



HAL
open science

Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE

Letizia D'Andrea

► **To cite this version:**

Letizia D'Andrea. Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE. Linguistics. Université de Salamanca, 2019. Español. NNT: . tel-04111859

HAL Id: tel-04111859

<https://hal.science/tel-04111859>

Submitted on 8 Jun 2023

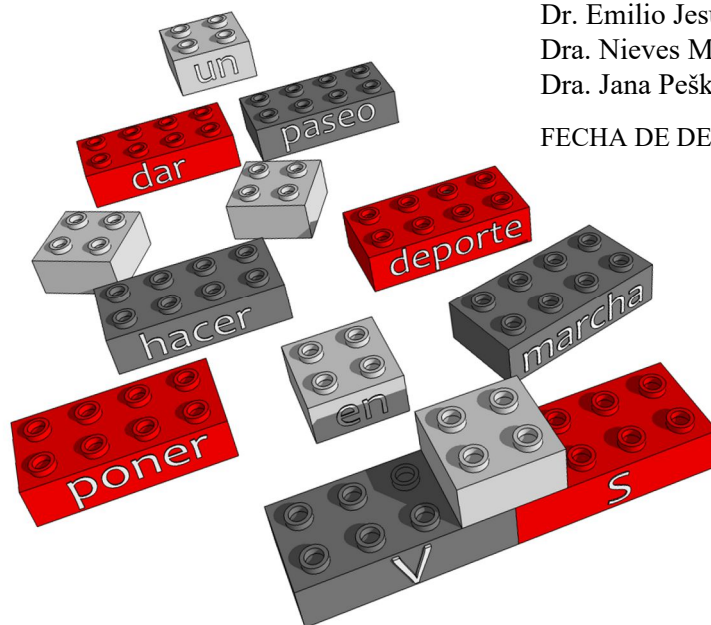
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN ESPAÑOL Y EN ITALIANO: ANÁLISIS CONTRASTIVO Y APLICACIÓN DIDÁCTICA A E/LE



TRIBUNAL CALIFICADOR DE LA TESIS:
Dr. Emilio Jesús Prieto de los Mozos (Pdte.)
Dra. Nieves Mendizábal de la Cruz (Secr.)
Dra. Jana Pešková (Voc.)

FECHA DE DEFENSA: 19/12/2019

Tesis doctoral

presentada por

Letizia D'Andrea

bajo la supervisión de

Dra. Dña. Carla Amorós Negre

Departamento de Lengua Española

Facultad de Filología

**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Salamanca, 2019



Las construcciones con verbo soporte
en español y en italiano: análisis contrastivo
y aplicación didáctica a E/LE

Tesis doctoral

V. ° B. °

La directora de la tesis

La autora

Fdo. Dra. Dña. Carla Amorós Negre

Fdo. Dña. Letizia D'Andrea

Departamento de Lengua Española

Facultad de Filología



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Salamanca, 2019

*A mi padre,
que, con su amor incondicional,
me apoya, me inspira y me permite ser la que soy.*

*Yo no nací sino para quereros;
Mi alma os ha cortado a su medida;
Por hábito del alma misma os quiero.*
Garcilaso de la Vega

Vassene 'l tempo e l'uom non se n'avvede.
Dante Alighieri

AGRADECIMIENTOS

El primer gracias va a mi directora de tesis, la Dra. Dña. Carla Amorós Negre, por confiar en mí y por la gran profesionalidad que ha demostrado a lo largo de todas las etapas de mi doctorado, desde las múltiples e inspiradoras charlas en su despacho hasta la rapidez en contestar a todos mis correos y leer los capítulos de esta tesis.

El segundo gracias se desdobra para llegar hasta Finlandia y Alemania, donde tuve la oportunidad de realizar dos estancias de investigación, de 3 meses cada una, durante el año académico 2017-2018. Más en concreto, quiero agradecer a mis supervisores de la Universidad de Helsinki, Dr. Turo Hiltunen, y de la Universidad de Duisburg-Essen, Dr. Daniel Reimann, su gran disponibilidad y sus valiosos consejos.

Mi agradecimiento también va dirigido a todos los profesores del departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, así como a todos los profesores invitados, que, a través de sus clases metodológicas y seminarios, me han brindado preciosas sugerencias para el desarrollo de esta investigación.

Puesto que la presente tesis se enmarca en el área de la enseñanza de E/LE, también quiero expresar mi reconocimiento a todos los profesores del máster en La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MUSALE) del año académico 2015-2016 por sus infinitas enseñanzas y por hacerme conocer el maravilloso mundo de la creación de materiales didácticos. Si hoy puedo estar satisfecha con la elaboración de las propuestas didácticas que componen esta tesis, es gracias a sus clases, a su exigencia y a todas las horas de sueño que perdí para poder presentar propuestas didácticas con las que tanto yo como mis compañeros pudiéramos estar contentos.

Gracias a Patricia, Javier, Juan Pablo, Manuel, Maribel, Andrés, Mario, Renato y José Luis por contestar con esmero a todas mis preguntas sobre las variedades del español de América objeto de estudio de esta tesis; a Ric, Lauren y Cody por responder con precisión a mis preguntas sobre las construcciones con verbo soporte del inglés americano; a Paula y Katharina, por un lado, y a Masda, por otro, por hacer lo mismo con mis preguntas sobre las CVS del alemán y del japonés.

Mi agradecimiento también va a todos los informantes que han dedicado su tiempo para completar el test lingüístico sobre las CVS del español y del italiano que se presenta en el capítulo 5, así como a Chris, Dave, Elena, Mayte, Mario y Nerea por participar en la prueba piloto del juego de rol literario que se propone en el capítulo 7.

También quiero dar las gracias a Alejandro, Bruno, Carmen, Eva, Javier, Kevin, Lauren, Manuel, Manuela, María, Patricia, Pilar y Will por permitirme usar sus fotos en las propuestas didácticas de esta tesis; y doblemente gracias a Carmen, Kevin y María por dejarse fotografiar por mí y fotografiarme a mí, específicamente para algunas de las actividades de las propuestas didácticas.

Gracias a Óscar, Juan Pablo y Javier por haber sido unos fantásticos guías y acompañantes en mi primer viaje a Colombia. Las fotos que aparecen en la propuesta didáctica del capítulo 6 son solo algunos de los maravillosos recuerdos que tengo de esos días.

Gracias de todo corazón a *Suor* María José, por creer en mí y por animarme y aconsejarme cada vez que lo necesitaba.

Grazie di cuore a zia Rita, zio Seb, Anna, zia Fio, zio Renato, Ila, Vale, zia Betty, Maty y Agnes por formar parte de mi vida.

Por último, gracias a mis padres, por haberme permitido llenar la casa de libros y sabiduría, por haberme transmitido su inquietud por viajar y conocer otras culturas y por haberme dado alas fuertes para volar.

RESUMEN (español)

Las construcciones con verbo soporte (*dar un paseo, hacer deporte, poner en marcha*) son un tipo de unidad fraseológica, a medio camino entre las colocaciones y las locuciones, formada por un verbo que presenta poca carga semántica (*dar, hacer, poner*) y un sustantivo predicativo (*paseo, deporte, marcha*). Mientras que el verbo se encarga de proporcionar información funcional (relativa a modo, tiempo, aspecto, número y persona), el sustantivo vehicula la gran parte del significado de la lexía pluriverbal. Si bien las CVS del español han sido ampliamente estudiadas desde una perspectiva monolingüe, han recibido escasa atención en los estudios fraseológicos de corte contrastivo y didáctico.

Por tanto, esta tesis tiene un doble objetivo; por un lado, realizar un análisis contrastivo entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano, con el fin de identificar y describir las áreas de contraste a nivel léxico, morfológico, sintáctico y semántico que pueden afectar el correcto aprendizaje de esta clase de unidades fraseológicas del español por parte de los estudiantes itálfonos; por otro lado, elaborar tres propuestas didácticas para los niveles B1, B2 y C1 del *MCER* con miras a introducir las CVS en el aula de E/LE de forma gradual, sistemática e integrada.

La identificación de las que hemos definido las *zonas de contraste* entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano, así como los resultados de un test lingüístico sobre las CVS dirigido a una muestra de estudiantes itálfonos de E/LE, han sido fundamentales para poder corroborar nuestra hipótesis de investigación: las zonas de contraste entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano producen interferencias negativas en la interlengua de los estudiantes itálfonos de E/LE de niveles principiantes e intermedios.

PALABRAS CLAVE: construcciones con verbo soporte, lexías pluriverbales, fraseología, didáctica de español como lengua extranjera (E/LE).

ABSTRACT (English)

Support verb constructions (*to take a walk, to do sports, to set in motion*) are a type of phraseological unit, halfway between collocations and locutions, composed of a delexicalised verb (*to take, to do, to set*) and a predicative noun (*walk, sports, motion*). While the verb brings functional information (regarding mode, tense, aspect, number and person), the noun conveys most of the multi-word unit meaning. Although SVCs have been widely studied from a monolingual perspective, they have received little attention in research studies with a contrastive and a didactic focus.

Therefore, this thesis has a double purpose. First, we will conduct a contrastive analysis between Spanish SVCs and their equivalent lexemes in Italian, in order to detect and describe the lexical, morphological and syntactical areas that may affect the correct learning process of these morphological units in native Italian speakers. Second, we will create three didactical proposals for B1, B2 and C1 levels (*Common European Framework of Reference for Languages*) aimed at teaching SVCs through a gradual, systematic and integrated method.

The detection of the contrasting areas between Spanish SVCs and their equivalent lexemes in Italian, as well as the analysis of the results of a linguistic test administered to a sample of Italian S/FL students, have helped confirm our research hypothesis: the differences between Spanish SVCs and their Italian equivalent lexemes produce negative transfers in the interlanguage of beginner and intermediate Italian S/FL students.

KEYWORDS: support verb constructions, multi-word units, phraseology, the teaching of Spanish as a foreign language (S/FL).

RIASSUNTO (italiano)

Le costruzioni con verbo supporto (*fare una passeggiata, fare sport, mettere in marcia*) sono un tipo di unità fraseologica, a metà strada fra le collocazioni e le locuzioni, formata da un verbo che ha perso parte del suo significato originario (*fare, mettere*) e da un sostantivo predicativo (*passeggiata, sport, marcia*). Mentre il verbo è portatore di informazioni funzionali (riguardanti il modo, il tempo, l'aspetto, il numero e la persona), il sostantivo trasmette la maggior parte del significato dell'unità polirematica. Sebbene le CVS siano state ampiamente studiate da una prospettiva monolingue, hanno ricevuto scarsa attenzione negli studi di taglio contrastivo e didattico.

Per tanto, questa tesi ha un doppio obiettivo; in primo luogo, condurre un'analisi contrastiva fra le CVS dello spagnolo e le loro forme equivalenti in italiano, con il fine di individuare e descrivere le aree di contrasto a livello lessicale, morfologico, sintattico e semantico che possono minare il corretto apprendimento di questa classe di unità fraseologiche da parte degli studenti italofofoni; in secondo luogo, elaborare tre proposte didattiche per i livelli B1, B2 y C1 (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) mirate a insegnare le CVS in modo graduale, sistematico e integrato.

L'individuazione delle cosiddette *zone di contrasto* tra le CVS dello spagnolo e le loro forme corrispondenti in italiano, così come i risultati del test linguistico sulle CVS che abbiamo rivolto a un campione di studenti italofofoni di S/LS, sono stati fondamentali per poter corroborare la nostra ipotesi di ricerca: le zone di contrasto fra lo spagnolo e le loro forme equivalenti in italiano producono interferenze negative nell'interlingua degli studenti italofofoni di S/LS di livello principiante e intermedio.

PAROLE CHIAVE: costruzioni con verbo supporto, unità polirematiche, fraseologia, l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (S/LS).

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	19
ÍNDICE DE FIGURAS	22
ÍNDICE DE GRÁFICOS	23
LISTA DE ABREVIATURAS	24
0. INTRODUCCIÓN	
0.1. Un primer acercamiento a las construcciones con verbo soporte	25
0.1.1. Distintos verbos soporte para un mismo sustantivo predicativo	29
0.1.2. La productividad de las construcciones con verbo soporte	35
0.2. Hipótesis y objetivos de la investigación	37
0.3. Marco metodológico	38
0.4. Estructura de la tesis	42
1. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE DESDE UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE	
1.1. Las construcciones con verbo soporte: perspectiva interlingüística	48
1.1.1. Las construcciones con verbo soporte en lenguas emparentadas filogenéticamente: un análisis contrastivo entre español, italiano, francés, inglés y alemán	50
1.1.1.1. Contrastes léxicos y sintácticos	51
1.1.1.2. Contrastes gramaticales	59
1.1.2. Las construcciones con verbo soporte en lenguas no emparentadas filogenéticamente: una mirada hacia el finés y el japonés	68
1.1.2.1. Las construcciones con verbos soporte en finés y en español: un breve análisis contrastivo	69

- 1.1.2.2. Las construcciones con verbo soporte en japonés y en español: un breve análisis contrastivo 74
- 1.2. La potencial producción de errores en el uso de las construcciones con verbo soporte del español: una perspectiva multilingüe 78
 - 1.2.1. Simetría verbal 79
 - 1.2.2. Asimetría verbal 81
- 2. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN EL MARCO DE LA FRASEOLOGÍA
 - 2.1. Marco teórico 85
 - 2.2. Estado de la cuestión: las construcciones con verbo soporte desde Bally hasta la actualidad 86
 - 2.2.1. El tratamiento de las unidades fraseológicas en *Le traité de stylistique française* de Charles Bally 86
 - 2.2.1.1. Series fraseológicas 87
 - 2.2.1.1.1. Series de intensidad 88
 - 2.2.1.1.2. Las series verbales: un primer esbozo de las construcciones con verbo soporte 89
 - 2.2.2. El estudio de las construcciones con verbo soporte desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad 91
 - 2.2.2.1. *Light verbs*, *Funktionsverbgefüge* y *constructions à verb support* 91
 - 2.2.2.2. El estudio de las construcciones con verbo soporte en España 93
 - 2.2.2.3. El estudio de las construcciones con verbo soporte en Italia 98
- 2.3. La fraseología 100

ÍNDICE

- 2.3.1. Las colocaciones 102
 - 2.3.1.1. Colocaciones vs combinaciones libres 105
- 2.3.2. Las locuciones 108
 - 2.3.2.1. Locuciones vs colocaciones 110
- 2.4. El lugar de las construcciones con verbo soporte en la fraseología 112
- 2.5. La pirámide verbonominal: una propuesta de clasificación de los distintos tipos de combinaciones verbonominales 115
- 3. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN ESPAÑOL
 - 3.1. Los límites entre verbos soporte y verbos plenos 118
 - 3.2. Los esquemas sintácticos de las construcciones con verbo soporte y la naturaleza semántico-funcional de los sustantivos predicativos 126
 - 3.3. La productividad de las construcciones con verbo soporte 132
 - 3.3.1. Ausencia de determinadas formas univerbales 133
 - 3.3.1.1. Las construcciones con verbo soporte como mecanismo de integración léxica: el caso de los anglicismos 136
 - 3.3.2. Construcciones con verbo soporte que disponen de contrapartidas univerbales 145
 - 3.3.2.1. Especificidad semántica: cuantificación e intensificación 148
 - 3.4. Las construcciones con verbo soporte en el español de América 151
 - 3.4.1. Contrastes en el verbo 151
 - 3.4.2. Contrastes en el sustantivo 156
- 4. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN ESPAÑOL Y EN ITALIANO: ANÁLISIS CONTRASTIVO
 - 4.1. El análisis contrastivo como base del aprendizaje 163

- 4.2. Zonas de contraste 169
 - 4.2.1. El verbo soporte 170
 - 4.2.1.1. *Dar* vs *fare* 170
 - 4.2.1.2. *Poner* vs *mettere* y *fare* 176
 - 4.2.1.3. *Prendere* vs *coger*, *tomar* y *sacar* 182
 - 4.2.1.4. *Echar* vs *fare* y *dare* 186
 - 4.2.2. El sustantivo 188
 - 4.2.2.1. Nivel morfológico 188
 - 4.2.2.2. Nivel semántico 191
 - 4.2.3. La estructura sintáctica 195
 - 4.2.4. Construcciones con verbo soporte cuyas formas equivalentes en italiano no son construcciones con verbo soporte 197
 - 4.2.4.1. Estructuras causativas y estructuras incoativas 197
 - 4.2.4.2. Construcciones con verbo soporte que equivalen a verbos simples y viceversa 200
- 5. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN ESPAÑOL Y EN ITALIANO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
 - 5.1. El test lingüístico 204
 - 5.1.1. Descripción y finalidad del test 205
 - 5.1.2. Perfil de los informantes y modalidad de realización del test 208
 - 5.2. Análisis de resultados 208
 - 5.2.1. Para romper el hielo 210
 - 5.2.2. Traduciendo 217
 - 5.2.3. Compara y contrasta 229
 - 5.2.4. Razonando 239

ÍNDICE

6.	EL APRENDIZAJE DE LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN EL AULA DE E/LE: UN PROYECTO POR TAREAS PARA EL NIVEL B1	
6.1.	Introducción al proyecto por tareas <i>Descubriendo América Latina: creación de un folleto turístico de una ciudad de la América hispana</i>	247
6.2.	Objetivos y contenidos didácticos	250
6.3.	Cronograma de clases	253
6.4.	La propuesta didáctica	256
7.	EL APRENDIZAJE DE LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN EL AULA DE E/LE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL B2	
7.1.	Introducción a la propuesta didáctica <i>La casa de los misterios</i>	278
7.2.	Objetivos y contenidos didácticos	280
7.3.	Cronograma de clases	283
7.4.	La propuesta didáctica	286
8.	EL APRENDIZAJE DE LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO SOPORTE EN EL AULA DE E/LE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL C1	
8.1.	Introducción a la propuesta didáctica <i>Gente que se cuida</i>	303
8.2.	Objetivos y contenidos didácticos	304
8.3.	Cronograma de clases	307
8.4.	La propuesta didáctica	309
	CONCLUSIONES	338
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	355
	REFERENCIAS SITOGRAFICAS	383
	ANEXO	391

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. CVS formadas por distintos verbos soporte y un mismo sustantivo predicativo 29
- Tabla 2. Obras lexicográficas consultadas 51
- Tabla 3. Sustantivos que expresan emociones y sensaciones 52
- Tabla 4. Las CVS en español y en japonés 75
- Tabla 5. Esquemas colocacionales más productivos 103
- Tabla 6. Las locuciones 108
- Tabla 7. «Verbo + Sustantivo» 123
- Tabla 8. Combinaciones libres vs CVS 124 - 125
- Tabla 9. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO)» 126
- Tabla 10. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO» 127
- Tabla 11. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO (SEMI)PREDICATIVO PRECEDIDO POR DETERMINANTE (C. DIRECTO)» 128
- Tabla 12. «SUJETO + DAR + ARTÍCULO DEFINIDO + SUSTANTIVO PREDICATIVO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO» 129
- Tabla 13. «SUJETO + DAR + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO 130
- Tabla 14. «SUJETO + VERBO SOPORTE + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (SINTAGMA PREPOSICIONAL)» 131
- Tabla 15. «SUJETO + HACER + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS» 137

- Tabla 16. «SUJETO + *HACER* + DETERMINANTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS» 137
- Tabla 17. Simetrías léxicas y sintácticas *dar/ dare* 164
- Tabla 18. Simetrías léxicas y sintácticas *hacer/ fare* 166
- Tabla 19. Simetrías léxicas *tener/ avere* 167 - 168
- Tabla 20. CVS que denotan acciones realizadas con una parte del cuerpo 172
- Tabla 21. CVS que denotan movimientos breves o puntuales 174
- Tabla 22. CVS que denotan acciones que implican la emisión de aire 174 - 175
- Tabla 23. CVS que designan acciones rápidas y puntuales realizadas mediante un objeto 175
- Tabla 24. CVS performativas 176
- Tabla 25. CVS que denotan impedimentos 177 - 178
- Tabla 26. CVS que denotan sanciones 178
- Tabla 27. CVS que denotan cambio de posición 181
- Tabla 28. CVS que expresan valor incoativo (*coger/ prendere*) 183
- Tabla 29. CVS que expresan valor incoativo (*tomar/ prendere*) 184
- Tabla 30. CVS que denotan obtención 186
- Tabla 31. CVS formadas por *echar* y sustantivos de habla 187
- Tabla 32. CVS formadas por *echar* y sustantivos que denotan acciones / actividades de breve duración 188
- Tabla 33. Contraste plural/ singular de los sustantivos 189
- Tabla 34. Contraste femenino/ masculino de los sustantivos 190 - 191
- Tabla 35. Falsos amigos 194
- Tabla 36. «V. SOPORTE + Ø SUSTANTIVO» VS «V. SOPORTE + DET. + SUSTANTIVO» 195 - 196

Tabla 37. CVS causativas VS construcciones causativas con <i>fare</i>	198
Tabla 38. « <i>Dar</i> + sustantivo VS <i>venire</i> + sustantivo» (valor incoativo)	199
Tabla 39. Asimetría CVS (ES) VS verbo simple (IT)	203
Tabla 40. Asimetría verbo simple (ES) VS CVS (IT)	203
Tabla 41. Descripción y finalidad del test	205
Tabla 42. Microtexto	206
Tabla 43. Algunos datos sobre las CVS	207
Tabla 44. <i>Darse una ducha</i>	220
Tabla 45. <i>Tomar una decisión</i>	221
Tabla 46. <i>Dar la razón</i>	222 - 223
Tabla 47. <i>Dar miedo</i>	223 - 224
Tabla 48. <i>Tener lugar</i>	224 - 225
Tabla 49. <i>Echar la culpa</i>	227 - 228
Tabla 50. Contenidos didácticos (nivel B1)	252 - 253
Tabla 51. Cronograma de actividades	254 - 255
Tabla 52. Contenidos didácticos (nivel B2)	281 - 282 - 283
Tabla 53. Cronograma de actividades	283 - 284 - 285
Tabla 54. Contenidos didácticos (nivel C1)	305 - 306 - 307
Tabla 55. Cronograma de actividades	307 - 308
Tabla 56. Niveles de simetría/ asimetría	347

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa 1: simetría verbal	80
Figura 2. Mapa 2: asimetría verbal	82
Figura 3. <i>Dar un paseo</i>	96
Figura 4. <i>Poner en marcha</i>	97
Figura 5. La pirámide verbonominal	116
Figura 6. <i>Coger/ agarrar</i>	154
Figura 7. Mapa 3: <i>Hacer las tareas</i>	159
Figura 8. <i>Hacer mercado</i>	160
Figura 9. <i>Hacer el mercado</i>	160
Figura 10. <i>Hacer el súper</i>	161
Figura 11. <i>Hacer las compras</i>	162
Figura 12. Mapa 4: las variantes diatópicas de <i>hacer la compra</i>	162
Figura 13. Ficha de evaluación (proyecto por tareas)	250
Figura 14. Ficha de evaluación (juego de rol literario)	280

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. *Dar pena* 210
- Gráfico 2. *Tener ganas* 212
- Gráfico 3. *Hacer las paces* 213
- Gráfico 4. *Poner una multa* 215
- Gráfico 5. *Poner a prueba* 216
- Gráfico 6. Prueba de traducción 219
- Gráfico 7. *Fare piacere* 230
- Gráfico 8. *Riuscire a fare* 232
- Gráfico 9. *Doler* 233
- Gráfico 10. *Hacer daño* 234
- Gráfico 11. *Tengo que llamar a un par de personas* 236
- Gráfico 12. *El tren para en la estación de Chamartín* 238
- Gráfico 14. *Sacar la licencia de pesca* 240
- Gráfico 15. *Dar tristeza* 242
- Gráfico 16. *Dar un salto* 242

LISTA DE ABREVIATURAS*

AL: alemán

BNC: British National Corpus

CD: complemento directo

CI: complemento indirecto

COCA: Corpus of Contemporary American English

CORPES XXI: Corpus de referencia del español del siglo XXI

CVS: construcción con verbo soporte

det.: determinante

DLE: Diccionario de la lengua española

DUE: Diccionario de uso del español

E/LE: español como lengua extranjera

ES: español

FI: finés

FR: francés

IN: inglés

IT: italiano

JA: japonés

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

prep.: preposición

S: sustantivo

VS: verbo soporte

*Abreviaturas más recurrentes.

INTRODUCCIÓN

0.1. Un primer acercamiento a las construcciones con verbo soporte

- No. *Da igual*. No lo traigáis. Me las arreglaré para regresar sin vosotros.
- Mientras tanto, abúrrete aquí. Ya veo que no encuentras nada mejor que *dar saltos*.
Dio unos pasos y luego se volvió (*CORPES XXI*).

Las construcciones con verbo soporte (*dar igual, dar saltos, dar unos pasos*) tienen un papel relevante en las producciones lingüísticas de los hablantes nativos y no nativos de español. Sin embargo, en los estudios de fraseología española este tipo de construcción verbonominal ha recibido menos atención que otros tipos de unidades semánticas, como las colocaciones léxicas y las locuciones idiomáticas¹.

En este apartado daremos unas breves pinceladas sobre la naturaleza gramatical, léxica y sintáctica de las CVS del español peninsular (de ahora en adelante, *español*), que servirán como punto de partida para entender el funcionamiento de un esquema fraseológico muy productivo en la lengua.

Las construcciones con verbo soporte, también conocidas como *construcciones con verbo de apoyo* o *construcciones con verbo ligero*, son unidades léxicas pluriverbales formadas por un verbo que presenta escasa

¹ Siguiendo a Koike (2001), entendemos por *colocaciones léxicas* las combinaciones preferentes de unidades léxicas cuyos lexemas principales presentan autonomía semántica y gramatical (*cepillarse los dientes, fumador empedernido, diametralmente opuestos*). Como veremos en el segundo capítulo, el autor diferencia las colocaciones léxicas de las colocaciones funcionales (en las que los lexemas no presentan autonomía semántica ni gramatical). Las colocaciones funcionales de Koike equivalen a nuestras construcciones con verbo soporte (CVS). Sin embargo, en esta tesis no nos referiremos a la CVS con el término de *colocaciones*, puesto que consideramos que representan una categoría intermedia entre las colocaciones y las locuciones verbales.

carga semántica (*dar, hacer, poner, tomar, etc.*) y un sustantivo predicativo (*paseo, llamada, marcha, decisión*) o semipredicativo (como *foto* en *hacer una foto*²). Como su nombre sugiere, una de las funciones principales de los verbos soporte es la de “servir de soporte sintáctico del nombre que expresa un predicado semántico” (Alonso Ramos, 2004: 18). Además de contribuir a la configuración argumental de la construcción verbonominal, el verbo proporciona información gramatical relativa a tiempo, modo, aspecto, número y persona (De Miguel, 2006: 1292). El sustantivo, en cambio, se encarga de llevar gran parte del peso semántico de la construcción entera.

Como señala Gaston Gross (1993: 16), dado que la función de un verbo soporte es la de actualizar³ un predicado nominal, el verbo no posee valor predicativo, de acuerdo con el principio por el cual no puede haber dos predicados en una misma oración⁴. A este respecto, veamos cómo el verbo y el sustantivo se reparten los papeles funcional y predicativo:

(1) *Dio unos pasos y luego se volvió (CORPES XXI).*

En (1) nos encontramos ante un período sintáctico formado por dos oraciones coordinadas, donde la conjunción *y* hace de nexo entre dos oraciones principales. Aún más importante es el hecho de que la primera

² De acuerdo con Alonso Ramos (2004: 147-154), entendemos por *semipredicativos* —la autora habla de *cuasi-predicados*— los sustantivos concretos que, combinados con un verbo soporte, adquieren la propiedad de predicar (por ejemplo, *foto(grafía)* en *hacer/sacar/tomar una foto*).

³ Con *actualizar* (en francés, *actualiser*) Gross (1993: 16) entiende la capacidad del verbo de circunscribir un predicado nominal (o, más bien, una oración) en el tiempo.

⁴ Así, en una frase como *Luc ha dado una respuesta a esta pregunta (Luc a donné une réponse a cette question)* el verbo *dar* (al igual que *donner*), en calidad de verbo soporte, no posee valor predicativo. Al contrario, en *Luc ha dado una piedra preciosa a Léa (Luc a donné une pierre précieuse à Léa)*, *dar* (así como *donner*), al seleccionar un sustantivo concreto, posee su papel de verbo léxico (esto es, semánticamente pleno) y, por ende, tiene función predicativa (Gross, 1996: 55).

oración principal, *Dio unos pasos*, está formada únicamente por una CVS (modificada por el artículo indefinido masculino plural *unos*), de lo cual se desprende que las CVS están capacitadas para formar auténticas oraciones. En otras palabras, las CVS disponen de todos los elementos sintácticos necesarios para tener autonomía oracional. De hecho, si analizamos *Dio unos pasos* aplicando las reglas de la sintaxis tradicional, hallamos un sujeto tácito (*él* o *ella*), un verbo (*dio*) y un complemento directo (*unos pasos*).

En lo que concierne a los papeles funcional y predicativo, *dio* proporciona la siguiente información gramatical: 1) tercera persona singular; 2) tiempo: pretérito indefinido; 3) modo indicativo; 4) aspecto perfectivo (télico). Por su parte, el sustantivo *paso(s)* vehicula la siguiente información semántica: “movimiento sucesivo de ambos pies al andar” (*DLE*, 2018); por lo que es el sustantivo el lexema que nos permite entender el significado global de la CVS. No obstante, cabe notar que la información semántica que se desprende del sustantivo es, asimismo, información predicativa. Dicho de otra forma, el sustantivo ayuda al verbo en la tarea de predicar⁵.

Volviendo al papel del verbo soporte, cabe señalar que, si bien este se encarga principalmente de proporcionar configuración oracional al sustantivo y de vehicular información verbal, también contribuye a transmitir parte del significado de la CVS. A este respecto, consideremos los siguientes ejemplos extraídos de *CORPES XXI*:

(2) *Esa mujer siempre le tuvo mucho cariño a mi padre.*

(3) *Aunque no lo reconozcas, ya nos vas cogiendo cariño.*

⁵ Nótese que la CVS *dar un paso* (*dar unos pasos*) no dispone de una contrapartida univocal, al contrario de lo que se da entre *dar un paseo* y *pasear*.

