

# EL DESAFÍO DE LOS DATOS SINTÁCTICOS EN LOS DICCIONARIOS PARA APRENDICES EXTRANJEROS DEL ESPAÑOL\*

Sven Tarp

Centro de Lexicografía, Universidad de Aarhus

## RESUMEN

Esta contribución trata de los datos sintácticos en los diccionarios para aprendices extranjeros del español. Empezará con una discusión sobre la dialéctica entre gramáticas y diccionarios a la luz de las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de computación e información. A continuación, se analizará críticamente cómo seis diccionarios españoles tratan los datos sintácticos en relación con cuatro verbos. Basado en este análisis, se formularán 12 principios rectores para el tratamiento de este tipo de datos en futuros diccionarios para aprendices del español. Finalmente, se presentarán cuatro propuestas concretas de artículos en los que se han aplicado estos principios.

**PALABRAS CLAVE:** diccionarios para aprendices de L2, diccionarios digitales, dicotomía entre gramáticas y diccionarios, producción de textos en L2, datos sintácticos.

## THE CHALLENGE OF SYNTACTIC DATA IN DICTIONARIES FOR FOREIGN LEARNERS OF SPANISH

## ABSTRACT

This contribution deals with syntactic data in dictionaries for foreign learners of Spanish. It begins with a discussion on the dialectics of grammars and dictionaries in light of the new possibilities made available by the information and communication technologies. Then a critical analysis is made of the way in which six Spanish dictionaries treat the syntactic data in connection with four verbs. Based on this analysis, 12 principles are proposed that may guide the treatment of this class of data in future dictionaries for learners of Spanish. Finally, it presents four examples of articles where these principles are applied.

**KEYWORDS:** L2 learner's dictionaries, digital dictionaries, dichotomy of grammars and dictionaries, L2 text production, syntactic data.



## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en la enseñanza de una lengua no nativa (L2) intervienen tres tipos de herramientas pedagógicas ideadas para facilitar el proceso de aprendizaje, a saber, los libros de texto, los diccionarios y las gramáticas. Cada una de estas herramientas tiene su papel específico y hasta imprescindible en la paulatina adquisición de la segunda lengua. El libro de texto es la herramienta base que inicia al aprendiz tanto en la nueva lengua como en el contorno cultural en que esta se practica. El diccionario es una herramienta de consulta que ofrece información sobre los elementos de construcción de esta lengua, o sea, su vocabulario, en tanto que la gramática es la fuente suministradora del conglomerado lingüístico que permite construir oraciones y textos con estos elementos.

Casi todas las personas que estudian una segunda lengua en cursos reglados empiezan el aprendizaje basándose en uno de los numerosos libros de texto, muchos de ellos bilingües y apoyados en la lengua materna del aprendiz. Los libros de texto a menudo contienen secciones especiales que explican los elementos básicos de la gramática, además de listados de palabras que a veces incluyen clase de palabra, flexión, definiciones e incluso algunas colocaciones. Estos minidiccionarios están diseñados para ayudar a los aprendices a comprender los textos incluidos en el libro y resolver los ejercicios adjuntos.

Muchos aprendices se conforman con las pequeñas secciones gramaticales en los libros de texto, pero otros tantos también se benefician de la información más detallada que pueden obtener en los libros de gramática, especialmente los bilingües que explican la gramática de L2 en su lengua nativa. En Dinamarca, por ejemplo, un país con solo cinco millones de hablantes nativos, hay una gran variedad de libros que explican la gramática española en danés para los estudiantes de los diferentes niveles (ver Mogensen 2001, Hastrup & Lauridsen 2002, Skov 2012, Tengberg 2015 y Dam & Dam-Jensen 2018, entre muchos otros). Estos libros suelen incorporar índices que, en algunos aspectos, pueden parecerse a diccionarios, como es el caso de *Spansk Basisgrammatik* (Jensen 1990), que está concebido como obra de consulta y cuyo índice-diccionario ocupa casi la tercera parte del libro.

Por su parte, los diccionarios para los aprendices extranjeros pueden ser de diferentes tamaños, con un leuario que se adapta al creciente dominio de L2 de sus usuarios. Algunos de estos diccionarios, como BIENVENIDOS, contienen tablas temáticas que, de cierta manera, les hacen competir con los libros de texto en este terreno. Otros incorporan secciones especiales que explican los elementos fundamentales de la gramática de L2 o, por lo menos, los paradigmas flexionales completos de los verbos. Para el caso del español, VOX es un ejemplo de lo primero, y SM y SALAMANCA de lo segundo.

---

\* Agradezco al Ministerio de Economía y Competitividad de España (Proyecto con Ref. FFI2014-52462-P) la financiación aportada para la realización de este trabajo.



Como se ve, aunque los libros de texto, las gramáticas y los diccionarios representan tres géneros bien diferentes, cada uno con su enfoque y papel fundamental, existe cierto grado de solapamiento entre ellos, un fenómeno que, sin duda alguna, se ha desarrollado a partir del deseo de prestar un mejor servicio a los usuarios. Los libros de texto son herramientas casi únicamente relacionadas con las primeras fases de aprendizaje, en tanto que los diccionarios y gramáticas (como obras independientes) también acompañan a los aprendices en las fases más avanzadas cuando profundizan en su nueva lengua, incluso cuando ya han dejado atrás los cursos y enseñanza como tal.

El tema de este artículo es la información sintáctica que necesitan los aprendices extranjeros para escribir textos en español. De lo anterior se desprende que este tipo de información puede obtenerse tanto de los libros de gramática como de los diccionarios. Aun así, hay una gran diferencia entre la información que los aprendices pueden adquirir en libros (o secciones especiales) de gramática y la que pueden sacar de los datos gramaticales agregados a los lemas en los diccionarios.

Entre estas dos clases de obras hay una ineludible distribución de tareas que no siempre se toma en debida consideración. Los libros y secciones especiales recogen las reglas generales de la sintaxis que luego suelen ilustrarse con unos cuantos ejemplos concretos pero, so pena de tener un volumen excesivo, no sirven para explicar su aplicación a nivel de cada palabra, que es el lugar donde se desarrolla la verdadera batalla para los aprendices que quieren escribir textos sintácticamente correctos en español. Esta ejemplificación de las reglas generales a nivel de cada palabra es la tarea por excelencia de los diccionarios, tarea que, como veremos, rara vez se cumple.

De esta perspectiva, y aunque pensamos que los aprendices extranjeros no solo necesitan información sintáctica sobre el verbo para escribir textos en español, sino también información acerca de las demás clases de palabras, suscribimos lo expuesto por Cos (2004: 208):

Sea como fuere, lo cierto es que el diccionario presupone el conocimiento de la gramática, y esto vale para el estudiante que tiene el español como lengua materna y para el de ELE. Para contrarrestar este hecho en los diccionarios de uso y en los didácticos, se hace necesario incluir, en el terreno de la información sintáctica del verbo, por ser el núcleo rector de la oración, sus combinaciones sintácticas de modo que sea instrumento útil para que el usuario desarrolle su capacidad comunicativa en los procesos semasiológico y onomasiológico.

## 2. REFLEXIONES CONCEPTUALES

Los diccionarios para aprendices de una segunda lengua tienen dos vertientes principales: 1) los monolingües que únicamente tratan sobre la *lengua objeto* del aprendizaje, y 2) los bilingües que utilizan la lengua materna de los aprendices como *lengua auxiliar* de acceso y explicación. A nivel internacional hay una extensiva literatura académica sobre las ventajas y desventajas de las dos clases de diccionarios; ver Tarp (2008b), Welker (2008) y Adamska-Salaciak & Kernermann (2016).



