

# El aprendizaje de las colocaciones por medio de las glosas de las funciones léxicas

**María A. Barrios Rodríguez** | Universidad Complutense de Madrid

*Uno de los principales escollos de los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio y avanzado es el aprendizaje de las colocaciones. Algunos investigadores de la teoría sentido-texto han propuesto servirse de las funciones léxicas –una herramienta lexicográfica para que el estudiante aprenda las relaciones léxicas–, pero hasta ahora se han desarrollado pocos trabajos. En este artículo intentamos mostrar como la utilidad de los sentidos genéricos de dichas funciones, llamados «glosas», depende de su sistematización y proponemos su uso desde los primeros estadios del aprendizaje. Se invita a los profesores de ELE a desarrollar materiales sirviéndose de dichos sentidos y se proponen, a modo de ejemplo, ejercicios de colocaciones para los distintos niveles de ELE.*

**Palabras clave:** español como lengua extranjera (ELE), colocaciones, teoría sentido-texto, funciones léxicas, paráfrasis y glosas.

---

*One of the major obstacles when learning Spanish as a foreign language (ELE) at intermediate and advanced level is the study of collocations. Some Meaning-Text Theory researchers have suggested using lexical functions – a lexicographical tool to help students learn lexical relationships – but very little work has been carried out to date. In this paper we claim that a well-structured set of meanings of these lexical functions, called «glosses», can be useful in ELE and show they can even be used at lower levels of ELE. We give some examples of the learning activities and exercises according to the ELE level, and invite teachers to develop materials according to this framework.*

**Keywords:** Spanish as Second Language, collocations, Meaning-Text Theory, lexical functions, paraphrases.

---

*Un des écueils des étudiants d'espagnol langue étrangère en niveau intermédiaire et avancé est l'apprentissage des colocaciones. Quelques chercheurs sur la Théorie Sens-Texte ont proposé de se servir des fonctions lexicales -un outil lexicographique pour que l'étudiant apprenne les relations lexicales- mais jusqu'à présent peu de travaux ont été développés. Cet article essaie de démontrer que l'utilité des sens plus génériques attachés à chaque fonction, appelés «gloses» dépend de leur systématization, et de leur utilisation dès les premières phases d'apprentissage. Nous encourageons les enseignants d'ELE à se servir de ces sens et à développer, à mode d'exemple, des exercices de colocaciones pour les différents niveaux d'ELE.*

**Mots-clés :** espagnol Langue Etrangère (ELE), colocaciones, Théorie Sens-Texte, fonctions lexicales, paraphrases et gloses.

---

El presente artículo recoge algunas ideas que se desprenden de la formalización de un elevado número de relaciones léxicas del español contenidas en la BADELE.3000 (Base de Datos de Español como Lengua Extranjera), cuyo léxico corresponde al español peninsular más usado (Barrios y Bernardos, 2007). Las colocaciones se han tomado de *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004) y de *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006).

El trabajo se sirve del marco teórico de la teoría sentido-texto (TST), que clasifica las relaciones léxicas por medio de las funciones léxicas (FFLL). Algunas herramientas desarrolladas en dicho marco –como los diccionarios *DiCE*, de Alonso Ramos (2004a), y *DiCouèbe*, de Polguère (2005)– demuestran que las FFLL no sólo son una potente herramienta para la lexicografía, sino que también resultan muy productivas en el aprendizaje de las colocaciones. Alonso Ramos (2005) se sirve de muchas de ellas en el *Diccionario de colocaciones del español*,<sup>1</sup> cuya primera versión contenía ejercicios pedagógicos. Polguère (2000) propone el primer diccionario en red y lo desarrolla para el francés.

Sin embargo, el recurso a las FFLL no se ha implementado aún en ELE. En estas líneas pretendemos esbozar cómo pensamos que debería realizarse. Como intentaremos mostrar, no se debe recurrir a esta herramienta de modo indiscriminado: pensamos que su rendimiento aumenta cuando se seleccionan y clasifican los significados (es decir, las glosas de las funciones léxicas) más productivos y más necesarios para los estudiantes. Por otra parte, tampoco

hasta ahora se ha planteado el recurso al sentido (o glosa) de las funciones léxicas para clasificar las colocaciones por grado de dificultad.