El sustantivo *cariño*, en la acepción de “inclinación de amor o buen afecto que se siente hacia alguien o algo” (DLE, 2018), puede combinarse tanto con el verbo soporte *tener* como con *coger*⁶. Estos dos verbos, al poseer distinto valor aspectual, confieren distinto significado a las CVS *tener cariño* y *coger cariño*. Como sabemos, cuando le tenemos cariño a alguien, ese sentimiento de afecto ya está consolidado, mientras que, si le cogemos cariño a alguien, el sentimiento se encuentra en su fase inicial; desde el punto de vista verbal esta fase inicial se expresa a través del aspecto incoativo⁷.

El aspecto verbal no es el único elemento que aporta un distinto matiz semántico al verbo soporte y, por ende, a las CVS. De hecho, a pesar de tratarse de verbos que presentan escasa carga semántica, estos mantienen algún rastro del significado que poseen sus contrapartidas léxicas⁸. En el siguiente apartado veremos cómo un determinado sustantivo predicativo puede combinarse con distintos verbos soporte para dar lugar a construcciones verbonominales que remiten a distintas porciones de la realidad.

⁶ También *tomar*, como variante diatópica de *coger*, sobre todo en América Latina.

⁷ Al igual que *cariño*, hay más sustantivos predicativos que admiten tanto el verbo soporte *tener* como *coger* y que presentan el esquema sintáctico «TENER/COGER(LE/S) + S. PRED. + A ALGO/ALGUIEN»: *manía, miedo, fobia, simpatía, terror*, etc.

⁸ Siguiendo la terminología empleada por Koike (2001), distinguiremos *coger*, *dar*, *echar*, *hacer*, *poner*, *sacar*, *tener* y *tomar* entre *verbos funcionales* y *verbos léxicos*. Por ejemplo, *dar* en *Laura me ha dado un regalo para ti* es un verbo léxico (o pleno), puesto que presenta la acepción de “hacer alguien voluntariamente que una cosa que tiene pase a ser tenida por otro” (DUE, 2007), esto es, el significado base que posee al seleccionar sustantivos concretos con significado recto (como en las combinaciones libres *dar un sobre* y *dar una chaqueta*). Por el contrario, en *Laura me ha dado una noticia increíble*, *dar* tiene un papel funcional, ya que confiere una estructura argumental al sustantivo predicativo *noticia* y proporciona información verbal a la construcción entera; en *dar una noticia* el verbo *dar* funciona como verbo soporte.

0.1.1. Distintos verbos soporte para un mismo sustantivo predicativo

Como hemos señalado en el apartado anterior, un determinado sustantivo predicativo puede combinarse con distintos verbos soporte para hacer referencia a distintas porciones de la realidad. En la siguiente tabla mostramos la contribución semántica del verbo soporte a partir de cinco CVS formadas por el sustantivo *tiempo* (considerado en su acepción cronológica). Según se aprecia, incluso el esquema argumental contribuye a la delimitación semántica de las CVS.

VS + TIEMPO	ESTRUCTURA ARGUMENTAL	DEFINICIÓN <i>DLE</i> (2018)
Dar tiempo ¹	Alguien da tiempo a alguien	No apresurar a alguien.
Dar tiempo ²	Algo no da tiempo a alguien	Disponer de tiempo suficiente ⁹ para realizar una actividad, una acción, etc.
Darse un tiempo	Alguien se da un tiempo	Interrumpir de mutuo acuerdo una relación amorosa durante un periodo de tiempo para reflexionar acerca de ella.
Tener tiempo	Alguien (no) tiene tiempo	Disponer de un espacio de tiempo para la realización de algo.
Tomarse tiempo	Alguien se toma tiempo	Posponer algo para reflexionar acerca de ello.

Tabla 1. CVS formadas por distintos verbos soporte y un mismo sustantivo predicativo. Fuente: elaboración propia.

⁹ Al usar esta CVS hacemos énfasis en el margen de tiempo del que disponemos para realizar, o menos, una actividad, una acción, etc.

Como se puede ver en la tabla 1, la CVS *dar tiempo* aparece en dos cajones separados. En realidad, se trata de dos CVS distintas, cada una de las cuales presenta su propio significado y su propia estructura sintáctica. En concreto, *dar tiempo*₁ se actualiza en el discurso a través del esquema argumental «ALGUIEN DA TIEMPO A ALGUIEN» y, dependiendo del contexto, significa ‘conceder a alguien más tiempo para llevar a cabo algo’ o ‘no apresurar a alguien’. De hecho, cuando pedimos a alguien que nos dé (más) tiempo, aún no estamos listos para algo, por ejemplo, llevar a cabo una actividad, entregar un proyecto o tomar una decisión.

(4) *No estoy preparado para eso todavía. Dame tiempo (CORPES XXI).*

Si en (4) *tiempo* tiene la función de complemento directo (mientras que el sujeto es un *tú* en modo imperativo), en *dar tiempo*₂ los papeles argumentales cambian del todo. Para tener una idea más clara del comportamiento sintáctico¹⁰ de *dar tiempo*₂, analicemos la siguiente frase:

(5) *No me dio tiempo de preparar el postre.*

Aunque no resulte tan evidente, al tratarse de un esquema argumental muy poco común en español, consideramos que el sujeto sintáctico de *dar tiempo*₂ es el sustantivo *tiempo*: «el tiempo no me dio a mí»¹¹. El papel

¹⁰ Siguen el mismo esquema sintáctico de *dar tiempo*₂ las CVS *dar la impresión*, *dar la sensación*, *dar la idea* en *me da la impresión*, *me da la sensación* y *me da la idea*, semánticamente más afines a *tener la impresión*, *tener la sensación* y *tener la idea*. No obstante, a pesar de formarse a partir del mismo verbo soporte, estas CVS difieren notablemente de *dar la impresión*₁ en frases como *Doy la impresión de ser tímida*. Como bien sabemos, en las CVS con sujeto explícito, la impresión, la sensación o la idea a la que hacemos mención no es del sujeto hablante, sino de una tercera persona, un referente extralingüístico que puede concretarse en el discurso mediante un complemento indirecto: *¿Te doy la impresión de ser tímida?*

¹¹ Para comprobar que *tiempo* desempeña la función de sujeto sintáctico, podemos sustituir el verbo soporte *dar* con el verbo *alcanzar*, que, combinado con *tiempo*, tiene el

sintáctico de *tiempo*₂ es el motivo que explica su limitado abanico de conjugaciones. De hecho, como señala el *DLE* (2018), *dar tiempo*₂ es usado solo en 3ª persona singular (*No me/ te/ le/ nos/ os/ les da tiempo*), en gerundio (*No me está dando tiempo*) y en infinitivo (*No me va a dar tiempo*). Sin embargo, Fernández Soriano y Táboas Baylín (1999: 1764) insertan *dar tiempo*₂ entre las construcciones impersonales no reflejas regidas por dativo¹². Asimismo, las autoras (*ibidem*) sugieren que en este tipo de construcciones “los experimentantes/ beneficiarios (en dativo) tienen la propiedad común de funcionar como sujetos lógicos”.

Además, cabe señalar que el contexto discursivo de (5) permite la sustitución de la CVS *dar tiempo*₂ con *tener tiempo* (*No tuve tiempo de preparar el postre*). De todos modos, el distinto aspecto verbal modifica, aunque ligeramente, el significado de la frase. En *No me dio tiempo de preparar el postre* la CVS pone el énfasis en un determinado margen de tiempo: el que necesitamos para la preparación del postre. Sin embargo, hay contextos en los que no podemos sustituir la CVS *tener tiempo* con *dar tiempo*, como en la siguiente pregunta, extraída del diccionario multilingüe en línea *Linguee*:

(6)

- a. *¿Qué puedo hacer si no me da tiempo a llegar en el horario establecido del comedor?*

mismo significado de *dar* (esto es, ‘ser suficiente’): *No me alcanza el tiempo*, esto es «el tiempo (sujeto) no me alcanza (verbo) a mí (complemento indirecto)».

¹² Fernández Soriano y Táboas Baylín (*ibidem*) insertan entre las construcciones impersonales regidas por dativo también esquemas sintácticos como «pron. átono + *resulta*» (*Me resulta imposible entenderte*) o «pron. átono + *es* + adjetivo» (*Me es indiferente cómo lo hagas*), entre otros.

- b. *¿Qué puedo hacer si no tengo tiempo de llegar en el horario establecido del comedor?

En (6a) los márgenes temporales a los que se hace referencia con *dar tiempo* son más definidos, debido a la contribución semántica del sintagma preposicional *en el horario establecido*. No obstante, si el rasgo semántico de ‘límite temporal’ que lleva consigo *dar tiempo* hace que esta CVS sea compatible con el verbo *llegar*¹³, *tener tiempo*, por el contrario, no puede combinarse con el verbo *llegar*, precisamente por no poseer dicho rasgo semántico. De hecho, la CVS *tener tiempo* remite a un lapso de tiempo indeterminado, sin contener matices relativos a un punto final, es decir, a un margen de tiempo.

Analicemos ahora la CVS *darse un tiempo*, con el significado de ‘interrumpir de mutuo acuerdo una relación amorosa durante un período de tiempo para reflexionar acerca de su futuro’. Para ello, leamos el siguiente ejemplo, extraído del artículo “‘Darse un tiempo en la pareja’” y publicado en la página *Web consultas: revista de salud y bienestar*:

- (7) *Si crees que tu relación ha llegado a un punto de inflexión, pero todavía quieres luchar por tu pareja, te contamos las claves para daros un tiempo y salvar vuestro amor.*

El período que observamos en (7) contiene 5 oraciones que presentan tres sujetos sintácticos (y extralingüísticos): 1) la segunda persona singular (*tú crees, tú quieres*); 2) la primera persona plural (*nosotros contamos*); 3) la

¹³ Siguiendo la terminología de Vendler (1957), el verbo *llegar* representa un logro (*achievement*), esto es, una acción que tiene su principio y su fin en un mismo momento; razón por la cual es incompatible con una CVS que remite a una amplia porción de tiempo. Tomando como criterio el segmento temporal al que remiten los verbos, Vendler (1957) *apud* Albertuz (1995: 7) opone los verbos que denotan periodos más o menos largos (*states*) a los que designan instantes (*achievements*).

segunda persona plural (el sujeto de los infinitivos *daros un tiempo* y *salvar es vosotros*). Sin embargo, mientras que el sujeto del verbo *salvar* —tanto en términos lingüísticos como extralingüísticos— cumple una acción cuyo beneficiario es un ‘tercer elemento’, esto es, el amor, en *daros un tiempo* el agente A cumple una ‘acción’ destinada a B (el beneficiario), pero, al mismo tiempo, B es agente de esa misma ‘acción’, que, a su vez, se dirige a A (el otro beneficiario). En otras palabras, los sujetos extralingüísticos expresados por A y B están realizando una acción recíproca el uno hacia el otro. De ahí que podamos considerar *darse un tiempo* como una CVS recíproca. Como sabemos, los verbos recíprocos (*abrazarse, besarse*) son verbos que, coadyuvados por un pronombre, expresan reciprocidad, esto es, la “correspondencia mutua de una persona o cosa con otra” (DLE, 2018). Como apunta Bosque (1985: 64), “la reciprocidad comporta, desde el punto de vista semántico, una relación de bidireccionalidad, sea cual sea el predicado que la establezca”.

Además, cabe notar que el artículo indefinido *un* entra en la configuración semántica de la CVS no como cuantificador —al contrario de lo que ocurre con los numerales *uno* y *dos* en *dar un beso* y *dar dos besos*—, sino, más bien, como elemento “diacrítico”, es decir, como elemento que la diferencia de la CVS con la que comparte los mismos lexemas principales: *dar tiempo* en «ALGUIEN DA TIEMPO A ALGUIEN».

Por último, analicemos la CVS *tomarse tiempo*. Para ello, leamos el siguiente ejemplo extraído de *Linguee*:

(8) *Hay que tomarse el tiempo necesario para hacer un balance claro de la Ronda de Uruguay.*

A pesar de que en (8) la CVS se actualice mediante el artículo definido *el*, su forma básica —esto es, en infinitivo— no presenta artículo. De ahí que en el *DLE* (2018) encontremos «*tomarse tiempo alguien*», con el significado de “dejar para más adelante lo que ha de hacer, a fin de asegurar el acierto”. Asimismo, en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007), la CVS aparece sin artículo. Así, bajo la entrada *tomarse el tiempo para algo* encontramos las siguientes definiciones: “no hacerlo inmediatamente, sino fijar un plazo para hacerlo” y “hacer la cosa de que se trata sin apresurarse”¹⁴.

En cuanto al verbo soporte *tomar*, Sanromán Vilas (2001a: 261) señala que este hereda de su contrapartida léxica *tomar* ‘agarrar con las manos’ el contenido semántico de ‘dirección del movimiento hacia uno mismo’. Además, la autora (*ibidem*) apunta que la información deíctica que se desprende de *tomar* (verbo soporte) hace que este verbo sea utilizado mayoritariamente en forma reflexiva para hacer referencia a acciones en las que el agente y el paciente son la misma persona. En otras palabras, el beneficiario de la acción actualizada por el verbo soporte *tomar* —al igual que ocurre con su contrapartida plena— es el que decide llevarla a cabo.

El contraste semántico entre *dar tiempo* y *tomarse tiempo*, vehiculado por los verbos soporte, procede del significado que poseen las contrapartidas plenas *dar* y *tomar*; de ahí que la repartición entre los papeles sintácticos —pero también extralingüísticos— de agente y beneficiario de las acciones

¹⁴ Esta aclaración es importante, ya que en español existe otra CVS que está formada por los mismos lexemas principales, pero que presenta distinto significado: *tomarse el tiempo*. Así, en *Damos las gracias al presidente Trajkovski por tomarse el tiempo para estar aquí* (*Linguee*), la CVS *tomarse el tiempo* no significa ‘posponer algo para reflexionar acerca de ello’, sino ‘encontrar el tiempo para hacer algo’.

expresadas por estas dos CVS sea la misma que se da entre las combinaciones libres de unidades léxicas *dar el bolso* y *tomar el bolso*.

(9)

- a. *Dame tiempo para reflexionar.*
- b. *Tómate tu tiempo para reflexionar.*

Las CVS que hemos analizado hasta el momento pertenecen al esquema «verbo soporte + sintagma nominal» (*dar un paseo, hacer efecto*). Sin embargo, las CVS también se actualizan mediante el esquema «verbo soporte + sintagma preposicional» (*estar de acuerdo, poner en marcha*). En el capítulo 3 hablaremos de los distintos subesquemas sintácticos en los que se dividen las construcciones con verbo soporte del español.

0.1.2. La productividad de las construcciones con verbo soporte

Hasta ahora hemos descrito algunos de los rasgos funcionales y semánticos de las CVS del español. Sin embargo, aún nos queda por contestar la pregunta que indaga sobre la gran productividad de este tipo de construcciones verbonominales y, por ende, sobre su alta frecuencia de uso en las producciones orales y escritas de los hablantes del español. No hay una única respuesta.

Por un lado, las CVS llenan el vacío léxico debido a la ausencia de verbos simples capaces de describir determinadas porciones de la realidad (Koike, 2001: 68): *hacer ruido*. Por otro lado, las CVS que disponen de una contrapartida univocal (pensemos en *dar una sorpresa – sorprender* o *dar un abrazo – abrazar*):

- 1) se encargan de hacer referencia a porciones de la realidad que no puede cubrir el verbo simple (De Miguel, 2006: 1299): *hacer un corte* vs *cortar*;

2) permiten expresar información semántica y pragmática más precisa que el verbo simple a través de la introducción de determinantes, cuantificativos, adjetivos, etc. (Sanromán Vilas 2006a): *dar un largo paseo* VS **pasear largamente*.

Como señala De Miguel (2006: 1299), son múltiples los casos en los que una CVS “no equivale al verbo por el que a primera vista se puede parafrasear”; ejemplo de ello son los pares *hacer un corte – cortar* y *dar una sorpresa – sorprender*. La autora (2006: 1300) ejemplifica esta dicotomía a través de los siguientes ejemplos:

El hecho de que el médico haga un corte en el brazo del paciente no implica que el médico corte el brazo del paciente; tampoco dar una sorpresa a un amigo implica necesariamente sorprenderlo.

En lo que atañe a la introducción de elementos léxicos que modifican el significado de la CVS, consideremos los siguientes ejemplos:

(10)

- a. *En Holanda la gente se saluda dándose tres besos en la mejilla.*
- b. *¿? En Holanda la gente se saluda besándose tres veces en la mejilla.*

Como podemos observar en (10b), la oración no es gramaticalmente incorrecta; sin embargo, no parece tan natural como la primera. Por el contrario, en (10a) la CVS *dar besos*, modificada por el numeral *tres*, da lugar a una configuración oracional más específica desde el punto de vista semántico. De hecho, con *darse tres besos en la mejilla* hacemos referencia a una acción que se repite tres veces, pero dentro de un único acto (el saludo). Sin embargo, *besarse tres veces* podría hacer referencia a acciones que se desarrollan en lapsos de tiempo distintos¹⁵.

¹⁵ En §3.3.2 brindaremos más datos acerca de los motivos por los que hacemos uso de las CVS cuando estas disponen de una contrapartida univocal.

0.2. Hipótesis y objetivos de la investigación

En el apartado anterior hemos analizado las construcciones con verbo soporte desde una perspectiva monolingüe. Sin embargo, los motivos que nos han llevado a realizar esta investigación residen en el uso que los estudiantes itálofonos de E/LE hacen de esta clase de unidades léxicas pluriverbales. Más en concreto, el interés por esta parcela de la fraseología nace de la observación indirecta de los errores que los usuarios itálofonos de E/LE cometen a la hora de usar las CVS del español.

Partiendo del presupuesto de que la afinidad entre español e italiano, que deriva de la relación filogenética entre las dos lenguas, lleva al estudiante itálofono de E/LE a apreciar en la lengua meta una estructura sintagmática reconocible (*cf.*: Bailini, 2016; 2018), pensamos que en la fase de *input* de su interlengua¹⁶ el almacenamiento de los lexemas principales de las CVS (el verbo y el sustantivo) será parcial, debido a una extrema “confianza” en el parentesco entre español e italiano¹⁷. Así pues, reformulamos nuestra hipótesis de investigación:

- ❖ La afinidad léxico-sintáctica entre español e italiano (junto con la extrema –y equivocada– confianza de “dominio” del español) lleva a los estudiantes itálofonos de E/LE de niveles iniciales e intermedios a transferir los lexemas de su lengua materna a los patrones sintácticos de la lengua meta, con la consecuente producción de errores de tipo interlingüístico en los casos en los que las estructuras de las dos lenguas difieren a nivel léxico, morfológico y/o sintáctico.

¹⁶ Recordemos que en la fase de *input* el estudiante selecciona y sistematiza en su lexicón mental los datos lingüísticos que proceden del exterior (Bailini, 2016).

¹⁷ A todo ello hay que agregar otro factor de suma envergadura: la falta de instrucción dirigida sobre las construcciones con verbo soporte.

Nuestra hipótesis de investigación, motivada por la observación de las producciones orales y escritas de aprendientes italófonos de E/LE, nos ha llevado al planteamiento de dos objetivos, uno a nivel teórico-analítico y uno a nivel didáctico.

En lo que respecta al nivel teórico-analítico, a través de esta investigación nos proponemos aportar una detallada fundamentación teórica sobre las construcciones con verbo soporte desde una perspectiva bilingüe español-italiano. Más en concreto, explicaremos los motivos que justifican la alta frecuencia de uso de las que gozan estas unidades pluriverbales en las producciones orales y escritas de los hablantes y, por otra parte, analizaremos las múltiples zonas de contraste entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano (CVS, verbos simples y estructuras sintácticas causativas), intentado cubrir el vacío a nivel contrastivo-didáctico en la bibliografía sobre las construcciones con verbo soporte de ambas lenguas.

En cuanto al objetivo didáctico, nos proponemos crear tres propuestas didácticas para los niveles B1, B2 y C1, dirigidas a estudiantes universitarios italófonos y destinadas a introducir las CVS en el aula de E/LE de manera integrada, gradual y sistemática, pero, al mismo tiempo, respetando la frecuencia de uso que se observa en las producciones orales y escritas de los hablantes nativos de español.

0.3. Marco metodológico

Como sugiere el título de la tesis, el principal método de análisis que hemos adoptado para llevar a cabo nuestra investigación es el Análisis Contrastivo. Este método, a pesar de haber conocido sus albores a partir de la segunda mitad de los años 40 del siglo XX, se basa en unos principios siempre actuales y efectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras; de ahí que sea uno de

los métodos de análisis lingüístico más utilizados en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (*cf.*: Galán Bobadilla, 1996; Calvi, 2003; Ferreira, 2005; Boillos, 2012; Santiago Alonso, 2014; Sukirmiyadi, 2018).

El Análisis Contrastivo (1945-1967) mantiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estructuras, generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta y que, de los resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno (Santos Gargallo, 2009: 16).

De acuerdo con los procedimientos del método contrastivo, en los capítulos analíticos-descriptivos de corte plurilingüe y bilingüe español-italiano (capítulos 1 y 4, respectivamente) hemos llevado a cabo un análisis y una descripción de las áreas de analogía y de contraste entre las construcciones con verbo soporte del español y sus formas correspondientes en italiano, francés, inglés, alemán, finés y japonés. Puesto que el objetivo didáctico de esta investigación es el de reducir los errores debidos a interferencias interlingüísticas, hemos centrado nuestra atención en las áreas de contraste.

Más en concreto, los tipos de contraste que hemos identificado son cuatro y afectan a las siguientes áreas: el verbo soporte, la morfología del sustantivo, la estructura sintáctica y la no correspondencia formal de una determinada CVS con su forma equivalente en la otra lengua. Puesto que los tipos de contraste atañen a distintas áreas, hablaremos de *zonas de contraste*. Veamos algunos ejemplos:

- 1) el verbo soporte (*dar un paseo – fare una passeggiata* [literalmente, **hacer un paseo*]);
- 2) la morfología del sustantivo (*tener ganas – avere voglia* [**tener gana*]);

- 3) la estructura sintáctica (*poner a prueba – mettere alla prova* [**poner a la prueba*]);
- 4) la CVS presenta una forma equivalente, o bien en una unidad univocal, o bien en estructura plurivocal distinta de una CVS (*dar un susto vs fare prendere uno spavento* [**hacer tomar un susto*]).

En su vertiente práctica el método contrastivo está estrechamente ligado al modelo de Análisis de Errores¹⁸ (*cf.* Santos Gargallo, 2009; Muñoz Basols & Bailini, 2018). Por tanto, el capítulo 6 está dedicado a la descripción y al análisis de los resultados de un test lingüístico sobre las CVS del español que hemos suministrado a 38 informantes itálicos que estudian o han estudiado el español peninsular¹⁹.

Como bien sabemos, el método del Análisis de Errores (Corder, 1967) tiene el fin último de detectar las áreas que dificultan la correcta retención y uso de la lengua meta. Un análisis de las mismas, motivado por los errores que cometen los estudiantes, es el punto de partida para entender las razones que explican la no correcta asimilación de determinadas unidades léxicas o estructuras sintácticas.

En lo que al análisis de los resultados se refiere, este ha sido realizado mediante la técnica mixta. Si, por un lado, hemos medido el conocimiento de las CVS del español en términos cuantitativos, recopilando las respuestas de los informantes en tablas y gráficos, por otro lado, hemos analizado las producciones lingüísticas incorrectas, remontándonos a las zonas de contraste

¹⁸ El modelo de Análisis de Errores (Corder, 1967), basado en el estudio sistemático de los errores producidos por estudiantes de lenguas extranjeras, surgió a raíz del método del Análisis Contrastivo (Santos Gargallo, 2009: 75).

¹⁹ El tamaño reducido de la muestra se debe a que la investigación que hemos llevado a cabo en el capítulo 6 es de tipo exploratorio. Así pues, el test ha sido concebido como un modelo experimental de herramienta lingüística para la detección de errores gramaticales, léxicos y sintácticos debidos a interferencias interlingüísticas.

que causan el error y formulando suposiciones que pertenecen al ámbito de las técnicas cualitativas. Por tanto, el método cuantitativo nos sirve para prever estadísticamente los potenciales errores de los estudiantes itálfonos en el uso de las CVS, mientras que el método cualitativo nos ayuda a entender cómo se manifiesta el error y por qué se produce.

Si la herramienta de la que nos hemos servido para recoger y analizar los datos que nos permitirán comprobar o rechazar nuestra hipótesis de investigación es el test lingüístico, la herramienta que hemos utilizado para la observación de las características y el comportamiento de las construcciones con verbo soporte dentro de los contextos oracionales que configuran es el corpus. Más en concreto, para el español hemos usado el *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* de la Real Academia Española y el *Corpus del Español* de Davies, mientras que para el italiano nos hemos servido de *CONTRAST-IT*²⁰.

Además, cabe señalar que el corpus ha sido una herramienta fundamental en la investigación teórico-descriptiva de las CVS, puesto que, además de brindarnos múltiples ejemplos de CVS en contexto, al aplicar nuestro conocimiento de la naturaleza de los verbos soporte, hemos podido comprobar que *dar, hacer, tener, tomar*, entre otros, gozan de una mayor frecuencia de uso en calidad de verbos soporte que en función de verbos plenos²¹.

²⁰ *CONTRAST-IT*, disponible en la página web del Departamento de Lenguas y Literaturas de la Universidad de Basilea (Suiza). recoge textos periodísticos actuales, de distinta temática, publicados tanto en papel como en línea.

²¹ En investigaciones futuras nos gustaría estudiar las ocurrencias de los verbos *coger, dar, echar, hacer, poner, tener, tomar* y *sacar* en calidad de verbos plenos y soporte en términos cuantitativos, esto es, analizar cuántas veces dentro de un determinado corpus textual estos verbos aparecen en combinaciones libres de unidades léxicas y cuántas veces desempeñan la función de verbos soporte.

0.4. Estructura de la tesis

Esta tesis consta de 8 capítulos distribuidos en una parte teórico-analítica (de 1 a 5), en la que el hilo conductor es el análisis de las construcciones con verbo soporte, y una parte metodológico-didáctica (de 6 a 8), en la que presentamos tres propuestas didácticas para los niveles B1, B2 y C1 destinadas a introducir las CVS en el currículo universitario de los estudiantes itálofonos de E/LE.

En el primer capítulo nos dedicaremos al estudio de las construcciones con verbo soporte desde una perspectiva interlingüística. Más en concreto, en §1.1.1 analizaremos algunas de las clases más productivas de las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano, francés, inglés y alemán, todas ellas lenguas indoeuropeas. En cambio, en §1.1.2 llevaremos a cabo un análisis contrastivo de las CVS del español y de sus formas correspondientes en dos lenguas que no guardan relaciones filogenéticas con el español, el finés, lengua urálica perteneciente a la subfamilia de las lenguas fino-úgricas y el japonés, el idioma más hablado de la familia lingüística japónica. El fin último de nuestro análisis plurilingüe es evidenciar algunas de las zonas de contraste, especialmente a nivel sintáctico y morfológico, que pueden dificultar la correcta retención y el uso adecuado de las CVS del español por parte de los usuarios de dichas lenguas. De hecho, si bien el foco de atención de nuestra investigación es la interlengua de los estudiantes itálofonos de E/LE, somos ampliamente conscientes de que también estudiantes nativos de otras lenguas cometen errores en el uso de las CVS del español.

En el segundo capítulo haremos un breve recorrido por las corrientes teóricas europeas que se han dedicado al estudio de las construcciones con verbo soporte. En primer lugar, abordaremos el marco teórico en el que se

fundamenta la tesis (el método del Léxico-Gramática²²) y el estado de la cuestión sobre las construcciones con verbo soporte. Como se verá en §2.2, a diferencia de la gran parte de las investigaciones sobre las CVS, cuyo estado del arte data de los años 60 del siglo XX (*cf.* Polenz, 1963 *apud* Heine, 2002; Harris, 1964 *apud* Daladier, 1996; Jespersen, 1965 *apud* Butt, 2010), para nuestra investigación nos hemos remontado a la primera obra europea en la que se analiza la naturaleza léxico-sintáctica de las construcciones con verbos soporte, el *Traité de stylistique française* (1909) del lingüista suizo Charles Bally (1865-1947).

En este capítulo, además, ubicaremos las CVS en el marco de la fraseología, señalando las analogías y las diferencias que se observan entre esta clase de unidades léxicas pluriverbales y unidades fraseológicas que comparten una estructura sintáctica análoga, como las colocaciones y las locuciones verbonominales (§2.3 y §2.4). Por último, en §2.5 propondremos nuestra clasificación fraseológica de los distintos tipos de unidades léxicas pluriverbales.

El tercer capítulo está dedicado enteramente a las construcciones con verbo soporte del español. Más en concreto, en §3.1 analizaremos la naturaleza léxico-sintáctica de los verbos *dar*, *coger*, *echar*, *hacer*, *poner*, *tener*, *tomar* y *sacar* tanto en función de verbos soporte como en calidad de verbos plenos (esto es, dentro de combinaciones libres de unidades léxicas); en §3.2 mostraremos los esquemas sintácticos más productivos mediante los cuales se actualizan las construcciones con verbo soporte del español; en §3.3

²² El método del Léxico-Gramática, elaborado por el lingüista francés Maurice Gross y los miembros del Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL) de l'Université Paris 7 (*cf.* Gross, 1981; Gross & Vives, 1986), considera como unidad mínima de análisis lingüístico la frase, puesto que no concibe el estudio del léxico sin tener en cuenta la gramática y la sintaxis.

ahondaremos en los motivos que explican la gran productividad de las CVS. Por último, en §3.4 observaremos los contrastes léxicos que hallamos entre algunas de las CVS del español peninsular y sus contrapartidas léxicas en seis variedades diatópicas del español de América: las variedades argentina, colombiana, mexicana, panameña, peruana y venezolana.

