



ORIENTACIONES PARA INSTRUIR AL PROFESORADO DE E/L2 EN LA ENSEÑANZA DE VERBOS FRECUENTES: EL CASO DE 'TENER'

GUIDELINES FOR INSTRUCTING SFL TEACHERS ON THE HIGHG FREQUENCY VERBS: THE CASE OF 'TO HAVE'

Natalia Alarcón Mosquera
Universidad de Castilla – La Mancha
Natalia.Alarcon@uclm.es

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es orientar la instrucción del profesorado de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera (E/L2) sobre un tema poco habitual en los programas de másteres y cursos de actualización pedagógica: la enseñanza de verbos frecuentes (*dar, hacer, tener, poner*). Para su consecución, el trabajo alberga dos objetivos específicos. El primer objetivo estriba en la descripción de unas pautas para el tratamiento de los verbos que no aparecen en el diccionario combinatorio *Redes* (Bosque, 2004), como *tener, hacer* o *poner*. El segundo objetivo consiste en ilustrar el procedimiento anterior mediante un análisis del verbo *tener* basado en la tesis doctoral *El verbo tener en el Corpus Oral de Aprendientes de Español* (Alarcón, 2026). Así, tras la definición del concepto de *verbo frecuente* (VF), la parte central del trabajo se divide en las tres fases en las que se distribuye el proceso del primer objetivo: reducción del valor polisémico del VF, definición simplificada e integradora del VF que integre los sentidos prototípico y esquemático y, por último, análisis de errores frecuentes (**hacer sentido* en lugar de *tener sentido*, por ejemplo). Adicionalmente, cada uno de los apartados o fases se completa con el ejemplo del verbo *tener*. El estudio pretende contribuir al desarrollo de la incipiente área de estudio dedicada a la enseñanza de verbos frecuentes (Jiménez Calderón y Rufat, 2019; Rufat, 2019, 2023; Jiménez Calderón y Sanz, 2023). En concreto, en este trabajo se dirige el foco hacia la necesaria formación del profesorado como andamiaje imprescindible para acortar la distancia entre el conocimiento teórico de estos VF y la explotación didáctica en el aula de E/L2.

Palabras clave: E/L2, verbos frecuentes, verbo *tener*.

ABSTRACT

The aim of this article is to provide guidance for Spanish as a Foreign Language teachers on an issue that it is not often addressed in master's programs or training teachers courses: the instruction of high-frequency verbs (*dar, hacer, tener, poner*). To achieve this, the paper has two specific objectives. The first objective lies in describing guidelines for the treatment of verbs that do not appear in the combinatorial dictionary *Redes* (Bosque, 2004), such as *tener, hacer*, or *poner*. The second objective is to illustrate the above procedure through an examination of the verb *tener* based on the doctoral dissertation 'The verb TO HAVE in the Oral Corpus of Spanish Learners (CORADE)' (Alarcón, 2026). Thus, after defining the concept of a high-frequency verb, the core part of the paper is divided into the three phases in which the process of the first objective is distributed: reduction of the polysemic value of the high-frequent verb, simplified and integrative definition of the high-frequency verb that integrates both prototypical and systemic meanings, and finally, analysis of commons errors (e.g., **hacer sentido* instead of *tener sentido*). Furthermore, each section or phase is completed by an example using the verb *tener*. The study intends to foster the growth of the emerging field focused on the teaching of high-frequent verbs (Jiménez Calderón & Rufat, 2019; Rufat, 2019, 2023; Jiménez Calderón & Sanz, 2023). More precisely, this paper directs its focus toward the crucial development of teacher training as an essential scaffolding to shorten the distance between the theoretical knowledge of high-frequency verbs and their practical application in the SFL classrooms.

Keywords: SFL, high-frequency verbs, to have.

Recibido: 01-05-2026
Aceptado: 10-06-2026

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.9.2.10444>



1. VERBOS FRECUENTES: DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO E INTERÉS DIDÁCTICO EN EL AULA DE E/L2¹

Los verbos frecuentes (VF) han sido objeto de estudio en un número razonable de trabajos teóricos y aplicados sobre Adquisición de Segundas Lenguas como, por ejemplo, los de Granger (2002) o Guo (2006) sobre las formas *to make*, *to take* y *to keep* o los de Li (2022), Sawaguchi y Mizumoto (2022) o López Pérez y Benali Taouis (2019) sobre *to take*, *to make* y *to do*, respectivamente. En el ámbito del español, destaca el trabajo de Rufat (2019) sobre el verbo *dar*, junto con los de Molina (2013) sobre *dar*, *tener* y *hacer* en hablantes de italiano o los estudios comparativos entre español e inglés de Tsutahara de, entre otros, *ir* y *to go* (2020). Si bien, hasta donde se nos alcanza, no existe una definición del término *verbo frecuente*, en la bibliografía es habitual recurrir, en primer lugar, a trabajos empíricos que avalen de manera fiable la frecuencia de uso de los posibles verbos que componen el repertorio. Así, del trabajo de Jiménez Calderón y Rufat (2019, p. 134) se desprende que un rasgo para pertenecer a la categoría de VF consiste en ocupar una de las cincuenta primeras posiciones de la clasificación correspondiente del diccionario de frecuencias de Davies y Davies (2018) (Tabla 1).

1) ser	11) saber	21) seguir	31) conocer	41) empezar
2) haber	12) querer	22) quedar	32) tomar	42) buscar
3) tener	13) pasar	23) llevar	33) sentir	43) existir
4) estar	14) deber	24) encontrar	34) tratar	44) perder
5) hacer	15) llegar	25) pensar	35) vivir	45) escribir
6) decir	16) creer	26) volver	36) acercar	46) realizar
7) poder	17) dejar	27) salir	37) esperar	47) entrar
8) ir	18) parecer	28) venir	38) gustar	48) leer
9) ver	19) hablar	29) llamar	39) contar	49) recordar
10) dar	20) poner	30) mirar	40) trabajar	50) morir

TABLA 1: Verbos más frecuentes en español según Davies y Davies (2018)

¹ En el presente trabajo, el concepto E/L2 alude al español no nativo tanto en contexto de inmersión o L2 como en el de lengua extranjera o LE.