Después de unas décadas centradas en el riesgo de interferencias indeseables de L1 y recomendando el diccionario monolingüe como el mejor tipo de diccionario para evitar este fenómeno (ver Hernández 1990 y Scerba 1995), hoy en día la tendencia mayoritaria parece favorecer el diccionario bilingüe (ver, p. ej. Ruhstaller 2004, Augustyn 2013 y Lew & Adamska-Salaciak 2015), aunque también hay voces en favor de un nuevo modelo que combina los diferentes tipos de diccionarios y sus respectivas ventajas aprovechando las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías; ver Nomdedeu & Tarp (2018).

Sea como fuere, es evidente que el diccionario monolingüe tiene grandes limitaciones, especialmente para los aprendices principiantes y de nivel medio. El hablante extranjero que no conoce –o no recuerda– la palabra que le hace falta para expresar una idea en español necesita en todo caso un puente bilingüe que le lleve desde su lengua materna a la de Cervantes. Por si no tuviera bastante, una vez llegado a este destino se encuentra a menudo ante otro obstáculo, o sea, ¿cómo combinar la palabra encontrada con otras sin cometer errores gruesos que desvíen la atención de sus lectores? En el mundo impreso, una pequeña parte de los datos lexicográficos que necesite para mantenerse a flote pueden agregarse a los equivalentes en un diccionario L1-L2, pero, si todos los datos requeridos se agregaran a los equivalentes, muchos artículos, especialmente con verbos, acabarían como otro triste ejemplo de la poco deseada sobrecarga informativa (ver Gouws & Tarp 2017). Para evitar este problema, es preciso un diccionario basado en L2. Este último tipo de diccionario también es el que puede ayudar al usuario que sí sabe la palabra a usar en L2 pero tiene dudas sobre su uso.

Ahora bien, el diccionario basado en L2 ¿debe ser monolingüe o bilingüe (L2-L1)? Como mencionamos más arriba, en la literatura académica hay argumentos en favor de ambas soluciones. Estos argumentos son generalmente de dos tipos, o sea, didácticos y prácticos, aunque prevalecen los del primer tipo. Ruhstaller (2004), por ejemplo, considera que los diccionarios bilingües son tanto didácticamente deseables como económicamente viables mientras que Maldonado (2012: 175), aunque concuerda con el argumento didáctico, cree que «la justificación de la viabilidad económica de un proyecto de este tipo es difícil».

Esta última preocupación es real, especialmente en un momento en que los usuarios esperan encontrar diccionarios de libre acceso en Internet y no están dispuestos a pagar este servicio, por lo que la gran mayoría de casas editoriales, por falta de un modelo de negocios viable, están reduciendo y hasta cerrando sus departamentos lexicográficos. Esto es básicamente un problema empresarial cuya solución requiere una adaptación creativa a las nuevas condiciones, pero también es un desafío para los lexicógrafos, que necesitan desarrollar métodos de compilación mucho más eficaces y económicamente viables sin comprometer la calidad del producto final (ver, p. ej., Tarp & Fuertes-Olivera 2016).

Por lo que se refiere a la otra clase de argumentos, o sea, los didácticos en favor de uno u otro tipo de diccionario, estos se diluyen en el mundo digital, donde un diccionario en línea se alimenta de una base de datos que, a su vez, puede sostener varios diccionarios –o soluciones– mediante diferentes interfaces que pueden aprovechar el filtrado de datos y otras técnicas para crear un producto con artículos



y datos dinámicos que se adaptan a las necesidades específicas de sus usuarios en cada consulta (ver Tarp 2015).

La aplicación de las nuevas tecnologías de computación e información implica que el mismo diccionario puede visualizarse como monolingüe o bilingüe según la preferencia del usuario y el método didáctico que se aplique en el aprendizaje de L2, y también permite la presentación de datos lexicográficos ocultos que pueden desplegarse al instante cuando sea preciso para aliviar el mencionado problema de sobrecarga informativa. Además, las nuevas tecnologías abren camino a la gradual transición desde el *diccionario solitario* (impreso o de Internet) hacia el *diccionario integrado* en otras herramientas diseñadas para asistir al usuario en la lectura, producción y traducción de textos (ver Verlinde 2011), e, incluso, hacia el *diccionario consciente del contexto*, que ofrece soluciones personalizadas y contextualizadas en cada consulta (ver Tarp *et al.* 2017).

Un modelo económicamente viable para el futuro lexicográfico debe, sin duda alguna, basarse en esta nueva realidad. En todo caso, la condición *sine qua non* para el desarrollo de los nuevos productos lexicográficos es, aparte de la tecnología y el modelo de negocios, que se haya hecho un buen trabajo lexicográfico que permita ofrecer los datos pertinentes a los usuarios, entre ellos los sintácticos, en la cantidad y calidad requeridas.

### 3. CRÍTICA DE LOS DICCIONARIOS EXISTENTES

De momento no se conoce ningún diccionario digital para aprendices extranjeros del español que aproveche plenamente las tecnologías disponibles para ofrecer un servicio dinámico a sus usuarios con soluciones tanto monolingües como bilingües. Sin embargo, en lo que atañe a la lexicografía general y especializada con español, se puede mencionar el *WordReference* y los *Diccionarios de Contabilidad* como ejemplos de diccionarios que, con más o menos éxito, ofrecen soluciones de este tipo. Esto muestra que la tecnología requerida para producir diccionarios dinámicos ya existe y se ha aplicado en otras obras lexicográficas con español, por lo que sorprende que todavía no haya llegado a un área tan importante como la lexicografía pedagógica.

El único diccionario para aprendices extranjeros del español que, hasta ahora, ha presentado sus resultados desde el comienzo en formato digital es el DAELE, pero se trata de un diccionario monolingüe que, transcurridos diez años desde su puesta en marcha, solo cubre 363 verbos y que, además, no saca pleno provecho de las nuevas posibilidades tecnológicas. Los demás diccionarios para este grupo de usuarios se han producido originalmente para el formato libro, en tanto que solo dos de ellos (SALAMANCA y VOX) se han colocado posteriormente en Internet en *versión digitalizada*, o sea, sin poder aprovechar plenamente las nuevas tecnologías por no haberse preparado una base de datos pensada desde cero para este medio.

En los siguientes apartados analizaremos cómo los diccionarios existentes para aprendices extranjeros del español tratan el problema de las propiedades sintácticas. Entre los diccionarios que explícitamente declaran que se han elaborado para ayudar a estudiantes extranjeros, hay varios que también incluyen hablantes



nativos en su grupo destinatario, un desenfoco conceptual que *per se* resulta algo problemático. No obstante, y para tener suficientes datos empíricos, hemos incluido algunos de ellos entre los seis diccionarios seleccionados para nuestro análisis:

- *Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera* (DAELE)
- *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (ESPASA)
- *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEsA)
- *Diccionario Salamanca de la lengua española* (SALAMANCA)
- *Diccionario de español para extranjeros* (SM)
- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros* (VOX)

A continuación, vamos a ver cómo estos diccionarios tratan las propiedades sintácticas relativas a cuatro verbos (*comprender, ignorar, opinar, rogar*), todas ellas palabras que tradicionalmente presentan diferentes tipos de problemas para el aprendiz extranjero, por lo menos desde una perspectiva danesa. Por razones de espacio, en los ejemplos solo incorporamos los datos lexicográficos que tienen relevancia para nuestro tema, y por la misma razón, tampoco discutimos el uso pronominal del verbo. Por último, cabe constatar que DAELE en su versión actual (agosto de 2017) solo incluye uno de los verbos seleccionados (*opinar*).

