

***La información gramatical en los diccionarios de aprendizaje del español:  
el caso de las construcciones con verbos de soporte***

[María Victoria Magariños](#)

[victoriamagarinos@gmail.com](mailto:victoriamagarinos@gmail.com)

**Resumen**

En este trabajo se revisa una serie de definiciones de construcciones con verbos de soporte (CVS) ofrecidas por diccionarios de aprendizaje del español, con el fin de determinar si la información gramatical allí provista podría permitir al usuario, además de descodificar el sentido, generar enunciados bien formados y significativos. Se enfocará en la presentación lexicográfica de las CVS ya que, por sus características léxico-semánticas, sintácticas y pragmáticas, y por su alta frecuencia de uso, plantean desafíos especiales para el lexicógrafo y el aprendiente. Estas combinaciones están formadas por un verbo (típicamente *dar*, *hacer*, *tener* y *tomar*) y un complemento nominal, donde el nombre es eventivo o puede recibir una interpretación eventiva, y el verbo es lo suficientemente flexible como para adecuar su denotación en función del significado del nombre con que se combina. Desde el punto de vista sintáctico, las CVS se caracterizan porque su estructura argumental depende del nombre, que asigna los roles temáticos. Asimismo, estas combinaciones pueden presentar distintos grados de opacidad sintáctica y configurarse como combinaciones libres, colocaciones o locuciones. Se observará si las definiciones analizadas contienen información gramatical explícita o implícita que capture las características mencionadas y permita la utilización adecuada de las CVS. Se parte de la hipótesis de que, en general, la información gramatical se presenta en los diccionarios de manera poco sistemática e incompleta. Se propondrán algunos criterios que permitan mejorar la presentación lexicográfica y pedagógica de estas estructuras.

**Palabras clave:** construcciones con verbos de soporte – diccionarios pedagógicos – gramática

**Abstract**

This study offers a revision of a number of definitions for support verb structures (SVC) included in Spanish learners dictionaries, with a view to determining if the grammatical information provided in them could allow the user not only to decode the meaning, but also to generate well-formed, meaningful statements. The focus will be on the lexicographic presentation of the SVCs since, due to their lexico-semantic, syntactic and pragmatic features and high frequency of use, they pose special challenges both for the lexicographer and the learner. These constructions are formed by a verb (typically *dar*, *hacer*, *tener* and *tomar*) and a nominal complement including an eventive noun or one that lends itself to an eventive interpretation, and the verb is flexible enough to adapt its denotation to the meaning of the noun it is combined with. From the syntactic point of view, SVCs are characterized by the fact that their argument structure depends on the noun, which assigns the thematic roles. In addition, these constructions may present different degrees of syntactic opacity and thus stand as free combinations, collocations or fixed idioms. The chosen definitions will be analyzed to determine whether they contain explicit or implicit grammatical information that captures the mentioned features and allows for an adequate use of the SVCs. I depart from the hypothesis that, dictionaries, in general, present incomplete or inconsistent grammatical information. As a result of the analysis, some criteria will be suggested for the lexicographic and pedagogic presentation of these structures.

**Keywords:** support verb constructions – learner dictionaries - grammar

## Introducción

Este trabajo se centrará en la presentación lexicográfica de las construcciones con verbos de soporte (de aquí en adelante, CVS). Por sus especiales características léxico-semánticas, sintácticas y pragmáticas, y por su alta frecuencia de uso, estas construcciones plantean desafíos especiales para el lexicógrafo y el aprendiente de español como lengua segunda o extranjera (ELSE).

Partamos de una caracterización de las CVS. Estas combinaciones están formadas por un verbo (típicamente *dar*, *hacer*, *tener* y *tomar*, generalmente llamado de soporte, liviano o vacío) y un complemento nominal, donde el nombre es eventivo o puede recibir una interpretación eventiva, y el verbo es lo suficientemente flexible como para adecuar su denotación en función del significado del nombre con que se combine, y así se da una concordancia de rasgos léxico-semánticos entre ambos constituyentes (Kuguel y Magariños 2012). Entre las CVS se incluyen construcciones como *dar un beso*, *hacer una acotación*, *tener miedo*, y *tomar nota*.

