

Ángel Huete García

**Los verbos como soporte en la
expresión de las emociones:**

Presencia en los diccionarios monolingües de E/LE

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER

Director/tutor del proyecto:

Dra. Sandra Iglesia Martín

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE LENGUAS: ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2016

Podemos leer la tristeza de una persona en su cara, pero para conocer sus sentimientos asociados a esa emoción necesitamos las palabras. A menudo se quedan cortas, o largas, o son insuficientes, pero son probablemente lo mejor que tenemos

Gonzalo Casino

Agradecimientos

Quiero dar las gracias en general a todos los profesores del máster por haberme permitido indagar todavía más en un tema que me interesa y que considero relevante para poder seguir avanzando en la lexicografía de aprendizaje. En especial a Sandra, mi tutora, por el apoyo y consejos recibidos; también a Toni por introducirme en el campo de la lexicografía hace ya un tiempo y siempre poder contar con él cuando lo he necesitado; y a María por descubrirme las profundidades y complejidades de la gramática, así como por todo su apoyo, del mismo modo que José Antonio.

Por último he de agradecer a mi familia todo el interés mostrado.

A todos gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Motivación.....	8
1.2 Objetivos.....	9
1.3 Hipótesis e ideas previas en las que se fundamentan los objetivos	10
1.4 Metodología y recursos utilizados.....	12
1.5 Estructura del trabajo.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1 Escuelas lexicográficas y teorías.....	16
2.1.1 <i>Primeras teorías: L. V. Shcherba</i>	17
2.1.2 <i>Wiegand y la teoría general de la lexicografía</i>	18
2.1.3 <i>La Aarhus School y el Centro de lexicografía</i>	19
2.1.3.1 <i>Teoría funcional de la lexicografía</i>	19
2.2 La lexicografía didáctica.....	21
2.2.1 Las nuevas tecnologías aplicadas a la lexicografía didáctica.....	22
2.2.1.1. <i>El diccionario digital</i>	23
2.2.1.2. <i>Los usuarios del diccionario digital</i>	26
2.2.2 Principales retos de la lexicografía hispánica.....	27
2.3 Los verbos soporte en la expresión lingüística de las emociones: <i>dar, pasar, poner</i>	30
2.3.1 Las construcciones con verbos de apoyo (CVA).....	30
2.3.2 Imprevisibilidad de los verbos de apoyo.....	33
2.3.3 Los verbos <i>dar, pasar y poner</i>	34
2.3.4 El artículo lexicográfico de los verbos de apoyo.....	35
3. LOS DICCIONARIOS DE E/LE: selección de acepciones.....	37
3.1 Análisis cuantitativo de los diccionarios en papel.....	38
3.1.1 <i>Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso (SGEL)</i>	38
3.1.2 <i>Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX)</i>	40

3.1.3	<i>Diccionario Salamanca de la lengua española (SANTILLANA)</i>	41
3.1.4	<i>Gran diccionario de uso del español actual (SGEL)</i>	44
3.1.5	<i>Diccionario de español para extranjeros (SM)</i>	46
3.2	Análisis cuantitativo de la muestra digital.....	47
4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	50
5.	CONCLUSIONES	56
6.	BIBLIOGRAFÍA	59
7.	APÉNDICE	61
	APÉNDICE 1. TABLAS DE LOS VERBOS – COLOCATIVOS EN LOS DICCIONARIOS.....	63
	APÉNDICE 2. TABLAS DE LAS PALABRAS BASE EN LOS DICCIONARIOS.....	71
	APÉNDICE 3. SELECCIÓN DE ACEPCIONES SEGÚN LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS PARA LOS NIVELE B1-B2 DEL PCIC.....	79

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la lexicografía de aprendizaje desde una perspectiva teórica ha hecho que lexicógrafos de las principales escuelas internacionales, como el *Centre of Lexicography* de la *Aarhus School of Business* de la University of Aarhus Denmark (Henning Bergenholtz o Svent Tarp) o el *Leuven Language Institute* de la *Katholieke Universiteit Leuven Lovaina* (Jean Binon o Serge Verlinde) centren sus investigaciones en el vínculo existente entre el procedimiento de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, por un lado, y los diferentes soportes lexicográficos, por el otro.

Además, si tenemos en cuenta el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los ámbitos académicos, la motivación de los principales estudiosos ha sido hasta ahora describir y analizar situaciones donde la necesidad del diccionario sea evidente y así emplear las herramientas más útiles en cada caso para dar respuesta de la mejor manera posible a las necesidades de los aprendices. Un caso muy significativo de esta tarea es el *Interactive Language Toolbox*, elaborado por el *Leuven Language Institute* de la *Katholieke Universiteit Leuven*.

En el marco en el que se enmarca este estudio, que pretende ofrecer una aproximación al tratamiento lexicográfico de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* como verbos de apoyo para expresar emociones, será necesario hacer hincapié en todos aquellos aspectos que conforman la entrada del diccionario. Para ello habrá de concebir el uso del diccionario como el centro de información lingüística relevante para el aprendiz de E/LE. Este reflejo metodológico junto con su vínculo humano e intangible supone un avance en el campo de la lexicografía para tratar temas similares a este con el propósito de establecer las bases que permitan la creación de un diccionario de español para extranjeros específico, es decir, que contemple las diferencias coreferenciales del español con la lengua meta de los estudiantes.

No obstante, para poder llevar a cabo esta labor hay que ser consciente de la dicotomía que presentan este tipo de verbos, cuyos principales estudiosos afirman que en ocasiones se hallan entre la morfología y la sintaxis, aunque de ello hablaré más tarde. Lo notable aquí es que el objeto de estudio de este trabajo pretende analizar un tipo de construcciones que no han sido trabajadas todo lo exhaustivo que se debería a causa de su heterogeneidad, lo que ha determinado que tengan muchas particularidades sintácticas difíciles de definir.

A continuación desarrollo detenidamente cuáles fueron los motivos de realización de este estudio, los objetivos principales, la metodología, los recursos utilizados y la estructura para poder comprender, a rasgos generales, el rumbo de la investigación que aquí se propone.

1.1 Motivación

Dado el auge del aprendizaje de lenguas extranjeras, los diccionarios de aprendizaje se han convertido en una herramienta fundamental para todo estudiante de nuevas lenguas. Así, cada vez se utilizan más soportes para llevar a cabo esta labor y, entre ellos, destaca la labor lexicográfica, cuyos materiales no se reducen solamente a los diccionarios en papel, sino también a los diccionarios de formato electrónico, aplicaciones móviles y otras herramientas digitales. Teniendo en cuenta la emergente necesidad de obras lexicográficas de apoyo en la didáctica de lenguas y, al observar que la mayoría de obras y proyectos de gran escala no se han desarrollado teniendo en consideración un perfil de estudiante específico o, en otras palabras, contemplando las necesidades a nivel de usuario según su origen lingüístico, surge la necesidad de analizar el conjunto de obras lexicográficas monolingües de E/LE con el objetivo de determinar cuáles son las carencias o dificultades que presentan para los distintos usuarios.

Además, la ausencia de estudios que vinculen la dimensión emocional del lenguaje con trabajos de naturaleza eminentemente teórica, hizo despertar en mí un interés especial por este tema y, aprovechando mi inclinación por los estudios de gramática, se me ocurrió vincular el tema de la lexicografía de aprendizaje con otro tema controvertido en el mundo de la lingüística: los verbos de apoyo en la expresión de las emociones. Fussell (2002) confiesa en sus estudios que la comunicación interpersonal de los estados emocionales es fundamental en nuestro día a día:

The interpersonal communication of emotional states is fundamental to both every day and clinical interaction. One's own and others affective experiences are frequent topics of everyday conversations, and how well these emotions are expressed and understood is important to interpersonal relationships & individual well-being.

Además, según algunos estudios el carácter emotivo de la lengua materna se desarrolla en unas condiciones en las que la lengua se adquiere junto con el sistema límbico y la memoria emocional. Así, las lenguas que se aprenden con posterioridad se confinan a un estadio mayor de memoria declarativa y ello provoca respuestas débiles y un sentimiento de desapego con estas. Sin embargo, parece comprobado que el uso acentuado de una

segunda lengua en contextos de socialización puede desbancar la L1 de su posición de dominio emocional (Pavlenko, 2005). Este tipo de estudios citados se expresan en términos de lingüística cognitiva, que no es el enfoque de este trabajo, pero sirve para poner de manifiesto que el tema propuesto puede abarcarse desde múltiples puntos de vista. Con todo, se demuestra la complejidad que supone abordar un tema relacionado con las emociones, un ente abstracto que busca su representación a través de las palabras.

En el caso concreto del trabajo que aquí presento, y siguiendo la perspectiva adoptada por Alonso Ramos (2004: 174) que sigue la teoría Sentido-Texto (Mel'čuk y Zholkovsky) el punto de vista no va a ir más allá de lo estrictamente lingüístico, de manera que el objetivo ha sido analizar aquellas construcciones que se podían etiquetar como 'sentimientos' porque en su definición se encontraba ese componente semántico, a pesar de que no se correspondiera con lo que la psicología considera propiamente sentimientos.

El desarrollo de este análisis permitirá descubrir cuáles son las lagunas presentes en la definición del diccionario y para ello, ha sido necesario destacar las nuevas situaciones de uso del diccionario digital, cuya aplicación responde a una serie de patrones totalmente diferentes del diccionario tradicional y que también son de interés para este proyecto, ya que las necesidades del usuario deberían situarse como centro básico para la elaboración de toda herramienta lexicográfica, a pesar de que no todos los productos cumplan con esta base fundamental.

A fin de cuentas, y según Oatley y Jenkins (1996: 122), «[...] las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos [...] unen lo que es importante para nosotros con el mundo de las personas, las cosas y los sucesos», de modo que es necesario que los estudiantes de E/LE comprendan a partir de explicaciones concretas y adecuadas el significado y uso de dichas expresiones lingüísticas.

1.2 Objetivos

Una vez establecidos los motivos principales que fueron el motor de realización de esta investigación, es necesario tener presente la necesidad de acotar el objeto de estudio para poder abarcar exhaustivamente una parcela de la dimensión lingüística de las emociones que permitirá conocer el tratamiento de estas formas en los diccionarios monolingües de E/LE. En este caso, la elección ha sido la de analizar las entradas de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* como reflejo de que en la expresión de las emociones no acostumbra a haber una correspondencia unívoca entre diferentes lenguas y, por lo tanto, suele ser un aspecto sociocultural y lingüístico difícil para los aprendices de E/LE a causa

de la amplia variedad de estructuras lingüísticas que existen para expresarlos. Así pues, los objetivos principales en este estudio, una vez delimitada nuestra línea de investigación, son:

1. Analizar las entradas de los verbos soporte *dar*, *pasar* y *poner* en los diccionarios monolingües de E/LE para
2. Identificar la presencia y ausencia de este tipo de construcciones en una muestra representativa de diccionarios en papel y en línea que permitirá
3. Conocer elementos que pueden provocar conflictos para los estudiantes de E/LE a la hora de consultar las acepciones de estos verbos vinculadas a estados emocionales y
4. Contrastar el tratamiento que se da al artículo lexicográfico de estas construcciones con verbos de apoyo en los diferentes diccionarios de E/LE en papel y en línea, lo que permitirá
5. Ofrecer un nuevo argumento de por qué deberían existir diccionarios de E/LE para un público específico y así contribuir a establecer las bases para la elaboración de un diccionario de E/LE específico para estudiantes de una determinada lengua meta.

1.3 Hipótesis e ideas previas en las que se fundamentan los objetivos

El estudio que aquí se propone parte de la idea básica de que los diccionarios monolingües de español para extranjeros que existen no son de utilidad para todos los perfiles lingüísticos. Esto se explica porque los diccionarios de los que disponemos no están pensados para un tipo de estudiante específico, sino que se dirigen a un público general. Teniendo en cuenta el auge en el que se encuentra el aprendizaje de español como segunda lengua, resulta llamativo que no se hayan elaborado diccionarios pensando en públicos específicos y se dé por sentado que la información que aparece en las entradas del diccionario pueda ser absolutamente útil para todos los estudiantes extranjeros. A nivel general, los diccionarios responden a muchas de las necesidades que tienen los estudiantes de E/LE pero no prestan tanta atención a cuestiones como la información pragmática o el uso de las colocaciones, muy diferente entre diferentes lenguas.

Las preguntas de investigación abordan temas como la disposición de la información en el discurso lexicográfico, las marcas y demás información

extraléxicográfica que pueda ser relevante para comprender el uso y funcionamiento de las construcciones con verbos. Así, me planteo si las definiciones que describen las distintas acepciones para estos verbos son lo suficientemente claras para los estudiantes de E/LE y si la manera en que se dispone y organiza la información, tanto la léxicográficamente relevante como la de contorno, ayuda a explicar el funcionamiento y uso de estas formas. La idea de la que parto es que este va a ser el principal problema que van a presentar, ya que los verbos de apoyo o colocaciones no suelen tener un tratamiento específico en los diccionarios monolingües de español y ello puede trasladarse con facilidad a los diccionarios generales de E/LE porque no contemplan un usuario lingüísticamente específico. A ello podemos sumarle problemas de tipo pragmático y cultural con cuestiones de carácter semántico y que demuestran que la concepción del mundo es un reflejo de la realidad lingüística de los usuarios de la lengua.

En este trabajo, por tanto, se parte de la idea de que los diccionarios monolingües de E/LE que existen no se adaptan a todos los perfiles de estudiantes de E/LE y para ello se ha abordado el tema concreto de la expresión de las emociones en español con verbos de apoyo, en concreto con los verbos *dar*, *pasar* y *poner*. He optado por analizar una parte de la lengua muy descuidada por parte del estudio de especialistas del ámbito. La elección de los verbos ha sido fruto de que son tres de los verbos más frecuentes en el discurso general, así como en el discurso léxicográfico, además de que son tres de los verbos de apoyo que utilizamos en español para expresar sentimientos, tanto de desapego como afectuosos. Sin embargo, que en español se utilicen estos verbos para expresar asco (*dar asco*), vergüenza (*pasar vergüenza*) o alegría (*ponerse contento*) ello no implica que la correspondencia entre estas construcciones con otras lenguas sea la misma. Así pues, este estudio parte también de la idea de que como los diccionarios monolingües de E/LE están dirigidos a un público general, no pueden abordar todo lo bien que se debería esta cuestiones en la microestructura, de manera que los estudiantes de E/LE, en función de su lengua materna, pueden encontrarse con una serie de dificultades que no les permitan comprender el uso de estas formas.

Finalmente, decidí analizar tanto diccionarios monolingües en papel como alguna muestra de diccionarios que podemos consultar en internet para contrastar la disposición de la información léxicográfica, sobre todo la del artículo léxicográfico, y así llegar a una serie de conclusiones mucho más relevantes que si me ciñese únicamente al estudio de las obras tradicionales. Los resultados de este estudio pretenden arrojar un nuevo

argumento de por qué deberían existir diccionarios de E/LE para un público específico y también establecer cuáles podrían ser las bases para ello.

1.4 Metodología y recursos utilizados

La metodología empleada en este trabajo sigue un procedimiento con base empírica donde se parte de una recopilación de datos que serán posteriormente analizados en virtud de las necesidades y objetivos de este estudio. El enfoque seguido en todo momento es cuantitativo-deductivo, puesto que se pretende llegar a unas conclusiones particulares a partir de los datos generales de los que disponemos. Por consiguiente, para llevar a cabo esta labor, he optado por seguir una serie de pasos correlativos básicos para cualquier investigación.

En primer lugar, se procedió a reunir toda la bibliografía, el material necesario y la documentación imprescindible para poder conseguir los objetivos planteados. Entre esta bibliografía y material empecé por el análisis del panorama lexicográfico internacional con especial énfasis en la lexicografía de aprendizaje. Después, llevé a cabo un análisis pormenorizado de los principales retos de la lexicografía didáctica que permitió sentar la base del nuevo tipo de diccionario al que están acostumbrados los usuarios o dicho de otra manera, cómo las nuevas tecnologías influyen en el que hacer lexicográfico.

En segundo lugar, se han analizado los diccionarios monolingües de E/LE seleccionados para este estudio: el *Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso*, el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, el *Gran diccionario de uso del español actual* y el *Diccionario de español para extranjeros* con el objetivo de identificar desde un punto de vista cuantitativo cuál es el número de construcciones con verbos de apoyo que se incluyen en el ámbito de los sentimientos a partir de una muestra ofrecida en las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* para los niveles B1-B2. A continuación, he procedido a realizar un análisis cualitativo de la muestra seleccionada a partir de los datos que se desprenden de la definición de cada una de las acepciones con el fin de identificar los problemas que pueden ocasionar a los usuarios.

Tanto el análisis bibliográfico y de documentación como el de los diccionarios, en concreto, el de las distintas acepciones seleccionadas, confirman que nuestro enfoque metodológico pretende seguir una línea de investigación que va de lo general a lo particular. El análisis cuantitativo y cualitativo constituye la base esencial de la

investigación y solamente su mero compendio y clasificación ya supone un elemento sustancial para sacar conclusiones.

Una vez establecidas las bases de la investigación me dispuse a analizar críticamente las acepciones seleccionadas con ayuda de la bibliografía especializada, de manera que consiguiera cumplir con los objetivos de este trabajo.

Los recursos utilizados en este estudio han sido los diccionarios en papel que ya he citado y el diccionario CLAVE en edición en internet. La consulta del *Diccionario Salamanca* en línea no estuvo disponible durante el tiempo que llevé a cabo este estudio.

1.5 Estructura del trabajo

Con tal de cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo, el proyecto se organiza a nivel formal en cuatro partes bien diferenciadas a las que siguen las conclusiones finales del trabajo.

En primer lugar, consta de una introducción que pretende exponer con claridad los motivos de realización de este trabajo, así como los objetivos y la metodología empleados.