Además de la frecuencia estadística, el segundo rasgo de estas piezas es su polisemia. Se trata de una característica estrechamente relacionada con la anterior, dada la extensa evidencia de que, como afirma Pinker (2007, p. 163), “cuanto más frecuente es una palabra, más polisémica es, y vice-versa”. Prueba de ello es el elevado número de acepciones que aparecen en las entradas de diccionarios de carácter general sobre las formas de la Tabla 1. Para sustentar lo anterior, en la segunda columna de la Tabla 2 aportamos el número de acepciones que aparecen en las entradas del diccionario de la RAE de los diez verbos más frecuentes según Davies y Davies (2018).

Verbo	Número de acepciones en el <i>DRAE</i>
ser	16
haber	11
tener	25
estar	28
hacer	58
decir	13
poder	6
ir	42
ver	22
dar	54

TABLA 2: Número de acepciones de los 10 verbos más frecuentes de Davies y Davies (2018)

En tercer lugar, es preciso subrayar que, a pesar de que aparecen con mucha frecuencia fuera y dentro del aula de E/L2, el conocimiento productivo o capacidad para usar con corrección determinados usos de los VF constituye un área de dificultad para los hablantes no nativos. Como señalan Altenberg y Granger (2001, p. 174), esto se debe a que “despite fundamental semantic similarities across languages, high-frequency verbs have developed many language-specific differences, which make them treacherous for foreign language learners”. Por ejemplo, la especificidad de *tener* podría explicar que, durante los primeros estadios de aprendizaje, estudiantes anglófonos cometan errores

en la expresión de la edad como el de (1) motivados por la transferencia del verbo *to be* empleado en inglés para esta función.

(1) *Soy 20 años [Tengo].

En definitiva, podemos definir los verbos frecuentes como piezas verbales de alta frecuencia en el discurso de hablantes nativos —ver Rufat (2019) y Alarcón (2026) para las frecuencias de *dar* y *tener* en hablantes no nativos, respectivamente— que se caracterizan por su capacidad para albergar numerosos significados y por actualizar determinados usos que constituyen un área de dificultad para aprendices de lenguas adicionales. A continuación, describimos los dos rasgos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de estas formas verbales en el aula de segundas lenguas: su polisemia y sus restricciones combinatorias.

1.1. TRATAMIENTO DE LA POLISEMIA EN E/L2

La enseñanza comunicativa en general ha priorizado tanto el acceso contextualizado al léxico como su correspondiente análisis situado. Según este planteamiento, un uso figurado de *congelar* como *congelar el salario* podría adquirirse de manera incidental al integrarse en un texto sobre el empleo. De acuerdo con los enfoques léxicos —ver Pérez Serrano (2017, pp. 29-40) para una revisión de las distintas corrientes—, además, es recomendable que la exposición anterior se combine con actividades dirigidas y orientadas a que el alumnado consolide las diferentes combinaciones frecuentes del texto —por ejemplo, *congelar el salario*, *quedarse en el paro*, *contrato indefinido*—. En definitiva, frente al aprendizaje descontextualizado de corrientes metodológicas anteriores, este enfoque incorpora una rentabilidad clara para el aprendizaje del vocabulario en general en términos comunicativos.

Sin embargo, también resulta evidente que ese —necesario— comunicativismo limita la posibilidad de que los aprendientes perciban la coherencia interna de las palabras polisémicas (Vicente Balenciaga & Goethals, 2026). En ese sentido, cabe preguntarse si para comprender y saber usar *congelar el*

salario es necesario que el aprendiente adquiera de manera intencionada la relación entre este uso figurado de *congelar* —predecible debido a su transparencia— y el uso literal de, por ejemplo, *congelar la carne*. A tenor de los numerosos estudios sobre el valor pedagógico de presentar explícitamente la motivación semántica de las palabras polisémicas en inglés (Boers & Lindstromberg, 2008; Littlemore, 2023); los análisis sobre competencia metafórica y verbos de percepción y movimiento en español (Masid Blanco, 2022; Ibarretxe-Antuñano, 2006; Hijazo-Gascón, 2021, respectivamente), así como de los trabajos que apuntan hacia la dificultad de los aprendientes para integrar en su conocimiento productivo los usos menos prototípicos de la palabra polisémica en cuestión (Laufer, 1997; Qu, 2023), no podemos desdeñar la posible rentabilidad de capacitar al alumnado para que detecte el vínculo semántico que conecta las distintas acepciones de las palabras. Del mismo modo, tampoco es posible asegurar que el profesorado posea este conocimiento en lo relativo a los VF. En otras palabras, los docentes previsiblemente dispondrán —o podrán desarrollar— los recursos y la intuición suficientes para abordar de manera explícita los usos de *congelar* mencionados. No obstante, parece razonable asumir que el análisis de palabras polisémicas que activan significados menos transparentes, como sucede con los VF (por ejemplo, *dar un paseo* o *tener una pelea*), requiere de la instrucción o el estudio.

1.2. LAS RESTRICCIONES COMBINATORIAS DE LOS VF: LUCES Y SOMBRAS DE SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE E/L2

En muchos de los usos de VF menos transparentes, los verbos funcionan como verbos de apoyo (VA). En oposición a los verbos plenos (VP), se denominan *verbos de apoyo*, *verbos ligeros* o *verbos soporte* a aquellas formas que en apariencia se limitan a aportar información flexiva, tal y como se ha propuesto en buena parte de la literatura. En (2) se incluyen algunos ejemplos de construcciones en las que VF participan en construcciones con verbos plenos (CVP), mientras que en (3) aparecen construcciones con verbos de apoyo (CVA) con las mismas formas verbales. Entre corchetes incluimos la

traducción en inglés para ilustrar cómo, desde la perspectiva interlingüística, los usos plenos tienden a coincidir en las distintas lenguas, mientras que en las CVA se concentra un mayor número de diferencias.

