÑOL	<i>DiBU ES&gt;PT</i>	<i>DiBU PT&gt;ES</i>
<b>1. Abrir una cuenta</b>	<b>CUENTA</b> 2. Conta, conta bancária; cuenta corriente, conta corrente: he ahorrado un dinero y voy a <u>abrir una cuenta</u> corriente = economizei um dinheiro e voy <u>abrir uma conta</u> corrente.	<b>ABRIR</b> 5. Abrir, comenzar, inaugurar, instalar: Roberto <u>abrirá uma conta</u> no banco = Roberto <u>abrirá una cuenta</u> en el banco. <b>CONTA</b> 3. Cuenta (corriente); conta conjunta, cuenta conjunta: Luísa e eu <u>abrimos uma conta</u> conjunta para depositar o dinheiro da associação = Luisa y yo <u>abrimos una cuenta</u> conjunta para depositar el dinero de la asociación.
<b>2. Ambiente acogedor</b>		
<b>3. Ambiente cálido</b>		
<b>4. Aprender de memoria</b>		<b>MEMÓRIA</b> □ De memória, de memoria: <u>aprendeu de memória</u> a lista de preposições = se <u>aprendió de memoria</u> la lista de las preposiciones. <b>DECORAR</b> 2. Memorizar, <u>aprender de memoria</u> : <u>estou decorando</u> esta lição para a prova de amanhã = <u>me estoy aprendiendo de memoria</u> esta lección para el examen de mañana
<b>5. Ataque de ansiedad</b>	<b>ATAQUE</b> 3. Ataque, acesso; <u>ataque de nervios</u> , <u>ataque de nervos</u> : cuando supo que había suspendido, le dio un <u>ataque de nervios</u> = quando soube que tinha sido reprobado/a, teve um <u>ataque de nervos</u> .	<b>ATAQUE</b> 4. Ataque, acesso: <u>ataque de riso</u> = <u>ataque de risa</u> ; <u>ataque de tosse</u> = <u>ataque de tos</u> ; <u>ataque de raiva</u> = <u>ataque de rabia</u> . <b>ACESSO</b> 2. Acceso, ataque (repentino), impulso: ao tomar conhecimento do incidente teve um <u>acesso de raiva</u> = al enterarse del

		incidente tuvo un <u>ataque de rabia</u> .
<b>6. Cancelar un contrato</b>	<b>CANCELAR</b> 2. Quitar, liquidar, saldar: el año pasado <u>cancelamos el préstamo hipotecario</u> = no ano passado <u>quitamos a hipoteca</u> .	
<b>7. Carta confidencial</b>		<b>CONFIDENCIAL</b> Confidencial, secreto: <u>documentos confidenciais</u> = <u>documentos confidenciales</u> .
<b>8. Cometer un delito</b>	<b>COMETER</b> Cometer, praticar, perpetrar: la mujer del médico fue la que <u>cometió el crimen</u> = a mulher do médico foi a que/quem <u>cometeu o crime</u> .	<b>COMETER</b> Cometer, perpetrar: ao não divulgar a verdade você <u>está cometendo um crime</u> = si no difundes la verdad, <u>estás cometiendo un delito</u> .
<b>9. Comida casera</b>	<b>CASERO, RA</b> 1. Caseiro, familiar: me gustaría probar esta <u>tarta casera</u> = eu gostaria de provar esta <u>torta caseira</u> .	<b>CASEIRO, RA</b> 1. Casero; <u>comida caseira</u> = <u>comida casera</u> .
<b>10. Comportamiento discriminatorio</b>		
<b>11. Conceder un crédito</b>	<b>CONCEDER</b> 1. Conceder, dar, outorgar: el banco nos <u>ha concedido un préstamo</u> para comprarnos la casa = o banco nos <u>concedeu um empréstimo</u> para comprar a casa.	
<b>12. Conceder un préstamo</b>	<b>CONCEDER</b> 1. Conceder, dar, outorgar: el banco nos <u>ha concedido un préstamo</u> para comprarnos la casa = o banco nos <u>concedeu um empréstimo</u> para comprar a casa.	
<b>13. Conceder una beca</b>		
<b>14. Conceder una hipoteca</b>		
<b>15. Conducta discriminatoria</b>		
<b>16. Confiar por completo</b>		
<b>17. Conmemorar un aniversario</b>		
<b>18. Conmemorar una fecha</b>		

19. Cortar(se) la comunicación		
20. Cortarse la digestión		
21. Cumplir(se) un deseo	<b>CUMPLIR</b> 3. Cumplir, realizar: el presidente del gobierno no <u>cumplió su promesa</u> electoral = o presidente não <u>cumpriu sua promessa</u> eleitoral.	
22. Cumplir(se) un sueño	<b>CUMPLIR</b> 3. Cumplir, realizar: el presidente del gobierno no <u>cumplió su promesa</u> electoral = o presidente não <u>cumpriu sua promessa</u> eleitoral.	<b>CUMPRIR</b> 4. Cumprir-se, cumprir-se, realizarse: felizmente, <u>uma das profecias</u> de Nostradamus não <u>se cumpriu</u> = afortunadamente, <u>una de las profecias</u> de Nostradamus no <u>se cumplió</u> .
23. Dar amistad		
24. Dar apoyo		
25. Dar asco	<b>ASCO</b> Asco, nojo: cuando fui a diseccionar el cadáver, me <u>dió</u> mucho <u>asco</u> = <u>tive</u> muito <u>nojo</u> ao dissecar o cadáver; se conversación me <u>da asco</u> = sua conversa me <u>dá nojo</u> .	<b>ASCO</b> Asco, aversión, repugnancia, náusea: a hipocrisia de alguns políticos me <u>dá asco</u> = la hipocresía de algunos políticos me <u>da asco</u> . <b>NOJO</b> 2. Náuseas, asco: toda essa sujeira que está sendo revelada me <u>dá nojo</u> = toda esa porquería que se está descubriendo me <u>da asco</u> .
26. Dar cariño		
27. Dar el alta [médica]	<b>ALTA</b> □ <u>Dar el alta</u> , <u>dar alta</u> : el médico le <u>dió</u> el <u>alta</u> al enfermo = o médico <u>deu alta</u> ao doente.	<b>ALTA</b> □ <u>Ter/receber alta</u> , <u>dar/recibir el alta</u> : <u>teve alta</u> ontem de manhã = le <u>dieron el alta</u> ayer por la mañana.
28. Dar información		
29. Dar lástima	<b>LÁSTIMA</b> 1. Lástima, pena, dor, dó, compaixão: me <u>dan lástima</u> los niños que sufren las guerras = <u>tenho dó</u> das crianças vítimas das guerras.	<b>DAR</b> 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me <u>dão</u> muito <u>medo</u> = los exámenes me <u>dan</u> mucho <u>miedo</u> .

30. Dar miedo		<b>DAR</b> 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me <u>dão</u> muito <u>medo</u> = los exámenes me <u>dan</u> mucho <u>miedo</u> .
31. Dar pánico		<b>DAR</b> 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me <u>dão</u> muito <u>medo</u> = los exámenes me <u>dan</u> mucho <u>miedo</u> .
32. Dar pena	<b>PENA</b> 3. Pena, dó: cuando pienso en lo sola que está me <u>da</u> <u>pena</u> = quando eu pensó em quão sozinha ela está, me <u>dá</u> <u>pena</u> .	<b>DAR</b> 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me <u>dão</u> muito <u>medo</u> = los exámenes me <u>dan</u> mucho <u>miedo</u> .
33. Dar sed		<b>SEDE</b> □ <u>dar</u> <u>sede</u> , <u>dar</u> <u>sed</u> : a comida muito salgada <u>dá</u> <u>sede</u> = la comida muy salada <u>da</u> <u>sed</u> ; de repente me deu uma <u>sede</u> louca e tive que parar o carro para tomar algo = de repente me <u>dió</u> mucha <u>sed</u> y tuve que parar el coche para tomar algo.
34. Dar terror		<b>DAR</b> 3. Dar, causar, provocar, infundir, inspirar: os exames me <u>dão</u> muito <u>medo</u> = los exámenes me <u>dan</u> mucho <u>miedo</u> .
35. Dar tiempo	<b>TIEMPO</b> □ <u>dar</u> <u>tiempo</u> , <u>dar</u> (um) <u>tempo</u> : <u>dame</u> <u>tiempo</u> que enseguida me arreglo = <u>dê-me</u> (um) <u>tempo</u> que logo eu me arranjo. □ <u>dar</u> <u>tiempo</u> , <u>dar</u> <u>tempo</u> , <u>ter</u> <u>tempo</u> : se venden tan rápido las palomitas que no me <u>da</u> <u>tiempo</u> de hacer más = as pipocas vendem tão rápido que não (me) <u>dá</u> <u>tempo</u> de fazer mais.	
36. Dar un abrazo	<b>ABRAZO</b> Abraço: Pedro me <u>dió</u> un <u>abrazo</u> = Pedro me <u>deu</u> um <u>abraço</u> .	
37. Dar un aviso		<b>AVISO</b> 1. Aviso, noticia, información: um dos membros do grupo encarregou-se de <u>dar</u> o <u>aviso</u> aos demais = uno de los miembros del

		grupo se encargó de <u>darles el aviso</u> a los demás.
<b>38. Dar un beso</b>		
<b>39. Dar un desmayo</b>		
<b>40. Dar un discurso</b>		
<b>41. Dar un golpe de Estado</b>		
<b>42. Dar un infarto</b>		<b>INFARTO</b> □ <u>ter um infarto, dar un infarto</u> : se você repetir isso vou <u>ter um infarto</u> = si me repites eso, me va a <u>dar un infarto</u> .
<b>43. Dar un paseo</b>	<b>PASEO</b> □ <u>Dar un paseo: dar um passeio, dar uma volta</u> : mi novio me llamó para <u>dar un paseo</u> = meu namorado me chamou para <u>dar um passeio</u> .	<b>PASSEIO</b> 1. Paseo: <u>deu um longo passeio</u> pelo parque = se <u>dio un largo paseo</u> por el parque.
<b>44. Dar un salto</b>	<b>SALTO</b> 1. Salto, pulo: el jugador de baloncesto <u>dio un salto</u> y tocó el aro de la canasta = o jogador de basquete <u>deu um salto</u> e tocou o aro da cesta.	<b>SALTO</b> 1. Salto, brinco; bote: a ginasta <u>deu um belo salto</u> ao sair do cavalo = la gimnasta <u>dio un bonito salto</u> al salir del caballo.
<b>45. Dar un servicio</b>		
<b>46. Dar una explicación</b>		<b>EXPLICAÇÃO</b> 2. Explicación, justificación: Gabriel teve que <u>apresentar uma boa explicação</u> para seu atraso = Gabriel tuvo que dar una buena <u>explicación</u> de su retraso.
<b>47. Dar una noticia</b>		<b>DAR</b> 14. Tener, contener, traer, registrar; dar, divulgar, publicar: todos os jornais <u>deram a notícia</u> do atentado = todos los periódicos <u>dieron la noticia</u> del atentado.
<b>48. Dar una opinión</b>		
<b>49. Dar una reacción alérgica</b>		
<b>50. Dar una respuesta</b>		



51. Dar una rueda de prensa		
52. Dar una vuelta	<b>VUELTA</b> 6. Volta, passeio: me gusta salir a <u>dar una vuelta</u> después de cenar = eu gosto de sair para <u>dar uma volta</u> depois de jantar.	<b>VOLTA</b> 3. Vuelta, paseo: saíram para <u>dar uma volta</u> pelo parque = salieron a <u>dar una vuelta</u> por el parque.
53. Dar(se) un golpe	<b>GOLPE</b> 1. Batida, pancada, golpe; trombada; soco, murro: el niño se ha caído y <u>se ha dado un golpe</u> en la cabeza = o menino caiu e <u>deu uma pancada</u> na cabeça/ <u>bateu</u> a cabeça; el <u>dieron un golpe</u> al coche de Fátima = <u>deram</u> uma batida no carro da Fátima.	<b>DAR</b> 8. Administrar, dictar, prescribir, imponer, infligir, aplicar: o herói <u>deu umas bofetadas</u> no bandido e a platéia aplaudiu = el héroe le <u>dio unas</u> buenas bofetadas al malo y el público aplaudió.
54. Darse prisa	<b>PRISA</b> □ <u>darse prisa</u> , <u>apressar-se</u> , <u>ir rápido/depressa</u> : si no os <u>dais prisa</u> , llegaremos tarde al colegio = se vocês não <u>se apressarem</u> , vamos chegar atrasados na escola.	
55. Darse un baño		
56. Dedicar energías a		
57. Deducir una regla		
58. Despedirse calurosamente		
59. Desviar una llamada		
60. Duración aproximada		
61. Echar un vistazo	<b>ECHAR</b> ✎ Usa-se também em locuções com substantivo: <u>echar un vistazo</u> = <u>dar uma olhada</u> . <b>VISTAZO</b> □ <u>dar/echar un vistazo</u> , <u>dar uma olhada</u> : le <u>eché un vistazo</u> al informe y me pareció muy bueno = <u>dei uma olhada</u> no relatório e me pareceu muito bom.	<b>OLHADA</b> 2. Ojeada, vistazo: <u>dei uma olhada</u> no relatório e me pareceu muito bom = le <u>eché un vistazo</u> al informe y me pareció muy bueno.
62. Echar una carrera		

63. Ejercer un oficio		<b>EXERCER</b> 2. Ejercer, practicar: é formado em direito, mas não <u>exerce a profissão</u> de advogado = es licenciado en derecho, pero no <u>ejerce la profesión</u> de abogado.
64. Ejercer una función		<b>EXERCER</b> 1. Ejercer, desempeñar, cumplir: o jornalista <u>exerceu a função</u> de editor da revista por mais de dez anos = el periodista <u>ejerció la función</u> de editor de la revista durante más de diez años.
65. Ejercer una profesión		<b>EXERCER</b> 2. Ejercer, practicar: é formado em direito, mas não <u>exerce a profissão</u> de advogado = es licenciado en derecho, pero no <u>ejerce la profesión</u> de abogado.
66. Entregar a domicilio	<b>DOMICILIO</b> □ <u>a domicilio, em/a domicílio, em casa</u> : este restaurante sirve comidas a domicilio = este restaurante <u>entrega</u> comidas <u>em domicílio</u> .	
67. Establecer el contacto		
68. Establecer la comunicación		
69. Establecer una norma		
70. Establecer una regla		<b>REGRA</b> 1. Regla: não se pode educar uma criança sem <u>estabelecer regras</u> = no se puede educar a un niño sin <u>establecer reglas</u> .
71. Estudiar de memoria	<b>MEMORIA</b> □ De memoria, de cor, de cabeça, de memória: el niño se <u>estudia todo de memoria</u> = o menino <u>aprende tudo de cor/decora tudo</u> .	
72. Felicitar cordialmente		
73. Felicitar sinceramente		

74. Firmar la paz	<b>PAZ</b> 2. Paz, acuerdo de paz: los dos países, después de varios años de hostilidades, decidieron <u>firmar la paz</u> = os dois países, após vários anos de hostilidades, decidiram <u>firmar um acordo de paz</u> .	<b>PAZ</b> □ <u>firmar/assinar tratado de paz, firmar la paz: o tratado de paz firmado</u> no mês passado salvou muitas vidas = <u>el tratado de paz firmado</u> el mes pasado salvó muchas vidas.
75. Firmar un acuerdo	<b>ACUERDO</b> 1. Acuerdo, tratado, pacto: <u>el acuerdo se firmó</u> en 1900 = <u>o acordo foi assinado</u> em 1900.	
76. Firmar un contrato	<b>CONTRATO</b> Contrato: el nuevo coreógrafo <u>ha firmado un contrato</u> por seis meses = o novo coreógrafo <u>assinou um contrato</u> por seis meses.	<b>ASSINAR</b> 1. Firmar: <u>assinou um contrato</u> de aluguel = <u>firmó un contrato</u> de alquiler. <b>CONTRATO</b> Contrato: vamos <u>assinar o contrato</u> de aluguel da casa = vamos a <u>firmar el contrato</u> de alquiler de la casa.
77. Formular una crítica		
78. Formular una pregunta		
79. Horario flexible		<b>FLEXÍVEL</b> 2. Flexible, maleable, elástico: eu tenho um <u>horario flexível</u> = tengo un <u>horario flexible</u> .
80. Limpiar a fondo		
81. Llenar(se) por completo		
82. Negociar un contrato	<b>NEGOCIAR</b> 2. Negociar, discutir, tratar de: las dos partes se reunieron para <u>negociar las condiciones del contrato</u> = as duas partes se reuniram para <u>negociar as condições do contrato</u> .	
83. Observar atentamente		
84. Ocasionar un problema		
85. Ola de calor		
86. Ola de frío	<b>OLA</b> 2. Onda, frente: para los próximos días se prevé una <u>ola de frío</u> = para os próximos	<b>ONDA</b> Oleada, ola: a partir de amanhã teremos uma <u>onda de frio</u> = a partir de mañana

	dias está prevista uma <u>onda de frio</u> .	tendremos una <u>ola de frío</u> .
<b>87. Pagar a plazos</b>	<b>PLAZO</b> □ pagar a <u>plazos</u> , <u>parcelar</u> : pagar a <u>plazos</u> un producto = <u>parcelar</u> o pagamento de um produto; <u>pagar a plazos</u> una deuda = <u>parcelar</u> uma dívida; <u>pagó</u> la compra <u>a plazos</u> = <u>parcelou</u> a compra em várias vezes.	<b>PARCELAR</b> Dividir; <u>pagar a plazos/en cuotas</u> : <u>parcelar</u> o pagamento de um produto = <u>pagar a plazos</u> un producto; <u>parcelar</u> una dívida = <u>pagar a plazos</u> una deuda; <u>parcelou</u> a compra em várias vezes = <u>pagó</u> la compra <u>a plazos</u> .
<b>88. Perder el control</b>	<b>CONTROL</b> 4. FIG. Controle, domínio: cuando me enfado, <u>pierdo el control</u> = quando fico bravo, <u>perco o controle</u> .	<b>CONTROLE</b> 1. Control, direção: o governo <u>perdeu o controle</u> da situação depois das novas denúncias de corrupção = el gobierno <u>perdió el control</u> de la situación tras las nuevas denúncias de corrupción. 3. Autocontrol, control: Marta é muito nervosa e <u>perde o controle</u> por qualquer coisa = Marta es muy nerviosa y <u>pierde el control</u> por cualquier cosa.
<b>89. Perder las elecciones</b>		
<b>90. Perder un juicio</b>		
<b>91. Periodo aproximado</b>		
<b>92. Peso aproximado</b>		
<b>93. Plantear una duda</b>		<b>COLOCAR</b> 4. Proponer, exponer, presentar, plantear: o aluno <u>colocou suas dúvidas</u> para o profesor = el alumno <u>planteó sus dudas</u> a su profesor.
<b>94. Reponer fuerzas</b>	<b>REPONER</b> 1. Repor, devolver, restituir, recuperar, refazer: vamos a descansar para <u>reponer fuerzas</u> = vamos descansar para <u>repor/recuperar as forças</u> .	
<b>95. Revisión a fondo</b>		

96. Saber de memoria		<p><b>SABER</b> 4. Saberse, recordar: o aluno <u>sabia</u> todos os teoremas <u>de cor</u> = el alumno se <u>sabía</u> todos los teoremas <u>de memoria</u>.</p> <p><b>COR</b> □ De cor (e salteado), de memoria: mamãe, já <u>sei</u> a taboada do cinco <u>de cor</u> = mamá, ya me <u>sé</u> la tabla del cinco <u>de memoria</u>; <u>sabia</u> a lição <u>de cor e salteado</u> = se <u>sabía</u> la lección <u>de memoria</u>.</p>
97. Saltarse las reglas [del juego]	<p><b>SALTAR</b> 8. Passar por cima, desrespeitar: si todos <u>nos saltamos las normas</u>, la ciudad será un caos = se todos <u>passarmos por cima das normas</u>, a cidade vai virar um caos.</p>	
98. Saludar calurosamente		
99. Seguir el modelo		
100.Seguir la norma		
101.Seguir una dirección		
102.Seguir una línea		
103.Seguir una pista		<p><b>PISTA</b> 1. Pista, rastro, huella: os investigadores <u>seguíam as pistas</u> que o sequestrador havia deixado = los investigadores <u>seguían las pistas</u> que el secuestrador había dejado.</p>
104.Seguir una regla		<p><b>REGRA</b> 1. Regla: Oscar <u>segue regras</u> de conduta muito rígidas = Óscar <u>sigue reglas</u> de conducta muy rígidas.</p>
105.Sentir angustia	<p><b>SENTIR</b> 4. Sentir, ter: <u>siento pena</u> por estos niños huérfanos = <u>sinto pena</u> destas crianças órfãs; <u>siento</u> una inmensa <u>nostalgia</u> de mi familia = <u>sinto</u> uma enorme <u>saudade</u> da minha família.</p>	<p><b>SENTIR</b> 9. Sentir, experimentar, tener: o rapaz <u>sentiu pena</u> do colega = el muchacho <u>sintió pena/tuvo lástima</u> de su compañero/le <u>tuvo lástima</u> a su compañero.</p>

<b>106.Sentir respeto</b>	<b>SENTIR 4.</b> Sentir, ter: <u>siento pena</u> por estos niños huérfanos = <u>sinto pena</u> destas crianças órfãs; <u>siento</u> una inmensa <u>nostalgia</u> de mi familia = <u>sinto</u> uma enorme <u>saudade</u> da minha família.	<b>SENTIR 9.</b> Sentir, experimentar, tener: o rapaz <u>sentiu pena</u> do colega = el muchacho <u>sintió pena/tuvo lástima</u> de su compañero/le <u>tuvo lástima</u> a su compañero.
<b>107.Tiempo aproximado</b>		
<b>108.Tomar apuntes</b>		
<b>109.Tomar nota(s)</b>		<b>NOTA 1.</b> Nota, apunte: enquanto o prefeito falava, os jornalistas <u>tomavam nota</u> de tudo = mientras hablaba el alcalde, los periodistas <u>tomaban nota</u> de todo.
<b>110.Tomar una foto</b>		
<b>111.Trabajo en cadena</b>		
<b>112.Trabajo en equipo</b>		
<b>113.Valor aproximado</b>		
<b>114.Voto en blanco</b>		

**Anexo II. Informaciones cuantitativas sobre las combinaciones extraídas del Diccionario bilingüe de uso español-portugués, portugués-español.**

DIRECCIÓN ESPAÑOL → PORTUGUÉS		
PRESENCIA EN EL DICCIONARIO		
EQUIVALENTE DE LA COMBINACIÓN DEL CORPUS 19 → 17,27%	EQUIVALENTE DE UNA COMBINACIÓN SEMEJANTE 11 → 10%	COMBINACIÓN NO REGISTRADA 80 → 72,72%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Conceder un préstamo</li> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar lástima</li> <li>- Dar pena</li> <li>- Dar tiempo</li> <li>- Dar un abrazo</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Dar un salto</li> <li>- Dar(se) un golpe</li> <li>- Entregar a domicilio</li> <li>- Estudiar de memoria</li> <li>- Firmar la paz</li> <li>- Firmar un acuerdo</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Pagar a plazos</li> <li>- Perder el control</li> <li>- Reponer fuerzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ataque de ansiedad</li> <li>- Cancelar un contrato</li> <li>- Cometer un delito</li> <li>- Comida casera</li> <li>- Conceder un crédito</li> <li>- Cumplir(se) un deseo</li> <li>- Cumplir(se) un sueño</li> <li>- Negociar un contrato</li> <li>- Saltarse las reglas</li> <li>- Sentir angustia</li> <li>- Sentir respeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente acogedor</li> <li>- Ambiente cálido</li> <li>- Aprender de memoria</li> <li>- Carta confidencial</li> <li>- Comportamiento discriminatorio</li> <li>- Conceder una beca</li> <li>- Conceder una hipoteca</li> <li>- Conducta discriminatoria</li> <li>- Confiar por completo</li> <li>- Conmemorar un aniversario</li> <li>- Conmemorar una fecha</li> <li>- Cortarse la comunicación</li> <li>- Cortarse la digestión</li> <li>- Dar amistad</li> <li>- Dar apoyo</li> <li>- Dar cariño</li> <li>- Dar información</li> <li>- Dar miedo</li> <li>- Dar pánico</li> <li>- Dar sed</li> <li>- Dar terror</li> <li>- Dar un aviso</li> <li>- Dar un beso</li> <li>- Dar un desmayo</li> <li>- Dar un discurso</li> <li>- Dar un golpe de Estado</li> <li>- Dar un infarto</li> <li>- Dar un servicio</li> <li>- Dar una explicación</li> <li>- Dar una noticia</li> <li>- Dar una opinión</li> <li>- Dar una reacción alérgica</li> <li>- Dar una respuesta</li> <li>- Dar una rueda de prensa</li> <li>- Darse un baño</li> <li>- Dedicar energías a</li> <li>- Deducir una regla</li> <li>- Despedirse calurosamente</li> <li>- Desviar una llamada</li> <li>- Duración aproximada</li> <li>- Echar una carrera</li> <li>- Ejercer un oficio</li> <li>- Ejercer una función</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercer una profesión</li> <li>- Establecer el contacto</li> <li>- Establecer la comunicación</li> <li>- Establecer una norma</li> <li>- Establecer una regla</li> <li>- Felicitar cordialmente</li> <li>- Felicitar sinceramente</li> <li>- Formular una crítica</li> <li>- Formular una pregunta</li> <li>- Horario flexible</li> <li>- Limpiar a fondo</li> <li>- Llenar(se) por completo</li> <li>- Observar atentamente</li> <li>- Ocasionar un problema</li> <li>- Ola de calor</li> <li>- Perder las elecciones</li> <li>- Perder un juicio</li> <li>- Período aproximado</li> <li>- Peso aproximado</li> <li>- Plantear una duda</li> <li>- Revisión a fondo</li> <li>- Saber de memoria</li> <li>- Saludar calurosamente</li> <li>- Seguir el modelo</li> <li>- Seguir la norma</li> <li>- Seguir una dirección</li> <li>- Seguir una línea</li> <li>- Seguir una pista</li> <li>- Seguir una regla</li> <li>- Tiempo aproximado</li> <li>- Tomar apuntes</li> <li>- Tomar nota(s)</li> <li>- Tomar una foto</li> <li>- Trabajo en cadena</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Valor aproximado</li> <li>- Voto en blanco</li> </ul>
--	--	---

DIRECCIÓN ESPAÑOL → PORTUGUÉS		
UBICACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
ENTRADA ARGUMENTO 13 → 68,42%	ENTRADA PREDICADO 6 → 31,57%	ENTRADAS ARGUMENTO Y PREDICADO 0 → 0%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar lástima</li> <li>- Dar pena</li> <li>- Dar tiempo</li> <li>- Dar un abrazo</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Dar un salto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceder un préstamo</li> <li>- Entregar a domicilio</li> <li>- Estudiar de memoria</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Pagar a plazos</li> <li>- Reponer fuerzas</li> </ul>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar(se) un golpe</li> <li>- Firmar la paz</li> <li>- Firmar un acuerdo</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Perder el control</li> </ul>		
---	--	--

DIRECCIÓN ESPAÑOL → PORTUGUÉS	
MECANISMO DE REGISTRO	
EJEMPLO DE USO DEL LEMA Y SU EQUIVALENTE 14 → 73,68%	SUBENTRADA <i>FRASES</i> <i>HECHAS Y LOCUCIONES</i> 5 → 26,31%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Conceder un préstamo</li> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar lástima</li> <li>- Dar pena</li> <li>- Dar un abrazo</li> <li>- Dar un salto</li> <li>- Dar(se) un golpe</li> <li>- Firmar la paz</li> <li>- Firmar un acuerdo</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Perder el control</li> <li>- Reponer fuerzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar tiempo</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Entregar a domicilio</li> <li>- Estudiar de memoria</li> <li>- Pagar a plazos</li> </ul>