A continuación, se presenta la parte teórica del trabajo que va de lo general a lo particular y tiene como objetivo primordial ubicar el estudio en el contexto de las investigaciones sobre el tema.

-La primera parte se encarga de establecer las bases teóricas de la lexicografía, con especial énfasis en la teoría de las funciones lexicográficas de Sven Tarp que considera el usuario como centro de todo el proceso lexicográfico.

- La segunda de las partes pretende ahondar en diferentes cuestiones generales sobre lexicografía de aprendizaje, así como describir el panorama de los últimos años sobre este tipo de estudios. Las alusiones a los principales retos de la lexicografía hispánica y el desarrollo de las nuevas tecnologías en el ámbito de la lexicografía serán necesarios para comprender el rumbo que ha tomado esta línea de investigación en los últimos años.

- El tercer apartado se centra en caracterizar las construcciones con verbos de apoyo (CVA) o colocaciones desde un punto de vista gramatical, fundamental en adelante para comprender el posterior análisis. También se determinan los principales problemas que hay para discriminar en este tipo de construcciones y cómo ven los especialistas el artículo lexicográfico.

A continuación, la tercera parte del estudio presenta el análisis más importante de los distintos diccionarios monolingües de E/LE desde dos puntos de vista: la descripción en términos cuantitativos de las acepciones que incorporan las entradas de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* y las palabras que se consideran la base de estas construcciones, por una parte; y un análisis crítico desde un punto de vista cualitativo de los elementos que configuran la definición de estas acepciones.

Finalmente, se ofrece el apartado de conclusiones, donde se recogen los resultados obtenidos a partir de toda la investigación y, a continuación, la bibliografía utilizada ordenada alfabéticamente por el primer elemento de la referencia (apellido del autor, entidad o título si es una obra anónima).

2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la lexicografía como disciplina independiente de la lingüística ha dado lugar a múltiples versiones modernizadas, siendo la más importante la lexicografía de aprendizaje. Esta subdisciplina de la lexicografía parte de los trabajos de Palmer, West y Hornby en la década de los años 30, que fue cuando surgió la necesidad de crear diccionarios de aprendizaje a causa de la importancia que había adquirido el inglés como lengua de comunicación internacional (Tarp, 2007). A partir de esta lexicografía de carácter práctico, tiene lugar un desarrollo de la lexicografía teórica sobre los diccionarios didácticos en lengua inglesa. No obstante, para que pudiera llevarse a cabo con total coherencia era necesario insertar esa teoría de la lexicografía de aprendizaje dentro de una teoría global de la lexicografía.

La teoría que más éxito parece haber tenido en el panorama lexicográfico internacional es la *teoría de las funciones lexicográficas* de Sven Tarp (2002-2003), que hace referencia a los diccionarios como «herramientas de uso concebidas para satisfacer los tipos específicos de necesidades que tengan unos tipos específicos de usuarios en unos tipos específicos de situaciones sociales extra-lexicográficas»¹ (Tarp, 2007: 297). En otras palabras, el lexicógrafo danés está aludiendo directamente a las necesidades del usuario del diccionario en cada una de las situaciones en las que se encontrará al margen del uso que haga del diccionario.

En los subapartados de esta parte teórica encontraremos un repaso nocional de aquellas teorías relevantes para la lexicografía como son las de Shcherba, Wiegand y Tarp. Ello supondrá analizar los contextos donde se originan haciendo referencia, en caso de que sea pertinente, a la escuela o institución pertenecientes. Todo este conjunto teórico permitirá entender la aparición posterior de la lexicografía de carácter didáctico en las lenguas modernas y específicamente en español.

Existe diversidad de opiniones y diferentes escuelas que compiten para determinar cuál debe ser el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este es el principal problema metodológico actual de la lexicografía didáctica, un problema que se ve acentuado con la inclusión de las nuevas tecnologías en el panorama lexicográfico. Para poder abordar tales cuestiones, y así confeccionar un diccionario de aprendizaje que responda a las necesidades del usuario en un momento y contexto determinados, es fundamental una actitud de positivismo que el propio Tarp ha definido como «[...] una

¹ Véase apartado 2.1.3 para más información.

tentativa de liberar la mente para contemplar el mundo con nuevos ojos con miras a un desarrollo ulterior del pensamiento [...]» (2007:302).

Sin embargo, existen –como se verá más adelante– actitudes muy diversas que no se corresponden con las miradas de positivismo desarrollador de Tarp. Este será otro de los principales problemas del panorama lexicográfico, que está muy vinculado al uso de las nuevas tecnologías en la vida diaria de los usuarios de obras lexicográficas, y cuya eclosión ha supuesto una ruptura y un cambio de rumbo radical de la lexicografía tradicional. Esta tenía como centro el diccionario, concretamente el diccionario en papel, cuya consulta puede ser solo secuencial. Así pues, las TIC han conseguido que se abra un debate, que todavía persiste, sobre la importancia del usuario en relación con el uso de las obras lexicográficas y sobre el concepto mismo de diccionario.

2.1 Escuelas lexicográficas y teorías

Uno de los primeros temas abarcados por los primeros lexicógrafos ha sido la reflexión sobre la existencia de una teoría lexicográfica, ya que en los comienzos existen partidarios y detractores de esta idea. El hecho de que la lexicografía en inglés hubiera tenido éxito durante tres décadas sin contar con la existencia de una teoría era el motivo por el que parecía innecesaria una teoría que unificase los patrones metodológicos. De hecho, existen estudiosos como Bejoint –sobre todo en el ámbito anglosajón– que defienden esta postura y se niegan a aceptar la independencia epistemológica de la lexicografía. Sin embargo, tal y como afirma Rundell a partir de las reflexiones de Zgusta en 1992: «To do the job well we need to feel confident that our reliance on intuition and subjective judgments is kept to a minimum» (2012: 48), de manera que queda confirmada la necesidad de una teoría reguladora de todo el proceso que facilite en medida de lo posible un trabajo sistemático y consistente. Sven Tarp hace referencia a la lexicografía como una «práctica cultural milenaria» (2013: 114) cuyo concepto de teoría es perfectamente aplicable. Así pues, se ha defendido que la lexicografía forma parte de la lingüística como argumento para negar su independencia disciplinar, obviando que la lexicografía tiene como objeto de estudio el diccionario como tal, su diseño, y otras obras lexicográficas concebidas para satisfacer unas necesidades determinadas para la sociedad, algo que escapa del terreno propiamente dicho de la lingüística, que es la lengua.

La independencia de la teoría lexicográfica no supone una ruptura de la relación interdisciplinar que mantiene con la lingüística y con muchas otras disciplinas como las ciencias de la información (Tarp, 2013: 145). Es innegable que la teoría lingüística

proporciona datos relevantes para la lexicografía, y de hecho, Rundell afirma que «Lexicography has benefited enormously from its engagement with theoretical linguists» (2012: 71), aunque acepta que lexicógrafos y lingüistas se mueven con fines diferentes.

Por consiguiente, queda confirmada la posibilidad de creación de una teoría general lexicográfica con la aparición en las últimas décadas del *Hacia una teoría general de lexicografía* de Shcherba (1940), la *teoría general de la lexicografía* de Wiegand (1998) y la *Teoría funcional de la lexicografía* de Bergenholtz y Tarp (2002, 2003). Entre las teorías específicas podemos aludir a la *Teoría de la lexicografía bilingüe* de Duda *et al.* (1986), la *Teoría del ejemplo lexicográfico* de Haussman (1985) y Zöfgen (1987), la *Teoría de la descripción lexicográfica de la lengua* de Wiegand (1983) y la *Teoría de la forma del diccionario* de Wiegand y Morán (2009).

Además, la lexicografía práctica, vinculada directamente con el mundo de internet, ha revolucionado el panorama lexicográfico provocando divergencias notables entre los planos teóricos y prácticos, que han abierto el debate sobre la necesidad de una nueva teoría para los diccionarios electrónicos.

2.1.1 Primeras teorías: L. V. Shcherba

El lexicógrafo ruso Shcherba publicó en 1995 *Hacia una teoría general de la lexicografía*, texto que había sido escrito originalmente en 1940. Según explica Rundell (2012), el autor llevó a cabo su artículo a partir de una serie de oposiciones de seis opciones binarias entre las que se encuentran el diccionario académico y el informativo ('academic' and 'informative' dictionary), el diccionario definidor y el traductor ('defining' and 'translating' dictionary) y el diccionario ordinario y el ideológico ('ordinary' and 'ideological' dictionary) que, en otras palabras, hace referencia al diccionario como tal y al tesoro.

El autor conoce detalladamente las dificultades para encontrar todos los significados de una palabra por separado y hace una distinción entre las definiciones propias de diccionarios especializados y las explicaciones destinadas a un público general no especializado. Los temas tratados por Shcherba en su teoría han sido tildados de revolucionarios (Tarp, 2008) por estar completamente presentes en la teoría y práctica lexicográfica de la actualidad. No obstante, Rundell no coincide con Tarp sobre este tema porque considera que «there is not much that is novel in his discussion of the kinds of challenge which lexicographers face» (2013: 51). La carencia de novedades sobre la búsqueda de soluciones es el problema de la teoría de Shcherba, que se limita a realizar

reformulaciones de problemas que, según Rundell (2012), habían sido identificados y tratados por estudiosos como Murray y Johnson.

2.1.2 Wiegand y la teoría general de la lexicografía

La *Teoría general de la lexicografía* de Wiegand entra en contradicción con la teoría funcional propuesta por Tarp que se analizará en el punto 2.1.3. Esta, sin embargo, tiene en común con la teoría de Tarp el hecho de considerar la lexicografía como una disciplina independiente de la lingüística, ya que el campo de estudio de la lexicografía son los diccionarios y otras obras lexicográficas; así como el hecho de que los diccionarios sean considerados productos útiles para el ser humano, puesto que son herramientas que se crean para satisfacer unas necesidades concretas.

El primero de los temas tratados es el debate sobre la definición del término *language dictionary*, aunque, al parecer, sin demasiada transcendencia. Para Wiegand el diccionario concebido como herramienta tiene un «objetivo genuino» (“genuine purpose”), que no es más que el hecho de utilizar el diccionario para solucionar una serie de problemas concretos. No obstante, este objetivo queda confuso según Tarp y Bergenholtz (2003) cuando distinguen entre dos tipos de «objetivos» en lexicografía: un objetivo lingüístico (“language lexicographic purpose”) y un objetivo enciclopédico o extralingüístico (“encyclopaedic or extralinguistic-lexicographic purpose”) que se corresponden con dos tipos de objeto de estudio distintos: el lingüístico y el no lingüístico. Hasta aquí parece una distinción esperable y lógica, a pesar de que no se centra en el usuario y en sus necesidades, pues se basa en una profunda distinción entre la materia lingüística y la extralingüística (Tarp y Bergenholtz, 2003). La problemática se encuentra en el hecho de que las diferencias entre estos dos términos son parciales y difíciles de establecer, ya que para la teoría de Tarp «the use of dictionary is and should be regarded as an act» (Tarp y Bergenholtz, 2003: 183) y, en esta línea, cada uno de estos actos tiene un «objetivo genuino» fijado, algo que en la teoría de Wiegand se multiplica al ser posibles varios «objetivos genuinos».

Es en el año 2001 cuando Wiegand «descubre» según Tarp (2003) el concepto de «funciones lexicográficas» que él mismo denomina *dictionary function* y que define de la siguiente manera:

A dictionary function of a printed dictionary is that a fixed set of types of dictionary use situations are covered in such a dictionary so that a skilled user in a concrete use situation that belongs to one of the covered types will benefit from it when his search question is related to a lexical item primarily entered in the

dictionary used and when he performs his habitual act of use correctly.
(Traducción al inglés de Tarp y Bergenholtz, 2003: 190)

Esta definición explica otro problema fundamental de la teoría de Wiegand, ya que este no tiene en consideración a algunos usuarios porque se limita a la situación de uso (“use situation”), mientras que Tarp resalta la situación del usuario (“user situation”) por encima de todo, puesto que es, como nuestro a continuación, el elemento principal de la teoría funcional. De hecho, la situación de uso de Wiegand hace referencia a los hechos que tienen lugar durante el proceso de consulta del diccionario y, por lo tanto, da a entender que el diccionario es el centro de todo el proceso. Si a esto se suma la generalidad definitoria de Wiegand se puede concluir que, a pesar de ser una teoría extensamente elaborada, no consigue satisfacer del todo lo demandado por, al parecer, el sector más innovador de la lexicografía moderna.

2.1.3 La Aarhus School y el Centro de Lexicografía

Dinamarca se ha convertido en una de las referencias mundiales de los estudios teóricos y prácticos en lexicografía. La Aarhus School of Business de la University of Aarhus en Dinamarca dispone del Centro de Lexicografía, bajo la actual dirección del profesor Tarp que, en asociación con Bergenholtz, ha fomentado el estudio de la lexicografía a partir de las necesidades de los usuarios para determinar cómo la información lexicográfica debe adaptarse a esta demanda. Su teoría más conocida y a menudo relacionada directamente con la escuela Aarhus es la teoría de las funciones lexicográficas o teoría funcional.

2.1.3.1 Teoría funcional de la lexicografía

Después de numerosos intentos por crear una teoría general de la lexicografía, Tarp considera que ninguna de las teorías que le preceden se ha focalizado en las consecuencias que pueden tener sobre los usuarios y sus necesidades:

It was not until the appearance of the “modern theory of lexicographic functions” that a theory was developed that takes the users, the user needs and the user situations as the starting point for all lexicographic theory and practice.
(Bergenholtz y Tarp, 2003: 172)

Desde la Aarhus School se propone crear la *Teoría funcional de lexicografía*, cuyo primer paso es el de descubrir cuáles son las necesidades del usuario que están consecuentemente relacionadas con una serie de situaciones concretas. Una vez determinado el perfil del grupo de usuarios se podrán solventar las necesidades a partir de una determinada información lexicográfica (Bergenholtz y Tarp, 2003). Así pues, la

Teoría funcional de la lexicografía se centra en los usuarios y sus necesidades, teniendo en cuenta aquellas situaciones en las que la gente siente la necesidad de uso de una obra lexicográfica.

No obstante, dicha teoría ha tenido sus detractores, como Wiegand, quien en un artículo publicado en 2001 llega a afirmar que «a clear concept of dictionary function doesn't exist yet» (Traducción al inglés de Bergenholtz y Tarp, 2003: 185). Por otra parte, Rundell (2012) cree que la teoría de la escuela de Dinamarca no es, en absoluto, una teoría moderna y original puesto que Atkins y Rundell en 2008 ya manifestaron «the primacy of users and their needs, and devote a whole chapter to user-profiling» (Rundell, 2012:58) e incluso hace referencias directas a otros autores como Hartmann (1987), Cowie, Palmer y Hornby, defensores de que «if a dictionary is designed for a special class of users, their special needs must be taken into consideration» (Rundell, 2012: 59).

Sin embargo, no se puede olvidar que, a pesar de que se debata la originalidad de dicha teoría, es indudable que son otros los objetivos de esta, descritos de forma concisa por García Llamas:

[...] cuál es la verdadera esencia de la lexicografía, quién es el destinatario/usuario de la obra lexicográfica, cuáles son las necesidades lexicográficamente relevantes del usuario y en qué situaciones extralexigráficas surgen las necesidades concretas de un usuario concreto. (2013: 10).

La importancia de esta teoría supone un cambio de rumbo para la creación de productos lexicográficos, ya que si la lexicografía tradicional se había centrado en la tipología de diccionarios y concebía el diccionario como centro de todo el proceso, la teoría funcional busca lo esencial fuera de la obra lexicográfica, esto es, en la situación social donde encontraremos aquellos usuarios en potencia. Los tres elementos centrales encargados de configurar cualquier obra lexicográfica son, según esta teoría, «los datos que debe contener; la necesidades de los usuarios; y las rutas de acceso» (Fuentes-Olivera, 2012: 27).

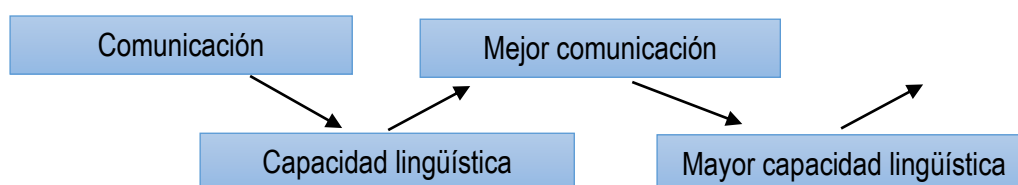
Si bien es cierto, uno de los puntos flojos de la teoría es que no especifica de dónde procede la información en primer lugar, sino que trabaja con lo que Atkins denominó *synthesis*: «Synthesis is the process through which lexicographers select and organize those facts relevant to a specific dictionary and its users» (Rundell, 2012: 60). Aun así, es innegable que, por un lado, se ha logrado uno de los objetivos primordiales de la teoría, que era establecer unos parámetros que sitúan al usuario como centro de todo el proceso, algo que no había sido tenido en cuenta por teorías anteriores, a pesar de que otros autores hubiesen tenido presente esta misma idea, y, por el otro, se trata de una teoría cuya

finalidad es la de elaborar productos lexicográficos, algo que no nos consta que llevaran a cabo autores como Hartmann, Cowie, Palmer o Hornby de un modo tan concreto como los miembros de la Aarhus School.

2.2 La lexicografía didáctica

La lexicografía didáctica o también denominada «de aprendizaje» o «pedagógica» es un sector que forma parte de la lexicografía general y que se encuentra en constante desarrollo y evolución, ya que es uno de los más prometedores dentro del campo de la lexicografía por su carácter internacional y su vinculación con las nuevas tecnologías. Si hasta el momento hemos podido comprobar la independencia de la lexicografía general de la lingüística como disciplina independiente –sobre todo si consideramos que el objeto de estudio y la finalidad no son lo mismo–, no es de extrañar que la lexicografía didáctica, que tiene, tal y como afirma Tarp: «su propio sujeto y núcleo independientes que la separan de las demás disciplinas» (2007: 301), desarrolle métodos propios, así como teorías y conceptos específicos del ámbito.