(2)

- a. Eva tiene una casa. [*Eva has a house*]
- b. Luis me dio un libro. [*Luis gave me a book*]
- c. Ana puso el libro en la mesa. [*Ana put the book on the table*]

(3)

- a. Jorge tiene cuidado cuando cruza la calle. [*Jorge is careful when he crosses the street*]
- b. Sara da un paseo. [*Sara took a walk*]
- c. Ana puso una excusa para no ir a la fiesta. [*Ana made an excuse not to go to the party*]

Las construcciones con verbo de apoyo (CVA) han sido analizadas desde diferentes enfoques como la fraseología (Alonso Ramos, 2004, 2010; Koike, 2001; Corpas Pastor, 1996), la teoría Sentido-Texto (Barrios, 2015) o la gramática generativa (Bosque, 2001; De Miguel, 2008). Por nuestra parte, el presente trabajo se encuentra alineado con los planteamientos generales de Bosque y De Miguel en cuanto que asumimos que los VA, lejos de perder su significado cuando participan en CVA (De Miguel, 2008), especifican su interpretación mediante un proceso de concordancia de rasgos léxicos con los complementos a los que acompañan. Se trata de una operación similar a la que encontramos en la aceptabilidad de *cometer un error*, donde tanto el verbo como el sustantivo incorporan el rasgo [+negativo] frente a la falta de concordancia con sustantivos de polaridad positiva como sucede, por ejemplo, en **cometer un acierto*. A propósito de lo anterior, conviene subrayar que esta concordancia o redundancia entre las dos piezas no representa anomalía alguna, antes bien se trata de un mecanismo altamente frecuente en la lengua común. Sirvan como ejemplo de lo anterior los ejemplos del tipo

imponer unilateralmente, chirrido estridente o insistir repetidamente, etc. aportados por Bosque (2004, pp. CXXXVIII-CXL) en el prólogo del diccionario combinatorio *Redes*, así como la redundancia morfológica de *interponerse entre* o la de *si* en la interrogación indirecta en *dilucidar si*.

La tesis de la selección léxica anterior ha sido ampliamente aceptada en la literatura de las últimas décadas. De hecho, en trabajos fundamentales en el ámbito de la fraseología como el estudio sobre CVA de Alonso Ramos (2004) se admite la existencia de concordancia, aunque se dude de la relevancia de esta información:

No excluyo la posibilidad de que descomponiendo semánticamente los nombres de las CVA y estableciendo la jerarquía de sus componentes genéricos, podamos llegar a algún tipo de predicciones sobre la afinidad de tal grupo de nombres con tal verbo de apoyo. Ahora bien, la descripción sería tan compleja y tan hiperspecificada que no sería útil ni para el aprendiz de una segunda lengua ni para un sistema de tratamiento automático (Alonso Ramos, 2004, p. 191).

Respecto a la utilidad de examinar determinados procesos de selección léxica, trabajos teóricos y aplicados recientes como los de Rufat (2019, 2023) sobre el verbo *dar* o el de Jiménez Calderón y Sanz (2023) sobre *llevar* ponen de manifiesto que el hecho de que el alumnado conozca al menos una parte de la información relativa a las restricciones combinatorias de los VF puede favorecer el aprendizaje de E/L2. Dicho de otro modo, trabajos recientes abogan no solo por dirigir la atención del aprendiz hacia errores habituales como el de (4), sino por fomentar la comprensión de las causas que lo han motivado.

④ ¿Vamos a *tomar un paseo? [dar]

Para contextualizar el alcance del proceso de selección léxica que, por ejemplo, aprueba *dar un paseo* y censura **dar una ruta senderista* o **dar un viaje*, es necesario distinguir entre restricciones combinatorias extralingüísticas o basadas en el conocimiento del mundo, e intralingüísticas o basadas en las reglas del sistema lingüístico. Las primeras se rigen por nociones de naturaleza

física; por consiguiente, es posible construir su paradigma extensional de acuerdo con el conocimiento que tenemos del mundo, como en *dar un regalo* (Bosque, 2001; Rufat & Jiménez Calderón, 2019). En concreto, tal como detalla Rufat (2019, pp. 47-49), la restricción de tipo extralingüístico que impone *dar* en su sentido básico *de entregar, hacer llegar, proporcionar* exige en su interpretación literal la coaparición con sustantivos que designan entidades materiales. Dicho de otra manera, en las combinaciones de tipo extralingüístico, el conocimiento enciclopédico es suficiente para deducir con qué otros nombres podría coaparecer el verbo. Por el contrario, este tipo de saber es insuficiente para explicar por qué la construcción *dar un paseo* es aceptable en el español europeo. La respuesta se encuentra en las reglas internas del sistema, según las cuales, *dar* se combina con *paseo* porque el verbo selecciona, entre otros, el rasgo subléxico [+desplazamiento breve]. Habida cuenta de que este rasgo también forma parte de las propiedades de *paseo*, se establece el proceso de concordancia o redundancia mencionado supra y, por consiguiente, la construcción resulta aceptable —a diferencia de la coaparición de *dar* con otros sustantivos que implican desplazamientos largos, como *ruta* o *viaje*—.

Así, en respuesta a las dudas sobre la rentabilidad de instruir al alumnado de E/L2 en restricciones de *dar* como las descritas, consideramos razonable afirmar que este conocimiento puede, por un lado, contribuir a un aprendizaje más significativo del verbo y, por otro, facilitar la identificación de los vínculos semánticos que conectan la red de sentidos que albergan las palabras polisémicas. Además, si consideramos que buena parte de esta información se encuentra en el diccionario combinatorio *Redes*, la tarea resulta, además, relativamente abarcable. Ahora bien, el gran inconveniente estriba en que, tal como han observado Jiménez Calderón y Rufat (2019, p. 142), solo siete de los cincuenta verbos más frecuentes (*dar, seguir, llevar, tomar, sentir, perder, entrar*) aparecen en *Redes*.

En suma, de lo anterior se desprende que en el caso de los verbos que no aparecen en *Redes* resulta complicado satisfacer lo expuesto en 1.1 y

1.2: dotar al profesorado de los conocimientos necesarios para abordar de manera explícita en el aula de E/L2 (i) las conexiones semánticas entre las distintas acepciones de los VF y (ii) las restricciones combinatorias de aquellos usos que presenten mayor dificultad para al alumnado. Para contribuir a superar estas limitaciones, en las páginas siguientes describimos un marco de actuación enfocado en instruir al profesorado en el abordaje de estos verbos. A modo de ilustración del procedimiento, presentamos el análisis del VF *tener* expuesto en Alarcón (2026).

2. VERBOS QUE NO APARECEN EN REDES

Para facilitar el análisis de los VF que no aparecen en *Redes*, en primer lugar, es pertinente preguntarse por la causa de su ausencia. A ese respecto, entendemos que el hecho de que verbos como *tener*, *poner* o *hacer* no cuenten con una entrada en el diccionario combinatorio se debe a la dificultad de caracterizar su extensión mediante una propiedad compartida por un conjunto de entidades, al igual que *interesante* (Bosque, 2004, pp. LXXXIX-XCI). Con todo, la justificada ausencia en *Redes* de estas palabras de gran extensión —y, por tanto, poca intensidad— no contradice el interés didáctico de conocer las exigencias combinatorias de, por ejemplo, *tener* cuando no actualiza su sentido prototípico de *posesión*, como en *tener cuidado* en (3a). De hecho, esta limitación inicial promueve análisis complementarios al de la selección de clases léxicas que permiten detectar otras áreas específicas de interés para la enseñanza de algunos de estos VF. Es el caso de, por ejemplo, la diferencia de foco entre el valor posesivo de *tener* en (5) frente al existencial de *haber* en (6).