DIRECCIÓN PORTUGUÉS → ESPAÑOL

PRESENCIA EN EL DICCIONARIO

EQUIVALENTE DE LA COMBINACIÓN DEL CORPUS 27 → 24,54%	EQUIVALENTE DE UNA COMBINACIÓN SEMEJANTE 11 → 10%	COMBINACIÓN NO REGISTRADA 72 → 65,45 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Aprender de memoria</li> <li>- Cometer un delito</li> <li>- Comida casera</li> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar miedo</li> <li>- Dar sed</li> <li>- Dar un aviso</li> <li>- Dar un infarto</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Dar un salto</li> <li>- Dar una explicación</li> <li>- Dar una noticia</li> <li>- Ejercer una función</li> <li>- Ejercer una profesión</li> <li>- Establecer una regla</li> <li>- Firmar la paz</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Horario flexible</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Pagar a plazos</li> <li>- Perder el control</li> <li>- Plantear una duda</li> <li>- Saber de memoria</li> <li>- Seguir una pista</li> <li>- Seguir una regla</li> <li>- Tomar nota(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ataque de ansiedad</li> <li>- Carta confidencial</li> <li>- Cumplir(se) un sueño</li> <li>- Dar lástima</li> <li>- Dar pánico</li> <li>- Dar pena</li> <li>- Dar terror</li> <li>- Dar(se) un golpe</li> <li>- Ejercer un oficio</li> <li>- Sentir angustia</li> <li>- Sentir respeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente acogedor</li> <li>- Ambiente cálido</li> <li>- Cancelar un contrato</li> <li>- Comportamiento discriminatorio</li> <li>- Conceder un crédito</li> <li>- Conceder un préstamo</li> <li>- Conceder una beca</li> <li>- Conceder una hipoteca</li> <li>- Conducta discriminatoria</li> <li>- Confiar por completo</li> <li>- Conmemorar un aniversario</li> <li>- Conmemorar una fecha</li> <li>- Cortarse la comunicación</li> <li>- Cortarse la digestión</li> <li>- Cumplir(se) un deseo</li> <li>- Dar amistad</li> <li>- Dar apoyo</li> <li>- Dar cariño</li> <li>- Dar información</li> <li>- Dar tiempo</li> <li>- Dar un abrazo</li> <li>- Dar un beso</li> <li>- Dar un desmayo</li> <li>- Dar un discurso</li> <li>- Dar un golpe de Estado</li> <li>- Dar un servicio</li> <li>- Dar una opinión</li> <li>- Dar una reacción alérgica</li> <li>- Dar una respuesta</li> <li>- Dar una rueda de prensa</li> <li>- Darse un baño</li> <li>- Dedicar energías a</li> <li>- Deducir una regla</li> <li>- Despedirse calurosamente</li> <li>- Desviar una llamada</li> <li>- Duración aproximada</li> <li>- Echar una carrera</li> <li>- Entregar a domicilio</li> <li>- Establecer el contacto</li> <li>- Establecer la comunicación</li> <li>- Establecer una norma</li> <li>- Estudiar de memoria</li> <li>- Felicitar cordialmente</li> <li>- Felicitar sinceramente</li> <li>- Firmar un acuerdo</li> <li>- Formular una crítica</li> <li>- Formular una pregunta</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpiar a fondo</li> <li>- Llenar(se) por completo</li> <li>- Negociar un contrato</li> <li>- Observar atentamente</li> <li>- Ocasionar un problema</li> <li>- Ola de calor</li> <li>- Perder las elecciones</li> <li>- Perder un juicio</li> <li>- Periodo aproximado</li> <li>- Peso aproximado</li> <li>- Reponer fuerzas</li> <li>- Revisión a fondo</li> <li>- Saltarse las reglas</li> <li>- Saludar calurosamente</li> <li>- Seguir el modelo</li> <li>- Seguir la norma</li> <li>- Seguir una dirección</li> <li>- Seguir una línea</li> <li>- Tiempo aproximado</li> <li>- Tomar apuntes</li> <li>- Tomar una foto</li> <li>- Trabajo en cadena</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Valor aproximado</li> <li>- Voto en blanco</li> </ul>
--	--	---

DIRECCIÓN PORTUGUÉS → ESPAÑOL			
UBICACIÓN DE LA INFORMACIÓN			
ENTRADA ARGUMENTO 13 → 48,14 %	ENTRADA PREDICADO 9 → 33,33%	ENTRADAS ARGUMENTO Y PREDICADO 3 → 11,11%	ENTRADA UNIVERBAL 2 → 7,40%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar sed</li> <li>- Dar un aviso</li> <li>- Dar un infarto</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Dar un salto</li> <li>- Dar una explicación</li> <li>- Establecer una regla</li> <li>- Firmar la paz</li> <li>- Perder el control</li> <li>- Seguir una pista</li> <li>- Seguir una regla</li> <li>- Tomar nota(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cometer un delito</li> <li>- Comida casera</li> <li>- Dar miedo</li> <li>- Dar una noticia</li> <li>- Ejercer una función</li> <li>- Ejercer una profesión</li> <li>- Horario flexible</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Plantear una duda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Saber de memoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pagar a plazos</li> <li>- Aprender de memoria</li> </ul>

**DIRECCIÓN PORTUGUÉS → ESPAÑOL**

**MECANISMO DE REGISTRO**

EJEMPLO DE USO DEL LEMA Y SU EQUIVALENTE 21 → 77,77%	SUBENTRADA <i>FRASES HECHAS Y LOCUCIONES</i> 3 → 11,11%	EJEMPLO Y SUBENTRADA 2 → 7,40%	OTROS 1 → 3,70%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir una cuenta</li> <li>- Cometer un delito</li> <li>- Dar asco</li> <li>- Dar miedo</li> <li>- Dar un aviso</li> <li>- Dar un paseo</li> <li>- Dar un salto</li> <li>- Dar una explicación</li> <li>- Dar una noticia</li> <li>- Ejercer una función</li> <li>- Ejercer una profesión</li> <li>- Establecer una regla</li> <li>- Firmar un contrato</li> <li>- Horario flexible</li> <li>- Ola de frío</li> <li>- Pagar a plazos</li> <li>- Perder el control</li> <li>- Plantear un duda</li> <li>- Seguir una pista</li> <li>- Seguir una regla</li> <li>- Tomar nota(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar sed</li> <li>- Dar un infarto</li> <li>- Firmar la paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender de memoria</li> <li>- Saber de memoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comida casera</li> </ul>

### Anexo III. Índice de combinaciones simplificadas.

	B1		B2	
	NNGG	NNEE	NNGG	NNEE
1. Aumentar el precio		X	X	
2. Bajar el precio	X	X		
3. Cambiar de tema	X	X		
4. Celebrar una fiesta	X			X
5. Contrato indefinido			X	X
6. Cortarse la comunicación		X		X
7. Dejar los estudios	X			X
8. Día festivo	X			X
9. Día laborable	X			X
10. Disminuir el precio		X	X	
11. Estatura media			X	X
12. Estrenar una película			X	X
13. Firmar un contrato		X		X
14. Ganar tiempo	X		X	
15. Hacer un esquema		X		X
16. Hacer un pedido <sup>202</sup>		X		X
17. Hacer un presupuesto		X		X
18. Hacer una pausa	X	X		
19. Número decimal			X	X
20. Ola de calor	X	X		
21. Ola de frío	X	X		
22. Pagar el recibo de la luz		X		X
23. Pagar el recibo del agua		X		X
24. Pagar en metálico	X	X		
25. Pagar la hipoteca <sup>203</sup>		X		X
26. Plantear una duda			X	X
27. Poner una película		X	X	
28. Ponerse enfermo	X	X		
29. Recursos naturales		X		X
30. Regar las plantas	X	X		
31. Revisión periódica			X	X
32. Saber de memoria		X	X	
33. Sabor agradable		X	X	
34. Salir el sol		X		X
35. Subir el precio	X	X		
36. Tener (un) descuento	X	X		
37. Tener garantía		X		X
38. Tener una duda <sup>204</sup>	X	X	X	

<sup>202</sup> El catálogo de B1 registra *hacer un pedido*, mientras que el de B2, *hacer el pedido*.

<sup>203</sup> El índice de B1 contiene *pagar la hipoteca*, frente al de B2, que incluye *pagar una hipoteca*.

<sup>204</sup> Los inventarios de B1 recogen *tener una duda*, mientras que el de B2, *tener dudas*.

Anexo IV. Corpus de combinaciones seleccionadas<sup>205</sup>.

CORPUS NOCIONES GENERALES B1	
Combinaciones	Observaciones
<b>RESTRICCIONES LÉXICAS</b>	
<b>1. CANCELAR un contrato</b>	<b>cancelar</b> + SUST QUE DENOTAN OBLIGACIÓN CONTRAÍDA CON ALGUIEN PARA LLEVAR A CABO ALGUNA ACCIÓN O RESPONDER DE ELLA. TAMBIÉN CON ALGUNOS QUE DESIGNAN ESAS MISMAS ACCIONES PREVISTAS [++]
<b>2. DAR UNA OPINIÓN</b>	<b>dar</b> + OTROS SUST DE INFORMACIÓN, MÁS FRECUENTEMENTE SI HACEN REFERENCIA A HECHOS ATESTADOS QUE SE MENCIONAN, SE DESCRIBEN O SE ESPECIFICAN [++] <b>opinión</b> + dar
<b>3. DAR UNA RESPUESTA</b>	<b>dar</b> + SUST DERIVADOS DE VERBOS, O ASOCIADOS CON ELLOS, QUE DENOTAN TÉRMINO, DESENLACE Y OTRAS NOCIONES RELATIVAS AL FIN DE LAS ACCIONES O LOS PROCESOS, O AL HECHO DE HACER EFECTIVOS LOS REQUISITOS QUE EXIGEN[++] <b>respuesta</b> + dar
<b>4. OLA DE CALOR</b>	<b>ola</b> EN COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES, CON SUST QUE DESIGNAN CONDICIONES CLIMÁTICAS [++] <b>calor</b> + ola (de)
<b>5. OLA DE FRÍO</b>	<b>ola</b> EN COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES, CON SUST QUE DESIGNAN CONDICIONES CLIMÁTICAS [++]

<sup>205</sup> Cada tabla cuenta con dos columnas. En la columna de la izquierda, se listan las combinaciones ordenadas alfabéticamente, mientras que en la columna de la derecha, se muestra la información obtenida sobre cada combinación en la consulta de REDES. La representación tipográfica responde a su forma de registro en el PCIC. De las combinaciones procedentes del catálogo de NNGG, se han anotado con letra mayúscula, las proporcionadas como ítems individuales –SUBIR LAS TEMPERATURAS, OLOR INTENSO–; y están inscritas con mayúscula y minúscula, aquellas que aparecen asociadas a una unidad léxica simple –estudiar A DISTANCIA, edificio ANTIGUO– y aquellas que están insertas en los ejemplos de uso –producirse un TEMBLOR, TOTALMENTE falso–. En esta segunda forma de representación, el componente que va en mayúsculas se corresponde con la palabra que da cabida a la combinación. Por su parte, las unidades extraídas de los inventarios de NNEE se anotan únicamente en mayúsculas, por aparecer en su totalidad registradas como entradas individuales.

	<b>frío + ola (de)</b>
<b>SERIES ABREVIADAS</b>	
<b>1. CELEBRAR una fiesta</b>	<b>celebrar + sustantivos de evento</b> <b>fiesta + celebrar</b>
<b>2. CONTAR UN CUENTO</b>	<b>contar + cuento</b> <b>cuento + contar</b>
<b>3. CONTAR UN CHISTE</b>	<b>contar + chiste</b> <b>chiste + contar</b>
<b>4. CONTAR UNA HISTORIA</b>	<b>contar + historia</b> <b>historia + contar</b>
<b>5. DÍA FESTIVO</b>	<b>día + festivo</b> <b>festivo + día</b>
<b>6. DÍA LABORABLE</b>	<b>día + laborable</b> <b>laborable + día</b>
<b>7. ENVIAR UN CORREO</b>	<b>correo + enviar</b>
<b>8. ESCRIBIR UN CORREO</b>	<b>correo + escribir</b>
<b>9. GANAR TIEMPO</b>	<b>ganar + tiempo</b> <b>tiempo + ganar</b>
<b>10. HACER UNA PAUSA</b>	<b>pausa + hacer</b>
<b>11. lado IZQUIERDO</b>	<b>lado + izquierdo</b>
<b>12. MANDAR UN CORREO</b>	<b>correo + mandar</b>
<b>13. MEDIR LA TEMPERATURA</b>	<b>medir + temperatura</b>
<b>14. OLOR FUERTE</b>	<b>olor + fuerte</b>
<b>15. OLOR SUAVE</b>	<b>olor + suave</b>
<b>16. PAGAR EN METÁLICO</b>	<b>pagar + en metálico</b> <b>en metálico + pagar</b>
<b>17. PONERSE ENFERMO</b>	<b>enfermo + poner(se)</b>
<b>18. REGAR las plantas</b>	<b>planta + regar</b>
<b>COMBINACIONES ESTABLES</b>	
<b>1. aparecer DE REPENTE</b>	<b>aparecer + de repente</b>
<b>2. BAJAR EL AIRE ACONDICIONADO</b>	<b>aire + acondicionado</b>
<b>3. BAJAR EL PRECIO</b>	<b>precio + bajar</b>
<b>4. BAJAR LA(S) TEMPERATURA(S)</b>	<b>temperatura + bajar</b>
<b>5. CAMBIAR DE FORMA</b>	<b>forma + cambiar (de)</b>
<b>6. CAMBIAR DE TEMA</b>	<b>tema + cambiar (de)</b>
<b>7. COGER LA AUTOPISTA</b>	<b>autopista + coger</b>
<b>8. DEJAR los estudios</b>	<b>estudio + dejar</b>
<b>9. dieta EQUILIBRADA</b>	<b>dieta + equilibrado</b>
<b>10. edificio ANTIGUO</b>	<b>edificio + antiguo</b>
<b>11. ESCRIBIR UNA NOTA</b>	<b>nota + escribir</b>
<b>12. leer EN VOZ ALTA</b>	<b>leer + en voz alta</b>
<b>13. llegar PUNTUAL</b>	<b>llegar + puntual</b>

14. <b>música SUAVE</b>	<b>música</b> + suave
15. <b>obtener un RESULTADO</b>	<b>resultado</b> + obtener
16. <b>PEDIR UNA OPINIÓN</b>	<b>opinión</b> + pedir
17. <b>PEDIR UNA RESPUESTA</b>	<b>respuesta</b> + pedir
18. <b>PONER EL AIRE ACONDICIONADO</b>	<b>aire</b> + acondicionado
19. <b>REPETIRSE la historia</b>	<b>historia</b> + repetir(se)
20. <b>ruido FUERTE</b>	<b>ruido</b> + fuerte
21. <b>SUBIR EL AIRE ACONDICIONADO</b>	<b>aire</b> + acondicionado
22. <b>SUBIR EL PRECIO</b>	<b>precio</b> + subir
23. <b>SUBIR LA(S) TEMPERATURA(S)</b>	<b>temperatura</b> + subir
24. <b>tener DESCUENTO</b>	<b>descuento</b> + tener
25. <b>tener ESPACIO</b>	<b>espacio</b> + tener
26. <b>TENER FORMA (DE)</b>	<b>forma</b> + tener
27. <b>TENER PRISA</b>	<b>prisa</b> + tener
28. <b>TENER UN SUEÑO</b>	<b>sueño</b> + tener
29. <b>TENER UNA DUDA</b>	<b>duda</b> + tener
30. <b>trabajo TEMPORAL</b>	<b>trabajo</b> + temporal



CORPUS NOCIONES ESPECÍFICAS B1	
Combinaciones	Observaciones
<b>RESTRICCIONES LÉXICAS</b>	
<b>1. ABRIR UNA CUENTA</b>	<b>abrir</b> + SUST QUE DENOTAN CONJUNTO O CÓMPUTO DE INFORMACIONES DIVERSAS, NUMÉRICAS O NO, QUE SE ESPERA VAYAN EN AUMENTO O SE SATISFAGAN PERIÓDICAMENTE [+] <b>cuenta</b> + abrir
<b>2. APRENDER DE MEMORIA</b>	<b>de memoria</b> <sup>206</sup> + VERBOS QUE DENOTAN POSESIÓN O ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO [++]
<b>3. COMIDA CASERA</b>	<b>comida</b> + casero <b>casero</b> + EL SUST COMIDA Y OTROS QUE DESIGNAN ALGUNAS DE LAS FORMAS EN QUE SE PRESENTA O LOS LUGARES EN LOS QUE SE SIRVE O SE PREPARA [++]
<b>4. CORTAR(SE) LA COMUNICACIÓN</b>	<b>cortar</b> + SUST QUE DENOTAN COMUNICACIÓN VERBAL ENTRE DOS O MÁS PERSONAS [++] <b>comunicación</b> + cortar
<b>5. DAR INFORMACIÓN</b>	<b>dar</b> + OTROS SUST DE INFORMACIÓN, MÁS FRECUENTEMENTE SI HACEN REFERENCIA A HECHOS ATESTADOS QUE SE MENCIONAN, SE DESCRIBEN O SE ESPECIFICAN [+] <b>información</b> + dar
<b>6. DAR LÁSTIMA</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DESIGNAN OTROS ESTADOS DE AFLICCIÓN Y DIVERSAS REACCIONES Y SENSACIONES ANÍMICAS. SON MÁS FRECUENTES LAS RELACIONADAS CON LA INFELICIDAD, EL ENOJO, EL RECHAZO Y OTRAS FORMAS DE TURBACIÓN DE SIMILAR NATURALEZA <b>lástima</b> + dar
<b>7. DAR MIEDO</b>	<b>dar</b> + SUST, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN MIEDO, INQUIETUD, ZOZOBRA Y OTROS ESTADOS ANÍMICOS SIMILARES A ESTOS [++]

<sup>206</sup> En su segunda acepción, con el significado de ‘con posibilidad de repetir exactamente’, el *DFDEA* señala su combinatoria con verbos como *saber*, *aprender* o equivalente.

	<b>miedo</b> + dar
<b>8. DAR PENA</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DESIGNAN OTROS ESTADOS DE AFLICCIÓN Y DIVERSAS REACCIONES Y SENSACIONES ANÍMICAS. SON MÁS FRECUENTES LAS RELACIONADAS CON LA INFELICIDAD, EL ENOJO, EL RECHAZO Y OTRAS FORMAS DE TURBACIÓN DE SIMILAR NATURALEZA [++] <b>pena</b> + dar
<b>9. DAR UN ABRAZO</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DESIGNAN CIERTOS MOVIMIENTOS, REALES O FIGURADOS, CON FRECUENCIA BRUSCOS, VEHEMENTES, IMPULSIVOS O RESULTANTES DE ALGÚN CONTACTO [++] <b>abrazo</b> + dar
<b>10.DAR UN BESO</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DESIGNAN CIERTOS MOVIMIENTOS, REALES O FIGURADOS, CON FRECUENCIA BRUSCOS, VEHEMENTES, IMPULSIVOS O RESULTANTES DE ALGÚN CONTACTO
<b>11.DAR UN PASEO</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DENOTAN DESPLAZAMIENTO, MÁS FRECUENTEMENTE SI ES BREVE O REPENTINO Y SE INTERPRETA FIGURADAMENTE [++] <b>paseo</b> + dar
<b>12.DAR UNA NOTICIA</b>	<b>dar</b> + OTROS SUST DE INFORMACIÓN, MÁS FRECUENTEMENTE SI HACEN REFERENCIA A HECHOS ATESTADOS QUE SE MENCIONAN, SE DESCRIBEN O SE ESPECIFICAN <b>noticia</b> + dar
<b>13.DAR(SE) UN GOLPE</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DESIGNAN CIERTOS MOVIMIENTOS, REALES O FIGURADOS, CON FRECUENCIA BRUSCOS, VEHEMENTES, IMPULSIVOS O RESULTANTES DE ALGÚN CONTACTO
<b>14.DESVIAR UNA LLAMADA</b>	<b>desviar</b> + SUST QUE DESIGNAN LO QUE SE DIRIGE A ALGO O ALGUIEN CON LA INTENCIÓN DE PERCIBIRLO, ALCANZARLO U OBTENERLO [++] <b>llamada</b> + desviar

<b>15. ESTUDIAR DE MEMORIA</b>	<b>de memoria</b> <sup>207</sup> + VERBOS QUE DENOTAN POSESIÓN O ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO
<b>16. FIRMAR UN CONTRATO</b>	<b>firmar</b> + SUST QUE DESIGNAN LA CONSECUCCIÓN FELIZ DE ALGUNA FORMA DE ENTENDIMIENTO, ASÍ COMO DIVERSAS MANIFESTACIONES DE LOS LOGROS ASÍ ALCANZADOS [+] <b>contrato</b> + <b>firmar</b>
<b>17. HORARIO FLEXIBLE</b>	<b>horario</b> + flexible <b>flexible</b> + SUST QUE DENOTAN ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LAS ACTIVIDADES [++]
<b>18. OLA DE CALOR</b>	<b>ola</b> EN COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES, CON SUST QUE DESIGNAN CONDICIONES CLIMÁTICAS [++] <b>calor</b> + ola (de)
<b>19. OLA DE FRÍO</b>	<b>ola</b> EN COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES, CON SUST QUE DESIGNAN CONDICIONES CLIMÁTICAS [++] <b>frío</b> + ola (de)
<b>20. SABER DE MEMORIA</b>	<b>de memoria</b> <sup>208</sup> + VERBOS QUE DENOTAN POSESIÓN O ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO [++]
<b>21. TOMAR APUNTES</b>	<b>tomar</b> + SUST QUE DENOTAN INFORMACIÓN RECOGIDA O DOCUMENTADA [+] <b>apunte</b> + <b>tomar</b>
<b>22. TOMAR NOTA(S)</b>	<b>tomar</b> + SUST QUE DENOTAN INFORMACIÓN RECOGIDA O DOCUMENTADA [++] <b>nota</b> + <b>tomar</b>
<b>23. TOMAR UNA FOTO</b>	<b>tomar</b> + SUST QUE DESIGNAN IMÁGENES, MÁS FRECUENTEMENTE SI SE OBTIENEN CON MEDIOS TÉCNICOS [++] <b>fotografía</b> + <b>tomar</b>
<b>SERIES ABREVIADAS</b>	
<b>1. ADOPTAR UN NIÑO</b>	<b>adoptar</b> + niño
<b>2. ALIÑAR UNA ENSALADA</b>	<b>aliñar</b> + ensalada
<b>3. ANIMAL DOMÉSTICO</b>	<b>animal</b> + doméstico

<sup>207</sup> El DFDEA indica su combinatoria con verbos como *saber*, *aprender* o equivalente.

<sup>208</sup> El DFDEA indica su combinatoria con verbos como *saber*, *aprender* o equivalente, mientras que el DiLEA señala los verbos *conocer* y *saber*.

4. ANIMAL SALVAJE	animal + salvaje
5. APROBAR UN EXAMEN ORAL	aprobar + examen examen + aprobar examen + oral
6. ÁRBOL FRUTAL	árbol + frutal
7. ATENDER CLIENTES	atender + cliente cliente + atender (a)
8. ATENDER UNA LLAMADA	atender + llamada llamada + atender
9. AUMENTAR EL PRECIO	aumentar + precio precio + aumentar
10. BODA CIVIL	boda + civil
11. BODA RELIGIOSA	boda + religioso
12. BUEN AMIGO	amigo + buen(o)
13. CELEBRAR UNA BODA	celebrar + boda boda + celebrar
14. COLEGIO CONCERTADO	colegio + concertado
15. COLEGIO PRIVADO	colegio + privado
16. COLEGIO PÚBLICO	colegio + público
17. CONSTRUIR UN EDIFICIO	edificio + construir
18. CONSTRUIR UNA CASA	casa + construir
19. CONSTRUIR UNA MURALLA	muralla + construir
20. CONTESTAR AL TELÉFONO	teléfono + contestar (a)
21. CUIDAR A UN ENFERMO	enfermo + cuidar
22. CURAR A UN ENFERMO	enfermo + curar(se)
23. DESCOLGAR EL TELÉFONO	teléfono + descolgar
24. EDUCAR A UN HIJO	hijo + educar
25. ENCENDER UN ELECTRODOMÉSTICO	encender + sustantivos que designan dispositivos eléctricos
26. GANAR UN SUELDO	ganar + sueldo
27. GRAN AMIGO	amigo + gran(de)
28. HACER LA CAMA	cama + hacer
29. HACER UNA PAUSA	pausa + hacer
30. HACER UNA RECETA [MÉDICA]	receta + hacer
31. HERVIR AGUA	hervir + líquido
32. HERVIR LECHE	hervir + líquido
33. JUGAR A LA LOTERÍA	jugar + (a) un juego
34. JUGAR A LAS CANICAS	jugar + (a) un juego
35. JUGAR A LAS PALAS	jugar + (a) un juego
36. JUGAR A LOS BOLOS	jugar + (a) un juego
37. JUGAR A LOS DARDOS	jugar + (a) un juego
38. JUGAR AL BALONMANO	jugar + (a) un deporte
39. JUGAR AL BÉISBOL	jugar + (a) un deporte
40. JUGAR AL BILLAR	jugar + (a) un juego
41. JUGAR AL ESCONDITE	jugar + (a) un juego
42. JUGAR AL VOLEIBOL	jugar + (a) un deporte

43.PAGAR (EL RECIBO DE) EL AGUA	recibo + pagar
44.PAGAR (EL RECIBO DE) EL GAS	recibo + pagar
45.PAGAR (EL RECIBO DE) EL TELÉFONO	recibo + pagar
46.PAGAR (EL RECIBO DE) LA COMUNIDAD	recibo + pagar
47.PAGAR (EL RECIBO DE) LA LUZ	recibo + pagar
48.PAGAR EN EFECTIVO	en efectivo + pagar
49.PAGAR EN METÁLICO	en metálico + pagar
50.PELAR FRUTA	fruta + pelar
51.PELÍCULA DOBLADA	*doblar + película
52.PINTAR UN CUADRO	cuadro + pintar
53.PINTARSE LOS LABIOS	labio + pintar(se)
54.PLANTAR UN ÁRBOL	plantar + árbol árbol + plantar
55.PONER REBAJAS	rebaja + poner (en)
56.PONERSE ENFERMO	enfermo + poner(se)
57.PONERSE UNA VACUNA	vacuna + poner
58.REGAR LAS PLANTAS	planta + regar
59.REUNIÓN INFORMAL	reunión + informal informal + reunión
60.ROMPERSE UN BRAZO	brazo + romper(se)
61.ROMPERSE UNA PIERNA	pierna + romper(se)
62.SACAR DINERO [DE LA CUENTA]	sacar + dinero dinero + sacar
63.SALIR EL SOL	sol + salir
64.TENER LA PIEL SUAVE	piel + suave
65.TENER SENTIDO DEL HUMOR	sentido del humor + tener
66.TOCAR LA LOTERÍA	tocar + lotería
67.TOCAR UN PREMIO	tocar + premio
<b>COMBINACIONES ESTABLES</b>	
1. ACABAR UNA RELACIÓN	relación + acabar
2. ACTITUD POSITIVA	actitud + positivo
3. APROBAR EL CURSO	curso + aprobar
4. ARCHIVAR DOCUMENTOS	documento + archivar
5. ARTE CLÁSICO	arte + clásico
6. ARTE MODERNO	arte + moderno
7. AYUDA ECONÓMICA	ayuda + económico
8. BAJAR EL PRECIO	precio + bajar
9. BAJAR EL SUELDO	sueldo + bajar
10.BAJAR LA CABEZA	cabeza + bajar
11.BAJAR LAS MANOS	mano + bajar
12.BUSCAR DATOS [EN INTERNET]	dato + buscar
13.CAMBIAR DE TEMA	tema + cambiar (de)
14.CARTA PERSONAL	carta + personal