Las CVS se caracterizan además porque su estructura argumental depende del nombre, que asigna los roles temáticos (por ejemplo, *dar un paseo* permite *Julia dio un paseo por la rambla*, pero no *\*Julia me dio un paseo porque yo no tenía tiempo*). Estas combinaciones pueden presentar distintos grados de opacidad sintáctica (es decir, pueden mostrar mayor o menor grado de trabazón o fijeza) y de opacidad semántica o idiomática (y resultar más o menos transparentes para su interpretación<sup>1</sup>) y así configurarse como combinaciones libres, colocaciones o locuciones. Desde el punto de vista pragmático, existen diferencias en el uso de la CVS frente al verbo pleno equivalente: estos elementos requieren de una carga de esfuerzo distinta para el procesamiento, dan lugar a distintas interpretaciones y remiten a contextos de interpretación diferentes (por ejemplo, algunas CVS adquieren sentidos figurados que no posee el verbo pleno, como sucede con *hacer mella -en el ánimo-* y *mellar -un objeto físico*; otras ofrecen al hablante una variedad de recursos que le permiten incorporar en forma relativamente económica una buena cantidad de contenidos en un solo enunciado, sin que peligre su gramaticalidad, como es el caso en *¡Hizo tantas sugerencias inútiles!* frente a *# ? Sugirió que..., que..., que..., que..., que..., y que...*). En las CVS, el nombre que se apoya en el verbo puede ir acompañado de especificadores, modificadores y

---

<sup>1</sup> Ese es el caso de *hacer una pregunta*, que es perfectamente transparente, frente a *hacer la cama*, en el sentido de *tenderla*, que presenta cierta opacidad y que debe distinguirse de *hacer una cama*, en el sentido de *fabricarla*, frente a *hacer pie*, que es completamente opaca.

atributos que aportan significados y matices evaluativos que difícilmente tendrían lugar con el uso del verbo pleno, al menos no con el mismo esfuerzo de procesamiento (así, podemos decir *le hizo numerosas acotaciones muy importantes*, que es mucho más económico y efectivo que *acotó numerosos puntos muy importantes a lo que él dijo*). Cuando el nombre de la CVS es además uno de los llamados nombres anafóricos (análogos a los llamados en inglés *signalling nouns*, según Flowerdew, 2009) puede contribuir a la cohesión textual, como en *La crítica que le hago es esta: no sabe escuchar*, donde *crítica* anticipa a *no sabe escuchar*.

Resulta claro que las CVS poseen características muy particulares que, sumadas a su frecuencia de uso, por un lado, las tornan muy útiles y necesarias, y por otro, aumentan su carga de aprendizaje (*learning burden*, según Nation, 2001) para el aprendiente de ELSE. Estas construcciones pueden presentarse en la clase de español y ser tratadas explícitamente por el profesor o en el libro de texto utilizado, o aparecer en las lecturas extensivas del curso o en el input general al que está expuesto el estudiante. En ese caso, es importante que el diccionario de aprendizaje aporte la información necesaria para descodificar el sentido de las CVS semánticamente más opacas (pensemos por ejemplo, en la dificultad de interpretación que pueden plantear las locuciones como *dar pie*, *hacer pie*, *hacer dedo*, o *tener espalda*: un estudiante de los niveles más elementales conocerá tanto los verbos como los nombres, pero no podrá comprender el significado; o la dificultad que entrañaría el distinguir entre *hacer una cama* y *hacer la cama*). El diccionario deberá permitirle también utilizar estas construcciones en forma productiva y para ello deberá ser particularmente explícito, ya que el diccionario de aprendizaje no puede suponer que el usuario será capaz, como el hablante nativo, de “[llenar] intuitivamente los vacíos del mensaje que le ofrecen” (Iglesia Martín, 2001, p. 89).