En el punto 1 se plantea brevemente el problema del aprendizaje de las colocaciones y su relación con la teoría sentido-texto; en el punto 2 se proponen modelos de ejercicios para distintos niveles de ELE y se defiende la utilidad de las funciones léxicas para clasificar las colocaciones; en el punto 3 se plantea la necesidad de estudiar las colocaciones desde los primeros niveles de la lengua; en el punto 4 se plantea cómo deberían ser sistematizados dichos sentidos para que sean eficaces en ELE; finalmente se resumen las conclusiones.

## 1. El aprendizaje de las colocaciones y las funciones léxicas

El aprendizaje de las colocaciones ha generado poca bibliografía en la última década. Higuera García (2007) propone a los profesores de ELE centrar los esfuerzos en la enseñanza de colocaciones de cohesión media. Asimismo, invita a incidir en aquellas colocaciones cuyos colativos difieren en L1 y L2, y en las que tienen componentes vacíos o deslexicalizados. En trabajos anteriores (Higuera García, 2004 y 2006), la autora propone ejercicios para el aprendizaje de las colocaciones. En la misma línea trabaja Pejovic (2003), cuyos ejemplos invitan a huir de la artificialidad por medio de la contextualización de las colocaciones en situaciones de uso.

Cualquier programa que pretenda incluir la enseñanza de las colocaciones del español cuenta con diccionarios en los que se recopilan buena parte de ellos. Los diccionarios combinatorios de Bosque (2004, 2006) toman como

1. Disponible en la dirección [www.dicesp.com/paginas](http://www.dicesp.com/paginas)

lemas los verbos, adverbios y adjetivos (los predicados), mientras que los de los investigadores de la teoría sentido-texto, Polguère (*Dicouèbe*) y Alonso Ramos (*DiCE*), convierten en lemas también los sustantivos, y estudian los sentidos genéricos que expresan las colocaciones en las que aparecen: colocaciones tan dispares como *color vivo* y *derrota aplastante* comparten un sentido común: 'intenso', 'grande', como se aprecia en sus respectivas paráfrasis: 'color fuerte' y 'gran derrota'.

Estos sentidos genéricos en la TST reciben el nombre de *función léxica*. Su estudio aporta una estructura coherente y ordenada en un mundo de relaciones léxicas que parece caótico y puramente intuitivo. Pensamos que permiten desarrollar ejercicios que pueden ser útiles a los profesores de ELE si los integran con otras prácticas, como la iteración léxica (grupos en los que se repite una palabra) o al trabajo por campos léxicos (*leer, libro, lector*). Algunos de los que mostraremos aquí se inspiran en los trabajos de Apresjan *et al.* (2008), concretamente en su programa de traducción automática del inglés al ruso y del ruso al inglés llamado ETAP-3, y su aplicación a la enseñanza de las colocaciones, llamada CALLEX.

La teoría sentido-texto nació vinculada a los trabajos lexicográficos y de traducción de la mano de Igor Mel'čuk. A finales de los años sesenta, Mel'čuk comenzó a estudiar ciertos sentidos que no podían ser traducidos literalmente, y que eran a un tiempo genéricos (poco concretos) y comunes a todas las lenguas (véanse, entre otros, Mel'čuk, 2003 y 1998; Mel'čuk, Clas y Polguère, 1995). Expresiones aparentemente dispares como *hacer un examen*, *to take an exam* y *passer un examen*, no significan ni 'hacer', ni 'dar' ni 'pasar un examen', sino simplemente 'examinarse'.

Se trata de uno de los muchos casos de verbos soporte, de contenido semántico abstracto, que se convierten, sin embargo, en verdadero escollo en el aprendizaje de una segunda lengua. Lo demuestra, por ejemplo, la extremada facilidad con la que los francófonos dicen *\*hacer un error* en lugar de *cometer un error*, o los anglófonos *\*tomar un curso* por *asistir a un curso*.