<b>15.CLASE PRÁCTICA</b>	<b>clase + práctica</b>
<b>16.CLASE TEÓRICA</b>	<b>clase + teórico</b>
<b>17.CLASIFICAR DOCUMENTOS</b>	<b>documento + clasificar</b>
<b>18.CLIMA SECO</b>	<b>clima + seco</b>
<b>19.CONSERVAR LA NATURALEZA</b>	<b>naturaleza + conservar</b>
<b>20.CONVERSACIÓN TELEFÓNICA</b>	<b>conversación + telefónico</b>
<b>21.CUIDAR LA NATURALEZA</b>	<b>naturaleza + cuidar</b>
<b>22.DAR LA MANO</b>	<b>mano + dar (a alguien)</b>
<b>23.DAR UNA FIESTA [DE FIN DE CURSO]</b>	<b>fiesta + dar</b>
<b>24.DAR UNA RECETA [MÉDICA]</b>	<b>receta + dar</b>
<b>25.DEBER DINERO</b>	<b>dinero + deber</b>
<b>26.DISMINUIR EL PRECIO</b>	<b>precio + disminuir</b>
<b>27.ELEMENTO QUÍMICO</b>	<b>elemento + químico</b>
<b>28.ENVIAR UNA CARTA DE PRESENTACIÓN</b>	<b>carta + enviar (a alguien)</b>
<b>29.ESCRIBIR UNA CARTA DE PRESENTACIÓN</b>	<b>carta + escribir</b>
<b>30.ESTABILIDAD LABORAL</b>	<b>estabilidad + laboral</b>
<b>31.ESTILO CLÁSICO</b>	<b>estilo + clásico</b>
<b>32.ESTUDIAR UNA CARRERA</b>	<b>carrera + estudiar</b>
<b>33.FACTURAR EL EQUIPAJE</b>	<b>equipaje + facturar</b>
<b>34.FACTURAR LAS MALETAS</b>	<b>maleta + facturar</b>
<b>35.FINAL FELIZ</b>	<b>final + feliz</b>
<b>36.GUERRA CIVIL</b>	<b>guerra + civil</b>
<b>37.GUERRA MUNDIAL</b>	<b>guerra + mundial</b>
<b>38.HACER (UN) DESCUENTO</b>	<b>descuento + hacer</b>
<b>39.HACER (UN) RÉGIMEN</b>	<b>régimen + hacer</b>
<b>40.HACER COLA</b>	<b>cola + hacer</b>
<b>41.HACER HUELGA</b>	<b>huelga + hacer</b>
<b>42.HACER LA COMPRA</b>	<b>compra + hacer</b>
<b>43.HACER UN CAMBIO</b>	<b>cambio + hacer</b>
<b>44.HACER UN ESQUEMA</b>	<b>esquema + hacer</b>
<b>45.HACER UN EXAMEN ORAL</b>	<b>examen + hacer examen + oral</b>
<b>46.HACER UN PEDIDO</b>	<b>pedido + hacer</b>
<b>47.HACER UN PRESUPUESTO</b>	<b>presupuesto + hacer</b>
<b>48.HACER UN REGALO</b>	<b>regalo + hacer</b>
<b>49.HACER UN RESUMEN</b>	<b>resumen + hacer</b>
<b>50.HACER UNA CARRERA</b>	<b>carrera + hacer</b>
<b>51.HACER UNA DEVOLUCIÓN</b>	<b>devolución + hacer</b>
<b>52.HACER UNA ENTREVISTA</b>	<b>entrevista + hacer</b>
<b>53.HACER UNA FIESTA [DE FIN DE CURSO]</b>	<b>fiesta + hacer</b>
<b>54.HACER UNA LLAMADA</b>	<b>llamada + hacer</b>
<b>55.HACER UNA PELÍCULA</b>	<b>película + hacer</b>

<b>56.INTERCAMBIAR INFORMACIÓN</b>	<b>información</b> + intercambiar
<b>57.INVITAR A UNA FIESTA</b>	<b>fiesta</b> + invitar (a)
<b>58.LEVANTAR LA CABEZA</b>	<b>cabeza</b> + levantar
<b>59.LEVANTAR LA MANO [EN EL AULA]</b>	<b>mano</b> + levantar
<b>60.LEVANTAR LAS MANOS</b>	<b>mano</b> + levantar
<b>61.LEVANTAR LOS BRAZOS</b>	<b>brazo</b> + levantar
<b>62.MOVER LA CABEZA</b>	<b>cabeza</b> + mover
<b>63.MOVER LAS MANOS</b>	<b>mano</b> + mover
<b>64.MOVER LOS BRAZOS</b>	<b>brazo</b> + mover
<b>65.OFRECEER UNA AYUDA</b>	<b>ayuda</b> + ofrecer
<b>66.PAGAR EL ALQUILER</b>	<b>alquiler</b> + pagar
<b>67.PAGAR IMPUESTOS</b>	<b>impuesto</b> + pagar
<b>68.PAGAR LA HIPOTECA</b>	<b>hipoteca</b> + pagar
<b>69.PAPEL RECICLADO</b>	* <b>papel</b> + reciclar
<b>70.PEDIR CITA</b>	<b>cita</b> + pedir
<b>71.PEDIR UNA BECA</b>	<b>beca</b> + pedir
<b>72.PELÍCULA ROMÁNTICA</b>	<b>película</b> + romántico
<b>73.PONER UNA PELÍCULA</b>	<b>película</b> + poner
<b>74.PRESENTAR EL CURRÍCULUM VÍTAE</b>	<b>currículum</b> + presentar
<b>75.PROGRAMA INFORMÁTICO</b>	<b>programa</b> + informático
<b>76.PROTEGER LA NATURALEZA</b>	<b>naturaleza</b> + proteger
<b>77.PUBLICAR UN ARTÍCULO</b>	<b>artículo</b> + publicar
<b>78.PUBLICAR UN REPORTAJE</b>	<b>reportaje</b> + publicar
<b>79.PUBLICAR UNA ENTREVISTA</b>	<b>entrevista</b> + publicar
<b>80.PUBLICAR UNA NOTICIA</b>	<b>noticia</b> + publicar
<b>81.REALIZAR UNA ENTREVISTA</b>	<b>entrevista</b> + realizar
<b>82.RECIBIR UNA AYUDA</b>	<b>ayuda</b> + recibir
<b>83.RECIBIR UNA LLAMADA</b>	<b>llamada</b> + recibir
<b>84.RECOGER EL EQUIPAJE</b>	<b>equipaje</b> + recoger
<b>85.RECURSOS NATURALES</b>	<b>recurso</b> + natural
<b>86.RESTAURANTE DE LUJO</b>	<b>restaurante</b> + de lujo
<b>87.REUNIÓN FORMAL</b>	<b>reunión</b> + formal
<b>88.SABOR AGRADABLE</b>	<b>sabor</b> + agradable
<b>89.SABOR BUENO</b>	<b>sabor</b> + buen(o)
<b>90.SACAR UNA FOTO</b>	<b>fotografía</b> + sacar
<b>91.SERVIR UNA BEBIDA</b>	<b>bebida</b> + servir
<b>92.SUBIR EL PRECIO</b>	<b>precio</b> + subir
<b>93.SUBIR EL SUELDO</b>	<b>sueldo</b> + subir
<b>94.SUSPENDER UN EXAMEN ORAL</b>	<b>examen</b> + suspender <b>examen</b> + oral
<b>95.TENER (UN) DESCUENTO</b>	<b>descuento</b> + tener
<b>96.TENER BUEN ESTILO</b>	<b>estilo</b> + tener
<b>97.TENER BUENA SUERTE</b>	<b>suerte</b> + tener <b>suerte</b> + bueno

<b>98. TENER CONEXIÓN A INTERNET</b>	<b>conexión</b> + tener
<b>99. TENER ESTUDIOS</b>	<b>estudio</b> + tener
<b>100. TENER EXPERIENCIA</b>	<b>experiencia</b> + tener
<b>101. TENER FORMACIÓN</b>	<b>formación</b> + tener
<b>102. TENER GARANTÍA</b>	<b>garantía</b> + tener
<b>103. TENER INFORMACIÓN</b>	<b>información</b> + tener
<b>104. TENER MAL ESTILO</b>	<b>estilo</b> + tener
<b>105. TENER MALA SALUD</b>	<b>salud</b> + malo
<b>106. TENER MALA SUERTE</b>	<b>suerte</b> + tener <b>suerte</b> + malo
<b>107. TENER UN ACCIDENTE</b>	<b>accidente</b> + tener
<b>108. TENER UN CARÁCTER DIFÍCIL</b>	<b>carácter</b> + difícil
<b>109. TENER UN COMPROMISO</b>	<b>compromiso</b> + tener (con alguien)
<b>110. TENER UN CONTROL</b>	<b>control</b> + tener
<b>111. TENER UNA CARRERA</b>	<b>carrera</b> + tener
<b>112. TENER UNA DUDA</b>	<b>duda</b> + tener



CORPUS NOCIONES GENERALES B2	
Combinaciones	Observaciones
<b>RESTRICCIONES LÉXICAS</b>	
<b>1. confiar POR COMPLETO</b>	<b>confiar</b> + por completo <b>por completo</b> + VERBOS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE CONSEGUIR O ADQUIRIR SEGURIDAD, CONFIANZA U OTRAS CARACTERÍSTICAS RELATIVAS A LA SATISFACCIÓN DE LOS INDIVIDUOS [+]
<b>2. CUMPLIR(SE) UN DESEO</b>	<b>cumplir</b> + SUST QUE DESIGNAN LO QUE SE DESEA CONSEGUIR [+] <b>deseo</b> + cumplir
<b>3. CUMPLIR(SE) UN SUEÑO</b>	<b>cumplir</b> + SUST QUE DESIGNAN LO QUE SE DESEA CONSEGUIR [+] <b>sueño</b> + cumplir
<b>4. DAR TIEMPO</b>	<b>dar</b> + ALGUNOS SUST QUE DESIGNAN PERÍODOS O INTERVALOS [+] <b>tiempo</b> + dar
<b>5. DAR UN AVISO</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DENOTAN INSTRUCCIÓN O AVISO [++] <b>aviso</b> + dar
<b>6. DAR UN SALTO</b>	<b>dar</b> + SUST QUE DENOTAN DESPLAZAMIENTO, MÁS FRECUENTEMENTE SI ES BREVE O REPENTINO Y SE INTERPRETA FIGURADAMENTE [++] <b>salto</b> + dar
<b>7. DAR UNA EXPLICACIÓN</b>	<b>dar</b> + SUST DE INFORMACIÓN, MÁS FRECUENTEMENTE SI HACEN REFERENCIA A HECHOS ATESTADOS QUE SE MENCIONAN, SE DESCRIBEN O SE ESPECIFICAN [++] <b>explicación</b> + dar
<b>8. DEDICAR ENERGÍAS A</b>	<b>dedicar</b> + SUST QUE DENOTAN AFÁN TENAZ Y PORFIADO POR LOGRAR ALGUNA COSA, FRECUENTEMENTE CON GRAN DEDICACIÓN Y CUIDADO [+] <b>energía</b> + dedicar
<b>9. DURACIÓN APROXIMADA</b>	<b>duración</b> + aproximado <b>aproximado</b> + SUST QUE DENOTAN DURACIÓN O DESIGNAN DIVERSAS UNIDADES TEMPORALES [++]
<b>10. ECHAR UNA CARRERA</b>	<b>echar</b> + OTROS SUSTANTIVOS

	<p>ABSTRACTOS [+]  <b>carrera</b> + echar</p>
<b>11.entregar A DOMICILIO</b>	<p><b>entregar</b> + a domicilio  <b>a domicilio</b> + VERBOS QUE DENOTAN SUMINISTRO, DISTRIBUCIÓN, ADQUISICIÓN O RECEPCIÓN DE PRODUCTOS [+]</p>
<b>12.ESTABLECER UNA NORMA</b>	<p><b>establecer</b> + SUST QUE DENOTAN LEY, NORMA O DISPOSICIÓN, Y OTROS QUE DESIGNAN EL CONJUNTO DE ELLAS [++]  <b>norma</b> + establecer</p>
<b>13.ESTABLECER UNA REGLA</b>	<p><b>establecer</b> + SUST QUE DENOTAN LEY, NORMA O DISPOSICIÓN, Y OTROS QUE DESIGNAN EL CONJUNTO DE ELLAS [++]  <b>regla</b> + establecer</p>
<b>14.firmar un ACUERDO</b>	<p><b>firmar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LA CONSECUCCIÓN FELIZ DE ALGUNA FORMA DE ENTENDIMIENTO, ASÍ COMO DIVERSAS MANIFESTACIONES DE LOS LOGROS ASÍ ALCANZADOS [++]  <b>acuerdo</b> + firmar</p>
<b>15.LIMPIAR A FONDO</b>	<p><b>limpiar</b> + a fondo  <b>a fondo</b> + VERBOS QUE DENOTAN LA ACCIÓN DE ELIMINAR LA SUCIEDAD DE DIVERSAS FORMAS [++]</p>
<b>16.LLENAR(SE) POR COMPLETO</b>	<p><b>llenar(se)</b> + por completo  <b>por completo</b> + VERBOS QUE DENOTAN OCUPACIÓN O SATURACIÓN DE ALGUNA COSA, A MENUDO TOTAL O ABSOLUTA. TAMBIÉN CON OTROS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN DE ADQUIRIR VENTAJA EN ALGUNA SITUACIÓN [++]</p>
<b>17.observar ATENTAMENTE</b>	<p><b>observar</b> + atentamente  <b>atentamente</b> + VERBOS QUE DESIGNAN LA APLICACIÓN DE LA VISTA, EL OÍDO O EL ENTENDIMIENTO A ALGÚN ASUNTO [++]</p>
<b>18.OCASIONAR un problema</b>	<p><b>ocasionar</b> + SUST QUE DENOTAN PERTURBACIÓN DEL BIENESTAR, LA ARMONÍA O LA TRANQUILIDAD [++]  <b>problema</b> + ocasionar</p>
<b>19.PERÍODO APROXIMADO</b>	<p><b>período</b> + aproximado  <b>aproximado</b> + SUST QUE DENOTAN DURACIÓN O DESIGNAN DIVERSAS UNIDADES TEMPORALES [+]</p>

<b>20.PESO APROXIMADO</b>	<b>peso</b> + aproximado <b>aproximado</b> + SUST QUE DESIGNAN OTRAS MAGNITUDES FÍSICAS [+]
<b>21.PLANTEAR UNA DUDA</b>	<b>plantear</b> + SUST QUE DENOTAN PREGUNTA, CUESTIÓN O DUDA [++] <b>duda</b> + plantear
<b>22.SABER DE MEMORIA</b>	<b>de memoria</b> <sup>209</sup> : VERBOS QUE DENOTAN POSESIÓN O ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO [++]
<b>23.SEGUIR EL MODELO</b>	<b>seguir</b> + SUST QUE DENOTAN PAUTA, ESQUEMA, RECURSO Y OTRAS FORMAS DE ORGANIZAR Y ARTICULAR LAS ACTUACIONES [++] <b>modelo</b> + seguir
<b>24.SEGUIR LA NORMA</b>	<b>seguir</b> + SUST QUE DESIGNAN NORMAS O DISPOSICIONES [++] <b>norma</b> + seguir
<b>25.SEGUIR UNA DIRECCIÓN</b>	<b>seguir</b> + SUST QUE DENOTAN DIRECCIÓN O DESIGNAN LA SEÑAL QUE LA PONE DE MANIFIESTO [++] <b>dirección</b> + seguir
<b>26.SEGUIR UNA LÍNEA</b>	<b>seguir</b> + EL SUST <i>LÍNEA</i> Y OTROS QUE DENOTAN CURSO O TRAYECTO <b>línea</b> + seguir
<b>27.TIEMPO APROXIMADO</b>	<b>tiempo</b> + aproximado <b>aproximado</b> + SUST QUE DENOTAN DURACIÓN O DESIGNAN DIVERSAS UNIDADES TEMPORALES [+]
<b>28.VALOR APROXIMADO</b>	<b>valor</b> + aproximado <b>aproximado</b> + SUST QUE DENOTAN VALOR O PRECIO [+]
<b>SERIES ABREVIADAS</b>	
<b>1. ABANDONAR la lucha</b>	<b>abandonar</b> + lucha
<b>2. ADELANTAR el reloj</b>	<b>reloj</b> + adelantar(se)
<b>3. AHORRAR TIEMPO</b>	<b>ahorrar</b> + tiempo <b>tiempo</b> + ahorrar
<b>4. ALCANZAR UN OBJETIVO</b>	<b>alcanzar</b> + objetivo <b>objetivo</b> + alcanzar
<b>5. ALCANZAR UNA META</b>	<b>alcanzar</b> + meta <b>meta</b> + alcanzar
<b>6. AMPLIAR(SE) EL PLAZO</b>	<b>ampliar</b> + plazo
<b>7. anunciar una REBAJA</b>	<b>rebaja</b> + anunciar
<b>8. AÑO SABÁTICO</b>	<b>año</b> + sabático <b>sabático</b> + año

<sup>209</sup> Con el significado de ‘con posibilidad de repetir exactamente’, el *DFDEA* indica su combinatoria con verbos como *saber*, *aprender* o equivalente, mientras que el *DiLEA* señala los verbos *conocer* y *saber*.

<b>9. APROVECHAR EL TIEMPO</b>	<b>aprovechar</b> + tiempo <b>tiempo</b> + aprovechar
<b>10.asiento TRASERO</b>	<b>asiento</b> + trasero
<b>11.AUMENTAR EL PRECIO</b>	<b>aumentar</b> + precio <b>precio</b> + aumentar
<b>12.CALCULAR el peso</b>	<b>calcular</b> + sust. que designan magnitudes <b>peso</b> + calcular
<b>13.CALCULAR EL PRECIO</b>	<b>calcular</b> + sust. que designan magnitudes <b>precio</b> + calcular
<b>14.CALCULAR EL TIEMPO</b>	<b>calcular</b> + tiempo <b>tiempo</b> + calcular
<b>15.CALCULAR LA DURACIÓN</b>	<b>calcular</b> + duración <b>duración</b> + calcular
<b>16.CAPA de barniz</b>	<b>barniz</b> + capa de
<b>17.CONVOCAR una huelga</b>	<b>convocar</b> + huelga <b>huelga</b> + convocar
<b>18.DAR UNA ACLARACIÓN</b>	<b>aclaración</b> + dar
<b>19.DESAPROVECHAR EL TIEMPO</b>	<b>desaprovechar</b> + tiempo
<b>20.DESCONVOCAR una huelga</b>	<b>desconvocar</b> + huelga <b>huelga</b> + desconvocar
<b>21.ESTATURA media</b>	<b>estatura</b> + media
<b>22.ESTRENAR un vestido</b>	* <b>estrenar</b> + ropa
<b>23.ESTRENAR una camisa</b>	* <b>estrenar</b> + ropa
<b>24.estudiar A DISTANCIA</b>	<b>a distancia</b> + estudiar
<b>25.FRECUENCIA REGULAR</b>	<b>frecuencia</b> + regular
<b>26.FUNDAR una empresa</b>	<b>fundar</b> + empresa
<b>27.GANAR TIEMPO</b>	<b>ganar</b> + tiempo <b>tiempo</b> + ganar
<b>28.HACER EJERCICIO</b>	<b>ejercicio</b> + hacer
<b>29.LLEGAR A LA CONCLUSIÓN</b>	<b>llegar (a)</b> + conclusión <b>conclusión</b> + llegar (a)
<b>30.LLEGAR A UNA SOLUCIÓN</b>	<b>llegar (a)</b> + solución <b>solución</b> + llegar (a)
<b>31.MANO de pintura</b>	<b>mano (de)</b> + pintura <b>pintura</b> + mano (de)
<b>32.OLOR AGRADABLE</b>	<b>olor</b> + agradable
<b>33.OLOR DESAGRADABLE</b>	<b>olor</b> + desagradable
<b>34.OLOR INTENSO</b>	<b>olor</b> + intenso
<b>35.ORILLA del mar</b>	<b>orilla (de)</b> + mar
<b>36.PEDIR UNA ACLARACIÓN</b>	<b>aclaración</b> + pedir
<b>37.procedencia DUDOSA</b>	<b>procedencia</b> + dudoso <b>dudoso</b> + procedencia
<b>38.procedimiento RUTINARIO</b>	<b>rutinario</b> + procedimiento
<b>39.producirse un TEMBLOR</b>	<b>temblor</b> + producir(se)
<b>40.SONIDO AGUDO</b>	<b>agudo</b> + sonido
<b>41.SONIDO GRAVE</b>	<b>grave</b> + sonido

42. TONO AGUDO	tono + agudo agudo + tono
43. TONO GRAVE	tono + grave grave + tono
COMBINACIONES ESTABLES	
1. aire FRESCO	aire + fresco
2. BORRAR una huella	huella + borrar
3. caso CONCRETO	caso + concreto
4. COLOR BRILLANTE	color + brillante
5. COLOR MATE	color + mate
6. COMPLETAMENTE loco	loco + completamente
7. CONSEGUIR UN OBJETIVO	objetivo + conseguir
8. CONSULTAR UNA DUDA	duda + consultar
9. contrato INDEFINIDO	contrato + indefinido
10. CONVERTIRSE al islam	*religión <sup>210</sup> + convertir(se) (a)
11. DETENER(SE) de repente	detener(se) + de repente
12. DISMINUIR EL PRECIO	precio + disminuir
13. distinguir CLARAMENTE	distinguir + claramente
14. DURACIÓN EXACTA	duración + exacto
15. EFECTO positivo	efecto + positivo
16. ELIMINAR LA SUCIEDAD	suciedad + eliminar
17. ESTRENAR una película	película + estrenar
18. EXISTIR LA POSIBILIDAD	posibilidad + existir
19. fase INICIAL	fase + inicial
20. FIJARSE EN los detalles	detalle + fijarse (en)
21. FORMAR PARTE DE	parte + formar
22. FUTURO LEJANO	futuro + lejano
23. FUTURO PRÓXIMO	futuro + próximo
24. GANAR VALOR [económico]	valor + ganar valor + económico
25. hacer un RAZONAMIENTO	razonamiento + hacer
26. HACER UNA RADIOGRAFÍA	radiografía + hacer
27. INAUGURAR una exposición	exposición + inaugurar
28. INICIAR un debate	debate + iniciar
29. INVENTARSE historias	historia + inventar
30. LOGRAR UN OBJETIVO	objetivo + lograr
31. MODIFICAR las normas	norma + modificar
32. NÚMERO DECIMAL	número + decimal
33. opinión PERSONAL	opinión + personal
34. PASAR CALOR	calor + pasar
35. PASAR FRÍO	frío + pasar
36. PEDIR UNA EXPLICACIÓN	explicación + pedir
37. PERÍODO BREVE	período + breve

<sup>210</sup> Hemos incluido la combinación *convertirse al islam* porque, aunque REDES no registra la voz *islam*, sí contiene su hiperónimo *religión*.

<b>38.PERÍODO LARGO</b>	<b>período + largo</b>
<b>39.PESO EXACTO</b>	<b>peso + exacto</b>
<b>40.PONER (ALGO) EN CONOCIMIENTO (DE ALGUIEN)</b>	<b>conocimiento + poner (en)</b>
<b>41.PONER una película</b>	<b>película + poner</b>
<b>42.PREGUNTAR UNA DUDA</b>	<b>duda + preguntar</b>
<b>43.proceso CÍCLICO</b>	<b>proceso + cíclico</b>
<b>44.pueblo CERCANO</b>	<b>pueblo + cercano</b>
<b>45.RECREAR el ambiente</b>	<b>ambiente + recrear</b>
<b>46.revisión PERIÓDICA</b>	<b>revisión + periódico</b>
<b>47.SABOR AGRADABLE</b>	<b>sabor + agradable</b>
<b>48.SABOR DELICIOSO</b>	<b>sabor + delicioso</b>
<b>49.SABOR DESAGRADABLE</b>	<b>sabor + desagradable</b>
<b>50.SABOR EXQUISITO</b>	<b>sabor + exquisito</b>
<b>51.SABOR INTENSO</b>	<b>sabor + intenso</b>
<b>52.SABOR TRADICIONAL</b>	<b>sabor + tradicional</b>
<b>53.situación INESTABLE</b>	<b>situación + inestable</b>
<b>54.SONAR LA ALARMA</b>	<b>alarma + sonar</b>
<b>55.SOÑAR DESPIERTO</b>	<b>soñar + despierto</b>
<b>56.tener (un) ASPECTO extraño</b>	<b>aspecto + tener</b>
<b>57.TENER ACCESO A</b>	<b>acceso + tener</b>
<b>58.TENER BUEN OLFATO</b>	<b>olfato + tener</b>
<b>59.TENER CAPACIDAD PARA/CON</b>	<b>capacidad + tener</b>
<b>60.tener CONOCIMIENTOS</b>	<b>conocimiento + tener</b>
<b>61.TENER DIFICULTAD(ES) PARA/CON</b>	<b>dificultad + tener</b>
<b>62.TENER DUDAS</b>	<b>duda + tener</b>
<b>63.TENER FACILIDAD PARA/CON</b>	<b>facilidad + tener</b>
<b>64.TENER HABILIDAD PARA/CON</b>	<b>habilidad + tener</b>
<b>65.TENER IMPORTANCIA</b>	<b>importancia + tener</b>
<b>66.TENER LA SEGURIDAD</b>	<b>seguridad + tener</b>
<b>67.TENER MAL OLFATO</b>	<b>olfato + tener</b>
<b>68.TENER VALOR</b>	<b>valor + tener</b>
<b>69.TIEMPO EXACTO</b>	<b>tiempo + exacto</b>
<b>70.TIEMPO LARGO</b>	<b>tiempo + largo</b>
<b>71.TOTALMENTE falso</b>	<b>falso + totalmente</b>
<b>72.TRANSFORMAR la sociedad</b>	<b>sociedad + transformar</b>
<b>73.tratar un TEMA</b>	<b>tema + tratar</b>
<b>74.valoración INJUSTA</b>	<b>valoración + injusto</b>
<b>75.VISIÓN PARCIAL</b>	<b>visión + parcial</b>

CORPUS NOCIONES ESPECÍFICAS B2	
Combinaciones	Observaciones
<b>RESTRICCIONES LÉXICAS</b>	
<b>1. AMBIENTE ACOGEDOR</b>	<b>ambiente</b> + acogedor <b>acogedor</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LAS CONDICIONES Y CIRCUNSTANCIAS QUE RODEAN O CARACTERIZAN ALGÚN ESTADO DE COSAS [++]
<b>2. AMBIENTE CÁLIDO</b>	<b>ambiente</b> + cálido <b>cálido</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL CONJUNTO DE CONDICIONES QUE CARACTERIZAN UNA SITUACIÓN O UN ESTADO DE COSAS CIRCUNDANTE [++]
<b>3. ATAQUE DE ANSIEDAD</b>	<b>ataque</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN ESTADOS DE ÁNIMO TENSOS O DESASOSEGADOS [++] <b>ansiedad</b> + ataque (de)
<b>4. CARTA CONFIDENCIAL</b>	<b>carta</b> + confidencial <b>confidencial</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSAS FORMAS DE DAR ALGO A CONOCER, A MENUDO ENVIÁNDOLO A TRAVÉS DE DIVERSOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN [++]
<b>5. COMETER UN DELITO</b>	<b>cometer</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSOS RESULTADOS DE LA ACCIÓN DE QUEBRANTAR LEYES O NORMAS [++] <b>delito</b> + cometer
<b>6. COMPORTAMIENTO DISCRIMINATORIO</b>	<b>comportamiento</b> + discriminatorio <b>discriminatorio</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN DISPOSICIÓN, CONDUCTA O TRATO DISPENSADO [+]
<b>7. CONCEDER UN CRÉDITO</b>	<b>conceder</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AYUDA, CONTRIBUCIÓN O INCENTIVO, ESPECIALMENTE SI ES DE CARÁCTER MONETARIO. POR EXTENSIÓN, CON OTROS QUE DESIGNAN DIVERSAS PRESTACIONES ECONÓMICAS [++] <b>crédito</b> + conceder
<b>8. CONCEDER UN PRÉSTAMO</b>	<b>conceder</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AYUDA, CONTRIBUCIÓN O INCENTIVO, ESPECIALMENTE SI ES DE CARÁCTER MONETARIO. POR EXTENSIÓN, CON OTROS QUE DESIGNAN DIVERSAS PRESTACIONES ECONÓMICAS [++]

	<b>préstamo</b> + conceder
<b>9. CONCEDER UNA BECA</b>	<b>conceder</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AYUDA, CONTRIBUCIÓN O INCENTIVO, ESPECIALMENTE SI ES DE CARÁCTER MONETARIO. POR EXTENSIÓN, CON OTROS QUE DESIGNAN DIVERSAS PRESTACIONES ECONÓMICAS [++] <b>beca</b> + conceder
<b>10. CONCEDER UNA HIPOTECA</b>	<b>conceder</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AYUDA, CONTRIBUCIÓN O INCENTIVO, ESPECIALMENTE SI ES DE CARÁCTER MONETARIO. POR EXTENSIÓN, CON OTROS QUE DESIGNAN DIVERSAS PRESTACIONES ECONÓMICAS
<b>11. CONDUCTA DISCRIMINATORIA</b>	<b>conducta</b> + discriminatoria <b>discriminatoria</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN DISPOSICIÓN, CONDUCTA O TRATO DISPENSADO [+]
<b>12. CONMEMORAR UN ANIVERSARIO</b>	<b>conmemorar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN FECHAS, CELEBRACIONES O SOLEMNIDADES, MÁS FRECUENTEMENTE SI ALUDEN AL TIEMPO TRANSCURRIDO DESDE ALGÚN ACONTECIMIENTO QUE SE CONSIDERA RELEVANTE [++] <b>aniversario</b> + conmemorar
<b>13. CONMEMORAR UNA FECHA</b>	<b>conmemorar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN FECHAS, CELEBRACIONES O SOLEMNIDADES, MÁS FRECUENTEMENTE SI ALUDEN AL TIEMPO TRANSCURRIDO DESDE ALGÚN ACONTECIMIENTO QUE SE CONSIDERA RELEVANTE <b>fecha</b> + conmemorar
<b>14. CORTARSE LA COMUNICACIÓN</b>	<b>cortar</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN COMUNICACIÓN VERBAL ENTRE DOS O MÁS PERSONAS [++] <b>comunicación</b> + cortar
<b>15. CORTARSE LA DIGESTIÓN</b>	<b>cortar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN PROCESOS QUE CORRESPONDEN A FUNCIONES CORPORALES EN LAS QUE INTERVIENEN FLUJOS O FLUIDOS <b>digestión</b> + cortar
<b>16. DAR AMISTAD</b>	<b>dar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSAS INCLINACIONES Y SENSACIONES AFECTIVAS QUE SE CARACTERIZAN POR TRANSMITIRSE A LOS DEMÁS
<b>17. DAR APOYO</b>	<b>dar</b> + SUSTANTIVOS, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN ASISTENCIA, SUSTENTO O PROTECCIÓN [++]