Sin embargo, para poder llegar a una teoría objetiva de la lexicografía didáctica se debe establecer previamente la vinculación entre la lexicografía y la capacidad lingüística. En el caso de la lexicografía, dice Tarp que es la comunicación el elemento que ayuda a que la información del diccionario se convierta en capacidad lingüística:



La relación entre la capacidad lingüística y la comunicación en la lengua materna (Tarp, 2007: 307)

De modo que la consulta lexicográfica tiene un papel fundamental en el intercambio que se da entre comunicación y capacidad lingüística, puesto que para que la información del diccionario sea útil necesita de un contexto de aplicación. Esto se explica porque las palabras de forma aislada no tienen razón de ser, ya que necesitan de la gramática y viceversa para ejemplificar su existencia (Tarp, 2007) y no hay mejor contexto de aplicación que la comunicación. Una vez entendida esta vinculación, para que se pueda desarrollar una teoría general de los diccionarios de aprendizaje y sus funciones, se debe analizar la dependencia del diccionario como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta teoría deberá contemplar muy bien el grupo de usuarios potenciales de

estos diccionarios y tener en cuenta criterios como la lengua materna de los estudiantes y el grado de dominio de la lengua extranjera. Pues, a fin de cuentas, las soluciones de estos diccionarios deberán cubrir las necesidades de un grupo específico de usuarios y hacer referencia, tal y como se defendía desde la teoría funcional, a las situaciones extra-lexicográficas, donde se puede poner de manifiesto una «necesidad lexicográficamente relevante» (Tarp, 2007: 313).

2.2.1 Las nuevas tecnologías aplicadas a la lexicografía didáctica

Con la irrupción de las nuevas tecnologías en el panorama lexicográfico, los parámetros teóricos de los que se parte en la lexicografía tradicional parecen necesitar una renovación que se ajuste a las características del nuevo medio en cuestión. En este sentido, el debate vuelve a ser, de nuevo, motivo de controversia entre diferentes estudiosos de la materia, ya que mientras que existen posiciones a favor como Tarp (2012) o Tono (2010), existen posturas totalmente contrarias como es el caso de Béjoint (2010).

La posición de Béjoint es totalmente heredera de la idea tradicional de concebir la creación de diccionarios como un arte que, para la tradición anglosajona, no necesita de teoría; pero el hecho de que no convengan a un sector de lexicógrafos por cuestiones de tradición no significa que estas no deban existir como apunta Tarp: «by those who try to solve the complex problems within present-day lexicography» (2012: 327). Sin embargo, esa concepción del arte de Béjoint está asociada a la idea de teoría existente en países como Alemania y Dinamarca donde sí existe una teoría del arte (Tarp, 2012: 323). La postura de Wiegand, en cambio, es intermedia puesto que basa su punto de vista en un concepto de ciencia formulado por Posner en 1988 que concibe la lexicografía como una «research area but still not a science» (Tarp, 2012:323).

Como se puede comprobar, las discrepancias entre autores se deben en la mayoría de los casos al concepto que tiene cada uno de ellos de «teoría», cada cual más dispar. Para Tarp (2012) existen una serie de aspectos fundamentales de una teoría de la lexicografía que, acorde a la teoría funcional, deberían ser los siguientes:

- The design of utility tools
 - That can be quickly and easily consulted
 - With a view to meeting punctual information needs
 - Occurring for specific types of users
 - In specific types of extra-lexicographic situations.
- (Tarp, 2012: 327).

El autor no llega a afirmar rotundamente que exista la necesidad de una nueva teoría para la lexicografía aplicada a las nuevas tecnologías, pero sí que reconoce la falta

de perfeccionamiento de las teorías existentes, que deberán irse adaptando a las nuevas circunstancias.

Las diferencias entre los diccionarios electrónicos y en formato papel son reales; no obstante, los nuevos medios electrónicos proporcionan nuevas opciones para solventar los problemas (Bergenholtz y Tarp, 2005). El juego de concordancias y referencias a través de enlaces a corpus textuales es una de las principales diferencias de este tipo de herramientas en comparación con los diccionarios en papel. Este medio ha supuesto para muchos autores el descubrimiento de nuevas funciones lexicográficas como puede ser la motivación personal del lexicógrafo (Bergenholtz y Tarp, 2005).

Esta reflexión tiene lugar porque el modelo de diccionario ahora empleado en internet busca nuevas maneras de llegar al gran público y, por ello, difiere en algunos aspectos tradicionales del diccionario en papel. Además, el mayor sector de usuarios de aplicaciones y diccionarios electrónicos son estudiantes, de manera que la lexicografía didáctica es en este aspecto uno de los pilares fundamentales de desarrollo digital en el campo de la lexicografía.

2.2.1.1 El diccionario digital

En este apartado se analizan con precisión cuáles son los distintos tipos de diccionarios digitales y qué características los hacen diferentes de las obras tradicionales. En la actualidad se pueden distinguir cinco modelos diferentes de diccionarios actuales y en potencia según Tarp (2014):

- 1) Réplicas al carbón
- 2) Caballos más rápidos
- 3) Balas perdidas
- 4) Modelos T Ford
- 5) *Rolls Royce*

El primero de los modelos, titulado «réplicas al carbón», hace referencia a aquellos diccionarios electrónicos que son simples fotocopias o escaneados digitales; los «caballos más rápidos» se explican por ser diccionarios de acceso rápido a través de internet; bajo el término de «balas perdidas» se hace referencia a aquellos tipos de diccionario que abusan de las características que proporciona la tecnología, hasta el punto de ser herramientas complejas de utilizar para el usuario; los «modelos T Ford» se crean con el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la lexicografía, y por lo tanto, pueden cubrir las necesidades de los usuarios mediante la incorporación de artículos y datos dinámicos

(Tarp, 2014); finalmente, hablamos de modelos *Rolls Royce* para referirnos a aquellas herramientas que permiten una consulta más individualizada.

Cuando se hace referencia a los diccionarios electrónicos, digitales o e-diccionarios (del inglés, *e-dictionaries*) suelen contraponerse a los publicados en papel por una serie de características fundamentales que los diferencian de las obras tradicionales. A partir de los artículos de Lew y De Schryver, L'Homme (2014) y Llisterri (2001) se pueden extraer, a grandes rasgos, las ventajas de este tipo de diccionarios:

- 1) Están destinados a un usuario específico y de ello dependen sus contenidos, formato y soporte.
- 2) Son diccionarios rápidos y fáciles de utilizar.
- 3) Son de acceso gratuito en muchos casos.
- 4) Reúnen datos de corpus específicos.
- 5) No tienen problemas de espacio.
- 6) Disponen de actualización permanente.

A priori parecen características simples y fácilmente identificables; sin embargo, todavía se necesitan mejorar muchas cosas para conseguir superar los problemas de los diccionarios tradicionales; de hecho, según Amsler, la mayoría de diccionarios electrónicos «piensan» de la misma manera que lo haría un diccionario impreso, es decir, continúan manteniendo las mismas características que los tradicionales pero con la ventaja de que pueden ofrecerse on-line o a través de aplicaciones móviles (Amsler en Lew y De Schryver, 2014: 12). El mismo estudioso confiesa que el verdadero futuro de los diccionarios electrónicos está en saber desarrollar nuevas maneras de enseñar el léxico, de mostrar la información existente y conectar la información lexicográfica con otro tipo de información que pueda ser de ayuda en un contexto específico (2014:12), una idea que se intentará explorar en este trabajo.

Además, como indicamos en el punto 2, son fáciles porque la mayor parte de los usuarios están familiarizados con este tipo de soportes y además son rápidos, es decir, que ese formato digital es lo que permite a los lexicógrafos actualizar la información rápidamente. Asimismo, el uso de corpus (punto 4) certifica el gran impacto que supuso para la lexicografía la objetivación del trabajo lexicográfico, ya que según los estudios de L'Homme y Cormier (2014):

They provide different views of textual data, thus allowing lexicographers to support their intuition with authentic linguistic evidence. They also often reveal aspects of words that would escape intuition altogether. (2014: 2)

Por lo que respecta al punto 3, es cierto que una gran mayoría de estas plataformas son gratuitas y tenemos ejemplos con WordNet, FrameNet o Wordreference, entre otras; aunque su fiabilidad no está comúnmente aceptada.

Curiosamente, existen lexicógrafos que se muestran reticentes al cambio absoluto del modelo de diccionario, como por ejemplo Hernández, que no acepta que las nuevas tecnologías puedan llegar a ser un campo relevante en la lexicografía didáctica, nuestro objeto de estudio: «no parece que desde el punto de vista didáctico haya que depositar demasiadas esperanzas en estos materiales informatizados» (Hernández, 2008: 28). Algo en lo que, además, insiste criticando algunas de las características fundamentales de los diccionarios electrónicos como lo son la «rapidez» y la «cantidad» (puntos 2 y 5 de nuestra clasificación); ya que en el campo del aprendizaje de lenguas para él no son características positivas porque «el aprendizaje es un concepto que hay que valorar en términos cualitativos» (2008: 28). Esta última declaración lo posiciona todavía más en contra de los modelos lexicográficos digitales de aprendizaje porque extrae como conclusión última que estas herramientas sirven para «mejorar los diccionarios en soporte papel» (2008: 28), siendo esta modalidad su único objeto de interés.

Si únicamente se concibiera el uso de la tecnología para elaborar diccionarios en papel estaríamos excluyendo a los usuarios y limitándonos a la creación de obras lexicográficas sin tener en cuenta las situaciones extra-lexicográficas que, en la mayoría de los casos actuales, suelen depender de la tecnología, puesto que es el recurso de uso más extendido entre la población. Desde este punto de vista, resulta interesante observar esta dualidad contrastiva, ya que mientras que existen posturas más tradicionalistas, como la de Hernández, no puede olvidarse que toda teoría u obra lexicográfica tiene una inmediata aplicación en la realidad y es esta realidad –situación, necesidades, usuarios, contexto– lo que debe prevalecer, puesto que es la finalidad última de este tipo de obras.

El punto 6), que hace referencia a las actualizaciones permanentes de los diccionarios electrónicos, es lo suficientemente ilustrador como para entender por qué los usuarios de obras lexicográficas prefieren cada vez más las nuevas tecnologías y no obras en papel que tardan largos periodos de tiempo en actualizarse. Ello no supone que los diccionarios en papel tengan que desaparecer, sino que deben aprender a convivir inevitablemente con la tecnología y aceptar que esta los complementa de la mejor manera posible.

En definitiva, podríamos concluir que las características de los diccionarios electrónicos benefician a sus usuarios, y es esta demanda de carácter más práctico lo que permite el desarrollo de estas nuevas herramientas tecnológicas.

2.2.1.2 Los usuarios del diccionario digital

Los últimos estudios sobre la revolución digital y su impacto en los usuarios de diccionarios electrónicos –Lew y De Schryver, Tarp, L’Homme y Cormier– apuntan que la aparición de este tipo de obras ha dado un giro inesperado a la actitud que los hablantes tienen del concepto de diccionario. Esto ha provocado que el foco de atención ahora no sea únicamente el usuario –centro de la teoría de las funciones lexicográficas–, sino también la interacción de esos usuarios con sus diccionarios, de manera que esa interacción se lleve a cabo de la manera más efectiva posible (Lew y De Schryver, 2014).

Siguiendo con esta premisa fundamental de la «interacción» entre usuarios y el soporte electrónico lexicográfico en cuestión, es necesario no olvidar que todo el contenido de estos diccionarios deberá contener, de la misma manera que los tradicionales, aquello que necesite un grupo concreto de usuarios al que vaya destinado. Esto significa que, aparte de la interacción puramente operacional del diccionario y el usuario, seguirán siendo de importancia las necesidades del usuario, hecho que condicionará el contenido de cada obra, así como su formato y soporte (diccionarios on-line, dispositivos de mano como los Smartphone...).

Lew y De Schryver, haciendo referencia a un artículo de 2006, refuerzan la idea de que el actual usuario de diccionarios on-line está cada vez más habituado a esos motores de búsqueda y es mucho menos frecuente que sus búsquedas sean a través de «cadenas más largas» como pueden ser las del diccionario en papel (2014:11). Esto confirma que la revolución digital en lexicografía está cambiando por completo el mundo lexicográfico, alterando la percepción de los usuarios. Maldonado González (2012: 171) defiende esta misma idea al decir que

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

Otro de los elementos que han variado desde el inicio de la lexicografía práctica ha sido la situación del usuario y lo que ello ha implicado. En este sentido, siempre han sido fundamentales las situaciones comunicativas, que han sido ampliamente estudiadas, y las situaciones cognitivas, que son el mero hecho de que un usuario en un momento concreto

necesite información sobre algo determinado por unas razones u otras. Ahora, el avance de la lexicografía en el mundo tecnológico y digital nos lleva al surgimiento de la situación operacional del usuario, que centrará su interés en la situación de intercambio interactivo y puede proporcionar información de utilidad para que se pueda seguir avanzando en este campo (Tarp, 2008). Este objetivo no es otro que uno de los principales para la lexicografía actual, tan vinculada a las tecnologías: «to provide access routes that can guarantee a quick and easy consultation process when information about punctual issues is needed» (Tarp, 2008: 129).

Como conclusión de este apartado se puede extraer que las características que acompañan a los nuevos soportes lexicográficos han modificado de sobremodera la actitud de los usuarios hacia los diccionarios; y, además, la actitud de los usuarios no es solamente producto del cambio de rumbo en lexicografía, sino que es fruto también de una búsqueda de maneras más eficientes de satisfacer sus necesidades lexicográficas, en este caso.

2.2.2 Principales retos de la lexicografía hispánica

Las ideas divulgadas por la teoría funcional, que presta atención a los usuarios de los diccionarios, inauguraron un nuevo sector dentro de la lexicografía llamado «lexicografía pedagógica», «didáctica» o de «aprendizaje» (Azorín Fernández, 2000). La lexicografía didáctica se ocupa de dos campos imprescindibles: la enseñanza de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas o lo que es lo mismo: «*Diccionarios didácticos de español como lengua materna y diccionarios didácticos de español como lengua no materna*» (Hernández, 2008: 22). No obstante, muchos especialistas han optado por referirse al término «lexicografía didáctica» únicamente cuando se haga referencia a «diccionarios especialmente diseñados para los usuarios que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua» (Azorín Fernández, 2000: 21). Aun así, no me detendré a reflexionar sobre qué etiqueta es mejor utilizar para cada caso, sino que hablaré de diccionarios de aprendizaje y didácticos haciendo referencia a todos aquellos que se ocupen de los campos previamente establecidos.

La década de los noventa es el momento de eclosión de este tipo de obras lexicográficas en español, ya que las obras previas tenían, en su mayoría, una serie de deficiencias importantes. El principal problema era que, como ha ocurrido con gran parte de la tradición lexicográfica española, los diccionarios escolares eran deudores de diccionarios generales anteriores (Martínez Marín en Azorín Fernández, 2000). Según

(Azorín Fernández, 2000: 24), la investigación de este sector todavía debe «Establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que debe desarrollar (Hernández, 1998:50); sin olvidarnos de la necesidad del seguimiento del efecto que los llamados “diccionarios didácticos” tienen sobre el aprendizaje del vocabulario».

Si bien es cierto que a partir del *II Congreso Internacional de Lexicografía* empiezan a aparecer, en palabras de Hernández, «un buen número de comunicaciones (casi una docena) que se relacionan con la Lexicografía Didáctica» (2008: 21), algo inusual una década antes.

Las obras lexicográficas destacables para la enseñanza o aprendizaje de español desde esa eclosión a la que hacía referencia han sido en su mayoría diccionarios monolingües: el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (DIPELE) en 1995, el *Diccionario Salamanca de la lengua española* en 1996. Años antes, las obras recomendadas a estudiantes de ELE habían sido en términos generales el *Diccionario de uso del español* de María Moliner y el *Gran Diccionario de la Lengua Española. Diccionario de uso* de la editorial SGEL.

Existe una evidente falta de atención hacia este tipo de diccionarios por parte del sector teórico, ya que no aparece ningún tipo de mención a ellos en el *Diccionario de lexicografía práctica* de Martínez de Sousa (Córdoba Rodríguez, 1998). Aun así, la lexicografía didáctica se desarrolla paralelamente a una lexicografía teórica centrada en los diccionarios en lengua inglesa, que son los que han tenido una larga tradición lexicográfica, aunque su mayoría no respondían a unas leyes teóricas generales que rigiesen el proceder del trabajo lexicográfico.

Para muchos autores el foco de interés actual de la lexicografía es la práctica, algo que había sido propuesto por Manuel Seco en 2003 y reiterado por Hernández en 2008: «El siglo [XXI] decía el maestro se presenta cargado de esperanzas: los diccionarios que vienen podrán beneficiarse, si sabemos utilizarlos, de grandes corpus informatizados [...]» (Hernández, 2008: 23).

La aparición de la lexicografía didáctica hispánica en los noventa hizo progresar la lexicografía española hasta el punto de que existieran series de diccionarios, algo poco frecuente en este campo. Este hecho produce que a finales de los años noventa se pueda hablar de una «definitiva consolidación» (Hernández, 2008: 23) de la lexicografía escolar española. Es en este momento cuando la teoría lexicográfica empieza a plasmarse en unas obras que han sido fruto del trabajo conjunto de equipos de lexicógrafos.

No debería sorprendernos que la lexicografía hispana haya tardado relativamente más que la inglesa en crear toda una tradición lexicográfica de aprendizaje, ya que, tal y como apunta Córdoba Rodríguez (1998), esta ha tenido que esperar a que los estudiantes de español como segunda lengua sean suficientemente numerosos para ahorrar en los gastos de producción de un nuevo diccionario. Sin duda alguna, la economía es un factor determinante en el desarrollo de cualquier disciplina, no solamente desde un punto de vista teórico sino también práctico, y en este sentido, el tiempo no corría a favor del español.