Por esto, en el marco general del proyecto Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE), y en el contexto particular de mi tesis de doctorado (en preparación), surgió el planteo acerca de qué lugar deben ocupar estas construcciones en el diccionario de aprendizaje y qué tipo de tratamiento deben recibir. A partir de lo trabajado en estudios anteriores (Kuguel y Magariños 2010, Magariños 2010, Magariños 2011), hemos podido sugerir, en Kuguel y Magariños 2012, algunas pautas preliminares para su tratamiento lexicográfico. Dado que el sentido de los verbos soporte puede resultar familiar a los

aprendientes, una conclusión lógica es que la CVS debería listarse también en el artículo del nombre correspondiente, que puede resultar menos conocido para el estudiante. Luego debemos decidir en qué parte del artículo corresponde indicar la información relativa a la CVS. Si los constituyentes de la construcción son relativamente móviles se trataría de una combinación libre, o de una colocación; mientras que si son fijos, se trataría de una locución. Una CVS que sea a su vez locución debería consignarse como subentrada destacada en el artículo. Cuando sea colocación, convendrá incluirla entre las acepciones o los ejemplos. Además, dadas las particularidades sintácticas de las CVS, sería esencial dar orientaciones al usuario que le ayuden a producir estas construcciones: principalmente es necesario señalar la presencia o ausencia de determinantes en el complemento nominal, y si el espacio lo permite, la posibilidad del nombre de aparecer en singular o plural y de tomar modificadores o no, con los matices de sentido que pueden emanar de ello. Con esta información en el diccionario, el aprendiente tendrá mayores posibilidades de utilizar las CVS con precisión (Kuguel y Magariños, 2012)

Partiendo de estas pautas básicas como parámetro de referencia, quisiera aquí observar si las definiciones disponibles hasta el momento en dos diccionarios de aprendizaje del español de uso corriente en el aula de ELSE capturan explícita o implícitamente las características mencionadas más arriba y permiten la utilización correcta de las CVS. Me enfocaré solamente en la información de naturaleza semántica y gramatical y dejaré para estudios futuros la exploración de la información pragmática aportada en las obras de referencia.

Parto de la hipótesis de que, en general, la información semántica y gramatical acerca de las CVS se presenta en los diccionarios de manera poco sistemática e incompleta. Revisaré una serie de definiciones de CVS ofrecidas por dos diccionarios de aprendizaje del español, e intentaré determinar si la información allí provista podría permitir al usuario, además de descodificar el sentido, generar enunciados bien formados y significativos.

## **Metodología**

El objetivo planteado fue determinar en forma preliminar qué lugar tienen las CVS en el diccionario de aprendizaje y qué tipo y cantidad de información gramatical, además de semántica, se aporta acerca de ellas. Por ello se eligieron dos diccionarios de aprendizaje de uso corriente: el Diccionario para la enseñanza de la lengua española de la Universidad de Alcalá de Henares (DELE) y el Diccionario de

Salamanca de la lengua española (DSLE), en su versión en línea, ya que se consideró que en ese formato no habría límites de espacio que pudieran justificar la omisión de datos.

Se estudiaron en primer lugar los artículos de los cuatro verbos de soporte que dan lugar al mayor número de CVS (*dar, hacer, tener y tomar*). En los artículos se observó:

- Qué CVS se incluían
- Qué lugar tenían las CVS en el artículo: si a las CVS incluidas se les destinaba una subentrada, o si aparecían ilustradas entre los ejemplos de las distintas acepciones del verbo
- Qué tipo de información semántica y gramatical se incluía acerca de la CVS: significado, grado de gramaticalización, datos sobre el régimen preposicional y la determinación o indeterminación del nombre
- Cuán útiles, claros o representativos eran los ejemplos incluidos en el artículo

Luego se pasó a estudiar las entradas de los nombres, donde, como se ha dicho, deberían de hecho aparecer listadas las CVS. Se observaron los mismos puntos que se listan más arriba para los artículos de los verbos. Lógicamente, el número de nombres que forman parte de CVS es enorme, y el estudio de los artículos demandaría largo tiempo, por lo que se optó por seleccionar un subgrupo de nombres. Para asegurarnos de que se trata de una selección mínimamente representativa, se eligieron nombres que forman CVS con cada uno de los cuatro verbos (*dar, hacer, tener y tomar*) y que adoptan cada uno de los tipos de configuraciones posibles (combinación libre o colocación, locución). Así, se seleccionaron, entre algunos otros, los siguientes:

*Dar un abrazo, dar una clase, dar clase, dar un ejemplo, dar ejemplo, dar examen, dar la hora, dar hora, dar pie*