### 3.1. COMPRENDER

Como veremos, los cinco diccionarios que contienen el verbo *comprender* dan un tratamiento bastante diferenciado a este verbo:

ESPASA: **comprender** tr.

1. Contener, incluir |algo| dentro de sí (alguna cosa): *La finca comprende un coto de caza y un lago artificial.*
2. Entender, asimilar |alguien| (el significado de algo): *No comprendo por qué lo has hecho.*
3. Encontrar |alguien| justificados o naturales (los actos o sentimientos de otra persona): *Comprendo tu inquietud.*

GDUEsA: **comprender**

**I. tr**

1. Ser alguien capaz de entender o interpretar la naturaleza, la manera de ser o el significado de algo (explicación, palabra, acción, etc.) o de alguien: *¿No comprendes las ecuaciones de segundo grado? ¿No comprendía cuáles eran sus intenciones? Se queja de que nadie le comprende.*
2. Contener una cosa, lugar, etc. otra u otras cosas o lugares, etc. En su interior, las cuales forman parte de ellos, en sentido real o FIG: *Esta antología comprende sólo los textos anteriores al siglo XVII. La comunidad valenciana comprende las provincias de Valencia, Alicante y Castellón.*



3. Considerar alguien algo (acción, sentimiento, motivo, etc.) lógico o justificable, aunque no se admita ni se acepte: *Comprendo tus motivos, pero no deberías haberle insultado.*

## II. *intr*

1. Comprender (I) *No comprendo, explicamelo otra vez.*

### SALAMANCA: **comprender** *v. tr.*

1. Tener <una cosa> [otra cosa] en su interior o formando parte de ella: *Nuestro grupo comprende diferentes empresas. El departamento comprende dos agrupaciones autónomas.*

2. Llegar <una persona> al conocimiento de [una cosa]: *No me resulta difícil comprender lo que han explicado hoy.*

3. Entender <una persona> [los actos, los sentimientos o las opiniones de otra]: *Te comprendo. Comprendo tus preocupaciones.*

### SM: **comprender** *v.*

1. Referido esp. a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance: *Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.*

2. Referido esp. a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales: *No puedo comprender la crueldad hacia los niños.*

3. Contener o incluir dentro de sí: *La casa comprende dos edificios y tres establos.*

### VOX: **comprender**

1. *tr.* [algo, a alguien] Entender un significado o lo que se quiere decir: *no comprendo la teoría de relatividad; he comprendido a la primera lo que querías decirme; ¿me comprendes?*

2. [algo] Encontrar justos o razonables unos actos o sentimientos: *comprendo su miedo; comprendo que no quieras venir a la fiesta; Juan ha dicho que nos comprende y nos perdona.*

3. Contener o incluir dentro de sí: *España comprende muchas comunidades y provincias; el examen comprende tres partes.*

Estos cinco artículos con *comprender* requieren varios comentarios. En primer lugar, se nota que cuatro de los cinco diccionarios usan los términos lingüísticos de *transitivo* e *intransitivo* para enmarcar las propiedades sintácticas del verbo. La información que el aprendiz extranjero puede obtener de estos términos es equívoca y hasta confusa, pues *transitivo* puede implicar varias opciones combinatorias. En VOX (2), por ejemplo, *transitivo* implica que *comprender* puede combinarse con *algo* («comprendo su miedo», *a alguien* («Juan ha dicho que nos comprende») y *oración subordinada* («comprendo que no quieras venir»). A este respecto, VOX es el único de los cinco diccionarios que informa a sus usuarios que *comprender* puede llevar una oración subordinada, aunque solo lo hace implícitamente mediante un ejemplo. La indicación de que un verbo es transitivo es demasiado general para explicar las posibles combinaciones sintácticas de este verbo ya que, para otros verbos, *transitivo* podría implicar otro conjunto de combinaciones (*comer*, p. ej., también es transitivo pero no puede generar una oración subordinada). Para no crear nuevos problemas para el aprendiz que consulta un diccionario con el fin de aclarar dudas, es preciso



que este ofrezca datos sintácticos inequívocos y más concretos sobre cada verbo, necesidad que también destaca Santamaría (2004: 570-571) usando una terminología más lingüística:

No es suficiente con saber si un verbo, elemento clave en la organización oracional, es transitivo o intransitivo. Se necesitan además otras informaciones como el número de argumentos, el régimen preposicional o el tipo de entidades que selecciona como argumento (objetos, eventos, animados, inanimados), etc.; esto es, habrá que tener en cuenta las diferentes estructuras argumentales para describir las distintas acepciones de significado del verbo.

En segundo lugar se observa que tres de los diccionarios (ESPASA, GDUEsA y SALAMANCA) también ofrecen datos sobre el posible sujeto de *comprender*. Datos de este tipo pueden ser útiles para el aprendiz extranjero pero su presentación, como parte integrada de la definición, hace más difícil su lectura. Este problema, enmarcado en las ideas de Seco (1987), se debe probablemente a las limitaciones de espacio en los diccionarios impresos y fácilmente puede arreglarse en un diccionario pensado desde cero para el medio digital. Aparte de esto, debe preguntarse hasta qué punto es necesaria esta información para producir textos (en la mayoría de los casos resulta intrínsecamente lógica) y en qué medida puede obstaculizar la creatividad lingüística de los aprendices.

Lo tercero que se desprende de los cinco artículos reproducidos es que cuatro de ellos ofrecen datos tanto explícitos como implícitos para explicar las propiedades sintácticas de *comprender* (SM solo usa ejemplos implícitos para este fin). La combinación de datos explícitos e implícitos representa un método muy didáctico pues se sabe, por un lado, que la deducción de reglas generales de los datos implícitos es una operación mental exigente que complica la consulta para muchos usuarios, y por otro lado, que algunas personas pueden conformarse con datos explícitos en tanto que otras necesitan los implícitos para entender aquellos (ver Tarp 2008b: 234). A modo de ejemplo, podemos volver a VOX (2), que suministra el ejemplo «comprendo que no quieras venir a la fiesta». Lo que hace falta en este contexto es la información explícita de que *comprender que*, con el significado «encontrar justos o razonables unos actos o sentimientos», exige la construcción del verbo que le sigue en modo subjuntivo pues es dudoso que todos los usuarios puedan deducir esta minirregla gramatical del ejemplo suministrado.

El cuarto comentario trata del mismo uso de los ejemplos. En todos los diccionarios, los ejemplos se han facilitado inmediatamente detrás de la definición y los dos puntos. Presentados de esta manera dan la impresión de que su función principal es la de ser suplemento o ilustración de la definición, una función que puede resultar útil para los aprendices extranjeros, especialmente si la definición es muy escueta. Aun así, no debemos olvidar que los ejemplos lexicográficos pueden tener varias finalidades, entre ellas la de ejemplificar los datos sintácticos explícitos, y que cada una de estas finalidades tiene sus propias exigencias en cuanto a la selección de ejemplos con características específicas. Es, por lo tanto, difícil que se encuentren ejemplos que sirvan para todos los fines, por lo que deben seleccionarse





y presentarse en función de cada dato explícito que necesite ejemplificarse, sea este una definición, una colocación, un dato sintáctico, etc. Se supone que esta práctica lexicográfica reflejada en los diccionarios citados también tiene que ver con las limitaciones de espacio en el libro impreso, por lo que hay que romper con esta tradición en el mundo digital.