Una expresión AB, como *error nimio*, es una colocación, según la TST, si cumple tres condiciones: la unidad léxica A (el lexema *error*) es seleccionada de modo libre por el locutor (que quiere decir algo de un error); el sentido de la colocación (en este caso 'error pequeño') incluye el sentido de la unidad léxica A (en este caso 'error'), y la unidad léxica B (el lexema *nimio*) es seleccionada de modo restringido en función de A y del sentido 'S' que se quiere expresar. Si en lugar de querer expresar 'error pequeño' quisiera referirse a 'victoria pequeña', elegiría el lexema *victoria*, pero seleccionaría otro colocativo, *reñida*.

Ciertamente se cumplen esos requisitos en *error nimio*, pero también en *importancia relativa*, *color pálido* y *carácter débil*. Todas estas colocaciones comparten el sentido genérico 'pequeño', 'no fuerte', 'no intenso', sentido que responde a la FL **AntiMagn**, cuyo significado es el resultado de sumar las paráfrasis de las FFLL que lo constituyen: **Anti** ('antónimo') y **Magn** ('intenso', 'fuerte', 'grande', 'muy', 'mucho'). Pero aunque el sentido de las cuatro colocaciones sea genérico y común, los colocativos son seleccionados por cada base caprichosamente, como demuestra el que no sean intercambiables en todos los casos: mientras que se dice *importancia nimia* o *error relativo*, no se dice *\*carácter pálido*, *\*color nimio* o *\*importancia débil*.

Si se formalizan estas colocaciones, se obtiene una lista de colocativos sinónimos que expresan de un modo aproximado el sentido 'pequeño', 'no intenso' o 'no fuerte' para cada base, como se ve en (1):

(1) error: *nimio, insignificante, minúsculo, inapreciable, leve, ligero.*  
 importancia: *relativa, escasa, accesoria, ínfima, insignificante.*  
 color: *pálido, claro, apagado, suave, desteñido, difuminado, inapreciable, tenue.*  
 carácter: *apagado, blando, débil, permisivo, voluble.*

## 2. Modelos de ejercicios para los distintos niveles de ELE

Los ejercicios que proponemos no distan en cuanto a la forma de los que se encuentran en la bibliografía (Higueras García, 2004; Pejovic, 2003), y se aproximan particularmente a la propuesta de Alonso Ramos, quien en el DiCE se sirve de las glosas de las FFL, es decir, de su traducción al lenguaje natural.

Una de las actividades a las que se recurría en la primera versión del diccionario DiCE es la de las colocaciones incompletas: aparecen en primer lugar las bases, a continuación entre paréntesis se describe la glosa de la FL y por último se pide que se averigüe la unidad léxica a la que se une esa base. Por ejemplo, si leemos:

error ('grande') = error \_\_\_\_\_.

Cuando un nativo intenta rellenar el hueco con todos los colocativos posibles, normalmente escribe tres o cuatro adjetivos, por ejemplo: *grave, gran(de), craso, garrafal* y alguno más. Un vistazo a Bosque (2006) permite apreciar

que hay un repertorio de al menos veintiún adjetivos, como se ve en (2):

(2) 'grande'(error) = abismal, clamoroso, colosal, craso, descomunal, enorme, escandaloso, estrepitoso, fatal, garrafal, grave, inadmisibile, inexcusable, manifiesto, mayúsculo, monumental, mortal, profundo, serio, supino, tremendo.

Probablemente no haya quien sea capaz de elaborar esta lista completa; de hecho, los mismos límites de esta lista parecen difusos. Pero el ejemplo ilustra cómo las colocaciones, tanto para los extranjeros como para los nativos, resultan mucho más fáciles desde el punto de vista de la descodificación que desde el de la codificación.

Lo más interesante, para el tema del que nos ocupamos aquí, es que las colocaciones se pueden agrupar por grado de dificultad, y por lo tanto, por nivel de ELE: en los niveles A1 y A2 se enseñarían las unidades léxicas equivalentes al sentido 'grande' o 'muy grande', y se dejarían los sentidos 'fuerte', 'intenso' y 'mucho' para los niveles superiores. Los niveles B1 y B2 se distinguirían del C1 y C2 por el registro, de modo que los adjetivos de registro más culto se estudiarían en C, como se ve en (3):

(3) a. Niveles A1 y A2: **Magn**(error) = grande, grave, enorme.  
 b. Niveles B1 y B2: **Magn**(error) = escandaloso, inexcusable, fatal, mayúsculo, monumental, mortal, profundo, serio, tremendo.  
 c. Niveles C1 y C2: **Magn**(error) = abismal, clamoroso, colosal, craso, descomunal, estrepitoso, garrafal, inadmisibile, manifiesto, supino.