No obstante, en la actualidad sí que podemos hablar de beneficios puesto que la lengua española es ya, según el anuario «El español en el mundo 2015», del Instituto Cervantes, una lengua hablada por el 6,7 % de la población mundial, siendo la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes (470 millones de hablantes aproximadamente) tras el chino mandarín, además de ser la tercera lengua más usada en la internet. Así pues, los principales retos de la lexicografía hispánica, que se encuentran divididos entre la microestructura y la macroestructura de los diccionarios, deben hacer frente a esta nueva realidad. Por una parte, en la microestructura se pretende profundizar en las unidades fraseológicas tales como colocaciones e información pragmática, que no han recibido hasta el momento un tratamiento específico (Hernández, 2008). En esta misma parte, considero interesante la reivindicación que hace Hernández sobre el «carácter social del diccionario», ya que a menudo el principal foco de las críticas en cuanto a la microestructura es la subjetividad de las definiciones; algo que debería evitarse siempre en medida de lo posible, a sabiendas de que lograr la objetividad máxima es prácticamente imposible en un producto social. Hernández habla de «sentidos» y no de «significados», puesto que la mayoría de los rasgos que se recogen en las definiciones son connotativos. Por otra parte, la macroestructura de las obras lexicográficas tiene como reto fundamental el hecho de que puedan disponer de corpus especializados que se rijan por unos criterios científicos: «De contar con estas bases de datos, la Lexicografía Didáctica ganaría en rigor científico, pero también lo haría en independencia» (Hernández, 2008: 26).

Sin embargo, no debe olvidarse que el principal reto es ahondar en el estudio de los usuarios como principales destinatarios del diccionario; puesto que de esta manera sabremos cómo los diccionarios pueden enseñar y cómo los estudiantes pueden aprender mediante su uso. Así pues, el considerar al usuario como el centro de todo el proceso nos traslada inevitablemente al contexto de las nuevas tecnologías vinculadas a la lexicografía

didáctica, ya que los nuevos usuarios del diccionario son personas con una competencia informática importante y cuya familiaridad con las nuevas tecnologías está aumentando progresivamente. Estos usuarios buscan soluciones rápidas, eficaces y fáciles, algo que a priori entra en contraposición con la concepción tradicional del diccionario. Así pues, el principal reto de la lexicografía didáctica es adaptarse a las nuevas tecnologías y convertirse en la principal referencia para esos usuarios.

2.3 Los verbos como soporte en la expresión lingüística de las emociones

El fenómeno de las construcciones con verbo de apoyo en español no está exento de controversia, ya que su análisis no ha recibido ningún estudio en profundidad (Alonso Ramos, 2004). Además, la terminología empleada para referirse a este tipo de construcciones también es, en parte, una de las causas por las que estos verbos han pasado desapercibidos. La tradición los ha incluido bajo el término de *locuciones verbales*, pero también se han referido a ellos según Alonso Ramos (2004) como *lexemas compuestos* (Zuluaga, 1980) o *lexías complejas* (Cano, 1981). Para el análisis voy a seguir el enfoque recogido por esta autora en el que caracteriza las construcciones con verbos de apoyo a partir del término *colocación*, entendida en este caso como expresión semifraseológica formada por dos unidades léxicas en donde el nombre es la base, y ha sido seleccionada libremente por el hablante; y el verbo de apoyo es el colocativo, seleccionado de modo restrictivo para expresar un sentido dado.

2.3.1 Las construcciones con verbos de apoyo (CVA)

Tradicionalmente se han considerado las construcciones con verbos de apoyo como *colocaciones*, a pesar de que es un término no arraigado en la bibliografía española (Alonso Ramos, 2004). Así pues, entendemos por *colocación* «una expresión semifraseológica formada por dos unidades léxicas L_1 y L_2 en donde L_2 es escogida de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función de la elección de L_1 .» (Alonso Ramos, 2004: 20-21). Por ejemplo: *pronunciar un discurso* o *dar un paseo*. No obstante, existen dos corrientes de interpretación de la misma: por una parte, la interpretación que tiene en cuenta la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas (Firth 1957, Sinclair 1991 en Alonso Ramos, 2004) y, por otra parte, la interpretación lexicográfica, que se fundamenta en la selección restringida del colocativo por la base (Hausmann 1979, en Alonso Ramos, 2004). La segunda opción es

la tenida en cuenta por Alonso Ramos (2004) y es la que se sigue en este trabajo. Esta también está fundamentada en la *Lexicología Explicativa y Combinatoria* (1995) y en el *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* de Mel'čuk et al. (1984/1999) en el que la información sobre los verbos de apoyo se considera que debe aparecer en el artículo lexicográfico del nombre.

Las CVA constituyen un fenómeno que abarca tanto el campo léxico como la gramática. Fue la lingüista Daladier quien, en el equipo de M. Gross, acuñó por primera vez el término *verbe support* (Alonso Ramos, 2004). A partir de aquí ha sido acuñado bajo diferentes términos como *light verb* (Jespersen) o *composite predicates* (Cattell, 1984) siguiendo una perspectiva sintáctica, o bien *semantic dummies* (Rose, 1978) desde otra perspectiva. En alemán se acuñó el término *Funktionsverben* (verbos funcionales), un concepto creado por Peter von Polenz que, en palabras de Alonso Ramos: «engloba el de verbo de apoyo pero no es equivalente, ya que incluye también verbos causativos» (2004: 23).

Una vez delimitado el origen de este tipo de construcciones es necesario establecer una definición. Así pues, se entiende por *verbo soporte* o *verbo de apoyo*:

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

Si se analizan los verbos de apoyo desde los puntos de vista semántico, léxico y sintáctico se pueden observar distintas particularidades de este tipo de verbos.

En primer lugar, desde el punto de vista semántico, el verbo de apoyo está casi vacío de significado léxico cuando se encuentra en coocurrencia con el nombre porque es el nombre el que lleva el peso semántico (Alonso Ramos, 2004: 24). Esto demuestra, además, que exista un verbo vinculado morfológicamente a estos nombres (*dar un paseo* y *pasear*, *dar su palabra* y *prometer*, por ejemplo).

En cambio, desde un punto de vista léxico, estas construcciones presentan un «problema de coocurrencia léxica restringida» o, en otras palabras, que el nombre que funciona como objeto directo selecciona el verbo que le sirve de apoyo para construir una oración pero lo hace de forma restringida lo que produce que nombres semánticamente

próximos seleccionen verbos diferentes (*dar un beso* pero *hacer una caricia*, por ejemplo).

Finalmente, desde un punto de vista sintáctico, el predicado semántico del nombre presta, según Alonso Ramos (2004: 24), «todos o algunos de sus argumentos al verbo de apoyo para que funcionen como actantes sintácticos en una oración completa»².

Por otra parte, las construcciones con verbo de apoyo también han sido clasificadas en el grupo de las locuciones verbales que, según Casares (1950) en Alonso Ramos (2004), son «la combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes (Casares, 1950: 170)». La autora apunta que Zuluaga (1980: 41) distingue entre locuciones verbales y lexemas compuestos. Las primeras serían expresiones como *tomar el pelo* o *correr la voz*, que siguen la definición ofrecida por Casares; mientras que los lexemas compuestos serían el equivalente a algunas CVA que trabajamos en este trabajo como *poner atención* o *tomar nota*. La principal diferencia entre estos dos tipos de construcciones está en que las primeras son semánticamente «opacas», es decir, que no se puede intuir su significado a partir de su forma composicional; en cambio, las segundas son mucho más «transparentes» en ese sentido porque se podría decir que son composicionales. Así pues, un estudiante de español como lengua extranjera deberá aprender que un primer conjunto como *tomar el pelo* es una expresión fraseológica que significa ‘burlarse’, mientras que en el segundo caso, para saber utilizar *poner atención*, deberá conocer primero el significado de ‘atención’ y, después, cuando quiera utilizar este nombre, hacer uso de un verbo (que tendrá que aprender) para expresar los actantes de atención sin añadir un nuevo significado léxico.

No obstante, para diferenciar las locuciones verbales de los verbos de apoyo como se presentan en este trabajo es necesario analizar si son unidades léxicas y, por tanto, hay que considerar si son inanalizables semánticamente (Alonso Ramos, 2004: 51). Si se examina como ejemplo la serie *tener/coger/dar miedo*, como expresión emocional, se puede observar que «no es lo mismo experimentar miedo (*tener miedo*) que empezar a experimentarlo (*coger miedo*) y todavía menos, provocar en alguien ese sentimiento (*dar miedo*)» (Alonso Ramos, 2004: 52). Gaatone (1981:52), citado por Alonso Ramos (2004),

² Para más información véase Alonso Ramos, M. (2004).

hizo lo mismo con sus equivalentes en francés y el resultado fue que el verbo tiene su propia carga semántica. Esto significa que en estas series tanto el nombre como el verbo tienen su significado, de manera que no se pueden clasificar como locuciones verbales. Tampoco son sintagmas libres porque es el nombre el encargado de seleccionar léxicamente al verbo. En definitiva, se trata de tres colocaciones en las que la base es el nombre y el colocativo, el verbo. En este tipo de construcciones, tanto el nombre como el verbo tienen un sentido –de hecho, en *dar miedo* el verbo añade al sentido global el sentido de ‘causación’– y, además, no son expresiones libres, sino que la elección del verbo está restringida para expresar un sentido determinado. No obstante, en grupos como *dar un beso* «el verbo no sólo aporta un significado general que reproduce parte del significado de la clase a la que estos nombres pertenecen.» (Alonso Ramos, 2004: 53). Estas construcciones sí que son estrictamente para Alonso Ramos (2004) verbos de apoyo porque la principal función del verbo es la de ser un apoyo o un soporte sintáctico.

En definitiva, las colocaciones se caracterizan por ser expresiones semifraseológicas que tienen la misma naturaleza colocacional que las CVA. Estas, además, destacan por la imprevisibilidad del colocativo, ya que no nos podemos anticipar al sentido que se quiere dar sin antes conocer qué unidad léxica es la base de la colocación. Lo mismo pasa con las CVA, ya que el verbo es escogido en función del nombre y, tal y como se ha expuesto antes, nombres de sentido parecido toman verbos muy diferentes para servir de apoyo sintáctico.

2.3.2 Imprevisibilidad de los verbos de apoyo y las colocaciones

Las CVA y las colocaciones no existen únicamente en español, sino que lenguas próximas como el francés o el inglés también tienen, así como lenguas mucho más distantes como el japonés, el euskera, el ruso, el persa, el coreano, el chino, o incluso en lenguas románicas de la Edad Media y el propio latín. Olsen (2014: 5) reconoce que

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

Este es el motivo por el cual este estudio pretende analizar la exposición de estas formas en los diccionarios de español, ya que su correspondencia no es siempre igual en todas estas lenguas y mucho menos tratándose de estados sentimentales y emocionales.

Esta falta de correspondencia unívoca entre lenguas es una nueva prueba de que los verbos de apoyo son imprevisibles porque la coocurrencia léxica de cada verbo no es igual en todas las lenguas. Asimismo, cuando en español se habla de *dar un beso*, en catalán es *fer un petó*, o cuando en español decimos *dar un paseo*, en francés es *faire un pas* y en inglés *to take a walk*. Los tres verbos desempeñan el mismo papel en las CVA pero no se pueden traducir de manera literal. Esta imprevisibilidad se debe, según Alonso Ramos, a la naturaleza especial de la unidad léxica que funciona como colocativo. Recuerden que según el enfoque optado por la misma, es el hablante el encargado de hacer elecciones léxicas para expresar sentidos dados. A partir de aquí, Alonso Ramos (2004: 55) distingue dos tipos de unidades léxicas: un primer tipo formado por unidades léxicas que se seleccionan para dar un sentido dado (elección léxica semánticamente controlada) y un segundo tipo de unidades léxicas que se seleccionan en función de otras unidades léxicas (elección controlada léxicamente). Ambos tipos entran en juego a la hora de configurar colocaciones o CVA porque «la fraseologización radica principalmente en la manera especial de ser seleccionado el colocativo» (Alonso Ramos, 2004: 56). En este mismo sentido, Calderón Campos (1994: 100) afirma que

si imaginamos la conducta previsible de un estudiante extranjero ante estas construcciones, parecería lógico pensar que un estudiante de español podría encontrarse ante dos problemas: o bien que no sepa el significado de una frase en la que figura el verbo *hacer* seguido de un sustantivo, o bien producir una frase en la que precisamente el verbo (*se dice *hacer, tomar, dar, etc.*?) es la incógnita, puesto que conoce el sustantivo que se combina con él.

En definitiva, las CVA comparten también la misma naturaleza que la de las colocaciones porque el papel del verbo de apoyo participa sistemáticamente en las colocaciones. De este modo, el verbo de apoyo debería estar explicado en la entrada lexicográfica del nombre ya que no se puede predecir cuándo el verbo es idiosincrásico o cuando está semánticamente determinado (Alonso Ramos, 2004). Siguiendo el mismo planteamiento, Calderón Campos (1994: 99) alude a una práctica común de los diccionarios que consiste en ser muy exhaustivo cuando se trata de clasificar las acepciones de un verbo concreto, mientras que se ofrece un tratamiento muy irregular del artículo del sustantivo.

2.3.3. Los verbos *dar, pasar y poner*

La discusión es extensa a la hora de clasificar los estados emocionales. Alonso Ramos (2004) explica esta correspondencia a partir de la teoría Sentido-Texto (TST) de

Mel'čuk y Zholkovsky, que considera la lengua como un mecanismo de correspondencias entre sentidos complejos y cadenas de sonidos o letras, es decir, textos. Hablamos de sentidos como fenómenos psíquicos, mientras que los textos son fenómenos físicos. Desde esta perspectiva, nombres como *miedo* se agruparían bajo la etiqueta de 'sentimiento' o 'actitud' si «esta designa un componente semántico central del sentido de los nombres» (Alonso Ramos, 2004: 174). El objetivo es, según la autora, el de etiquetar como 'sentimiento' lo que la lengua trata como un sentimiento y, de esta manera, hablar de palabras en cuya definición existe ese componente semántico, sin importar si su significado se corresponde con lo que los psicólogos consideran como sentimientos.

La mayoría de nombres de sentimiento eligen como verbo de apoyo *sentir*. A pesar de esto, otros muchos nombres eligen verbos como *dar*, *pasar* o *poner* (angustia o humillación).

La elección de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* no ha sido arbitraria, sino que son verbos de alta frecuencia en español como definidores según datos del corpus del *Diccionario de uso del español de América y España* (DUEAE), concretamente *dar* (286/3,13%) y *poner* (245/2,68%) ocupan el segundo y tercer puesto en términos de frecuencia tras *hacer* en el estudio de Battaner (2011), mientras que *pasar*, algo más alejado, se mantiene entre los 15 más frecuentes (77/0,84%). Así pues, queda confirmado que son verbos frecuentes en el discurso general pero también en el lexicográfico y ello es relevante para este estudio.

2.3.4 El artículo lexicográfico de las construcciones con verbos

Desde el punto de vista del modelo lexicográfico del *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* (Mel'čuk et al., 1984/1999) la información sobre los verbos de apoyo debería aparecer en el artículo lexicográfico del nombre (Alonso Ramos, 2004: 22). Esto se explica porque, según la misma autora, en este diccionario cada artículo lexicográfico comprende tres secciones: semántica (definición del lema), sintáctica (régimen sintáctico) y léxico-combinatoria (funciones léxicas). Esta manera de organizar la definición puede ser una manera muy útil de exponer las CVA para que puedan llegar a los estudiantes extranjeros de la mejor manera.

Por su parte, Battaner (2010) apunta a que los diccionarios de español no ofrecen un análisis semántico ni sintáctico del verbo *hacer* que sea satisfactorio. Así, cuando los usuarios acuden al diccionario para buscar el significado de *ponerse nervioso* no deberían encontrar la respuesta en la entrada del verbo (colocativo) sino en la del sustantivo (base).

Esto se puede explicar en parte por la imprevisibilidad a la que se había hecho referencia antes de este tipo de verbos soporte. Así, «El verbo debería ir en la entrada del nombre porque no se puede medir cuándo el verbo es idiosincrásico o cuando es semánticamente determinado. (Alonso Ramos, 2004: 56).

3. Los diccionarios de E/LE: selección de acepciones

Para llevar a cabo el estudio propuesto se ha optado por trabajar con una selección de obras lexicográficas significativa para obtener datos que puedan ser de utilidad y puedan sostener la propuesta final de este trabajo. Para ello la selección abarca diccionarios que están destinados para la enseñanza del español como lengua extranjera como el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE) de VOX, el *Diccionario Salamanca de la lengua española* de Santillana y el *Diccionario de español para extranjeros* (DELE) de SM; así como diccionarios de uso habitual en las clases de ELE pero que no consideran a los estudiantes de lenguas extranjeras como objetivo primordial como el *Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso* de SGEL y el *Gran diccionario de uso del español actual*, también de SGEL. En conjunto se trata de analizar qué tratamiento se da a los verbos de apoyo *dar*, *pasar* y *poner* en la definición lexicográfica de estos diccionarios.

Para centrarnos en una serie limitada de acepciones con estos verbos se ha optado por tener como referencia las que aparecen en las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), de manera que se tenga una visión concreta de los contenidos referidos a sentimientos y emociones que se exigen en un currículo de referencia en el mundo de enseñanza de E/LE. Para ello se han tenido en cuenta únicamente los de los niveles B1-B2, siendo relevantes también para nuestro estudio aquellas CVA que formen parte del ámbito de las emociones en español y que sean relevantes para este estudio (ver tabla 1).