Finalmente, podemos concluir que el usuario, si tuviera mucho tiempo y estudiara detalladamente los cinco artículos discutidos en este apartado, podría obtener bastante información relevante (aunque no toda) para aclarar sus dudas sobre el uso del verbo *comprender*. Sin embargo, en tal caso es muy probable que, cuando finalmente regrese al texto que está escribiendo, haya olvidado la idea que quería expresar cuando inició la consulta. En este sentido, el *tiempo de consulta* debe considerarse un factor de suma importancia para evitar que se desvíe la atención del aprendiz que está intentando escribir un texto en una segunda lengua.

### 3.2. IGNORAR

A continuación enumeramos los cinco artículos con el verbo *ignorar*:

ESPASA: **ignorar** tr.

1. No saber [alguien] (algo): *Ignoro a qué hora volverá.*
2. Hacer [alguien] caso omiso de (algo): *Ignoró mis advertencias.*

GDUEsA: **ignorar** tr

1. No tener conocimiento de algo: *Se ignoran las circunstancias del suceso y quiénes fueron los autores.*
2. Desatender; no tener en cuenta un cierto aspecto de algo, o una decisión o norma que debería ser considerada: *La decisión de levantar el embargo de armas ignora las resoluciones de Naciones Unidas.*
3. No prestar alguien atención o no mostrar interés por una persona o cosa: *A veces os ignoran de una forma bochornosa.*

SALAMANCA: **ignorar** v. tr.

1. No saber <una persona> [una cosa]: *Ignoro cómo se llama.*
2. No hacer <una persona> caso de [otra persona] o de [una cosa]: *No me saluda y me ignora. Ignora las recomendaciones del médico.*

SM: **ignorar** v.

1. Referido a un asunto, desconocerlo o no tener noticia de él: *Ignoro cuál es su nuevo trabajo.*
2. No hacer caso o no prestar atención: *Me ignoró durante toda la fiesta.*

VOX: **ignorar**

1. **tr.** [algo] No saber o no tener conocimiento de una cosa, desconocer: *ignoraba lo importante que iba a ser este momento; ignoro cuántas personas pueden estar involucradas en este negocio.*
2. [algo, a alguien] No hacer caso; no tener en cuenta: *si vuelves a encontrarte con él, ignóralo y haz como si no lo hubieras visto; ignoré eso que has dicho.*



Como vemos, muchos de los comentarios anteriores sobre *comprender* también valen para *ignorar*. Sin embargo, observamos que en la primera acepción de cada uno de los artículos figuran ejemplos con pronombres o adverbios interrogativos («ignoro cuál es...», «ignoro cuántas personas pueden...», «ignoro cómo se llama...», etc.). Resulta que los datos explícitos *algo* (ESPASA, VOX y GDUEsA) y *una cosa* (SALAMANCA) no son suficientes para explicar esta posibilidad combinatoria y hasta pueden confundir al aprendiz que no sepa deducir su significado del ejemplo. Con el significado que tienen en estos diccionarios, *algo* y *una cosa* representan un nivel de abstracción demasiado alto, pues, como vimos en el apartado anterior, también se usan para indicar otras propiedades combinatorias. Para remediar esto, haría falta indicar explícitamente que *ignorar* puede combinarse con oraciones interrogativas indirectas cuando tiene el significado «no saber o no tener conocimiento de una cosa».

Igualmente sorprende que ninguno de los cinco diccionarios ofrezca un ejemplo donde *ignorar* lleva una oración completiva con indicativo, una combinación bastante frecuente en español y que no se deduce fácilmente de los datos explícitos contenidos en los cinco artículos.

### 3.3. OPINAR

El único de los cuatro verbos que se recoge en la versión actual de DAELE es *opinar*. Pero antes de ver lo que aporta este diccionario digital, estudiaremos el tratamiento que los demás diccionarios dan de este verbo:

ESPASA: **opinar** intr.

1. Formar o tener una idea, juicio o concepto sobre alguien o algo: *¿Qué opinas de las nuevas medidas aplicadas por el gobierno?*
2. Expresar esa idea con palabras o por escrito: *Todos debemos - en este asunto.*

GDUEsA: **opinar** tr

1. Tener una determinada idea, pensamiento o punto de vista sobre personas, cosas, situaciones, etc.: *¿Qué opina sobre la posibilidad de dialogar con los terroristas?*
2. Declarar públicamente lo que alguien piensa o hablar sobre ello para que sea conocido por otros: *Opinó que la mejor política social es una política económica que genere crecimiento y reduzca el desempleo.*

RPr **Opinar** acerca de/de/en/sobre.

SALAMANCA: **opinar** v. tr. / intr.

1. Formar <una persona> [una idea, un juicio o un concepto] sobre [una persona o una cosa]: *No sé qué opinas **del** tema. Este diputado opina lo mismo que yo **sobre** la pena de muerte.*
2. Expresar <una persona> [una idea, un juicio o un concepto] sobre [una persona o una cosa]: *Aquí opina todo el mundo **sobre** lo que quiere.*



SM: **opinar** *v.*

1. Referido a una opinión, tenerla formada: *Creo que opina muy bien de nosotros. Prefiero no decirlo lo que opino sobre este asunto.* □ Constr. *opinar (DE/SOBRE) algo.*
2. Referido a una opinión, expresarla de palabra o por escrito: *Opino que deberías irte a dormir, porque mañana tienes que madrugar. Prefiero no opinar, porque luego me llamas entrometido.*

VOX: **opinar**

1. **intr.-tr.** [algo] Expresar una opinión de palabra o por escrito: *el ministro aún no ha opinado sobre el asunto; opino que no debes invertir ese dinero.*
2. **intr.** Formar o tener opinión: *es necesario conocer los hechos antes de -.*

En los cinco primeros artículos hay cierta novedad en comparación con los verbos anteriores. Destaca ante todo la incorporación de datos explícitos (GDUEsA y SM) y semiexplícitos (SALAMANCA) sobre el régimen preposicional. Una vez más se trata de datos muy útiles para los aprendices extranjeros, aunque la forma en que se presentan debe analizarse críticamente desde una perspectiva didáctica. En GDUEsA, por ejemplo, los datos «RPr Opinar acerca de/de/en/sobre» se presentan al final del artículo, aunque el único ejemplo en que se usa una de las preposiciones se da en relación con la primera acepción, es decir, desligado del dato explícito. En este caso, resulta difícil para el usuario determinar si las preposiciones pueden emplearse para ambas acepciones de *ignorar* o solo para una de ellas.

En SM, en cambio, los datos «Constr. *opinar (DE/SOBRE) algo*» se presentan relativos a solo una de las acepciones y, además, inmediatamente detrás de dos ejemplos donde se usan sendas preposiciones («Creo que opina muy bien de nosotros», «Prefiero no decirlo lo que opino sobre este asunto»). Esta forma de presentación, aunque no perfecta, resulta más didáctica pues permite que el usuario, sin gran esfuerzo mental, pueda establecer la relación directa entre los datos explícitos e implícitos. Finalmente, vemos cómo los autores de SALAMANCA han optado por otra técnica usando la **negrita** en los ejemplos para destacar las preposiciones *sobre* y *de*, una técnica que también parece aceptable teniendo en cuenta las limitaciones del libro impreso. Aparte de esto, SALAMANCA es el único de los diccionarios que ofrece datos explícitos sobre el tipo de complemento que exigen las construcciones preposicionales con *opinar*, o sea, que *opinar de/sobre* puede llevar complementos tanto animado (una persona) como inanimado (una cosa).

Aparte de las construcciones con preposiciones, *ignorar* también puede combinarse con oraciones completivas con indicativo. Esta combinación sintáctica es bastante frecuente en español y, por lo tanto, relevante para la persona que está intentando escribir textos en esta lengua extranjera como parte del proceso de aprendizaje. Por esto sorprende que solo dos de los cinco diccionarios mencionados (GDUEsA y VOX) contengan ejemplos de este tipo de construcción («Opinó que la mejor política social es...», «opino que no debes invertir...») y que ninguno de ellos ofrezca datos explícitos que faciliten la asimilación de la correspondiente minirregla sintáctica.