(5) La casa tiene dos baños.

(6) En la casa hay dos baños.

El mapa de redes combinatorias que encontraríamos en una hipotética entrada de *tener* en *Redes* no aclararía la distinción entre (5) y (6). En otras palabras, saber

que el verbo *tener* se combina con la clase de sustantivos que denotan partes de un lugar no facilitaría la labor docente en el tratamiento de errores habituales en sinohablantes de niveles iniciales como el de (7). La desviación de (7) se debe a que en chino se selecciona el mismo verbo (yǒu) para (5) y (6).

(7) La casa *hay dos baños [tiene].

Para evitar que determinados usos de los VF de interés para el aula de E/L2 como los de (5) y (6) resulten excluidos de la propuesta, el marco de actuación para la formación del profesorado ha de concebirse como un instrumento concreto, pero también flexible. A ese respecto, consideramos que una eventual secuencia didáctica sobre VF dirigida a docentes ha de constar de las definiciones simplificadas de los verbos en cuestión. Además, en estas definiciones debe aparecer (i) el significado unitario presente en todos los usos (ii) junto con tres o cuatro sentidos generales que engloben las múltiples acepciones atribuibles a estos verbos polisémicos. Con ello, el futuro docente de E/L2 será capaz comprender en profundidad la red semántica de estos verbos y ofrecer explicaciones más precisas que trasciendan el análisis interlingüístico. Por ejemplo, el docente ofrecerá una mejor retroalimentación ante errores como el de (8) si previamente ha interiorizado que, como veremos en el apartado 2.3, este uso se adscribe a uno de los valores más generales de *tener*: el de la experimentación.

8) ITEX1. El viaje es la única cosa que te permite *hacer experiencias² [*tener*].

En síntesis, como marco general para la instrucción a docentes sobre la enseñanza de los VF que no aparecen en *Redes* proponemos un procedimiento distribuido en tres fases y sustentado en la propia experiencia docente tanto en la enseñanza de E/LE como en la formación de profesorado. El objetivo de

² Todos los ejemplos precedidos de un código alfanumérico proceden del Corpus Oral de Aprendientes de Español (CORADE) (Alarcón, 2026).

la primera fase consiste en reducir el número de acepciones de los VF seleccionados; por su parte, el propósito de la segunda fase radica en formular una definición unitaria que integre todos los usos de cada una de las formas meta; por último, la tercera fase se dedica a dirigir la atención del profesorado hacia las construcciones problemáticas. A continuación, describimos cada una de las fases a partir del análisis de *tener*.

2.1. FASE 1: REDUCCIÓN DE LA POLISEMIA

Uno de los procedimientos para identificar los tres o cuatro sentidos que actúan como hiperónimos de la extensa red de significados del verbo estriba en tratar de agrupar las distintas acepciones presentes en los diccionarios de carácter general estableciendo jerarquías entre las distintas interpretaciones. Gracias a los recursos tecnológicos actuales y a su rápido avance, el análisis de corpus constituye una manera complementaria o alternativa de obtener esta reducción semántica. En el caso de *tener*, nos hemos decantado por esta última opción. En concreto, la simplificación del verbo posesivo se articula en torno a los trabajos de Aguilar Caro (2007), basado en un corpus de hablantes nativos, y de Alarcón (2026), enfocado en un corpus de aprendientes de E/L2. Antes de describir estos estudios, nos detenemos a caracterizar someramente al verbo *tener*:

Tener es el verbo canónico para la expresión de relaciones posesivas en español, de ahí su capacidad para actualizar diferentes tipos de relaciones que, en última instancia, se acogen a la noción de *posesión* en el sentido más amplio del término. Esta interpretación flexibiliza el sentido restringido de Taylor (1996, p. 340), según el cual el poseedor es un ser humano concreto o, entre otras características, lo poseído es una entidad inanimada. De este modo, el verbo *tener*, además de aludir a la propiedad de algo (a) en su uso idiosincrásico, expresa relaciones de parentesco (b), cualidad (c), parte/todo (d), estados físicos (e) y mentales (f), entre otras.

- a. Ana tiene una casa.
- b. Pedro tiene un hermano.

- c. Eva tiene paciencia.
- d. La casa tiene garaje.
- e. Luis tiene sed.
- f. Pedro tiene miedo.

Asimismo, *tener* cumple las características de la definición inicial de VF: es un verbo altamente polisémico —las entradas dedicadas al verbo *tener* en diccionarios de carácter general presentan más de veinte acepciones— que alberga algunos usos de cierta dificultad para hablantes no nativos cuando no encuentra correspondencia plena en otras lenguas, como el expuesto a propósito de *haber* y *tener* en chino, así como en determinadas de CVA, como se vio en (2) a propósito de *tener cuidado*.

En relación con el primer trabajo referido, Aguilar Caro (2007) se ocupa de analizar las construcciones V + N en las que participa *tener* atendiendo al rasgo de inherencia del sustantivo. Tras evaluar las ocurrencias del *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo* (CEMC), la autora concluye que la propiedad de inherencia no es discreta, sino que se manifiesta en un *continuum* en el que los poseídos se adscriben a una de estas tres categorías: atributos, entes del entorno y, por último, acciones o eventos. Como resultado adicional de la investigación, la autora identifica los siguientes tres grandes valores de *tener*: la caracterización, cuando se combina con lo que considera *atributos*; la pertenencia, en compañía de los denominados *entes del entorno*, y la experimentación, junto con lo que Aguilar Caro define como *acciones y eventos*.

Los *atributos* cumplen la función de describir al poseedor mediante la calificación y representan el mayor grado de inherencia respecto al poseedor de toda la escala (Aguilar Caro, 2007, p. 56). La autora distingue entre atributos concretos y abstractos. Los primeros engloban entidades que pueden ser percibidas con los sentidos físicos (9); por su parte, los segundos aluden a entidades cuya percepción requiere de una elaboración mental que trasciende el campo de acción de los sentidos, lo que podría considerarse como abstracto (109).

- 9) Jaime tiene lunares.
- 10) Los niños bilingües tienen ventajas de todo tipo.

En segundo lugar, los predicados de la categoría *entes del entorno* comparten el vínculo con el entorno físico (11), social (12) o económico (13) del poseedor, por lo que el repertorio de sustantivos es más heterogéneo que en el grupo anterior.