	<b>apoyo + dar</b>
<b>18.DAR ASCO</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN OTROS ESTADOS DE AFLICCIÓN Y DIVERSAS REACCIONES Y SENSACIONES ANÍMICAS. SON MÁS FRECUENTES LAS RELACIONADAS CON LA INFELICIDAD, EL ENOJO, EL RECHAZO Y OTRAS FORMAS DE TURBACIÓN DE SIMILAR NATURALEZA</b> <b>asco + dar</b>
<b>19.DAR CARIÑO</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSAS INCLINACIONES Y SENSACIONES AFECTIVAS QUE SE CARACTERIZAN POR TRANSMITIRSE A LOS DEMÁS [+]</b> <b>cariño + dar</b>
<b>20.DAR PÁNICO</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN MIEDO, INQUIETUD, ZOZOBRA Y OTROS ESTADOS ANÍMICOS SIMILARES A ESTOS [++]</b> <b>pánico + dar</b>
<b>21.DAR SED</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN DESEO O NECESIDAD [++]</b> <b>sed + dar</b>
<b>22.DAR TERROR</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN MIEDO, INQUIETUD, ZOZOBRA Y OTROS ESTADOS ANÍMICOS SIMILARES A ESTOS [++]</b> <b>terror + dar</b>
<b>23.DAR UN BUEN SERVICIO</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN ASISTENCIA, SUSTENTO O PROTECCIÓN [++]</b> <b>servicio + dar</b>
<b>24.DAR UN DESMAYO</b>	<b>*dar + LOS SUSTANTIVOS <i>SENSACIÓN</i> E <i>IMPRESIÓN</i>, ASÍ COMO CON VARIOS OTROS QUE DESIGNAN ALTERACIONES Y REACCIONES FÍSICAS ADVERSAS, GENERALMENTE REPENTINAS</b>
<b>25.DAR UN DISCURSO</b>	<b>dar + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EVENTOS QUE SE INTERPRETAN COMO UNIDADES INFORMATIVAS, MUY FRECUENTEMENTE RELATIVAS A LA PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS. POR EXTENSIÓN, TAMBIÉN CON OTROS QUE EXPRESAN EVENTOS QUE SE OFRECEN A LA CONTEMPLACIÓN PÚBLICA [+]</b> <b>discurso + dar</b>

<b>26.DAR UN GOLPE DE ESTADO</b> <sup>211</sup>	<b>dar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN CIERTOS MOVIMIENTOS, REALES O FIGURADOS, CON FRECUENCIA BRUSCOS, VEHEMENTES, IMPULSIVOS O RESULTANTES DE ALGÚN CONTACTO. TAMBIÉN ALGUNOS QUE EXPRESAN OTRAS ACCIONES DE ESA MISMA NATURALEZA QUE SE LES ASIMILAN [+] <b>golpe de estado</b> + dar
<b>27.DAR UN INFARTO</b>	<b>*dar</b> + LOS SUSTANTIVOS <i>SENSACIÓN</i> E <i>IMPRESIÓN</i> , ASÍ COMO CON VARIOS OTROS QUE DESIGNAN ALTERACIONES Y REACCIONES FÍSICAS ADVERSAS, GENERALMENTE REPENTINAS <b>infarto</b> + dar (a alguien) [SERIE]
<b>28.DAR UN MAL SERVICIO</b>	<b>dar</b> + SUSTANTIVOS, GENERALMENTE NO CONTABLES, QUE DENOTAN ASISTENCIA, SUSTENTO O PROTECCIÓN [++] <b>servicio</b> + dar
<b>29.DAR UNA REACCIÓN ALÉRGICA</b>	<b>dar</b> + LOS SUSTANTIVOS <i>SENSACIÓN</i> E <i>IMPRESIÓN</i> , ASÍ COMO CON VARIOS OTROS QUE DESIGNAN ALTERACIONES Y REACCIONES FÍSICAS ADVERSAS, GENERALMENTE REPENTINAS <b>reacción</b> + alérgico
<b>30.DAR UNA RUEDA DE PRENSA</b>	<b>dar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EVENTOS QUE SE INTERPRETAN COMO UNIDADES INFORMATIVAS, MUY FRECUENTEMENTE RELATIVAS A LA PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS. POR EXTENSIÓN, TAMBIÉN CON OTROS QUE EXPRESAN EVENTOS QUE SE OFRECEN A LA CONTEMPLACIÓN PÚBLICA [++] <b>rueda de prensa</b> + dar
<b>31.DARSE UN BAÑO CALIENTE</b>	<b>dar</b> + OTROS SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS O ASOCIADOS CON ELLOS. ADMITEN PARÁFRASIS CON EL VERBO DEL QUE SE DERIVAN O CON EL QUE SE ASOCIAN (DAR LECTURA ~ LEER) <b>baño</b> + dar
<b>32.DARSE UN BAÑO FRÍO</b>	<b>dar</b> + OTROS SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS O ASOCIADOS CON ELLOS. ADMITEN PARÁFRASIS CON EL VERBO DEL QUE SE DERIVAN O CON EL QUE SE ASOCIAN (DAR LECTURA ~ LEER)

<sup>211</sup> Koike (2001: 56) la recoge como colocación compleja formada por un verbo (*dar*) y una locución nominal (*golpe de Estado*).

	<b>baño + dar</b>
<b>33.DARSE UN BAÑO RELAJANTE</b>	<b>dar</b> + OTROS SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS O ASOCIADOS CON ELLOS. ADMITEN PARÁFRASIS CON EL VERBO DEL QUE SE DERIVAN O CON EL QUE SE ASOCIAN (DAR LECTURA ~ LEER) <b>baño + dar</b>
<b>34.DEDUCIR UNA REGLA</b>	<b>deducir</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN GENERALIZACIONES, ASÍ COMO SU REPRESENTACIÓN FORMAL
<b>35.DESPEDIRSE CALUROSAMENTE</b>	<b>calurosamente</b> + VERBOS QUE DESIGNAN MANIFESTACIONES DE CORTESÍA, MÁS FRECUENTEMENTE LA ACCIÓN DE RECIBIR A ALGUIEN O LA DE ACEPTAR ALGUNA COSA
<b>36.EJERCER UN OFICIO</b>	<b>ejercer</b> + SUSTANTIVO QUE DENOTAN ACTIVIDAD O FUNCIÓN, ASÍ COMO SU EJERCICIO [++] <b>oficio + ejercer</b>
<b>37.EJERCER UNA FUNCIÓN</b>	<b>ejercer</b> + SUSTANTIVO QUE DENOTAN ACTIVIDAD O FUNCIÓN, ASÍ COMO SU EJERCICIO [++] <b>función + ejercer</b>
<b>38.EJERCER UNA PROFESIÓN</b>	<b>ejercer</b> + SUSTANTIVO QUE DENOTAN ACTIVIDAD O FUNCIÓN, ASÍ COMO SU EJERCICIO [+] <b>profesión + ejercer</b>
<b>39.ESTABLECER EL CONTACTO</b>	<b>establecer</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN RELACIÓN O COLABORACIÓN ENTRE VARIAS PARTES [++] <b>contacto + establecer</b>
<b>40.ESTABLECER LA COMUNICACIÓN</b>	<b>establecer</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN INTERCAMBIO VERBAL DE OPINIONES [+] <b>comunicación + establecer</b>
<b>41.FELICITAR CORDIALMENTE</b>	<b>felicitar</b> + cordialmente <b>cordialmente</b> + LOS VERBOS <i>FELICITAR</i> Y <i>AGRADECER</i> [++]
<b>42.FELICITAR SINCERAMENTE</b>	<b>felicitar</b> + sinceramente <b>sinceramente</b> + VERBOS QUE DESIGNAN SENTIMIENTOS O EXPRESIONES DE ALEGRÍA O DE REGOCIJO, ASÍ COMO DIVERSAS ACCIONES QUE LAS PONEN DE MANIFIESTO [++]
<b>43.FIRMAR LA PAZ</b>	<b>firmar</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LA CONSECUENCIA FELIZ DE ALGUNA FORMA DE ENTENDIMIENTO, ASÍ COMO DIVERSAS MANIFESTACIONES DE LOS LOGROS ASÍ ALCANZADOS [++] <b>paz + firmar</b>
<b>44.FIRMAR UN CONTRATO</b>	<b>firmar</b> + SUSTANTIVOS QUE

	DESIGNAN LA CONSECUCCIÓN FELIZ DE ALGUNA FORMA DE ENTENDIMIENTO, ASÍ COMO DIVERSAS MANIFESTACIONES DE LOS LOGROS ASÍ ALCANZADOS [+] <b>contrato</b> + firmar
<b>45.FORMULAR UNA CRÍTICA</b>	<b>formular</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN MANIFESTACIONES DE PROTESTA O DISCONFORMIDAD ANTE SITUACIONES QUE SE CONSIDERAN INJUSTAS O INCONVENIENTES [++] <b>crítica</b> + formular
<b>46.FORMULAR UNA PREGUNTA</b>	<b>formular</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN DEMANDA DE INFORMACIÓN [++] <b>pregunta</b> + formular
<b>47.NEGOCIAR UN CONTRATO</b>	<b>negociar</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ACUERDO ENTRE DOS O MÁS PARTES [++] <b>contrato</b> + negociar
<b>48.PAGAR A PLAZOS</b>	<b>pagar</b> + a plazos <b>a plazos</b> <sup>212</sup> + VERBOS QUE DESIGNAN DIVERSAS TRANSACCIONES COMERCIALES Y FINANCIERAS, ASÍ COMO ALGUNAS DE LAS ACCIONES QUE INTERVIENEN EN ESOS PROCESOS [++]
<b>49.PERDER EL CONTROL</b>	<b>perder</b> + SUST QUE DENOTAN PODER, CONTROL O CAPACIDAD PARA EJERCERLOS [++] <b>control</b> + perder
<b>50.PERDER LAS ELECCIONES</b>	<b>perder</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN CONFRONTACIONES, A MENUDO DEPORTIVAS, ASÍ COMO ALGUNOS DE SUS LANCES <b>elección</b> + perder
<b>51.PERDER UN JUICIO</b>	<b>perder</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN JUICIO, ASÍ COMO OTROS PROCESOS DE NATURALEZA JURÍDICA [++]
<b>52.PLANTEAR UNA DUDA</b>	<b>plantear</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN PREGUNTA, CUESTIÓN O DUDA [++] <b>duda</b> + plantear
<b>53.REPONER FUERZAS</b>	<b>reponer</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN POTENCIA, VIGOR O CAPACIDAD DE ACCIÓN Y RESISTENCIA [++] <b>fuerza</b> + reponer

<sup>212</sup> El *DFDEA* subraya su combinatoria con verbos como *comprar*, *vender* o *pagar*.

<b>54. REVISIÓN A FONDO</b>	<b>revisión</b> + a fondo <b>*a fondo</b> <sup>213</sup> + VERBOS QUE DENOTAN EXPLORACIÓN O ANÁLISIS
<b>55. SALTARSE LAS REGLAS DEL JUEGO</b>	<b>saltarse</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LEYES O DISPOSICIONES, ASÍ COMO ALGUNAS DE LAS FORMAS EN LAS QUE SE AGRUPAN O SE PRESENTAN [+] <b>regla</b> + saltarse
<b>56. SALUDAR CALUROSAMENTE</b>	<b>saludar</b> + calurosamente <b>calurosamente</b> + VERBOS QUE DESIGNAN MANIFESTACIONES DE CORTESÍA, MÁS FRECUENTEMENTE LA ACCIÓN DE RECIBIR A ALGUIEN O LA DE ACEPTAR ALGUNA COSA [++]
<b>57. SEGUIR UNA PISTA</b>	<b>seguir</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RESTO DEJADO POR ALGO. SE INTERPRETAN A MENUDO FIGURADAMENTE [+] <b>pista</b> + seguir
<b>58. SEGUIR UNA REGLA</b>	<b>seguir</b> + SUST QUE DESIGNAN NORMAS O DISPOSICIONES [++] <b>regla</b> + seguir
<b>59. SENTIR ANGUSTIA</b>	<b>sentir</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN PREOCUPACIÓN, INCERTIDUMBRE O RESERVA <b>angustia</b> + sentir
<b>60. SENTIR RESPETO</b>	<b>sentir</b> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN SENTIMIENTOS DE INCLINACIÓN, APRECIO, PREFERENCIA, SATISFACCIÓN Y OTROS ANÁLOGOS [+] <b>respeto</b> + sentir
<b>61. TRABAJO EN CADENA</b>	<b>en cadena</b> + SUST QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE PRODUCIR ALGO O TRABAJAR EN ALGUNA COSA [+]
<b>62. TRABAJO EN EQUIPO</b>	<b>en equipo</b> <sup>214</sup> + SUST QUE DENOTAN TAREA O ACTIVIDAD, A VECES ENCOMENDADA [+]
<b>63. VOTO EN BLANCO</b>	<b>voto</b> + en blanco <b>en blanco</b> <sup>215</sup> + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL VOTO O SU SOPORTE MATERIAL [++]

<sup>213</sup> Como locución adjetiva, *REDES* no recoge ninguna clase léxica de argumentos seleccionados en la que pueda insertarse el sustantivo *revisión*. Sin embargo, al contemplarla como locución adverbial, se señala la clase léxica de los “verbos que denotan exploración o análisis”, en la que puede incluirse el verbo *revisar*. Entendemos, así, que es posible establecer un paralelismo y que el sustantivo deverbal *revisión* puede ser seleccionado por la locución adjetiva *a fondo*.

<sup>214</sup> Ni el *DFDEA* ni el *DiLEA* la recogen como locución.

<sup>215</sup> El *DFDEA* y el *DiLEA* señalan su construcción con el sustantivo *voto*.

SERIES ABREVIADAS	
1. ABRIR LA CORRESPONDENCIA	<b>correspondencia</b> + abrir
2. AGUA TRANSPARENTE	<b>transparente</b> + agua
3. AHORRAR DINERO	<b>ahorrar</b> + dinero <b>dinero</b> + ahorrar
4. ALIMENTO BÁSICO	<b>alimento</b> + básico
5. AMIGO ÍNTIMO	<b>amigo</b> + íntimo <b>íntimo</b> + amigo
6. ANTIGUO AMIGO	<b>amigo</b> + <b>antiguo</b>
7. APRETAR EL BOTÓN	<b>apretar</b> + botón <b>botón</b> + apretar
8. APRETAR LOS ZAPATOS	<b>zapato</b> + apretar(le) (a alguien)
9. APROBAR UNA LEY	<b>aprobar</b> + ley <b>ley</b> + aprobar
10. APROVECHAR LOS RECURSOS NATURALES	<b>aprovechar</b> + recurso
11. ASIGNATURA OBLIGATORIA	<b>asignatura</b> + obligatoria
12. ASISTENCIA DOMICILIARIA	<b>asistencia</b> + domiciliario <b>domiciliario</b> + asistencia
13. ASISTIR A UN FUNERAL	<b>asistir</b> + sustantivos de evento <b>funeral</b> + asistir (a)
14. ASISTIR A UNA CELEBRACIÓN	<b>asistir</b> + sustantivos de evento
15. ASISTIR A UNA FIESTA	<b>asistir</b> + sustantivos de evento <b>fiesta</b> + asistir (a)
16. ATAQUE AL CORAZÓN	<b>corazón</b> + ataque (a)
17. ATENDER A UN ENFERMO	<b>atender</b> + enfermo <b>enfermo</b> + atender
18. AUMENTAR EL NÚMERO DE DESEMPLEADOS	<b>aumentar</b> + número <b>número</b> + aumentar
19. AUTOBÚS URBANO	<b>autobús</b> + urbano
20. BANDA DE DELINCUENTES	<b>delincuente</b> + banda (de)
21. CALCULAR UN PORCENTAJE MENTALMENTE	<b>calcular</b> + porcentaje <b>porcentaje</b> + calcular
22. CALCULAR UNA CANTIDAD MENTALMENTE	<b>calcular</b> + cantidad <b>cantidad</b> + calcular
23. CALENDARIO ELECTORAL	<b>electoral</b> + calendario
24. CAMBIAR UNA RUEDA	<b>rueda</b> + cambiar
25. CAMPAÑA ELECTORAL	<b>campaña</b> + electoral <b>electoral</b> + campaña
26. CARTA CERTIFICADA	<b>certificado</b> + carta
27. CEDER EL PASO	<b>ceder</b> + paso <b>paso</b> + ceder
28. CELEBRAR (LAS) ELECCIONES	<b>celebrar</b> + elección <b>elección</b> + celebrar
29. CELEBRAR MISA	<b>celebrar</b> + misa <b>misa</b> + celebrar
30. CELEBRAR UN BAUTIZO	<b>celebrar</b> + sustantivos de evento <b>*bautismo</b> + celebrar
31. CELEBRAR UN CÓCTEL	<b>celebrar</b> + sustantivos de evento

<b>32.CELEBRAR UN FUNERAL</b>	<b>celebrar</b> + funeral <b>funeral</b> + celebrar
<b>33.CELEBRAR UNA FIESTA</b>	<b>celebrar</b> + sustantivos de evento <b>fiesta</b> + celebrar
<b>34.CERTIFICAR UN PAQUETE</b>	<b>certificar</b> + paquete
<b>35.CERTIFICAR UNA CARTA</b>	<b>certificar</b> + carta <b>carta</b> + certificar
<b>36.CITAR TEXTUALMENTE</b>	<b>citar</b> + textualmente <b>textualmente</b> + citar
<b>37.COCER A FUEGO LENTO</b>	<b>cocer</b> + a fuego lento <b>a fuego lento</b> + cocer
<b>38.COCER AL BAÑO MARÍA</b>	<b>cocer</b> + al baño (de) María <b>al baño María</b> + cocer
<b>39.COCER AL VAPOR</b>	<b>cocer</b> + al vapor <b>al vapor</b> + cocer
<b>40.COCHES OFICIALES</b>	<b>coche</b> + oficial
<b>41.COCHES PARTICULARES</b>	<b>coche</b> + particular
<b>42.COGER UN CATARRO</b>	* <b>coger</b> + enfermedad <b>catarro</b> + coger
<b>43.COGER UN VIRUS</b>	<b>coger</b> + virus
<b>44.COLEGIO BILINGÜE</b>	<b>colegio</b> + bilingüe
<b>45.COLEGIO LAICO</b>	<b>colegio</b> + laico
<b>46.COLEGIO RELIGIOSO</b>	<b>colegio</b> + religioso
<b>47.COMPONER UN POEMA</b>	<b>componer</b> + sustantivos que designan obras <b>poema</b> + componer
<b>48.COMPONER UNA CANCIÓN</b>	<b>componer</b> + canción <b>canción</b> + componer
<b>49.COMPROMISO ELECTORAL</b>	<b>compromiso</b> + electoral <b>electoral</b> + compromiso
<b>50.COMUNICARSE ORALMENTE</b>	<b>comunicar</b> + oralmente <b>oralmente</b> + comunicar
<b>51.COMUNICARSE POR ESCRITO</b>	<b>comunicar</b> + por escrito <b>por escrito</b> + comunicar
<b>52.CONDENAR A (CARDINAL) AÑOS DE CÁRCEL</b>	<b>cárcel</b> + años (de)
<b>53.CONDENAR A PENA DE MUERTE</b>	<b>pena</b> + de muerte <b>pena</b> + condenar (a) <b>muerte</b> + pena (de)
<b>54.CONTAGIAR UN CATARRO</b>	<b>contagiar</b> + enfermedad <b>catarro</b> + contagiar
<b>55.CONVOCAR (LAS) ELECCIONES</b>	<b>convocar</b> + elección <b>elección</b> + convocar
<b>56.COPIAR TEXTUALMENTE</b>	<b>textualmente</b> + copiar
<b>57.CRUZAR EL OCÉANO</b>	<b>cruzar</b> + sustantivos de lugar <b>océano</b> + cruzar
<b>58.CRUZAR EL PAÍS</b>	<b>cruzar</b> + sustantivos de lugar
<b>59.CRUZAR LA FRONTERA</b>	<b>cruzar</b> + frontera <b>frontera</b> + cruzar
<b>60.CRUZAR LAS PIERNAS</b>	<b>cruzar</b> + pierna
<b>61.CRUZAR LOS BRAZOS</b>	<b>cruzar</b> + brazo <b>brazo</b> + cruzar
<b>62.CURAR(SE) UNA HERIDA</b>	<b>curar</b> + herida

	<b>herida</b> + curar
<b>63.CURSO PRESENCIAL</b>	<b>curso</b> + presencial <b>presencial</b> + curso
<b>64.CURVA PELIGROSA</b>	<b>curva</b> + peligrosa
<b>65.DARSE UNA DUCHA CALIENTE</b>	<b>ducha</b> + dar <b>ducha</b> + caliente
<b>66.DARSE UNA DUCHA FRÍA</b>	<b>ducha</b> + dar <b>ducha</b> + frío
<b>67.DARSE UNA DUCHA RÁPIDA</b>	<b>ducha</b> + dar <b>ducha</b> + rápido
<b>68.DECIR MISA</b>	<b>misa</b> + decir
<b>69.DECLARAR LA GUERRA</b>	<b>declarar</b> + guerra
<b>70.DENUNCIAR EL DELITO FISCAL</b>	<b>denunciar</b> + delito <b>delito</b> + denunciar
<b>71.DESENREDARSE EL PELO</b>	<b>desenredar</b> + pelo <b>pelo</b> + desenredar
<b>72.DESPEDIRSE AFECTUOSAMENTE</b>	<b>despedir(se)</b> + afectuosamente <b>afectuosamente</b> + despedir
<b>73.DETENER A UN DELINCUENTE</b>	<b>delincuente</b> + detener
<b>74.DÍA FESTIVO</b>	<b>día</b> + festivo <b>festivo</b> + día
<b>75.DÍA LABORABLE</b>	<b>día</b> + laborable <b>laborable</b> + día
<b>76.DIBUJAR UN PLANO</b>	<b>plano</b> + dibujar
<b>77.DISCURSO ELECTORAL</b>	<b>electoral</b> + discurso
<b>78.DISTRIBUIR UN PRODUCTO</b>	<b>distribuir</b> + producto <b>producto</b> + distribuir
<b>79.DOMICILIAR UN PAGO</b>	<b>domiciliar</b> + pago <b>pago</b> + domiciliar
<b>80.DOMICILIAR UN RECIBO</b>	<b>domiciliar</b> + recibo <b>recibo</b> + domiciliar
<b>81.ENFERMEDAD CRÓNICA</b>	<b>enfermedad</b> + crónico <b>crónico</b> + enfermedad
<b>82.ENFERMEDAD GRAVE</b>	<b>enfermedad</b> + grave <b>grave</b> + enfermedad
<b>83.ENFERMEDAD HEREDITARIA</b>	<b>enfermedad</b> + hereditario <b>hereditario</b> + enfermedad
<b>84.ENFERMEDAD LEVE</b>	<b>enfermedad</b> + leve <b>leve</b> + enfermedad
<b>85.ENTREGAR EN MANO</b>	<b>entregar</b> + en mano <b>en mano</b> <sup>216</sup> + entregar
<b>86.ENVIAR CON ACUSE DE RECIBO</b>	<b>recibo</b> + acuse (de)
<b>87.ENVIAR CONTRA REEMBOLSO</b>	<b>contra reembolso</b> + enviar
<b>88.ENVIAR LA CORRESPONDENCIA</b>	<b>correspondencia</b> + enviar
<b>89.ESCRIBIR UNA CARTA A MANO</b>	<b>escribir</b> + a mano <b>a mano</b> + escribir <b>carta</b> + escribir
<b>90.ESCRIBIR UNA CARTA A MÁQUINA</b>	<b>escribir</b> + a máquina

<sup>216</sup> El *DFDEA* indica expresamente su combinatoria con verbos como *dar* o *entregar*. Por su parte, el *DiLEA* advierte su construcción frecuente con *entregar*.