*Hacer una cama, hacer la cama, hacer/le la cama a alguien, hacer un ejercicio, hacer ejercicio, hacer daño, hacer agua, hacer pie*

*Tener una duda, tener frío, tener cuidado, tener ojo, tener hora*

*Tomar una decisión, tomar nota, tomar examen, tomar cuerpo, tomar el pelo*

A partir del estudio de las entradas correspondientes, se buscó detectar los problemas más comunes en la representación de las CVS, especialmente en relación con la información gramatical, pero sin dejar de lado la información semántica. Estos se presentan a continuación en la sección Resultados.

## **Resultados**

El estudio de las entradas de los verbos *dar, hacer, tener* y *tomar*, y de las entradas de los nombres de las CVS seleccionadas (ver sección Metodología), permitió detectar una serie de problemas en la representación lexicográfica. Aquí se presentan los principales, tanto en cuanto a su importancia como a su frecuencia.

### **Acerca de la inclusión o no de las CVS y su lugar en los artículos**

El Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DELE) presenta, dentro del artículo correspondiente a *dar*, las CVS *dar permiso, dar un paseo, dar besos, dar un golpe, dar una conferencia* y *dar clase*. Todas ellas aparecen en los ejemplos solamente; ninguna de ellas es definida en forma independiente. Bajo *hacer* aparecen *hacer daño, hacer cosquillas, hacer dedos, hacer piernas, hacer caca* y *hacer pis*. Sólo estas dos últimas aparecen en subentradas, mientras que el resto aparece en los ejemplos. En el caso de *tener*, allí aparecen *tener razón, tener clase, tener una reunión, tener calor, tener hambre, tener dolor, tener prisa* y *tener sueño*, solo como ejemplos. Lo mismo sucede en la entrada de *tomar*, que solo incluye *tomar el desayuno* en uno de los ejemplos. En todos los casos, los verbos aparecen definidos como verbos plenos. No se remite al usuario a las entradas de los nombres que forman parte de la construcción.

El Diccionario Salamanca de la lengua española (DSLE) incluye en sus entradas muchas más CVS, si bien el tratamiento es algo irregular y poco sistemático. En las subentradas correspondientes a diversas acepciones de los verbos *dar, hacer, tener* y *tomar* como verbos plenos aparecen, entre los ejemplos, diversas CVS. Tal es el caso de *dar instrucciones, dar un aviso, dar explicaciones, dar la clase, dar un paseo, dar saltos, dar gritos, hacer la cama, hacer un trabajo, tener cariño, tomar una decisión* y *tomar apuntes*, entre otras. Otras CVS aparecen listadas en las subentradas correspondientes a las frases y locuciones. Allí aparecen, entre muchas otras, **dar** *alcance, dar bolilla, dar caza, dar cima, dar conversación, dar crédito, dar curso, dar el pecho, dar ejemplo, dar forma, dar la lección, dar la nota, dar*

*lugar, dar muerte, dar origen, dar paso, dar pie, dar rabia, dar razón y dar tiempo.* Bajo **hacer** se incluyen: *hacer fuego, hacer furor, hacer agua, hacer bulto, hacer carrera, hacer caso, hacer dinero, hacer el amor, hacer el vacío, hacer la cama, hacer mella, hacer noche, hacer pie, hacer polvo, y hacer tiempo.* En la entrada de **tener** aparecen entre otras, *tener cura, tener ánimo, tener frío, tener imán, tener lugar, y tener muñeca.* Bajo **tomar** se listan, por ejemplo, *tomar rabia, tomar asiento, tomar cuerpo, tomar declaración, tomar el pecho, tomar el pelo, tomar el pulso, tomar impulso, tomar la lección, tomar parte, tomar partido, tomar tierra y tomar vuelo.* En cada uno de estos casos, el diccionario remite al usuario a la entrada del nombre, donde luego aparece definida la CVS. Llama la atención que en la versión en línea del diccionario, que fue la consultada para este trabajo, no aparezcan algunos de estos nombres (por ej. *pregunta, cuerpo, pie*), por lo cual el usuario no accede a información sobre CVS tan comunes como *hacer una pregunta, dar o tomar cuerpo y hacer pie.* Otro problema que se revela es la falta de sistematicidad: *dar lecciones* aparece entre las acepciones de *dar* como verbo pleno, y luego *dar la lección* se lista entre las locuciones. Se detectó también alguna duplicación: en la entrada de *hacer*, por ejemplo, *hacer la cama* aparece tanto dentro de las subentradas de las acepciones de *hacer* como verbo pleno como en el apartado de las locuciones.