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

Tabla 1. Resumen de las funciones comunicativas para expresar sentimientos (niveles B1-B2) según el PCIC

Así, las construcciones de las que se parte como referencia son *dar asco*, *dar igual / lo mismo*, *dar pena / lástima*, *dar rabia*, *dar miedo*, *dar pánico / terror* y *dar vergüenza*, en el caso de *dar*; *pasarlo mal / fatal*, *pasarlo estupendamente / bien*, *pasarlo fenomenal / genial* y *pasar vergüenza* en el caso de *pasar*; y finalmente, *ponerse contento / de buen humor*, *ponerse triste*, *ponerse furioso / de mal humor*, *ponerse nervioso / histérico* y *ponerse rojo o como un tomate*, en el caso de *poner*. En total son 16 grupos de CVA diferentes. Por su parte, las acepciones que se han analizado junto a las de los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, han sido las de los sustantivos: *asco*, *pena*, *rabia*, *miedo*, *pánico*, *terror* y *vergüenza* en el caso de *dar*; *vergüenza*, *bien*, *mal*, *fenomenal*, *genial*, *estupendo* y *fatal* en el caso de *pasar*; y *contento*, *humor*, *triste*, *furioso*, *nervioso*, *histérico*, *rojo* y *tomate* en el caso de *poner*. Un total de 22 sustantivos base. Finalmente se opta por una selección que se rige por criterios semánticos, al margen de que estas construcciones se ajusten en mayor o menor medida sintáctica a las que describe Alonso Ramos (2004) como CVA. Así, entre la selección analizada se encuentran tanto verbos de apoyo como colocaciones porque el criterio que se ha seguido para seleccionar estos grupos ha sido que en la definición se hagan alusiones semánticas a los sentimientos y las emociones, por ello resultaba imposible restringir el conjunto entre colocaciones y verbos de apoyo.

3.1 Análisis cuantitativo de los diccionarios en papel

3.1.1 *Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso* (SGEL)

El *Diccionario básico de la lengua española* (DBLE) es un diccionario clásico publicado en 1987 y dirigido por el profesor Aquilino Sánchez de la Universidad de Murcia. Este se caracteriza por ser un diccionario «de uso» porque pone, según su introducción, más énfasis en el uso de la lengua que en la norma, aunque sin desmerecer esta última. A pesar de que el título no alude directamente al destinatario, la introducción del DBLE indica que «el estudiante extranjero y el profesor de lengua española» son los «destinatarios prioritarios» del diccionario. No obstante, este no es el único destinatario de la obra, sino que «el estudiante medio español y el profesional constituyen el segundo de nuestros grupos de referencia», dos perfiles que no se concretan demasiado y que termina por convertir a todos los estudiantes como destinatarios del mismo. Este consta de una macroestructura formada por más de 25.000 entradas que se han seleccionado a partir del corpus de la Real Academia Española (RAE).

Una vez analizadas las entradas de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* en el diccionario (objetivo 1) los datos que se pueden extraer, en concreto, del DBLE, es que no es en la entrada de estos donde se pueden encontrar las CVA, sino en la del nombre, en el caso de las CVA, ya que en la entrada de los verbos (colocativos) solamente aparecen *dar igual*, *pasarlo mal* y *pasarlo bien*, 3 de las 16 construcciones, un 18,75 %, aunque he optado por incluir en la tabla aquellas construcciones semejantes o próximas en significado:

Dar	6. Con algunos nombres adquiere el sentido de 'llevarse', 'recibir': <i>Se dio un susto tremendo.</i>	LOC Dar igual una cosa, no importar algo.
Pasar	LOC Pasarlo bien/mal , divertirse/sufrir en alguna ocasión.	LOC Pasarlo en grande , gozar mucho.
Poner	II. REFL(-SE) LOC Ponerse a mal con alguien , enemistarse.	

Tabla 2. CVA en la entrada de los verbos dar, pasar y poner del DBLE

De este modo, los usos recogidos en los sustantivos no superan los 6 de un total de 16 que se reflejan en el PCIC para los niveles B1 y B2. Así pues, las construcciones que aparecen se corresponden con las emociones de *asco*, *rabia* y *vergüenza* con el verbo *dar*, mediante las CVA, *dar asco*, *dar rabia* y *dar vergüenza*; *bien* con el verbo *pasar*: *pasarlo bien* y *rojo* con el verbo *poner*: *ponerse rojo*. De estas últimas, *triste* no aparece explícitamente porque no se da ningún ejemplo, aunque la definición apunta hacia la idea de 'ponerse triste'. En total solamente hay 6 sustantivos base de los 22 ofrecidos por el PCIC (un 27,27 %).

Dar	Asco: Dar asco , causar indignación y rechazo.
	Rabia: 2. (Con <i>dar</i> , <i>tener</i> , <i>tomar</i>) Disgusto violento.
	Vergüenza: 4. Timidez para hacer o decir algo: <i>Le da vergüenza hablar con los mayores.</i>
Pasar	Bien: LOC Pasarlo bien/mal , divertirse/sufrir en alguna ocasión.
	Mal: LOC Pasarlo bien/mal , divertirse/sufrir en alguna ocasión.
Poner	Triste: 4. Que provoca un estado de ánimo de vaga tristeza o melancolía.
	Rojo: Poner rojo a alguien , avergonzarle.

Tabla 3. CVA en la entrada de los sustantivos base en el DBLE

Sin embargo, no solamente son pocas las acepciones que se contemplan sino que no hay datos sobre el funcionamiento de estos verbos, puesto que en la mayoría de casos, tal y como se puede comprobar en las tablas, solamente se citan o como mucho se incluyen clasificados como locuciones.

3.1.2 *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX)*

Desde el título y pasando por el prólogo e introducción del diccionario ya se explica que estamos ante un diccionario especializado de ELE que «va a convertirse en un instrumento de trabajo y comunicación imprescindible para todo aquel que, no siendo hispanohablante de origen, necesite utilizar el idioma castellano.» (DIPELE, Prólogo).

El *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE) se convierte, así, desde su aparición en 1995, en un diccionario referencia para los extranjeros que aprenden español. Publicado por la editorial Biblograf y la Universidad de Alcalá, fue un proyecto respaldado por reputados lexicógrafos dirigidos por M. Alvar Ezquerro. Presenta una macroestructura de unos 22.000 artículos aproximadamente que siguen una cuidadosa selección a partir de estudios de frecuencias, manuales de ELE y el corpus VOX-Biblograf. Una de sus novedades era presentar un vocabulario mínimo a partir de unos 2.000 definidores.

Por lo que respecta a la disposición de los verbos en la definición lexicográfica, cuando hablamos de locuciones

[...] su aparición en una entrada o en otra dependerá de las formas que la compongan. Si la locución está formada por elementos de la misma categoría gramatical, se incluye en la entrada correspondiente al primer elemento. Si los elementos que la forman pertenecen a distinta categoría, se incluye en la entrada del elemento que pertenezca a la clase de palabras más relevante, siguiendo esta jerarquía: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición. (DIPELE, Introducción)

Siguiendo las palabras de Hernández (2000: 101), a pesar de las carencias que pueda tener este diccionario «estamos ante una obra de gran importancia, probablemente el diccionario que más se aproxima a este género en nuestra lexicografía.»

El análisis de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* en el diccionario muestra que solamente aparece la CVA *dar un beso* que no se recoge en las funciones comunicativas del PCIC relacionadas con las emociones pero que he decidido considerar porque es una CVA habitual en las muestras de cariño si hablamos de sentimientos.

Dar	6. [algo] Realizar una acción: <i>dimos un paseo por el río; se dieron muchos besos; dio un golpe en la mesa con el puño.</i>
Pasar	-
Poner	-

Tabla 4. CVA en la entrada de los verbos dar, pasar y poner en el DIPELE

Por lo que respecta a las CVA que aparecen bajo la entrada de sustantivos, solamente se dan casos en 6 sustantivos (27,27 %): *asco*, *pena*, *rabia* y *terror* en el caso del verbo *dar*; y *bien* y *mal* en el caso de *pasar*; sin contar ningún caso en la entrada de *poner*. Las construcciones que se enseñan son *dar asco*, *dar pena*, *dar rabia*, *dar miedo*, *pasarlo bien* y *pasarlo mal*, ya que bajo la entrada de *terror* no aparece su respectiva CVA sino que se alude a otro tipo de acepción con la construcción *ser el terror*. Aun así, *dar miedo* aparece indirectamente como parte de la definición de esa acepción como forma de expresión análoga.

Dar	Asco: 2. <i>Fig.</i> Sensación de disgusto o rechazo causada por una persona o cosa: <i>no quiero estar con ellos: esa guntuza me da ~</i> .
	Pena: 2. Dolor, sufrimiento o tristeza: <i>me da ~ ver a esos niños tan pobres y desnutridos; siento ~ cada vez que me acuerdo de ella. → lástima.</i>
	Rabia: 2. <i>Fig.</i> Enfado grande y violento: <i>me dio mucha ~ que no me invitase a su fiesta. → furia, furor, ira, saña.</i>
	Terror: 2. Persona o cosa que da mucho miedo: <i>ese profesor es el terror de los alumnos.</i>
Pasar	Bien: 3. De manera agradable o feliz: <i>ayer lo pasamos muy ~ en la fiesta. ↔ mal.</i>
	Mal: 3. De una manera desagradable; con disgusto: <i>lo pasamos ~ en la fiesta de Alberto; lleva ~ su enfermedad. ↔ bien.</i>
Poner	-

Tabla 5. CVA en la entrada de los sustantivos base en el DIPELE

En este caso, a pesar de solo ofrecernos la definición de un 27,27 % de CVA, sí que se muestran ejemplos e incluso algunas reemisiones como en el caso de *pena* a *lástima* o de *rabia* a *furia*, *furor*, *ira* y *saña*. Además, los vocablos *bien* y *mal* se hallan unidos por la reemisión de antónimos. En ningún caso se da una explicación gramatical del uso de este tipo de verbos ni se les reconoce como tal. Además, se puede observar que hay alternancia de formas entre definición y ejemplos, ya que mientras que en algunos casos la CVA aparece únicamente en la definición como es el caso de *terror*, donde aparece *dar miedo*, el ejemplo no se corresponde con el de una CVA.

3.1.3 Diccionario Salamanca de la lengua española (SANTILLANA)

El *Diccionario Salamanca* (en adelante, SALAMANCA) es otra de las obras de referencia en el contexto de enseñanza de español para extranjeros puesto que, tal y como se afirma en la introducción, «se dirige primordialmente a todos los estudiantes, sean o

no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española» (SALAMANCA, 1996: introducción). Asimismo, pretende ser de utilidad para los docentes, pues añade «y a todos los profesores que se dedican a enseñar español».

Publicado en 1996 por la editorial Santillana en colaboración con la Universidad de Salamanca, este diccionario monolingüe recomendado para mejorar el aprendizaje de español es fruto de un proyecto de Juan Gutiérrez Cuadrado y José Antonio Pascual y fue elaborado por profesores de las universidades de Tarragona, Barcelona y Salamanca. Consta de una macroestructura bastante elaborada con unas 40.000 entradas y es considerado como «otro excelente diccionario con novedades muy importantes» (Hernández, 2000: 101).

En cuanto a su selección de CVA para expresar emociones, el SALAMANCA sigue la misma estructura que los anteriores, aunque destaca por incorporar alguna CVA diferente a los anteriores en la definición de los verbos, como es el caso de *dar rabia*, *pasar miedo* y *ponerse como un tomate* (18,75 %):

Dar	FR. Y LOC. (mucho antes) ~rabia* .
Pasar	7 Padecer <una persona> [un mal]: <i>De pequeño mi hermano pasó el sarampión. En la posguerra pasaron muchas privaciones. Aquí pasamos mucho frío. Eva pasó mucho miedo.</i>
Poner	~ a cien COLOQUIAL. Irritar <una persona> a otra persona o ponerla nerviosa o excitada: <i>Esta música me pone a cien.</i>
	~buena / mala cara* .
	Ponerse colorado* . Ponerse como un pimiento / tomate COLOQUIAL. Ponerse <una persona> con la cara colorada de vergüenza: <i>Le dijeron que iba muy guapa y se puso como un pimiento.</i>

Tabla 6. CVA en la entrada de los verbos dar, pasar y poner del SALAMANCA

He seleccionado para esta tabla nuevos casos de CVA que pueden acercarse en significado y naturaleza a la expresión de las emociones mediante estos mismos verbos. Los ejemplos son con el verbo *poner*: *ponerse a cien*, *poner buena / mala cara*, y *ponerse colorado*.

Del mismo modo que en otros diccionarios, las CVA aparecen categorizadas como «frases y locuciones» y se contextualizan en un registro coloquial, como se puede ver en *ponerse a cien* o *ponerse como un pimiento / tomate*. No obstante, mientras que algunas se explican detalladamente en la definición como en *pasar miedo* o *ponerse como un pimiento / tomate*, otras solamente aparecen con su respectiva base y con una reemisión a la entrada de otros sustantivos como *rabia*, *cara* y *colorado*.

Por lo que respecta a la entrada de los sustantivos, puedo afirmar que el SALAMANCA es el diccionario más completo a este respecto, puesto que realiza una detallada definición de casi todas las CVA (véase tabla 7), a excepción de *mal*, *genial*, *estupendo*, *fatal*, *contento*, *humor* y *triste*, lo que supone la inclusión de un total de 13 sobre 16 (un 59,09 %) de la muestra ofrecida por el PCIC para los niveles B1-B2:

Dar	Asco: s. m 1 (no contable) Sensación de repugnancia que produce una cosa o una persona: <i>Da asco ver tanta suciedad en el suelo. Las cucarachas le dan mucho asco. Los hipócritas me dan asco.</i>
	Pena: 2 (no contable) Tristeza, dolor causado por un hecho o suceso no deseado: <i>Me dio mucha pena saber que tu padre había muerto. ¡Es una pena ver a esos niños tan enfermos! ¡Qué pena que no puedas venir con nosotros!</i>
	Rabia: Dar ~ Producir enfado <una cosa> a una persona: <i>Me da rabia que seas tan cabezota.</i>
	Miedo: s. m. 1 Sentimiento desagradable que se suele experimentar ante un peligro o dolor y que produce reacciones de defensa o de huida: <i>Vimos una película de miedo. Me da miedo la oscuridad desde pequeñito. SIN. Pavor, pánico, terror. ANT. Valor.</i>
	Pánico: s. m. (no contable) Miedo muy grande y especialmente el de una colectividad: <i>Almudena le tiene pánico a las alturas. Me dan pánico los aviones. Que no cunda el pánico. Cundió el pánico al incendiarse el local. Tras el bombardeo el pánico se apoderó de la ciudad. La mayoría de las víctimas del naufragio se debieron al pánico, pues había bastantes botes salvavidas.</i>
	Terror: (no aparece dar pero sí se alude a que es SIN. Pánico, pavor.)
	Vergüenza: s. f. 1 (no contable) Timidez o pudor que una persona siente en una determinada situación, y que le impide o dificulta hacer o decir una cosa: <i>Me da vergüenza hablar ante tanta gente. No tengas vergüenza y como cuanto quieras.</i> 2 (no contable) Sentimiento de pérdida de la propia estima causado por una humillación, una ofensa o por el temor al ridículo o a la deshonra: <i>Qué vergüenza pasé cuando mi madre le gritó al médico. ¿No te da vergüenza ir vestida así?</i>
Pasar	Vergüenza: 2 (no contable) Sentimiento de pérdida de la propia estima causado por una humillación, una ofensa o por el temor al ridículo o a la deshonra: <i>Qué vergüenza pasé cuando mi madre le gritó al médico. ¿No te da vergüenza ir vestida así?</i>
	Bien: 9. De buena manera, sin dificultades, agradablemente, a gusto: <i>Aquí se vive bien. Que usted lo pase bien. ¡Qué bien se está aquí!</i>
	Fenomenal: adv. 3 Muy bien, estupendamente: <i>Lo pasamos fenomenal. Desde que no fumo me encuentro fenomenal.</i>

Poner	Furioso: adj. 1 (ser / estar) Que está lleno de furia: <i>ánimo furioso. Siempre consigues ponerme furioso. Está muy furiosa contigo, le has hecho una faena.</i>
	Nervioso: 2 (ser / estar) Que se excita fácilmente: <i>Estoy muy nervioso últimamente y no sé por qué. No me pongas nerviosa, ya te he dicho que no. Tu colega es muy nervioso y no trabajo a gusto con él.</i>
	Rojo: ponerse ~ COLOQUIAL. Ruborizarse <una persona>: <i>Se puso rojo al ver que lo habían pillado robando.</i>

Tabla 7. CVA en la entrada de los sustantivos base del SALAMANCA

Todas ellas constan de su correspondiente definición seguida de un ejemplo que, en su gran mayoría, muestra el uso de cada forma. Además, no se encasillan en un gran grupo llamado «locuciones» como en otros diccionarios, sino que se concreta su significado en medida de lo posible en cada una de las acepciones y se hace uso de las reemisiones o conexiones para exponer las analogías que existen entre los diferentes sustantivos en cuanto a la estructura sintáctica de este tipo de construcciones. Un ejemplo es *terror*, cuya acepción con dar no aparece pero sí se nos dice que es sinónimo de *pánico*, de manera que el aprendiente puede seguir la explicación ofrecida en su entrada.

3.1.4 Gran diccionario de uso del español actual (SGEL)

El *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEA) se elaboró a partir de ejemplos de uso del corpus ‘Cumbre’ de la editorial SGEL. El proyecto fue impulsado y dirigido por el profesor Aquilino Sánchez de la Universidad de Murcia y se publicó en el año 2001. Fue el primer diccionario basado en un corpus representativo del español actual según su página web oficial (<http://www.um.es/lacell/proyectos/diccionario/id15.htm>) y también es una obra que «suscitará un especial interés entre los estudiosos y usuarios de nuestra lengua». A pesar de que los destinatarios no están tan claros como en el caso de los diccionarios SALAMANCA, DIPELE y DEE, en la introducción se hacen referencias indirectas a los profesores de español y estudiantes extranjeros, «sin dejar de lado al profesor de lengua española en los centros docentes reglados» (GDUEA, 2001: 9) cuando se habla de los problemas que suelen encontrarse en los diccionarios. No obstante, en su página web oficial se indica que sus destinatarios son el «gran público» así como los «estudiantes nativos y estudiantes de español como lengua extranjera».