Por último, procedemos a analizar el artículo de DAELE:



DAELE: **opinar** (verbo)

### TENER/DAR UNA OPINIÓN

#### a

TRANSITIVO Alguien opina algo **de/sobre** un proyecto, decisión, hecho, etc., cuando tiene una idea sobre ello que se puede discutir o contrarrestar con otras ideas:

- *Su hijo le preguntó qué opinaba **de** la película.*
- *¿Qué opina **sobre** el actual nivel de la ciencia en nuestro país?*
- *¿Tú qué opinas **de** esto?*
- *–¿Qué opina **del** fichaje del delantero? – Me gusta mucho el fútbol, pero esta operación me parece más de marketing que deportiva.*
- *¿Puedes tú opinar algo **sobre** eso?*
- *... Algo parecido opinó Winston Churchill.*
- [subordinada] *Ella opinaba que a las niñas les vendría bien el aire puro.*
- [subordinada] *Los críticos opinan que él es un escritor del montón.*
- [verbo de dicción] *«Era una mujer maravillosa y no se merecía una vida tan triste», opinó Tom.*

#### b

INTRANSITIVO Alguien opina **de/sobre** algo cuando expresa la idea que tiene sobre ello, de modo que se pueda discutir o contrarrestar con otras ideas:

- *Está mal visto opinar **de** política en ese blog.*
- *Si no se está preparado, es absurdo opinar **de** arte.*
- *No puedo opinar muy a fondo **sobre** este asunto.*
- *Hay que conocer las cosas para poder opinar.*
- *Habla, opina y exprésate sin miedo.*
- *Centraremos nuestra atención en alguno de los temas **sobre** los que opina la autora.*

Lo primero que se observa es que DAELE no sufre de las limitaciones de espacio que caracterizan los demás diccionarios analizados, ya que suministra una cantidad aceptable de datos sin asfixiar al usuario con una sobrecarga informativa. Sin embargo, parece extraña su forma de distinguir entre el uso transitivo e intransitivo de *opinar*, pues en ambos casos se informa semiimplícitamente que el verbo puede combinarse con las preposiciones *de* y *sobre* para luego suministrar una serie de ejemplificaciones de este tipo de combinación. Pero el aprendiz –e incluso el autor de este artículo– puede, con toda razón, preguntar por qué *opinar* es transitivo en las oraciones «**Su** hijo le preguntó qué opinaba **de** la película» y «¿Puedes tú opinar algo **sobre** eso?» e intransitivo en las oraciones «Está mal visto opinar **de** política en ese blog» y «No puedo opinar muy a fondo **sobre** este asunto». No resulta fácil entender esta diferenciación. Aunque puede haber una explicación sutil, para el usuario que busque una rápida solución a su problema, esta ambigüedad solo crearía confusión y nuevas dudas que dificultarían la consulta del diccionario.

Por lo demás, vemos que DAELE, y no solo en el caso de las preposiciones, combina datos explícitos e implícitos para indicar las propiedades sintácticas; por ejemplo, para explicitar que *opinar* puede generar una oración completiva:

- [subordinada] *Los críticos opinan que él es un escritor del montón*



Esta combinación de datos que establece una minirregla («subordinada») y a continuación ofrece un ejemplo que muestra la aplicación de esta regla parece muy didáctica y, por eso, recomendable. No obstante, se puede preguntar si «subordinada» es el término más idóneo para expresar una regla sintáctica. No se debe olvidar que no todos los aprendices del español son muy conocedores de la terminología gramatical. Por ello, y como no hay restricciones de espacio, se podría recomendar que la regla se formulara con más detalles, incluso informando que la construcción genera indicativo. Podría hacerse de una de las siguientes dos maneras, donde la segunda es más sencilla y requiere menos conocimiento de la terminología lingüística:

- [opinar que + oración subordinada con indicativo]
- [opinar que + indicativo]

Con todo, resulta algo extraño que DAELE no aproveche el espacio del medio digital para aportar más datos explícitos que puedan ayudar a sus usuarios. En el caso de las preposiciones *de* y *sobre* discutidas anteriormente, podría, por ejemplo, haber informado que ambas llevan complementos tanto animados como inanimados y también podría haber dado ejemplos concretos de ello, pues solo ofrece ejemplos con complementos inanimados. Al mismo tiempo, se puede opinar que varios de los ejemplos suministrados no aportan nada nuevo, por lo que podrían haber sido borrados y sustituidos por más y mejores datos explícitos que introdujeran el fenómeno gramatical tratado en cada ejemplo. De este modo, la presentación de los datos lexicográficos y la misma estructuración del artículo también resultarían más sistemáticas.

### 3.4. ROGAR

El último verbo que vamos a estudiar en este artículo es *rogar*:

ESPASA: **rogar** tr.

1. Pedir [alguien] (una cosa) como favor: *Le rogué que me acompañara al hospital.*
2. Suplicar, pedir con humildad [alguien] (una cosa): *Me rogué que la personara.*

GDUESA: **rogar** tr intr

1. Pedir a alguien que realice un acto determinado: *Me rogó que dejara una fotocopia en el hotel.*
2. Dirigir ruegos continuos a una persona: *El jefe iba peregrinando por las mesas, rogando y amenazando a los jefes de sección.*

SALAMANCA: **rogar** v. tr. / intr.

1. Pedir <una persona> [una cosa] a [otra persona] con súplicas o humildad: *Te ruego que me perdones. Ruega a Dios **por** mí.*
2. ELEVADO Solicitar <una persona> [una cosa] a [otra persona] formalmente: *Ruego a usted que atienda mi petición.*



SM: **rogar** *v.*

1. Pedir con súplicas, con mucha educación o como favor: *Rogó que le permitieran acompañar a sus hijos. Te ruego que te quedes conmigo.*

VOX: **rogar** *tr.*

1. [algo, a alguien] Solicitar o pedir por favor: *rogó a los asistentes un poco de silencio; me rogó que viniese un poco más tarde.*

Para no repetir lo que ya se ha discutido con anterioridad, solo caben dos comentarios sobre el tratamiento de este verbo. En primer lugar se observa que todos los artículos ofrecen ejemplos que muestran que *rogar* puede construirse con una oración completiva con subjuntivo, mientras que ninguno de ellos aportan datos adicionales de los que el usuario puede informarse de que el modo subjuntivo es obligatorio en este tipo de combinación. Los datos explícitos suministrados –*tr., algo* y *una cosa*– no dicen nada sobre esta propiedad sintáctica, una omisión que puede crear dudas sobre su uso entre los aprendices y resultar en errores gramaticales cuando estos necesitan escribir textos el español.

El segundo comentario sobre los cinco artículos tiene que ver con el uso de la preposición *por*. Como se ve, SALAMANCA es el único que aporta un ejemplo con esta preposición que se usa muy a menudo junto con *ignorar*. Con todo, este diccionario no informa que *rogar por* puede combinarse tanto con *alguien* («ruego por ella a Dios») como con *algo* («ruego por su liberación»). Y tampoco dice nada sobre *rogar por que*, combinación que lleva una oración subordinada con subjuntivo («ruega por que la situación se revierta») y también se usa mucho en español.