	<b>a máquina</b> + escribir <b>carta</b> + escribir
<b>91.ESPECIE AUTÓCTONA</b>	<b>especie</b> + autóctona
<b>92.ESTATURA MEDIA</b>	<b>estatura</b> + medio
<b>93.ESTATURA MEDIANA</b>	<b>estatura</b> + mediano
<b>94.ESTATURA NORMAL</b>	<b>estatura</b> + normal
<b>95.EXPERIMENTAR DOLOR</b>	<b>experimentar</b> + dolor <b>dolor</b> + experimentar
<b>96.EXPONERSE A LA RADIACIÓN SOLAR</b>	<b>radiación</b> + exponer(se) (a)
<b>97.EXTRAVIAR LAS MALETAS</b>	<b>maleta</b> + extraviar(se)
<b>98.FAMILIA ADOPTIVA</b>	<b>adoptiva</b> + familia
<b>99.FLOR DELICADA</b>	<b>flor</b> + delicado
<b>100. FLOR EXÓTICA</b>	<b>flor</b> + exótico
<b>101. GANAR LAS ELECCIONES</b>	<b>ganar</b> + elección <b>elección</b> + ganar
<b>102. GRABAR UN PROGRAMA DE RADIO</b>	<b>radio</b> + programa (de)
<b>103. GRABAR UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN</b>	<b>televisión</b> + programa (de)
<b>104. HACER PENITENCIA</b>	<b>penitencia</b> + hacer
<b>105. HACER TESTAMENTO</b>	<b>testamento</b> + hacer
<b>106. HACER UNA APUESTA</b>	<b>apuesta</b> + hacer
<b>107. HERIDA GRAVE</b>	<b>herida</b> + grave <b>grave</b> + herida
<b>108. HERIDA LEVE</b>	<b>herida</b> + leve <b>leve</b> +herida
<b>109. HIJO ADOPTIVO</b>	<b>hijo</b> + adoptivo <b>adoptivo</b> + hijo
<b>110. JUEGO LIMPIO</b>	<b>juego</b> + limpio <b>limpio</b> + juego
<b>111. MESA ELECTORAL</b>	<b>electoral</b> + mesa
<b>112. MUDARSE DE BARRIO</b>	<b>barrio</b> + mudarse (a)
<b>113. NOTA ALTA</b>	<b>nota</b> + alta
<b>114. NOTA BAJA</b>	<b>nota</b> + baja
<b>115. NOTA MEDIA</b>	<b>nota</b> + media
<b>116. OBEDECER UNA LEY</b>	<b>obedecer</b> + ley
<b>117. ORGANIZAR UN FUNERAL</b>	<b>funeral</b> + organizar
<b>118. ORGANIZAR UN VIAJE</b>	<b>organizar</b> + viaje
<b>119. ORGANIZAR UNA EXPOSICIÓN</b>	<b>organizar</b> + exposición <b>exposición</b> + organizar
<b>120. ORGANIZAR UNA FIESTA</b>	<b>organizar</b> + fiesta <b>fiesta</b> + organizar
<b>121. PADRE ADOPTIVO</b>	<b>adoptivo</b> + padre
<b>122. PAGAR EL RECIBO DE LA LUZ</b>	<b>recibo</b> + pagar
<b>123. PAGAR EL RECIBO DEL AGUA</b>	<b>recibo</b> + pagar
<b>124. PAGAR UN RECIBO</b>	<b>recibo</b> + pagar
<b>125. PAPEL CUADRICULADO</b>	<b>papel</b> + cuadriculado <b>cuadriculado</b> + papel

<b>126. PASAR DE CURSO</b>	<b>pasar</b> + curso <b>curso</b> + pasar
<b>127. PASAR EL VERANO</b>	<b>verano</b> + pasar
<b>128. PASAR UN EXAMEN</b>	<b>pasar</b> + examen <b>examen</b> + pasar
<b>129. PEDIR UN DÍA DE PERMISO</b>	<b>permiso</b> + día (de)
<b>130. PERÍODO ELECTORAL</b>	<b>electoral</b> + período
<b>131. PERRO CALLEJERO</b>	<b>perro</b> + callejero
<b>132. PINCHAR(SE) UNA RUEDA</b>	<b>rueda</b> + pinchar(se)
<b>133. POBLACIÓN ACTIVA</b>	<b>población</b> + activa
<b>134. POBLACIÓN ADULTA</b>	<b>población</b> + adulta
<b>135. POBLACIÓN JOVEN</b>	<b>población</b> + joven
<b>136. POBLACIÓN URBANA</b>	<b>población</b> + urbana
<b>137. PONER UN HUEVO</b>	<b>huevo</b> + poner
<b>138. PONER UN RESTAURANTE</b>	<b>restaurante</b> + poner
<b>139. PONERSE DE RODILLAS</b>	<b>de rodillas</b> + poner(se)
<b>140. PONERSE EL SOL</b>	<b>sol</b> + ponerse
<b>141. PREPARAR UNA COMIDA</b>	<b>comida</b> + preparar
<b>142. PRESTAR DINERO</b>	<b>dinero</b> + prestar <b>prestar</b> + dinero
<b>143. PROPAGANDA ELECTORAL</b>	<b>propaganda</b> + electoral <b>electoral</b> + propaganda
<b>144. QUEDAR UNA ASIGNATURA PENDIENTE</b>	<b>asignatura</b> + quedar (a alguien) <b>asignatura</b> + pendiente
<b>145. QUITAR EL POLVO</b>	<b>polvo</b> + quitar
<b>146. RECIBIR LA CORRESPONDENCIA</b>	<b>correspondencia</b> + recibir
<b>147. RECOGER LA CORRESPONDENCIA</b>	<b>correspondencia</b> + recoger
<b>148. RECORTARSE EL BIGOTE</b>	<b>bigote</b> + recortar
<b>149. RECORTARSE LA BARBA</b>	<b>barba</b> + recortar
<b>150. RENOVAR UN CONTRATO</b>	<b>renovar</b> + contrato <b>contrato</b> + renovar
<b>151. ROMPER UNA RELACIÓN</b>	<b>romper(se)</b> + relación <b>relación</b> + romper
<b>152. ROPA DE TEMPORADA</b>	<b>de temporada</b> + ropa
<b>153. SACAR CONCLUSIONES</b>	<b>sacar</b> + conclusión <b>conclusión</b> + sacar
<b>154. SALIR EL SOL</b>	<b>sol</b> + salir
<b>155. SALUDAR AFECTUOSAMENTE</b>	<b>saludar</b> + afectuosamente <b>afectuosamente</b> + saludar
<b>156. SENTARSE A LA MESA</b>	<b>sentarse (a)</b> + mesa
<b>157. SUSCRIBIRSE A UN PERIÓDICO</b>	<b>suscribirse (a)</b> + periódico
<b>158. SUSCRIBIRSE A UNA REVISTA</b>	<b>suscribirse (a)</b> + revista <b>revista</b> + suscribirse (a)
<b>159. TALAR UN ÁRBOL</b>	<b>talar</b> + árbol <b>árbol</b> + talar
<b>160. TEMPERATURA INVERNAL</b>	<b>temperatura</b> + invernal
<b>161. TEMPERATURA VERANIEGA</b>	<b>temperatura</b> + veraniega

162. TENER ARRUGAS	arruga + tener
163. TENER COMPLEJO DE INFERIORIDAD	complejo + tener complejo + de inferioridad
164. TENER COMPLEJO DE SUPERIORIDAD	complejo + tener complejo + de superioridad
165. TENER UN SUEÑO ESPANTOSO	sueño + tener
166. TENER UN SUEÑO HORRIBLE	sueño + tener
167. TENER UNA ASIGNATURA PENDIENTE	asignatura + pendiente
168. TRABAJAR A GUSTO	trabajar + a gusto a gusto + trabajar
169. TRABAJAR POR CUENTA AJENA	trabajar + por cuenta ajena por cuenta ajena <sup>217</sup> + trabajar
170. TRABAJAR POR CUENTA PROPIA	trabajar + por cuenta propia por cuenta propia <sup>218</sup> + trabajar
171. VIEJO AMIGO	amigo + viejo
172. VINO SECO	seco + vino
<b>COMBINACIONES ESTABLES</b>	
1. ABANDONAR LOS ESTUDIOS	estudio + abandonar
2. ACTO INFORMAL	acto + informal
3. ACTO OFICIAL	acto + oficial
4. ACTO RELIGIOSO	acto + religioso
5. ACTO SOLEMNE	acto + solemne
6. ACTOR PRINCIPAL	actor + principal
7. ACTOR SECUNDARIO	actor + secundario
8. ACTUAR CORRECTAMENTE	actuar + correctamente
9. AGUA LIMPIA	agua + limpio
10. AGUA POTABLE	agua + potable
11. AGUA SUCIA	agua + sucio
12. ALUMNO BRILLANTE	alumno + brillante
13. AMBIENTE ÍNTIMO	ambiente + íntimo
14. AMPLIAR UN CONTRATO	contrato + ampliar
15. ANALIZAR UN TEMA	tema + analizar
16. ANALIZAR UN TEXTO	texto + analizar
17. APLICAR UNA FÓRMULA	fórmula + aplicar
18. ARTE CONTEMPORÁNEO	arte + contemporáneo
19. ASISTENCIA MÉDICA	asistencia + médico
20. ASISTIR A UN CÓCTEL	asistir + sustantivos de evento
21. ATENDER UNA MESA	mesa + atender
22. AUMENTAR LA VELOCIDAD	velocidad + aumentar
23. AVANCE CIENTÍFICO	avance + científico
24. AVANCE TECNOLÓGICO	avance + tecnológico
25. BAJAR EL DESEMPLEO	desempleo + bajar
26. BAJAR EL PARO	paro + bajar

<sup>217</sup> El *DFDEA* advierte que “normalmente” se combina con el verbo *trabajar*.

<sup>218</sup> El *DFDEA* señala que “normalmente” se combina con el verbo *trabajar*.

<b>27.BANDA TERRORISTA</b>	<b>banda + terrorista</b>
<b>28.BUENOS MODALES</b>	<b>modales + bueno</b>
<b>29.CAER UNA NEVADA</b>	<b>nevada + caer</b>
<b>30.CAMBIAR DE APELLIDO</b>	<b>apellido + cambiar(se)</b>
<b>31.CAMBIAR DE NOMBRE</b>	<b>nombre + cambiar (de)</b>
<b>32.CAMPAÑA PUBLICITARIA</b>	<b>campaña + publicitario</b>
<b>33.CARRETERA COMARCAL</b>	<b>carretera + comarcal</b>
<b>34.CARRETERA NACIONAL</b>	<b>carretera + nacional</b>
<b>35.CARRETERA PRINCIPAL</b>	<b>carretera + principal</b>
<b>36.CARRETERA SECUNDARIA</b>	<b>carretera + secundario</b>
<b>37.CARTA OFICIAL</b>	<b>carta + oficial</b>
<b>38.CATÁSTROFE NATURAL</b>	<b>catástrofe + natural</b>
<b>39.CEREMONIA FORMAL</b>	<b>ceremonia + formal</b>
<b>40.CEREMONIA SENCILLA</b>	<b>ceremonia + sencillo</b>
<b>41.CLASE ALTA</b>	<b>clase + alto</b>
<b>42.CLASE BAJA</b>	<b>clase + bajo</b>
<b>43.CLASE MEDIA</b>	<b>clase + medio</b>
<b>44.CLIMA CALUROSO</b>	<b>clima + caluroso</b>
<b>45.CLIMA DESÉRTICO</b>	<b>clima + desértico</b>
<b>46.CLIMA SUAVE</b>	<b>clima + suave</b>
<b>47.CLIMA TEMPLADO</b>	<b>clima + templado</b>
<b>48.CLIMA TROPICAL</b>	<b>clima + tropical</b>
<b>49.COBRAR UN SUELDO RIDÍCULO</b>	<b>sueldo + ridículo</b>
<b>50.COMER EXCESIVAMENTE</b>	<b>comer + excesivamente</b>
<b>51.COMER MODERADAMENTE</b>	<b>comer + moderadamente</b>
<b>52.COMERCIO EXTERIOR</b>	<b>comercio + exterior</b>
<b>53.COMERCIO ILEGAL</b>	<b>comercio + ilegal</b>
<b>54.COMERCIO INTERIOR</b>	<b>comercio + interior</b>
<b>55.COMERCIO INTERNACIONAL</b>	<b>comercio + internacional</b>
<b>56.COMERCIO JUSTO</b>	<b>comercio + justo</b>
<b>57.COMERCIO LEGAL</b>	<b>comercio + legal</b>
<b>58.COMIDA ABUNDANTE</b>	<b>comida + abundante</b>
<b>59.COMIDA ESCASA</b>	<b>comida + escasa</b>
<b>60.COMPLETAR LOS ESTUDIOS</b>	<b>estudio + completar</b>
<b>61.COMPORTAMIENTO PRUDENTE</b>	<b>comportamiento + prudente</b>
<b>62.COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL</b>	<b>comunicación + audiovisual</b>
<b>63.COMUNICACIÓN ESCRITA</b>	<b>comunicación + escrito</b>
<b>64.COMUNICACIÓN FIABLE</b>	<b>comunicación + fiable</b>
<b>65.COMUNICACIÓN OFICIAL</b>	<b>comunicación + oficial</b>
<b>66.COMUNICACIÓN RADIOFÓNICA</b>	<b>comunicación + radiofónico</b>
<b>67.COMUNICACIÓN TELEFÓNICA</b>	<b>comunicación + telefónico</b>
<b>68.CONEXIÓN TELEFÓNICA</b>	<b>conexión + telefónico</b>
<b>69.CONFIRMAR UNA HIPÓTESIS</b>	<b>hipótesis + confirmar</b>
<b>70.CONOCER UN DATO</b>	<b>dato + conocer</b>
<b>71.CONSEGUIR UN EMPLEO</b>	<b>empleo + conseguir</b>
<b>72.CONSEGUIR UN PUESTO</b>	<b>puesto + conseguir</b>

73. CONSEGUIR UNA MEDALLA	medalla + conseguir
74. CONTINUAR LOS ESTUDIOS	estudio + continuar
75. CONTRATAR TARIFA PLANA	tarifa + plano
76. CONTRATAR UN SEGURO	seguro + contratar
77. CONTRATO INDEFINIDO	contrato + indefinido
78. CONTRATO TEMPORAL	contrato + temporal
79. CONTROL PARCIAL	control + parcial
80. CONVERTIRSE AL CRISTIANISMO	*religión <sup>219</sup> + convertir(se) (a)
81. CONVERTIRSE AL HINDUISMO	*religión + convertir(se) (a)
82. CONVERTIRSE AL ISLAMISMO	*religión + convertir(se) (a)
83. CORREO ORDINARIO	correo + ordinario
84. CORREO POSTAL	correo + postal
85. CRECER EL NÚMERO DE DESEMPLEADOS	número + crecer
86. CRISIS FINANCIERA	crisis + financiero
87. CURSO ELEMENTAL	curso + elemental
88. DANZA CLÁSICA	danza + clásico
89. DANZA CONTEMPORÁNEA	danza + contemporáneo
90. DEBATIR UN TEMA	tema + debatir
91. DECIR UNAS PALABRAS	palabra + decir
92. DEJAR LOS ESTUDIOS	estudio + dejar
93. DEJAR UNA SEÑAL	señal + dejar
94. DEMOSTRAR UNA HIPÓTESIS	hipótesis + demostrar
95. DESARROLLAR UN ESTILO	estilo + desarrollar
96. DESARROLLAR UNA TÉCNICA	técnica + desarrollar
97. DESARROLLO SOSTENIBLE	desarrollo + sostenible
98. DESASTRE NATURAL	desastre + natural
99. DIBUJAR UN ESQUEMA	esquema + dibujar
100. DIRECCIÓN PROHIBIDA	dirección + prohibido
101. DISCUTIR UN TEMA	tema + discutir
102. DISFRUTAR DE UNA BECA	beca + disfrutar (de)
103. DISMINUIR EL NÚMERO DE DESEMPLEADOS	número + disminuir
104. DOSIS DIARIA	dosis + diario
105. DOSIS MÍNIMA	dosis + mínimo
106. EDITAR UN LIBRO	libro + editar
107. EDUCACIÓN LAICA	educación + laico
108. EDUCACIÓN PRIMARIA	educación + primario
109. EDUCACIÓN PRIVADA	educación + privado
110. EDUCACIÓN PÚBLICA	educación + público
111. EDUCACIÓN RELIGIOSA	educación + religioso
112. EDUCACIÓN SECUNDARIA	educación + secundario
113. EDUCACIÓN SUPERIOR	educación + superior

<sup>219</sup> Hemos incluido las combinaciones *convertirse al cristianismo*, *convertirse al hinduismo* y *convertirse al islamismo* porque, aunque en REDES no se registra el nombre específico de cada dogma, sí contiene su hiperónimo *religión*.

<b>114. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA</b>	<b>educación</b> + universitario
<b>115. ENCONTRAR UNA PISTA</b>	<b>pista</b> + encontrar
<b>116. ENERGÍA ELÉCTRICA</b>	<b>energía</b> + eléctrica
<b>117. ENERGÍA EÓLICA</b>	<b>energía</b> + eólico
<b>118. ENERGÍA NUCLEAR</b>	<b>energía</b> + nuclear
<b>119. ENERGÍA SOLAR</b>	<b>energía</b> + solar
<b>120. ENFERMEDAD MENTAL</b>	<b>enfermedad</b> + mental
<b>121. ENFERMEDAD TERMINAL</b>	<b>enfermedad</b> + terminal
<b>122. ENTERARSE DE UNA NOTICIA CASUALMENTE</b>	<b>enterarse</b> + casualmente
<b>123. ENTERARSE DE UNA NOTICIA POR CASUALIDAD</b>	<b>enterarse</b> + por casualidad
<b>124. ENTREGAR UNA CARTA</b>	* <b>carta</b> + entregar en mano
<b>125. ESPECTÁCULO DEPORTIVO</b>	<b>espectáculo</b> + deportivo
<b>126. ESTILO ÁGIL</b>	<b>estilo</b> + ágil
<b>127. ESTILO CUIDADO</b>	<b>estilo</b> + cuidado
<b>128. ESTILO ELEGANTE</b>	<b>estilo</b> + elegante
<b>129. ESTILO PARTICULAR</b>	<b>estilo</b> + particular
<b>130. ESTILO PROPIO</b>	<b>estilo</b> + propio
<b>131. ESTRENAR UNA PELÍCULA</b>	<b>película</b> + estrenar
<b>132. EVALUACIÓN PARCIAL</b>	<b>evaluación</b> + parcial
<b>133. EXAMEN FINAL</b>	<b>examen</b> + final
<b>134. EXAMEN PARCIAL</b>	<b>examen</b> + parcial
<b>135. FAMILIA NUMEROSA</b>	<b>familia</b> + numeroso
<b>136. FIEBRE ALTA</b>	<b>fiebre</b> + alto
<b>137. FIEBRE BAJA</b>	<b>fiebre</b> + bajo
<b>138. FIESTA NACIONAL</b>	<b>fiesta</b> + nacional
<b>139. FIRMAR UNA HIPOTECA</b>	<b>hipoteca</b> + firmar
<b>140. FORMACIÓN CONTINUA</b>	<b>formación</b> + continuo
<b>141. GANAR CLIENTES</b>	<b>cliente</b> + ganar
<b>142. GANAR PESO</b>	<b>peso</b> + ganar
<b>143. GOBIERNO DEMOCRÁTICO</b>	<b>gobierno</b> + democrático
<b>144. GOBIERNO PROGRESISTA</b>	<b>gobierno</b> + progresista
<b>145. GUION CINEMATOGRAFICO</b>	<b>guion</b> + cinematográfico
<b>146. HACER AMIGOS</b>	<b>amigo</b> + hacer
<b>147. HACER CAMPAÑA [ELECTORAL]</b>	<b>campaña</b> + hacer
<b>148. HACER EL PEDIDO</b>	<b>pedido</b> + hacer
<b>149. HACER ESTUDIOS PRIMARIOS</b>	<b>estudio</b> + hacer
<b>150. HACER ESTUDIOS SECUNDARIOS</b>	<b>estudio</b> + hacer
<b>151. HACER ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>	<b>estudio</b> + hacer
<b>152. HACER LA DIGESTIÓN</b>	<b>digestión</b> + hacer
<b>153. HACER UN COMENTARIO</b>	<b>comentario</b> + hacer
<b>154. HACER UN ESQUEMA</b>	<b>esquema</b> + hacer
<b>155. HACER UN EXPERIMENTO</b>	<b>experimento</b> + hacer

<b>156. HACER UN MILAGRO</b>	<b>milagro</b> + hacer
<b>157. HACER UN PAPEL</b>	<b>papel</b> + hacer
<b>158. HACER UN PRESUPUESTO</b>	<b>presupuesto</b> + hacer
<b>159. HACER UN SACRIFICIO</b>	<b>sacrificio</b> + hacer
<b>160. HACER UNA COMPRA</b>	<b>compra</b> + hacer
<b>161. HACER UNA FACTURA</b>	<b>factura</b> + hacer
<b>162. HACER UNA INVERSIÓN</b>	<b>inversión</b> + hacer
<b>163. HACER UNA LLAMADA GRATUITA</b>	<b>llamada</b> + hacer
<b>164. HACER UNA LLAMADA INTERNACIONAL</b>	<b>llamada</b> + hacer <b>llamada</b> + internacional
<b>165. HACER UNA LLAMADA INTERPROVINCIAL</b>	<b>llamada</b> + hacer
<b>166. HACER UNA LLAMADA INTERURBANA</b>	<b>llamada</b> + hacer
<b>167. HACER UNA LLAMADA LOCAL</b>	<b>llamada</b> + hacer <b>llamada</b> + local
<b>168. HACER UNA LLAMADA URBANA</b>	<b>llamada</b> + hacer
<b>169. HACER UNA PROMESA</b>	<b>promesa</b> + hacer
<b>170. HACER UNA SÍNTESIS</b>	<b>síntesis</b> + hacer
<b>171. HACER UNA TRANSFERENCIA (BANCARIA)</b>	<b>transferencia</b> + hacer
<b>172. HACER UNA VISITA</b>	<b>visita</b> + hacer
<b>173. HACERSE UNA IDEA</b>	<b>idea</b> + hacerse
<b>174. HACERSE UNA LESIÓN</b>	<b>lesión</b> + hacer(se)
<b>175. HERIDA SUPERFICIAL</b>	<b>herida</b> + superficial
<b>176. IMITAR UN ESTILO</b>	<b>estilo</b> + imitar
<b>177. INGRESOS ELEVADOS</b>	<b>ingreso</b> + elevado
<b>178. INGRESOS EXTRA</b>	<b>ingreso</b> + extra
<b>179. INSPECCIONAR EL EQUIPAJE</b>	<b>equipaje</b> + inspeccionar
<b>180. INTERPRETAR UN PAPEL</b>	<b>papel</b> + interpretar
<b>181. INTERPRETAR UN TEXTO</b>	<b>texto</b> + interpretar
<b>182. INTRODUCIR UNA TÉCNICA</b>	<b>técnica</b> + introducir
<b>183. INVESTIGAR EL DELITO FISCAL</b>	<b>delito</b> + investigar
<b>184. JORNADA LABORAL</b>	<b>jornada</b> + laboral
<b>185. JUEGO SUCIO</b>	<b>juego</b> + sucio
<b>186. LÍNEA DIAGONAL</b>	<b>línea</b> + diagonal
<b>187. LÍNEA RECTA</b>	<b>línea</b> + recto
<b>188. LUZ DIRECTA</b>	<b>luz</b> + directo
<b>189. LUZ INDIRECTA</b>	<b>luz</b> + indirecto
<b>190. LUZ SUAVE</b>	<b>luz</b> + suave
<b>191. LUZ TENUE</b>	<b>luz</b> + tenue
<b>192. MANTENER EL CONTACTO</b>	<b>contacto</b> + mantener
<b>193. MANTENER LA COMUNICACIÓN</b>	<b>comunicación</b> + mantener
<b>194. MANTENER UNA RELACIÓN</b>	<b>relación</b> + mantener
<b>195. MANTENERSE JOVEN</b>	<b>mantenerse</b> + joven

196. MINORÍA ÉTNICA	<b>minoría</b> + étnico
197. MINORÍA RELIGIOSA	<b>minoría</b> + religioso
198. MOSTRAR COMPRENSIÓN	<b>comprensión</b> + mostrar
199. MOSTRAR CONFIANZA	<b>confianza</b> + mostrar
200. MOSTRAR UN COMPORTAMIENTO ADECUADO	<b>comportamiento</b> + mostrar <b>comportamiento</b> + adecuado
201. MOSTRAR UN COMPORTAMIENTO INJUSTO	<b>comportamiento</b> + mostrar
202. MOSTRAR UNA ACTITUD ADECUADA	<b>actitud</b> + mostrar
203. MOSTRAR UNA ACTITUD INJUSTA	<b>actitud</b> + mostrar
204. MÚSICA BARROCA	<b>música</b> + barroco
205. MÚSICA POPULAR	<b>música</b> + popular
206. MÚSICA TRADICIONAL	<b>música</b> + tradicional
207. NOTICIA FIABLE	<b>noticia</b> + fiable
208. NOTICIA OFICIAL	<b>noticia</b> + oficial
209. NOVELA NEGRA	<b>novela</b> + negra
210. NOVELA ROSA	<b>novela</b> + rosa
211. NUEVAS TECNOLOGÍAS	<b>tecnología</b> + nueva
212. NÚMERO DECIMAL	<b>número</b> + decimal
213. OBRA CONOCIDA	<b>obra</b> + conocido
214. OBRA DESCONOCIDA	<b>obra</b> + desconocido
215. OBRA LITERARIA	<b>obra</b> + literario
216. OBRA REPRESENTATIVA	<b>obra</b> + representativo
217. OBTENER UNA BECA	<b>beca</b> + obtener
218. OCUPAR UN CARGO	<b>cargo</b> + ocupar
219. OCUPAR UN PUESTO	<b>puesto</b> + ocupar
220. OCUPAR UNA PLAZA	<b>plaza</b> + ocupar
221. OFRECER EDUCACIÓN SUPERIOR	<b>educación</b> + ofrecer <b>educación</b> + superior
222. OFRECER EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	<b>educación</b> + ofrecer <b>educación</b> + universitario
223. ORGANIZAR UNA CELEBRACIÓN	<b>celebración</b> + organizar
224. PADECER UNA ENFERMEDAD	<b>enfermedad</b> + padecer
225. PAGAR AL CONTADO	<b>pagar</b> + al contado <b>al contado</b> <sup>220</sup> + pagar
226. PAGAR UN CRÉDITO	<b>crédito</b> + pagar (a)
227. PAGAR UN PRÉSTAMO	<b>préstamo</b> + pagar
228. PAGAR UN SEGURO	<b>seguro</b> + pagar
229. PAGAR UNA FACTURA	<b>factura</b> + pagar
230. PAGAR UNA HIPOTECA	<b>hipoteca</b> + pagar

<sup>220</sup> En el *DFDEA* se explicita su combinación con verbos como *comprar*, *vender* o *pagar*. El *DiLEA* especifica que se construye “generalmente” con los verbos *comprar* o *pagar*.



<b>231. PAGAR UNA MULTA</b>	<b>multa</b> + pagar
<b>232. PAISAJE DESÉRTICO</b>	<b>paisaje</b> + desértico
<b>233. PAISAJE URBANO</b>	<b>paisaje</b> + urbano
<b>234. PAPEL PRINCIPAL</b>	<b>papel</b> + principal
<b>235. PAPEL SECUNDARIO</b>	<b>papel</b> + secundario
<b>236. PASAR UN CALOR ESPANTOSO</b>	<b>calor</b> + pasar <b>calor</b> + espantoso
<b>237. PASAR UN CALOR HORRIBLE</b>	<b>calor</b> + pasar
<b>238. PASAR UN FRÍO ESPANTOSO</b>	<b>frío</b> + pasar
<b>239. PASAR UN FRÍO HORRIBLE</b>	<b>frío</b> + pasar
<b>240. PEDIR LA JUBILACIÓN ANTICIPADA</b>	<b>jubilación</b> + anticipado
<b>241. PEDIR UN AUMENTO DE SUELDO</b>	<b>aumento</b> + pedir
<b>242. PEDIR UN CRÉDITO</b>	<b>crédito</b> + pedir
<b>243. PEDIR UN PRÉSTAMO</b>	<b>préstamo</b> + pedir
<b>244. PEDIR UN PRESUPUESTO</b>	<b>presupuesto</b> + pedir
<b>245. PEDIR UN RECIBO</b>	<b>recibo</b> + pedir
<b>246. PEDIR UNA FACTURA</b>	<b>factura</b> + pedir
<b>247. PODER POLÍTICO</b>	<b>poder</b> + político
<b>248. PONER UNA DENUNCIA</b>	<b>denuncia</b> + poner
<b>249. PONER UNA MULTA</b>	<b>multa</b> + poner (a alguien)
<b>250. PONER UNA RECLAMACIÓN</b>	<b>reclamación</b> + poner
<b>251. PRENSA DEL CORAZÓN</b>	<b>corazón</b> <sup>221</sup> + prensa (de)
<b>252. PREPARAR(SE) UN EXAMEN</b>	<b>examen</b> + preparar
<b>253. PRESENTAR UN PROYECTO</b>	<b>proyecto</b> + presentar
<b>254. PRESENTARSE A LAS ELECCIONES</b>	<b>elección</b> + presentarse (a)
<b>255. PRESENTARSE A UN EXAMEN</b>	<b>examen</b> + presentarse (a)
<b>256. PREVISIÓN METEOROLÓGICA</b>	<b>previsión</b> + meteorológica
<b>257. PRIMER PLANO</b>	<b>plano</b> + primer
<b>258. PRODUCIRSE UN ACCIDENTE</b>	<b>accidente</b> + producir(se)
<b>259. PROGRAMA ELECTORAL</b>	<b>programa</b> + electoral
<b>260. PROGRAMA RADIOFÓNICO</b>	<b>programa</b> + radiofónico
<b>261. PROGRAMA TELEVISIVO</b>	<b>programa</b> + televisivo
<b>262. PUBLICAR UN LIBRO</b>	<b>libro</b> + publicar
<b>263. QUEDAR (SUB)CAMPEÓN</b>	<b>capeón</b> + quedar
<b>264. QUEDAR (UNA) CICATRIZ</b>	<b>cicatriz</b> + quedar (a alguien)
<b>265. QUITAR LA SED</b>	<b>sed</b> + quitarse(le) (a alguien)
<b>266. RECIBIR CLASES</b>	<b>clase</b> + recibir
<b>267. RECIBIR EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>educación</b> + recibir <b>educación</b> + superior
<b>268. RECIBIR EDUCACIÓN UNIVERSITARIA</b>	<b>educación</b> + recibir <b>educación</b> + universitario
<b>269. RECURSOS NATURALES</b>	<b>recurso</b> + natural
<b>270. REDACTAR UN CONTRATO</b>	<b>contrato</b> + redactar

<sup>221</sup> El *DFDEA* recoge *del corazón* como locución adjetiva que se aplica a *revista* o *prensa*.