De nuevo ocurre que las entradas de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* no dan respuesta a las posibles construcciones que pueden construirse con estos verbos, sino que solamente se muestran algunos ejemplos seleccionados: *dar igual*, *pasarlo bien*, *pasarlo mal* y *poner furioso*; estos suponen un 25 % del total del que se parte en este análisis. En

la tabla 8 se han incluido ejemplos, como ya he ido anunciando, de otras formas semejantes que escapan de la selección que aquí se propone pero que pueden ser ilustradoras por su similitud semántica y sintáctica.

Dar	9. (Con <i>susto, sorpresa, alegría</i> , etc.) recibir alguien lo expresado por el sustantivo: <i>Se dio un susto tremendo.</i>
	Dar igual una cosa , ser algo indiferente para alguien: <i>La solución era poner cara de que te daba igual.</i>
Pasar	Pasarlo/ Pasárselo bien/mal , divertirse o aburrirse.
	Pasarlo bomba/en grande , divertirse mucho: <i>Para pasarlo bomba hay que ir a París.</i>
Poner	19. FIG (Seguido de <i>adj</i>) Hacer que algo o alguien adopte o adquiera el estado o la condición que se expresa a continuación: <i>Vas a poner furiosa a mamá.</i>

Tabla 8. CVA en la entrada de los verbos dar, pasar y poner del GDUEA

La alternancia de información que ya comentaba anteriormente vuelve a ponerse de manifiesto en las diferentes entradas de los verbos al definirse bajo distintas etiquetas como en el caso de *dar* para *darse un susto* como acepción número nueve que, además, incluye entre paréntesis información extradefinitoria de carácter pragmático o *poner*, con *poner furioso a alguien*, mientras que *pasarlo bien / mal* se ofrece sin ejemplo y siguiendo un tratamiento de locución o frase hecha.

En cuanto a la definición lexicográfica de los sustantivos base, esta es algo más completa, pero no consigue aportar una selección significativa, pues solamente incorpora un 36,36 % de la base, que mantiene carencias notables:

Dar	Asco: s/m 1. Sensación desagradable que producen algunas cosas por su sabor, olor o aspecto y que incita a quien la siente rechazarlas o evitarlas: <i>Le da asco el olor a cuero.</i>
	Pena: 3. (Dar pena) Sentimiento de compasión o lástima que se siente por una desgracia ajena: <i>Me daba mucha pena verla con aquel espantoso traje marrón.</i>
	Rabia: 3. FIG. (Con coger, tomar, dar, etc) Sentimiento de aversión, fuerte antipatía o rebelión hacia alguien o algo: <i>Me da rabia que ese montón de ladrillos se haya comprado con dinero público.</i>
	Miedo: s/m (Dar/Sentir/Tener ~) Sentimiento o sensación de ansiedad o intranquilidad causado por un peligro real o imaginario: <i>El miedo a la muerte fue el primer miedo del hombre sobre la tierra.</i>
	Terror: SIN 1. Miedo, temor, pavor, espanto, horror, pánico.
Pasar	Bien: -3. (Con pasarlo) De manera divertida, entretenida y agradable: <i>Después de trabajar mucho, decidió pasárselo bien y descansar.</i>

Poner	Nervioso: 2. (<i>Estar/Ponerse</i> ~) Se aplica a quien está muy excitado, enfadado o enojado por alguna razón y de manera transitoria: <i>En ese momento estaba demasiado nervioso para pensar en nada.</i>
	Rojo: Poner rojo a alguien , avergonzarle: <i>Sus palabras hicieron que me pusiera rojo.</i>

Tabla 9. CVA en la entrada de los sustantivos base del GDUEA

Dar es el único verbo que destaca por encima de los demás, ya que ofrece tanto la definición como otros datos de información gramatical y de uso que dan pistas sobre el tipo de verbos con los que se pueden utilizar (véase por ejemplo *rabia* y *miedo* en la tabla 9). El resto de definiciones se corresponden con CVA que ya han ido apareciendo en otros diccionarios como *ponerse rojo*, una de las habituales.

3.1.5 Diccionario de español para extranjeros (SM)

Por último, el *Diccionario de español para extranjeros* (en adelante, DEE) de la editorial SM ya menciona en su título el destinatario. Este diccionario, publicado en 2002, fue un proyecto editorial dirigido por Concepción Maldonado que pretendía elaborar un producto que tapara algunas carencias de los diccionarios de ELE anteriores, de manera que la selección de palabras se centra en las más usuales, incluyendo las variedades americanas (unos 2.000 americanismos de uso general) en una macroestructura formada por unas 30.000 entradas.

Sin embargo, a pesar de la novedad que supuso esta obra en el contexto de enseñanza y aprendizaje del español, las CVA que aparecen no difieren demasiado del resto de obras. En la entrada de los verbos aparecen 2 casos de construcciones de este tipo (un 12,5 %).

Dar	~ {igual/lo mismo}; 1. No importar o ser diferente: <i>Me da igual lo que pienses.</i> 2. Tener el mismo valor: <i>Lo mismo da seis huevos que media docena.</i>
Pasar	-
Poner	24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado: <i>Me pones nervioso con tanta pregunta.</i>

Tabla 10. CVA en la entrada de los verbos dar, pasar y poner en el DEE

En este caso, los verbos *dar*, *pasar* y *poner* incluyen bajo sus entradas las CVA *dar igual* y *ponerse nervioso* (tabla 10). No obstante, aunque este hecho podría hacer pensar que el resto se incluyen en la entrada del sustantivo base, idea a la que se hace referencia en el apartado 2.3.4., esto no ocurre porque el conjunto de CVA que se consideran son muy pocas, en total 9 de 22 (un 40,90 %).

Dar	Asco: s. m. 1. Impresión desagradable causada por algo que provoca aversión: <i>Las cucarachas me dan asco.</i>
	Penas: 2. Sentimiento de lástima, de tristeza o de aflicción causados por un suceso adverso o desgraciado: <i>Me da pena verte triste. ¡Qué pena que no puedas venir con nosotros!</i>
	Rabia: 2. Ira, enojo o enfado muy grandes: <i>Me da mucha rabia llegar tarde.</i>
	Miedo: s. m. 1. Sensación angustiosa causada por la presencia, la amenaza o la suposición de un riesgo o de un mal: <i>Las armas de fuego me dan miedo.</i>
	Pánico: s. m. Miedo grande o temor muy intenso, esp. Si es colectivo: <i>A mí las serpientes me dan pánico. El pánico de la multitud pudo haber causado una catástrofe.</i>
	Vergüenza: ~ ajena; la que se siente por faltas o acciones cometidas por otros: <i>Me da vergüenza ajena que hables de esa forma tan agresiva.</i>
Pasar	Fenomenal: adv. 3. Muy bien: <i>Lo pasamos fenomenal jugando al parchís.</i>
	Estupendo: Estupendo se usa también como adverbio de modo con el significado de 'muy bien': <i>En las últimas vacaciones lo pasamos estupendo.</i>
Poner	Tomate: como un ~ ; col. Rojo de vergüenza: <i>ponerse como un tomate.</i>
	[Vergüenza: s. m. 1. Sentimiento de turbación producido por alguna falta cometida o por alguna acción que se considera deshonrosa, humillante o ridícula: <i>Me puse rojo de vergüenza</i>]

Tabla 11. CVA en la entrada de los sustantivos base del DEE

No solamente las ausencias de CVA de nuestra selección son importantes, sino que, para tratarse de un diccionario de español novedoso, puesto que en cronología es el más actual, no explica en ningún caso el funcionamiento de este tipo de construcciones ni se les da un tratamiento discriminante que pueda resultar de mayor ayuda a los estudiantes extranjeros.

3.2 Análisis cuantitativo de la muestra digital

Después de una exposición y análisis de los datos de los diccionarios en papel en términos cuantitativos es momento de analizar dos versiones de los diccionarios digitales que existen en español para observar si, desde un punto de vista cuantitativo, los datos que aparecen son similares. Ello servirá para poder pasar a exponer el análisis cualitativo de estos datos, cuyo resultado está entre los objetivos de este trabajo. Para ello vamos a analizar del mismo modo que los diccionarios en papel, una muestra de diccionario

disponible en internet y que se utiliza habitualmente en las clases de E/LE: el *Diccionario CLAVE* de SM (<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>).

La versión electrónica del *Diccionario CLAVE* es de acceso gratuito y puede accederse a través del enlace <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>. Aunque no es un diccionario destinado exclusivamente para estudiantes extranjeros, es, según su presentación web, «la elección más completa para quienes tienen dudas sobre el uso del español».

Dar	23 Seguido de algunos sustantivos, realizar la acción expresada por estos: <i>Da saltos de alegría. Me gusta dar paseos.</i>
	dar {igual/lo mismo} loc. verb. 1 No importar o ser indiferente: <i>Me da igual lo que pienses.</i> 2 Tener el mismo valor: <i>Lo mismo da seis huevos que media docena.</i>
Pasar	pasárselo loc.verb. col. Vivir o experimentar una serie de circunstancias: <i>¿Cómo te lo has pasado en la playa?</i>
Poner	24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado: <i>Me pones nervioso con tanta pregunta.</i>

Tabla 12. CVA en la entrada de los verbos *dar*, *pasar* y *poner* de CLAVE versión electrónica.

En el caso de la entrada de los verbos ocurre lo mismo que en los diccionarios en papel: existen tanto acepciones numeradas como construcciones que forman parte del apartado de locuciones. En este caso, solo existen dos ejemplos recogidos en nuestra selección, *dar igual* y *ponerse nervioso* (12,5 %). Los dos ejemplos restantes se han incluido porque se aproximan a lo que se busca en este trabajo pero no llegan a completarse. Es el caso de la acepción veintitrés de *dar* (tabla 12), donde solamente se alude al funcionamiento que tiene este verbo con algunos sustantivos que no especifica y que el estudiante extranjero debe buscar por otros medios; y con la locución *pasárselo*, donde la descripción que se da en la definición no llega a completarse porque no se especifican qué tipo de circunstancias son necesarias ni se muestra con ejemplos representativos que pudieran incluir *bien* o *mal*.

Por lo que respecta a la entrada de los sustantivos y adjetivos base, las construcciones que aparecen son *dar asco*, *dar rabia*, *dar miedo*, *pasarlo fenomenal*, *ponerse furioso* y *ponerse rojo*, un total de 6 (un 27,27 %).

Dar	Asco: s. m. 1. 1 Impresión desagradable causada por algo que provoca aversión: <i>Las babosas me dan asco.</i>
-----	--

	Rabia: 2 Ira, enojo o enfado muy grandes: <i>Me da mucha rabia llegar tarde.</i>
	Miedo: 1 Sensación angustiosa causada por la presencia, la amenaza o la suposición de un riesgo o de un mal: <i>Las armas de fuego me dan miedo.</i>
	Pánico: Miedo grande o temor muy intenso, esp. si es colectivo.
	Vergüenza: (vergüenza ajena) s.f. La que se siente por faltas o acciones cometidas por otros: <i>Si vas vestido como un mamarracho, yo no voy contigo, porque me da vergüenza ajena.</i>
Pasar	Fenomenal: 3 Muy bien: <i>Lo pasamos fenomenal jugando al parchís.</i>
Poner	Furioso: 1 Lleno de furia: <i>Ponerse furioso.</i>
	Vergüenza: 1. Sentimiento de turbación producido por alguna falta cometida o por alguna acción que se considera deshonrosa, humillante o ridícula: <i>Me puse rojo de vergüenza cuando el profesor me pilló copiando en el examen.</i>

Tabla 13. CVA en la entrada de las palabras base de CLAVE versión electrónica

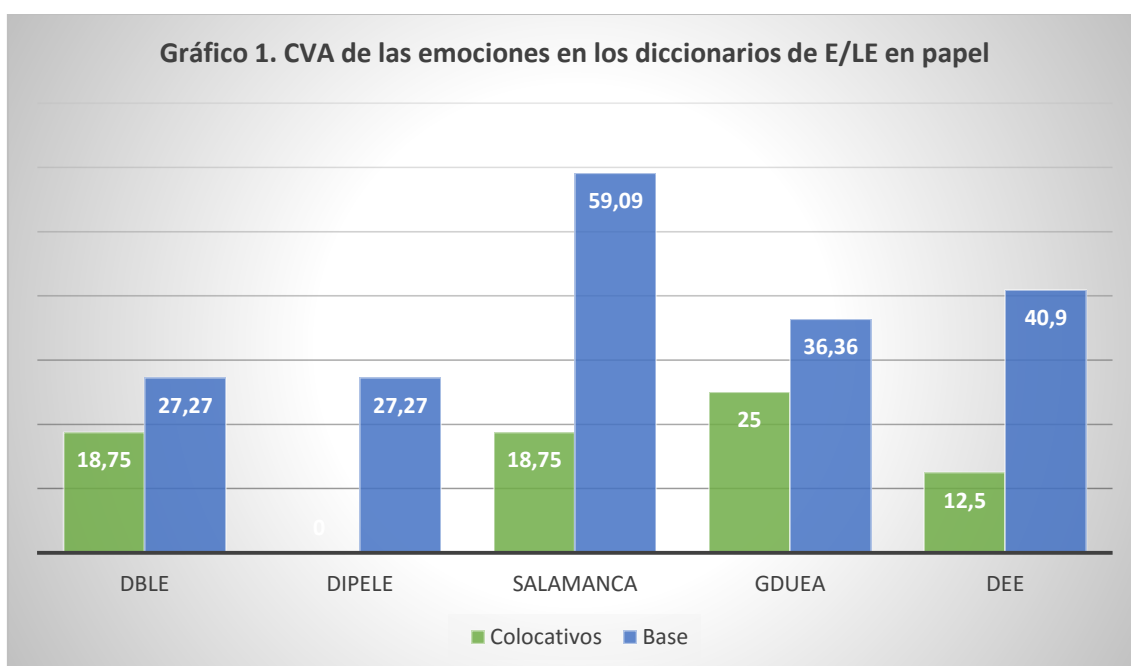
En *pánico* la definición nos remite a *miedo*, de manera que el usuario sobreentiende que se usa del mismo modo que este. En cuanto a *ponerse rojo* aparece en la entrada de *vergüenza* y no en la de *rojo* como era de esperar.

4. Análisis de los datos

En este apartado se pretende llevar a cabo un análisis cualitativo pormenorizado de las distintas construcciones que se han seleccionado y cómo aparecen reflejadas en la definición lexicográfica de los diccionarios monolingües de E/LE que se trabajan en este estudio. Para ello se van a tener en consideración aspectos cuantitativos como los que ya he ido presentando y datos que configuren un artículo lexicográfico útil y completo:

- La información semántica (definición del lema)
- La información sintáctica (régimen sintáctico) y
- La información léxico-combinatoria (funciones léxicas).

Para ello he tenido que ver cuál es el tratamiento de las distintas CVA en los textos definitorios de los diccionarios. Sin embargo, antes de entrar de lleno en el estudio es preciso recordar, en términos cuantitativos, cuál es la clasificación que podemos hacer de los diccionarios en función de otra de las variables que se abre después de la primera parte del análisis: la presencia y ausencia de estas construcciones, que constituye el objetivo 2 de este trabajo que recuerdo a continuación: «Identificar la presencia y ausencia de este tipo de construcciones en una muestra representativa de diccionarios en papel y en línea». Este es el que permitirá alcanzar el objetivo 3: «Conocer elementos que pueden provocar conflictos para los estudiantes de E/LE a la hora de consultar las acepciones de estos verbos vinculadas a estados emocionales».



Según este gráfico (1), el SALAMANCA es el diccionario que contiene una mayor inclusión de estos términos recomendados por el PCIC seguido del DEE si tenemos

en cuenta el tanto por ciento de acepciones encontradas en las entradas de la base. Al acudir a las entradas de los verbos *dar*, *pasar* y *poner*, las CVA más comunes son *dar igual*, en el DBLE, GDUEA y DEE; y *pasarlo bien* y *pasarlo mal*, en el DBLE y GDUEA. En cuanto a las palabras base, las que establecen más analogías entre diccionarios y, por lo tanto, se pueden destacar son: *dar asco* y *dar rabia*, en todas las obras analizadas; *pasarlo bien*, en el DBLE, el DIPELE, el SALAMANCA y en el GDUEA; *dar pena*, en el DBLE, el SALAMANCA, el GDUEA y el DEE; y *pasar miedo*, en el SALAMANCA, el GDUEA y el DEE.

Las acepciones seleccionadas responden al criterio semántico que las clasifica, desde un punto de vista lingüístico, como sentimientos. Así, un buen número de ellas hace uso de la definición hiperonímica que empieza por «sensación» o «sentimiento» para definir *dar asco*, *dar miedo*, *dar vergüenza*, *dar pena*, *dar rabia* y *dar miedo* como por ejemplo:

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

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

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

Como se muestra en el ejemplo, la definición tampoco logra ser muy aclarativa con el funcionamiento sintáctico ni semántico, puesto que en otras culturas diferentes a la española o europea, el rojo no es la representación de la vergüenza. Esto demuestra que no se ha tenido en cuenta el tipo de usuario para formar estas descripciones.

Además, el hecho de que las construcciones que se analizan en este trabajo sean seleccionadas en función de la base puede debilitar su estatuto léxico y hacer difícil su descripción lexicográfica. Al tratar, en muchos casos, con colocaciones, Alonso Ramos (2004: 66) insiste en «la desigualdad entre los dos elementos de una colocación: la base es semánticamente autónoma, mientras que el colocativo no». Después del análisis

cuantitativo es identificable que los diccionarios monolingües de E/LE no tienen una política uniforme para el tratamiento de las CVA o colocaciones.