### **Acerca de las definiciones**

Se identificaron los siguientes tipos de problemas en las definiciones.

**Caso 1: Se define el verbo de soporte como si fuese verbo pleno y en términos demasiado amplios,** lo cual puede dar lugar a combinaciones libres anómalas. Por ejemplo, en el DELE, *hacer daño* y *hacer cosquillas* aparecen ejemplificando la acepción de *hacer* que indica *causar o provocar, producir.* Guiándonos por esta definición, podríamos decir, incorrectamente, *\*hacer miedo* o *\*hacer un accidente.* En otros casos se define en forma más acotada, pero aún así se da lugar a combinaciones anómalas. Tal es el caso de la acepción de *hacer* en tanto *prepararse para una actividad con ejercicios,* que se ejemplifica con *hacer dedos* y *hacer piernas,* pero que podría generar *\*hacer espalda* o *\*hacer rodillas.* El DSLE, por otro lado, propone para *hacer* la acepción *preparar o arreglar < una persona > [una cosa]* y la ejemplifica con *Tengo que hacer la cama.* Esta definición daría lugar a *\*hacer la mesa* (por *poner* o *tender la mesa*), *\*hacer un florero,* *\*hacer un ramo de flores,* aunque también *hacer una ensalada.* Además, esta parecería ser la definición correspondiente a *hacer el equipaje* o *hacer las maletas,*

que, sin embargo, aparecen más adelante en el artículo entre las locuciones. Este diccionario, además, llamativamente, propone la misma definición para acepciones de *dar* y *tener*: *realizar < una persona > [una acción]: dar un paseo, dar saltos, dar gritos*, que también generaría *?dar una carrera* o *\*dar un asesinato* y *realizar < una persona > [una acción]: Tengo clase de dibujo los viernes. Tenemos un examen mañana*, definición que de hecho podría dar lugar a *\*tener un paseo*.

**Caso 2: Se define el verbo de soporte como tal, pero de modo que permite combinaciones anómalas.** Este problema se observa en la definición que propone el DSLE para *tomar vuelo*: *Crecer o hacerse más importante < una cosa >: En pocos años su negocio tomó vuelo*. Esta definición podría dar lugar a *\*Con el tiempo su prestigio tomó vuelo* o *\*Su fortuna tomó vuelo rápidamente*. Aquí el problema está dado porque no se ha delimitado suficientemente qué tipo de cosa puede tomar vuelo. Compárese este caso con las definiciones, mucho más precisas, del mismo diccionario para *hacer agua*: *Tener < una embarcación > una grieta o un agujero por donde entra el agua: Esta barca hace agua* y *Tener < una empresa o un proyecto > muchas dificultades: Este comercio hace agua por todas partes y pronto tendremos que cerrarlo*.

### **Acerca de la información gramatical**

**Caso 1: ausencia de información sobre la configuración general de la estructura.** El DELE, como hemos dicho, no incluye a las CVS más que entre los ejemplos. El DSLE, en cambio, ofrece un tratamiento más completo, ya que incluye CVS en los artículos de los verbos y además proporciona información acerca de la configuración de las estructuras por medio de esquemas del tipo de *preparar o arreglar < una persona > [una cosa]*, que especifican el número de argumentos e informan al menos si se precisa de un sujeto o un objeto +/- animado o +/- humano. Sin embargo, este tipo de esquema se proporciona solamente para las acepciones en las cuales se considera que el verbo actúa como verbo pleno. Para conocer cómo se configura la CVS, el usuario debe remitirse al artículo del nombre correspondiente, en el cual raramente se presentan esquemas, o se presentan esquemas que no siempre permiten producir enunciados bien formados. Veamos algunos ejemplos:

1. **dar la nota** Uso/registro: coloquial. Llamar < una persona > la atención: *Tu hermano siempre tiene que dar la nota*
2. **dar hora** Citar < una persona > a otra persona en un tiempo preciso para una cosa: *La pediatra me ha dado hora para el sábado por la mañana*.