<b>271. RELACIÓN AMISTOSA</b>	<b>relación</b> + amistoso
<b>272. RELACIÓN AMOROSA</b>	<b>relación</b> + amoroso
<b>273. RELACIÓN LABORAL</b>	<b>relación</b> + laboral
<b>274. RELACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>relación</b> + profesional
<b>275. RELACIÓN SENTIMENTAL</b>	<b>relación</b> + sentimental
<b>276. RELOJ ANALÓGICO</b>	<b>reloj</b> + analógico
<b>277. RELOJ DIGITAL</b>	<b>reloj</b> + digital
<b>278. REPARTIR UNA CARTA</b>	<b>carta</b> + repartir
<b>279. REPRESENTAR UNA OBRA TEATRAL</b>	<b>obra</b> + representar
<b>280. RESOLVER UNA DUDA</b>	<b>duda</b> + resolver
<b>281. RESUMIR UN TEXTO</b>	<b>texto</b> + resumir
<b>282. REVELAR UNA FOTO(GRAFÍA)</b>	<b>fotografía</b> + revelar
<b>283. REVISIÓN PERIÓDICA</b>	<b>revisión</b> + periódico
<b>284. RODAR UNA PELÍCULA</b>	<b>película</b> + rodar
<b>285. ROPA DE CALLE</b>	<b>ropa</b> + de calle <sup>222</sup>
<b>286. SENTIR UN CALOR ESPANTOSO</b>	<b>calor</b> + espantoso
<b>287. SERVIR UNA MESA</b>	<b>mesa</b> + servir
<b>288. SOLICITAR UN CRÉDITO</b>	<b>crédito</b> + solicitar
<b>289. SOLICITAR UN PRÉSTAMO</b>	<b>préstamo</b> + solicitar
<b>290. SOLICITAR UNA BECA</b>	<b>beca</b> + solicitar
<b>291. SOPLAR EL VIENTO</b>	<b>viento</b> + soplar
<b>292. SUBIR EL DESEMPLEO</b>	<b>desempleo</b> + subir
<b>293. SUBIR EL PARO</b>	<b>paro</b> + subir
<b>294. SUELDO RIDÍCULO</b>	<b>sueldo</b> + ridículo
<b>295. SUFRIR UNA REACCIÓN ALÉRGICA</b>	<b>reacción</b> + alérgico
<b>296. TENER ANSIEDAD</b>	<b>ansiedad</b> + tener
<b>297. TENER APETITO</b>	<b>apetito</b> + tener
<b>298. TENER BUEN ASPECTO</b>	<b>aspecto</b> + tener <b>aspecto</b> + buen(o)
<b>299. TENER BUENOS MODALES</b>	<b>modales</b> + tener <b>modales</b> + bueno
<b>300. TENER CONFIANZA</b>	<b>confianza</b> + tener (en algo/en alguien)
<b>301. TENER CURIOSIDAD</b>	<b>curiosidad</b> + tener
<b>302. TENER EDUCACIÓN</b>	<b>educación</b> + tener
<b>303. TENER ENVIDIA</b>	<b>envidia</b> + tener (a alguien)
<b>304. TENER ESCALOFRÍOS</b>	<b>escalofrío</b> + tener
<b>305. TENER ESTUDIOS PRIMARIOS</b>	<b>estudio</b> + tener
<b>306. TENER ESTUDIOS SECUNDARIOS</b>	<b>estudio</b> + tener
<b>307. TENER ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>	<b>estudio</b> + tener
<b>308. TENER GARANTÍA</b>	<b>garantía</b> + tener
<b>309. TENER LA TENSIÓN ALTA</b>	<b>tensión</b> + alto

<sup>222</sup> El *DFDEA* y el *DiLEA* la etiquetan como locución adjetiva aplicable a *ropa*.

<b>310. TENER LA TENSIÓN BAJA</b>	<b>tensión</b> + bajo
<b>311. TENER MAL ASPECTO</b>	<b>aspecto</b> + tener
<b>312. TENER MALESTAR</b>	<b>malestar</b> + tener
<b>313. TENER MALOS MODALES</b>	<b>modales</b> + tener <b>modales</b> + malo
<b>314. TENER PERSONALIDAD</b>	<b>personalidad</b> + tener
<b>315. TENER RESPETO</b>	<b>respeto</b> + tener
<b>316. TENER TARIFA PLANA</b>	<b>tarifa</b> + plano
<b>317. TENER TEMPERAMENTO</b>	<b>temperamento</b> + tener
<b>318. TENER UN ACCIDENTE DE TRABAJO</b>	<b>accidente</b> + de trabajo <b>accidente</b> + tener
<b>319. TENER UN BUEN EXPEDIENTE</b>	<b>expediente</b> + buen(o)
<b>320. TENER UN CALOR ESPANTOSO</b>	<b>calor</b> + tener <b>calor</b> + espantoso
<b>321. TENER UN CALOR HORRIBLE</b>	<b>calor</b> + tener
<b>322. TENER UN CARÁCTER BRUSCO</b>	<b>carácter</b> + brusco
<b>323. TENER UN CARÁCTER SERIO</b>	<b>carácter</b> + serio
<b>324. TENER UN CARÁCTER TRANQUILO</b>	<b>carácter</b> + tranquilo
<b>325. TENER UN CARGO DIRECTIVO</b>	<b>cargo</b> + tener <b>cargo</b> + directivo
<b>326. TENER UN CARGO PÚBLICO</b>	<b>cargo</b> + tener
<b>327. TENER UN COMPORTAMIENTO ADECUADO</b>	<b>comportamiento</b> + tener <b>comportamiento</b> + adecuado
<b>328. TENER UN COMPORTAMIENTO INJUSTO</b>	<b>comportamiento</b> + tener
<b>329. TENER UN DOLOR ESPANTOSO</b>	<b>dolor</b> + tener
<b>330. TENER UN DOLOR HORRIBLE</b>	<b>dolor</b> + tener
<b>331. TENER UN EMPLEO</b>	<b>empleo</b> + tener
<b>332. TENER UN FRÍO ESPANTOSO</b>	<b>frío</b> + tener
<b>333. TENER UN FRÍO HORRIBLE</b>	<b>frío</b> + tener
<b>334. TENER UN MAL EXPEDIENTE</b>	<b>expediente</b> + mal(o)
<b>335. TENER UN ROMANCE</b>	<b>romance</b> + tener
<b>336. TENER UN TIRÓN</b>	<b>tirón</b> + tener
<b>337. TENER UNA DEUDA</b>	<b>deuda</b> + tener
<b>338. TENER VALOR SENTIMENTAL</b>	<b>valor</b> + tener <b>valor</b> + sentimental <b>sentimental</b> + valor
<b>339. TIEMPO ESTABLE</b>	<b>tiempo</b> + estable
<b>340. TIEMPO INESTABLE</b>	<b>tiempo</b> + inestable
<b>341. TIEMPO INVERNAL</b>	<b>tiempo</b> + invernal
<b>342. TIEMPO OTOÑAL</b>	<b>tiempo</b> + otoñal
<b>343. TIEMPO PRIMAVERAL</b>	<b>tiempo</b> + primaveral
<b>344. TIEMPO VERANIEGO</b>	<b>tiempo</b> + veraniego
<b>345. TRABAJAR A DISGUSTO</b>	<b>trabajar</b> + a disgusto
<b>346. TRABAJAR EN BUENAS CONDICIONES</b>	<b>trabajar</b> + en condiciones <b>condición</b> + bueno

<b>347. TRABAJAR EN MALAS CONDICIONES</b>	<b>trabajar</b> + en condiciones <b>condición</b> + malo
<b>348. TRABAJAR EN ÓPTIMAS CONDICIONES</b>	<b>trabajar</b> + en condiciones <b>condición</b> + óptimo
<b>349. TRABAJAR HONRADAMENTE</b>	<b>trabajar</b> + honradamente
<b>350. VIAJE DE PLACER</b>	<b>viaje</b> + de placer
<b>351. VOTO NULO</b>	<b>voto</b> + nulo
<b>352. ZONA (SÚPER)POBLADA</b>	<b>zona</b> + poblado
<b>353. ZONA AZUL</b>	<b>zona</b> + azul
<b>354. ZONA PROTEGIDA</b>	<b>zona</b> + protegido
<b>355. ZONA VIRGEN</b>	<b>zona</b> + virgen

## Anexo V. Corpus de combinaciones desestimadas.

NOCIONES GENERALES B1	
Combinaciones	Observaciones
<b>COMBINACIONES LIBRES</b>	
<b>1. CANCELAR una cuenta</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de ‘saldar, liquidar’ se combina con sustantivos que denotan cantidad económica ( <i>deuda, sueldo, cuenta</i> )
<b>2. CANCELAR una visita</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de ‘anular o dejar sin efecto’ acepta sustantivos que designan diversos eventos, frecuentemente de carácter social, cuya realización se ha previsto o acordado de antemano ( <i>concierto, boda, reunión, viaje, cita</i> )
<b>3. CUMPLIR + [N° CARDINAL] AÑOS</b>	<b>cumplir:</b> Se combina con sustantivos temporales ( <i>cumplir una edad, un plazo, un aniversario, los 30 años</i> )
<b>4. CUMPLIR + [N° CARDINAL] MESES</b>	<b>cumplir:</b> Se combina con sustantivos temporales ( <i>cumplir una edad, un plazo, un aniversario, los 30 años</i> )
<b>5. MONTAR A CABALLO</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘subirse a’, se combina con sustantivos que designan vehículos, seguido de la preposición a ( <i>camión, tren, autobús</i> ), o animales, generalmente sin ella ( <i>caballo, burro, camello</i> )
<b>6. MONTAR EN BICICLETA</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘subirse a’, se combina con sustantivos que designan vehículos, seguido de la preposición a ( <i>camión, tren, autobús</i> ), o animales, generalmente sin ella ( <i>caballo, burro, camello</i> )
<b>7. MONTAR EN MOTO</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘subirse a’, se combina con sustantivos que designan vehículos, seguido de la preposición a ( <i>camión, tren, autobús</i> ), o animales, generalmente sin ella ( <i>caballo, burro, camello</i> )
<b>8. MONTAR UN NEGOCIO</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ se combina con sustantivos que designan empresas y negocios ( <i>zapatería, negocio, tienda, factoría, fábrica</i> ) <b>negocio + montar</b>
<b>9. MONTAR UNA EMPRESA</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ se combina con sustantivos que designan

	empresas y negocios ( <i>zapatería, negocio, tienda, factoría, fábrica</i> ) <b>empresa</b> + montar
<b>10.PERDER las llaves</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan prácticamente cualquier objeto físico
<b>11.PERDER TIEMPO</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘desaprovechar’ acepta sustantivos temporales ( <i>día, mes, año, tiempo</i> ) <b>tiempo</b> + perder
<b>12.vivir TEMPORALMENTE</b>	<b>temporalmente:</b> Se combina con verbos que designan actividades no acotadas ( <i>estudiar, ejercer, trabajar, funcionar, vivir, ocuparse (de), atender, fallar, alquilar, residir: Residen temporalmente en Guadalajara; Atiendo temporalmente la tienda de mi padre</i> ), es decir, situaciones que se caracterizan por no tener fin natural
<b>NO RECOGIDAS</b>	
<b>1. hablar EN VOZ BAJA</b>	
<b>2. ACABAR el concierto</b>	
<b>3. arte PREHISTÓRICO</b>	
<b>4. BAJAR LA CALEFACCIÓN</b>	
<b>5. CALENDARIO chino</b>	
<b>6. CALZAR [UN] NÚMERO</b>	
<b>7. CAMBIAR DE IDEA</b>	
<b>8. clima HÚMEDO</b>	
<b>9. COGER EL CAMINO</b>	
<b>10.COGER LA CARRETERA</b>	
<b>11.COMENZAR el curso</b>	
<b>12.controlar el PESO</b>	
<b>13.crema HIDRATANTE</b>	
<b>14.DEJAR a (su) novio</b>	
<b>15.DEJAR UN MENSAJE</b>	
<b>16.DEJAR UN RECADO</b>	
<b>17.DESCONGELAR el pescado</b>	
<b>18.DÍA NATURAL</b>	
<b>19.ENVIAR UNA NOTA</b>	
<b>20.ESCUCHAR UNA OPINIÓN</b>	
<b>21.ESCUCHAR UNA RESPUESTA</b>	
<b>22.ESPERAR UNA OPINIÓN</b>	
<b>23.ESPERAR UNA RESPUESTA</b>	
<b>24.EXISITIR una palabra</b>	
<b>25.HACE DOS MINUTOS</b>	
<b>26.HACE UN INSTANTE</b>	
<b>27.HACE UN MOMENTO</b>	
<b>28.HACER UNA COPIA</b>	

<b>29.hijo ÚNICO</b>	
<b>30.leche TEMPLADA</b>	
<b>31.línea HORIZONTAL</b>	
<b>32.LLEGAR A TIEMPO</b>	
<b>33.llegar RÁPIDAMENTE</b>	
<b>34.LLEVAR (una) TALLA</b>	
<b>35.MANDAR UNA NOTA</b>	
<b>36.MEDIR + (CARDINAL) + CENTÍMETROS</b>	
<b>37.MEDIR + (CARDINAL) + METROS</b>	
<b>38.monumento HISTÓRICO</b>	
<b>39.PARECER interesante</b>	
<b>40.PONER LA CALEFACCIÓN</b>	
<b>41.PONER UN CORREO</b>	
<b>42.PONER UNA NOTA</b>	
<b>43.PONERSE AL TELÉFONO</b>	
<b>44.PONERSE CONTENTO</b>	
<b>45.PONERSE DE PIE</b>	
<b>46.PONERSE NERVIOSO</b>	
<b>47.PRODUCIR zapatillas</b>	
<b>48.QUEDARSE DORMIDO</b>	
<b>49.QUEDARSE EMBARAZADA</b>	
<b>50.RAMO DE flores</b>	
<b>51.REPASAR los verbos</b>	
<b>52.SALIR CON RETRASO<sup>223</sup></b>	
<b>53.salir INMEDIATAMENTE</b>	
<b>54.SONAR EL TELÉFONO</b>	
<b>55.SONAR LA MÚSICA</b>	
<b>56.SUBIR LA CALEFACCIÓN</b>	
<b>57.TENER BUENAS VISTAS</b>	
<b>58.TENER MALAS VISTAS</b>	
<b>59.tener MEDIDAS</b>	
<b>60.TENER SABOR (A)</b>	
<b>61.tener TAMAÑO</b>	
<b>62.tener una buena NOTA</b>	
<b>63.TENER UNA TALLA</b>	
<b>64.USAR UNA TALLA</b>	
<b>65.VENIR CON RETRASO</b>	
<b>66.ver ÚLTIMAMENTE</b>	
<b>67.VINO ROSADO</b>	
<b>68.VOLVERSE LOCO</b>	

<sup>223</sup> *con retraso*: no recogida como locución ni en *REDES* ni en el *DFDEA* pero la hemos mantenido en el corpus por analogía con *llegar con retraso*, que sí está incluida en *REDES*.

NOCIONES ESPECÍFICAS B1	
Combinaciones	Observaciones
<b>COMBINACIONES LIBRES</b>	
1. abrir el buzón	<b>abrir:</b> En el sentido de ‘comunicar con el exterior’ o ‘hacer que deje de estar cerrado’ se combina con sustantivos que designan posibles contenedores o receptáculos ( <i>botella, caja, sobre, armario, bolsa, cajón</i> )
2. abrir una botella	<b>abrir:</b> En el sentido de ‘comunicar con el exterior’ o ‘hacer que deje de estar cerrado’ se combina con sustantivos que designan posibles contenedores o receptáculos ( <i>botella, caja, sobre, armario, bolsa, cajón</i> )
3. apagar un electrodoméstico	<b>apagar:</b> En el sentido de ‘desconectar(se) o interrumpir(se) el funcionamiento de’ se combina con sustantivos que designan aparatos o dispositivos eléctricos ( <i>televisor, bombilla, radio, lámpara</i> )
4. batir huevos	<b>batir:</b> En su sentido de ‘remover para que se disuelva’, se combina con sustantivos que designan sustancias, generalmente alimentos líquidos o espesos ( <i>huevo, clara, mantequilla, miel</i> ) <b>huevo + batir [SERIE]</b>
5. cobrar intereses	<b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia ( <i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i> )
6. corregir los deberes	<b>corregir:</b> Con el sentido de ‘revisar y calificar’ se combina con sustantivos que designan los ejercicios que realizan los alumnos” ( <i>examen, prueba, trabajo, ejercicio</i> )
7. corregir un ejercicio	<b>corregir:</b> Con el sentido de ‘revisar y calificar’ se combina con sustantivos que designan los ejercicios que realizan los alumnos” ( <i>examen, prueba, trabajo, ejercicio</i> )
8. corregir un examen	<b>corregir:</b> Con el sentido de ‘revisar y calificar’ se combina con sustantivos que designan los ejercicios que realizan los alumnos” ( <i>examen, prueba, trabajo,</i>



	<i>ejercicio</i> )
<b>9. corregir una redacción</b>	<b>corregir:</b> Con el sentido de ‘revisar y calificar’ se combina con sustantivos que designan los ejercicios que realizan los alumnos” ( <i>examen, prueba, trabajo, ejercicio</i> )
<b>10. cortar el pan</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan materias sólidas ( <i>cortar la leña, el pelo, el pan</i> )
<b>11. cortar la carne</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan materias sólidas ( <i>cortar la leña, el pelo, el pan</i> )
<b>12. cortar una flor</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan objetos físicos ( <i>cortar un árbol, un papel, un dedo, una flor</i> )
<b>13. cortarse el pelo</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan objetos físicos ( <i>cortar un árbol, un papel, un dedo, una flor</i> )
<b>14. cortarse un dedo</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan objetos físicos ( <i>cortar un árbol, un papel, un dedo, una flor</i> )
<b>15. cortarse una mano</b>	<b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan objetos físicos ( <i>cortar un árbol, un papel, un dedo, una flor</i> )
<b>16. cumplir años</b>	<b>cumplir:</b> Se combina con sustantivos temporales ( <i>cumplir una edad, un plazo, un aniversario, los 30 años</i> )
<b>17. descargarse música</b>	<b>descargar:</b> En el sentido de ‘transferir con medios informáticos’ se combina con sustantivos que designan datos, programas o la información que contienen ( <i>archivo, programa, documento, vídeo, música</i> ) <b>música</b> + descargar [de la red]
<b>18. descargarse un archivo</b>	<b>descargar:</b> En el sentido de ‘transferir con medios informáticos’ se combina con sustantivos que designan datos, programas o la información que contienen ( <i>archivo, programa, documento, vídeo, música</i> ) <b>archivo</b> + descargar
<b>19. descargarse un programa</b>	<b>descargar:</b> En el sentido de ‘transferir con medios informáticos’ se combina con sustantivos que designan datos, programas o la información que contienen ( <i>archivo, programa, documento, vídeo, música</i> )
<b>20. echar una carta</b>	<b>echar:</b> En el sentido de ‘arrojar’ o en el de ‘dejar caer’ se combina con sustantivos que designan objetos, materias o personas ( <i>echar</i>

	<i>aire; echar un papel al suelo; echar el ancla; echar una carta al buzón)</i>
<b>21. echar(se) unas gotas</b>	<b>echar:</b> En el sentido de ‘arrojar’ o en el de ‘dejar caer’ se combina con sustantivos que designan objetos, materias o personas ( <i>echar aire; echar un papel al suelo; echar el ancla; echar una carta al buzón</i> )
<b>22. llevarse el primer plato</b>	<b>llevar:</b> En el sentido de ‘transportar o hacer llegar a alguien o algo a algún sitio’ se construye con sustantivos que designan objetos ( <i>llevar el plato a la cocina</i> )
<b>23. llevarse el segundo plato</b>	<b>llevar:</b> En el sentido de ‘transportar o hacer llegar a alguien o algo a algún sitio’ se construye con sustantivos que designan objetos ( <i>llevar el plato a la cocina</i> )
<b>24. perder el autobús</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘no alcanzar a tiempo’ se combina con sustantivos que designan medios de transporte ( <i>avión, tren, autobús, barco</i> )
<b>25. perder el equipaje</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan prácticamente cualquier objeto físico <b>equipaje + perder(se)</b>
<b>26. perder el tren</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘no alcanzar a tiempo’ se combina con sustantivos que designan medios de transporte ( <i>avión, tren, autobús, barco</i> )
<b>27. perder las maletas</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan prácticamente cualquier objeto físico <b>maleta + perder</b>
<b>28. perder un documento</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan prácticamente cualquier objeto físico
<b>29. piso luminoso</b>	<b>luminoso:</b> En su sentido de ‘claro, radiante o diáfano’ se combina con sustantivos que designan espacios o lugares ( <i>salón, ciudad, terreno</i> )
<b>30. piso soleado</b>	<b>soleado + sustantivos de lugar</b>
<b>31. practicar la religión</b>	<b>practicar:</b> En su sentido de ‘realizar o ejercer’ se combina con sustantivos que designan religiones o creencias ( <i>budismo, islam</i> ) <b>religión + practicar</b>
<b>32. sentir calor</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos

	<b>calor</b> + sentir
33. sentir frío	<b>sentir</b> : Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>frío</b> + sentir
34. sentir hambre	<b>sentir</b> : Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>hambre</b> + sentir
35. sentir sed	<b>sentir</b> : Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>sed</b> + sentir
36. sentir sueño	<b>sentir</b> : Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos
37. tomar la píldora	<b>tomar</b> : En el sentido de ‘ingerir’ o ‘incorporar al organismo’ se usa con sustantivos que designan remedios ( <i>pastillas</i> )
38. tomar un aperitivo	<b>tomar</b> : En el sentido de ‘ingerir’ o ‘incorporar al organismo’ se usa con sustantivos que designan alimentos ( <i>carne</i> )
39. tomar una copa	<b>tomar</b> : En el sentido de ‘ingerir’ o ‘incorporar al organismo’ se usa con sustantivos que designan líquidos ( <i>leche, café</i> )
40. tomar una ración	<b>tomar</b> : En el sentido de ‘ingerir’ o ‘incorporar al organismo’ se usa con sustantivos que designan alimentos ( <i>carne</i> )
<b>LOCUCIONES</b>	
1. dar el alta <sup>224</sup> (médica)	<b>REDES: dar</b> + SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AUTORIZACIÓN, ACEPTACIÓN Y OTRAS FORMAS DE ASENTIMIENTO O AQUIESCENCIA. TAMBIÉN CON OTROS QUE EXPRESAN LA AUSENCIA DE TRABAS EN LA MANIFESTACIÓN LIBRE DE ALGUNA COSA [+]
2. dar la baja <sup>225</sup> (médica)	<b>baja</b> + dar
3. poner la mesa <sup>226</sup>	<b>mesa</b> + poner
4. quitar la mesa <sup>227</sup>	<b>mesa</b> + quitar
5. tomar el sol	<b>tomar</b> : Expresión lexicalizada

<sup>224</sup> El *DFDEA* la recoge como locución verbal.

<sup>225</sup> El *DFDEA* la contempla como locución verbal.

<sup>226</sup> El *DFDEA* y el *DiLEA* la recogen como locución verbal.

<sup>227</sup> El *DFDEA* y el *DiLEA* la contemplan como locución verbal.

**NO RECOGIDAS**

1. abrir un documento	
2. abrir un regalo	
3. acabar el bachillerato	
4. acabar un doctorado	
5. acabar un máster	
6. acabar una carrera (universitaria)	
7. acceder a una página de internet	
8. acceder a web de internet	
9. actitud agradable	
10. actitud extraña	
11. adjuntar un documento	
12. alimentación equilibrada	
13. alimentación sana	
14. alimento ligero	
15. alimento pesado	
16. ambiente clásico	
17. ambiente moderno	
18. anular un billete	
19. aprobar un control	
20. aprobar un test escrito	
21. arreglar el coche	
22. aseos públicos	
23. asignatura práctica	
24. asignatura teórica	
25. atender usuarios	
26. bajar los brazos	
27. bajar los intereses	
28. bajar[se] de un barco	
29. bajar[se] de un tren	
30. bajar[se] de una bicicleta	
31. bajar[se] de una moto	
32. bajarse música	
33. bajarse un archivo	
34. bajarse un programa	
35. baños públicos	
36. bloque de pisos	
37. buena persona	
38. buscar diferencias	
39. buscar documentos	
40. buscar imágenes	
41. buscar información	
42. buscar trabajo	
43. buscar una palabra	
44. cadena nacional	

45. cadena privada	
46. cadena pública	
47. cadena religiosa	
48. caerse las hojas	
49. cámara digital	
50. cambiar de cadena	
51. cambiar de canal	
52. cambiar de compañero	
53. cambiar de dirección	
54. cambiar de emisora	
55. cambiar de libro	
56. cambiar un billete	
57. cambiar(se) de sitio	
58. canal nacional	
59. canal privado	
60. canal público	
61. canal religioso	
62. carta formal	
63. cáscara de huevo	
64. casco antiguo	
65. casco histórico	
66. cerrar un documento	
67. cerrar un sobre	
68. cerrar una cuenta	
69. clima húmedo	
70. cocer arroz	
71. cocer pasta	
72. cocina andaluza	
73. cocina india	
74. cocina internacional	
75. coger el teléfono	
76. coleccionar monedas	
77. coleccionar sellos	
78. colgar el teléfono	
79. colgar un documento en internet	
80. colgar un texto en internet	
81. colgar una fotografía en internet	
82. comida ligera	
83. comida pesada	
84. comida tradicional	
85. conectar un electrodoméstico	
86. conservar el medio ambiente	
87. construir un acueducto	
88. construir una mezquita	
89. construir una sinagoga	
90. consultar la programación	

91. consultar una página de internet	
92. consultar una web de internet	
93. contratar un viaje organizado	
94. copa de champán	
95. copa de vino	
96. copiar una palabra	
97. cortar una palabra	
98. crecer feliz	
99. crecer fuerte	
100. crecer sano	
101. cuidar el medio ambiente	
102. charlar sobre un tema	
103. dar una beca	
104. darse una crema	
105. dejar un mensaje	
106. dejar un recado	
107. desinstalar un programa	
108. devolver la matrícula	
109. devolver una llamada	
110. elegir un compañero	
111. elegir un libro	
112. elegir un tema	
113. eliminar un documento	
114. empezar el bachillerato	
115. empezar un doctorado	
116. empezar un máster	
117. empezar una carrera (universitaria)	
118. empezar una relación	
119. enviar una copia (oculta)	
120. envolver un regalo	
121. escoger un compañero	
122. escoger un libro	
123. escoger un tema	
124. esperar un hijo	
125. estado gaseoso	
126. estado líquido	
127. estado sólido	
128. estilo moderno	
129. estudiar el bachillerato	
130. estudiar un doctorado	
131. estudiar un máster	
132. explicar un tema	
133. explicar una lección	
134. fiesta formal	
135. fiesta informal	
136. fiesta popular	

137. fiesta típica	
138. fiesta tradicional	
139. final abierto	
140. final triste	
141. fotografía digital	
142. fotografía en blanco y negro	
143. fotografía en color	
144. fregar el suelo	
145. fregar los platos	
146. freír huevos	
147. freír patatas	
148. ganar una beca	
149. gasolina normal	
150. gasolina súper	
151. guardar un documento	
152. hablar sobre un tema	
153. hablar sobre un tema	
154. hacer atletismo	
155. hacer campin	
156. hacer ciclismo	
157. hacer clic	
158. hacer crucigramas	
159. hacer el bachillerato	
160. hacer el currículum vitae	
161. hacer escala	
162. hacer escalada	
163. hacer natación	
164. hacer senderismo	
165. hacer transbordo	
166. hacer turismo	
167. hacer un control	
168. hacer un crucero	
169. hacer un curso de cocina	
170. hacer un curso de jardinería	
171. hacer un descanso	
172. hacer un doctorado	
173. hacer un edificio	
174. hacer un informe	
175. hacer un intercambio	
176. hacer un máster	
177. hacer un picnic	
178. hacer un proyecto	
179. hacer un safari	
180. hacer un test escrito	
181. hacer un traslado	
182. hacer un viaje organizado	

183. hacer una actividad	
184. hacer una casa	
185. hacer una copia	
186. hacer una despedida de soltero	
187. hacer una excursión	
188. hacer una marcha	
189. hacer una mudanza	
190. hacer una presentación	
191. hacer unas prácticas	
192. hacerse pruebas	
193. hacerse un análisis de orina	
194. hacerse un análisis de sangre	
195. hacerse un control	
196. hacerse una herida	
197. hacerse una revisión	
198. hemisferio norte	
199. hemisferio sur	
200. historia antigua	
201. historia contemporánea	
202. historia medieval	
203. historia universal	
204. iglesia anglicana	
205. iglesia católica	
206. iglesia evangélica	
207. iluminar un espacio	
208. iluminar una habitación	
209. impresora láser	
210. incorporación inmediata	
211. insertar una palabra	
212. instalar un programa	
213. intercambiar datos	
214. intercambiar documentos	
215. intercambiar imágenes	
216. introducir datos en el ordenador	
217. jarra de agua	
218. jarra de cerveza	
219. leche descremada	
220. leche desnatada	
221. leche entera	
222. literatura clásica	
223. literatura moderna	
224. loncha de jamón	
225. loncha de queso	
226. llevar cambio	
227. llevar suelto	
228. madre soltera	



229. mantenerse bien informado	
230. mantenerse mal informado	
231. marcar un número de teléfono	
232. matrimonio heterosexual	
233. matrimonio homosexual	
234. meter datos en el ordenador	
235. meter dinero en la cuenta	
236. novela histórica	
237. novela policiaca	
238. pagar el piso	
239. pagar intereses	
240. países pobres	
241. países ricos	
242. parque natural	
243. partido de derechas	
244. partido de izquierdas	
245. pasar el aspirador	
246. pasar una llamada	
247. pastilla de jabón	
248. pegar una palabra	
249. película de acción	
250. película policiaca	
251. pintar un paisaje	
252. pintar un retrato	
253. pintarse los ojos	
254. piso de segunda mano	
255. planchar la ropa	
256. plano turístico	
257. poner el lavavajillas/lavaplatos	
258. poner los platos	
259. poner un electrodoméstico	
260. poner una copia (oculta)	
261. poner una obra de teatro	
262. ponerse al teléfono	
263. ponerse contento	
264. ponerse el termómetro	
265. ponerse malo	
266. ponerse triste	
267. probar una bebida	
268. producto natural	
269. profesión liberal	
270. programar un electrodoméstico	
271. proteger el medio ambiente	
272. quedar ancho	
273. quedar corto	
274. quedar estrecho	