#### 4. PRINCIPIOS RECTORES PARA EL FUTURO

Basados en los comentarios en los apartados anteriores, procedemos a formular unos principios rectores que pueden orientar el tratamiento de las combinaciones sintácticas en futuros diccionarios digitales para aprendices extranjeros del español:

- (1) Antes de todo insistimos en la necesidad de dar un *tratamiento independiente* a estas combinaciones, o sea, separado de la misma definición. De esta manera se evitan las definiciones difíciles de leer como la que facilita SALAMANCA del verbo *rogar* («Pedir <una persona> [una cosa] a [otra persona] con súplicas o humildad»), y al mismo tiempo, se pone más énfasis en las particularidades construccionales del lema en cuestión.
- (2) La sección sintáctica del artículo debe *combinar datos explícitos e implícitos*, lo que se traduce en una minirregla gramatical seguida de un ejemplo concreto, normalmente una oración completa. De este modo se toma en consideración que diferentes personas tienen diferentes preferencias y características cuando se trata de aprender y asimilar una lengua, ya que algunos aprovechan mejor las reglas generales en tanto que otros tienen mayor provecho de los ejemplos particulares.



- (3) Los datos sintácticos deben siempre *agregarse a cada acepción* para que el usuario no tenga dudas sobre su uso. Este principio vale incluso cuando la misma construcción sintáctica puede emplearse en relación con dos o más acepciones, pues si, por ejemplo, se colocara a final del artículo, como hace GDUEsA en el caso del verbo *opinar*, el usuario podría tener dudas sobre su uso en relación con una u otra acepción, lo que complicaría el proceso de consulta.
- (4) Los datos explícitos deben siempre ser *inequívocos*, o sea, formulados de manera tal que no conlleven varias opciones sintácticas; p. ej., tanto un objeto directo como una oración subordinada.
- (5) Como los datos explícitos representan sendas minirreglas sintácticas, solo se debe presentar *un dato explícito a la vez*, o sea, deben evitarse combinaciones como «de/sobre» y «algo/a alguien». En su lugar, y por razones didácticas, es recomendable que se trate cada particularidad construccional por separado y seguida de su propio ejemplo ilustrativo.
- (6) La presentación de los datos explícitos debe ser *sistemática y coherente*. Además de facilitar su lectura, este tipo de minireglas codificadas pueden utilizarse como enlaces a párrafos específicos en una gramática conectada con el diccionario como ya discutió Tarp (2008a: 472-473):

Las minirreglas representan al mismo tiempo sendas referencias a la sección gramatical del diccionario donde se encuentran todas las reglas generales de la gramática española y donde se explica cada una de ellas de forma más extensiva. De esta forma se logra establecer el vínculo entre lo particular –p.ej. la oración *¿Ya comprendes que me haya divorciado?*– y lo general –el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas para expresar sentimiento– por mediación de lo específico que en este caso lo constituye la miniregla *comprender que + subjuntivo* que hace de general frente a la oración y de particular frente a la regla general formulada en la sección gramatical del diccionario. Esta vinculación de lo general, lo específico y lo particular, que también podría combinarse con referencias explícitas a párrafos concretos de la sección gramatical, resuelve necesidades de diversos tipos que puedan tener los usuarios de los diccionarios de aprendizaje del español.

- (7) Los datos explícitos deben formularse en un *lenguaje sencillo y corriente* que se caracteriza por un *uso mínimo de términos especializados*, pues no se puede dar por supuesto que todos los usuarios conozcan y comprendan estos términos.
- (8) Los datos implícitos, o sea, los ejemplos que siguen a los datos explícitos, deben *seleccionarse específicamente para ilustrar una miniregla particular*, pues es difícil y hasta imposible encontrar ejemplos que ilustren todas las propiedades sintácticas del lema en cuestión. Esto implica también que no es necesario obsesionarse con utilizar solo ejemplos procedentes de un corpus; a veces, es mejor construir un ejemplo con el fin de ilustrar con claridad la miniregla sintáctica.
- (9) Agregar *comentarios a los datos sintácticos* cuando se consideren necesarios o relevantes, también para acentuar algo que ya se ha dicho explícita o implícitamente mediante los demás datos. Puede ser para subrayar que una construcción genera indicativo o subjuntivo, etc.



- (10) En esta conexión también se debe usar el *método de proscripción*, lo que implica que hay que recomendar el uso de la construcción o el modo más frecuente cuando haya varias opciones con el mismo significado (ver Bergenholtz 2003). De este modo no se coloca al usuario en una situación en la que tiene que elegir entre varias opciones, lo que puede generar nuevas dudas y prolongar el proceso de consulta. A este respecto, discrepamos de la idea según la cual «los diccionarios [son] obras descriptivas del léxico de las lenguas por antonomasia» (Battaner 2008: 7). Como género, los diccionarios diseñados para asistir la producción de textos deben, antes de todo, ofrecer una respuesta rápida con claras *recomendaciones, instrucciones y advertencias*, y sin extenderse en descripciones desmesuradas de todos los fenómenos lingüísticos.
- (11) Aprovechar las *técnicas digitales* (filtrado de datos, datos ocultos, etc.) para mejorar el acceso y evitar la sobrecarga informativa.
- (12) Añadir una *dimensión bilingüe* que conecta el español con la lengua materna del aprendiz. Esto implica, por un lado, que se establezca un puente L1-L2 para que el usuario pueda acceder a las palabras españolas que no conozca. Por otro lado, requiere que se proporcionen equivalentes en la L1 del usuario; que se traduzcan las definiciones, minirreglas, ejemplos y notas en esta lengua; y que se faciliten notas pragmáticas y culturales que explican las diferencias relevantes entre el uso de L2 y L1, cuando las haya; ver Nomdedeu & Tarp (2018). De esta forma se han creado las condiciones lexicográficas para que el usuario, mediante la aplicación de las nuevas tecnologías, pueda navegar entre soluciones monolingüe y bilingüe en función de sus preferencias.

## 5. PROPUESTAS

Sobre la base de la discusión anterior, y aplicando los 12 principios rectores, se pueden formular unas propuestas para orientar la inclusión y tratamiento de datos sintácticos en los futuros diccionarios digitales para aprendices extranjeros que necesiten ayuda para escribir textos en español. Las propuestas se enfocan únicamente en los datos sintácticos y excluyen todo tipo de datos sobre flexión, sinónimos, antónimos, colocaciones, formación de palabras, expresiones fijas, etc., datos que, por supuesto, también tienen cabida en un diccionario con las características mencionadas.

En el proyecto que estamos preparando (ver Nomdedeu & Tarp 2018), está previsto que el artículo completo, para evitar la sobrecarga informativa, se presente por defecto visualizando solo el lema, la clase de palabra y las definiciones de las respectivas acepciones. Las demás categorías de datos se cargarán en la pantalla como datos ocultos que, según la necesidad en cada consulta, pueden desplegarse instantáneamente mediante un clic en el correspondiente metatexto (flexión, sinónimos, construcciones sintácticas, etc.), metatexto que solo se visualizará si contiene datos. Usando el verbo *rogar* a modo de ejemplo, la visualización por defecto con todos los metatextos incluidos será la siguiente:





Visualización por defecto del verbo *rogar*:

**rogar** VERBO

FLEXIÓN

**1. DEFINICIÓN**

Pedir algo a alguien como gracia o favor:

*Te ruego que vengas un poco más tarde.*

SINÓNIMOS

ANTÓNIMOS

CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

COLOCACIONES

FORMACIÓN DE PALABRAS

EXPRESIONES FIJAS

**2. DEFINICIÓN**

Rezar o pedir por alguien o algo:

*El reo rogaba por su vida.*

SINÓNIMOS

ANTÓNIMOS

CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

COLOCACIONES

FORMACIÓN DE PALABRAS

EXPRESIONES FIJAS

Para permitir la comparación con los diccionarios analizados con anterioridad, las propuestas que presentamos a continuación se basan en la estructura semántica (incluso las definiciones) que ya existe en algunos de aquellos, y en un caso, en el DLE de la Real Academia Española. Algunos ejemplos facilitados también se han tomado prestados de estos diccionarios, en tanto que otros han sido adaptados a base de los que se han encontrado mediante búsqueda en Internet. Como se verá, las propuestas incluyen siempre datos explícitos e implícitos (minirreglas y ejemplos), y en algunos casos también comentarios. Además, y cuando se considera relevante, también se facilitan minirreglas con los verbos en forma negativa, ya que estas combinaciones a veces generan un modo (indicativo o subjuntivo) diferente al del verbo afirmativo, lo que puede crear dudas entre los aprendices, incluso cuando no hay tales diferencias. Para prestar la máxima ayuda al usuario no nativo, esta última clase de minirregla siempre se acompaña de un comentario.