3. **dar la hora** Sonar < el reloj > las campanadas que indican la hora: *Ahora dan las nueve.*
4. **hacer daño** Dolor físico o moral causado por alguna persona o cosa: *El dentista me ha hecho mucho daño. No me hacen daño sus golpes sino sus palabras.*

Los ejemplos 1 y 2 muestran formas efectivas de presentar los patrones en los que se insertan las CVS. El ejemplo 1, además, incluye información pragmática muy útil. En cuanto al ejemplo 3, llama la atención que se presente la CVS como locución, lo cual implicaría que es una expresión fija, pero el ejemplo muestra una variación: no ilustra *dar la hora* sino *dar las [hora específica]*. Finalmente, el ejemplo 4 omite presentar el patrón gramatical e ilustra la estructura *hacerle <una persona> daño a alguien*, pero no *hacer <algo> daño a alguien o a algo* (como en el caso de *Fumar hace daño a la salud*).

**Caso 2: ausencia de información acerca de la presencia de determinantes del nombre.** Una vez más nos referiremos al DSLE, ya que el DELE no incluye información gramatical para las CVS, como hemos visto. Resulta imprescindible que las entradas de las CVS indiquen si el nombre participante permite o exige la presencia de un determinante y particularmente si el nombre que participa en la construcción es escueto (es decir, si se trata de un nombre en singular sin determinación, como es el caso de *dar pie* o *hacer noche*). Esto es porque, como veremos en los ejemplos, algunas CVS difieren entre sí solamente en cuanto a la determinación del nombre. Por ejemplo: *hacer una cama* es fabricarla (y en ese caso *hacer* es verbo pleno y por lo tanto no podríamos hablar de CVS), *hacer la cama* es tenderla o, en sentido más figurado, *hacer la cama a alguien* es engañarlo, mientras que *hacer  $\emptyset$  cama* es guardar cama o hacer reposo. *Dar  $\emptyset$  hora* equivale a estipular un horario para una cita con un profesional, mientras que cuando el reloj *da la hora*, suena indicando qué hora es. *Dar una clase* se refiere a un hecho puntual, al dictado de una clase en particular, mientras que *dar clase* designa una actividad profesional o laboral más o menos permanente. *Dar un ejemplo* es ofrecer una ilustración de algo, mientras que *dar  $\emptyset$  ejemplo* es comportarse de tal manera que se anima a otros a la imitación. En *tener un imán*, *tener* es verbo pleno e indica la posesión de un elemento, mientras que *tener  $\emptyset$  imán* implica ser atractivo o atrayente. *Hacer  $\emptyset$  ejercicio* indica hacer una actividad física, mientras que *hacer un ejercicio* puede referirse a realizar una actividad de práctica con fines de aprendizaje.

En ninguno de los artículos estudiados se indica explícitamente al usuario la obligatoriedad o no de la presencia de un tipo de determinante u otro. En otras

palabras, no se resalta que, en algunos casos, cambiar el determinante puede llevar a una interpretación errónea del mensaje que se intenta transmitir. Por ejemplo, se presenta *hacer noche*, pero no se resalta que el nombre aquí no puede ir acompañado de determinantes (*?hacer una noche, \*hacer la noche*); en el artículo de *dar* aparece *dar una clase*, pero no se nos remite a *dar clase* (ni en el artículo del verbo ni en el del nombre); en una misma subentrada de *tener* aparecen los ejemplos *Tengo clase de dibujo los viernes* y *Tenemos un examen mañana*, pero no se explica por qué es posible decir *tengo ∅ clase* frente a *tengo un examen*, ni se aclara si son posibles *tenemos una clase* y *tenemos examen*. Bajo *tomar* tampoco se aclara que las construcciones *tomar ∅ asiento*, *tomar ∅ cuerpo*, o *tomar ∅ mujer*, por ejemplo, no permiten la presencia del determinante.