En el cuarto capítulo llevaremos a cabo el análisis contrastivo entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano. Si bien en §4.1 mostraremos algunas de las simetrías léxicas y sintácticas entre las CVS de ambas lenguas, el foco de la investigación serán las que hemos definido como *zonas de contraste*. Recuérdese que el objetivo de nuestro trabajo es determinar cuáles son las áreas que podrían dificultar la correcta retención de los lexemas constituyentes de estas unidades pluriverbales del español por parte de los estudiantes itálofonos de E/LE. Así pues, en §4.2.1 observaremos las asimetrías léxicas que atañen a los verbos soporte de CVS equivalentes en las dos lenguas (*dar un paso – fare un passo* [literalmente, **hacer un paso*], *poner un ejemplo – fare un esempio* [**hacer un ejemplo*]). En §4.2.2 analizaremos las asimetrías que afectan a los sustantivos predicativos, tanto a nivel morfológico como sintáctico. Más en concreto, en §4.2.2.1 nos detendremos en los contrastes relativos al número (*tener ganas – avere voglia* [literalmente, **tener gana*], *hacer las paces – fare la pace* [**hacer la paz*]) y al género de sustantivos predicativos cognados (*tener conocimientos – avere conoscenze*, *tener una ventaja – avere un vantaggio*). En §4.2.2.2, en cambio, observaremos los contrastes semánticos de CVS formadas por sustantivos cognados, cuyo significado original ha evolucionado de manera distinta en las dos lenguas hasta constituir falsos amigos totales o parciales (*hacer caso vs fare caso* [esto es, *prestar atención*], *poner una domanda vs porre una domanda* [esto es, *hacer una pregunta*]). En §4.2.3 analizaremos los

contrastes de tipo sintáctico que se aprecian en las CVS del español y del italiano, como la asimetría que afecta al llamado *artículo cero* del español en pares de CVS como *tener fiebre – avere la febbre* y *tener tos – avere la tosse*. Por último, en §4.2.4 dedicaremos nuestra atención a las CVS cuyas formas equivalentes en la otra lengua son, o bien unidades léxicas univerbales (*dar las gracias – ringraziare, fare colazione – desayunar*), o bien estructuras causativas complejas (*dar náuseas – fare venire la nausea, dar un susto – fare prendere uno spavento*).

El capítulo 5, de carácter empírico, tiene la finalidad de corroborar la validez de nuestra hipótesis de investigación. A fin de averiguar si la afinidad entre español e italiano lleva al estudiante itálofono de E/LE a transferir los lexemas de las CVS del italiano en sus producciones orales y escritas en español, hemos elaborado un test lingüístico de 20 preguntas (cerradas y abiertas) sobre las CVS del español y del italiano que hemos suministrado a 38 informantes itálofonos que estudian o han estudiado el español peninsular. Como se verá en §5.1.2, el grupo de informantes es heterogéneo tanto en lo que concierne a su nivel de español como a su formación en la lengua meta. Recordemos que nuestra hipótesis versa sobre los errores de tipo colocacional que cometen los estudiantes itálofonos de niveles principiantes e intermedios; de ahí que la participación de estudiantes de niveles avanzados en la realización del test nos sirva para confirmar, o no, nuestra hipótesis a través de su ejecución del test. Asimismo, cabe señalar que se trata de un test exploratorio cuya finalidad (además de la corroboración, o no, de nuestra hipótesis de investigación) es la descripción de los errores de tipo colocacional que se observan en la interlengua de los usuarios itálofonos de E/LE. La descripción de los errores, junto con las posibles explicaciones de

por qué se han producido, nos servirá para delinear los aspectos que generan dificultades para el correcto almacenamiento de las CVS del español.

Por último, en los capítulos 6, 7 y 8 presentaremos tres propuestas didácticas para los niveles B1, B2 y C1 con miras a introducir las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE. Aunque las propuestas han sido pensadas principalmente para estudiantes universitarios italófonos matriculados en carreras especializadas en el aprendizaje de lenguas (Lenguas y Culturas Extranjeras, Traducción e Interpretación, Lenguas para el Turismo, etc.), el perfil de estudiantes al que se podrían destinar sus contenidos (con las debidas modificaciones) es potencialmente mucho más amplio, tanto en lo que se refiere a la nacionalidad como al tipo y al nivel de estudios.

Más en concreto, la propuesta didáctica que hemos elaborado para los estudiantes de nivel B1, *Descubriendo América Latina*, es un proyecto por tareas cuyo objetivo principal es la creación de un folleto turístico sobre una ciudad de la América hispana. Para ello, los alumnos trabajarán CVS que denotan actividades de ocio (como *hacer ~ una visita / una excursión / un crucero*) y practicarán sus facetas de agentes sociales y hablantes interculturales (*cfr. MCER, 2001*) a través del trabajo colaborativo y del método de la *Flipped Classroom* (el aula invertida), que les brindará la oportunidad de estrenarse como profesores de sus propios compañeros.

La propuesta didáctica que hemos diseñado para los estudiantes de nivel B2, *La casa de los misterios*, es un híbrido entre una unidad didáctica y un proyecto por tareas. Su objetivo principal es el de crear, de forma colaborativa, un cuento de misterios ambientado en una casa madrileña. La idea que subyace a la propuesta es el deseo de presentar a los alumnos unidades léxicas que denotan actividades relacionadas con la compra, el alquiler y la gestión de una vivienda (como *firmar un contrato, hacer una*

transferencia bancaria, hacer una reforma) de manera dinámica, lúdica y divertida. Para ello, los alumnos tendrán la posibilidad de poner en práctica los conocimientos recién adquiridos y repasar el material lingüístico estudiado en las clases anteriores a través de las dinámicas típicas de un juego de rol.

Para los estudiantes de nivel C1 hemos elaborado una unidad didáctica con miras a trabajar el léxico de la nutrición y del deporte. A diferencia de las propuestas anteriores, a través de las actividades de *Gente que se cuida* nos proponemos fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Asimismo, la unidad didáctica incluye actividades de corte comunicativo destinadas al intercambio de opiniones acerca de temas de interés social, como el debate entre las nomenclaturas *biológico, ecológico y orgánico* o la importancia de llevar un estilo de vida saludable. Para ello, se trabajarán CVS como *hacer una dieta y hacer deporte* y locuciones verbales idiomáticas como *ponerse morado y comer como una lima*, entre otras clases de unidades léxicas²³.

²³ Si bien las tres propuestas didácticas difieren en cuanto a contenidos y a metodología de aprendizaje, sugerimos que en cada una de ellas las CVS se introduzcan de forma gradual, sistemática e integrada.

CAPÍTULO 2

Las construcciones con verbo soporte en el marco de la fraseología

2.1. Marco teórico

El marco teórico en el que se fundamenta esta investigación es el método de análisis conocido en francés como *Lexique-Grammaire (Léxico-Gramática)*, elaborado por el lingüista francés Maurice Gross y los miembros del Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL) de l'Université Paris 7 (*cf.* Gross, 1981; Gross & Vives, 1986; Laporte, 2008).

El Léxico-Gramática se basa en la idea de que los fenómenos léxicos y gramaticales no pueden ser estudiados de forma independiente; por tanto, el análisis de una determinada unidad de significado será completo solo si este se aborda tanto desde una vertiente léxica como gramatical. Así, por ejemplo, un verbo nunca debería ser estudiado de forma aislada, sino que debería ser analizado en relación con el sujeto y sus eventuales complementos, ya que ningún elemento lingüístico es ajeno al contexto oracional en el que funciona (De Gioia, 2015: 303). Por todo ello, según este método, la unidad mínima de análisis de la lengua es la frase simple (Gross, 1981; Gross & Vives, 1986: 36). No es ninguna casualidad que la parcela lingüística mayormente

investigada por los miembros del LADL sean las construcciones con verbo soporte⁷⁵.

2.2. Estado de la cuestión: las construcciones con verbo soporte desde Bally hasta la actualidad

2.2.1. El tratamiento de las unidades fraseológicas en *Le traité de stylistique française de Charles Bally*

En gran parte de la literatura sobre las construcciones con verbo soporte los primeros estudios citados se remontan a los años 60 del siglo XX (*cf.* Polenz, 1963 *apud* Heine, 2002; Harris, 1964 *apud* Daladier, 1996; Jespersen 1965 *apud* Butt, 2010); sin embargo, las CVS recibieron una primera descripción ya a principios de 1900 y, precisamente, en el marco de la fraseología. El lingüista al que se debe el primer tratamiento de las CVS es Charles Bally⁷⁶
77.

⁷⁵ Como también señala Alonso Ramos (1998: 37), la bibliografía del LADL sobre las construcciones con verbo soporte es abundante. Ejemplos de ello son el número 121 de la revista *Langages* (1996), titulado *Les supports* y publicado bajo la dirección de Ibn Ibrahim, y la edición especial de la revista *Linguisticae Investigationes* 27(2) (2004): *Verbes supports: nouvel état des lieux*, dirigida por Gaston Gross y Sophie de Pontonx, que recoge las investigaciones de algunos de los miembros del LADL, así como de estudiosos de otras lenguas.

⁷⁶ El origen de la fraseología como disciplina lingüística se da a principios del siglo XX gracias a la ingente labor filológica de los miembros de la escuela lingüística soviética, entre cuyos máximos exponentes figuran F.F. Fortunatov (1848-1914), fundador de la escuela lingüística de Moscú, L. Scherba (1880-1944), y V.V. Vinogradov (1894-1969) (Suárez Cuadrado, 2006). Sin embargo, el estudioso comúnmente reconocido como el pionero de los estudios fraseológicos —y el primero en dar a conocer el nombre de *frases fijas* (*frases fijées* en francés)— es el lingüista suizo Charles Bally (1865-1947).

⁷⁷ Recuérdese que Bally fue discípulo del que se considera el fundador de la lingüística moderna, el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913) (Sanders, 2004). Además, Bally tuvo un papel relevante en la difusión de los principios de la lingüística general, puesto que, con la colaboración de Albert Secheyay, dio a la imprenta gran parte del material que Saussure utilizaba en sus clases de lingüística. Así, en 1916 salió a la luz como obra póstuma el *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure.

En el segundo capítulo de la primera parte del *Traité* (1951[1909]: 66-87) Bally presenta los diferentes tipos de combinaciones léxicas repartiéndolos entre los que define *cas extrêmes* (*casos extremos*) y *cas intermédiaires* (*casos intermedios*). Como su nombre indica, los primeros incluyen dos fenómenos lingüísticos que se encuentran en las extremidades de las posibilidades combinatorias del léxico: las *agrupaciones pasajeras* (en francés, *groupments passagers*) y las *unidades léxicas no-descomponibles* (*unités indécomposables*). Si con el término *groupments passagers* Bally hace referencia a las asociaciones libres de unidades léxicas (por ejemplo, *comer una manzana*), con *unités indécomposables* indica las combinaciones estables de unidades léxicas, esto es, las locuciones, como la locución nominal *sens commun* (*sentido común*) o la locución adverbial *tout de suite* (*en seguida*). En los casos intermedios, en cambio, encontramos las *series fraseológicas* (*séries phraseologiques*), que Bally divide en *series de intensidad* (*séries d'intensité*) y *series verbales* (*séries verbales*); mientras que el término *series de intensidad* remite a las combinaciones preferentes de unidades léxicas que hoy en día conocemos como *colocaciones*, las series verbales corresponden a las construcciones con verbo soporte.

2.2.1.1. Series fraseológicas

Como hemos visto en §2.2.1, en los casos intermedios de las posibilidades combinatorias del léxico Bally introduce las que define *series fraseológicas*, que divide, a su vez, en *series de intensidad* y *series verbales*. En los siguientes subapartados abordaremos los rasgos fundamentales que, según el lingüista suizo, caracterizan estos dos subtipos de series fraseológicas.

2.2.1.1.1. Series de intensidad

Los nombres con los que Bally designa los distintos tipos de combinaciones léxicas resultan muy eficaces y nos permiten, más de un siglo después de la publicación del *Traité*, entender mejor los límites que separan un fenómeno léxico de otro. El término *série d'intensité* (*serie de intensidad*) encierra perfectamente las características de las combinaciones de unidades léxicas que el lingüista suizo define como tales. Leamos en palabras de Bally cuáles son los rasgos definitorios de las series de intensidad (1951 [1909]: 70):

Il y a série ou groupment usuel lorsque les éléments du group conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sort que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du «déjà-vu». [...]

Voici un exemple de ce genre de groupments: *malade* et *gravement* sont de mots parfaitement indépendents dans leur employ; néanmoins, pour indiquer l'intensité de la maladie, l'usage a consacré un certain nombre d'adverbs, à l'exclusion de certain d'autres (p.ex. *sérieusement*, *gravement*, *dangereusement*); *gravement malade* est donc le type de la série usuelle⁷⁸.

Haciéndonos eco de las palabras de Bally (*ibidem*), hablamos de *serie* o *agrupación usual* cuando los elementos de la combinación léxica conservan su autonomía gramatical y semántica, pero muestran cierto grado de afinidad combinatoria consagrada por el uso. Como señala el lingüista suizo, un ejemplo de serie usual es el formado por el adjetivo *malade* (*enfermo*) y el adverbio *gravement* (*gravemente*); en concreto, se trata de una serie de intensidad. Como decíamos más arriba, la terminología usada por Bally

⁷⁸ Hablamos de *serie* o *agrupación* cuando los elementos del grupo conservan su autonomía, a pesar de mostrar una evidente afinidad, de manera que el conjunto presenta unos contornos definidos y da la impresión de un *deja-vu* [...].

He aquí un ejemplo de agrupación: *enfermo* y *gravemente* son palabras absolutamente independientes en su empleo; sin embargo, para indicar la intensidad de la enfermedad, el uso ha consagrado un cierto número de adverbios, en detrimento de otros (por ejemplo, *seriamente*, *gravemente*, *peligrosamente*): *gravemente enfermo* es, por tanto, un ejemplo de serie usual (*traducción nuestra*).

resulta muy acertada, puesto que las combinaciones léxicas que encierra en esta categoría están formadas por una unidad léxica que aumenta la intensidad del estado o condición a los que hace referencia la unidad léxica modificada. En *gravement malade* el adverbio *gravement* (*gravemente*) tiene la función de especificar la intensidad de la condición de *malade* (*enfermo*); al igual que ocurre en *intimement lié* (*estrechamente ligado*) y *diamétralement opposé* (*diametralmente opuesto*), donde los adverbios desempeñan la función de *muy*. Otros esquemas sintácticos que pueden dar lugar a series de intensidad son los de «verbo + adverbio», del tipo *refuser catégoriquement* (*rechazar categóricamente*) y «sustantivo + adjetivo», como observamos en *chaleur soffocante* (*calor sofocante*), donde el adjetivo tiene valor intensivo, ya que señala un alto grado de la noción de calor (*ibid.*: 71).

2.2.1.1.2. Las series verbales: un primer esbozo de las construcciones con verbo soporte

El segundo tipo de *série phraseologique* que Bally esboza en su *Traité* recibe el nombre de *séries verbales* (*series verbales*). En palabras del autor (1951 [1909]: 72), se trata de un “type de locution qui forme la transition entre la *série* et l’*unité absolue*”, es decir, un tipo de locución que se encuentra a mitad de camino entre la serie y la unidad absoluta⁷⁹.

Después de más de un siglo, y en un ámbito en el que los límites entre un fenómeno léxico y otro son lábiles, la distinción entre *série usual* (en concreto, *série d’intensité*) y *unité absolue* sigue manteniéndose; mientras

⁷⁹ Conviene recordar que en la concepción fraseológica de Bally los lexemas que forman una serie usual se caracterizan por su independencia gramatical, sintáctica y semántica. Al contrario, los lexemas de los que se compone una unidad fraseológica absoluta han perdido su autonomía gramatical, sintáctica y semántica para funcionar como un bloque léxico único.

que las series de intensidad reciben hoy el nombre de *colocaciones*, las unidades absolutas se designan mediante el término *locuciones*.

Sin embargo, si bien ya a principios del siglo XX Bally ubica las series verbales (nuestras CVS) en una categoría intermedia entre las colocaciones y las locuciones, aún oscila en el uso de la terminología (*ibidem*):

Il s'agit des locutions qui périphrasent les verbes. Ce cas est extrêmement fréquent, et on trouverait difficilement un verbe usuel qui n'ait à côté de lui une locution composée équivalente; comme, très souvent, cette locution renferme un substantif de la même famille que le verbe, c'est ce mode de formation qui est le plus démonstratif.

De hecho, a pesar de que se refiera a las construcciones con verbo soporte mediante el término, por él acuñado, *série verbal*, describe su naturaleza apuntando que se trata de “locutions qui périphrasent les verbes” (*ibidem*), esto es, locuciones que parafrasean los verbos simples. Además, Bally subraya esta característica como si se tratara de una de las propiedades básicas de las series verbales. Según el autor, son raros los casos en los que una serie verbal no dispone de una contrapartida univocal. Sin embargo, hoy en día, a la luz de los numerosos estudios sobre las CVS, sabemos que no todas las CVS presentan un verbo simple con significado afín que procede de la misma familia léxica del sustantivo predicativo. Es más, como ya hemos señalado en §0.1.2, una de las razones por las que el esquema sintáctico de las CVS tiene una gran productividad en la lengua y, por ende, las CVS gozan de una gran frecuencia de uso, es el vacío léxico debido a la inexistencia de verbos simples capaces de designar determinadas porciones de la realidad.

Terminamos este apartado con la siguiente reflexión de Bally (*ibid.*: 68):

Il est certain que dans un group comme «avoir une maison» l'indépendance du verb est absolue; d'autre part, on est sûr qu'il l'a perdue tout entière dans

la locución *avoir lieu* («cet événement a eu lieu l'année passée»), como c'est le cas pour l'allemand *stattfinden*, qui a le même sens; mais quand on dit que quelqu'un «n'a pas de chance» peut-on dire que le groupe *avoir de la chance* est entièrement libre ou entièrement lié? Ni l'un ni l'autre.

Les groupes consacrés par l'usage s'appellent *locutions phraséologiques*; nous nommerons *séries* celles où la cohésion des termes n'est que relative, et *unités* celles où elle est absolue⁸⁰.

2.2.2. *El estudio de las construcciones con verbo soporte desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad*

2.2.2.1. *Light verbs, Funktionsverbgefüge y constructions à verb support*

En §1.1 hemos visto que las construcciones con verbo soporte son un fenómeno fraseológico típico de muchas lenguas. En este apartado haremos un breve repaso de la literatura sobre las CVS en algunas de las principales lenguas indoeuropeas.

Un aspecto que no deja indiferentes en el estudio de la literatura sobre el tema es la vasta terminología empleada, incluso dentro de una misma tradición lingüística, para hacer referencia a las construcciones con verbo soporte. A este respecto, leamos, en palabras de Langer (2006: 171), algunos de los términos con los que se han designado las CVS:

Semi-compositional verb-noun constructions have been investigated under various labels in different linguistic traditions. Terms that are in use to denominate such constructions, parts of them, or a superset of semi-

⁸⁰ Es indudable que en un grupo como «*avoir une maison*» («*tener una casa*») la independencia del verbo sea absoluta; por otra parte, estamos seguros de que la haya perdido por completo en la locución *avoir lieu* (*tener lugar*), como en el caso del alemán *stattfinden*, que tiene el mismo significado; pero cuando decimos que alguien «n'a pas de chance» («no tiene suerte»), ¿deberíamos decir que el grupo «*avoir de la chance*» (*tener suerte*) es del todo libre o del todo ligado? Ni lo uno ni lo otro (traducción nuestra).

Los grupos consagrados por el uso se llaman *locutions phraséologiques* (*locuciones fraseológicas*); nombraremos *séries* (*series*) aquellas en las que la cohesión de los términos es relativa, y *unités* (*unidades*) aquellas en las que es absoluta (traducción nuestra).

compositional expressions are *light verbs*, *operator verbs*, *complex predicates*, *support verb constructions* and others⁸¹.

Las CVS han recibido distintos nombres dentro de una misma tradición lingüística no solo dependiendo del autor, sino también de acuerdo con los distintos rasgos prototípicos de las CVS. Así, en la fraseología inglesa uno de los primeros nombres con los que se han designado las CVS ha sido el de *light verbs*, acuñado por Jespersen (1965 *apud* Butt, 2010: 48). Como sabemos, el adjetivo *light* (*ligero*, *liviano*) hace alusión al poco peso semántico que presentan los verbos que se combinan con sustantivos (semi)predicativos.

En cambio, en la tradición lingüística alemana el término más ampliamente usado para hacer referencia a las CVS es el de *Funktionsverbgefüge*, acuñado y difundido por Polenz (1963 *apud* Heine, 2002: 51). El término *Funktionsverb* (*verbo funcional*), adoptado en español por Koike (2001), pone el acento sobre la naturaleza funcional del verbo, es decir, sobre su papel de portador de rasgos mayoritariamente verbales: tiempo, modo, aspecto número y persona.

Sin embargo, la tradición lingüística que más influencia ha tenido en el estudio de las CVS del español es la francesa, como se puede leer en las fundamentaciones teóricas de numerosas investigaciones sobre fraseología española (*cf.* Herrero Ingelmo, 2002a; 2002b; 2003; 2004). En el marco de la lingüística francesa, algunos de los autores más prolíficos en el campo de las CVS son: Giry-Schneider (1978; 1986; 1987; 1991; 1996; 2004), Maurice

⁸¹ Las construcciones verbonominales semicomposicionales han sido investigadas bajo distintas etiquetas en varias tradiciones lingüísticas. Algunos de los términos usados para nombrar estas construcciones, parte de ellas, o un superconjunto de expresiones semicomposicionales son *verbos ligeros*, *verbos funcionales*, *verbos complejos*, *construcciones con verbo soporte*, entre otros (*traducción nuestra*).

Gross (1981; 1986; 1988; 1993; 1996) y Gaston Gross (1986; 1990; 1993; 1996a; 1996b; 2004; 2012). El término *construcción con verbo soporte* y su variante léxica *construcción con verbo de apoyo*, empleados en los estudios de fraseología española, son un calco del término *construccion à verb support*, acuñado por los miembros del Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique. Como hemos visto en §2.1, Maurice Gross, Gaston Gross y sus colaboradores enmarcan el estudio de las CVS en el campo del léxico-gramática y gran parte de las descripciones que en los estudios de fraseología se presentan como rasgos definatorios de las CVS de distintas lenguas (no solo romances) son un *continuum* de su teoría⁸².

2.2.2.2. El estudio de las construcciones con verbo soporte en España

En el ámbito de la fraseología española son numerosos los autores que se han dedicado al estudio de las construcciones con verbo soporte. De modo especial, cabe destacar la labor de Koike (1992; 1993; 1995; 2001), Alonso Ramos (1997; 1999; 2004; 2007; 2017), Sanromán Vilas (2009; 2011a; 2011b; 2014; 2017), De Miguel (2006; 2008) y Herrero Ingelmo (2002a; 2002b; 2003; 2004).

El estudio de las CVS se ha abordado desde varias vertientes (léxica, gramatical, sintáctica, pragmática, etc.) y una muestra de ello son los diferentes términos empleados para nombrarlas. Si en un artículo de investigación sobre el verbo *dar* (1997) Alonso Ramos utiliza el término *verbos soportes* —a partir de la denominación francés *verbe support* difundida

⁸² Un ejemplo de ello es el uso que, tanto en estas tesis como en varios estudios sobre las CVS (véanse Herrero Ingelmo, 2002a; 2002b; 2003; 2004, Alonso Ramos, 2004, entre otros), se hace del término *actualización* (y, por ende, del verbo *actualizar*) para hacer referencia a la circunscripción en el tiempo del concepto expresado por un determinado sustantivo predicativo mediante un verbo soporte.

por Maurice y Gaston Gross—, más adelante la autora adoptará el de *verbos de apoyo* (2004). También Sanromán Vilas (2009; 2014) hace uso del término *verbo de apoyo*; no obstante, en los trabajos en los que investiga el peso semántico de los verbos soporte opta por el de *verbo ligero* (2011a; 2011b; 2017), calco del inglés *light verb*, ya entrado anteriormente en la literatura española sobre los verbos soporte⁸³. De Miguel se refiere a los verbos que actualizan los sustantivos predicativos tanto con el término *verbos soporte* (2006) como con el de *verbos de apoyo* (2008). Por su parte, Koike (2001) emplea el término *verbo soporte* solo para referirse al verbo; de hecho, cuando hace referencia a la construcción verbonominal usa el término *verbo complejo*⁸⁴. En cambio, Ruiz Gurillo (1997; 1998; 2003), utilizando la misma terminología adoptada por Martín Mingorance (1983 *apud* Ruiz Gurillo, 1997), se refiere a la CVS como *unidades sintagmáticas verbales*⁸⁵.

El uso de términos tan variados para nombrar un mismo fenómeno lingüístico se debe, en parte, a que cada autor ha centrado su interés en un determinado aspecto de estas construcciones verbonominales. A título de ejemplo, Alonso Ramos (2004: 18), en su libro *Las construcciones con verbo de apoyo*, apunta que “la función principal de los verbos que aparecen en las CVA consiste en servir de soporte sintáctico del nombre que expresa un

⁸³ El término *light verb* ha entrado en la fraseología española también como *verbo liviano* (*cfr.* Bohr, 2012).

⁸⁴ Antes de emplear el término *verbo complejo*, Koike (1993: 14) designaba las CVS mediante el de *verbo compuesto*, con el que entiende “el sintagma verbal que, formado por un verbo soporte (el más común es *hacer*) y otros elementos como un sustantivo, un adjetivo o un sintagma preposicional, funciona como un verbo simple”. La concepción de Koike, que también incluye adjetivos, se aparta notablemente de la de los demás estudiosos de las construcciones con verbo soporte. Como bien sabemos, para los estudiosos anteriormente citados los lexemas principales de una CVS son el verbo soporte y el sustantivo predicativo.

⁸⁵ Alonso Ramos (2004: 48) señala que el término *unidades sintagmáticas verbales* adoptado por Martín Mingorance y Ruiz Gurillo procede del término francés *unités syntagmatiques verbales* acuñado por Guilbert (1975).

predicado semántico''. El uso del término *construcción con verbo de apoyo*, así como el de su forma sinonímica *construcción con verbo soporte*, pone de relieve el papel sintáctico y gramatical que desempeña el verbo dentro de la construcción verbonominal; de hecho, el verbo sirve de apoyo, de soporte, al sustantivo para que este último pueda adquirir función verbal.

Como bien sabemos, en el ámbito de la fraseología la tendencia a catalogar las unidades semánticas pluriverbales en categorías colindantes, pero, al mismo tiempo, bien definidas, ha generado debates no solo terminológicos, sino, sobre todo, conceptuales⁸⁶. A este respecto, conviene dedicar unas cuantas líneas a las consideraciones que los estudiosos arriba citados hacen acerca de la categoría fraseológica a la que, según ellos, pertenecen las construcciones verbonominales objeto de estudio.

Según Írsula (1994), Koike (2001), Alonso Ramos (2004), Buckingham (2008; 2009) y Sanromán Vilas (2011a)⁸⁷, entre otros estudiosos, las construcciones con verbo soporte constituyen una clase específica de colocaciones⁸⁸. Dichos autores subrayan como rasgos definitorios de la naturaleza de este tipo de combinaciones verbonominales la escasa carga semántica del verbo soporte, su papel gramatical y sintáctico en la configuración oracional del sustantivo predicativo y su alta colocabilidad.

⁸⁶ Pensemos en las reflexiones que Bosque (2001) hace en el artículo ‘‘Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites’’, en el que pone en discusión la naturaleza fraseológica de las combinaciones preferentes de unidades léxicas.

⁸⁷ Alonso Ramos (2004) y Sanromán Vilas (2011a) basan sus estudios sobre las construcciones con verbo soporte en la teoría sentido-texto de Mel'čuk. Como señala Mel'čuk *et al.*, 1995: 46 *apud* Sanromán Vilas (2011a: 255), en la teoría sentido-texto una construcción con verbo soporte es considerada como un tipo de colocación, donde el colocativo (el verbo soporte) es seleccionado lexicalmente por la base (el sustantivo (semi)predicativo) de una forma más o menos arbitraria, a fin de adquirir una configuración oracional.

⁸⁸ Incluso Corpas Pastor en su *Manual de fraseología española* (1996), a pesar de dedicar a las CVS unas pocas líneas, las engloba en la esfera de las colocaciones.

Desde una perspectiva didáctica, también García Higuera (2006) —en la misma línea de Lewis (1993; 1997; 2000)— engloba las CVS bajo la categoría de las colocaciones. No obstante, se refiere a ellas con los términos de *combinaciones sintagmáticas* y *colocaciones no prototípicas*. Acerca de la naturaleza fraseológica de las CVS, la autora apunta lo siguiente (*ibid.*: 27):

Las combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas se perfilarían como un estadio intermedio entre las combinaciones libres y las colocaciones: presentan fijación, institucionalización y frecuencia de coaparición, aunque menor que en las colocaciones prototípicas, pero no manifestarían la relación de tipicidad entre sus elementos.

En cambio, Wotjak (2006), en su artículo titulado “Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales”, no habla explícitamente de la categoría fraseológica a la que, en su opinión, pertenecerían las CVS. De hecho, suele designarlas con el término “genérico” de *construcciones verbo-nominales funcionales* (*cfr.* Wotjak, 2006: 26). Sin embargo, en otro apartado de su artículo se refiere a ellas con el término *colocaciones*:

Las colocaciones de alto grado de socialización [...] comprenden, sobre todo, las lexías complejas/ los verbos compuestos de base verbal, que se caracterizan por el hecho de que el verbo se ve claramente desemantizado y transformado en verbo “auxiliar” (mejor dicho, “funcional u operativo”) (*Ibid.*: 19).

Por otra parte, las obras lexicográficas tienden a registrar las CVS como locuciones verbales. Como se puede apreciar en el *Diccionario de la lengua española* (2018) para las CVS *dar un paseo* y *poner en marcha*:

dar un paseo

1. **loc. verb.** Pasear a pie.
2. **loc. verb.** Pasear a caballo, o en un carruaje o una embarcación.