(1) *Propuesta de artículo con comprender basada en SM:*

**comprender** VERBO

**1. DEFINICIÓN**

Referido especialmente a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance:

*Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.*

CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

• **comprender algo**

Comprende únicamente el español hablado.





- **comprender a alguien**  
Te comprendo muy bien cuando hablas español.
- **comprender que + indicativo**  
Comprendo que han salido esta mañana.  
(Siempre usar el modo indicativo cuando «comprender» tiene este significado).
- **no comprender que + indicativo**  
¿No comprendes que te amo?  
(Siempre usar el modo indicativo cuando «comprender» está negado con este significado).

## 2. DEFINICIÓN

Referido especialmente a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales:

*No puedo comprender la crueldad hacia los niños.*

### CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

- **comprender algo**  
Comprendo tu inquietud.
- **comprender a alguien**  
Comprendo perfectamente a mi marido cuando se queja de su familia.
- **comprender que + subjuntivo**  
No comprende que le critiquen por decir la verdad.  
(Siempre usar el modo subjuntivo cuando «no comprender» tiene este significado).
- **no comprender que + subjuntivo**  
¿Ya comprendes que me haya divorciado?  
(Siempre usar el modo subjuntivo cuando «comprender» tiene este significado).

## 3. DEFINICIÓN

Contener o incluir dentro de sí:

*La casa comprende dos edificios y tres establos.*

### CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

- **comprender algo**  
La finca comprende también un coto de caza.

## (2) Propuesta de artículo con ignorar basada en SALAMANCA:

### **ignorar** VERBO

#### 1. DEFINICIÓN

No saber o no tener conocimiento de una cosa:

*Ignoro cómo se llama.*

#### CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

- **ignorar algo**  
Ignora lo importante que va a ser este discurso.
- **ignorar que + indicativo**  
Pedro ignora que su mujer también tiene la enfermedad.  
(Usar el modo indicativo cuando la persona que habla tiene conocimiento de lo que se ignora: Pedro no sabe que su mujer tiene la enfermedad pero la persona que habla sí lo sabe).
- **ignorar que + subjuntivo**  
Pedro ignora que su hijo tenga ideas anarquistas.

(Usar el modo subjuntivo cuando la persona que habla no tiene conocimiento de lo que se ignora: Ni Pedro ni la persona que habla saben si el hijo tiene ideas anarquistas).

- **no ignorar que + indicativo**

No ignoro que ha sido él quien lo ha hecho.

(Siempre usar el modo indicativo cuando «ignorar que» está negado).

- **ignorar + oración interrogativa con indicativo**

Ignoro cuál es su nuevo trabajo.

Ignoro cuántas personas caben en este estadio.

Ignoro cómo ha llegado a quererme pues nunca ha hablado conmigo.

## 2. DEFINICIÓN

No hacer caso de otra persona o de una cosa:

*No me saluda y me ignora.*

### CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

- **ignorar a alguien**

Mario ignora a sus padres cuando le piden que arregle su cuarto.

- **ignorar algo**

Ignora las recomendaciones del médico.

### (3) Propuesta de artículo con opinar basada en GDUEsA:

#### **opinar** VERBO

##### 1. DEFINICIÓN

Tener una determinada idea, pensamiento o punto de vista sobre personas, cosas, situaciones, etc.:

*¿Qué opina sobre la posibilidad de dialogar con los terroristas?*

##### CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS

- **opinar que + indicativo**

La mayoría de los españoles opina que la corrupción afecta a todos los partidos sin distinción.

- **no opinar que + subjuntivo**

Los físicos no opinan que sea muy práctico viajar utilizando estos recursos de los agujeros negros.

(Se recomienda usar el modo subjuntivo. Alternativamente, se puede usar una construcción afirmativa: «Los físicos opinan que no es muy práctico viajar utilizando estos recursos de los agujeros negros»).

- **opinar de algo**

¿Qué opina de la cocina gallega y su materia prima?

- **opinar de alguien**

¿Qué opinas del nuevo presidente de EE. UU.?

- **opinar sobre algo**

Conocí por fin a alguien que opina lo mismo que yo sobre este parque.

- **opinar sobre alguien**

No quiere decirnos lo que opina sobre la novia de su hermano.

##### 2. DEFINICIÓN

Declarar públicamente lo que alguien piensa o hablar sobre ello para que sea conocido por otros:



*Opinó que la mejor política social es una política económica que genere crecimiento y reduzca el desempleo.*

**CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS**

• **opinar que + indicativo**

Con críticas al rumbo del oficialismo, opinó que la mejor política económica es la de la distribución del ingreso.

• **sin complemento**

Si no tiene argumentos válidos, es mejor no opinar.

(4) *Propuesta de artículo con rogar basada en DLE:*

**rogar** VERBO

**1. DEFINICIÓN**

Pedir algo a alguien como gracia o favor:

*Te ruego que vengas un poco más tarde.*

**CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS**

• **rogar algo**

Rogamos atención.

• **rogar algo a alguien**

Ruego a los asistentes un poco de silencio.

• **rogar que + subjuntivo**

Ruega que le permitan ver a sus hijos por última vez.

(Siempre usar el modo subjuntivo después de «rogar que»).

• **rogar a alguien que + subjuntivo**

Te ruego que no me molestes más.

**2. DEFINICIÓN**

Rezar o pedir por alguien o algo:

*El reo rogaba por su vida.*

**CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS**

• **rogar por algo**

Ruego por la liberación de todos los presos políticos.

• **rogar por alguien**

Rogaba por ella a Dios y a los Santos.

• **rogar por que + subjuntivo**

Ruego por que la situación se revierta.

(Siempre usar el modo subjuntivo después de «rogar por que»).

Las cuatro propuestas presentadas aquí solo están pensadas para la parte monolingüe del español. Como explicamos en la sección 4, también está previsto que los usuarios, mediante un simple clic, tengan la opción de acceder a una versión bilingüe que proporcione equivalentes y traducciones de las definiciones, minirreglas, ejemplos y notas, e incluso notas pragmáticas y culturales cuando hay diferencias relevantes entre el uso de L2 y L1.



## 6. CONCLUSIONES

Henry Sweet, considerado por muchos autores como el padre de la lexicografía pedagógica inglesa, reflexionó en 1899 sobre la relación entre las gramáticas y los diccionarios. Recomendó, entre otras cosas, que un diccionario, para ser útil, debe informar plenamente acerca de las construcciones gramaticales que caracterizan las palabras individuales y no se deducen fácilmente de las reglas gramaticales generales:

We have seen that grammar deals with those phenomena of language which can be brought under general rules, while the dictionary deals with isolated phenomena – especially with the meaning of separate words. [...] A thoroughly useful dictionary ought, besides, to give information on various grammatical details, which, though they fall under general rules of grammar, are too numerous or too arbitrary and complicated to be treated of in detail in any but a full reference-grammar: such a dictionary ought to give full information about those grammatical constructions which characterize individual words, and cannot be deduced with certainty and ease from a simple grammatical rule (Sweet 1899: 125, 139).