- 11) La ciudad tiene un templo.
- 12) Ramona tiene razón.
- 13) Luis no tiene mucho dinero.

Según Aguilar Caro (2007, p. 67), los miembros de este grupo presentan menor fijeza en su grado de inherencia, dado que pueden entrar o salir del dominio posesivo con la rapidez o frecuencia que su naturaleza les confiere; es decir, su estabilidad está ligada a las circunstancias particulares de la relación posesiva. La autora ilustra esta variabilidad con ejemplos como los anteriores, en cuanto que la probabilidad de perder la razón es mayor que la de que una ciudad deje de tener un templo.

Por último, en la categoría denominada *acciones y eventos* se encuentran los objetos con menor inherencia del *continuum*, caracterizados por su transitoriedad, así como por referir a las experiencias que el sujeto experimenta. En palabras de Aguilar Caro (2007, p. 91), los objetos poseídos de este grupo describen el ámbito experiencial del sujeto poseedor, porque nos dicen qué es y cómo es lo que se encuentra viviendo. La presencia de dos subgrupos responde a que la autora distingue entre acciones realizadas por los sujetos (14) y eventos que suceden a los sujetos (15).

- (14) Hoy tenemos fiesta en la escuela.
- (15) Mi equipo siempre tiene suerte en los sorteos.

En cuanto a la clasificación general, es necesario indicar que los criterios para distinguir los tres subtipos de posesiones en ocasiones pueden resultar

controvertidos. De hecho, Aguilar Caro (2007, pp. 70-71) admite que casos como el de (10) pueden considerarse atributos, aunque descarta esta opción aduciendo que el poseedor no los exige como indispensables. En otras palabras, constar de un templo no es condición necesaria para que un lugar sea considerado una ciudad, por tanto, *templo* no constituye un atributo. Encontramos una interpretación similar en las relaciones entre personas que se sitúan fuera de la red familiar. Así, también clasifica en el grupo de entes del entorno complementos como el de (16) al entender que se trata de relaciones que el poseedor establece libremente o en las que, al menos, cuenta con la posibilidad de decidir cuándo terminar. Esto no ocurre en las relaciones de parentesco, identificadas por la autora como atributos debido a su indisolubilidad, pues independientemente de que se mantenga el vínculo entre las personas implicadas, uno no puede dejar de ser hijo de su madre.

(16) Sara tiene dos amigas.

De lo anterior se desprende que separar los tipos de posesiones expresadas por *tener* en construcciones V + N atendiendo a criterios basados en rasgos posesivos como la inherencia o el control puede resultar complicado. Además, un análisis de estas características se alejaría del objetivo de mejora de la práctica que nos ocupa. No obstante, como anunciamos, el trabajo de Aguilar Caro presenta una aplicación de gran valor para el tratamiento didáctico de *tener* en cuanto que permite reducir considerablemente el extenso número de acepciones de la forma meta. En concreto, en su trabajo todos los significados atribuibles a *tener* se engloban en uno de los siguientes tres grandes sentidos: *poseer*, *caracterizar* y *experimentar*.

Respecto al segundo estudio sobre *tener* basado en el corpus mencionado, Alarcón (2026) analiza la frecuencia de uso y el grado de acierto del verbo meta por parte de aprendientes de español autoidentificados con una de las siguientes lenguas maternas: italiano, francés, alemán, polaco, ruso y chino. El trabajo se basa en el de Corpus Oral de Aprendientes de Español

(CORADE), un corpus de aprendientes de español de nivel avanzado que incluye una muestra de control de hablantes nativos de español.

De interés para el presente trabajo resulta la revalidación de la reducción semántica de Aguilar Caro (2007) efectuada durante la caracterización de *tener*. Para ello, en Alarcón (2026, pp. 94-95) se comprueba la viabilidad de asignar a todas las construcciones V + N con *tener* del CORADE uno de los tres hiperónimos aportados por Aguilar Caro —*poseer*, *caracterizar* y *experimentar*—. El resultado es favorable en todos los casos, excepto en aquellos predicados como el de (17) en los que la forma meta actualiza un sentido cercano al de la perífrasis modal *tener que* + infinitivo.

(17) Tengo dentista: no puedo ir a la reunión.

En definitiva, la proximidad semántica de las construcciones del tipo *tener dentista* con la perífrasis nos permite considerar esta interpretación como una categoría complementaria más vinculada a *tener que* + infinitivo que a *tener* y, por consiguiente, aprobar la reducción de significados de *tener* a los tres valores identificados por Aguilar Caro. Con todo, dada la alta polisemia de *tener*, no es posible descartar que futuros estudios empíricos arrojen otras categorías o presenten otros casos fronterizos similares a los de (17). Por otro lado, el hecho de que el análisis se efectúe en un corpus de hablantes no nativos contribuye a optimizar la aplicación didáctica del estudio en cuanto que los usos desviados de *tener* presentes en el corpus proporcionan evidencia fiable sobre posibles áreas de dificultad para los aprendientes, como se verá en 2.3.

En conclusión, el acceso contextualizado a datos que proporciona el análisis de corpus puede facilitar la necesaria tarea de reducir el gran número de acepciones de los verbos frecuentes. En el caso de corpus de aprendientes de español, la evaluación permite simultáneamente acotar el área de interés para el ámbito de la ASL mediante el análisis de aciertos y errores en el uso de los VF. Por consiguiente, a pesar de que “no está claro que algo que se produce

correctamente en un momento dado se haya adquirido” (Liceras, 1992, p. 14), el análisis de la producción no nativa facilita la detección de posibles áreas de dificultad para el aprendiz. A esta ventaja se suma el relativo fácil acceso a corpus de aprendientes. Respecto a esto último, nombramos algunas de las compilaciones de textos escritos y orales de hablantes no nativos recomendadas en la bibliografía. Entre los corpus escritos, destacan por su extensión y prestigio el Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2), desarrollado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Madrid (Lozano, 2022) y el Corpus de aprendices del español (CAES), de la Universidad de Santiago de Compostela (Rojo y Palacios, 2016). En lo relativo a corpus orales, no nos consta la existencia de ningún trabajo equivalente al CAES o al CEDEL2. A ese respecto, el proyecto más destacable por el momento es el Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC), de la Universidad de Southampton (Mitchell, Domínguez, Arche, Myles & Marsden, 2008), junto con otros de menor tamaño como el Corpus Oral de Español como Lengua Extrajera (CORELE) de Campillos Llanos (2014) o el ya mencionado CORADE (Alarcón, 2026, pp. 114-139).