Figura 3. *Dar un paseo*. Fuente: *Diccionario de la lengua española* (2018) en línea.

poner en marcha

1. **loc. verb.** Hacer que un mecanismo empiece a funcionar.
2. **loc. verb.** Hacer que un proyecto comience a realizarse, o que una entidad u organización inicie sus actividades.

Figura 4. *Poner en marcha*. Fuente: *Diccionario de la lengua española* (2018) en línea.

Leamos, en palabras de Alonso Ramos (2004: 48), una de las posibles razones por las que tanto algunas obras lexicográficas como varios estudiosos de fraseología consideran las CVS como locuciones verbales:

La razón subyacente a la inclusión de las CVA⁸⁹ bajo la rúbrica de *locuciones verbales* [...] ha residido en la cuasi-sinonimia entre un grupo de palabras como *dar permiso* y una palabra como *permitir* o *hacer una oferta* y *ofrecer* o *tener odio* y *odiar*. Así, de la misma manera que *tomar el pelo* es un grupo de palabras y expresa la «idea única» de ‘burlarse’, se ha considerado que las CVA son locuciones, pues tampoco están compuestas de una sola palabra y también expresan una «idea única». Este ha sido el punto de vista de varios autores que han estudiado estas expresiones en francés ([...] Gougenheim 1971, Moignet 1974, Rothemberg 1974).

Con respecto a dicha justificación, sostenemos que el concepto de «idea única» no es clave para determinar los límites entre distintos fenómenos fraseológicos, puesto que también las colocaciones remiten a ideas, conceptos o referentes únicos; pensemos en la colocación verbonominal *alcanzar una meta* o en la colocación «sustantivo + *de* + sustantivo» *diente de ajo*⁹⁰.

Una postura que se aleja de las categorías fraseológicas ampliamente reconocidas como tales es la de Ruiz Gurillo (1998; 2003). Según la estudiosa, las construcciones con verbo soporte no constituirían ni un tipo de colocaciones ni un tipo de locuciones verbales, sino que formarían parte de una clase distinta de unidades fraseológicas. Siguiendo la línea de

⁸⁹ Acrónimo de *construcciones con verbo de apoyo* (el término empleado por la autora).

⁹⁰ Trataremos los distintos esquemas colocacionales y locucionales en §2.3.1, §2.3.1.1, §2.3.2 y §2.3.2.1.

Mingorance (1988), Ruiz Gurillo (1998: 41) designa las construcciones con verbo soporte bajo el término de *unidades sintagmáticas verbales*:

Como las locuciones verbales, las unidades sintagmáticas verbales (USVS) funcionan como núcleo verbal. Constituyen compuestos verbales formados por un verbo y un complemento, que puede ser un sintagma prepositivo o un sintagma nominal.

Lejos de las categorizaciones fraseológicas, consideramos, en la línea de Alonso Ramos (2004: 35), que el factor clave para entender la naturaleza de las CVS reside “en su carácter de sintagmas construidos no libremente”, puesto que el sustantivo selecciona restringidamente al verbo soporte.

2.2.2.3. *El estudio de las construcciones con verbo soporte en Italia*

Contrariamente a lo que se da en España, en Italia la fraseología aún no ha alcanzado el estatus de disciplina científica (Sardelli, 2006: 83). De hecho, el término italiano *fraseologia* suele remitir al conjunto, o a las recopilaciones, de las unidades fraseológicas del italiano más que al estudio lingüístico de las unidades semánticas que la componen⁹¹. Con estas premisas anunciamos el carácter precario del estudio de las unidades fraseológicas en el ámbito de la lingüística italiana, un terreno muy resbaladizo, debido, no solo a la complejidad de la disciplina, sino, sobre todo, al escaso número de estudios fraseológicos.

Si, desde una perspectiva general, los estudios sobre las unidades fraseológicas del italiano son netamente inferiores a los que se han llevado a cabo en la lingüística española, no es de extrañar que el interés hacia una clase

⁹¹ *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana* (2019) ofrece como única definición de *fraseologia*: “l’insieme, la raccolta di frasi o locuzioni proprie di una lingua o di un suo settore”, es decir, el conjunto, la recopilación de frases o locuciones propias de una lengua o de un determinado ámbito.

tan específica de unidades fraseológicas, las construcciones con verbo soporte, no sea muy abundante. Así las cosas, la mayoría de los estudiosos que se ha interesado por las construcciones con verbo soporte del italiano aplica en sus estudios las bases teóricas del Léxico-Gramática (*cf.* La Fauci, 1980; 1997; La Fauci & Mirto, 1985; De Angelis, 1989; Alba Salas, 2004; Jezek, 2004; D'Agostino, 2006; Mirto, 2015⁹², entre otros).

En lo que atañe al estudio contrastivo entre las CVS del italiano y el español, el número de investigaciones se reduce drásticamente (*cf.* Sidoti, 2009; 2011; Lozano Zahonero, 2013). A este propósito, resulta emblemática la reflexión que Carrera Diaz encierra en su ponencia *Cuestiones no resueltas entre el español y el italiano* (2001: 15):

Por lo que respecta a la lengua española, resulta un importante inconveniente para los que la aprenden o para los que desde ella enseñamos otras lenguas: el hecho de que no se haya definido el *status* de eso que los lingüistas italianos denominan *verbi supporto*, y que en español se conocen como *verbos de apoyo* o *soporte*.

El hecho de que una parcela lingüística tan importante (por el gran uso que los hablantes nativos y no nativos hacemos de sus unidades semánticas) aún no haya alcanzado el estatus, o, mejor dicho, el reconocimiento como tema autónomo de estudio (como lo son, por ejemplo, el subjuntivo o las oraciones sustantivas) ha contribuido a debilitar la enseñanza del español dirigida a estudiantes itálofonos y a fomentar el uso incorrecto de la lengua

⁹² En su monografía titulada *Maniere di fare* (2015) Mirto analiza las construcciones con el verbo soporte *fare* (*hacer*) desde una perspectiva monolingüe. Además de describir los distintos rasgos definitorios de las CVS que se construyen mediante el verbo *fare*, el autor investiga una parcela que, a nuestro juicio, puede resultar problemática para los aprendientes de italiano como lengua extranjera, a saber, pares de sintagmas verbonominales formados por los mismos lexemas, en los que los sustantivos aparecen con y sin determinante; ejemplo de ello son las CVS *fare appello* (*hacer un llamamiento*) y *fare l'appello* (*pasar lista*).

española por parte de estos, puesto que el de las construcciones con verbo soporte “es uno de los sectores en los que de manera más clara se evidencia, contra la común opinión, lo diferentes que son el italiano y el español” (*ibidem*).

Por todo ello, uno de los objetivos de esta investigación es contribuir a llenar el vacío en el ámbito del estudio contrastivo entre las CVS del italiano y del español.

2.3. La fraseología

En este apartado haremos un breve repaso de las distintas clases de unidades fraseológicas, con el fin de ubicar las construcciones con verbo soporte en el marco de la fraseología. Como hemos visto hasta ahora, dibujar los confines entre un fenómeno fraseológico y otro no es tarea fácil. Sin embargo, la necesidad de ofrecer una delimitación clara de los distintos patrones combinatorios de la lengua se hace cada vez más imperante, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras; pues, saber distinguir un fenómeno fraseológico de otro y ofrecer una descripción adecuada de cada uno de ellos son, a nuestro juicio, los dos primeros pasos para poder enseñar las unidades fraseológicas de forma exitosa.

Como bien sabemos, el objeto de estudio de la fraseología son las unidades semánticas superiores a la palabra gráfica: las unidades fraseológicas. Hablamos de *unidades semánticas*, y no de *unidades léxicas pluriverbales*, puesto que no toda unidad fraseológica es una unidad léxica. Así, una colocación como *fumador empedernido* no es una unidad léxica pluriverbal, sino una unidad semántica (correspondiente a ‘persona que fuma mucho’) formada por dos unidades léxicas univerbales, *fumador* y *empedernido*. El hecho de que se trate de dos unidades léxicas

gramaticalmente autónomas se puede comprobar mediante el análisis gramatical de los lexemas: mientras que *fumador* es un sustantivo, *empedernido* es el adjetivo que especifica la naturaleza del referente al que hace alusión el sustantivo. Asimismo, tampoco el refrán *A quien madruga, Dios le ayuda* es una unidad léxica pluriverbal. De hecho, se trata de una unidad semántica formada por siete unidades léxicas univerbales. Como sabemos, los refranes están mucho más cerca del concepto de *frase* que de *unidad léxica*. Al contrario, las locuciones, además de constituir unidades semánticas, son también unidades léxicas pluriverbales. Es precisamente por ello que, tanto en fraseología como en gramática, se habla de *locuciones nominales* (*gafas de sol*), *verbales* (*tomar el pelo*), *adjetivales* (*sano y salvo*), etc. En otras palabras, desde el punto de vista de la categoría gramatical, una locución nominal (pongamos, *cepillo de diente*) equivale a un sustantivo (por ejemplo, *cepillo*) y una locución verbal (pongamos, *tomar el pelo*) a un verbo (por ejemplo, *burlarse*); y así con todas las demás categorías de locuciones.

Para llevar a cabo nuestro recorrido entre las clases de unidades fraseológicas mayoritariamente aceptadas, partiremos de la clasificación de Corpas Pastor (1996), difundida a través de su *Manual de fraseología española*, obra de referencia de gran parte de los estudios sobre las unidades semánticas del español.

Corpas Pastor (1996) divide los distintos tipos de unidades fraseológicas en tres macrogrupos, que denomina *esferas*. En la primera esfera hallamos las colocaciones, en la segunda las locuciones y en la tercera los enunciados fraseológicos, cuyos exponentes principales son las fórmulas

rutinarias y las paremias (esto es, proverbios y refranes)⁹³. En los siguientes subapartados trataremos los rasgos prototípicos de cada esfera.

2.3.1. *Las colocaciones*

En palabras de Corpas Pastor (1996: 53), “las colocaciones son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinado por el uso”. De esta definición se desprende, en primer lugar, que la naturaleza sintagmática de las colocaciones es libre, pues, los sintagmas que las componen son unidades léxicas independientes tanto desde el punto de vista gramatical como semántico. En otras palabras, una colocación no es una unidad léxica pluriverbal, sino una unidad semántica formada por dos unidades léxicas semántica y gramaticalmente independientes. A la autonomía gramatical que caracteriza las unidades léxicas que forman colocaciones, se contrapone la imposibilidad de combinarlas libremente, esto es, de forma arbitraria. El uso repetido de determinadas combinaciones de unidades léxicas se ha fijado en la norma lingüística por razones no solo semánticas, sino también estilísticas, hasta el punto de que el hablante no siempre dispone de la libertad de elegir cómo combinar las palabras. Así, por ejemplo, para hacer referencia a las porciones en las que se divide naturalmente el ajo debemos hacer uso del sustantivo *diente(s)*; sin embargo, para poder indicar las porciones en las que se dividen naturalmente las mandarinas, usaremos el sustantivo *gajo(s)*. Al contrario, en italiano tanto una porción natural de ajo como una de mandarina se designan mediante un único

⁹³ Puesto que los enunciados fraseológicos presentan una naturaleza sintáctica y pragmática muy distinta de la que caracteriza las colocaciones y las locuciones, alejándose del concepto de *unidad léxica* y acercándose al de *texto*, hemos considerado oportuno no tratarlos en esta tesis.

sustantivo (*spicchio*). La no reciprocidad combinatoria entre las unidades léxicas de colocaciones funcionalmente afines en distintos idiomas es una de las evidencias de la no arbitrariedad combinatoria de las colocaciones (*cfr.* D'Andrea, 2018).

En la siguiente tabla mostramos los esquemas colocacionales más productivos.

ESQUEMA SINTÁCTICO	EJEMPLO
VERBO + SUSTANTIVO (SUJETO)	Correr un rumor
VERBO + SUSTANTIVO (C. DIRECTO)	Defender una tesis
SUSTANTIVO + ADJETIVO	Error garrafal
SUSTANTIVO + <i>DE</i> + SUSTANTIVO	Gajo de mandarina
ADVERBIO + ADJETIVO	Diametralmente opuesto
VERBO + ADVERBIO	Crear firmemente

Tabla 5. Esquemas colocacionales más productivos. Fuente: Elaboración propia.

Según Haensch *et al.* (1982: 251 *apud* Wotjak (2006: 7), el fenómeno colocacional podría definirse como “la tendencia sintáctico-semántica de las palabras aisladas de una lengua a adoptar tan solo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones”. Esta tendencia, admitida por la norma lingüística, se debe, en parte, a una relación semántica entre las unidades léxicas que forman una colocación. Koike (2001: 28) define esta relación como *típica*:

Las colocaciones expresan una relación típica entre sus componentes; en el caso de las colocaciones sustantivo-verbo, entre verbo y sustantivo. Por la tipicidad de la relación que hay entre sus componentes, son colocaciones *tocar la guitarra* y *rasguear la guitarra*, pero no lo son *limpiar la guitarra* y

guardar la guitarra, porque el sustantivo *guitarra* solo puede establecer relación típica como instrumento musical.

Como señala Koike (*ibidem*), “la tipicidad de la relación suele estar presente en la definición lexicográfica” de, al menos, una de las unidades léxicas que forman la colocación. Así, en la definición que el *DLE* (2018) ofrece de *rasguear* (en su función de verbo transitivo) encontramos el sustantivo *guitarra*: “tocar la guitarra u otro instrumento rozando varias cuerdas a la vez con las puntas de los dedos”⁹⁴.

En lo que concierne al nivel semántico, las colocaciones pueden tener tanto significado composicional (*cepillarse los dientes*) como semicomposicional (*fumador empedernido*). Hablamos de significado semicomposicional (pero no idiomático), puesto que en algunas colocaciones el significado de una de las dos unidades léxicas principales puede tener significado metafórico⁹⁵ sin que el significado global de la colocación sea idiomático. Así, en la colocación *fumador empedernido*, el sustantivo *fumador*, tiene el significado recto de ‘persona que fuma’, mientras que el significado de *empedernido*, deriva de un proceso de metaforización; de hecho, el adjetivo *empedernido* (“obstinado, tenaz, que tiene un vicio o una

⁹⁴ El concepto de *relación típica* recuerda el de *implicación léxica* que subyace a las combinaciones de palabras que Coseriu (1977: 148 *apud* Muñoz Núñez, 2001: 111) denomina *solidaridades léxicas*: la “determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, precisamente en el sentido de que una clase determinada, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo de la palabra considerada”. Siguiendo los criterios fraseológicos del lingüista rumano son solidaridades léxicas combinaciones como *talar un árbol* (V + CD) y *ladrar un perro* (V + S), en las que la relación que se establece entre el verbo y el sustantivo se debe al hecho de que una determinada unidad léxica implica su relación semántica con otra: la llamada *implicación léxica*. En otras palabras, dicha implicación semántica se manifiesta a través del empleo de una determinada unidad léxica para definir otra con la que tiene relación sintagmática, como observamos en la definición de *ladrar*: “dicho de un perro: dar ladridos” (*DLE*, 2018) y de *talar* “cortar por el pie un árbol o una masa de árboles” (*DLE*, 2018).

⁹⁵ O, más bien, un significado que ha surgido mediante un proceso metafórico.

costumbre muy arraigados” (DLE, 2018)), procede del participio pasado del verbo *empedernir*, que presenta las acepciones de “endurecer mucho” y “hacerse insensible, duro de corazón” (DLE, 2018). Como se puede fácilmente deducir, el verbo *empedernir* procede, pasando por distintos procesos derivacionales, del sustantivo *pedra*, “sustancia mineral, más o menos dura y compacta” (DLE, 2018).

2.3.1.1. Colocaciones vs combinaciones libres

La diferencia principal entre una combinación libre y una colocación reside en la relación extralingüística que se establece entre los referentes de las unidades léxicas que las componen. En una combinación libre como *comer una manzana* el único impedimento para que los dos lexemas no coaparezcan sería el hecho de que el referente *manzana* no poseyera la propiedad fundamental de ser comestible; de ahí que todo sustantivo que tenga como referente un alimento —salvo alguna excepción, como *leche*— se pueda combinar con el verbo *comer*. De la misma forma, en la combinación libre *comprar una manzana* es el hecho (extralingüístico) de que la manzana esté a la venta lo que nos lleva a emplear el verbo *comprar*. En casos como estos, es el carácter referencial que poseen determinadas clases de unidades léxicas el factor que nos permite combinarlas. No es de extrañar que, a la hora de traducir estas combinaciones libres a otros idiomas, los referentes (el verbo y el sustantivo) puedan ser traducidos literalmente; así, en inglés diremos *to eat* / *to buy an apple*, en italiano *mangiare* / *comprare una mela*, en francés *manger* / *acheter une pomme*.

Por el contrario, las unidades léxicas que, juntas, dan lugar a colocaciones no pueden ser sustituidas arbitrariamente por otras unidades léxicas, a pesar de ser sinónimas o pertenecer a un mismo campo léxico; todo

ello en virtud de la fijación en la norma a la que han sido sujetas; de ahí que, por ejemplo, con el sustantivo *objetivo* podamos combinar los verbos *conseguir*, *lograr*, *alcanzar* y *cumplir* para hacer referencia a una misma unidad de significado. Sin embargo, el sustantivo *meta*, a pesar de ser sinónimo de *objetivo* en la acepción de “fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien” (DLE, 2018), admite todos los verbos arriba mencionados menos *cumplir*.

La asimetría combinatoria que caracteriza las colocaciones es aún más evidente desde una perspectiva contrastiva. A título de ejemplo, en español el verbo *cumplir* se puede combinar, entre otros, con los sustantivos *promesa(s)* y *año(s)*, y, a su vez, estos pueden ser seleccionados por otros verbos; por lo que podemos decir:

(28)

- a. *Alejo siempre cumple sus promesas.*
- b. *Camila acaba de cumplir doce años.*

Sin embargo, en inglés, para dar predicación a los sustantivos equivalentes a *promesas* y *años*, se usan, al menos, dos verbos distintos:

(29)

- a. *Alejo always keeps his promises.*
- b. *Camila has just turned 12 (years old).*

Serra Sepúlveda (2012: 3), en línea con Bosque (2005: 15), apunta que “el concepto de colocación se apoya demasiado en el de “frecuencia de coaparición” de dos unidades léxicas”. De ahí que muchos autores llamen *colocaciones* las que, en realidad, son combinaciones libres de unidades léxicas. En efecto, como señala la autora (*ibidem*), “en estudios muy recientes sobre sintaxis española hay quienes todavía consideran colocaciones

sintagmas del tipo *camisa blanca* y *leer un libro* (cfr. Galicia et alii, 2007)”. A título de ejemplo, en la combinación libre de unidades léxicas *camisa blanca* la relación sintagmática que se establece entre el sustantivo *camisa* y el adjetivo *blanca* no depende de una “fossilización” en la norma estilística, como ocurre entre el sustantivo *error* y el adjetivo *garrafal* o entre el sustantivo *fumador* y el adjetivo *empedernido*. El hecho de que podamos combinar *camisa* con el adjetivo *blanca* depende exclusivamente de la naturaleza referencial, esto es, extralingüística, de la camisa.

Por el contrario, en la colocación *error garrafal* la “elección” del adjetivo no depende exclusivamente de la naturaleza referencial del *error*. De hecho, *garrafal* encierra el concepto de ‘muy grave’; razón por la cual podemos decir tanto *Ha cometido un grave error* como *Ha cometido un error garrafal*. Sin embargo, no podemos sustituir *grave* con *garrafal* en una frase como *Se encuentra en condiciones graves* (**Se encuentra en condiciones garrafales*). La relación que existe entre *error* y *garrafal* no es únicamente cuantitativa (unidades léxicas que aparecen frecuentemente juntas), sino que también depende de una restricción léxica y, por ende, de una relación de bidireccionalidad entre el sustantivo y el adjetivo. En efecto, si consultamos en el *DLE* (2018) la entrada correspondiente a *garrafal*, leeremos: “dicho especialmente de una falta o un error: Muy grande. *Error, mentira garrafal.*”

De acuerdo con Serra Sepúlveda (2012: 5), erróneamente se suele presentar el alto grado de coaparición de dos unidades léxicas como uno de los rasgos distintivos de las colocaciones. Sin embargo, la alta frecuencia de coaparición de dos unidades léxicas también se debe a razones puramente extralingüísticas; con lo cual este rasgo no es exclusivo de las colocaciones. De hecho, como apunta Pernas Izquierdo (1992: 29), “toda lexía tiene relaciones preferentes en el plano sintagmático”. Pensemos, por ejemplo, en

las posibilidades combinatorias del sustantivo *pelo*, en la acepción de “cabello de la cabeza humana” (DLE, 2018): *moreno, rubio, pelirrojo, rizado, liso, ondulado*, etc.; combinaciones libres de alta frecuencia de uso, pero que dependen estrictamente de la naturaleza referencial del cabello humano.

2.3.2. Las locuciones

Con *locuciones* entendemos aquellas unidades pluriverbales, formadas por dos o más palabras gráficas, que presentan significado unitario y una determinada función gramatical, al igual que las unidades univerbales. En virtud de la función gramatical que desempeñan, las locuciones se dividen en:

CATEGORÍA	EJEMPLOS
LOC. NOMINALES	Café solo, cepillo de diente, gafas de sol, mosquita muerta
LOC. VERBALES	Dar la lata, tomar el pelo, irse por los cerros de Úbeda...
LOC. ADVERBIALES	A regañadientes, de prisa y corriendo, de repente...
LOC. ADJETIVALES	Sano y salvo, de cuadros, de rayas, de segunda mano...
LOC. PREPOSICIONALES	Al lado de, delante de, detrás de, encima de, debajo de...
LOC. CONJUNTIVAS	A menos que, a pesar de que, con tal de que, si bien...
LOC. CONECTIVAS	Sin embargo, de todas formas, en concreto, de hecho...

Tabla 6. Las locuciones. Fuente: elaboración propia⁹⁶.

⁹⁶ Seguimos la clasificación de Corpas Pastor (1996) con la diferencia de haber añadido la categoría de las locuciones conectivas y haber incorporado la clase de locuciones que la autora define como *clausales* (*hacersele a uno la boca agua*) en la categoría de las locuciones verbales.

Tal y como se puede apreciar en la tabla 6, las locuciones y, de manera especial, las nominales, verbales, adjetivas y adverbiales, pueden tener tanto significado recto como idiomático; razón por la cual, como sugiere Corpas Pastor (1996: 88), sería más apropiado referirse a esta clase de unidades fraseológicas con el término de *locuciones*, en lugar de *expresiones idiomáticas*, puesto que no toda locución es idiomática⁹⁷.

Así, la locución verbal *llevar a cabo*, con el significado de ‘realizar o concluir algo’, no es idiomática, a pesar de que su significado derive de un proceso metafórico, mientras que *dar la lata a alguien*, esto es, ‘‘molestarlo, importunarlo, aburrirlo o fastidiarlo con cosas inoportunas o con exigencias continuas’’ (DLE, 2018) sí lo es. Asimismo, las locuciones nominales *cepillo de dientes* (esto es, ‘cepillo que sirve para limparse los dientes’) y *gafas de sol* (‘gafas que sirven para protegerse de los rayos del sol’) presentan significado composicional; es decir que el significado global de la unidad pluriverbal se desprende de la suma de los significados rectos de los lexemas que la constituyen (Corpas Pastor, 1996; Mel’čuk, 2012). Por tanto, ante este tipo de locuciones el término *significado composicional* es sinónimo de *significado recto*.

Por el contrario, la locución nominal *mosquita muerta*, a saber, ‘‘persona, al parecer, de ánimo o genio apagado, pero que no pierde la ocasión de su provecho’’ (DLE, 2018), tiene significado no composicional; esto es, el significado global de la locución no es el resultado de la suma de los significados individuales de los lexemas que la componen (Corpas Pastor,

⁹⁷ Por supuesto, ante una locución verbal con significado traslaticio, como *tomar el pelo*, hablaremos de locución verbal idiomática. Sin embargo, para referirnos a la clase genérica de unidades léxicas pluriverbales, sería conveniente usar el término *locución*.

1996, Mel'čuk, 2012). Así las cosas, en este tipo de locuciones el término *significado no composicional* es sinónimo de *significado idiomático*.

2.3.2.1. Locuciones vs colocaciones

Debido a las afinidades entre los esquemas sintácticos mediante los cuales se realizan, las locuciones pueden ser fácilmente confundidas con las colocaciones. Por tanto, en este apartado ofreceremos unas líneas guía para poder diferenciar los dos tipos de unidades fraseológicas.

La diferencia fundamental entre una locución y una colocación atañe al nivel gramatical; mientras que una locución nominal como *cepillo de dientes* funciona como una unidad léxica a todos los efectos, la colocación *cepillarse los dientes*, a pesar de constituir una unidad de significado, es una combinación preferente de unidades léxicas, cada una de las cuales posee una determinada función gramatical (verbo, artículo y sustantivo, respectivamente).

El segundo rasgo distintivo que aquí analizamos se da a nivel sintáctico; a diferencia de las colocaciones, las locuciones presentan un mayor grado de fijación que se realiza tanto a nivel paradigmático como a nivel sintagmático. En lo que concierne a las relaciones paradigmáticas (las que se establecen entre una unidad léxica y sus posibles sustitutos dentro de una oración), las locuciones no admiten modificaciones léxicas, a menos que no haya una o más variantes registradas en la lengua. En otras palabras, las unidades léxicas que las constituyen no pueden ser sustituidas arbitrariamente por otras, aunque estas sean sinónimas; razón por la cual en la locución verbal *meter la pata* el verbo *meter* no puede ser reemplazado por *poner*, a pesar de que haya una relación de sinonimia entre los dos verbos. Por el contrario, muchas unidades léxicas que forman colocaciones pueden ser suplidas por otras

sinónimas sin que el significado de la colocación cambie, como en la colocación *lograr un objetivo*, en la que el verbo *lograr* puede ser sustituido arbitrariamente por *alcanzar*, *conseguir* o *cumplir*.

En lo que atañe a las relaciones sintagmáticas (las que mantiene una unidad léxica con las que aparecen junto a ella dentro de una oración), los lexemas que componen una locución presentan un alto grado de fijación; de ahí que, por ejemplo, nos resulte rara la “intromisión” de la locución adverbial *a menudo* en la locución verbal idiomática *hacer oídos sordos*: **Javier hace a menudo oídos sordos*. Sin embargo, sí que podemos decir *Javier mete mucho la pata*, puesto que la posición natural del adverbio intensificador *mucho* (que aquí adquiere la función de adverbio temporal) es a la derecha del verbo. De ello se desprende que la propiedad de la fijación sintagmática es variable, esto es, se aplica en mayor o menor medida, dependiendo de la unidad léxica pluriverbal; razón por la cual no debería considerarse como uno de los rasgos definitorios de las locuciones (Mel’čuk, 2012)⁹⁸.

Por último, a diferencia de las colocaciones, las locuciones pueden tener tanto significado recto (*cepillo de dientes*) como idiomático (*meter la pata*, esto es, “hacer o decir algo inoportuno o equivocado” (DLE, 2018)). Como sabemos, en el primer caso también se habla de significado composicional, puesto que el significado de la locución *cepillo de dientes* se desprende de la suma de los significados de las unidades léxicas simples que la componen, los sustantivos *cepillo* y *dientes*, así como la preposición *de*, que adquiere el

⁹⁸ Si bien las locuciones verbales presentan un grado de fijación variable dependiendo del tipo de unidad pluriverbal (y de la posición natural de los sintagmas añadidos que las modifican), las locuciones que pertenecen a otras clases suelen presentar un grado mayor de fijación sintagmática; de ahí que, por ejemplo, podamos decir *un nuevo cepillo de dientes* y *un cepillo de dientes nuevo*, pero no **un cepillo nuevo de dientes*.

significado de ‘que sirve para’. En cambio, para una locución idiomática como *meter la pata* se habla de significado no composicional, ya que el significado global de la locución no corresponde a la suma de los significados de las unidades léxicas que la componen. En cambio, como hemos observado en §2.3.2, las colocaciones pueden tener, o bien significado composicional (*cepillarse los dientes*), o bien significado semicomposicional (*fumador empedernido*). De lo cual se desprende que las colocaciones no pueden presentar significado idiomático, esto es, no composicional.

2.4. El lugar de las construcciones con verbo soporte en la fraseología

En esta investigación defendemos la idea de que las construcciones con verbo soporte son un tipo de unidad semántica que, dependiendo del contenido léxico del verbo, presenta, o bien una naturaleza locucional (*dar miedo, hacer efecto*), o bien una naturaleza colocacional (*albergar una duda, guardar reposo*).

Desde un punto de vista gramatical, el comportamiento de las construcciones con verbo soporte genérico (*dar un paseo, hacer una llamada*) se acerca al de las locuciones verbales. No es de extrañar que las obras lexicográficas las registren bajo la categoría de *locuciones verbales* (véase §2.2.2.2). Además, como hemos señalado en §1.2, las CVS se usan principalmente para llenar el vacío léxico debido a la ausencia de verbos simples capaces de designar determinadas porciones de la realidad (*hacer ruido* vs **ruidar*) y, en el caso de que dispongan de una contrapartida univocal, para hacer referencia a acciones, actividades, procesos o estados imposibles de transmitir a través de las acepciones que presentan estas últimas (*hacer un corte* vs *cortar*). De ello se desprende que las CVS tienen una

naturaleza predicativa, tradicionalmente asociada a la función que cumple el verbo en el marco oracional.

A nuestro juicio, el problema más grande concerniente a la ubicación de las CVS en el marco de la fraseología se debe a la clasificación fraseológica tradicionalmente aceptada como “oficial”, que divide las unidades fraseológicas en tres categorías distintas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos (*cfr.* Corpas Pastor, 1996). Puesto que la mayoría de los lingüistas que ha abordado el estudio de las CVS se ha basado en la clasificación fraseológica tradicionalmente aceptada (*cfr.* Koike, 2001; Alonso Ramos, 2004; Buckingham, 2009, entre otros), las CVS han sido ubicadas, dependiendo de los criterios de cada estudioso, o bien en la categoría de las colocaciones, o bien en la categoría de las locuciones (véase §2.2.2.2).