### 3. El aprendizaje de las colocaciones desde los primeros niveles de ELE

Los ejemplos de (3) ponen de manifiesto nuestro acuerdo con la propuesta de Higuera (2004: 274), quien defiende que es posible enseñar las colocaciones desde el primer nivel de ELE. Entre los diversos ejercicios que propone la autora, hay uno en el que se invita a los estudiantes a averiguar cómo pueden variar las expresiones relacionadas con el clima (*hace frío, hace calor*) al hacer referencia a la temperatura corporal (*tengo frío, tengo calor*) o a las bebidas o alimentos (*está frío, está caliente*). Su enfoque, sin embargo, contrasta con la metodología más extendida, pues generalmente se acepta que las colocaciones corresponden a un nivel intermedio y avanzado del aprendizaje de una lengua, y no a niveles elementales (Gómez Molina, 2004).

Es cierto que gran parte de las colocaciones resultan difíciles en un primer estadio de aprendizaje; por otra parte, en los niveles A1 y A2 el estudiante no necesita usar aquellas que pueden ser sustituidas por una única unidad léxica (como *equivocarse por cometer un error, desayunar por tomar el desayuno, o bañarse por darse un baño*). Para comunicarse le basta con recurrir a los respectivos sinónimos simples que pertenecen al léxico básico. Sin embargo, nos gustaría llamar la atención sobre colocaciones que, sin ser sustituibles por una única unidad léxica, son imprescindibles para la comunicación cotidiana desde niveles elementales. Son casos como los de (4):

- (4) a. *Concertar una cita (to make an appointment > \*hacer una cita).*  
 b. *Presentarse a un examen (to take/sit an exam > ?tomar un examen).*

Es cierto que (4a) podría sustituirse por *citarse*, pero es una palabra de poco uso frente a *concertar una cita* o *quedar con alguien*. En el caso de (4b), el estudiante puede recurrir a *examinarse*, pero no significa lo mismo «ayer no me examiné» que «ayer no me presenté a un examen». Otras colocaciones muy usadas en la vida cotidiana, como *coger el teléfono* y *tener miedo*, pueden ser sustituidas perfectamente por algunas traducciones del inglés *contestar al teléfono (to answer the phone)* y *estar asustado (to be afraid)*; el aprendizaje de estas últimas puede resultar especialmente fácil para los anglófonos. Otras como *navegar por la red, tener problemas* o *hacer ruido* incluso corresponden a la traducción literal de *to surf the net, to have problems* y *to make noise*. Pensamos que todas ellas son necesarias desde los niveles iniciales de ELE, y deben aprenderlas todos los estudiantes, sean o no anglófonos.

### 4. La sistematización de los sentidos más usados

Antes de que se desarrollen materiales para ELE con la ayuda de las funciones léxicas, se hace necesaria una guía que proponga cuáles son las colocaciones más usadas y que presente un modo sistemático de recurrir a ellas para su enseñanza y aprendizaje. La falta de espacio nos impide desarrollar esta idea, pero mostraremos algunos ejemplos de cómo se podría optimizar el rendimiento de esta herramienta en ELE. Pensamos que la clave para ELE radica en la selección de los de las glosas de las funciones léxicas más productivas y su clasificación en cuatro grandes bloques: verbos, adverbios, adjetivos y sustantivos. Presentaremos unos ejemplos para tres de ellos:

- Verbos más productivos en las colocaciones del español: entre los verbos soporte más

productivos se encuentran *tener, hacer y dar* (véase Alonso Ramos, 2004b, y Barrios, 2010). Estos verbos dan lugar a colocaciones muy básicas, como *tener una duda, hacer una pregunta y dar una respuesta*; y a otras más complicadas, como *tener perspectiva, hacer restricciones, dar fiabilidad*. Estas y otras muchas colocaciones con verbos soporte (como *cometer una infracción, aplicar un procedimiento, formar parte de una conspiración, abrigar la esperanza de*) deben ser clasificadas según el grado de dificultad, como proponíamos en (3), utilizadas en ejercicios que faciliten su aprendizaje.