**Caso 3: ausencia de información acerca del régimen preposicional del nombre.** Un detalle más que el aprendiente de español necesita conocer es qué preposición acompaña al nombre de la CVS. Esta información aparece implícita en los ejemplos, pero no se ve destacada en los artículos. Entre muchos ejemplos tomados del DSLE, podemos simplemente mostrar dos en los que convendría resaltar las diferencias entre las distintas construcciones:

*No me acordaba de que tenía hora en la peluquería. / La pediatra me ha dado hora para el sábado por la mañana.*

*Ten mucho ojo (=cuidado) al cruzar la calle / Isabel tiene buen ojo (= habilidad, talento) para los negocios.*

También sería conveniente resaltar la preposición en los casos en que se puede predecir que los usuarios que son hablantes nativos de otras lenguas pueden hacer transferencias negativas. Tal es el caso de *tomar la decisión de*. El usuario angloparlante, por ejemplo, podría decir *tomar la decisión para*, a partir de *make the decision to*.

### **Acerca de los ejemplos**

**Caso 1- discordancia entre la estructura presentada y el ejemplo que la ilustra.** Esto sucede en el DSLE cuando define *dar la hora* como *sonar < el reloj > las campanadas que indican la hora* y presenta el ejemplo *Ahora dan las nueve*. Esto es confuso, ya que presenta *dar la hora* como expresión fija, pero el ejemplo muestra que es posible una variación.

**Caso 2 – el ejemplo ilustra usos marcados o menos frecuentes de la estructura y omite formas más comunes.** Por ejemplo, el DSLE ilustra abrazo con el ejemplo *Los dos amigos se fundieron en un abrazo*, y así pierde la oportunidad de presentar la CVS *dar un abrazo*, que es mucho más frecuente y tiene un tenor de formalidad neutro. En el artículo de *clase* bajo la acepción *enseñanza de una materia o asignatura* se presentan los ejemplos *clases de conducir, clases de baile, clases de inglés, clases de matemáticas, clases de literatura*, pero omite las CVS *dar clase, dar una clase, tener clase, y tomar clases*. En *examen*, definido como prueba que se hace para demostrar la aptitud en una cosa, los ejemplos (*Aprobó el examen de conducir. Mañana tenemos un examen de inglés. He suspendido el examen*) presentan las combinaciones con *aprobar, tener y suspender*, pero omiten *dar examen y tomar examen*, de uso muy frecuente, y sin duda muy útiles para el estudiante.

**Caso 3 – el ejemplo no ofrece suficiente contexto lingüístico para la construcción.** Este problema parece ser más frecuente en el DELE. Por ejemplo, la acepción de *tener* correspondiente a *experimentar o sentir* se ilustra con *tengo calor; tengo hambre; tengo dolor de cabeza; tengo prisa; tengo sueño*, y bajo la acepción *poseer o ser dueño, disfrutar de una cosa*, se da el ejemplo *tienes razón*, a todas luces insuficiente como ilustración e inadecuado, porque *tener razón* es CVS y no resulta transparente para la interpretación. Otro ejemplo deficiente es *¿le he hecho daño?*, que ilustra la acepción *causar o provocar; producir* del verbo *hacer*. Aquí, una vez más, se pasa por alto que *hacer daño* es CVS y el contexto lingüístico que aporta el ejemplo es escaso.

Como se ha visto, si bien inicialmente nos propusimos enfocarnos principalmente en los problemas que plantea la falta de suficiente información gramatical en el diccionario, detectamos falencias en todos los planos: el de la definición, el de la información gramatical y el de los ejemplos. Esto se debe probablemente a la falta de claridad y rigurosidad a la hora de identificar y caracterizar las CVS, que hasta el momento han sido objeto de tratamientos teóricos bastante dispares. Esto entonces se refleja en un tratamiento lexicográfico poco sistemático y hasta confuso en algunas ocasiones.