Desde aquel momento, las ideas de Sweet vienen aplicándose poco a poco en los diccionarios diseñados para asistir a aprendices extranjeros del inglés. Si comparamos estos diccionarios de alta calidad con la situación actual de sus homólogos españoles, parece que todavía queda mucho por hacer en lo que se refiere a la incorporación de datos sintácticos. En la literatura académica encontramos varios textos que han tratado de este tema aportando observaciones e ideas relevantes, entre ellos, Cos (2004), Garrudo (2004) y Santamaría (2004). Esta última concuerda con la idea de incorporar datos gramaticales en los diccionarios, aunque también expresa cierta reserva respecto a esta idea:

Queremos dejar claro que una obra lexicográfica no puede incorporar todos los usos gramaticales de cada una de las entradas, ya que entonces el diccionario se convertiría en una obra que recoge la gramática particular de cada palabra, lo cual no es el objetivo del diccionario. No cabe duda de que este tipo de información debe incorporarse, pero es difícil establecer los límites acerca de cuánta gramática debe aparecer en los diccionarios (Santamaría 2004: 577).

Lamentablemente, Santamaría no explica por qué piensa que no puede ser el objetivo del diccionario recoger «la gramática particular de cada palabra», como recomendó Sweet. Cabe poca duda de que un diccionario de este tipo sería de gran utilidad para el aprendiz extranjero que busque ayuda para escribir un texto en español. Por eso, debe convertirse en una ambición constante de todos los lexicógrafos interesados en los diccionarios pedagógicos. Es indiscutible que sería complicado incluir todos los datos necesarios en un diccionario impreso, y en este sentido se justifica la reticencia de Santamaría. Sin embargo, en el mundo digital ya no hay límites técnicos que obstaculicen el almacenamiento y presentación didáctica de estos



datos en la cantidad y calidad necesarias. Los únicos límites actuales son de tipo financiero, lo que ante todo se traduce en la falta de un modelo de negocios viable. Por sí sola, la lexicografía está lista para dar un salto hacia adelante e incorporarse plenamente en la llamada *cuarta revolución industrial*.

RECIBIDO: agosto de 2017; ACEPTADO: noviembre de 2017.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. DICCIONARIOS CONSULTADOS

- ALVAR EZQUERRA, Manuel (ed.) (2000): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*. Alcalá de Henares: VOX, Universidad de Alcalá de Henares, Spes Editorial. Versión en línea: <http://www.diccionarios.com/>.
- BATTANER ARIAS, Paz y Janet DECESARIS. En línea. *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>.
- FUERTES-OLIVERA, Pedro A. (ed.) (2017): *Diccionarios de Contabilidad*. Hamburg: Lemma.com.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (ed.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca. Versión en línea: <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>.
- LORENZO MARTÍN, Inmaculada (2011): *Bienvenidos. El primer diccionario de español*. Barcelona: Octaedro.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (ed.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: Editorial SM.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017): *Diccionario de la lengua española*. Versión en línea: <http://dle.rae.es/>.
- SÁNCHEZ, Aquilino (ed.) (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: SGEL.
- VILLAR, Celia (ed.) (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Madrid: Espasa-Calpe.

### 7.2. OTRA LITERATURA

- ADAMSKA-SALACIAK, Arleta y Ian KERNERMANN (2016): «Towards better dictionaries for learners», *International Journal of Lexicography* 29 (4): 271-278.
- AUGUSTYN, Prisca (2013): «No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition», *International Journal of Lexicography* 26 (3): 362-385.
- BATTANER, Paz (2008): «El fenómeno de la polisemia en la lexicografía actual: otra perspectiva», *Revista de Lexicografía* 14: 7-25.
- BERGENHOLTZ, Henning (2003): «User-oriented Understanding of Descriptive, Proscriptive and Prescriptive Lexicography», *Lexikos* 13: 65-80.
- COS RUIZ, F. Javier de (2004): «La información sintáctica en las gramáticas y los diccionarios de ELE: propuesta de explicación del complemento predicativo», en M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 280-287.
- DAM, Lotte y Helle DAM-JENSEN (2018): *Spansk universitetsgrammatik*. Aarhus: Aarhus University.
- GARRUDO CARABIAS, Francisco (2004): «El diccionario, arma de doble filo: la información gramatical», en M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 41-52.



- GOUWS, Rufus H. y Sven TARP (2017): «Information overload and data overload in lexicography», *International Journal of Lexicography* 30(4): 389-415.
- HASTRUP, Marietje y Lise Thorup LAURIDSEN (2002): *La Gramática. Spansk Grammatik*. Copenhagen: Gyldendal.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto (1990): «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros», en R. Fente Gómez y J.A. de Molina Redondo (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada: Publicaciones de la Universidad, 159-166.
- JENSEN, Kjær (1990): *Spansk Basisgrammatik*. Aarhus: Akademisk Forlag.
- LEW, Robert y Arleta ADAMSKA-SALACIAK (2015): «A Case for Bilingual Learners' Dictionaries», *ELT Journal* 69 (1): 47-57.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (2012): «Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 151-179.
- MOGENSEN, Jan (2001): *Spansk Grammatik*. Taastrup: Forlaget Don Quijote.
- NOMDEDEU RULL, Antoni y Sven TARP (2018): «Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2», *Journal of Spanish Language Teaching*. (En imprenta).
- RUHSTALLER, Stefan (2004): «Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe», en M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 86-93.
- SANTAMARÍA PÉREZ, Isabel (2004): «La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje: reflexiones a partir del verbo», *Estudios de lingüística: el verbo* 1: 559-580.
- SCERBA, Lev V. (1995): «Towards a General Theory of Lexicography», *International Journal of Lexicography* 8 (4): 315-350.
- SECO, Manuel (1987): «El 'contorno' en la definición», en M. Seco (ed.), *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 35-45.
- SKOV, Bente (2012): *Castellano-spansk grammatik*. Copenhagen: Haase & Søn's Forlag.
- SWEET, Henry (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- TARP, Sven (2008a): «Datos sintácticos en los diccionarios de aprendizaje del español», en D. Azorín Fernández (ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Alicante: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 467-473.
- TARP, Sven (2008b): *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge. General lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Tübingen: Niemeyer.
- TARP, Sven (2015): «Structures in the communication between lexicographer and programmer: Database and interface», *Lexicographica* 31: 219-246.
- TARP, Sven y Pedro A. FUERTES-OLIVERA (2016): «Advantages and Disadvantages in the Use of Internet as a Corpus: The Case of the Online Dictionaries of Spanish Valladolid-Uva», *Lexikos* 26: 273-296.
- TARP, Sven, Kasper FISKER y Peter SEPSTRUP (2017): «L2 Write Assistants and Context-Aware Dictionaries: A New Challenge to Lexicography», *Lexikos* 27: 494-521.
- TENGBERG, Birgit (2015): *Tag tyren ved hornene-Spansk grammatik*. Copenhagen: Tengberg Media.





VERLINDE, Serge (2011): «Modelling Interactive Reading, Translation and Writing Assistants», en P. A. Fuertes-Olivera y H. Bergenholtz (eds.), *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. London, New York: Continuum, 275-286.

WELKER, Herbert A. (2008): *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus Editora.