En estas obras los verbos de apoyo o colocaciones aparecen en unos casos en el ejemplo, otras en la definición y en otros casos en ambas, sin que se explicita lo que se ha llamado como «problema de la coocurrencia léxica restringida». Aquí es cuando entran en juego los problemas de imprevisibilidad de este tipo de construcciones a la hora de seleccionar sus colocativos. Así pues, una definición como la siguiente:

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

Aquí el verbo de apoyo aparece en la definición pero no en el ejemplo, además de que no se explicita el problema de coocurrencia léxica que he citado antes. De este modo, Alonso Ramos apunta que en estos casos un aprendiz de español como segunda lengua podría producir a partir de una definición así una expresión como **arrojar terror* o **lanzar mucho terror*. En cambio, si acudimos a la definición de la entrada de uno de los verbos como la acepción 9 del lema *dar* veremos que no es muy aclaratoria:

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

Aquí el lexicógrafo ha detectado el uso del verbo *dar* como verbo de apoyo, pero no consigue restringir cuáles son todos los sustantivos con los que este verbo significa ‘recibir’. Es más, un aprendiz de E/LE podría interpretar que *dar* puede funcionar como verbo de apoyo con cualquier sustantivo: **Dar emoción*, por ejemplo. Además, se hace un primer intento por hacer esta restricción entre paréntesis que no resulta satisfactoria porque se hace uso del ‘etc.’, nada útil para un estudiante de E/LE porque le puede generar todavía más dudas. Este tipo de informaciones del contorno deberían evitarse si no van a dar una información completa que pueda ser de verdadera utilidad al usuario.

En otras entradas, como ya he citado antes, se opta por ofrecer una definición sinonímica que tampoco restringe las palabras de la base, como en el caso de *dar pena*:

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

En este caso también se rompen las reglas de coocurrencia léxica ya que un aprendiz de E/LE podría entender que *dar*, en este caso, se utiliza indistintamente con sinónimos de su definición porque no se especifica su funcionamiento como es debido: **dar dolor, *dar sufriendo*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si bien, al margen del problema de la escasa restricción que presentan los diccionarios monolingües de E/LE, a la que también apunta Iglesia Martín (2001), hay que destacar como elemento positivo el hecho de que algunos de ellos hagan uso de las reemisiones. Ejemplos de ello encontramos solo en el DIPELE y en el SALAMANCA, ya sea en forma de sinónimos, antónimos o reemisiones desde el propio lema de algunas locuciones como en el caso de *dar rabia* en el SALAMANCA, donde se nos remite a la definición de la base. Esto aporta economía al diccionario en papel y ayuda a establecer esa restricción léxica que tiene lugar.

Después del análisis cualitativo se puede concluir que la información que aparece en los diccionarios monolingües de E/LE estudiados no es suficiente para que un aprendiz de E/LE pueda incorporar y aprender de manera clara las colocaciones o verbos de apoyo. Las restricciones del contorno de las definiciones, en muchos casos ausentes, no son lo suficientemente concretas y exactas. Además, las definiciones no tienen en cuenta el origen lingüístico de los usuarios, ya que dan por entendido que el color rojo, por ejemplo, es señal de vergüenza en todas las culturas. Para abordar el problema que presentan estas formas en los diccionarios, se debería seguir las recomendaciones a las que ya hacen referencia tanto Iglesia Martín (2001) y, de manera más concreta, Alonso Ramos (2004: 104). La primera defiende que

es necesario un estudio riguroso del fenómeno de las *colocaciones* que pueda servir de base para incluirlas en los diccionarios de manera que la información que se proporcione permita al usuario, tanto nativo como extranjero, hacer un buen uso de ellas. (Iglesia Martín, 2001: 104)

Por su parte, Alonso Ramos (2004) defiende esta misma idea apostando por una solución que ayude a describir lexicográficamente los verbos de apoyo o colocaciones de la mejor manera posible a partir de una precisión del estatuto léxico de este tipo de construcciones. Para ello propone separarlos en tres ejes: con o sin contrapartida libre, mayor o menor productividad y uno o varios grupos semánticos de palabras clave.

5. Conclusiones

En este capítulo expongo las conclusiones y presento los resultados más significativos de los análisis realizados.

El propósito último de este estudio ha sido ofrecer un nuevo argumento de por qué deberían existir diccionarios de E/LE para un público específico y así contribuir a establecer las bases para la elaboración de un diccionario de E/LE específico para estudiantes de una determinada lengua meta.

Para ello, he establecido 4 objetivos previos que he desarrollado durante el trabajo y que recuerdo a continuación:

1. Analizar las entradas de los verbos soporte *dar*, *pasar* y *poner* en los diccionarios monolingües de E/LE.
2. Identificar la presencia y ausencia de este tipo de construcciones en una muestra representativa de diccionarios en papel y en línea.
3. Conocer elementos que pueden provocar conflictos para los estudiantes de E/LE a la hora de consultar las acepciones de estos verbos vinculadas a estados emocionales.
4. Contrastar el tratamiento que se da al artículo lexicográfico de estas construcciones con verbos de apoyo en los diferentes diccionarios de E/LE en papel y en línea.

Los resultados de la observación y análisis de los datos en relación con los objetivos del trabajo y con los supuestos iniciales, como es el hecho de que los diccionarios monolingües de español para extranjeros que existen no son de utilidad para todos los perfiles lingüísticos, me permiten establecer las conclusiones siguientes:

1. Queda confirmado que los diccionarios monolingües de E/LE no siguen unos parámetros fijos para crear información lexicográficamente relevante que permita identificar y definir de una manera clara el uso de las construcciones con verbos de apoyo o colocaciones en español.
 - De hecho, se puede afirmar que los diccionarios monolingües de E/LE no tienen claro el fenómeno de las colocaciones, hecho que se deriva en la falta de rigurosidad para explicar el uso de estas formas.
2. Las acepciones seleccionadas, que responden al criterio semántico que las define como sentimientos, y que se incluyen en el apartado de funciones

comunicativas del PCIC para los niveles B1 y B2, solamente se hallan con mayor incidencia en el SALAMANCA y el DEE.

3. La mayor parte de las definiciones se encuentra en la entrada de las palabras base, de modo que se confirma que cuando los elementos de estas construcciones pertenecen a distintas categorías, se incluyen en la entrada del elemento que pertenezca a la clase de palabras más relevante que, en este caso siempre está por encima del verbo.
4. Los elementos que generan conflictos a los estudiantes de E/LE a la hora de consultar las acepciones de estas palabras vinculadas a estados emocionales son varios y debidos a causas de distinta índole:
 - La poca claridad definitoria y el hecho de que los diccionarios no sigan un tratamiento uniforme y homogéneo a la hora de abordar el problema de los verbos que actúan como soporte puede provocar confusión entre los usuarios del diccionario.
 - Existe una dicotomía en el tratamiento de estas construcciones, ya que hay definiciones sinonímicas que parten o bien de un término conceptual como ‘sufrimiento’ para *miedo*, por ejemplo, o bien de ‘sentimiento’ o ‘sensación’; mientras que muchas otras se incluyen bajo la etiqueta de locuciones fraseológicas. Esta divergencia no compartida en todos los diccionarios pone en tela de juicio la concepción que se tiene de estas formas y su inclusión y descripción en el diccionario porque puede generar nuevamente confusión.
 - Siguiendo por la falta de uniformidad en el tratamiento de estas construcciones, el hecho de que aparezcan unas veces en la definición, otras solamente en el ejemplo y otras en ambas, acentúa y demuestra que existe un problema de coocurrencia léxica restringida que generaría problemas a los usuarios del diccionario por falta de claridad e información.
 - Además, aunque no ha sido un factor tan destacado, los elementos culturales no se valoran pensando en el usuario del diccionario, sino que todo gira en torno a la lengua española y su cultura. Así, ciertos componentes pragmáticos asociados al color pueden generar problemas si se describen desde la óptica hispana y no pretendiendo ofrecer una explicación que no choque culturalmente con un hipotético usuario.

5. Finalmente, al comparar la microestructura de los diccionarios en papel con la del diccionario CLAVE en internet, se puede observar que las diferencias son escasas por no decir nulas en cuanto al problema de estas construcciones se refiere.

En definitiva, llegados al final de este trabajo me llena de satisfacción haber cumplido con los objetivos planteados en la introducción, a los que habría que sumarle otro conjunto de conclusiones con las que no contaba en un inicio y que han proporcionado información muy interesante para realizar futuras investigaciones sobre el tema. Entre estas está el hecho de que sea en la entrada de las bases el foco de la definición para estas construcciones y también el haber observado que los propios diccionarios no saben qué tratamiento dar a estas formas. Además, los resultados sirven de argumento para apoyar la idea de que no todos los diccionarios de E/LE son aptos para todos los estudiantes, ya que es necesario tener muy claro y preconcebido un perfil concreto como punto de partida para la elaboración de la obra lexicográfica. Además, en el campo de E/LE no existen todavía herramientas lexicográficas y tecnológicas competentes, de modo que la muestra que se ha presentado aquí con el CLAVE demuestra tener las mismas carencias que las versiones en papel, de manera que se demuestra el largo camino que queda por recorrer en el terreno de la lexicografía electrónica en español. Al final, los tipos de problemas que pueden ocasionar a los usuarios son más funcionales que concretamente de carácter pragmático o semántico, aunque influyen, como se ha visto, distintos factores.

No obstante, gracias a la elaboración de este trabajo se han podido identificar futuras líneas de investigación como la que se encargue de caracterizar las colocaciones de manera muy concreta para así poder ofrecer una solución mucho más esclarecedora y útil para los estudiantes de español; y también el hecho de profundizar en cómo debería enfocarse la distribución de la información en la configuración del artículo lexicográfico electrónico, en contraste directo con el que aparece en papel porque las prioridades no son las mismas. Todas estas líneas futuras de investigación permitirían establecer las bases de un futuro diccionario de E/LE para un público con un origen lingüístico específico.

6. Bibliografía

ALONSO RAMOS, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.

ALVAR EZQUERRA M. (1995). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Bibliograf. VOX.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *E.L.U.A*, 14, 19-44.

BATTANER, P. (2010). Análisis lexicográfico del verbo *hacer*: el verbo *hacer* en un diccionario de aprendizaje. En García Platero, J. M.; Castillo Carballo, M. A. (coords.). *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Universidad de Málaga. 69-90.

BATTANER, P. (2011). Los verbos de frecuencia alta y el diccionario de aprendizaje. En Vázquez Laslop, M. E.; Zimmermann, K.; Segovia, F. (eds.). *De la lengua por solo la extrañeza, Estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura, en homenaje a Luis Fernando Lara*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1. 313-332.

BÉJOINT y TONO (2010). En Tarp, S. (2012). Do We Need a (New) Theory of Lexicography?. *Lexikos* 22, 321-332.

BERGENHOLTZ, H y TARP, S. (2003). Two opposing theories: On H. E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Journal of Lexicography: Hermes*, 31, 171-196.

BERGENHOLTZ, H y TARP, S. (2005). Electronic dictionaries: Old and new lexicographic solutions. *Journal of Linguistics: Hermes*, 34.

CALDERÓN CAMPOS, M. (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*. Granada: Universidad de Granada.

CÓRDOBA RODRÍGUEZ, F. (1998). Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera. En *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica* 71. *Romanica VII*, 119-134.

FUERTES-OLIVERA, P. (2012). La lexicografía de internet: el diccionario inglés-español de contabilidad. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 52, 21-56.

FUSSELL, S. R. (2002). The verbal communication of emotion: Interdisciplinary perspectives: Introduction and overview. En S. R. Fussell, (Ed.) *The verbal communication of emotion: Interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GARCÍA LLAMAS, B. (2013). La lexicografía de internet y el diseño de diccionarios pedagógicos especializados. *Cuadernos de investigación filológica*. 39, 7-26.

GUTIÉRREZ CUADRADO J. (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Universidad de Salamanca, Santillana.

HERNÁNDEZ, H. (2000). *El diccionario en la enseñanza de E/LE. (Diccionarios de español para extranjeros)*. En M^a A. Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín [eds.], ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000), Zaragoza, Universidad de Zaragoza/Gobierno de Aragón, 2001, pp. 93-103.

HERNÁNDEZ, H. (2008). Retos de la lexicografía didáctica española. En *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Universidad de La Laguna, 22-32.

IGLESIA MARTÍN, S. (2001). La definición de los verbos soporte: análisis del contorno. En Veiga, Alexandre 1 Longa, Víctor Manuel / Anderson, JoDee (eds.) *Grammaton /*, Lugo: Tris Tram: 95-106.

L'HOMME M-C. y CORMIER M. C. (2014). Dictionaries and the digital revolution: a focus on users and lexical databases. *International Journal of Lexicography* (Advance Access published).

LLISTERRI, J. (2001). Nuevas tecnologías y enseñanza de la lengua española. *UIMP*, 1-32.

MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *RILE*, 1, 151-179.

MALDONADO, C. (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid, SM

OATLEY, K. y J. JENKINS (1996). *Understanding Emotions*. Wiley.

OLSEN, J. (2014). *Los verbos de apoyo en español: estudio de pillar, agarrar, coger y tomar*. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, The Arctic University of Norway.

PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 304 pp.

RUNDELL, M. (2012). It works in practice but will it work in theory? The uneasy relationship between lexicography and matters theoretical» (Hornby Lecture), en Fjeld, R.V. & Torjusén, J.M. (eds), *Proceedings of the 15th EURALEX Congress*. Oslo: University of Oslo, 47-92.

SÁNCHEZ A. (1987). *Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso*. Madrid. SGEL.

SÁNCHEZ A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería.

TARP, S. (2007). Aproximación a una teoría general de los diccionarios de aprendizaje: Lexicografía de aprendizaje. *Cadernos de Tradução*, 2, 295-317.

TARP, S. (2008a). The third Leg of Two-legged Lexicography. *Journal of Language and Communication Studies: Hermes*, 40, 117-131.

TARP, S. (2008b). *Lexicography in the Borderland between knowledge and non-knowledge: General lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Lexicographica: series Maior).

TARP, S. (2012). New experiences in Pedagogical Lexicography: Two Cuban School Dictionaries. *Hermes*, 48, 95-107.

TARP, S. (2013). La 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*. 56, 110-154.

TARP, S. (2014). Un Modelo T Ford Basado en la Teoría Funcional. *Revista Maestros de la Filología*. Octubre.

7. Apéndice

ÍNDICE DE LOS APÉNDICES

APÉNDICE 1. TABLAS DE LOS VERBOS – COLOCATIVOS EN LOS DICCIONARIOS.....	63
APÉNDICE 2. TABLAS DE LAS PALABRAS BASE EN LOS DICCIONARIOS.....	71
APÉNDICE 3. SELECCIÓN DE ACEPCIONES SEGÚN LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS PARA LOS NIVELE B1-B2 DEL PCIC.....	79

APÉNDICE 1. TABLAS DE LOS VERBOS – COLOCATIVOS EN LOS DICCIONARIOS

Diccionario de español para extranjeros (SM)

VERBO DAR	DELE SM
Entrada completa	~ {igual/lo mismo}; 1. No importar o ser diferente: <i>Me da igual lo que pienses</i> . 2. Tener el mismo valor: <i>Lo mismo da seis huevos que media docena</i> .
Definición	1.No importar o ser diferente 2. Tener el mismo valor
Contorno (información extra definitoria)	~ {igual/lo mismo}
Ejemplos	- <i>Me da igual lo que pienses</i> - <i>Lo mismo da seis huevos que media docena</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	B1
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PASAR	DELE SM
Entrada completa	-
Definición	-
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	-
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PONER	DELE SM
Entrada completa	24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado: <i>Me pones nervioso con tanta pregunta.</i>
Definición	-24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	- <i>Me pones nervioso con tanta pregunta.</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	B1
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso (SGEL)

VERBO DAR	Dic. Básico
Entrada completa	6. Con algunos nombres adquiere el sentido de 'llevarse', 'recibir': <i>Se dio un susto tremendo.</i>
	LOC Dar igual una cosa, no importar algo.
Definición	Con algunos nombres adquiere el sentido de 'llevarse', 'recibir'
	Dar igual una cosa, no importar algo
Contorno (información extra definitoria)	-
	LOC
Ejemplos	<i>Se dio un susto tremendo.</i>
	-
Información gramatical	-
	LOC
Nivel según el PCIC	-
	B1
Reemisiones (*)	-

Información complementaria	-
----------------------------	---

VERBO PASAR	Dic. Básico
Entrada completa	LOC Pasarlo bien/mal , divertirse/sufrir en alguna ocasión.
	LOC Pasarlo en grande , gozar mucho.
Definición	divertirse/sufrir en alguna ocasión
	gozar mucho
Contorno (información extra definitoria)	LOC
Ejemplos	-
Información gramatical	LOC
Nivel según el PCIC	B1-B2
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PONER	Dic. Básico
Entrada completa	II. REFL(-SE) LOC Ponerse a mal con alguien , enemistarse.
Definición	enemistarse
Contorno (información extra definitoria)	REFL(-SE) LOC
Ejemplos	-
Información gramatical	REFL(-SE) LOC
Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX)

VERBO DAR	Dipele
-----------	--------

Entrada completa	6. [algo] Realizar una acción: <i>dimos un paseo por el río; se dieron muchos besos; dio un golpe en la mesa con el puño.</i>
Definición	[algo] Realizar una acción
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	<i>dimos un paseo por el río; se dieron muchos besos; dio un golpe en la mesa con el puño.</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PASAR	Dipele
Entrada completa	-
Definición	-
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	-
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PONER	Dipele
Entrada completa	-
Definición	-
Ejemplos	-
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	-

Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

Diccionario Salamanca de la lengua española (SANTILLANA)