2.2. FASE 2: FORMULACIÓN DE UNA DEFINICIÓN SIMPLIFICADA Y OPERATIVA

Para manejar con coherencia y operatividad los sentidos obtenidos en el proceso de reducción semántica —*poseer*, *caracterizar* y *experimentar* en el caso de *tener*— resulta adecuado empaquetar la información en una definición integradora y cohesionada del VF. A ese respecto, es preciso no perder de vista dos ideas clave en el tratamiento de la polisemia que, a su vez, se desprenden de la fase de análisis anterior. La primera idea alude a dos tipos de significado de las palabras polisémicas: un significado idiosincrásico o básico y otro esquemático o inherente. El idiosincrásico no es compartido por todos los usos de la forma meta, sino solo por aquellos más cercanos al prototipo de Taylor (1996), mientras que el esquemático contiene la parte de significado presente en todos los usos de la palabra en cuestión. En línea con la distinción de Rufat (2019), el segundo tipo de significado entronca con

la noción de *punto semántico* empleada en el marco de la fraseología por Alonso Ramos (1997). La segunda idea clave consiste en el hecho de que el sentido esquemático no necesariamente coincide con la interpretación más ampliamente conocida. Por ejemplo, en *tener una pelea* el verbo no contiene la noción prototípica de *posesión* asociada a *tener*. Esto se traduce en que la definición simplificada que aspiramos a formular debe articularse en torno al sentido esquemático y, además, incluir al prototipo: en esa dirección, y no de lo idiosincrásico a lo esquemático. La aceptación de esta direccionalidad —de lo esquemático a lo prototípico— previene el intento de forzar dudosas interpretaciones semánticas como la que resultaría de afirmar que en *tener una pelea* se expresa una posesión —sentido idiosincrásico—, en lugar de una localización —sentido esquemático—.

A tenor de lo expuesto, podemos afirmar que la identificación del sentido esquemático de una palabra polisémica requiere de un elevado ejercicio de introspección, así como de la consulta de bibliografía especializada sobre el VF en cuestión. Por ejemplo, el estudio de *dar* exige comprender el funcionamiento de, entre otros, los verbos de transferencia, del mismo modo que para conocer el verbo *llevar* es preciso profundizar en la expresión del movimiento (Jiménez Calderón y Sanz, 2023), así como los análisis de *haber* o *quedar* entroncan con la existencia. Por su parte, en la investigación sobre verbos posesivos como *tener* resulta esencial indagar sobre el componente locativo.

A propósito de lo anterior, conviene subrayar que la idea de que tras la posesión subyace la locación está plenamente aceptada en la bibliografía (Lyons, 1968; Givón, 1984; Stassen, 2009, entre otros). En esta línea, Cifuentes Honrubia (2010, p. 123) destaca los trabajos de Lyons (1980, pp. 651-657) en los que se evidencia que en muchas lenguas las construcciones existenciales y posesivas derivan, tanto sincrónica como diacrónicamente, de construcciones locativas. Tal como subraya Cifuentes, la naturaleza de esta relación se encuentra en la mayor accesibilidad y relevancia de lo locativo para la cognición.

Las expresiones espaciales son más básicas, gramatical y semánticamente, que los diversos tipos de expresiones no espaciales, sirviendo de plantilla estructural para otras expresiones, ya que la organización espacial tiene una importancia máxima en el conocimiento humano (2010, pp. 123-125).

Así, del análisis de Moreno Cabrera (2003, p. 67) se desprende que las construcciones V + N en las que participa *tener* se clasifican como localizaciones de continente, en oposición a las de contenido. En las localizaciones de contenido (18) se sitúa a la entidad localizada (*Pedro*) en un lugar (*casa*), mientras que en las de continente (19) se parte del lugar (*la casa*) para ubicar a la entidad localizada (*patio*).

(18) Pedro está en casa.

(19) La casa tiene patio.

El planteamiento locativo coincide con la definición infraespecificada que propone De Miguel (2008, p. 575) en el marco de la Teoría del Lexicón Generativo, según la cual el verbo *tener* equivale a “ser el lugar donde está algo [un árbol en un jardín o una duda en una persona]”. Por consiguiente, el esquema *A tiene B* según este enfoque se define como sigue: *A es el lugar donde está B*.

Sin embargo, aludir al valor estrictamente locativo como el sentido esquemático de *tener* en construcciones V + N resulta insuficiente para explicar diferencias con los otros dos grandes verbos que expresan ubicación: *estar* y *haber*. Dicho de otro modo, manejar la definición de De Miguel (2008) no aclara la diferencia de significado entre (20), (21) y (22), por ejemplo.

(20) La buhardilla tiene cuadros.

(21) Los cuadros están en la buhardilla.

(22) Hay cuadros en la buhardilla.

Los tres enunciados informan sobre el lugar en el que se encuentran los cuadros. No obstante, la selección de *tener* en (20) permite saber que, además,

los cuadros forman parte de la decoración de la estancia, mientras que en (21) y (22) la ambigüedad sobre si los cuadros se encuentran en una caja o en la pared solo se resuelve mediante el contexto. Para incorporar la información específica que distingue a *tener* de los valores locativo y existencial de los verbos *estar* y *haber*, respectivamente, sin forzar la interpretación del término *posesión*, es necesario acudir a la habilidad del punto de referencia en los términos de Langacker (2000). En concreto, el autor define esta habilidad como la capacidad del poseedor para servir de punto de referencia para el establecimiento de contacto mental con otra —el poseído—. Por ejemplo, a propósito de las relaciones parte/todo como la de 18, Langacker (2000, p. 178) observa que una parte solo puede concebirse en relación con el todo, que funciona como un punto de referencia natural para su configuración. Así, *patio*, presenta en su base la concepción del todo del que se sirve para perfilar una entidad cuya naturaleza y estatus de subparte depende, a su vez, de su función dentro de la configuración general —*la casa*—. Para ilustrar la incapacidad de reconocer las partes autónoma e individualmente, el autor alude a contextos muy específicos como los únicos en los que sí resultaría posible concebir la parte sin el todo, como podría ser la capacidad de una fisioterapeuta para visualizar el tríceps sin necesidad de insertarlo en el cuerpo de un individuo concreto o general.

A tenor de lo expuesto, una definición simplificada y operativa de *tener* cuando actualiza el esquema *A tiene B* ha de integrar en su sentido esquemático tanto el componente locativo como la habilidad del punto de referencia. He aquí la propuesta de Alarcón (2026, p. 280).