Si bien la revisión no ha sido exhaustiva, se puede anticipar que un estudio más profundo probablemente identificaría aún más deficiencias. Cabe recomendar entonces, en primer lugar, investigar para identificar qué construcciones se configuran como CVS. En esta tarea podrían utilizarse herramientas provistas por

la lingüística de corpus que permitan detectar patrones y obtener datos sobre frecuencias de uso. En segundo lugar, se sugiere listarlas en el artículo del verbo, pero remitiendo al artículo del nombre, donde se les debe dar el tratamiento correspondiente: cuando se trata de una CVS que es colocación, convendría que la CVS aparezca en ejemplos que aporten suficiente contexto lingüístico, y si la CVS es locución, merece ser presentada en una subentrada con la definición correspondiente. En todos los casos, es importante estar alerta a la necesidad de destacar aquellos rasgos gramaticales distintivos o peculiares de la construcción, especialmente la presencia o no de determinantes del nombre y el régimen preposicional de este. Esto puede hacerse de manera gráfica, insertando el símbolo  $\emptyset$  cuando el nombre sea escueto, por ejemplo, o resaltando en negrita la preposición correspondiente. Estas simples recomendaciones valen también para el profesor que trabaja con las CVS en el aula y desea ofrecer al estudiante toda la información léxico-gramatical posible.

### **Conclusión**

En este trabajo se ha intentado presentar un relevamiento de los problemas más notorios que se observan en el tratamiento lexicográfico de las CVS en dos diccionarios de uso corriente en el aula de ELSE. Hemos advertido diversas deficiencias en este tratamiento, lo cual nos ha alertado acerca de los rasgos que es importante capturar en el diccionario de aprendizaje, y por extensión, en la clase de lengua y más particularmente, en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario.

Queda pendiente para estudios futuros un relevamiento más exhaustivo que incluya otras CVS, otros diccionarios, e incluso libros de texto para la enseñanza del español. Su carácter idiosincrático y su frecuencia de uso confieren a estas construcciones, en mi opinión, un lugar central en la lengua. Además, representan un tipo de elemento de alta carga de aprendizaje, y desde esa perspectiva se justifica dedicarles nuestro esfuerzo de investigación.

### **Bibliografía**

- ALVAR EZQUERRA, J. (dir.) (1995). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DELE). Barcelona: Universidad de Alcalá de Henares, Vox-Biblograf.
- GUTIERREZ CUADRADO, J. (dir.) (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DSLE) Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca. Versión en línea recuperada de: <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/avance.htm>

IGLESIA MARTÍN, S. (2001). La definición de los verbos soporte: análisis del contorno. En Alexandre Veiga et al. (Eds.), *El verbo entre el léxico y la gramática* (pp. 95-106) Lugo: Tris Tram.

FLOWERDEW, J. (2009) Use of signalling nouns in a learner corpus. En Flowerdew, J. y M. Mahlberg (Eds.) *Lexical Cohesion and Corpus Linguistics* (pp. 85-102). Amsterdam: John Benjamins

KUGUEL, I. y M. V. MAGARIÑOS (2010). Delimitación nominal en construcciones con verbos de soporte. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7 (Capítulo 87: 709-716)

---

\_\_\_\_\_ (2012). Construcciones con verbo de soporte: hacia una definición operativa de aplicación lexicográfica. En: Alderstein, A. (ed.) Volumen "Interfaces Semánticas" de las actas del *XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* (En prensa).

MAGARIÑOS, M. V. (2010). Análisis comparativo de verbos del decir y construcciones con verbos de soporte equivalentes. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7 (Capítulo 94: 767-775)

---

\_\_\_\_\_ (2011). Construcciones con verbos de soporte en diccionarios de lengua española. En: *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior / Elisabeth Viglione et al. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2012. E-Book. ISBN 978-987-1595-99-0*

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### **María Victoria Magariños**

Prof. y Lic. de Enseñanza Media y Superior en Lengua y Literatura Inglesas y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo, y *Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages* por la Universidad de Leeds, Reino Unido. En la actualidad es profesora titular de la cátedra Taller de Traducción IV y profesora adjunta de la cátedra de Idioma Inglés IV de las carreras de Traductorado Público Inglés-Español y de Profesorado y Licenciatura en Inglés, respectivamente, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Es miembro del proyecto de investigación "Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera" (DAELE), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo, y se encuentra en preparación de su tesis de Doctorado en Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo) sobre el tema "Las construcciones con verbos de soporte en la lexicografía de español como lengua segunda o extranjera (ELSE)".

[Subir](#)