275. quedar grande	
276. quedar largo	
277. quedar pequeño	
278. quemarse la comida	
279. quitar los platos	
280. quitar un electrodoméstico	
281. reciclar cartón	
282. reciclar latas	
283. reciclar pilas	
284. reciclar vidrio	
285. recoger la cocina	
286. recoger la mesa	
287. recoger las maletas	
288. recoger los platos	
289. redactar un artículo	
290. redactar un reportaje	
291. redactar una entrevista	
292. redactar una noticia	
293. reenviar un documento	
294. regar el jardín	
295. renovar un documento	
296. repetir el curso	
297. respetar el medio ambiente	
298. respetar la naturaleza	
299. restaurante sencillo	
300. sacar la basura	
301. salir voluntario	
302. secarse las hojas	
303. seguro médico	
304. seguro privado	
305. seguro público	
306. seleccionar una palabra	
307. servir (el primer/el segundo) plato	
308. símbolo químico	
309. solicitar un documento	
310. subir los intereses	
311. subrayar un libro	
312. suelo húmedo	
313. suelo seco	
314. suplemento cultural	
315. suspender un control	
316. suspender un test (escrito)	
317. tender la ropa	
318. tener buen tipo	
319. tener buena figura	
320. tener buena presencia	

321. tener buena salud	
322. tener cambio	
323. tener cáncer	
324. tener diarrea	
325. tener la piel clara	
326. tener la piel oscura	
327. tener la piel sensible	
328. tener la regla	
329. tener las manos suaves	
330. tener mal carácter	
331. tener mal tipo	
332. tener mala figura	
333. tener mala presencia	
334. tener mucho carácter	
335. tener novio	
336. tener pareja	
337. tener poco carácter	
338. tener rebajas	
339. tener relaciones sexuales	
340. tener resaca	
341. tener sida	
342. tener suelto	
343. tener tiempo libre	
344. tener un carácter débil	
345. tener un carácter fácil	
346. tener un carácter fuerte	
347. tener un documento	
348. tener un examen	
349. tener un sueldo	
350. tener una aventura	
351. tener una buena actitud	
352. tener una buena nota	
353. tener una mala actitud	
354. tener una mala nota	
355. tener una relación	
356. terminar el bachillerato	
357. terminar un doctorado	
358. terminar un máster	
359. terminar una carrera (universitaria)	
360. terminar una relación	
361. tierra húmeda	
362. tierra seca	
363. total disponibilidad	
364. traer (el primer/el segundo) plato	
365. usar preservativos	
366. vaso de agua	

<b>367. ver un accidente</b>	
<b>368. viaje espacial</b>	
<b>369. vino joven</b>	
<b>370. yogur desnatado</b>	
<b>371. yogur natural</b>	
<b>372. zapatos planos</b>	
<b>373. zona residencial</b>	

NOCIONES GENERALES B2	
Combinaciones	Observaciones
<b>COMBINACIONES LIBRES</b>	
1. <b>AGOTARSE</b> la mercancía	<b>agotarse:</b> En el sentido de ‘gastar(se), consumir(se) completamente’ se combina con sustantivos que designan gran número de productos que se venden o se adquieren ( <i>existencias, producto, bebida, material</i> )
2. <b>AGOTARSE</b> los recursos	<b>agotarse:</b> En el sentido de ‘gastar(se), consumir(se) completamente’ destacan especialmente sus combinaciones con los sustantivos <i>recurso</i> y <i>medio</i> <b>recurso</b> + agotar(se)
3. <b>alimento CONGELADO</b>	<b>*congelar:</b> En el sentido de ‘conservar a muy baja temperatura’ se combina con gran número de sustantivos, frecuentemente los que designan productos alimenticios
4. <b>CIRCULAR</b> la sangre	<b>circular:</b> En el sentido de ‘andar, pasar o moverse’ acepta sustantivos que designan diversas sustancias, fluidos o energías ( <i>aire, agua, sangre, oxígeno, electricidad, corriente</i> ) <b>sangre</b> + circular
5. <b>color CÁLIDO</b>	<b>cálido:</b> En el sentido de ‘con tendencia a lo dorado o rojizo’ admite el sustantivo <i>color</i> y otros sustantivos que designan sus propiedades ( <i>tono, cromatismo, matiz</i> )
6. <b>CUMPLIR UN PLAZO</b>	<b>cumplir:</b> Se combina con sustantivos temporales ( <i>cumplir una edad, un plazo, un aniversario, los 30 años</i> ) <b>plazo</b> + cumplir(se)
7. <b>DEDICAR TIEMPO</b>	<b>dedicar:</b> En el sentido de ‘destinar a’ se combina con sustantivos temporales ( <i>día, tiempo, jornada, año, vida, reinado: Dedicas poco tiempo a estudiar; Solía dedicar un día a pensar; Dedicó su vida a la investigación</i> ) <b>tiempo</b> + dedicar
8. <b>hablar A GRITOS</b>	<b>a gritos:</b> Se construye a menudo con verbos de lengua, más frecuentemente enunciativos o declarativos ( <i>hablar, decir, proclamar, declarar</i> )
9. <b>hombre MADURO</b>	<b>*madurar:</b> En su sentido físico, se combina con sustantivos que designan seres vivos ( <i>persona, muchacho, toro</i> )
10. <b>labios GRUESOS</b>	<b>labio</b> + grueso <b>grueso:</b> En el sentido físico se construye con

	sustantivos que designan personas y otros muchos seres materiales ( <i>perro, árbol, cuello, labio, piel, pata, tronco, rama, manzana, puerta, pared, libro, madera, papel, cadena, gafas</i> )
<b>11. LANZAR un producto</b>	<b>lanzar:</b> En el sentido figurado se combina con sustantivos que designan obras o productos comerciales ( <i>novela, marca, disco</i> ) <b>producto</b> + lanzar
<b>12. LIMPIAR EN SECO</b>	<b>limpiar</b> + en seco <b>en seco:</b> En su sentido físico se combina con ciertos verbos que designan actividades relativas al mantenimiento de las cosas, a menudo las prendas ( <i>lavar, cepillar, planchar</i> ) o al aseo de las personas ( <i>afeitar</i> ) en las que suele intervenir el agua
<b>13. LIMPIAR POR COMPLETO</b>	<b>limpiar</b> + por completo <b>por completo:</b> Se combina con verbos que designan acciones o procesos que tienen fin natural ( <i>pintar el salón; traducir la obra de un autor; confundir al electorado; rodear al enemigo</i> ), muy frecuentemente con los que expresan un cambio que culmina en un estado resultante ( <i>enloquecer, madurar, secarse, anochecer, desnudarse, aclimatarse, liberar</i> )
<b>14. limpieza EN SECO</b>	<b>limpieza</b> + en seco <b>en seco:</b> En su sentido físico se combina con ciertos verbos que designan actividades relativas al mantenimiento de las cosas, a menudo las prendas ( <i>lavar, cepillar, planchar</i> ) o al aseo de las personas ( <i>afeitar</i> ) en las que suele intervenir el agua. También admite algunos sustantivos que designan esos mismos procesos ( <i>lavado, afeitado, cepillado</i> )
<b>15. MONTAR UN NEGOCIO</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ se combina con sustantivos que designan empresas y negocios ( <i>zapatería, negocio, tienda, factoría, fábrica</i> ) <b>negocio</b> + montar
<b>16. MONTAR(SE) EN barco</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘subirse a’, se combina con sustantivos que designan vehículos, seguido de la preposición a ( <i>camión, tren, autobús</i> ), o animales, generalmente sin ella ( <i>caballo, burro, camello</i> )
<b>17. PERDER CONSISTENCIA</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan

	múltiples propiedades de las personas y las cosas ( <i>Tu camisa ha perdido el color; Su prosa ha perdido brillantez</i> ), materias o sustancias ( <i>El coche pierde gasolina; Estoy perdiendo pelo</i> ) <b>consistencia</b> + perder
<b>18. PERDER EL TIEMPO</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘desaprovechar’ acepta sustantivos temporales ( <i>día, mes, año, tiempo</i> ) <b>tiempo</b> + perder
<b>19. PERDER RESISTENCIA</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan múltiples propiedades de las personas y las cosas ( <i>Tu camisa ha perdido el color; Su prosa ha perdido brillantez</i> ), materias o sustancias ( <i>El coche pierde gasolina; Estoy perdiendo pelo</i> )
<b>20. PERDER VALOR [económico]</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan múltiples propiedades de las personas y las cosas ( <i>Tu camisa ha perdido el color; Su prosa ha perdido brillantez</i> ), materias o sustancias ( <i>El coche pierde gasolina; Estoy perdiendo pelo</i> ) <b>valor</b> + perder <b>valor</b> + económico
<b>21. SEGUIR UN CAMINO</b>	<b>seguir:</b> Admite sustantivos que designan vías o espacios longitudinales ( <i>camino, calle</i> ) <b>camino</b> + seguir
<b>22. traje A MEDIDA</b>	<b>traje</b> + a medida [SERIE] <b>a medida:</b> En sentido literal se combina principalmente con sustantivos que designan prendas de vestir ( <i>traje, vestido, camisa, zapato, sombrero</i> )
<b>23. verano CALUROSO</b>	<b>caluroso:</b> En su sentido físico admite sustantivos temporales ( <i>mañana, día, verano, año</i> )
<b>LOCUCIONES</b>	
<b>1. DARSE PRISA</b> <sup>228</sup>	<b>dar</b> + SUST QUE DENOTAN DESEOS O NECESIDAD [++] <b>prisa</b> + dar
<b>2. ECHAR UN VISTAZO</b> <sup>229</sup>	<b>echar</b> + SUST QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE MIRAR, A VECES INTERPRETADOS

<sup>228</sup> El DFDEA la recoge como locución verbal.

<sup>229</sup> El DFDEA la cataloga como locución verbal.

	FIGURADAMENTE [++] vistazo + echar
<b>NO RECOGIDAS</b>	
1. ABSOLUTAMENTE desesperado	
2. ACCESO prohibido	
3. aceite DENSO	
4. ACERCAR la silla	
5. ADELANTAR la cita	
6. animal PELUDO	
7. aspecto JUVENIL	
8. AZUL CIELO	
9. AZUL MARINO	
10. CAMBIO PARCIAL	
11. CAMBIO TOTAL	
12. carácter VARIABLE	
13. CARACTERÍSTICA única	
14. CEGUERA PARCIAL	
15. CEGUERA TOTAL	
16. celebrar PROXIMAMENTE	
17. CERRAR una empresa	
18. cine MUDO	
19. coche DE SEGUNDA MANO	
20. COLOR ALEGRE	
21. COLOR FRÍO	
22. color INDEFINIDO	
23. COLOR TRISTE	
24. COMBINAR COLORES	
25. completamente CIEGO	
26. COMPROBAR LA TEXTURA	
27. CONSEGUIR UNA META	
28. CONTAR CON ayuda	
29. CONTENER UN ELEMENTO	
30. CONTENER UN INGREDIENTE	
31. convocatoria ANUAL	
32. copiar el MODELO	
33. curso A DISTANCIA	
34. DAR VUELTAS	
35. DARSE LA VUELTA	
36. DEFINIR la esencia	
37. dolor CONTINUO	
38. ELIMINAR UNA MANCHA	
39. encontrarse NUEVAMENTE	
40. ENTREGAR un paquete	
41. ÉPOCA ESTIVAL	
42. ÉPOCA INVERNAL	



43. ÉPOCA OTOÑAL	
44. ÉPOCA PRIMAVERAL	
45. ÉPOCA VACACIONAL	
46. ESTAR DE MODA	
47. EXPONER UN TRABAJO	
48. fila CENTRAL	
49. FINALIZAR un festival	
50. forma IRREGULAR	
51. GANAR CONSISTENCIA	
52. GANAR RESISTENCIA	
53. gobierno ANTERIOR	
54. GRIS PERLA	
55. GUSTO EXÓTICO	
56. GUSTO FAMILIAR	
57. GUSTO RARO	
58. HABER LA POSIBILIDAD	
59. HACE UNAS (Nº CARDINAL) HORAS	
60. HACE UNOS (Nº CARDINAL) MINUTOS	
61. HACER GIMNASIA	
62. HACER UN ESCÁNER	
63. HACERSE BUDISTA	
64. HACERSE MAYOR	
65. HACERSE RICO	
66. hecho RECIENTE	
67. imagen DEFINIDA	
68. INCREÍBLEMENTE sencillo	
69. INSISTIR en una idea	
70. LIMPIAR EN PROFUNDIDAD	
71. LOGRAR UNA META	
72. llamar CONSTANTEMENTE	
73. manía PERSONAL	
74. manzana PODRIDA	
75. MEZCLAR COLORES	
76. modelo EXCLUSIVO	
77. movimiento CONSTANTE	
78. NECESIDAD BÁSICA	
79. NECESIDAD PRIMARIA	
80. NÚMERO ESPECIAL	
81. NÚMERO IMPAR	
82. NÚMERO PAR	
83. oír una SIRENA	
84. OLOR ASQUEROSO	
85. pagar POR ADELANTADO	
86. país LEJANO	

87. parte DELANTERA	
88. parte POSTERIOR	
89. PARTIR una manzana	
90. PASAR DE MODA	
91. pelo FINO	
92. PERIODO CORTO	
93. PERIODO ESTIVAL	
94. PERIODO EXACTO	
95. PERIODO INVERNAL	
96. PERIODO OTOÑAL	
97. PERIODO PRIMAVERAL	
98. PERIODO SABÁTICO	
99. PERIODO VACACIONAL	
100. PERTENECER a una clase	
101. pescado FRESCO	
102. plan IMPERFECTO	
103. PONERSE COLORADO	
104. PONERSE GUAPO	
105. PONERSE MORENO	
106. PONERSE PÁLIDO	
107. PORCIÓN de queso	
108. PRESENTAR UN TRABAJO	
109. proceso MENTAL	
110. PRODUCIRSE un incendio	
111. proyecto FUTURO	
112. publicación QUINCENAL	
113. publicar RECIENTEMENTE	
114. quedar VACANTE	
115. QUEDARSE CALVO	
116. QUEDARSE PARADO	
117. QUEDARSE PREOCUPADO	
118. QUEDARSE QUIETO	
119. QUEDARSE SORDO	
120. QUITAR un cuadro	
121. REALMENTE divertido	
122. relación A DISTANCIA	
123. residencia FIJA	
124. RESPETAR UN PLAZO	
125. RESULTAR difícil	
126. RETRASAR la boda	
127. RITMO lento	
128. ropa USADA	
129. SABOR ASQUEROSO	
130. SENTIDO único	
131. sentimiento UNIVERSAL	
132. SENTIR LA TEXTURA	

<b>133. situación ACTUAL</b>	
<b>134. sonar el TIMBRE</b>	
<b>135. SONAR LA SIRENA</b>	
<b>136. sonido RÍTMICO</b>	
<b>137. SUSPENDER una representación</b>	
<b>138. TALLA ESPECIAL</b>	
<b>139. tarea COTIDIANA</b>	
<b>140. tela ARRUGADA</b>	
<b>141. TEMPERATURA MÁXIMA</b>	
<b>142. TEMPERATURA MÍNIMA</b>	
<b>143. TENER (SU) ORIGEN</b>	
<b>144. TENER UN VOLUMEN DE</b>	
<b>145. tener una TEXTURA</b>	
<b>146. TIEMPO BREVE</b>	
<b>147. TIEMPO CORTO</b>	
<b>148. TIEMPOS difíciles</b>	
<b>149. trabajo ESTABLE</b>	
<b>150. trabajo REPETITIVO</b>	
<b>151. traducción SIMULTÁNEA</b>	
<b>152. TRANSPIRAR la piel</b>	
<b>153. usar la INTELIGENCIA</b>	
<b>154. VACIAR(SE) POR COMPLETO</b>	
<b>155. VALOR EXACTO</b>	
<b>156. valoración POSTERIOR</b>	
<b>157. ver PERFECTAMENTE</b>	
<b>158. VERDE LIMÓN</b>	
<b>159. VERSIÓN definitiva</b>	
<b>160. viento HELADO</b>	
<b>161. VISIÓN NOCTURNA</b>	
<b>162. VISIÓN TOTAL</b>	
<b>163. VOLVERSE EGOÍSTA</b>	
<b>164. VOLVERSE ENCANTADOR</b>	
<b>165. VOLVERSE INSOPORTABLE</b>	

DESCARTES NOCIONES ESPECÍFICAS B2	
COMBINACIONES	OBSERVACIONES
<b>COMBINACIONES LIBRES</b>	
1. <b>agotarse los recursos naturales</b>	<b>agotarse:</b> En el sentido de ‘gastar(se), consumir(se) completamente’ destacan especialmente sus combinaciones con los sustantivos <i>recurso</i> y <i>medio</i> <b>recurso</b> + agotar(se)
2. <b>agotarse un libro</b>	<b>agotarse:</b> En el sentido de ‘gastar(se), consumir(se) completamente’ se combina a menudo con sustantivos que se refieren a los ejemplares o las copias de lo que se publica o se difunde ( <i>edición, ejemplar, disco, libro</i> )
3. <b>alimento congelado</b>	<b>*congelar:</b> En el sentido de ‘conservar a muy baja temperatura’ se combina con gran número de sustantivos, frecuentemente los que designan productos alimenticios
4. <b>apagarse una estrella</b>	<b>apagar(se):</b> En el sentido de ‘extinguir(se)’ se combina frecuentemente con los sustantivos <i>fuego, llama, incendio, ardor, vela</i> y otros análogos
5. <b>atravesar el océano</b>	<b>atravesar:</b> Empleado en sentido físico, su complemento designa espacios ( <i>plaza, calle, bosque, ciudad, desierto</i> ) <b>océano</b> + atravesar [SERIE]
6. <b>atravesar el país</b>	<b>atravesar:</b> Empleado en sentido físico, su complemento designa espacios ( <i>plaza, calle, bosque, ciudad, desierto</i> )
7. <b>bloquearse el ordenador</b>	<b>bloquear:</b> Se combina con sustantivos que designan mecanismos ( <i>motor, coche, ordenador, teclado</i> ) <b>ordenador</b> + bloquear(se) [SERIE]
8. <b>cancelar un cóctel</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de ‘anular o dejar sin efecto’ acepta sustantivos que designan diversos eventos, frecuentemente de carácter social, cuya realización se ha previsto o acordado de antemano ( <i>concierto, boda, reunión, viaje, cita</i> )
9. <b>cancelar un espectáculo</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de ‘anular o dejar sin efecto’ acepta sustantivos que designan diversos eventos, frecuentemente de carácter social, cuya realización se ha previsto o acordado de antemano ( <i>concierto, boda, reunión, viaje, cita</i> )
10. <b>cancelar un vuelo</b>	<b>*cancelar:</b> En el sentido de ‘anular o dejar

	sin efecto'
<b>11.cancelar una celebración</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de 'anular o dejar sin efecto' acepta sustantivos que designan diversos eventos, frecuentemente de carácter social, cuya realización se ha previsto o acordado de antemano ( <i>concierto, boda, reunión, viaje, cita</i> )
<b>12.cancelar una fiesta</b>	<b>cancelar:</b> En el sentido de 'anular o dejar sin efecto' acepta sustantivos que designan diversos eventos, frecuentemente de carácter social, cuya realización se ha previsto o acordado de antemano ( <i>concierto, boda, reunión, viaje, cita</i> )
<b>13.casco homologado</b>	<b>*homologar:</b> En el sentido de 'aceptar y registrar según el reglamento deportivo' admite sustantivos que designan elementos accesorios ( <i>casco</i> )
<b>14.cinturón homologado</b>	<b>*homologar:</b> En el sentido de 'aceptar y registrar según el reglamento deportivo' admite sustantivos que designan elementos accesorios ( <i>casco</i> )
<b>15.ciudad monumental</b>	<b>monumental:</b> Se combina con sustantivos que designan lugares urbanos ( <i>ciudad, recinto, plaza, calle, zona, conjunto</i> )
<b>16.cobrar comisiones</b>	<b>cobrar:</b> En el sentido de 'recibir' admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia ( <i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i> ) <b>comisión</b> + cobrar
<b>17.cobrar dietas</b>	<b>cobrar:</b> En el sentido de 'recibir' admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia ( <i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i> )
<b>18.cobrar dinero</b>	<b>cobrar:</b> En el sentido de 'recibir' admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia ( <i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i> ) <b>dinero</b> + cobrar

19. cobrar el recibo del agua/de la luz	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>recibo</b> + cobrar [SERIE]</p>
20.cobrar el subsidio de desempleo	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>[desempleo + subsidio (de)]</b></p>
21. cobrar la factura del agua/de la luz	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p>
22.cobrar un anticipo	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p>
23.cobrar un cheque	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>cheque</b> + cobrar</p>
24.cobrar un recibo	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>recibo</b> + cobrar [SERIE]</p>
25.cobrar un salario fijo	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite</p>

	<p>sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>salario</b> + cobrar</p>
<b>26.cobrar un sueldo</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>sueldo</b> + cobrar</p>
<b>27.cobrar un sueldo razonable</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>sueldo</b> + cobrar</p>
<b>28.cobrar un sueldo ridículo</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>sueldo</b> + cobrar</p> <p><b>[sueldo + ridículo]</b></p>
<b>29.cobrar una factura</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p>
<b>30.cobrar una hora extra</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p>
<b>31.cobrar una indemnización</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite</p>

	<p>sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>indemnización</b> + cobrar</p>
<b>32.cobrar una nómina</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p> <p><b>nómina</b> + cobrar</p>
<b>33.cobrar una paga extra</b>	<p><b>cobrar:</b> En el sentido de ‘recibir’ admite sustantivos que designan magnitudes capitales o cantidades monetarias correspondientes por lo general a una deuda o una ganancia (<i>dinero, interés, préstamo, cheque, factura, cuenta, comisión, letra, sueldo</i>)</p>
<b>34.cocinar un alimento</b>	<p><b>cocinar:</b> *En su sentido literal se combina con sustantivos que designan alimentos o comidas</p> <p><b>alimento</b> + cocinar</p>
<b>35.cocinar un plato</b>	<p><b>cocinar:</b> *En su sentido literal se combina con sustantivos que designan alimentos o comidas</p>
<b>36.conceder una plaza</b>	<p><b>conceder:</b> En el sentido de ‘dar u otorgar’ acepta un gran número de sustantivos que designan especialmente beneficios, favores, regalos, privilegios, permisos, recompensas o distinciones (<i>premio, galardón, trofeo, título, marquesado</i>)</p>
<b>37.conjunto monumental</b>	<p><b>conjunto</b> + monumental</p> <p><b>monumental:</b> Se combina con sustantivos que designan lugares urbanos (<i>ciudad, recinto, plaza, calle, zona, conjunto</i>)</p>
<b>38.cortar la línea</b>	<p><b>cortar:</b> En el sentido de ‘interrumpir el paso o el curso de (o en)’ se combina con sustantivos que designan fuentes de comunicación (<i>teléfono, línea telefónica, señal</i>)</p> <p><b>línea</b> + cortar(se)</p>
<b>39.cortarse las uñas</b>	<p><b>cortar:</b> Se construye con sustantivos que designan materias sólidas</p>



	<b>uña</b> + cortar(se) [SERIE]
<b>40.curso intensivo</b>	<b>curso</b> + intensivo <b>intensivo:</b> Se construye con sustantivos que denotan actividades formativas diversas ( <i>curso, clase, enseñanza, formación, taller</i> )
<b>41.chaleco homologado</b>	<b>*homologar:</b> En el sentido de ‘aceptar y registrar según el reglamento deportivo’ admite sustantivos que designan elementos accesorios ( <i>casco</i> )
<b>42.dar un puñetazo</b>	<b>dar:</b> En el sentido de ‘hacer(se) efectivo, ejecutar(se), producir(se), llevar(se) a cabo, realizar(se)’ se combina con sustantivos que designan golpes ( <i>golpe, bofetón, puntapié, codazo, manotazo</i> ) <b>puñetazo</b> + dar
<b>43.dar una patada</b>	<b>dar:</b> En el sentido de ‘hacer(se) efectivo, ejecutar(se), producir(se), llevar(se) a cabo, realizar(se)’ se combina con sustantivos que designan golpes ( <i>golpe, bofetón, puntapié, codazo, manotazo</i> ) <b>patada</b> + dar
<b>44.dar una torta</b>	<b>dar:</b> En el sentido de ‘hacer(se) efectivo, ejecutar(se), producir(se), llevar(se) a cabo, realizar(se)’ se combina con sustantivos que designan golpes ( <i>golpe, bofetón, puntapié, codazo, manotazo</i> )
<b>45.darse un golpe</b>	<b>dar:</b> En el sentido de ‘hacer(se) efectivo, ejecutar(se), producir(se), llevar(se) a cabo, realizar(se)’ se combina con sustantivos que designan golpes ( <i>golpe, bofetón, puntapié, codazo, manotazo</i> ) <b>golpe</b> + dar(se)
<b>46.desmontar la tienda de campaña</b>	<b>desmontar:</b> En su sentido literal se combina con sustantivos que designan mecanismos, artefactos, maquinarias u objetos que las contienen ( <i>mecanismo, dispositivo, reloj, televisor, alarma, motor</i> )
<b>47.echar una carta</b>	<b>echar:</b> En el sentido de ‘jugar’ se combina, en la lengua coloquial, con los sustantivos <i>partida, mano (de cartas)</i> y ciertos juegos de mesa, así como con los sustantivos <i>carta</i> y <i>ficha</i> <b>carta</b> + echar
<b>48.echar una película</b>	<b>echar:</b> En el sentido de ‘exhibir’, se combina, sobre todo en la lengua conversacional con sustantivos que designan espectáculos ( <i>echar una película, un</i>

	<p><i>programa de televisión, una comedia, un combate de boxeo)</i>  <b>película</b> + echar</p>
<b>49.enfermedad contagiosa</b>	<p><b>enfermedad</b> + contagiosa  <b>contagioso:</b> Se combina con el sustantivo <i>enfermedad</i> y con otros que designan enfermedades</p>
<b>50.enredarse el pelo</b>	<p><b>enredar(se) (en):</b> En su sentido físico se combina con sustantivos que designan objetos que pueden presentarse revueltos, liados o enmarañados por su longitud o su forma (<i>cable, pelo, hilo, zarza</i>)  <b>pelo</b> + enredar(se) (en) [SERIE]</p>
<b>51.entrar un virus</b>	<p><b>entrar:</b> En el sentido de ‘pasar de fuera a dentro’ (física o figuradamente) acepta como sujetos sustantivos que designan series materiales o inmateriales de cualquier naturaleza (<i>Tu padre acaba de entrar; este tornillo no entra aquí; abre la ventana, que entre la luz; a ver si entra por fin el verano; el mes que entra tengo que hacer un viaje; no me puede entrar en la cabeza una solución tan disparatada</i>)</p>
<b>52.firmar un cheque</b>	<p><b>firmar:</b> Se combina con sustantivos que designan textos y documentos de diversa naturaleza (<i>carta, libro, dedicatoria, cheque, talón, cuenta, presupuesto, multa</i>)  <b>cheque</b> + firmar</p>
<b>53.firmar un presupuesto</b>	<p><b>firmar:</b> Se combina con sustantivos que designan textos y documentos de diversa naturaleza (<i>carta, libro, dedicatoria, cheque, talón, cuenta, presupuesto, multa</i>)</p>
<b>54.girar un planeta</b>	<p><b>girar:</b> Construido con la preposición <i>sobre</i> admite como sujetos sustantivos que designan personas y series materiales (<i>la tierra gira sobre sí misma; la bailarina giraba sobre las puntas de los pies</i>)  <b>planeta</b> + girar</p>
<b>55.herida profunda</b>	<p><b>herida</b> + profunda  <b>profundo:</b> En su sentido físico de ‘hondo’ se construye con sustantivos que designan diversos espacios y lugares abiertos o cerrados (<i>mar, río, escenario, barranco, cajón</i>)</p>
<b>56.imprimir un libro</b>	<p><b>imprimir:</b> En el sentido de ‘reproducir usando una imprenta o un dispositivo que haga sus veces’ se combina con sustantivos</p>

	que designan textos o sus soportes y contenidos ( <i>texto, noticia, documento, panfleto, libro, alegato</i> ) <b>libro</b> + imprimir
<b>57.invertir dinero</b>	<b>invertir:</b> En su sentido de ‘emplear’ se combina con sustantivos que designan cantidades monetarias ( <i>fondos, ahorros, capital, dinero, euro, dólar</i> ) <b>dinero</b> + invertir
<b>58.limarse las uñas</b>	<b>limar:</b> En sus sentido literal se combina con sustantivos que designan cosas materiales rígidas, sean metálicas o no ( <i>uña, diente, colmillo</i> ) <b>uña</b> + limar [SERIE]
<b>59.limpiar en seco</b>	<b>limpiar</b> + en seco <b>en seco:</b> En su sentido físico se combina con ciertos verbos que designan actividades relativas al mantenimiento de las cosas, a menudo las prendas ( <i>lavar, cepillar, planchar</i> ) o al aseo de las personas ( <i>afeitar</i> ) en las que suele intervenir el agua
<b>60.llevar el pedido</b>	<b>llevar:</b> En el sentido de ‘transportar o hacer llegar a alguien o algo a algún sitio’ se construye con sustantivos que designan objetos ( <i>llevar el plato a la cocina</i> )
<b>61.llevar un restaurante</b>	<b>llevar:</b> En el sentido de ‘estar a cargo (de)’ se combina con sustantivos que designan centros, instituciones o empresas ( <i>negocio</i> ) <b>restaurante</b> + llevar
<b>62.llevar una moto</b>	<b>llevar:</b> En el sentido de ‘conducir’ se combina con sustantivos que designan vehículos ( <i>coche, bicicleta, avión</i> )
<b>63.montar un restaurante</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ se combina con sustantivos que designan empresas y negocios ( <i>zapatería, negocio, tienda, factoría, fábrica</i> )
<b>64.montar un viaje</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ <sup>230</sup>
<b>65.montar una exposición</b>	<b>montar:</b> En el sentido de ‘crear u organizar’ se combina con sustantivos que designan espectáculos ( <i>película, función, comedia, ópera</i> ) <b>exposición</b> + montar
<b>66.perder a los padres</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ <sup>231</sup>

<sup>230</sup> En la entrada correspondiente al verbo *montar*, con el sentido de ‘crear u organizar’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados en el que pueda insertarse *viaje*.