VERBO DAR	Salamanca
Entrada completa	FR. Y LOC. (mucho antes) ~ rabia *.
Definición	-
Contorno (información extra definitoria)	FR. Y LOC.
Ejemplos	-
Información gramatical	FR. Y LOC.
Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	Sí
Información complementaria	-

VERBO PASAR	Salamanca
Entrada completa	7 Padecer <una persona> [un mal]: <i>De pequeño mi hermano pasó el sarampión. En la posguerra pasaron muchas privaciones. Aquí pasamos mucho frío. Eva pasó mucho miedo.</i>
Definición	Padecer <una persona> [un mal]
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	<i>De pequeño mi hermano pasó el sarampión.</i> <i>En la posguerra pasaron muchas privaciones.</i> <i>Aquí pasamos mucho frío. Eva pasó mucho miedo.</i>
Información gramatical	-

Nivel según el PCIC	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PONER	Salamanca
Entrada completa	~ a cien COLOQUIAL. Irritar <una persona> a otra persona o ponerla nerviosa o excitada: <i>Esta música me pone a cien.</i>
	~buena / mala cara*.
	Ponerse colorado* .
	Ponerse como un pimiento / tomate COLOQUIAL. Ponerse <una persona> con la cara colorada de vergüenza: <i>Le dijeron que iba muy guapa y se puso como un pimiento.</i>
Definición	Irritar <una persona> a otra persona o ponerla nerviosa o excitada
	-
	-
	Ponerse <una persona> con la cara colorada de vergüenza
Contorno (información extra definitoria)	COLOQUIAL
	-
	-
	COLOQUIAL
Ejemplos	<i>Esta música me pone a cien.</i>
	-
	-
	<i>Le dijeron que iba muy guapa y se puso como un pimiento.</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	B1 (ponerse nervioso)
	-
	B2
	B2
Reemisiones (*)	-
	Cara*
	Colorado*
	-

Información complementaria	-
----------------------------	---

Gran diccionario de uso del español actual (SGEL)

VERBO DAR	Dic. Uso
Entrada completa	9. (<i>Con susto, sorpresa, alegría, etc.</i>) recibir alguien lo expresado por el sustantivo: <i>Se dio un susto tremendo.</i>
	Dar igual una cosa , ser algo indiferente para alguien: <i>La solución era poner cara de que te daba igual.</i>
Definición	recibir alguien lo expresado por el sustantivo
	ser algo indiferente para alguien
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	<i>Se dio un susto tremendo</i>
	<i>La solución era poner cara de que te daba igual.</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	-
	B1
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PASAR	Dic. Uso
Entrada completa	Pasarlo/ Pasárselo bien/mal , divertirse o aburrirse.
	Pasarlo bomba/en grande , divertirse mucho: <i>Para pasarlo bomba hay que ir a París.</i>
Definición	divertirse o aburrirse
	divertirse mucho
Contorno (información extra definitoria)	-
Ejemplos	-

	<i>Para pasarlo bomba hay que ir a París.</i>
Información gramatical	-
Nivel según el PCIC	B1-B2
	-
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

VERBO PONER	Dic. Uso
Entrada completa	19. FIG (Seguido de <i>adj</i>) Hacer que algo o alguien adopte o adquiera el estado o la condición que se expresa a continuación: <i>Vas a poner furiosa a mamá.</i>
Definición	Hacer que algo o alguien adopte o adquiera el estado o la condición que se expresa a continuación
Contorno (información extra definitoria)	FIG
Ejemplos	<i>Vas a poner furiosa a mamá.</i>
Información gramatical	(Seguido de <i>adj</i>)
Nivel según el PCIC	B2
Reemisiones (*)	-
Información complementaria	-

APÉNDICE 2. TABLAS DE LAS PALABRAS BASE EN LOS DICCIONARIOS

Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX)

VERBO DAR	Dipele
Entrada completa	Asco: 2. <i>Fig.</i> Sensación de disgusto o rechazo causada por una persona o cosa: <i>no quiero estar con ellos: esa gentuza me da ~.</i>
	Pena: 2. Dolor, sufrimiento o tristeza: <i>me da ~ ver a esos niños tan pobres y desnutridos; siento ~ cada vez que me acuerdo de ella. → lástima.</i>
	Rabia: 2. <i>Fig.</i> Enfado grande y violento: <i>me dio mucha ~ que no me invitase a su fiesta. → furia, furor, ira, saña.</i>
	Miedo: - (en la acepción 1 se remite a aprensión, pánico, temor, terror.)
	Pánico: -
	Terror: 2. Persona o cosa que da mucho miedo: <i>ese profesor es el terror de los alumnos.</i>
	Vergüenza: (no se menciona dar, sino que se limita a la expresión: sentir vergüenza.)

VERBO PASAR	Dipele
Entrada completa	Vergüenza: (no se menciona dar, sino que se limita a la expresión: sentir vergüenza.)
	Bien: 3. De manera agradable o feliz: <i>ayer lo pasamos muy ~ en la fiesta. ↔ mal.</i>
	Mal: 3. De una manera desagradable; con disgusto: <i>lo pasamos ~ en la fiesta de Alberto; lleva ~ su enfermedad. ↔ bien.</i>
	Fenomenal: -
	Genial: -
	Estupendamente: -
	Fatal: -

VERBO PONER	Dipele
Entrada completa	Contento/de buen humor: -
	Triste: -
	Furioso: -
	Nervioso/histérico: -
	Rojo/como un tomate:

Diccionario básico de la lengua española: diccionario de uso (SGEL)

VERBO DAR	Dic. Básico
Entrada completa	Asco: Dar asco , causar indignación y rechazo.
	Pena: -
	Rabia: 2. (Con <i>dar, tener, tomar</i>) Disgusto violento.
	Miedo: -
	Pánico: -
	Terror: -
	Vergüenza: 4. Timidez para hacer o decir algo: <i>Le da vergüenza hablar con los mayores.</i>

VERBO PASAR	Dic. Básico
Entrada completa	Vergüenza: -
	Bien: II. Adv. 2. De modo divertido: <i>Me lo paso bien contigo.</i>
	Mal: -
	Fenomenal: -
	Genial: -
	Estupendamente: -
	Fatal: -

VERBO PONER	Dic. Básico
Entrada completa	Contento/de buen humor: -
	Triste: 4. Que provoca un estado de ánimo de vaga tristeza o melancolía. (No hay ejemplo, pero apunta a esta idea)
	Furioso: -
	Nervioso/histérico: -
	Rojo/como un tomate: Poner rojo a alguien , avergonzarle.

Diccionario de español para extranjeros (SM)

VERBO DAR	SM
Entrada completa	Asco: s. m. 1. Impresión desagradable causada por algo que provoca aversión: <i>Las cucarachas me dan asco.</i>
	Pena: 2. Sentimiento de lástima, de tristeza o de aflicción causados por un suceso adverso o desgraciado: <i>Me da pena verte triste. ¡Qué pena que no puedas venir con nosotros!</i>
	Rabia: 2 Ira, enojo o enfado muy grandes: <i>Me da mucha rabia llegar tarde.</i>
	Miedo: s. m. 1 Sensación angustiosa causada por la presencia, la amenaza o la suposición de un riesgo o de un mal: <i>Las armas de fuego me dan miedo.</i>
	Pánico: s. m. Miedo grande o temor muy intenso, esp. Si es colectivo: <i>A mí las serpientes me dan pánico. El pánico de la multitud pudo haber causado una catástrofe.</i>
	Terror: -
	Vergüenza: ~ ajena; la que se siente por faltas o acciones cometidas por otros: <i>Me da vergüenza ajena que hables de esa forma tan agresiva.</i>

VERBO PASAR	SM
Entrada completa	Vergüenza: -
	Bien: -
	Mal: -
	Fenomenal: adv. 3 Muy bien: <i>Lo pasamos fenomenal jugando al parchís.</i>
	Genial: -
	Estupendamente: Estupendo se usa también como adverbio de modo con el significado de 'muy bien': <i>En las últimas vacaciones lo pasamos estupendo.</i>
	Fatal: -

VERBO PONER	SM
Entrada completa	Contento/de buen humor: -
	Triste: -
	Furioso: -
	Nervioso/histérico: -
	Rojo/como un tomate: como un ~ ; col. Rojo de vergüenza: <i>ponerse como un tomate.</i>
	[Vergüenza: s. m. 1 Sentimiento de turbación producido por alguna falta cometida o por alguna acción que se considera deshonrosa, humillante o ridícula: <i>Me puse rojo de vergüenza</i>]

Diccionario Salamanca de la lengua española (SANTILLANA)

VERBO DAR	Salamanca
Entrada completa	<p>Asco: s. m 1 (no contable) Sensación de repugnancia que produce una cosa o una persona: <i>Da asco ver tanta suciedad en el suelo. Las cucarachas le dan mucho asco. Los hipócritas me dan asco.</i></p>
	<p>Pena: 2 (no contable) Tristeza, dolor causado por un hecho o suceso no deseado: <i>Me dio mucha pena saber que tu padre había muerto. ¡Es una pena ver a esos niños tan enfermos! ¡Qué pena que no puedas venir con nosotros!</i></p>
	<p>Rabia: Dar ~ Producir enfado <una cosa> a una persona: <i>Me da rabia que seas tan cabezota.</i></p>
	<p>Miedo: s. m. 1 Sentimiento desagradable que se suele experimentar ante un peligro o dolor y que produce reacciones de defensa o de huida: <i>Vimos una película de miedo. Me da miedo la oscuridad desde pequeñito. SIN. Pavor, pánico, terror. ANT. Valor.</i></p>
	<p>Pánico: s. m. (no contable) Miedo muy grande y especialmente el de una colectividad: <i>Almudena le tiene pánico a las alturas. Me dan pánico los aviones. Que no cunda el pánico. Cundió el pánico al incendiarse el local. Tras el bombardeo el pánico se apoderó de la ciudad. La mayoría de las víctimas del naufragio se debieron al pánico, pues había bastantes botes salvavidas.</i></p>
	<p>Terror: (no aparece dar pero sí se alude a que es SIN. Pánico, pavor.)</p>
	<p>Vergüenza: s. f. 1 (no contable) Timidez o pudor que una persona siente en una determinada situación, y que le impide o dificulta hacer o decir una cosa: <i>Me da vergüenza hablar ante tanta gente. No tengas vergüenza y como cuanto quieras.</i></p> <p>2 (no contable) Sentimiento de pérdida de la propia estima causado por una humillación, una ofensa o por el temor al ridículo o a la deshonra: <i>Qué vergüenza pasé cuando mi madre le gritó al médico. ¿No te da vergüenza ir vestida así?</i></p>

VERBO PASAR	Salamanca
Entrada completa	Vergüenza: 2 (no contable) Sentimiento de pérdida de la propia estima causado por una humillación, una ofensa o por el temor al ridículo o a la deshonra: <i>Qué vergüenza pasé cuando mi madre le gritó al médico. ¿No te da vergüenza ir vestida así?</i>
	Bien: 9. De buena manera, sin dificultades, agradablemente, a gusto: <i>Aquí se vive bien. Que usted lo pase bien. ¡Qué bien se está aquí!</i>
	Mal: -
	Fenomenal: adv. 3 Muy bien, estupendamente: <i>Lo pasamos fenomenal. Desde que no fumo me encuentro fenomenal.</i>
	Genial: -
	Estupendamente: -
	Fatal: -

*3.(Preferentemente en plural, no contable) Mi padre pasó muchas penas antes de conseguir lo que quería.

VERBO PONER	Salamanca
Entrada completa	Contento/de buen humor: -
	Triste: -
	Furioso: adj. 1 (ser / estar) Que está lleno de furia: <i>ánimo furioso. Siempre consigues ponerme furioso. Está muy furiosa contigo, le has hecho una faena.</i>
	Nervioso/histérico: 2 (ser / estar) Que se excita fácilmente: <i>Estoy muy nervioso últimamente y no sé por qué. No me pongas nerviosa, ya te he dicho que no. Tu colega es muy nervioso y no trabajo a gusto con él.</i>
	Rojo/como un tomate: ponerse ~ COLOQUIAL. Ruborizarse <una persona>: <i>Se puso rojo al ver que lo habían pillado robando.</i>

Gran diccionario de uso del español actual (SGEL)

VERBO DAR	Gran Dic. Uso
Entrada completa	Asco: s/m 1. Sensación desagradable que producen algunas cosas por su sabor, olor o aspecto y que incita a quien la siente rechazarlas o evitarlas: <i>Le da asco el olor a cuero.</i>
	Pena: 3. (<i>Dar pena</i>) Sentimiento de compasión o lástima que se siente por una desgracia ajena: <i>Me daba mucha pena verla con aquel espantoso traje marrón.</i>
	Rabia: 3. FIG. (Con coger, tomar, dar, etc) Sentimiento de aversión, fuerte antipatía o rebelión hacia alguien o algo: <i>Me da rabia que ese montón de ladrillos se haya comprado con dinero público.</i>
	Miedo: s/m (Dar/Sentir/Tener ~) Sentimiento o sensación de ansiedad o intranquilidad causado por un peligro real o imaginario: <i>El miedo a la muerte fue el primer miedo del hombre sobre la tierra.</i>
	Pánico: -
	Terror: SIN 1. Miedo, temor, pavor, espanto, horror, pánico.
	Vergüenza: -

VERBO PASAR	Gran Dic. Uso
Entrada completa	Vergüenza: -
	Bien: -3. (Con pasarlo) De manera divertida, entretenida y agradable: <i>Después de trabajar mucho, decidió pasárselo bien y descansar.</i>
	Mal: -
	Fenomenal: -
	Genial: --
	Estupendamente:-
	Fatal: --

VERBO PONER	Gran Dic. Uso
Entrada completa	Contento/de buen humor: -
	Triste: -
	Furioso: -
	Nervioso/histérico: 2. (<i>Estar/Ponerse</i> ~) Se aplica a quien está muy excitado, enfadado o enojado por alguna razón y de manera transitoria: <i>En ese momento estaba demasiado nervioso para pensar en nada.</i>
	Rojo/como un tomate: Poner rojo a alguien , avergonzarle: <i>Sus palabras hicieron que me pusiera rojo.</i>

APÉNDICE 3. SELECCIÓN DE ACEPCIONES SEGÚN LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS PARA
LOS NIVELES B1-B2 DEL PCIC

DAR	ENCONTRAR	ESTAR	HACER	PASAR	PONER	SENTIR	TENER
Me da asco...	Me encuentro (+ cuantif.) + deprimido ...	Estoy (+ cuantif.) + contento.	Me hace ilusión ...	Lo paso mal / fatal...	Me pongo contento / de buen humor... + cuando / si / al...	Me siento muy feliz / contento / satisfecho + de...	Tengo ganas de + SN / inf.// + que + pres. subj.
Me da igual.	Me encuentro (+ cuantif.) a gusto...	Estoy de (muy) buen humor.	Me hace daño que + subj.	(Me) lo paso estupendamente / bien / fatal...	Me pongo muy contento / de buen humor...	Siento... + inf./+ que + pres. subj.	Tengo unas ganas (enormes / inmensas) de...
(Me) da igual / lo mismo...		Estoy contento / encantado... + con.../ + de.../ + de que + pres. subj.		Me lo paso fenomenal / genial...	Me pongo triste + cuando / si / al...	Siento / Lamento que + subj...	Tengo (+ cuantif.) + miedo
Me da pena / lástima... + SN / inf. / + que + pres. subj.		Estoy contento / encantado de que + subj.		Paso vergüenza.	Me pongo triste / Me deprime... + SN / inf.// + que...	Me siento triste / apenado / sin ánimos...	Tengo miedo... + a / de. // + a / de que + pres. subj.
Me da pena / lástima que + subj...		Estoy animado / ilusionado...			Me pongo furioso / de mal humor...	Siento miedo / terror / angustia. ...	Tengo miedo a / de que + subj.
Me da rabia...		Estoy (+ cuantif.) + triste /			Me pongo furioso /	Siento... + inf./ + que +	Tengo (+ cuantif.) +

DAR	ENCONTRAR	ESTAR	HACER	PASAR	PONER	SENTIR	TENER
		deprimido / mal...			de mal humor...	pres. subj.	vergüenza (de)...
Me da miedo + SN / inf. /+ que + pres. subj.		Estoy / Me encuentro (+ cuantif.) a gusto...			Me pongo nervioso / histérico ...	Siento + que + subj.	
Me da miedo / pánico / terror que + subj.		Estoy aburrido + de + SN / inf.			Me pone nervioso / histérico ...	Me siento (mucho) mejor.	
Me da vergüenza + SN / inf.// + que + pres. subj.		Estoy harto / aburrido + de + SN / inf./ + de que + pres. subj.			Me pongo rojo / como un tomate.	Me siento (más) aliviado.	
Me da vergüenza que + subj.		Estoy harto / aburrido de que + subj.				Siento / Lamento que...	
		Estoy (+ cuantif.) + enfadado (con)...				Me siento / Me encuentro + cuantif. + mal. *culpa	
		Estoy furioso (con)...				Me siento / Me encuentro regular / fatal. *culpa	

DAR	ENCONTRAR	ESTAR	HACER	PASAR	PONER	SENTIR	TENER
		Estoy furiosísimo / enfadadísimo.					
		Estoy de (muy) mal humor.					
		Estoy indignado (con)...					
		Estoy (+ cuantif.) + preocupado / asustado...					
		Estoy agobiado / inquieto / muerto de miedo...					
		Estoy (+ cuantif.) + estresado / histérico...					
		Estoy decepcionado / desilusionado.					
		Estoy resignado...					
		Estoy avergonzado (de)...					
		Estoy (+ cuantif.) sorprendido / extrañado / asombrado.					
		Estoy impresionado + con.					

DAR	ENCONTRAR	ESTAR	HACER	PASAR	PONER	SENTIR	TENER
		Estoy fascinado /impresionad o...					
		Estoy orgulloso (de...)					
		Estoy enamorado (de)...					

Color verde: B1

Color rojo: B2