A es (i) la ubicación donde está B, y (ii) el punto de referencia a partir del cual se conceptualiza B.

Ahora bien, en aras de un mejor manejo de la definición y de su posible trasposición didáctica proponemos una versión adaptada en la que la alusión a la habilidad del punto de referencia se sustituye por los tres sentidos en los que A sirve para la conceptualización a B, es decir, B puede interpretarse como una posesión de A, una característica de A o algo que A experimenta:

A *tiene* B: A es el lugar donde está B, siendo B algo que pertenece a A, lo caracteriza o es experimentado por él.

De este modo, el análisis teórico de los VF que no aparecen en *Redes* iniciado con la reducción del número de acepciones de la primera fase de la instrucción, se completa en esta segunda fase mediante dos acciones: la identificación de los sentidos esquemático y prototípico, por un lado, y, por otro, la formulación de una definición del verbo que integre lo anterior con los hiperónimos resultantes de la Fase 1.

2.3. FASE 3: IDENTIFICACIÓN DE LAS ÁREAS DE INTERÉS PARA EL AULA DE E/L2

Adquiridos los conocimientos teóricos anteriores, en la tercera y última fase de formación del profesorado se analizan los usos de los VF seleccionados susceptibles de suponer alguna dificultad para el aprendiz. A ese respecto, como avanzamos en 2.2, trabajar con corpus de aprendientes durante las fases anteriores facilita la identificación de posibles focos de errores. En concreto, el análisis de Alarcón (2026) descrito en el apartado anterior arroja tres datos de interés. En primer lugar, destacamos que las ocurrencias en las que el verbo actualiza un significado equivalente a la noción más idiosincrásica de posesión de Taylor (1996) son las que contienen el menor número de errores de la muestra de hablantes no nativos en su conjunto. Por consiguiente, sería posible inferir que el dominio productivo del valor prototípico de *tener* resulta más accesible para los participantes del CORADE —hablantes de italiano, francés, alemán, polaco, ruso o chino como L1—. En concreto, del total de usos del verbo con el sentido de *poseer*, el 14 % son inaceptables, frente al 26 % y al 30 % de usos erróneos en las ocurrencias en las que el verbo *tener* actualiza los valores de *caracterizar* y *experimentar*, respectivamente.

En segundo lugar, en el análisis de errores se han registrado desviaciones recurrentes en aquellas construcciones en las que *tener* activa el sentido de *caracterizar*. Se trata del uso inadecuado de *haber* (23) en sustitución de *hacer*. Como comentamos al principio, se trata de una desviación habitual en

sinohablantes con una competencia en español inferior al Nivel Umbral o B1. Lo relevante de este asunto estriba en que, a diferencia de otros errores transitorios propios de interlenguas en estadios iniciales que se anulan a medida que el aprendiente avanza en su dominio de la lengua, la confusión entre *haber* y *tener* en hablantes de chino muestra cierta resistencia a desaparecer (Alarcón, 2026, p. 261). En otras palabras, el hecho de que en la producción oral de aprendientes de nivel B2 de origen chino persistan errores como el de (22) podría indicar que se trata de un error fosilizable.

(23) CHIT1 Las clases en línea por internet hay muchas ventajas.

Por último, en el empleo de *tener* con el sentido de *experimentar* también se ha detectado otro posible candidato a la fosilización relativo a la sustitución de la forma meta por *hacer* (8), así como otros errores interlingüísticos del tipo *tener un buen tiempo* (24) motivados posiblemente por la interferencia del inglés como lengua adicional (*to have a good time*).

(8) ITEX1 El viaje es la única cosa que te permite *hacer experiencias [tener].

(24) PON9. Es importante tener la sensación de que has *tenido un tiempo muy bueno [pasado].

En lo relativo a los errores, entra dentro de lo esperable que el profesorado en formación albergue cierta intuición sobre las áreas de dificultad de *tener* o de otros VF debido a su propia experiencia como aprendiz de segundas lenguas, o al contacto con hablantes no nativos de español. Asimismo, resulta inviable tratar de anticipar todos los posibles errores recurrentes en el uso de los VF teniendo en cuenta la diversidad de lenguas adicionales del alumnado. Por ello, el objetivo de esta última fase estriba en dotar a los futuros docentes del conocimiento teórico y aplicado necesario para que, en última instancia, contribuyan a desarrollar la capacidad de los aprendices para observar, reflexionar, argumentar y, en definitiva, comprender el sistema lingüístico (Rufat, 2023, p. 154). En particular, asumimos que un conocimiento profundo

sobre la motivación de la polisemia inherente a los VF por parte del profesorado favorece una mejor instrucción en el aula de E/L2. En otras palabras, la práctica docente sensible a la transmisión de conocimiento explícito sobre el funcionamiento de los VF es crucial para la aplicación de dos de los principios que han de regir la enseñanza de VF, según Jiménez Calderón y Rufat (2019, p. 131): combinar los aprendizajes incidental e intencional, por un lado, y, por otro, atender a los factores que condicionan la retención del léxico.