A lo largo de nuestro estudio sobre las CVS del español (pero también de las lenguas estudiadas en el capítulo anterior), hemos observado una dicotomía constante: las CVS formadas por un verbo soporte genérico (*dar, hacer, tomar, poner, etc.*) se comportan como locuciones verbales, mientras que las CVS formadas por un verbo soporte específico (*albergar en albergar una duda [tener una duda], asestar en asestar un golpe [dar un golpe], practicar en practicar deporte [hacer deporte]*) tienen una naturaleza colocacional en virtud de las restricciones léxicas que se establecen entre el verbo y el sustantivo. Así pues, el alto grado de restricción léxica depende del mayor contenido semántico de los verbos soporte específicos con respecto al que vehiculan los verbos soporte genéricos.

Según nuestro criterio fraseológico, las construcciones con verbo soporte genérico no son colocaciones, puesto que el verbo soporte no tiene autonomía semántica (consideremos *dar* en *dar un paseo* vs *cepillarse* en

cepillarse los dientes). Como sabemos, el verbo soporte tiene una función eminentemente gramatical y, para poder hacer referencia a una determinada porción de la realidad, necesita la ‘compañía’ del sustantivo predicativo. Al contrario, los verbos que, junto con un determinado sustantivo, contribuyen a formar colocaciones sí tienen autonomía semántica, además de gramatical. Así, en *cepillarse los dientes*, el verbo *cepillarse* remite a la acepción primaria (y recta) de “quitar el polvo o la suciedad a algo con un cepillo de cerdas u otro objeto que desempeñe la misma función” (DLE, 2018).

En cuanto a los verbos soporte específicos, a pesar de que estos presenten un significado más específico, que limita el número de sustantivos con los que puedan combinarse, no funcionan como las colocaciones prototípicas (*cepillarse los dientes*). Así, en *albergar una duda*, el verbo *albergar* no posee la acepción primaria y recta de “dar albergue u hospedaje a alguien” (DLE, 2018), sino la de “mantener o fomentar en el corazón o en la mente un sentimiento o una idea” (DLE, 2018). Asimismo, en *practicar deporte*, el verbo *practicar* no presenta la acepción primaria de “ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado”, sino la de “ejecutar, hacer, llevar a cabo” (DLE, 2018). De ello se desprende que el verbo soporte específico, a pesar de tener un contenido semántico más preciso que el que presenta el verbo soporte genérico que sustituye a nivel paradigmático, no posee la misma autonomía semántica de los verbos que forman colocaciones prototípicas. Sin embargo, el fenómeno de restricción léxica al que dan lugar nos lleva a afirmar, en la línea de Koike (2001), que se trata de un tipo de colocación funcional⁹⁹; a saber, una colocación en la que

⁹⁹ Recordemos que para Koike (2001) existen dos tipos de colocaciones, las colocaciones léxicas y las colocaciones funcionales. Un ejemplo de colocación léxica (o prototípica) es *cepillarse los dientes*, mientras las colocaciones funcionales son nuestras construcciones con

el verbo se encarga principalmente de proporcionar configuración oracional al sustantivo, esto es, de darle predicación.

Para resumir, consideramos que las construcciones con verbo soporte genérico (*dar un golpe, tener esperanzas*) constituyen una clase específica de locuciones verbales, que denominaremos *locuciones verbales funcionales*, mientras que las construcciones con verbo soporte específico (*albergar esperanzas, propinar un golpe*) son un tipo de colocaciones, que indicaremos con el término de *colocaciones verbonominales funcionales*.

2.5. La pirámide verbonominal: una propuesta de clasificación de los distintos tipos de combinaciones verbonominales

En este apartado presentaremos de forma gráfica nuestra propuesta de clasificación de las combinaciones verbonominales. Para ello, hemos elaborado una pirámide que en cada escalón recoge un distinto tipo de combinación verbonominal. La lectura de la pirámide se hará de forma ascendente, empezando por el escalón más bajo, el de las combinaciones libres (que no constituyen unidades fraseológicas), hasta llegar a la cima de la pirámide, que alberga las locuciones verbales idiomáticas.

verbo soporte, tanto las que se construyen con verbo soporte genérico (*dar un golpe*) como las de verbo soporte específico (*asestar un golpe*).



Figura 5. La pirámide verbonominal. Fuente: elaboración propia.

Puesto que en los apartados anteriores ya hemos analizado los rasgos gramaticales y sintácticos de los distintos tipos de combinaciones verbonominales, aquí dedicaremos unas cuantas líneas al significado que adquiere un mismo verbo en las diferentes unidades semánticas a las que da lugar.

El único tipo de combinaciones verbonominales cuyos lexemas no presentan significado metafórico (ni idiomático) son las combinaciones libres de unidades léxicas, en virtud de la libertad combinatoria que, de forma bidireccional, caracteriza el verbo y el sustantivo. Así, el verbo *dar* presenta el significado recto y primario de “hacer alguien voluntariamente que una cosa que tiene pase a ser tenida por otro” (*DUE*, 2007) solo cuando forma

combinaciones libres (*dar un regalo, dar un paquete, dar cinco euros*)¹⁰⁰. Al contrario, en su función de verbo soporte (*dar las gracias, dar apoyo, dar pena*), *dar* mantiene solo algunos de los matices semánticos de su contrapartida plena, generalmente relacionados con los papeles sintácticos del sujeto y los argumentos que selecciona (el complemento directo y el complemento indirecto), puesto que, su función principal es la de portador de información verbal y sintáctica. En cambio, cuando constituye uno de los lexemas de una locución verbal idiomática, en la mayoría de los casos presenta significado metafórico, como observamos en *dar gato por liebre*: “engañar en la calidad de algo por medio de otra cosa inferior que se le asemeja” (*DLE*, 2018).

¹⁰⁰ Verbos como *dar, echar, hacer, tomar*, etc. dan lugar a combinaciones libres solo cuando poseen significado pleno y, por tanto, seleccionan sustantivos concretos (*regalo, paquete, euros*). De hecho, solo lo que es tangible puede ser pasado físicamente de una persona a otra (*dar un paquete*) o puede ser agarrado con la mano (*tomar un lápiz*).

CAPÍTULO 3

Las construcciones con verbo soporte en español

3.1. Los límites entre verbos soporte y verbos plenos

En este apartado analizaremos los rasgos semánticos y funcionales de los verbos *coger*, *dar*, *echar*, *hacer*, *poner*, *sacar*, *tener* y *tomar* a fin de determinar en qué contextos sintagmáticos desempeñan la función de verbos soporte y en qué otros la de verbos semánticamente plenos.

El deseo de hacer luces sobre el distinto peso semántico y funcional que adquieren estos verbos dependiendo del sustantivo con el que se combinan nace del hecho de que entre los autores que se dedican al estudio de las construcciones con verbo soporte no hay unanimidad acerca de cuáles construcciones verbonominales se consideran de verbo soporte y cuáles no. Ejemplificadora, a este respecto, es la siguiente consideración de Barrios Rodríguez (2016: 5-6):

Es frecuente en la bibliografía sobre verbos soporte que se considere como tal el verbo *hacer*, en *hacer una caricia*, *hacer la maleta* y *hacer un pastel* (Pérez Serrano, 2015). Sin embargo, en la Teoría Sentido-Texto se clasifica como de verbo soporte solo la primera, pues el verbo está totalmente desemantizado (la colocación significa ‘acariciar’), mientras que en las otras dos el verbo tiene un significado pleno (en *hacer la maleta* el verbo significa ‘preparar’, sentido de la Función Léxica PREPARFACT0, ‘preparar la maleta para que cumpla su función’; y en *hacer un pastel*, significa ‘crear’, sentido de la Función Léxica CAUSFUNC0, ‘causar que el pastel exista’).

Según la autora —que asienta su investigación en la teoría Sentido-Texto (*cf.* Apresyan, Mel’cuk & Žolkovskij, 1969; Mel’cuk, 1973; Mel’cuk,

1997; Mel’cuk, 2004)—, entre *hacer una caricia*, *hacer la maleta* y *hacer un pastel* solo *hacer una caricia* sería una CVS, en virtud del escaso peso semántico que presenta el verbo *hacer* en combinación con el sustantivo *caricia*. Como sabemos, en la gramática tradicional el sustantivo *caricia*, que en su acepción primaria denota un “toque suave con la mano con que se muestra cariño o delectación con un objeto” (DUE, 2007) se considera *abstracto*, puesto que no hace referencia a una entidad material. Por el contrario, sustantivos como *maleta* y *pastel* se definen como *concretos*, ya que remiten a referentes tangibles y visibles.

Como señala Alonso Ramos (2004: 147), en la bibliografía sobre las construcciones con verbo soporte es habitual leer que los sustantivos que dan lugar a CVS son abstractos (*cfr.* Gross, 1989). A título de ejemplo, en el Léxico-Gramática “se tiende a equiparar *nombre predicativo* con *nombre abstracto*” (*ibidem*), excluyendo de la denominación de *construcciones con verbo soporte* combinaciones verbonominales que presentan sustantivo concreto.

La dicotomía *sustantivos concretos* vs *sustantivos abstractos* y su combinación con los verbos *coger*, *dar*, *echar*, *hacer*, *tener*, *tomar*, *poner* y *sacar* ha llevado en la literatura sobre las construcciones con verbo soporte a la postulación de unas “normas de detección” de las CVS que se resumiría —a nuestro juicio, erróneamente— en los siguientes términos: cuando *dar*, *hacer*, *tomar*, *poner*, etc. se combinan con sustantivos concretos (*paquete*, *maleta*, *bolígrafo*, *mesa*) estos funcionan como verbos plenos, es decir, presentan las acepciones primarias que registran los diccionarios; al contrario, cuando seleccionan sustantivos abstractos / predicativos (*paseo*, *llamada*, *medidas*, *discusión*) funcionan como verbos soporte (*cfr.* Gross, 1989; De Miguel, 2006; Sanromán Vilas, 2009). En líneas generales, dicha dicotomía

es cierta; así pues, la mayoría de los sustantivos concretos seleccionados por los verbos *dar*, *hacer*, *tener*, *tomar*, *poner*, *echar*, *sacar* y *coger* dan lugar a combinaciones libres de unidades léxicas (*dar un libro*, *hacer un muro*, *tener dinero suelto*, *tomar el bolso*, *poner el libro en la estantería*, *echar el envase a la basura*, *sacar el cuaderno de la mochila*, *coger el libro de la estantería*).

Sin embargo, en esta investigación defendemos —en la misma línea de Alonso Ramos (2004)— la idea de que incluso algunos sustantivos concretos (esto es, que remiten a referentes tangibles y visibles) entran en la configuración de las CVS, adquiriendo, así, un sentido predicativo. Ejemplos de CVS que se construyen a partir de sustantivos concretos son *hacer/ sacar una foto(grafía)*¹⁰¹, *tener dinero*¹⁰², *poner la lavadora* o *sacar(se) el carné de conducir*. De ahí que, en nuestra concepción fraseológica, en una construcción como *hacer la maleta*, *hacer* desempeñe la función de verbo soporte, a pesar de que el sustantivo que selecciona tenga un referente concreto. La razón que aducimos para considerar combinaciones léxicas del tipo *hacer la maleta* y *poner la lavadora* como construcciones con verbo soporte es la siguiente: los verbos *hacer* y *poner*, combinados con los sustantivos *maleta* y *lavadora*, no presentan las acepciones primarias (y rectas) que registran los diccionarios en las primeras enumeraciones de las entradas que les corresponden. En *hacer la maleta* el verbo *hacer* no tiene la acepción de “producir(se) una cosa corpórea” (DUE, 2007); la maleta no se crea *ex nihilo* (al contrario de lo que denota una combinación libre como *hacer una casa*), sino que se rellena de ropa y accesorios personales para poder transportarlos de un lugar a otro. Asimismo, en *poner la lavadora* el

¹⁰¹ O su variante latinoamericana *tomar una foto(grafía)*.

¹⁰² Cuando *tener dinero* se refiere a ‘llevar con uno mismo (por ejemplo, en la cartera) una determinada cantidad de dinero’, estamos ante una combinación libre de unidades léxicas; en cambio, cuando hace referencia a ‘ser rico’ estamos ante una CVS.

verbo *poner* no posee la acepción primaria de “colocar en un sitio o lugar a alguien o algo” (DLE, 2018) —la que tendría en una combinación libre como *poner el vaso en la mesa*—, sino que presenta la acepción de “disponer algo para un cierto fin” (DLE, 2018): *poner la mesa*, *poner el árbol de Navidad*, *poner el pesebre*¹⁰³. Como se puede observar, en estas combinaciones “prefabricadas” los argumentos que rige el verbo *poner* en su función de verbo pleno («A PONE X EN Y»: *Mayte pone el móvil en el escritorio*) se reducen a dos («A PONE X»: *Mayte pone la lavadora*), desapareciendo, así, el complemento circunstancial de lugar, que sustenta el significado primario y pleno de *poner*: ‘colocar algo en un sitio’.

Por todo ello, el parámetro que nos debería guiar para separar una combinación libre (formada a partir de los verbos *coger*, *dar*, *echar*, *hacer*, *tener*, *tomar*, *poner*, *sacar*) de una construcción con verbo soporte no debería ser únicamente la naturaleza semántica y referencial del sustantivo, sino también el matiz semántico que posee el verbo y el valor pragmático que este adquiere en combinación con el sustantivo. Dicho de otra forma, la decisión de ubicar diferentes tipos de unidades semánticas en distintas categorías léxico-gramaticales, o de englobarlos en una misma categoría, no debería basarse en la naturaleza referencial del sustantivo (concreto o abstracto), sino en el concepto global que se desprende de la combinación verbonominal.

Un ejemplo de la cercanía pragmático-funcional de construcciones verbonominales formadas por sustantivos de distinta naturaleza son *poner la lavadora* y *hacer la colada*. Mientras que *lavadora* es un sustantivo concreto, cuyo referente responde a la definición de “máquina para lavar la ropa” (DLE, 2018), la naturaleza del sustantivo *colada* en la CVS *hacer la colada*

¹⁰³ Y las variantes léxicas *poner el belén* y *poner el nacimiento*.

es predicativa, puesto que remite al “lavado de la ropa de la casa” (DUE, 2007), es decir, a la acción de ‘lavar la ropa’¹⁰⁴. Como bien sabemos, si *poner la lavadora* hace referencia a ‘llenar de ropa sucia el tambor de la lavadora, introducir el detergente (y/o el suavizante, etc.), programar el lavado’ y, en general, al proceso de lavado mecánico, *hacer la colada* puede referirse, o bien únicamente a la actividad del lavado de la ropa, o bien, tanto a la acción de lavar como a la de tender la ropa para que se seque.

De acuerdo con Alonso Ramos (2004: 151) definiremos los sustantivos concretos que dan lugar a CVS como *sustantivos semipredicativos*¹⁰⁵, en oposición a los puramente predicativos (*salto, llamada, siesta, hambre*), que remiten a acciones, actividades, eventos o condiciones también cuando no forman parte de CVS. De todos modos, a pesar de la distinta naturaleza referencial de los dos tipos de sustantivos, el concepto base que une las CVS que se forman a partir de sustantivos predicativos y las que construyen mediante sustantivos semipredicativos es el mismo: ambos tipos de CVS se encargan de la tarea de predicar; de hecho, al igual que *dar un paseo* hace referencia a la acción de *pasear*, *hacer fotos* remite a la acción (o actividad) de *fotografiar* y *tener dinero* a la condición de *ser rico*.

Además, cabe mencionar la existencia de combinaciones sintagmáticas que, dependiendo del contexto y de las intenciones comunicativas del hablante, pueden dar lugar tanto a combinaciones libres como a construcciones con verbo soporte; un ejemplo de ello es la combinación verbonominal *hacer un resumen*. Cuando *hacer un resumen*₁ corresponde a

¹⁰⁴ En concreto, *colada* es un sustantivo de verbal que procede de *colar*, esto es, “hacer pasar un líquido por una tela, una tela metálica o un utensilio de cualquier clase con agujeros, para separar de él las partículas sólidas que contiene” (DUE, 2007).

¹⁰⁵ Alonso Ramos (2004: 151) define sustantivos como *fotografía* en *hacer/sacar/tomar una foto(grafías)* con el término de *cuasi-predicados*.

la actividad de ‘elaborar un texto escrito mencionando las ideas o los hechos principales que contiene otro texto’, la combinación sintagmática es libre, puesto que *hacer* funciona como verbo pleno, en la acepción de “producir(se) una cosa corpórea (DUE, 2007). Dicho de otra forma, la acción y el resultado de *hacer un resumen*₁ remite al concepto de ‘elaborar un producto’ / ‘construir algo’. Por el contrario, en una frase como *Camila me ha hecho un resumen de los últimos capítulos de la serie*, *hacer* funciona como verbo soporte, puesto que la construcción verbonominal *hacer un resumen*₂ no hace referencia a la creación de un producto físico (por lo general, elaborado con fines didácticos), sino a una exposición oral que se constituye como una síntesis de algo, y que corresponde al concepto de *resumir*, a saber, “dar nueva forma a una exposición dejándola reducida a lo esencial de ella” (DUE, 2007). De hecho, *hacer un resumen*₂ podría sustituirse con verbos de habla como *decir* o *contar*, cambiando, a su vez, la estructura oracional en la que estos se enmarcan: *Camila me ha contado lo que ha pasado en los últimos capítulos de la serie*.

Así las cosas, en la siguiente tabla recopilamos los tres tipos de combinaciones verbonominales que hemos analizado en este apartado.

CVS (S. PREDICATIVO)	CVS (S. SEMIPREDICATIVO)	C. VERBONOMINAL LIBRE
Hacer una caricia	Hacer una foto	Hacer un pastel
Poner algo en marcha	Poner la lavadora	Poner algo en X sitio

Tabla 7. «Verbo + Sustantivo». Fuente: elaboración propia.

Por último, mostramos las estructuras argumentales más productivas que presentan los verbos *coger*, *dar*, *echar*, *hacer*, *poner*, *tener*, *tomar* y *sacar*

tanto en calidad de verbos semánticamente plenos (en las combinaciones libres) como en calidad de verbos soporte.

COMBINACIÓN VERBONOMINAL LIBRE	CONSTRUCCIÓN CON VERBO SOPORTE
COGER	
A coge X	A coge X
Alguien coge un libro	Alguien coge un resfriado
A coge X a Y	A coge X a Y
Alguien le coge un libro a alguien	Alguien le coge cariño a alguien
DAR	
A da X a Y	A da X a Y ¹⁰⁶
Alguien da un paquete a alguien	Alguien da una noticia a alguien
ECHAR	
A echa X a Y	A echa X a Y
Alguien echa el papel a la basura	Echar(le) la culpa a alguien
HACER	
Hacer X	Hacer X
Hacer una tarta	Hacer una entrevista
PONER	
A pone X en Y	A pone X en Y

¹⁰⁶ Un ejemplo de CVS que no respeta la estructura argumental de *dar* (en su función de verbo pleno) es *dar un paseo*. A diferencia de lo que se observa en una CVS como *dar una noticia* («A DA X A Y»: *Alguien da una noticia a alguien*) en *dar un paseo* desaparece la posición del complemento indirecto («A DA X»: *Alguien da un paseo*).

Poner el vaso en la mesa	Poner X en marcha
-----	A pone X
-----	Alguien pone una denuncia
SACAR	
Sacar X de Y	Sacar X
Sacar el helado del congelador	Sacar una nota
TENER	
Tener X	Tener X
Tener móvil	Tener sueño
-----	A tiene X a Y
-----	Alguien le tiene cariño a alguien
A tiene X en Y	A tiene X en Y
Alguien tiene el móvil en la mesa	Alguien tiene algo en cuenta
TOMAR	
A toma X	A toma X
Alguien toma un bolígrafo	Alguien toma un descanso
-----	A toma X en Y
	Alguien toma en cuenta algo

Tabla 8. Combinaciones libres vs CVS. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, los verbos *poner*, *tener* y *tomar* presentan un número mayor de estructuras argumentales en su función de verbos soporte: así, el verbo *tener*, en función de verbo pleno, dispone de una

sola estructura argumental («A TIENE X»: *Alguien tiene monedas*); en cambio, en función de verbo soporte, presenta tres («A TIENE X»: *Alguien tiene suerte*; «A TIENE X A Y»: *Alguien le tiene miedo a alguien/ algo*; «A TIENE X EN Y»: *Alguien tiene en consideración a alguien/ algo*).

3.2. Los esquemas sintácticos de las construcciones con verbo soporte y la naturaleza semántico-funcional de los sustantivos predicativos

En este apartado mostraremos los esquemas sintácticos más productivos mediante los cuales se actualizan los verbos soporte, con el fin de proponer una clasificación sistemática de las distintas clases de CVS. Para ello, hemos elaborado unas tablas que recogen las seis estructuras sintácticas que han dado lugar al mayor número de CVS y que contienen unas breves muestras de CVS que se realizan mediante dichas estructuras.

<p>SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO):</p> <p><i>La medicina hizo efecto.</i></p>
<p>Coger aire, coger asiento, dar abasto, hacer ayuno, hacer efecto, hacer deporte, poner orden, tener éxito, tener ganas, tener hambre, tener miedo, tener sueño.</p>

Tabla 9. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO)».
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 9, los sustantivos que entran en la configuración oracional de las CVS «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C.DIRECTO)» aparecen sin determinante, ya que en la acepción que presentan dentro de la CVS funcionan como sustantivos incontables: *abasto*, *deporte*, *orden*, *ganas*, *hambre*, *miedo*, *sueño*. Así, por ejemplo, el sustantivo *deporte*, a saber, “actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”

(DLE, 2018), es contable en combinaciones libres como *Me gustan los deportes acuáticos* (donde nos referimos a distintos tipos de deporte), pero es incontable en su función de argumento sintáctico del verbo *hacer* en la CVS *hacer deporte*; de hecho, en una frase como *Me gusta hacer deporte* el sustantivo hace referencia a la actividad física en general.

<p>SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO: <i>Le cogí miedo a las serpientes.</i></p>
<p>Coger(le) cariño a alguien, coger(le) manías a algo, coger(le) miedo a alguien/ algo, dar(le) crédito a alguien/ algo, dar(le) miedo a alguien, dar(le) pena a alguien, tener(le) cariño a alguien, tener(le) respeto a alguien.</p>

Tabla 10. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO». Fuente: elaboración propia.

El esquema sintáctico «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO» da lugar a un gran número de CVS que se construyen mediante los mismos sustantivos actualizados por el esquema «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO)»: (*coger(le) cariño a alguien/ tener(le) cariño a alguien*).

En lo que atañe a la morfología del sintagma nominal de ambos tipos de CVS, Ignacio Bosque (1996: 47) en su monografía *El sustantivo sin determinación: la ausencia de determinante en la lengua española*, apunta que, a nivel sintáctico, en este tipo de CVS “se produce un proceso de incorporación del núcleo nominal al verbal”. No es ninguna casualidad que ya Bally en su *Traité de stylistique française* (1951 [1909]) vislumbrara que, debido a la ausencia del determinante, en las CVS con sustantivo escueto se observa un proceso de fijación mayor respecto al que se da en las CVS que

necesitan actualizarse mediante determinantes, como las que recogemos en la siguiente tabla.

<p>SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO (SEMI)PREDICATIVO PRECEDIDO POR DETERMINANTE (C. DIRECTO):</p> <p><i>Camila me dio una noticia increíble.</i></p>
<p>Coger un resfriado, dar una charla, dar una noticia, dar un paseo, echar(se) una siesta, hacer una declaración, hacer una entrevista, poner una denuncia, poner una excusa, sacar una foto, sacar(se) un título, tener una charla, tener una discusión.</p>

Tabla 11. «SUJETO + VERBO SOPORTE + SUSTANTIVO (SEMI)PREDICATIVO PRECEDIDO POR DETERMINANTE (C. DIRECTO)». Fuente: elaboración propia.

La presencia del determinante (el artículo indefinido *un/ una*) en la estructura base de este tipo de CVS nos ofrece una indicación sobre la naturaleza contable del sustantivo —predicativo (*charla, entrevista*) o semipredicativo (*foto, título*)—, mediante el que se construyen; razón por la cual esta clase de CVS también admite sustantivos declinados en plural: *dar paseos, dar unas charlas, sacar un par de fotos*.

A pesar de que en su estructura base (esto es, con el verbo en infinitivo) las CVS que pertenecen a esta clase se actualicen mediante el artículo indefinido, a nivel oracional también admiten otros tipos de determinantes, como el artículo definido (*dar una charla* → La *charla que diste el otro día me pareció muy interesante; tener una conversación* → La *conversación que tuvimos fue muy inspiradora*)¹⁰⁷, los cuantificadores (*poner una excusa* →

¹⁰⁷ Como bien sabemos, a través del artículo definido, y a principio de frase, presentamos el tema, esto es, información ya conocida por el interlocutor; Así, *La charla que diste el otro día* es información temática (ya compartida), mientras que *me pareció muy interesante* constituye el rema del enunciado, es decir, la información nueva.

Siempre me pone un montón de excusas; dar una conferencia → El año que viene daré un ciclo/ una serie de conferencias por toda Europa).

Dentro del amplio abanico de construcciones verbonominales existe una clase muy reducida de CVS que en su estructura base presenta el artículo definido.

<p>SUJETO + DAR + ARTÍCULO DEFINIDO + SUSTANTIVO PREDICATIVO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO:</p> <p><i>Le di las gracias por todo lo que hizo por mi hijo.</i></p>
<p>Dar la aprobación a alguien, dar la bienvenida a alguien, dar la enhorabuena a alguien, dar las gracias a alguien, dar el pésame a alguien, dar la razón a alguien, dar el visto bueno a alguien.</p>

Tabla 12. «SUJETO + DAR + ARTÍCULO DEFINIDO + SUSTANTIVO PREDICATIVO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO». Fuente: elaboración propia.

Se trata de una clase muy específica de CVS, ya que engloba únicamente predicados de lengua, a saber, sustantivos predicativos que expresan acciones que se realizan mediante el acto comunicativo, esto es, hablando.

Sanromán Vilas (2011: 372) se refiere a esta clase de CVS, así como a sus eventuales contrapartidas univerbales, con el término de *verbos realizativos* (variante léxica de *verbos performativos*), entendiendo por *realizativo* el predicado verbal en el que “concurren dos circunstancias: significa, como verbo, determinada acción, pero puede ser, al mismo tiempo, el medio por el que esa acción se realiza” (Hernández Sacristán, 2005: 264 *apud* Sanromán Vilas, 2011: 372). De todos modos, para que una CVS pueda dar lugar a un enunciado realizativo, la frase en la que se enmarca debe ser afirmativa y el verbo soporte debe estar conjugado en primera persona

(singular o plural) del presente de indicativo (Sanromán Vilas, 2011: 402)¹⁰⁸

¹⁰⁹.

Dependiendo de la CVS, el sustantivo predicativo se actualizará de distinta forma; de ahí que podamos decir *Te doy las gracias por todo lo que hiciste*, pero no **Te doy unas/ mis gracias por todo lo que hiciste* o *Te doy mi aprobación*, pero no **Te doy la/ una aprobación*.

<p>SUJETO + DAR + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO:</p> <p><i>Me dan miedo las serpientes.</i></p>
<p>Algo da escalofríos a alguien, algo/ alguien da asco a alguien, algo/ alguien da miedo a alguien, algo/ alguien da pena a alguien, algo da vergüenza a alguien, algo da sed a alguien.</p>

Tabla 13. «SUJETO + DAR + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO». Fuente: elaboración propia.

Como ya hemos visto en §1.1.1.1, las CVS «SUJETO + DAR + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (C. DIRECTO) + C. INDIRECTO» constituyen una de las formas pluriverbales mediante las cuales es posible expresar el valor causativo asociado a las esferas de las emociones y las sensaciones: «ALGO/ ALGUIEN CAUSA/ PRODUCE UNA EMOCIÓN/ SENSACIÓN EN ALGUIEN».

¹⁰⁸ En este tipo de CVS se da un caso peculiar: el valor predicativo y pragmático que el sustantivo confiere a la construcción entera se mantiene aun cuando el verbo soporte es elidido del enunciado que rige (Sanromán Vilas, 2011: 372): *Gracias por estar siempre a mi lado; Enhorabuena por tu nuevo trabajo*.

¹⁰⁹ Sin embargo, nótese que también en *Te quería dar las gracias por todo lo que hiciste* estamos ante un enunciado performativo. Como bien sabemos, en este tipo de enunciados el imperfecto no tiene valor temporal, sino de cortesía. De hecho, desde un punto de vista pragmático expresa el presente de indicativo (*Te quiero dar las gracias; Te doy las gracias*).

Por último, presentamos el esquema sintáctico más productivo mediante el que se realizan las CVS que rigen sintagmas preposicionales.

<p style="text-align: center;">SUJETO + VERBO SOPORTE + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (SINTAGMA PREPOSICIONAL): <i>Hay que tener en cuenta tanto los pros como los contras.</i></p>
<p>Poner en duda, poner en funcionamiento, poner en marcha, poner en orden, poner en peligro, poner en seguridad, tener en cuenta, tener en consideración, tomar en cuenta, tomar en consideración.</p>

Tabla 14. «SUJETO + VERBO SOPORTE + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO (SINTAGMA PREPOSICIONAL)». Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 14, los sustantivos predicativos que entran en la configuración de las CVS que se construyen mediante sintagma nominal admiten distintos verbos soporte; así, hallamos pares como *poner en marcha / estar en marcha* o *tomar en cuenta / tener en cuenta*. Como bien sabemos, en este tipo de CVS el uso de distintos verbos soporte no se debe a preferencias estilísticas (*dar una conferencia / impartir una conferencia*) ni a la existencia de variantes léxicas (*dar un masaje / hacer un masaje*), sino que depende del tipo de información que queramos compartir con el receptor de nuestro mensaje. En otras palabras, el uso de *poner en marcha* en lugar de *estar en marcha* dependerá de razones aspectuales. Así pues, las CVS que se construyen mediante los verbos *poner* y *tomar* vehiculan el aspecto incoativo —que indica el principio de una acción o actividad— : *poner en marcha, tomar en cuenta* (*¿Me ayudas a poner en marcha el coche?, Lo tomaré en cuenta, cuando llegue el momento de tomar una decisión*); al contrario, las CVS que se forman a partir de los verbos *estar* y *tener* expresan el aspecto durativo —que denota una acción, actividad o proceso mental en su fase de

desarrollo—: *estar en marcha, tener en cuenta (El coche ya está en marcha, Tienes que tener en cuenta todos los pros y los contras de tu decisión).*

3.3. La productividad de las construcciones con verbo soporte

En este apartado ahondaremos en los motivos que explican por qué en una lengua natural como el español se recurre a una forma verbal compleja a fin de designar determinadas acciones, actividades o condiciones.