Entre los sentidos más productivos asociados a verbos plenos se encuentra 'crear' (asociado a la función léxica **CausFunc<sub>0</sub>**), presente en las colocaciones *levantar un edificio, confeccionar una camisa, componer una canción, escribir una novela, hacer un bizcocho*; y el sentido 'empezar a existir' (asociado a la función léxica **IncepFunc<sub>0</sub>**), presente en las colocaciones *surgir un problema, brotar una fuente, nacer un niño, germinar una semilla, aparecer una mancha, despuntar la mañana, florecer el amor, fluir los recuerdos* y otras muchas (véase Barrios, 2010).

- Adjetivos más productivos: entre los adjetivos más productivos se encuentran los que expresan el mencionado sentido 'intenso' (**Magn**), 'pequeño' (**AntiMagn**) y 'verídico' (**Ver**). En las colocaciones de (2) veíamos algunos ejemplos de 'intenso'. El sentido 'pequeño' cubre colocaciones que expresan lo contrario, como *problema insignificante, aportación mínima, detalle ínfimo, modificación menor, porcentaje escaso, cantidad nimia, resultado reducido*, etc. El sentido 'auténtico' aparece en colocaciones como *piel legítima, acusación justa, amigo verdadero, prueba definitiva, fuente fia-*

*ble, sabor genuino, zumo natural*. Lo más interesante es que en todas estas colocaciones se puede usar *auténtica/o*, que es precisamente la glosa de la función léxica correspondiente, de modo que se le puede enseñar al estudiante el adjetivo *auténtico* a modo de comodín, para los momentos en los que no recuerde ninguno de los adjetivos más específicos. Además, para niveles más avanzados, se puede completar la lista con otros valores como *acusación cierta, amigo de siempre/ de la infancia, prueba concluyente, fuente fidedigna, sabor propio, zumo recién exprimido*, etc.

- Sustantivos más productivos: uno de los sentidos de FLL más interesantes en ELE son los derivados semánticos; por ejemplo, dado el verbo *operar* (X opera a Y), el nombre correspondiente al sujeto (FL **S<sub>1</sub>**) sería *cirujano* y el del complemento (FL **S<sub>2</sub>**) sería *paciente*. En el caso del adjetivo *terror* tendríamos *aterrado* y *terrorífico*.

En todos los casos mencionados en anteriormente se pueden desarrollar actividades similares a las de (5):

- (5) 1. F. siente afecto hacia los niños, F. es \_\_\_\_\_ con los niños.
2. Los niños reciben el afecto de F., los niños son \_\_\_\_\_ por F.
3. F. siente asombro, F. está \_\_\_\_\_.
4. N. despierta el asombro de F., N. es \_\_\_\_\_.
5. F. siente angustia, F. está \_\_\_\_\_.
6. N. provoca la angustia de F., N. es \_\_\_\_\_.
7. F. siente preocupación, F. está \_\_\_\_\_.
8. N. le produce preocupación a F., N. es \_\_\_\_\_.
9. F. siente desprecio por N., F. es \_\_\_\_\_ con N.
10. N. mueve a desprecio a F., N. es \_\_\_\_\_.
11. F. siente depresión, F. está \_\_\_\_\_.
12. N. le produce la depresión a F., N. es \_\_\_\_\_.