<b>67.perder a un hermano</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ <sup>232</sup>
<b>68.perder a un hijo</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ <sup>233</sup> <b>hijo + perder [SERIE]</b>
<b>69.perder clientes</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ <sup>234</sup> <b>cliente + perder</b>
<b>70.perder el apetito</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan deseos o necesidades físicas ( <i>perder el apetito, el gusto, el sueño</i> ) <b>apetito + perder</b>
<b>71.perder el empleo</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ <sup>235</sup>
<b>72.perder peso</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘quedar desprovisto de’ se combina con sustantivos que designan múltiples propiedades de las personas y las cosas ( <i>tu camisa ha perdido el color; su prosa ha perdido brillantez</i> ) <b>peso + perder</b>
<b>73.perderse un programa de televisión/ radio</b>	<b>perder:</b> En el sentido de ‘no alcanzar a tiempo’ <sup>236</sup> <b>televisión + programa (de)</b>
<b>74.pescado congelado</b>	<b>*congelar:</b> En el sentido de ‘conservar a muy baja temperatura’ se combina con gran número de sustantivos, frecuentemente los que designan productos alimenticios
<b>75.quedarse en blanco</b>	<b>Compleja: vb + loc. adv.</b> <b>en blanco:</b> En el sentido de ‘sin capacidad para pensar o recordar’ se combina con los verbos <i>quedarse</i> y <i>estar</i>
<b>76.seguir un programa de radio</b>	<b>seguir:</b> Admite sustantivos que designan diversas cosas a las que corresponde un sentido lineal o una sucesión temporal ( <i>vida, explicación, conferencia, película, discurso, debate, dieta, partido, música, ritmo,</i>

<sup>231</sup> En la entrada correspondiente al verbo *perder*, con el sentido de ‘quedar desprovisto de’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados en el que pueda insertarse *padres*.

<sup>232</sup> En la entrada del verbo *perder*, con el sentido de ‘quedar desprovisto de’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados en el que pueda incluirse *hermano*.

<sup>233</sup> En la entrada de *perder*, con el sentido de ‘quedar desprovisto de’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados que se adecue a *hijo*.

<sup>234</sup> En la entrada correspondiente a *perder*, con el sentido de ‘quedar desprovisto de’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados al que pueda pertenecer el nombre *clientes*.

<sup>235</sup> En la entrada correspondiente al verbo *perder*, con el sentido de ‘quedar desprovisto de’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados en el que pueda incluirse *empleo*.

<sup>236</sup> En la entrada de *perder*, con el sentido de ‘no alcanzar a tiempo’ no se recoge ningún grupo de sustantivos seleccionados al que se adecue *programa*.

	<i>compás</i> ) <b>programa</b> + seguir <b>radio</b> + programa (de) [SERIE]
<b>77.seguir un programa de televisión</b>	<b>seguir:</b> Admite sustantivos que designan diversas cosas a las que corresponde un sentido lineal o una sucesión temporal ( <i>vida, explicación, conferencia, película, discurso, debate, dieta, partido, música, ritmo, compás</i> ) <b>programa</b> + seguir <b>televisión</b> + programa (de) [SERIE]
<b>78.sentir alegría</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>alegría</b> + sentir
<b>79.sentir cansancio</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>cansancio</b> + sentir
<b>80.sentir confianza</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos
<b>81.sentir dolor</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>dolor</b> + sentir
<b>82.sentir un calor espantoso</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>calor</b> + sentir <b>[calor + espantoso]</b>
<b>83.sentir un calor horrible</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>calor</b> + sentir
<b>84.sentir un frío espantoso</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>frío</b> + sentir
<b>85.sentir un frío horrible</b>	<b>sentir:</b> Se combina con los sustantivos <i>emoción</i> y <i>sensación</i> , y con todos los que designan esos conceptos <b>frío</b> + sentir
<b>86.silla homologada</b>	<b>*homologar:</b> En el sentido de ‘aceptar y registrar según el reglamento deportivo’ admite sustantivos que designan elementos accesorios

87. sufrir un desmayo	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis, amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i>), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones (<i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i>)</p> <p><b>desmayo</b> + sufrir</p>
88. sufrir un infarto	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis, amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i>), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones (<i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i>)</p> <p><b>infarto</b> + sufrir [SERIE]</p>
89. sufrir una enfermedad	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis, amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i>), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones (<i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i>)</p> <p><b>enfermedad</b> + sufrir (de)</p>
90. sufrir una lesión	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis, amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i>), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones (<i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i>)</p>
91. sufrir una parálisis	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis, amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i>), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones (<i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i>)</p> <p><b>parálisis</b> + sufrir (de)</p>
92. sufrir una reacción alérgica	<p><b>sufrir:</b> Se construye con sustantivos que designan males, enfermedades, dolencias, discapacidades o disfunciones (<i>parálisis,</i></p>

	<i>amnesia, infarto, alergia, afección, deshidratación</i> ), así como algunas de sus causas, consecuencias o sus manifestaciones ( <i>dolor, lesión, daño, golpe, colisión, cogida, quemadura</i> ) <b>[reacción + alérgica]</b>
<b>93.tomar(se) la tensión</b>	<b>*tomar:</b> También se usan con complemento indirecto de persona o de cosa las expresiones tomar el pulso, la temperatura, la tensión <b>tensión + tomar</b>
<b>94.torcerse un tobillo</b>	<b>torcer(se):</b> En su sentido físico se combina con sustantivos que designan partes del cuerpo humano que contienen articulaciones ( <i>pie, tobillo, muñeca</i> ) <b>tobillo + torcer(se) [SERIE]</b>
<b>95.zona monumental</b>	<b>zona + monumental</b> <b>monumental:</b> Se combina con sustantivos que designan lugares urbanos ( <i>ciudad, recinto, plaza, calle, zona, conjunto</i> )
<b>LOCUCIONES</b>	
<b>1. echar un vistazo<sup>237</sup></b>	<b>echar + SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE MIRAR, A VECES INTERPRETADOS FIGURADAMENTE [++]</b> <b>vistazo + echar</b>
<b>2. pasar el rato<sup>238</sup></b>	<b>pasar + rato</b>
<b>3. pasar lista<sup>239</sup></b>	<b>lista + pasar</b>
<b>4. hacer ilusión<sup>240</sup></b>	<b>ilusión + hacer (algo)</b>
<b>NO RECOGIDAS</b>	
<b>1. abogado criminalista</b>	
<b>2. abogado defensor</b>	
<b>3. abogado laboralista</b>	
<b>4. acceder a un enlace</b>	
<b>5. accidente aéreo</b>	
<b>6. actividad callejera</b>	
<b>7. actividad industrial</b>	
<b>8. acto académico</b>	
<b>9. acto formal</b>	
<b>10. acto sencillo</b>	
<b>11. agricultura ecológica</b>	
<b>12. agua buena</b>	
<b>13. agua caliente</b>	

<sup>237</sup> El *DFDEA* la recoge como locución verbal.

<sup>238</sup> El *DFDEA* y el *DiLEA* la recogen como locución verbal.

<sup>239</sup> El *DFDEA* la recoge como locución verbal.

<sup>240</sup> En el *DFDEA* se recoge como locución verbal.

14. agua fría	
15. ahorro energético	
16. aliento bajo en calorías/en sal/ en azúcar	
17. alimento dietético	
18. alimento fresco	
19. alimento ligero	
20. alimento nutritivo	
21. alimento orgánico	
22. alimento pesado	
23. alimento rico en calorías/en vitaminas/ en proteínas/en fibra/en hierro/en calcio	
24. alimentos transgénicos	
25. altura media	
26. altura mediana	
27. altura normal	
28. alumno conflictivo	
29. alumno estudioso	
30. ambiente fresco	
31. amueblar una habitación	
32. animal marino	
33. animal terrestre	
34. animal volador	
35. anunciar un vuelo	
36. apretar la cintura	
37. área protegida	
38. área virgen	
39. arreglar la casa	
40. arreglar un aparato eléctrico	
41. arreglar un enchufe	
42. arreglar un interruptor	
43. arreglar un pinchazo	
44. arte abstracto	
45. arte barroco	
46. arte callejero	
47. arte cubista	
48. arte expresionista	
49. arte futurista	
50. arte gótico	
51. arte impresionista	
52. arte modernista	
53. arte oriental	
54. arte realista	
55. arte románico	
56. artes escénicas	
57. artes plásticas	
58. asignatura común	
59. asociación de antiguos alumnos	
60. asociación de profesores	
61. atacar un virus	
62. ataque epiléptico	
63. aumentar la familia	
64. autobús interurbano	



65. autor futurista	
66. autor impresionista	
67. autor modernista	
68. averiarse un electrodoméstico	
69. bajar la bolsa	
70. bajar la marea	
71. banda armada	
72. banda de criminales	
73. banda organizada	
74. bandera amarilla	
75. bandera roja	
76. bandera verde	
77. barajar una carta	
78. barrer las calles	
79. basarse en un estudio	
80. basarse en una investigación	
81. basurero municipal	
82. brillar una estrella	
83. buenas maneras	
84. caer un chaparrón	
85. caer una helada	
86. caer una tormenta	
87. calentar agua	
88. calentar una salsa	
89. cama supletoria	
90. cambiar de aspecto	
91. cambiar de peinado	
92. cambiar el aceite	
93. cambiar la configuración [de un ordenador]	
94. cambiar una pieza	
95. cancelar un funeral	
96. carne asada	
97. carne guisada	
98. carta privada	
99. carta urgente	
100. celebrar una celebración	
101. cepillarse el pelo	
102. cepillarse las uñas	
103. ceremonia informal	
104. clase trabajadora	
105. clima continental	
106. clima lluvioso	
107. clima mediterráneo	
108. clínica veterinaria	
109. comer una ficha	
110. comida ligera	
111. comida pesada	
112. compañía eléctrica	
113. compañía telefónica	
114. comunicación extraoficial	
115. comunicarse diariamente	
116. comunicarse personalmente	

117. concurso literario	
118. conducta prudente	
119. conjunto arquitectónico	
120. conjunto escultórico	
121. conjunto pictórico	
122. conocer un rumor	
123. conseguir créditos	
124. conseguir la copa	
125. conseguir un trabajo	
126. conseguir una beca	
127. conservarse joven	
128. consultar internet	
129. consultar un libro	
130. consultar una enciclopedia	
131. consultar una gramática	
132. contagiar un virus	
133. contrato basura	
134. contrato fijo	
135. control anual	
136. control cuatrimestral	
137. control final	
138. coordinar un departamento	
139. coordinar un equipo (de trabajo)	
140. coordinar un proyecto	
141. correo aéreo	
142. crecer la familia	
143. crecimiento industrial	
144. crema hidratante	
145. crema limpiadora	
146. crema nutritiva	
147. crema solar	
148. crema suavizante	
149. cruce peligroso	
150. cubrir un accidente [una compañía de seguros]	
151. cubrir una prestación [una compañía de seguros]	
152. curso a distancia	
153. curso obligatorio	
154. curso optativo	
155. curso virtual	
156. cheque postal	
157. dar créditos	
158. dar de alta el agua	
159. dar de alta el gas	
160. dar de alta el teléfono	
161. dar de alta la línea (telefónica)	
162. dar de alta la luz	
163. dar de baja el agua	
164. dar de baja el gas	
165. dar de baja el teléfono	
166. dar de baja la línea (telefónica)	
167. dar de baja la luz	

168. dar flor	
169. dar fruto	
170. dar la vez	
171. dar puntos	
172. dar una reacción alérgica	
173. darse dos besos	
174. darse un masaje	
175. deber el recibo del agua/de la luz	
176. dejar dinero	
177. derechos básicos	
178. derechos constitucionales	
179. desarrollar un servicio	
180. desarrollar un trabajo	
181. desarrollar una función	
182. desarrollar una tarea	
183. desarrollo industrial	
184. desempaquetar un regalo	
185. desenvolver un regalo	
186. deshojar una flor	
187. detener a un sospechoso	
188. dibujar un proyecto	
189. dientes amarillos	
190. dientes blancos	
191. dientes sanos	
192. dirección obligatoria	
193. distribuir un libro	
194. domiciliar factura	
195. dorar la cebolla	
196. dosis recomendada	
197. eclipse parcial	
198. eclipse total	
199. elecciones autonómicas	
200. elecciones generales	
201. elecciones locales	
202. elecciones municipales	
203. eliminar un virus	
204. empanar una pechuga	
205. empaquetar un regalo	
206. enseñanza a distancia	
207. enseñanza presencial	
208. enseñanza primaria	
209. enseñanza secundaria	
210. enseñanza superior	
211. enseñanza universitaria	
212. enseñanza virtual	
213. entender las reglas del juego	
214. entregar la correspondencia	
215. entregar un mensaje	
216. entregar un telegrama	
217. enviar dinero	
218. envolver un regalo	
219. equipo informático	
220. escena general	

221. escenificar una obra teatral	
222. escribir una carta a ordenador	
223. escuela superior	
224. espacio publicitario	
225. estación espacial	
226. estadio municipal	
227. estilo abstracto	
228. estilo arquitectónico	
229. estilo barroco	
230. estilo cubista	
231. estilo definido	
232. estilo directo	
233. estilo escultórico	
234. estilo expresionista	
235. estilo futurista	
236. estilo gótico	
237. estilo impresionista	
238. estilo literario	
239. estilo modernista	
240. estilo pictórico	
241. estilo realista	
242. estilo románico	
243. estreno cinematográfico	
244. estropearse un electrodoméstico	
245. estudios primarios	
246. estudios secundarios	
247. estudios superiores	
248. estudios universitarios	
249. evaluación final	
250. examen anual	
251. examen cuatrimestral	
252. explicar las reglas del juego	
253. exprimir un limón	
254. familiar cercano	
255. familiar lejano	
256. fiesta local	
257. fiesta oficial	
258. fiesta religiosa	
259. flor artificial	
260. flor natural	
261. flor seca	
262. flor silvestre	
263. formación permanente	
264. fotografía abstracta	
265. fotografía artística	
266. fotografía científica	
267. gafas graduadas	
268. ganar la copa	
269. ganar un juicio	
270. ganar una medalla	
271. gato callejero	
272. gobierno central	
273. gobierno independiente	

274. gobierno liberal	
275. gobierno nacionalista	
276. gobierno totalitario	
277. grabar un archivo	
278. haber (mucho/poco) tráfico	
279. hacer alpinismo	
280. hacer descenso de barrancos	
281. hacer doble clic	
282. hacer escala	
283.	
284. hacer la declaración de la renta	
285. hacer la tesis (doctoral)	
286. hacer publicidad	
287. hacer quinielas	
288. hacer trampas	
289. hacer un brindis	
290. hacer un crucero	
291. hacer un cuadro	
292. hacer un día estupendo	
293. hacer un día horrible	
294. hacer un giro postal	
295. hacer un ingreso	
296. hacer un plano	
297. hacer un proyecto	
298. hacer un recibo	
299. hacer una acampada	
300. hacer una ampliación [de una foto]	
301. hacer una presentación	
302. hacer una prueba	
303. hacer una reforma	
304. hacer una tabla	
305. hacer una venta	
306. hacerse mayor	
307. hacerse socio	
308. hacerse un empaste	
309. hacerse un esguince	
310. hora extra	
311. horario comercial	
312. horario continuo	
313. iluminación alegre	
314. iluminación directa	
315. iluminación indirecta	
316. iluminación suave	
317. iluminación tenue	
318. industria siderúrgica	
319. industria textil	
320. ingresar dinero	
321. ingresos periódicos	
322. inspeccionar las maletas	
323. instalaciones deportivas	
324. instalar un antivirus	
325. instalar un programa	
326. interrogar a un delincuente	

327. interrogar a un sospechoso	
328. jugar una partida	
329. lanzamiento espacial	
330. limitar al este	
331. limitar al norte	
332. limitar al oeste	
333. limitar al sur	
334. línea horizontal	
335. línea telefónica	
336. línea vertical	
337. literatura contemporánea	
338. literatura medieval	
339. literatura realista	
340. literatura romántica	
341. litoral protegido	
342. litoral virgen	
343. luchar contra el delito fiscal	
344. lugar bien acondicionado	
345. lugar bien iluminado	
346. lugar mal acondicionado	
347. lugar mal iluminado	
348. luz alegre	
349. llegar el recibo del agua/de la luz	
350. llegar la factura del agua/de la luz	
351. llegar un recibo	
352. llegar una factura	
353. madre de alquiler	
354. mandar dinero	
355. manejar un programa	
356. materia anual	
357. materia trimestral	
358. maximizar un documento	
359. maximizar una ventana	
360. mayoría étnica	
361. mayoría religiosa	
362. mayoría social	
363. medicamento genérico	
364. medicamento contraindicado	
365. medicamento genérico	
366. medicamento homeopático	
367. medio audiovisual	
368. medio periodístico	
369. mercancía extranjera	
370. mercancía internacional	
371. mercancía nacional	
372. minimizar un documento	
373. minimizar una ventana	
374. minoría social	
375. moneda extranjera	
376. montar la tienda de campaña	
377. mostrar amistad	
378. mostrar apoyo	
379. mostrar cariño	

380. mostrar respeto	
381. mudarse de zona	
382. música religiosa	
383. niño huérfano	
384. niño probeta	
385. nota final	
386. nota injusta	
387. nota justa	
388. noticia extraoficial	
389. número impar	
390. número par	
391. obra arquitectónica	
392. obra escultórica	
393. obra pictórica	
394. obra teatral	
395. obtener créditos	
396. obtener un descuento	
397. organizar un cóctel	
398. pagar la factura del agua/de la luz	
399. paisaje industrial	
400. paisaje natural	
401. paisaje rocoso	
402. paisaje tropical	
403. paisaje volcánico	
404. pan integral	
405. pan rallado	
406. pantalla plana	
407. paquete postal	
408. parque acuático	
409. parque natural	
410. parque temático	
411. parte meteorológico	
412. participar en el entrenamiento	
413. participar en un proceso de selección	
414. participar en una lista de distribución	
415. pasar la aduana	
416. pasar un control de carreteras/de aduana	
417. pasar una enfermedad	
418. pasarlo en grande	
419. paseo marítimo	
420. pedir el libro de reclamaciones	
421. pedir la vez	
422. pedir revisión de examen	
423. pedir un anticipo	
424. pedir un ascenso	
425. pedir un aumento de sueldo	
426. pedir un día libre	
427. pedir una hipoteca	
428. pelo brillante	
429. pelo graso	
430. pelo sano	
431. personas discapacitadas	

432. personas mayores	
433. pertenecer a un partido político	
434. pescado azul	
435. pescado blanco	
436. pescado fresco	
437. picar carne	
438. plano general	
439. planta acuática	
440. planta carnívora	
441. planta delicada	
442. planta exótica	
443. planta silvestre	
444. planta trepadora	
445. policía municipal	
446. poner el intermitente	
447. poner en escena una obra teatral	
448. poner notas	
449. poner un enchufe	
450. poner un esparadrapo	
451. poner un punto de luz	
452. poner una diapositiva	
453. poner una escayola	
454. poner una gasa	
455. poner una toma de corriente	
456. poner una transparencia	
457. poner una venda	
458. ponerse de espaldas	
459. ponerse de frente	
460. ponerse de perfil	
461. ponerse de pie	
462. ponerse el casco	
463. ponerse el cinturón de seguridad	
464. ponerse furioso	
465. ponerse guapo	
466. ponerse histérico	
467. ponerse malo [un alimento]	
468. premio literario	
469. prensa amarilla	
470. prensa deportiva	
471. prensa económica	
472. prensa escrita	
473. prensa gratuita	
474. prensa rosa	
475. preparar un presupuesto	
476. presentar la declaración de la renta	
477. presentar un presupuesto	
478. preservar el medio ambiente	
479. prevenir el estrés	
480. prevenir los riesgos laborales	
481. problema medioambiental	
482. producto alimenticio	
483. producto congelado	
484. producto dietético	



485. producto fresco	
486. producto natural	
487. producto orgánico	
488. productos cosméticos	
489. programación cultural	
490. protegerse de la radiación solar	
491. proyectar una diapositiva	
492. proyectar una transparencia	
493. prueba anual	
494. prueba cuatrimestral	
495. prueba final	
496. prueba parcial	
497. quedar ajustado	
498. quedar amplio	
499. quedar apretado	
500. quedar flojo	
501. quedarse agachado	
502. quedarse de espaldas	
503. quedarse de rodillas	
504. quedarse dormido	
505. quedarse huérfano	
506. quedarse quieto	
507. quedarse viudo	
508. quemarse la espalda	
509. quemarse los hombros	
510. queso azul	
511. queso fresco	
512. rallar queso	
513. ramillete de flores	
514. realizar un presupuesto	
515. rebozar una pechuga	
516. recoger la basura	
517. recoger la casa	
518. recoger la tienda de campaña	
519. recogerse el pelo	
520. recorrer el océano	
521. recorrer el país	
522. recursos económicos	
523. red telefónica	
524. reducir la velocidad	
525. reformar una ley	
526. regar las zonas verdes	
527. regar los jardines	
528. registrar el equipaje	
529. registrar las maletas	
530. reiniciar el ordenador	
531. relación personal	
532. religión mayoritaria	
533. religión minoritaria	
534. religión monoteísta	
535. religión politeísta	
536. renovar el carné de conducir	
537. renovar el permiso de circulación	

538. representación teatral	
539. residencia estival	
540. residencia permanente	
541. residencia temporal	
542. residuos atómicos	
543. residuos radiactivos	
544. residuos tóxicos	
545. resolver pasatiempos	
546. retirar dinero	
547. retirar el (primer/segundo) plato	
548. retirarse un deportista	
549. retrasar un vuelo	
550. revelar un carrete	
551. revisar la instalación eléctrica	
552. revisión anual	
553. revisión dental	
554. revisión ginecológica	
555. revista literaria	
556. revolución industrial	
557. sacar buenas notas	
558. sacar malas notas	
559. sacar un notable	
560. sacar un sobresaliente	
561. sacar una carta	
562. sacar una ficha	
563. sacar(se) el carné de conducir	
564. salario fijo	
565. salir al recreo	
566. salir gratis	
567. secta religiosa	
568. secta satánica	
569. secuencia general	
570. sentirse agobiado	
571. sentirse animado	
572. servir una comida	
573. solicitar tarjeta de cliente/de fidelidad	
574. solicitar una hipoteca	
575. solicitar una plaza	
576. subir la bolsa	
577. subir la marea	
578. sueldo razonable	
579. superar el periodo de prueba	
580. teléfono analógico	
581. teléfono digital	
582. televisión analógica	
583. televisión digital	
584. televisión vía satélite	
585. temperatura estable	
586. temperatura inestable	
587. temperatura otoñal	
588. temperatura primaveral	
589. temperatura variable	
590. temporada teatral	

591. tener ambición	
592. tener azúcar	
593. tener buen color	
594. tener buenas referencias	
595. tener carácter	
596. tener el colesterol alto	
597. tener la especialidad en	
598. tener mal color	
599. tener malas referencias	
600. tener mareos	
601. tener molestias	
602. tener náuseas	
603. tener tarjeta de cliente/de fidelidad	
604. tener un amante	
605. tener un buen servicio	
606. tener un día libre	
607. tener un doctorado	
608. tener un ligue	
609. tener un lío	
610. tener un mal servicio	
611. tener un pinchazo	
612. tener un seguro [del automóvil]	
613. tener una actitud adecuada	
614. tener una actitud injusta	
615. tener una cicatriz	
616. tener una contractura (muscular)	
617. tener una diplomatura	
618. tener una lesión	
619. tener una licenciatura	
620. tener vistas	
621. texto literario	
622. tiempo variable	
623. tirar el dado	
624. tocar el claxon	
625. tocarle el turno	
626. tomar clases	
627. trabajo creativo	
628. trabajo cualificado	
629. trabajo en serie	
630. trabajo especializado	
631. trabajo físico	
632. trabajo intelectual	
633. trabajo manual	
634. transporte aéreo	
635. trocear una manzana	
636. turismo cultural	
637. turismo rural	
638. ver escaparates	
639. viaje oficial	
640. vino dulce	
641. violencia callejera	
642. vivienda de alquiler	
643. vivienda en propiedad	

<b>644. vivir de alquiler</b>	
<b>645. vuelo chárter</b>	
<b>646. vuelo directo</b>	
<b>647. vuelo internacional</b>	
<b>648. vuelo nacional</b>	
<b>649. zapatos abiertos</b>	
<b>650. zapatos cerrados</b>	
<b>651. zona ajardinada</b>	
<b>652. zona nudista</b>	
<b>653. zona prohibida</b>	
<b>654. zona verde</b>	
<b>655. zona verde</b>	

## Anexo VI. Índice de combinaciones concatenadas<sup>241</sup>

1. Condenar a pena de muerte.
2. Darse una ducha caliente.
3. Darse una ducha fría.
4. Darse una ducha rápida.
5. Escribir una carta a mano.
6. Escribir una carta a máquina.
7. Hacer un examen oral.
8. Hacer una llamada internacional.
9. Hacer una llamada local.
10. Mostrar un comportamiento adecuado.
11. Ofrecer educación superior.
12. Ofrecer educación universitaria.
13. Pasar un calor espantoso.
14. Quedar una asignatura pendiente.
15. Recibir educación superior.
16. Recibir educación universitaria.
17. Tener buen aspecto.
18. Tener buena suerte.
19. Tener buenos modales.
20. Tener complejo de inferioridad.
21. Tener complejo de superioridad.
22. Tener mala suerte.
23. Tener malos modales.
24. Tener un accidente de trabajo.
25. Tener un calor espantoso.
26. Tener un cargo directivo.
27. Tener un comportamiento adecuado.
28. Tener valor sentimental.
29. Trabajar en buenas condiciones.
30. Trabajar en malas condiciones.
31. Trabajar en óptimas condiciones.

---

<sup>241</sup> Esta relación ha sido conformada teniendo en cuenta la información proporcionada por el diccionario *REDES*. Han quedado, así, excluidas otras combinaciones tales como *calcular un porcentaje mentalmente* (*calcular un porcentaje, calcular mentalmente*), *darse un baño caliente* (*darse un baño, baño caliente*), *pasar un calor horrible* (*pasar calor, calor horrible*) o *pedir la jubilación anticipada* (*pedir la jubilación, jubilación anticipada*), debido a que una de las dos estructuras que la componen no está recogida en la citada obra.