Como ya hemos anticipado en §0.2, la primera razón que explicaría la gran productividad y frecuencia de uso de las CVS reside en que estas construcciones pluriverbales se han empleado para llenar el vacío léxico generado por la ausencia de verbos simples capaces de designar determinadas porciones de la realidad (Koike, 2001: 68): *tomar la iniciativa* VS **iniciativar*.

No obstante ello, existe un gran número de CVS que dispone de contrapartidas univerbales, esto es, verbos simples con los que, o bien guardan relaciones etimológicas y semánticas (*dar un paseo – pasear*), o bien solo semánticas (*hacer frontera [con] – limitar [con]*). Por tanto, el uso de CVS que disponen de contrapartidas univerbales debería justificarse por otros factores:

- 1) las CVS confieren mayor especificidad semántica que su contrapartida univerbal léxica, ya que suelen remitir solamente a una de las múltiples acepciones que posee el verbo simple “correspondiente” (Sanromán Vilas, 2006a): *dar las gracias* vs *agradecer*;
- 2) las CVS permiten la agregación de unidades léxicas (cuantificadores, adjetivos, etc.) que especifican la naturaleza de la acción, actividad, evento, proceso o condición a los que se refieren a través de una estructura

sintagmática linear y sencilla que transmite un significado unívoco (De Miguel, 2006: 1299): *dar dos besos* vs *besar dos veces*.

A todos estos factores, ya ampliamente estudiados en la literatura sobre las CVS, añadimos uno que guarda estrechas relaciones con el que hemos introducido en el punto número 2):

- 3) el uso preferente de las CVS frente a sus contrapartidas univerbales también se debe a un proceso de economía lingüística y a la consecuente mejor producción estilística que resulta del empleo de un menor número de unidades léxicas, en la mayoría de los casos palabras comodines (como *cosa*): *Quería hacerte un par de preguntas* vs *Quería preguntarte un par de cosas*.

En los siguientes subapartados nos detendremos en el análisis de los factores que justificarían el uso de las CVS.

3.3.1. Ausencia de determinadas formas univerbales

Como ya hemos señalado en §3.3, uno de los motivos que explica la necesidad de recurrir a la creación de unidades léxicas pluriverbales a partir de unidades léxicas ya existentes reside en la ausencia de formas univerbales capaces de designar determinadas porciones de la realidad.

Ante la formación de nuevas realidades extralingüísticas, la lengua dispone de tres recursos principales:

- 1) el uso de una unidad léxica ya existente en la lengua que pueda englobar nuevas acepciones. En la mayoría de los casos la elección de una determinada unidad léxica se hace, o bien a partir de un proceso metafórico, o bien a raíz de una similitud entre el referente preexistente a la nueva porción de la realidad a nombrar y dicha porción de la realidad; lo cual da lugar a la polisemia. Un ejemplo de unidad léxica ya existente

que ha sido empleada para nombrar una nueva realidad es el sustantivo *ratón*. Así pues, el “pequeño aparato manual conectado a una computadora, cuya función es mover el cursor en la pantalla para dar órdenes” (DLE, 2018) se denomina *ratón* a raíz de una similitud física con el “mamífero roedor de pequeño tamaño, de hocico puntiagudo y cola larga, de pelaje generalmente gris, muy fecundo y que habita en las casas” (DLE, 2018).

- 2) la creación de una nueva unidad léxica univocal a partir de un proceso de derivación; un ejemplo de ello es el proceso de parasíntesis que ha dado lugar a la formación del verbo *abrazar*, que deriva de la unión del sustantivo *brazo* (en la acepción de “miembro del cuerpo que comprende desde el hombro a la extremidad de la mano” (DLE, 2018)), con el prefijo *a* y la desinencia verbal *-ar*.
- 3) la creación de una unidad léxica mediante un proceso de composición; las unidades léxicas resultantes pueden ser univocales —también llamadas *palabras compuestas*— (*abrebotellas*) o plurivocales (*llevar a cabo*). La formación de las CVS se inserta dentro de este tercer recurso léxico.

A fin de entender mejor la funcionalidad de las CVS en el proceso de suplencia léxica¹¹⁰ del que forman parte, consideremos las siguientes construcciones: *tomar la iniciativa* y *hacer justicia*.

La CVS *tomar la iniciativa*, que indica la “acción de adelantarse a los demás en hablar u obrar” (DLE, 2018), no posee una contrapartida univocal capaz de expresar este mismo significado. Al contrario de lo que ocurre entre *dar un abrazo* y *abrazar*, en la acepción de ‘ceñir cariñosamente a alguien

¹¹⁰ Como sabemos, en gramática se denomina *suplencia* a la “sustitución de una base por otra de igual significado en determinadas formas de un paradigma”, como en “la derivación del adjetivo *fluvial* a partir del sustantivo *rio*” (DLE, 2018).

con los brazos’, entre *tomar la iniciativa* e *iniciar* —el verbo simple que forma parte de la familia léxica del sustantivo *iniciativa*— no hay ninguna relación semántica directa, por la que el sustantivo *iniciativa* pueda considerarse como la forma nominal correspondiente al verbo *iniciar*.

Asimismo, la CVS *hacer justicia* no dispone de ninguna contrapartida univocal con la que guarde relaciones sinonímicas; pues, el verbo simple que pertenece a la misma familia léxica del sustantivo *justicia*, *ajusticiar*, no es sinónimo de esta CVS. De hecho, si con *hacer justicia a alguien* no referimos al acto de “obrar en razón con él o tratarle según su mérito, sin atender a otro motivo, especialmente cuando hay competencia y disputa” (DLE, 2018), el sustantivo *ajusticiar* indica “dar muerte al reo condenado a ella” (DLE, 2018). Si bien en el núcleo semántico de ambas formas verbales hallamos el concepto englobado por el sustantivo *justicia* —a saber, el “principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece” (DLE, 2018)—, los agentes extralingüísticos que llevan, o planean llevar, a cabo los dos actos son distintos, así como distintos son los resultados de los actos mismos. Como bien sabemos, quien inflige una pena de muerte debe desempeñar un determinado cargo legislativo o político¹¹¹. En cambio, quien desea que se haga justicia (o quiere hacerse justicia con sus propios medios) puede ser un ciudadano cualquiera. Además, al contrario de lo que ocurre cuando un reo es ajusticiado, el hecho de ‘hacer(se) justicia’ no implica la muerte de nadie¹¹².

¹¹¹ Por ejemplo, en la mayoría de los Estados Unidos de América en los que aún existe la pena de muerte es el gobernador del estado quien tiene la última palabra en la decisión de condenar a muerte un reo.

¹¹² La morfología del verbo *ajusticiar* revela que nos hallamos ante un verbo parasintético, formado a partir del sustantivo abstracto *justicia* mediante la añadidura del prefijo *a* y la desinencia de la primera conjugación verbal *-ar*. En cuanto a la CVS, ya

En palabras de Piera y Varela (1999: 4417), las CVS que no disponen de contrapartidas univerbales comprenden “elementos aislados, pero también clases formal y semánticamente regulares como tales, y por ende productivas”. De acuerdo con los autores (*ibidem*), un número consistente de CVS que no presentan formas univerbales correspondientes son las que “designan el culto de un deporte u otra actividad que supone práctica regular”: *hacer gimnasia, hacer judo, hacer motocross, hacer taichí*, etc., todas ellas hipónimas de la CVS *hacer deporte*.

3.3.1.1. *Las construcciones con verbo soporte como mecanismo de integración léxica: el caso de los anglicismos*

A lo largo de nuestro trabajo de detección y recopilación de las CVS, hemos observado que un buen número de unidades léxicas procedentes del inglés ha entrado en español como calcos parciales, adquiriendo valor predicativo gracias al soporte sintáctico del verbo *hacer*.

En las siguientes tablas recogemos algunas de estas CVS híbridas, dividiéndolas según el esquema sintáctico mediante el cual se realizan.

sabemos que se trata de una forma verbal compleja obtenida mediante la combinación del verbo *hacer* (vaciado de parte de su contenido semántico) y del sustantivo *justicia*. De todo ello se desprende que tanto *hacer justicia* como *ajusticiar* se han originado para colmar las lagunas léxicas que, a partir de la formación de nuevas realidades y de nuevos conceptos, no podían colmarse a través de una forma verbal simple. En otras palabras, las dos formas verbales no guardan relaciones de sinonimia, puesto que cada una de ellas ha sido creada para hacer referencia a distintas porciones de la realidad.

<p>SUJETO + HACER + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS:</p> <p><i>No te voy a hacer spoiler (de la peli).</i></p>
<p>Hacer bullying, hacer clic, hacer contouring, hacer jogging, hacer lobbying, hacer login, hacer logout, hacer mobbing, hacer spoiler, hacer zapping, hacer zoom.</p>

Tabla 15. «SUJETO + HACER + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS». Fuente: elaboración propia.

<p>SUJETO + HACER + DETERMINANTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS:</p> <p><i>¿Nos hacemos un selfie?</i></p> <p><i>Si viajas con Usalair, no te olvides de hacer el check-in online.</i></p>	
ART. IND.	<p>Hacer un escáner, hacer un screening, hacer un selfi^{113 114}, hacer un sketch, hacer un tándem¹¹⁵, hacer un test¹¹⁶.</p>
ART. DEF.	<p>Hacer el check-in, hacer el check-out, hacer el login, hacer el logout.</p>

Tabla 16. «SUJETO + HACER + DETERMINANTE + SUSTANTIVO PREDICATIVO ESCUETO PROCEDENTE DEL INGLÉS». Fuente: elaboración propia.

¹¹³ O *sacar/ tomar un/ una selfi/ selfie*.

¹¹⁴ Cabe señalar que el *Diccionario de la lengua española* (2018) recoge el anglicismo como *selfi*, a pesar de que, para poder consultar su definición, reenvíe al lema *autofoto*: “fotografía de una o más personas hecha por una de ellas, generalmente con un teléfono inteligente y para compartirla”. Sin embargo, este neologismo, surgido como adaptación del sustantivo *selfie*, para hacer frente al uso imperante del anglicismo, no ha alcanzado el éxito esperado por la Real Academia. A este respecto, también se pronuncia la *Fundéu BBVA* (01/10/2014): “la evidencia del uso abrumador de la voz inglesa, tanto en medios hablados como escritos, sugiere la pertinencia de proponer la adaptación *selfi* (plural *selfis*), que refleja en español la pronunciación de este término inglés y no ofrece problemas de adaptación a nuestro sistema ortográfico. Puesto que la forma inglesa en textos españoles se emplea en masculino y en femenino (el *selfie/ la selfie*), y en tanto el uso mayoritario se decante por una u otra forma, la adaptación *selfi* puede considerarse también ambigua en cuanto al género (*el/ la selfi*), como *el/ la mar, el/ la armazón* y otras muchas palabras”.

¹¹⁵ En la acepción de ‘hacer un intercambio de idiomas’, esto es, quedar con personas de distintas lenguas maternas para practicar mutuamente las lenguas nativas y las de estudio.

¹¹⁶ Al contrario, las formas equivalentes de *hacer un test* y *hacer un selfie* son las CVS *to take a test* and *to take a selfie* (literalmente, *tomar un test* y *tomar un selfie*).

Como se puede apreciar en la tabla 15, la mayoría de los anglicismos que entran en la configuración oracional de esta subclase de CVS forma parte de dos grandes campos léxicos: 1) el campo léxico de la tecnología, la informática e internet (*hacer clic, hacer login, hacer logout, hacer zapping, hacer zoom, hacer un escáner, hacer un screening, hacer un selfi*) y 2) el campo léxico de las conductas y actividades de acoso (*hacer bullying, hacer lobbying, hacer mobbing*¹¹⁷). Pero, aún más interesante es el hecho de que la gran parte de estos anglicismos no funciona del mismo modo en su lengua de origen; de hecho, en inglés los conceptos expresados por CVS como *hacer clic, hacer bullying, hacer login, hacer logout*, etc. no adquieren valor predicativo mediante los verbos soporte, sino mediante verbos simples (*to click, to bully*) o verbos frasales (*to log in, to log out*). Así pues, un hablante nativo de inglés no diría **Do click on the icon* (literalmente, *Haz clic en el icono*), sino *Click on the icon* (*Cliquea en el icono*). Asimismo, sería incorrecta una frase como **We have to do the check-in* (literalmente, *Tenemos que hacer el check in*), puesto que el verbo frasal *to check in* ya expresa la idea de “to register at a hotel as a guest or at an airport as a passenger” (*Cambridge Dictionary*, 2018), esto es, ‘registrarse como huésped en un hotel

¹¹⁷ En italiano, además de *fare bullying* (*hacer bullying*), *fare lobbying* (*hacer lobbying*) y *fare mobbing* (*hacer mobbing*), se registra la CVS *fare stalking*, procedente del verbo inglés *to stalk*. Así, la *Enciclopedia Treccani* (2018) define el término *stalking* como “comportamento persecutorio tenuto da un individuo (*stalker*) che impone alla sua vittima attenzioni non gradite che vanno dalle telefonate, lettere, sms (di contenuto sentimentale o, al contrario, minatorio) fino ad appostamenti, minacce, atti vandalici e simili”; a saber, ‘actitud persecutoria manifestada por un individuo (el acosador) que impone a su víctima atenciones no deseadas que van desde las llamadas telefónicas, cartas, mensajes (de contenido sentimental o, al contrario, conminatorio) hasta emboscadas, amenazas, actos vandálicos y acciones similares’.

o como pasajero en un aeropuerto; razón por la cual un angloparlante diría *We have to check in*¹¹⁸.

Como bien sabemos, la mayoría de los anglicismos que han entrado en español mediante la estructura de las CVS no presentan equivalentes léxicos (esto es, unidades léxicas con las que se puedan traducir al español), ya que designan tanto referentes concretos relativos a productos dados a conocer en inglés (*zoom, escáner*) como acciones ligadas a productos que, asimismo, han sido difundidos en lengua inglesa (*to click, to log in*). De ahí que los anglicismos hayan entrado en español —con o sin adaptación ortográfica— sin ninguna resistencia.

Analicemos ahora dos ejemplos contrastantes de anglicismos que han entrado en español mediante la estructura de las CVS: los sustantivos *zapping*¹¹⁹ y *spoiler*. Más en concreto, el sustantivo *zapping*, que ha dado lugar a la CVS *hacer zapping*, es un ejemplo de unidad léxica que ha sido introducida en español con el fin de designar un nuevo fenómeno de la realidad que no disponía de un nombre en esta lengua. Al contrario, con el sustantivo *spoiler* y la CVS *hacer spoiler* asistimos a un fenómeno de sustitución léxica, dado que, como veremos más adelante, el anglicismo no ha entrado en español para designar un nuevo producto comercial ni para

¹¹⁸ Nótese que *to check in* es un verbo frasal (en inglés, *phrasal verb*), esto es, un verbo complejo formado por un verbo simple y una preposición (*to check in/ to check out*). Al contrario, la unidad léxica *check-in* —con guion— indica tanto “the formal registration of arrival, as at an airport or a hotel” (*Collins*, 2018), esto es, la registraci3n formal de la llegada de una persona, por ejemplo en un aeropuerto o en un hotel, como “at an airport, a check-in is the counter or desk where you check in” (*Collins*, 2018), es decir, la taquilla de un aeropuerto en la que se realizan los procedimientos necesarios antes del embarque.

¹¹⁹ Cabe se~alar que, a pesar de que el anglicismo se use ampliamente en su forma originaria, el *Diccionario de la lengua espa~ola* (2018) no recoge la unidad léxica *zapping*, sino su adaptaci3n al espa~ol, el sustantivo *zapeo*, y el verbo *zapear*. A este respecto tambi3n se pronuncia la *Fund3u* en un art3culo titulado “El sustantivo *zapeo* es preferible a la voz inglesa *zapping*”, en el que sugiere: “en espa~ol es adecuado usar tambi3n el verbo *zapear* (‘practicar el zapeo’), en sustituci3n de la locuci3n *hacer zapping*.”

denotar un nuevo fenómeno extralingüístico, sino que ha “suplantado” el lugar que ocupaban las unidades léxicas a las que se recurría antes de que se hiciera más fácil y frecuente el hecho de poder revelar información relativa a determinados contenidos digitales, gracias a los formatos de entretenimiento multimedia de los que disponemos hoy en día, como *Netflix* o *HBO*.

Al igual que los conceptos expresados por CVS como *hacer clic*, *hacer bullying* o *hacer login* no se actualizan en inglés mediante verbos soporte, *hacer zapping* y *hacer spoiler* no son un calco pleno de sus equivalentes funcionales en lengua inglesa. De hecho, el concepto vehiculado por *hacer zapping*, esto es, ‘cambiar repetidamente de canal de televisión por medio de un mando a distancia hasta encontrar un programa que sea de nuestro interés’, se expresa en inglés británico mediante el verbo frasal *to flick through* (*to flick through the channels*) y, con menor frecuencia de uso, el verbo *to channel-hop* y en inglés americano a través del verbo frasal *to flip through*¹²⁰ (*to flip through the channels*) y, en menor medida, el verbo *to channel-surf*¹²¹.

(31)

- a. *Flicking through the channels, I came across an old war movie*
(*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*).

¹²⁰ Tanto *to flick through* (inglés británico) como *to flip through* (inglés americano) se usan para hacer referencia a 1) “to turn the pages of a book, etc. quickly and look at them without reading everything”; 2) “to keep changing television channels quickly to see what programmes are on” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*).

¹²¹ Para corroborar la menor frecuencia de uso de los verbos *to channel-hop* y *to channel-surf* respecto a las variantes *to flick through the channels* y *to flip through the channels*, véanse los índices de frecuencia léxica del *British National Corpus* (<https://www.english-corpora.org/bnc/>) y del *Corpus of Contemporary American English* (<https://www.english-corpora.org/coca/>).

- b. *He had the remote control in his hand and he was channel-hopping, listlessly (British National Corpus).*
- c. *Now the four of them flip through television channels (Contemporary Corpus of American English).*
- d. *She'd channel surf and end up watching Hannah Montana (Contemporary Corpus of American English)¹²².*

Curiosamente, a pesar de que *zapping* proceda del verbo inglés *to zap*, en las variedades de inglés objeto de estudio esta unidad léxica no se emplea en la acepción de ‘cambiar repetidamente de canal de televisión’. De ahí que surja espontánea la pregunta de por qué en español —así como en italiano (*fare zapping*) y en francés (*faire du zapping*), entre otras lenguas—, haya entrado este vocablo. Para poder dar respuesta a nuestra pregunta, hemos acudido a las entradas lexicográficas que distintos diccionarios de lengua inglesa dedican al lema *to zap*. Así, por ejemplo, en el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2018) encontramos, entre otras acepciones, “to use the remote control to change television channels quickly”, surgida, a raíz de la comercialización del mando a distancia, como extensión de la acepción “to do something very fast” (*OALD*, 2018), que presenta el verbo *to zap* seguido de preposición¹²³. Así las cosas, en el *British National Corpus* encontramos un solo ejemplo (sobre los 51 resultados relativos al lema *zap*) en el que *to*

¹²² (31a) *Haciendo zapping, me topé con una antigua peli de guerra*; (31b) *Tenía el mando en la mano y hacía zapping, sin energía*; (31c) *Ahora los cuatro hacen zapping*; (31d) *Solía hacer zapping y acabar mirando Hannah Montana (traducciones nuestras)*.

¹²³ “Lucker fills up and checks the car, whilst I buy some food, zap it through the microwave, and bring it out steaming to the car” (*BNC*): “Lucker llena el tanque y controla el coche, mientras yo compro algo de comida, la meto enseguida en el microondas y la llevo aún humeante hasta el coche” (*traducción nuestra*); “The Tri-Pacer acquired the name *Tuk Tuk*, the motor tri-shaws that zap along the streets of Bangkok” (*BNC*): “El triciclo ha tomado el nombre de *Tuk Tuk*, los mototaxis que van a toda pastilla por las calles de Bangkok” (*traducción nuestra*).

zap se aproxima a la definición de “to use the remote control to change channels quickly” (OALD, 2018):

(32) *The spread, too, of remote controls - again, in over 40 per cent of households - enables people to ‘zap’ commercials or whole commercial breaks (BNC)*¹²⁴.

En lo que a este ejemplo se refiere, cabe señalar que se trata de un extracto del libro *Advertising: what it is and how to do it*, publicado en 1993. Como bien sabemos, la fecha de publicación del libro y el tema tratado (la publicidad y los medios de comunicación) son dos indicadores importantes de las posibles razones por las que el verbo *to zap*, en la acepción que aquí nos interesa, haya caído en desuso en las variedades de inglés objeto de estudio.

Como ya hemos anticipado, la segunda CVS híbrida objeto de nuestro interés es *hacer spoiler*, con la que expresamos el concepto de ‘adelantar los contenidos de una película o de una serie TV y estropear el efecto sorpresa a quienes aún no la hayan visto’. Al contrario que en español, en inglés el concepto englobado por *hacer spoiler* no se expresa mediante una CVS. Así, entre los equivalentes funcionales de *hacer spoiler* los que gozan de mayor frecuencia de uso son la fórmula fija *No spoilers!* (literalmente, *ningún (e) spoiler!* —que equivale a la tan escuchada *¡No me hagas spoiler!*— y el

¹²⁴ De hecho, si bien hoy en día el verbo *to zap* ya no se usa en la acepción de ‘cambiar constantemente de canal de televisión’, en (32) no podríamos intercambiarlo con *to flick/flip through* o con *to channel-hop/ channel-surf* (por ejemplo, **to flick through/to channel-hop the commercials*), sino que habría que sustituirlo con el verbo *to skip* (saltar): *to skip the commercials* (saltar los anuncios publicitarios).

verbo frasal *to give away* acompañado del sustantivo *plot*: *to give away the plot* (literalmente, *revelar la trama*)¹²⁵.

(33)

- a. *No spoilers! I haven't seen that episode yet.*
- b. *You gave away the plot! I haven't seen the movie yet*¹²⁶.

Ahora bien, si la introducción de la unidad léxica *zapping* ha generado resistencia por parte de la Real Academia de la Lengua Española (*cf.* Nota 112), que admite el anglicismo solo como adaptación, *zapeo*, o como verbo simple, *zapear*, a pesar de que cubriera un vacío léxico que no podía colmarse mediante una unidad léxica univerbal o pluriverbal ya existente en español, no sorprenderá que la admisión del sustantivo *spoiler* y, por ende, de la CVS *hacer spoiler*, tampoco haya sido ajena a las controversias lingüísticas. Así, en la sección *La punta de la lengua* (03/04/2016) del periódico *El País* el escritor y periodista español Álex Grijelmo publica un artículo de opinión titulado *Hacer spoiler*, ‘vaya novedad’, en el que se puede leer:

Uno de los últimos barbarismos que se manejan entre periodistas y gente del cine es *spoiler*. Así, oímos con frecuencia, cuando se habla de una película: “Mi hermana me hizo *spoiler*”, “cuidado, que vas a hacer *spoiler*” o “no sigo hablando para no hacer *spoiler*”, es decir: lo que antes referíamos con expresiones como “no me estropees el final”, “no me cuentes cómo termina” o “no me destripes la película (“destripar” figura desde 1884 en el *Diccionario* con el sentido de anticipar el desenlace de un relato).

¹²⁵ Además, el sustantivo *spoiler* ha dado origen a las unidades léxicas pluriverbales *spoiler alert*(!) y *spoiler warning*(!), usadas en reseñas de películas, series TV y libros para advertir al lector de que en ellas encontrará anticipaciones sobre su trama: “*Spoiler alert*: this episode begins with the return of a major character from previous seasons (*COCA*); “I’ve already included a spoiler warning above” (*COCA*).

¹²⁶ (33a) *¡No me hagas spoiler! Aún no he visto ese episodio*; (33b) *¡Me has hecho spoiler! Aún no he visto la peli.*

Así, Grijelmo defiende la integridad de la lengua española sugiriendo alternativas como los verbos transitivos *destripar* (*destripar la película*) y *estropear* (*estropear el final*), apoyándose en la idea de que el anglicismo *spoiler* no ha sido introducido en español para colmar ninguna laguna léxica, como, al contrario, ha ocurrido con la palabra *fútbol*. De hecho, la acepción que el *Diccionario de la lengua española* (2018) ofrece del verbo *destripar* (esto es, “interrumpir el relato que está haciendo alguien de algún suceso, chascarrillo, enigma, etc., anticipando el desenlace o la solución”) nos demuestra que este verbo cubre perfectamente el área semántica ocupada por *hacer spoiler*.

Asimismo, la *Fundéu BBVA* se pronuncia al respecto con el artículo “*Destripar, mejor que hacer spoiler*” en el que propone alternativas como *destripar*, *reventar*, *desvelar el final* o *arruinar la sorpresa*. De todos modos, en previsión de que el anglicismo se quede arraigado en el uso de los hablantes la *Fundéu* brinda una última sugerencia:

Cabe adaptar esta voz inglesa a la ortografía del español como *espóiler* (plural *espóileres*), forma que tiene aún un uso minoritario, pero que está correctamente creada del mismo modo que *escáner/ escáneres*, a partir del inglés *scanner*.

El hecho de que los anglicismos objeto de estudio hayan entrado en español mediante la estructura sintáctica de las CVS nos demuestra, una vez más, el gran papel predicativo que desempeñan los verbos soporte en el marco oracional.

3.3.2. Construcciones con verbo soporte que disponen de contrapartidas univerbales

Como hemos señalado en § 3.2, las construcciones con verbo soporte que disponen de contrapartidas univerbales seleccionan una de las múltiples acepciones que pueden presentar estas últimas. Así, *dar un abrazo* equivale a *abrazar* en la acepción de “estrechar entre los brazos en señal de cariño” (DLE, 2018), pero no en las de “comprender, contener, incluir” (DLE, 2018) y de “admitir, escoger, seguir una doctrina, opinión o conducta” (DLE, 2018); de ahí que no sea correcto el uso de la CVS *dar un abrazo* en las frases (34b) y (35b):

(34)

- a. *Este libro abraza distintos temas.*
- b. **Este libro da un abrazo a distintos temas.*

(35)

- a. *Decidió abrazar el protestantismo.*
- b. **Decidió dar un abrazo al protestantismo.*

Así pues, *dar un abrazo* es la contrapartida pluriverbal del verbo *abrazar* solo en la acepción primaria y recta de ‘ceñir a alguien con los brazos’. Por tanto, el primer factor que cabe tener en cuenta a la hora de analizar este tipo de CVS es el proceso de selección semántica al que están sujetas.

Además, la estructura sintáctica de las CVS permite vehicular determinados conceptos de forma clara y “económica”, esto es, sin tener que hacer uso de muchas unidades léxicas.

Antes de analizar la funcionalidad de las CVS, leamos los siguientes ejemplos:

(36)

- a. *Cristóbal le dio un cálido abrazo.*
- b. *Cristóbal la abrazó cálidamente*

En (36a) y (36b) observamos que la CVS *dar un abrazo* es susceptible de recategorización; por lo que el verbo soporte y el sustantivo predicativo pueden ser sustituidos por el verbo simple *abrazar*, mientras que la función modificadora que en (36a) desempeña el adjetivo *cálido* pasa en (36b) al adverbio *cálidamente*. Sin embargo, un número considerable de CVS no es susceptible de recategorización.

Leamos los siguientes ejemplos:

(37)

- a. *Alejandro y Patricia dieron un buen paseo por el río.*
- b. **Alejandro y Patricia pasearon buenamente por el río.*

Si tanto en (36a) como en (36b) el adjetivo *cálido* y el adverbio *cálidamente* nos permiten describir las características del abrazo (esto es, la manera en la que se realiza el acto de abrazar), (37a) es un ejemplo de que no todas las CVS modificadas por adjetivos pueden ser recategorizadas en verbos simples modificados por adverbios. En *dar un buen paseo*, el adjetivo *bueno* hace referencia a una actividad que consideramos “de valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino” (DLE, 2018), acepción que no se aproxima mínimamente a la que posee el adverbio *buenamente*: “fácilmente o dentro de las posibilidades que se tienen” (DLE, 2018). De ahí que, para transmitir nuestra satisfacción acerca del paseo que dimos, podamos hacer uso del adjetivo *bueno*, pero no del adverbio *buenamente*. Ante la falta de adverbios capaces de describir determinadas porciones de la realidad, Mendiivil (1999: 240-254 *apud* Alonso

Ramos, 2004: 212) afirma que el adjetivo (en nuestro caso *bueno*) se comporta como adverbio, ya que modifica toda la CVS y no solamente el sustantivo (*paseo*).

Analicemos ahora las siguientes frases:

(38)

- a. *Me hicieron preguntas incómodas.*
- b. **Me preguntaron incómodamente.*

Como se puede observar, en (38b) aplicamos la misma prueba de recategorización que usamos en (36a), pero los resultados no son los mismos: (38b) es una frase agramatical. Si en *abrazar cálidamente* el adverbio sirve para describir las características del abrazo, por el contrario, *incómodamente* no nos permite describir la manera en la que se formularon las preguntas. Asimismo, si intentamos mantener el adjetivo *incómodo*, usando en la misma frase el verbo simple *preguntar*, deberíamos añadir sustantivos que tomen el papel sintáctico del sustantivo *preguntas*, como, por ejemplo, *cosas* y *temas*.