3. CONCLUSIÓN

El presente trabajo proporciona orientaciones para el análisis de los VF desde una perspectiva basada en la formación del profesorado. Con motivo de la escasa o nula presencia de los VF en los programas de másteres y cursos de formación docente, en este trabajo hemos tratado de dirigir la atención hacia la necesidad de que el profesorado de E/L2 adquiriera unos conocimientos sólidos —aunque no necesariamente exhaustivos— sobre la naturaleza de estos VF. Trabajos como los de Rufat (2023) o Jiménez Calderón y Sanz (2023) sobre *dar* y *llevar*, respectivamente, constituyen un modelo imprescindible para el análisis de VF que aparecen en *Redes*. Por nuestra parte, en las páginas anteriores hemos descrito un marco de acción general para el estudio de aquellos VF que no figuran en el diccionario combinatorio. A pesar de las notables diferencias que separan a estos últimos, consideramos que el procedimiento de tres fases descrito —reducción semántica, definición simplificada y reconocimiento de las áreas de interés para el alumnado—, es lo suficiente abierto como para que acoger a verbos tan dispares como el existencial *quedar* o el posesivo *tener*. Asimismo, la concepción del mecanismo de la polisemia como eje vertebrador de las tres fases otorga consistencia al vínculo existente entre los miembros de esta suerte de categoría con la que el docente ha de familiarizarse: la categoría formada por los VF que no aparecen en *Redes*. No obstante, la evaluación de esta propuesta metodológica deberá validarse empíricamente en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Caro, N. M. (2007). *El verbo tener y las relaciones de posesión*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario ENALLT: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/449>
- Alarcón, N. (2026). *El verbo tener en el Corpus Oral de Aprendientes de Español (CORADE)*. [Tesis doctoral. Universidad de Castilla – La Mancha]. Repositorio Institucional. <https://ruidera.uclm.es/items/f7405f11-758e-4711-ba58-4da4edf7f392>
- Alonso Ramos, M. (1997). Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo DAR: hacia un tratamiento de los verbos soportes. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 113(3), pp. 380-417.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Visor.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. En C. Mellado (ed.), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Frankfurt & Timme. [http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010\(1\).pdf](http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010(1).pdf)
- Altenberg, B. & Silviane, G. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173-195. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.173>
- Barrios, M. A. (2015). *Las colocaciones del español*. Arco/Libros.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). Opening chapter: How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En F. Boers & S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-61). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990179>
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de colocación y sus límites. *Lingüística española actual*, XXIII(1), 9-40.
- Bosque, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM.
- Campillos Llanos, L. (2014). A Spanish Oral Learner Corpus for Computer-Aided Error Analysis. *Corpora*, 9(2), 207-238. <https://doi.org/10.3366/cor.2014.0058>
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2010). *Clases semánticas y construcciones sintácticas: alternancias locales en español*. Axac.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Davies, M. & Davies, K. H. (2018). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542638>
- De Miguel, E. (2008). Construcciones con verbo de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 567-578). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. <https://core.ac.uk/download/pdf/83572046.pdf>
- Givón, T. (1984) *Syntax: A Functional-Typological Introduction*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.17>

- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. En S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 3–33). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.6.04gra>
- Guo, X. (2006). *Verbs in the Written English of Chinese Learners. A Corpus-based Comparison between Non-native Speakers and Native Speakers*. [Tesis doctoral. Universidad de Birmingham]. Repositorio UBIRA Etheses: <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/871/>
- Hijazo-Gascón, A. (2021). *Moving Across Languages: Motion Events in Spanish as a Second Language*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110721072>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2006). Cross-linguistic polysemy in tactile verbs. En J. Luchjenbroers (ed.), *Human cognitive processing* (pp. 235–253). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.15.16iba>
- Jiménez Calderón, F. & Rufat, A. (2019). The teaching of frequent verbs through lexical approaches. *Verba Hispanica*, 27(1), 131-151. <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.131-151>
- Jiménez Calderón, F. & Sanz, M. (2023). El trabajo con ditransitivas en ELE: un estudio del verbo *llevar*. En F. Jiménez Calderón (ed.), *Los verbos ditransitivos y su enseñanza: transferencia, locación y movimiento* (pp. 157-198). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21275>
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Universidad de Alcalá.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110800524>
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical Factors Affecting the Difficulty of Vocabulary Acquisition. En N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 1140–155). Cambridge University Press.
- Li, Y. (2022). Corpus-Based Error Analysis of Chinese Learners' Use of High-Frequency Verb Take. *English Language Teaching*, 15(2), 21-30. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n2p21>
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Littlemore, J. (2023). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* (2.^a ed.). Cham: Palgrave. Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22107-9>
- López Pérez, S. & Benali Taouis, H. (2019). Analysis of noun (direct object) collocations with the high-frequency verb DO by Spanish students in an online learner corpus. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 99-120. <https://doi.org/10.5209/cjes.63337>.
- Lozano, C. (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965-983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>

- Lyons, J. (1968). *Introduction on theoretical linguistics*. Cambridge University Press. Versión española: *Introducción en la lingüística teórica*. (1977). Semantics. Cambridge University Press. Versión española: *Semántica*. Teide, 1980.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Teide.
- Masid Blanco, O. (2022). La enseñanza de la metáfora lingüística en ELE. En M. L. Regueiro Rodríguez (coord.), *Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE* (pp. 175-198).
- Mitchell, R., Domínguez, L., Arche, M., Myles, F. & Marsden, E. (2008). *SPLLOC: A New Corpus for Spanish Second Language Acquisition*. EUROSLA Yearbook. <https://doi.org/10.1075/eurosla.8.15smit>
- Molina, V. (2013). *Enseñanza de las colocaciones con verbo soporte: dar, tener y hacer. Estudio contrastivo español-italiano*. Memoria de Máster. Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno Caberra, J. C. (2003). *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*. Antonio Machado
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje de vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco/Libros.
- Pinker, S. (2007): *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Paidós.
- Qu, C. (2023). The correlated influence of semantic types, L1 translation equivalents and language proficiency on EFL learners' production of polysemous words. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1162008>
- Rojó, G. & Palacios, I. (2016). Learner Spanish on computer: The CAES 'Corpus de Aprendices de Español' Project. En M. Alonso Ramos (ed.), *Spanish learner corpus research: Current trends and future perspectives* (pp. 55-87). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.78.03roj>
- Rufat, A. (2019). *La investigación de corpus de aprendientes basada en el análisis contrastivo de la interlengua. El caso de DAR*. Universidad de Jaén. UJA Editorial.
- Rufat, A. (2023). Los verbos de transferencia desde la gramática cognitiva y las restricciones basadas en la concordancia de los rasgos léxicos. En F. Jiménez Calderón (ed.), *Los verbos ditransitivos y su enseñanza: transferencia, locación y movimiento* (pp. 113-156). Peter Lang.
- Rufat, A. & Jiménez Calderón, F. (2019). Vocabulario. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 229-242). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-17>
- Sawaguchi, R. & Mizumoto, A. (2022). Exploring the use of make + noun collocations by Japanese EFL learners through a bilingual essay corpus. *Corpora*, 17(SI), 61-77. <https://doi.org/10.3366/cor.2022.0247>
- Stassen, L. (2009). *Predicative possession*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199211654.001.0001>

- Taylor, J. R. (1996). *Possessives in English: An Exploration in Cognitive Grammar*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198235866.001.0001>
- Tsutahara, R. (2020). Un estudio comparativo de ir y go como verbos semicopulativos. *Hispanica*, 64, 51–77. <https://doi.org/10.4994/hispanica.2020.51>
- Vicente Balenciaga, S. & Goethals, P. (2026). La polisemia léxica como oportunidad pedagógica: un enfoque cognitivo del currículum de vocabulario en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 20(40), 169–196. <https://doi.org/10.26378/rnlael2040664>