13. *F. siente interés por N, F. está \_\_\_\_\_.*  
 14. *N. despierta el interés de F, N. es \_\_\_\_\_.*  
 15. *F. siempre tiene dudas, F. es \_\_\_\_\_.*  
 16. *N. siembra dudas en F, N. es \_\_\_\_\_.*

Las respuestas a este ejercicio serían las siguientes: *F. es afectuoso con los niños; los niños son queridos por F; F. está asombrado; N. es asombrado; F. está angustiado; N. es angustioso; F. está preocupado; N. es preocupante; F. es despectivo con N.; N. es despreciable; F. está deprimido; N. es deprimente; F. está interesado; N. es interesante; F. es dubitativo; N. es dudoso.*

## 5. Conclusiones

Las glosas de las funciones léxicas permiten conocer los sentidos subyacentes a buena parte de las relaciones léxicas. Si se utilizan las glosas más productivas y se proponen ejercicios adecuados a cada nivel de ELE, se pueden elaborar materiales que traten las colocaciones más necesarias.

Hemos defendido el aprendizaje de algunas colocaciones desde los primeros estadios de ELE: unas porque se usan a diario, y no hay ninguna unidad léxica que las pueda sustituir, como *coger el autobús*, o *coger el teléfono*; otras, sencillamente porque son necesarias. La variedad de colocativos permite que se puedan enseñar tanto en los niveles A1 y A2 (*gran error*) como B1 y B2 (*error fatal*) y C1 y C2 (*error craso*).

El uso de las glosas invita a recurrir a un sinónimo en caso de falta de disponibilidad léxica: por ejemplo, si se entiende que en la expresión *derrota aplastante* se expresa el sentido 'fuerte', se puede usar la expresión *fuerte derrota*. Hemos recordado algunos de los sentidos verbales, adjetivales y nominales más productivos.

Pensamos que las glosas de las funciones léxicas deben ser explotadas por los expertos que trabajan en la teoría sentido-texto: sería deseable que hubiera una batería sistematizada de glosas, para que los profesores de ELE pudieran recurrir a ella.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO RAMOS, A. (2004a). *DICE. Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. Universidad de la Coruña. <[www.dicesp.com/paginas](http://www.dicesp.com/paginas)>.
- (2004b). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros (Gramática del Español, 10).
- (2005). «Semantic description of collocations in a Lexical Database». En: KIEFER, F. et al. (eds.). *Papers in Computational Lexicography COMPLEX 2005* (pp. 17-27). Budapest: Linguistics Institute and Hungarian Academy of Sciences.
- APRESJAN, J. et al. (2008). «Lexical functions in NLP applications». En: WANNER, L. (ed.). *Selected lexical and grammatical issues in the meaning-text theory* (pp. 203-233). Amsterdam: John Benjamin.
- BARRIOS, M.A. (2010). «El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto». *Estudios de Lingüística del Español*, vol. 30 [en línea]. <<http://elies.rediris.es/elies30/index30.html>>.
- BARRIOS, M.A.; BERNARDOS, M.S. (2007). «BaDELE.3000: An implementation of the lexical inheritance principle». En: GERDES, K. et al. (eds.). *Meaning-Text Theory 2007: Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Meaning-Text Theory* (pp. 97-106). Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband, 69.
- BOSQUE, I. (2001). «Sobre el concepto de colocación y sus límites». *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII(1), pp. 9-40.
- (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

- (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004). «La competencia léxica en el currículum del español para fines específicos (EpFC)». En: *II Congreso Internacional de Español para fines específicos* (pp. 82-104). Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE/CIDE.
- MELČUK, I. (1998). «Collocations and lexical functions». En: COWIE, A.P. (ed.). *Phraseology. Theory, analysis and applications* (pp. 23-53). Oxford: Clarendon Press.
- (2003). «Collocations dans le dictionnaire». En: SZENDE, T. (ed.): *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues* (pp. 19-64). París : Honoré Champion.
- MELČUK, I.; CLAS, A.; POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- PEJOVIC, A. (2003). *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear en español contemporáneo: aspectos descriptivos aplicados*. Tesis inédita. Granada: Universidad de Granada.
- POLGUÈRE, A. (2000). «Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French». En: *Proceedings of EURALEX 2000* (pp. 517-527). También disponible en: <[www.olst.umontreal.ca/polguere/index.html](http://www.olst.umontreal.ca/polguere/index.html)>.
- (2005). *DiCouèbe. Dictionnaire en ligne de combinatoire du français* [en línea]. Université de Montréal. <<http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe>>.