(39)

- a. *¿? Me preguntaron cosas incómodas.*
- b. *¿? Me preguntaron acerca de temas incómodos.*

Sin embargo, a pesar de que (39a) y (39b) sean frases gramaticales, no confieren el mismo significado que *hacer preguntas incómodas*. Como sabemos, el sustantivo *cosa* es una palabra comodín, ya que, al presentar una carga semántica muy genérica, puede usarse como subrogado de un gran número de unidades léxicas, pero sin vehicular un significado preciso. En cambio, en (39b) lo que es incómodo son los temas y no las preguntas (o el hecho de que hagan preguntas).

3.3.2.1. *Especificidad semántica: cuantificación e intensificación*

Los sustantivos predicativos (*información, rabia, sed*) y semipredicativos (*dinero, foto, título*), al ser actualizados por sus verbos soporte correspondientes, nos permiten transmitir información semántica y pragmática más precisa de la que podríamos vehicular mediante los verbos simples (ahí donde las CVS dispongan de una contrapartida univocal). Más en concreto, la naturaleza sintáctica del sustantivo nos permite:

- 1) cuantificar la porción de la realidad a la que se refiere la CVS, esto es, “expresar la cantidad, el número o el grado de lo designado mediante un elemento gramatical” (DLE, 2018): *Hice muchas fotos*.
- 2) intensificar la naturaleza de lo expresado por la CVS: *Me da mucha rabia saber que no hiciste nada para defenderlo*.

Así pues, con el término *cuantificación* nos referimos a la capacidad de las CVS de admitir unidades léxicas que permiten, o bien determinar el número exacto de un referente cuantificable (*Me dio dos besos en la frente*), o bien expresar una cantidad no definida de un referente asimismo cuantificable (*Hice pocas/ muchas fotos*). En cambio, con el término *intensificación* indicamos la capacidad de las CVS de admitir unidades léxicas (con función adjetiva) que denotan el elevado grado de referentes no cuantificables¹²⁷ (*Me dio mucha ternura*)¹²⁸. A este respecto, leamos las siguientes frases:

¹²⁷ Nótese que estamos hablando de *referentes* no cuantificables y no de *sustantivos*, esto es, de la realidad extralingüística a la que remiten unidades léxicas que, dependiendo de la acepción que consideremos, pueden ser tanto cuantificables (*Los miedos nos bloquean*) como incuantificables (*Me dio mucho miedo*).

¹²⁸ Así, en el DUE (2007) bajo el lema *intenso* leemos: “aplicado a acciones, fenómenos, efectos, sensaciones o cualidades que afectan a los sentidos, de mucha fuerza o energía”.

(40)

- a. *Te he hecho muchas fotos.*
- b. *Te he fotografiado muchas veces.*

Como se puede apreciar en los ejemplos propuestos, en (40a) la cuantificación se refiere al número de fotos sacadas, mientras que en (40b) al número de veces en las que X ha fotografiado a su interlocutor.

Analicemos ahora una CVS que puede ser intensificada de distintas formas: *dar un susto*. Consideremos los siguientes ejemplos:

(41)

- a. **Me has dado mucho susto.*
- b. *Me has dado un gran susto.*
- c. *Me has dado un buen susto.*
- d. *¡Menudo susto me has dado!*
- e. *Me has dado un susto de muerte.*

Como bien sabemos, el sustantivo *susto* no admite la modificación por parte del cuantificativo *mucho*, a diferencia de lo que ocurre con el sustantivo *miedo*: *Me diste mucho miedo*. Sin embargo, tanto en *Me diste mucho miedo* como en *Me has dado un gran susto* no estamos cuantificando el miedo ni la “impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor” (DLE, 2018), esto es, el susto, sino que estamos intensificando la naturaleza del miedo y del susto.

Como se puede apreciar en los ejemplos (41a–41e), otras unidades léxicas que nos permiten expresar la intensidad de un susto son el adjetivo *bueno* precedido del artículo indefinido *un* y apocopado (*un buen susto*), el adjetivo *menudo* —que, seguido de un sustantivo, sirve “para enfatizar el significado de este” (DLE, 2018)— y la locución adjetiva idiomática *de muerte*.

Curiosamente, la CVS *dar un susto* y la locución adjetiva idiomática *de muerte* dan lugar a una unidad semántica superior que definiremos con el término de *hibridación fraseológica*. A este respecto, recuérdese que, cuando *de muerte* modifica un referente concreto, presenta el significado de “que está muy bien, que agrada enormemente” (DLE, 2018) (*Esta sopa está de muerte*); por el contrario, cuando se emplea para describir una sensación, tiene el significado de “muy fuerte, intensa” (DLE, 2018).

Como ya hemos señalado a lo largo de este subapartado, el adjetivo indefinido *mucho* desempeña tanto una función cuantificativa (*Saqué muchas fotos*) como una función intensificadora (*Me diste mucho miedo*). Así, en la CVS *dar saludos*, y en su forma sinonímica *dar recuerdos*, utilizadas mayormente en las fórmulas rutinarias *Dale recuerdos/ saludos de mi/ nuestra parte* la inserción del adjetivo *mucho* no tendrá finalidades cuantificativas, sino intensificadoras:

(42) *Dale muchos saludos de mi parte.*

De hecho, a pesar de que el sustantivo *saludo* sea contable y en (42) aparezca en forma plural, en *Dale muchos saludos de mi parte* no estamos cuantificando el número de los saludos. El cuantificador *mucho*, actualizado en plural, tiene más bien una función intensificadora. Puesto que en la oración (42) *dar saludos* da lugar a una fórmula rutinaria de cortesía, *mucho* contribuye a aumentar la intensidad pragmática de la CVS, al igual que ocurre con el adjetivo *fuerte* en la fórmula rutinaria *Dale un fuerte abrazo de mi parte*.

3.4. Las construcciones con verbo soporte en el español de América

Desde una perspectiva contrastiva, el léxico es la parcela lingüística en la que se observan más diferencias entre el español peninsular y las distintas variedades diatópicas del español de América (*cf.* Cuervo, 2004 [1901]). Por tanto, en los siguientes subapartados nos dedicaremos a los contrastes léxicos que hallamos entre algunas de las CVS del español peninsular y sus contrapartidas léxicas en seis variedades del español americano: las variedades argentina, colombiana, mexicana, panameña, peruana y venezolana.

3.4.1. Contrastes en el verbo

En lo que respecta al verbo soporte, el mayor contraste que hemos observado atañe al gran uso que en las variedades objeto de estudio se hace del verbo *tomar*, de manera especial en combinación con sustantivos predicativos que en el español peninsular se actualizan mediante el verbo *coger*. Así, por ejemplo, cuando suena el teléfono fijo o móvil (el *celular*) de un hablante del español de México, este no cogerá la llamada, sino que la tomará, tal y como podemos observar en los siguientes fragmentos de dos novelas mexicanas extraídos del *CORPES XXI*:

(43)

a. *Mi hermano no quiso tomarme la llamada (CORPES XXI).*

b. *Se apresuró hacia la puerta para tomar la llamada (CORPES XXI).*

Como se puede apreciar en (43a), la CVS presenta el esquema de «TOMAR ALGO (CD) A ALGUIEN (CI)» (*tomar una llamada a alguien*); mientras que en (43b) la CVS no requiere el complemento indirecto: «TOMAR ALGO (CD)» (*tomar una llamada*). Ambos esquemas argumentales encuentran

correspondencias sintácticas en las CVS del español peninsular *coger una llamada* y *coger(le) una llamada a alguien*.

La gran productividad del verbo *tomar* en América Latina no se debe únicamente al hecho de que funcione como sustituto del verbo *coger*. De hecho, en muchas variedades latinoamericanas *tomar* selecciona sustantivos con función predicativa incluso en aquellos casos en los que en el español peninsular una determinada CVS se construye a partir de un verbo diferente de *coger*. El ejemplo tal vez más emblemático para los tiempos que vivimos es el de *tomar una foto*. Si en España estamos acostumbrados a *hacer* o *sacar fotos*, los latinoamericanos suelen *tomar fotos*. Curiosamente, en estas CVS al uso de distintos verbos soporte para hacer referencia a una misma actividad (esto es, fotografiar) subyace una distinta interpretación mental de la acción de grabar una imagen a través de una cámara fotográfica: en el español peninsular las fotos se “hacen” (esto es, se crean, se producen), pero también se “sacan” (pensemos en las primeras fotos instantáneas que se imprimían —es decir, salían de la cámara— nada más pulsar el botón disparador¹²⁹, mientras que en América Latina se “toman” (se atrapan, se graban en la cámara). La acción es la misma, así como idéntico es el resultado de fotografiar algo o a alguien; lo único que cambia es la realidad conceptual que está detrás de la CVS¹³⁰.

Leamos, a este respecto, el siguiente fragmento extraído de la novela *La zona del silencio* (2002) del escritor mexicano Homero Aridijis:

¹²⁹ La acepción que el verbo soporte *sacar* en *sacar una foto* hereda de su contrapartida verbal plena es “poner algo fuera del lugar donde estaba encerrado o contenido” (*DLE*, 2018).”

¹³⁰ Pasando a una perspectiva interlingüística, en alemán y en italiano las fotos también se “hacen” (*ein Foto machen, fare una foto*), en portugués se “tiran” (*tirar uma foto*), mientras que en inglés y en francés se “toman” (*to take a picture, prendre une photo*).

(44) *Juan, déjame tomarte una foto en la estación de servicio (CORPES XXI).*

Ahora bien, el verbo *tomar* no constituye la única variante diatópica de *coger*. De hecho, dependiendo del tipo de sustantivo (semi) predicativo, otro “sustituto latinoamericano” de *coger* es el verbo *agarrar*. Mientras que en el español peninsular *agarrar* funciona exclusivamente como verbo pleno en la acepción de “asir fuertemente” (DLE, 2018) —seleccionando sustantivos concretos, es decir, con referentes visibles y tangibles (*agarrar la mochila, agarrar la mano*)—, en las variedades del español de América objeto de estudio, *agarrar* se usa también en función de verbo soporte. Leamos, a este respecto, los siguientes ejemplos:

(45)

- a. *Me costó adaptarme, pero, por suerte, levanté mi rendimiento y agarré confianza, que para un delantero es muy importante (AR; El Territorio (10/05/2016).*
- b. *En poco tiempo le agarré mucho cariño (VEN; Galhardi, 2017: prólogo).*
- c. *Le agarré miedo a mi pieza. No podía quedarme ahí más de media hora sin que todo eso se me viniera encima (AR; Palavecino, 2001: 141).*

Como se puede observar en (45a–c) *agarrar* selecciona sustantivos predicativos que denotan emociones y sensaciones y, desde un punto de vista estrictamente verbal, expresa el aspecto incoativo.

A este respecto, mostramos un extracto de un manual de español como lengua extranjera dirigido a estudiantes anglófonos, titulado *Modern Spanish Grammar. A Practical Guide* (2003) en el que se advierte al estudiante de que en países de habla hispana como México y Argentina no se admiten

combinaciones verbonominales muy frecuentes en el español peninsular, como *coger un autobús*¹³¹ o *coger miedo*.

Después del accidente **le cogí/agarré miedo** al coche.
After the accident I became scared of the car.

Note that the word *coger*, in other contexts meaning 'to take', 'to catch' (e.g. *coger un autobús*, 'to catch a bus') is a taboo word in some Latin American countries, for example Mexico, Argentina, and it should be avoided there.

Figura 6. *Coger/ agarrar*. Fuente: *Modern Spanish Grammar. A Practical Guide* (pág. 369).

Por último, mencionamos un fenómeno de ampliación semántica que hemos observado en la variedad colombiana. En el español de Colombia el verbo *regalar*, además de denotar la acción de “dar a alguien, sin recibir nada a cambio, algo en muestra de afecto o consideración o por otro motivo” (DLE, 2018) —que comparte con el español peninsular— también significa “servir o traer algo que se pide” (*Breve diccionario de colombianismos*, 2012). En esta última acepción el verbo *regalar* se usa mayoritariamente en contextos que prevén un proceso de compra y venta, por ejemplo, en una tienda, en un bar o en un restaurante; de ahí que en Colombia sea frecuente escuchar frases como:

(46)

- a. *¿Me regala un café? Por favor.*
- b. *¿Nos regala cuatro pasteles de pollo? Por favor.*

Obviamente, quien en un bar o en un restaurante diga *¿Me regala un café? Por favor* no se esperará que se lo den gratis, sino que pagará por su consumición, ya que equivale a *¿Me pone un café?* del español peninsular.

¹³¹ En las variedades diatópicas objeto de estudio, delante de nombres que indican medios de transporte es muy frecuente el uso del verbo *tomar*: *tomar el metro*, *tomar un taxi*.

No obstante, además de funcionar como verbo pleno¹³², el verbo *regalar* también selecciona sustantivos predicativos, desempeñando la función de verbo soporte: *regalar una cita*, *regalar x tiempo*, *regalar una mirada*, *regalar una sonrisa*, *regalar una llamada*.

(47)

- a. *¿Me regala un minuto?*
- b. *¿Me regalaría una cita?*

En (47a-b) *regalar* ocupa el radio colocacional que, tanto en el español peninsular como en el español de Colombia, pertenece al verbo soporte básico *dar* (*dar tiempo*, *dar una cita*). En concreto, se trata de un verbo soporte específico (*cf.* §2.4) cuya forma equivalente en el español peninsular es el verbo *conceder* (*conceder tiempo*, *conceder una cita*); de ahí que no pueda sustituir el verbo soporte *dar* en todas las CVS a las que este da lugar. Así pues, en nuestro tiempo libre no será posible ir a **regalar un paseo* y una película del horror nunca podrá **regalarnos miedo*.

Sin embargo, el verbo *regalar* también se combina con sustantivos predicativos que ni en el español de Colombia ni en el español peninsular pueden ser actualizados por el verbo *dar*, tal y como podemos observar en el siguiente ejemplo, en el que este verbo soporte específico toma el lugar del verbo soporte genérico *hacer* (*hacer una llamada*).

(48) *Regálame una llamada para saber cómo vas (Just Landed, 09/02/2009).*

¹³² En su función de verbo pleno, *regalar* se usa mayoritariamente en forma interrogativa, ya que se emplea para hacer peticiones.

3.4.2. *Contrastes en el sustantivo*

En lo que concierne al sustantivo predicativo, hallamos dos tipos de contraste, uno a nivel morfológico y otro a nivel semántico. Así, por un lado, observamos diferencias relativas a la formación de la desinencia del sustantivo (*hacer una reservación* [COL, MX, PER] vs *hacer una reserva* [ES]); y, por otro lado, constatamos la existencia de CVS que no se registran en el español peninsular, a pesar de que el sustantivo, considerado aisladamente, forme parte de acervo léxico de la variedad peninsular (*tener caso* [AR, MX, PER] vs *tener sentido* [ES]).

Ejemplos de CVS cuyos sustantivos predicativos difieren en la desinencia son *tener gripa* (COL, MX) vs *tener gripe* (ES), *hacer una reservación* (AR, COL, MX, PAN, PER, VEN) vs *hacer una reserva* (ES), *hacer un estimado* (COL, PER) vs *hacer una estimación* (ES), *hacer un reclamo* (AR, COL, PAN, PER, VEN) vs *hacer una reclamación* (ES).

Así, el sustantivo francés *grippe*, con el que se indica una “enfermedad epidémica aguda, acompañada de fiebre y con manifestaciones variadas, especialmente catarrales” (DLE, 2018), ha entrado en el español peninsular —y en la mayoría de las variedades del español de América— como *gripe*, mientras que en Colombia y en México la adaptación de este calco léxico y semántico ha sido menos “fiel”, al convertirse la desinencia *e* en una *a*: *gripa*.

Asimismo, la unidad léxica *estimado*, que proviene del participio pasado del verbo *estimar*, se emplea en el español peninsular en función de adjetivo, sobre todo delante de un nombre “para dirigirse a una persona de modo formal, especialmente por escrito” (DLE, 2018): *Estimado señor Rápido González, Estimada Dña. Dra. Liebesschwarz*. En cambio, en algunas variedades del español de América, la unidad léxica *estimado* también

funciona como sustantivo; así, en Colombia y en Perú, entre otros países, el sustantivo masculino *estimado* denota “cálculo o valoración anticipados, generalmente del coste de alguna cosa” (DLE, 2018) y la CVS a la que da lugar, *hacer un estimado*, indica la realización de dicha valoración, que en el español peninsular se expresa mediante el sustantivo *estimación*.

Asimismo, la CVS del español peninsular *hacer una reclamación* encuentra su contrapartida latinoamericana en la CVS *hacer un reclamo*. Así, el DLE (2018) en la acepción de “oposición a algo considerado injusto” registra el sustantivo *reclamo* como americanismo. Al igual que ocurre con *hacer una reclamación*, la CVS *hacer un reclamo* se emplea mayoritariamente en contextos que prevén una queja por parte de un cliente o adquirente acerca del mal funcionamiento de un servicio o de un producto, tal y como podemos leer en el siguiente fragmento extraído de un artículo del sitio web *WikiHow*, “Cómo hacer un reclamo y obtener un buen resultado”:

(49) *Si estás tomando la molestia de hacer un reclamo, querrás asegurarte de obtener resultados, ya sea que te devuelvan tu dinero [...] o simplemente que te ofrezcan unas disculpas.*

Además, en el español de Colombia la CVS *hacer reclamos* también es sinónimo del verbo *quejarse* en las acepciones de “manifestar el resentimiento que [una persona] tiene de otra” (DLE, 2018) y “manifestar disconformidad con algo o alguien” (DLE, 2018):

(50) *Vicente, ¡ya! Yo creo que no es el momento de hacer reclamos*¹³³
(¿Dónde está Elisa?).

¹³³ Ejemplo extraído del capítulo XV (26': 30'') de la serie TV colombiana *¿Dónde está Elisa?*

En lo que atañe al nivel semántico, en las variedades latinoamericanas objeto de estudio observamos la existencia de CVS que, a pesar de estar formadas por sustantivos predicativos que también pertenecen al español peninsular, no forman parte del acervo léxico de la variedad peninsular. Por un lado, los sustantivos que dan lugar a estas CVS presentan acepciones que no se registran en el español peninsular; por otro lado, la acepción es recogida en los diccionarios como propia del español peninsular, pero en la península predomina el uso de otro sustantivo. Como ejemplos de dichas diferencias léxicas y semánticas, consideremos las CVS *hacer las tareas*¹³⁴ y *hacer mercado*:

(51)

- a. *¿Has hecho ya las tareas?*
- b. *Voy a hacer mercado.*

La CVS *hacer las tareas*¹³⁵, que presenta el significado de ‘realizar ejercicios escolares en casa con el fin de asentar los conocimientos adquiridos en clase’ es un ejemplo de construcción verbonominal semánticamente transparente. De hecho, a pesar de que su contrapartida léxica del español peninsular sea la CVS *hacer los deberes*, el sustantivo *tarea*¹³⁶ se registra como unidad léxica propia del español peninsular también en la acepción de

¹³⁴ En algunas variedades diatópicas, como la mexicana, la CVS *hacer las tareas* también puede emplearse en singular (*hacer la tarea*), de manera especial, si el trabajo que el estudiante debe realizar en casa concierne a una sola asignatura.

¹³⁵ Cabe señalar que en los contextos en los que se puede malinterpretar el significado de la CVS, esta suele modificarse mediante el adjetivo *escolar(es)*: *hacer las tareas escolares* vs *hacer las tareas del hogar/ de casa/ domésticas*. Así, en *El Universo* leemos el artículo titulado *Hacer las tareas escolares sin perder la paciencia* (04/11/2018).

¹³⁶ De todos modos, en el español peninsular el sustantivo *tarea* se usa mayormente en las acepciones de 1) ‘obra o trabajo’; 2) ‘trabajo que debe hacerse en tiempo limitado’ (DLE, 2018).

“deber: ejercicio que se encarga al alumno” (DLE, 2018). Además, *hacer las tareas* es un ejemplo de CVS —“ajena” al español peninsular— que pertenece al acervo léxico de la gran parte de las variedades latinoamericanas y, en específico, de todas las variedades diatópicas objeto de estudio¹³⁷.



Figura 7. Mapa 3: *Hacer las tareas*. Fuente: elaboración propia.

¹³⁷ A título de ejemplo, una variedad diatópica del español en la que no se registra la CVS *hacer las tareas* es la puertorriqueña. De hecho, en Puerto Rico el concepto expresado por *hacer los deberes* se vehicula mediante la CVS *hacer asignaciones*.

Por el contrario, la CVS *hacer mercado*, que corresponde a *hacer la compra* del español peninsular (esto es, ‘adquirir alimentos destinados al consumo personal o familiar’) no forma parte del acervo léxico de todas las variedades diatópicas objetos de estudio. De hecho, su uso se registra en el español de Colombia, Perú y Venezuela, pero no en las variedades de Argentina, México y Panamá. Además, cabe señalar que en el español de Colombia *hacer mercado* es la variante léxica de *hacer el mercado*. Así, el *Breve diccionario de colombianismos* (2012) recoge la CVS *hacer el mercado*¹³⁸ con la definición de “adquirir los productos alimenticios que requiere la familia”.

Recomendaciones para hacer mercado en Buenos Aires, Argentina

junio 14, 2016

Alguna vez te has preguntado cuánto costará adquirir la cesta básica en Buenos Aires?

Figura 8. *Hacer mercado*. Fuente: www.yoemigro.com

Errores que comete a la hora de hacer el mercado

Ya sea porque lo hace de forma frecuente o no, ir de compras por los alimentos y productos básicos del hogar también requiere de tomar decisiones financieras inteligentes.

Figura 9. *Hacer el mercado*. Fuente: www.finanzaspersonales.co

En cambio, en México y en Panamá el concepto de *hacer la compra* se expresa mediante la CVS *hacer el súper*. Como se puede intuir por el

¹³⁸ Otra variante léxica de *hacer (el) mercado* es el verbo intransitivo *mercar*: “comprar los comestibles y productos necesarios para una casa. *Yo merco cada quince días*” (BDC, 2012).

contexto, *súper* proviene de la palabra *supermercado* y desempeña la función de sustantivo. Así, en *hacer el súper* y en *la lista del súper*, el sustantivo *súper* equivale a *la compra* del español peninsular. Al contrario, en la variante funcional *ir al súper*, dependiendo de las intenciones comunicativas de los hablantes, *súper* puede referirse *tanto a la compra* (esto es, *ir a hacer el súper*) como al establecimiento en el que se realiza la compra, el supermercado.



Figura 10. *Hacer el súper*. Fuente: <https://blog.bancobase.com>

Por último, en el español de Argentina el concepto expresado por *hacer la compra* es vehiculado por la CVS *hacer las compras*¹³⁹.

Así, en un artículo del periódico argentino *El Día*, titulado “Cómo optimizar las compras en el supermercado”, leemos:

- (52) *Ir a hacer las compras hambrientos es sinónimo de desastre. Se termina por comprar más de lo que se necesita; la mayoría de lo que se pone en el carro suelen ser alimentos poco saludables (El Día, 26/11/2018).*

¹³⁹ Como señala el *Diccionario de la lengua española* (2018), en el español peninsular en la acepción de “conjunto de los comestibles que se compran para el gasto diario de las casas” el sustantivo *compra* es usado únicamente en número singular.

"Omnishopper", el término que define a los argentinos a la hora de hacer las compras en plena crisis



Figura 11. *Hacer las compras*. Fuente: www.minutouno.com



Figura 12. Mapa 4: las variantes diatópicas de *hacer la compra*. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 5

Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis de los resultados

5.1. El test lingüístico

Este capítulo, de carácter empírico, tiene la finalidad de corroborar la validez de nuestra hipótesis de investigación: la afinidad entre español e italiano lleva al estudiante itálofono de E/LE a transferir, a través de un proceso de traducción literal, los lexemas de las CVS del italiano en sus producciones orales y escritas en español, con la consecuente producción de errores de tipo colocacional¹⁷¹.

Para ello, consideramos que la mejor herramienta de investigación es el test lingüístico, puesto que, de acuerdo con Santos Gargallo (2009: 97), este instrumento permite “limitar la investigación a un aspecto concreto”. De hecho, al diseñar el test exclusivamente sobre las construcciones con verbo soporte, pedimos de manera explícita que los informantes nos demuestren su conocimiento específico de estas unidades pluriverbales. Por tanto, el corpus de los resultados contendrá datos altamente pertinentes para los propósitos de nuestra investigación¹⁷².

¹⁷¹ Recuérdese que usamos el término *colocacional* en su acepción más amplia, que incluye relaciones combinatorias a varios niveles; por tanto, también en el nivel de la unidad léxica pluriverbal.

¹⁷² No sucedería lo mismo si recurriéramos a pruebas de expresión escrita y oral en las que no se explicita el foco de atención de la investigación.

5.1.1. Descripción y finalidad del test

Como se puede leer en la sección llamada *Descripción y finalidad del test* (véase la tabla de abajo), el cuestionario consta de dos partes, una teórica y una práctica. A fin de poner a los informantes en la condición de saber exactamente cuál es la finalidad del test y, de manera especial, cuáles son los aspectos que analizaremos a partir de sus respuestas, hemos querido ofrecer una descripción lo más exhaustiva y, al mismo tiempo, lo más sucinta posible de las distintas secciones en las que se divide.

DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD DEL TEST
<p>El propósito de este test es comprobar cuáles son los errores que los estudiantes italófonos de español como lengua extranjera cometen a la hora de utilizar una clase específica de construcciones verbonominales del español, las llamadas <i>construcciones con verbo soporte</i> (como <i>dar un paseo</i> o <i>hacer una llamada</i>), de manera especial, aquellas que no conocen. Así que, no te preocupes. No evaluaremos tus conocimientos del español, sino que nos limitaremos a analizar las dificultades a las que pueden llevar estas construcciones pluriverbales.</p> <p>El test se divide en dos partes. En la primera parte vas a leer un breve texto que contiene algunas construcciones con verbo soporte. A continuación, te ofrecemos algunos datos acerca de su comportamiento lingüístico, comparándolo con el del italiano. En la segunda parte, en cambio, encontrarás 8 preguntas relacionadas con tus estudios y 20 preguntas que constituyen el núcleo del test. En concreto, deberás contestar a 11 preguntas de opción múltiple, 6 preguntas abiertas (se trata de 6 breves frases a traducir al español) y 3 preguntas semiabiertas.</p> <p>Agradecemos infinitamente el tiempo que nos estás dedicando al realizar este test y te recordamos que tus datos serán tratados de forma anónima y confidencial.</p>

Tabla 41. Descripción y finalidad del test. Fuente: elaboración propia.

La primera parte del cuestionario se divide, a su vez, en dos subapartados, el primero de los cuales alberga un microtexto que contiene algunas construcciones con verbo soporte.

MICROTEXTO
Marco y Paula son una pareja de novios italoespañola. Marco vive y trabaja en Roma, mientras que Paula vive y estudia en Salamanca, en España. A pesar de la distancia y de las pequeñas diferencias culturales, su rutina es bastante similar; los dos, cuando están en casa, se ocupan de las tareas domésticas, como fregar los platos, <i>poner la lavadora</i> o <i>hacer la compra</i> . Afortunadamente, de vez en cuando también salen a <i>dar un paseo</i> ; a Marco le gusta pasear por los Foros Imperiales y a Paula le encanta <i>dar vueltas</i> por el casco antiguo de Salamanca. Además, <i>tienen</i> muchos <i>intereses</i> comunes, por ejemplo, jugar al ajedrez y <i>hacer deporte</i> . En fin, son muy parecidos, pero, como todas las parejas, también <i>tienen</i> sus <i>diferencias</i> .

Tabla 42. Microtexto. Fuente: elaboración propia.

La decisión de presentar a los informantes un texto que podemos catalogar como narrativo reside en el deseo de hacerles conscientes, ya desde el principio del test, de la naturaleza práctica de las CVS, de su actualización en el discurso y de su gran frecuencia de uso en las producciones lingüísticas de los hablantes del español y, paralelamente, del italiano. Además, la presentación contextualizada de un número reducido de CVS permite a los informantes entender con menor esfuerzo y en un espacio de tiempo limitado cuáles son las estructuras lingüísticas sobre las que versará el test y, por consiguiente, su contribución a esta investigación.

Además, en la elaboración del microtexto hemos querido mantener un equilibrio entre el número de CVS presentadas y otros tipos de combinaciones verbonominales en proporción a la longitud del texto. Hemos intentado

respetar el uso auténtico de esta subclase de construcciones verbonominales en las producciones orales y escritas de los hispanohablantes.

La parte teórica del test se concluye con la presentación de algunos de los datos más relevantes sobre las CVS del español y del italiano.

ALGUNOS DATOS SOBRE LAS CVS

Como has leído, Marco y Paula son muy parecidos, pero también muy diferentes. Lo que pasa con ellos dos, ocurre también con un tipo de construcciones verbonominales del español y del italiano, las llamadas construcciones con verbo soporte (CVS); *poner la lavadora*, *dar un paseo*, *hacer deporte* y las demás que ves en cursiva son solamente algunas de ellas.

Ya sabrás que muchas de estas construcciones no se pueden traducir literalmente al italiano; por ejemplo, *poner la lavadora* corresponde a *fare la lavatrice* (y no a **mettere la lavatrice*) y *dar un paseo* equivale a *fare una passeggiata* (y no a **dare una passeggiata*). En estos casos, las construcciones difieren en cuanto al verbo, por lo que su traducción literal del italiano al español, y viceversa, desembocaría en la producción de errores de tipo léxico. Sin embargo, otras construcciones son muy similares; es lo que ocurre entre *hacer deporte* y *fare sport*, donde *fare* y *sport* son los equivalentes directos de *hacer* y *deporte*.

Además, las diferencias entre las CVS del español y del italiano atañen también a otros planos, como el gramatical, y pueden incidir directamente en el sustantivo; un ejemplo de ello son las CVS *fare solletico* y *hacer cosquillas*, donde *cosquillas*, al contrario de *solletico*, presenta número plural.

De todas formas, estas son solamente algunas de las diferencias entre las CVS de las dos lenguas; por tanto, esperamos que este test te despierte la curiosidad necesaria para seguir investigando sobre ellas.

Tabla 43. Algunos datos sobre las CVS. Fuente: elaboración propia.

5.1.2. Perfil de los informantes y modalidad de realización del test

En nuestro estudio han participado 38 estudiantes italófonos de E/LE mayores de edad¹⁷³, la mayoría de los cuales ha vivido en España durante al menos 6 meses. Se trata de un grupo heterogéneo de estudiantes en cuanto a los siguientes parámetros:

- edad y ocupación;
- nivel de dominio del español: de A2 a C2;
- tipo de instrucción/ formación en español;
- experiencias de vida relacionadas con el español.

Los requisitos en los que nos basamos para la selección de los informantes fueron los siguientes:

- que tuvieran como mínimo 18 años;
- que hubieran estudiado la variedad del español peninsular;
- que hubieran estudiado español de manera formal, reglada y/o sistemática, esto es, siguiendo cursos oficiales de lengua o, en el caso de que los hablantes hubieran aprendido español de manera autodidacta, que lo hubieran estudiado siguiendo un método específico y para finalidades concretas¹⁷⁴.

En lo que respecta a la modalidad de ejecución del test, 10 informantes lo llevaron a cabo de manera presencial en las ciudades de Essen¹⁷⁵

¹⁷³ Las variables de *edad* y *sexo* no han sido tomadas en cuenta para el análisis de los resultados.

¹⁷⁴ A este respecto, cabe señalar que solo 2 informantes de 38 han aprendido español de forma autónoma, esto es, *in situ* (viviendo en España), a través de manuales de español y de plataformas virtuales diseñadas para aprender lenguas extranjeras (como *Duolingo*) y mediante la exposición a la lengua que permite la visión de series TV, películas, etc.

¹⁷⁵ De abril a junio de 2018 realicé una estancia de investigación en el Departamento de Lenguas Romances de la Universidad de Duisburg-Essen (campus Essen) en el estado federado de Renania del Norte-Westfalia (Alemania).

(Alemania) y de Salamanca, mientras que 28 de ellos lo completaron en línea a través de la plataforma *Google Forms*.

A fin de verificar la validez del test, realizamos una prueba piloto en la que participaron cuatro estudiantes italófonos matriculados en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Duisburg-Essen (Alemania)¹⁷⁶. El pretest nos sirvió para asegurarnos de que:

- todas las preguntas y las instrucciones que contiene fueran comprensibles para estudiantes de todos los niveles¹⁷⁷.
- los resultados fueran válidos para nuestra investigación, esto es, que, dentro de los márgenes de diferencia, confirmaran nuestras hipótesis iniciales¹⁷⁸.
- la duración del test no superara los 25 minutos.

5.2. Análisis de resultados

En los siguientes subapartados analizaremos las respuestas de los informantes tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Puesto que manejamos datos lingüísticos producidos por un grupo heterogéneo de estudiantes, daremos más énfasis al análisis de tipo cualitativo. Más en concreto, nos centraremos en la descripción y el análisis de los errores debidos a interferencias con la lengua materna de los informantes, el italiano. Dedicaremos los cuatro siguientes subapartados a cada una de las cuatro pruebas que componen el test.

¹⁷⁶ Es decir, alrededor del 10% de los informantes.

¹⁷⁷ De hecho, dos informantes se consideraban de nivel A2, uno de nivel B1 y otro de nivel C1.

¹⁷⁸ Esto es, que los informantes, sobre todo los de niveles iniciales, cometieran errores en las que definimos *zonas de contraste*.

5.2.1. Para romper el hielo

En esta sección queremos comprobar el conocimiento que los informantes tienen de cinco CVS del español que presentan zonas de contraste a nivel verbal, morfológico y sintáctico con sus respectivas CVS del italiano.

INSTRUCCIÓN: Marca la opción que consideres correcta. Para cada pregunta hay una sola opción correcta.

1)

El perro de Paula se ha puesto enfermo. ¿Qué crees que piensa ella al verlo?

- a) Me da pena verlo así.
- b) Me hace pena verlo así.
- c) Me echa pena verlo así.
- d) Me mete pena verlo así.

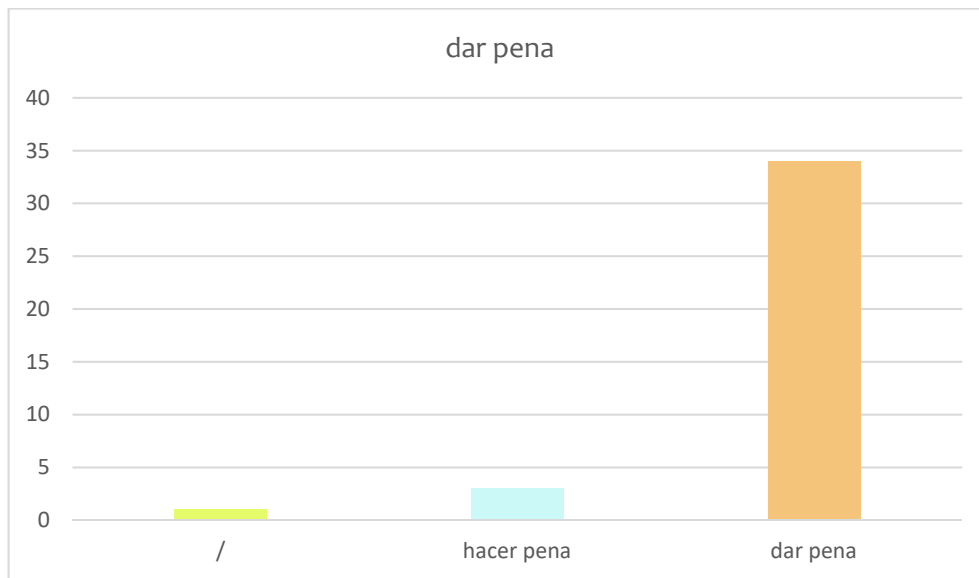


Gráfico 1. *Dar pena*. Fuente: elaboración propia.

El foco de atención de la CVS *dar pena* es el verbo soporte. De hecho, su contrapartida italiana se construye mediante el verbo *fare*: *fare pena* (literalmente, **hacer pena*). Sin embargo, a pesar de la asimetría verbal, el 89% de los informantes ha reformulado correctamente la unidad pluriverbal. Más en concreto, 34 informantes de 38 han seleccionado la opción *dar pena*, mientras que 3 informantes han optado por **hacer pena*, realizando un calco de la CVS de su lengua materna. Por último, un informante ha preferido no seleccionar ningún ítem.

Contrariamente a lo esperado, la gran mayoría de los informantes ha reformulado la CVS con éxito. Como veremos más adelante, una de las posibles razones de tal “acierto” reside en la estructura sintáctica de la unidad pluriverbal: *dar pena* es una CVS con sustantivo escueto. En este sentido, creemos que la ausencia del determinante juega un papel favorable a la hora de memorizar los lexemas de la CVS, el verbo y el sustantivo¹⁷⁹.

2)

Marco le pregunta a su compañero de piso si le apetece salir por la noche, pero el chico está muy cansado. Así que, le contesta...

- a) No tengo gana.
- b) No tengo la gana.
- c) No tengo ganas.
- d) No tengo las ganas.

¹⁷⁹ En las siguientes páginas volveremos sobre los resultados que conciernen a esta CVS y a otras CVS escuetas contenidas en el test.

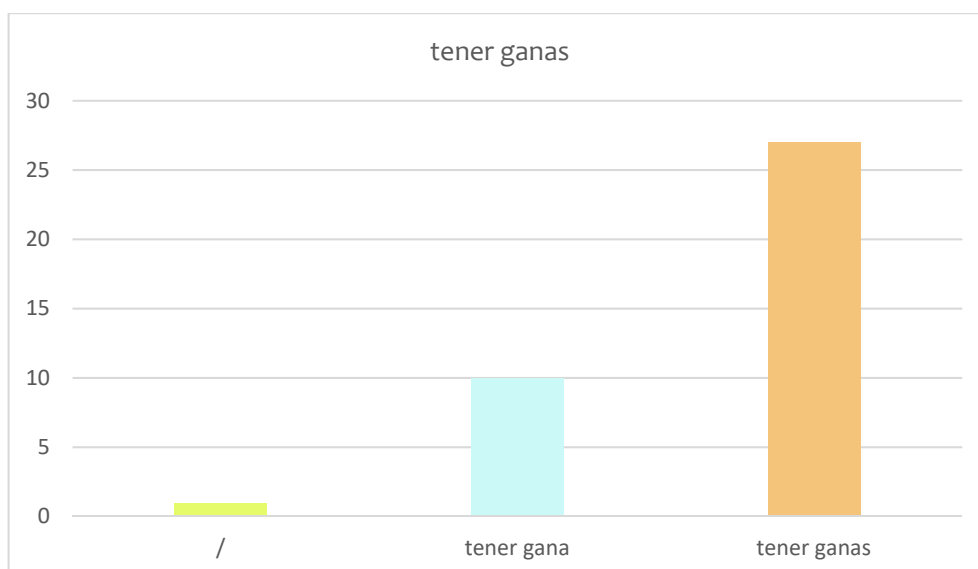


Gráfico 2. *Tener ganas*. Fuente: elaboración propia.

El foco de atención de la CVS *tener ganas* concierne a la naturaleza del sustantivo predicativo. Como hemos señalado en §4.2.2.1, una de las zonas de contraste entre las CVS del español y del italiano atañe a la morfología del sustantivo. En concreto, entre *tener ganas* y su forma correspondiente en italiano, la CVS *avere voglia*, el contraste afecta al número del sustantivo; mientras que *ganas* es un *pluralia tantum*, es decir, un sustantivo que, en la acepción que dispone dentro de la CVS, posee únicamente número plural, el sustantivo *voglia* presenta número singular. Esta premisa es fundamental para poder sustentar el análisis de los resultados de la pregunta número 2 del test. De hecho, a pesar de la alta frecuencia de uso de *tener ganas*, 10 de 38 informantes han seleccionado la opción a), esto es, **tener gana*, mientras que un informante ha decidido no seleccionar ninguna opción. La elección del ítem a) *tener gana*, que constituye un calco de la CVS *avere voglia* es un ejemplo de interferencia entre la lengua materna de los informantes y la lengua meta. Además, el hecho de que en español se registren locuciones

verbales formadas por el sustantivo *gana* (en singular), como la locución verbal idiomática *darle a alguien la gana*, con el significado de “querer hacer algo con razón o sin ella” (DLE, 2018) o la locución adverbial *de buena gana*, es decir “con gusto o voluntad” (DLE, 2018), podría ser otro de los motivos de la no correcta grabación de la CVS *tener ganas* en el lexicón mental de los estudiantes de E/LE.

3)

Marco y Paula son así: discuten mucho, pero, al final, siempre acaban...

- a) Haciendo la paz
- b) Haciendo paz
- c) Haciendo las paces
- d) Haciendo paces



Gráfico 3. *Hacer las paces*. Fuente: elaboración propia.

La CVS *hacer las paces*, que denota el acto de ‘‘reconciliarse o poner fin a un enfrentamiento’’ (DLE, 2018) presenta su forma equivalente en italiano en la CVS *fare (la) pace*, literalmente **hacer (la) paz*. La ubicación de los paréntesis entre el verbo soporte *fare* y el sustantivo *pace* indica la arbitrariedad en el uso del de determinante, el artículo definido singular *la*. De hecho, en italiano se registran tanto la CVS *fare la pace* como la variante escueta *fare pace* (cfr. Treccani, 2018).

Pasando a los resultados del test, observamos que solo 11 informantes de 38 han completado correctamente el ítem, eligiendo la opción c), correspondiente a *haciendo las paces*. Al contrario, la opción que ha sido seleccionada por el mayor número de informantes es a), **haciendo la paz*, elegida por 18 informantes, realizando así un calco de la CVS *fare la pace*. Otros 7 informantes, en cambio, han seleccionado la opción b), **haciendo paz*, realizando un calco de la variante léxica *fare pace*. Por último, un informante ha elegido la opción d) *haciendo paces*, mientras que otro se ha decantado por no elegir ninguna opción. Así las cosas, 25 informantes de 30 han seleccionado una opción que equivale a la traducción literal de la CVS de su lengua materna, *fare (la) pace*.

- 4) Hoy Marco ha tenido un mal día. Normalmente va al trabajo andando, pero, como esta mañana llovía mucho, se ha subido al autobús sin billete y...
- a) Le han dado una multa.
 - b) Le han hecho una multa.
 - c) Le han puesto una multa.
 - d) Le han sacado una multa.

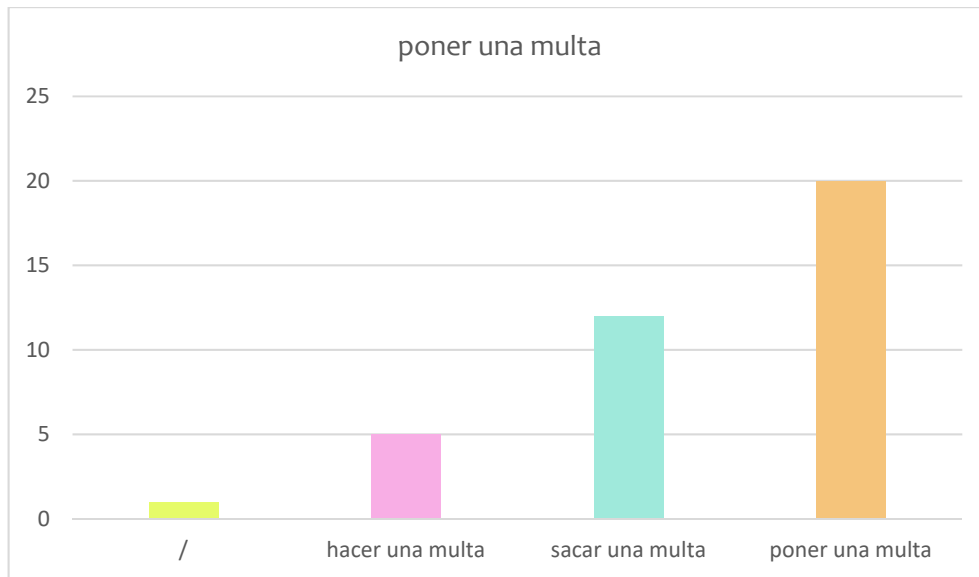


Gráfico 4. *Poner una multa*. Fuente: elaboración propia.

El foco de atención de la CVS *poner una multa* es el verbo soporte. Al igual que ocurre entre la CVS *dar pena* y su forma equivalente en italiano *fare pena* (literalmente, **hacer pena*), el verbo con el que se construye la CVS correspondiente a *poner una multa* no es una traducción directa de *poner*. De hecho, en italiano el acto de imponer una “sanción administrativa o penal que consiste en la obligación de pagar una cantidad determinada de dinero” adquiere predicación mediante el verbo soporte *fare*: *fare una multa* (literalmente, **hacer una multa*). Pasando a los resultados del test, si, por un lado, 20 de 38 informantes han acertado la respuesta, seleccionando la opción c) *poner una multa*, por otro lado, 18 informantes han demostrado no conocer la CVS. De hecho, un informante ha preferido no seleccionar ningún ítem, 5 informantes han seleccionado la opción **hacer una multa* (calco de *fare una multa*), y 12 se han decantado por **sacar una multa* (muy probablemente por la afinidad entre *multa* y unidades léxicas como *diploma*, *título* o *carne*, es decir, sustantivos cuyos referentes están hechos de papel).

Además de la asimetría en el verbo, el hecho de que el sustantivo *multa* pertenezca a un campo léxico que cuenta con un número no muy elevado de unidades léxicas y que tanto *poner una multa* como las demás CVS que se construyen con sustantivos semipredicativos como *denuncia*, *demanda*, *querrela* gocen de una frecuencia de uso relativamente baja constituyen dos factores más que explicarían las dificultades que encuentran los estudiantes para la correcta retención de estas CVS.

5)

De vez en cuando a Paula le gusta _____ a Marco.

- a) Meter a prueba.
- b) Meter a la prueba.
- c) Poner a prueba.
- d) Poner a la prueba.

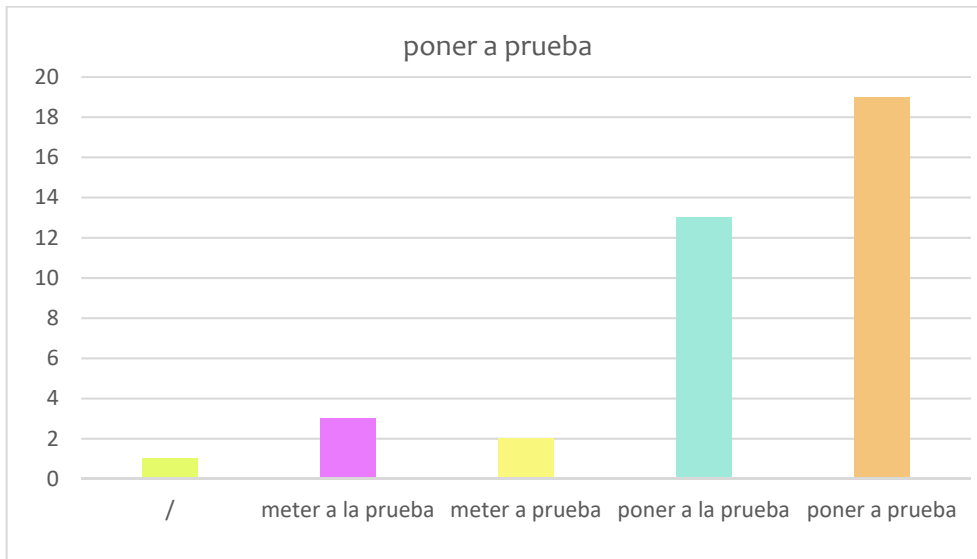


Gráfico 5. *Poner a prueba*. Fuente: elaboración propia.

A diferencia de las CVS anteriores, en *poner a prueba* (esto es, ‘poner a alguien en la condición de demostrar sus conocimientos, sus capacidades o su valor’) el verbo soporte rige un sintagma preposicional. Sin embargo, mientras que en español el sustantivo que vehicula el significado de la unidad pluriverbal es escueto, el sustantivo de la contrapartida del italiano es precedido por un determinante, el artículo definido femenino singular *la*: *mettere alla prova*¹⁸⁰. A pesar de que el foco de atención de estas CVS atañe al nivel sintáctico (presencia/ ausencia del determinante), otra zona de contraste concierne al nivel léxico y se observa en la no correspondencia entre los verbos *mettere* y *meter*.

En cuanto a los resultados del test, la mitad exacta de los informantes ha demostrado no dominar la CVS. En concreto, 13 informantes han elegido la opción d) **poner a la prueba*, 3 han optado por b) **meter a la prueba* (calco total de *mettere alla prova*), 2 han seleccionado la opción a) **meter a prueba*, mientras que un informante ha preferido no seleccionar ninguna opción. Por tanto, en términos cuantitativos, podríamos afirmar que la interferencia mayor relativa al correcto uso de la CVS *poner a prueba* se encuentra en el nivel sintáctico, puesto que 16 de 38 informantes han transferido el patrón sintáctico de la CVS de su lengua materna al español.

5.2.2. Traduciendo

En esta sección hemos querido someter a los informantes a una prueba que pueda demostrar de manera fehaciente el conocimiento que tienen de seis CVS del español a partir de sus contrapartidas del italiano. Para ello, hemos

¹⁸⁰ Más en concreto, *alla* (en italiano *preposizione articolata*, esto es, *preposición articulada*) es una lexía sintética nacida de la fusión de la preposición *a* y del artículo femenino *la*.

optado por un ejercicio de traducción. De hecho, consideramos que este tipo de prueba es una de las más fiables, puesto que, a la hora de analizar los resultados, no contamos con el margen de “acierto casual” que puede darse en ejercicios de opción múltiple, en los que el informante puede acertar la opción correcta sin necesariamente tener un conocimiento previo o consolidado del ítem lingüístico seleccionado con éxito. Además, como apunta Santos Gargallo (2009: 97), los ejercicios de traducción tienen “como ventaja la posibilidad de determinar un aspecto gramatical concreto sobre el que se quiere investigar”, si bien, por otra parte, “favorece(n) el tipo de error causado por interferencia con la lengua materna” (*ibidem*).

Como se puede observar a continuación, para cada frase objeto de traducción del italiano al español el informante cuenta con la forma equivalente en español del sustantivo de la CVS que tiene que reformular.

INSTRUCCIÓN: Traduce las siguientes frases al español. Para cada CVS del italiano te ofrecemos el sustantivo correspondiente en español.

- 6) Vado a farmi una doccia (*ducha*).
- 7) Dobbiamo prendere una decisione (*decisión*).
- 8) Devo darti ragione (*razón*).
- 9) Questi rumori mi fanno paura (*miedo*).
- 10) La riunione avrà luogo (*lugar*) in quest’aula.
- 11) Mi dà sempre la colpa (*culpa*) di tutto.

En el siguiente gráfico de barras presentamos las respuestas de los informantes que consideramos correctas. El parámetro fundamental para considerar las respuestas como válidas es el haber reformulado correctamente la CVS objeto de interés. Por tanto, siguiendo este parámetro, no daremos por

válida la frase *Voy a ducharme*, formulada por 26 informantes, puesto que, a pesar de su corrección gramatical y léxica, no es la traducción directa de la frase *Vado a farmi una doccia* (esto es, *Voy a darme una ducha*); lo cual no nos permite evaluar el conocimiento de los informantes sobre esta CVS del español. Al contrario, daremos por válidas frases como **Siempre me echa la culpa para todo* o **Siempre me hecha la culpa de todo*, ya que, a pesar de contener errores de tipo gramatical (**para todo* en lugar de *de todo*) y ortográfico (**hechar* en lugar de *echar*), los informantes nos están demostrando que tienen un conocimiento de la CVS *echar la culpa*.

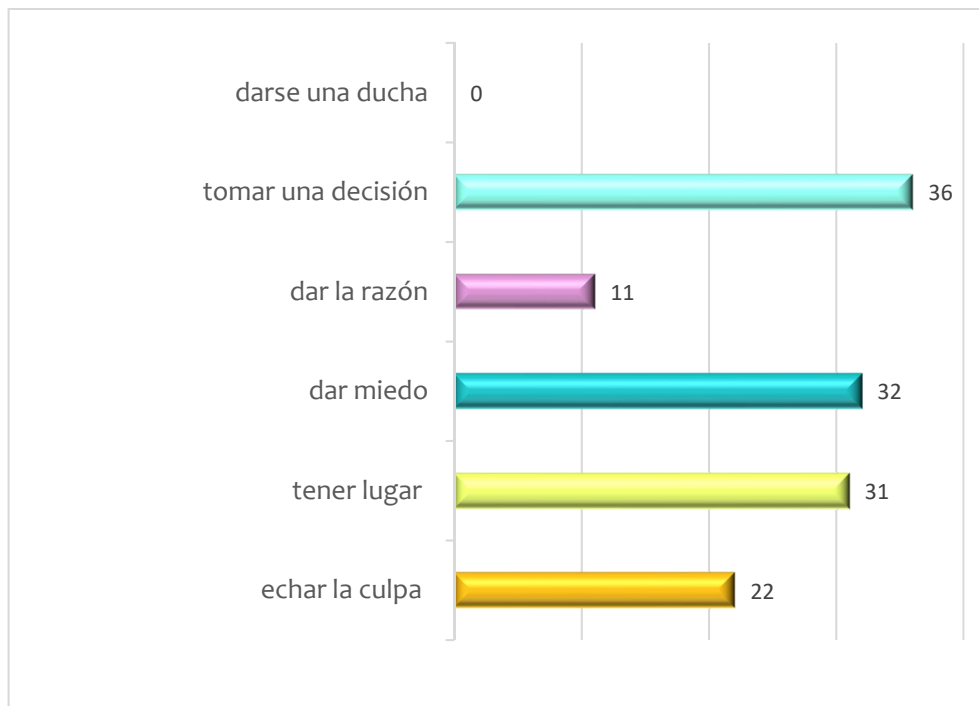


Gráfico 6. Prueba de traducción. Fuente: elaboración propia.

VADO A FARMI UNA DOCCIA.	
*Voy a hacer la ducha.	1
*Voy hacerme la ducha.	1
Voy a tomar una ducha.	1
Me voy a tomar una ducha.	1
Voy a tomarme una ducha.	2
*Voy a poner una ducha.	1
Voy a ducharme.	26
Me voy a duchar.	3
Me voy a bañar.	1
/	1

Tabla 44. *Darse una ducha*. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar tanto en el gráfico 6 como en la tabla 44, la CVS *darse una ducha* no ha sido reformulada por ningún informante. De hecho, 29 informantes han traducido la CVS *farsi la doccia* con el verbo simple reflexivo *ducharse* (*Voy a ducharme* [26 veces] y *Me voy a duchar* [3 veces]). Como hemos señalado arriba, a pesar de que ambas frases sean correctas y el verbo *ducharse* sea la contrapartida univerbal de *darse una ducha*, los informantes no nos están demostrando su conocimiento de la unidad pluriverbal. Por el contrario, un informante ha decidido abstenerse de proporcionar una posible traducción de la frase en italiano, otro ha recurrido al verbo *bañarse* (*Me voy a bañar*), mientras que los 7 restantes han intentado reformular la CVS, pero sin éxito. De hecho, 2 informantes han realizado un

calco de la CVS del italiano (**Voy a hacer la ducha* y **Voy hacerme la ducha*), otro ha optado por el uso del verbo *poner* (**Me voy a poner una ducha*), mientras que 4 informantes han hecho uso del verbo *tomar*. En este último caso no consideramos la CVS como incorrecta, ya que el uso de *tomarse una ducha* se registra en algunas de las variedades del español de América (cfr. 3.4.1). Sin embargo, no la damos por válida, puesto que uno de los requisitos del test es que los informantes hayan estudiado el español peninsular¹⁸¹.

DOBBIAMO PRENDERE UNA DECISIONE.	
Tenemos que tomar una decisión.	33
Debemos tomar una decisión.	2
Hay que tomar una decisión.	1
*Tenemos que coger una decisión.	1
*Tenemos que prender una decisión.	1

Tabla 45. *Tomar una decisión*. Fuente: elaboración propia.

Al contrario de lo que ocurre con *darse una ducha*, la CVS *tomar una decisión* ha sido reformulada correctamente por 36 informantes de 38, es decir, el 95% del total. Una de las razones que explicaría estos resultados tan dispares puede encontrarse en los diferentes contextos comunicativos en los que se usan las dos CVS y, por tanto, en su distinta frecuencia de uso. De hecho, mientras que *darse una ducha* se usa en contextos familiares como en

¹⁸¹ También cabe considerar la posibilidad de que los informantes desconozcan la existencia de esta variante diatópica y, en realidad, hayan realizado un calco de la CVS del inglés *to take a shower* o del francés *prendre une douche* (literalmente, *tomar una ducha*).

un ámbito de convivencia (por ejemplo, en una vivienda familiar o en un piso de estudiantes), la CVS *tomar una decisión*, al designar una actividad mental, se usa en distintos contextos comunicativos, además de en distintos registros lingüísticos.

Pasando al análisis de los errores, un informante ha recurrido al verbo *coger* (**coger una decisión*), mientras que otro ha realizado un calco total de la CVS del italiano *prendere una decisione*, haciendo uso de un falso amigo entre las dos lenguas que en español no tiene función de verbo soporte, *prender* (**prender una decisión*). Estos errores, debidos a interferencias léxicas con el italiano, pueden depender de un aprendizaje informal y no sistemático del español. De hecho, el informante que ha hecho uso del verbo *prender* afirma haber estudiado español en una academia de lengua española en el pasado, además de haber vivido 5 meses en la ciudad española de Ávila. En cambio, el informante que ha recurrido al verbo *coger* vive y trabaja en España desde hace 4 años, pero nunca ha estudiado español de manera oficial, sino solamente por su cuenta.

DEVO DARTI RAGIONE.	
Tengo que darte la razón.	11
*Tengo que darte razón.	17
*Tengo que dejarte la razón.	1
*Tengo que ponerte la razón.	1
*Debo darte razón.	2
*Te debo dar razón.	1
Tienes razón.	3

/	2
---	---

Tabla 46. *Dar la razón*. Fuente: elaboración propia.

La CVS *dar la razón* («ALGUIEN LE DA LA RAZÓN A ALGUIEN»), con el significado de “concederle lo que dice, confesarle que obra racionalmente” (DLE, 2018) difiere de su contrapartida del italiano a nivel sintáctico. De hecho, mientras que el sustantivo *razón* se actualiza mediante el indefinido *la*, su forma equivalente en italiano es escueta: *dare ragione* («QUALCUNO DA RAGIONE A QUALCUNO»). Así las cosas, 11 informantes de 38 –es decir, el 29% del total–, han reformulado correctamente la CVS (*Tengo que darte la razón*), mientras que cerca del 53% del total –en concreto, 20 informantes– han realizado un calco de la CVS del italiano, actualizando el sustantivo *razón* sin el artículo definido *la* (*Tengo que/ debo darte razón* y *Te debo dar razón*). En cambio, 3 informantes han eludido el obstáculo reformulando la CVS *tener razón* (que, aun así, no damos por válida), mientras que los 2 restantes se han decantado por no proporcionar ninguna traducción.

QUESTI RUMORI MI FANNO PAURA.	
Estos ruidos me dan miedo.	24
Esos ruidos me dan miedo.	1
Me dan miedo.	1
¿? Estos rumores me dan miedo.	6
*Estos ruidos me hacen miedo.	2
*Estos ruidos me ponen miedo.	2
Estos ruidos me asustan.	1

Tengo miedo de estos ruidos.	1
------------------------------	---

Tabla 47. *Dar miedo*. Fuente: elaboración propia.

Al igual que observamos en los resultados de la pregunta número 1 de la primera prueba (con la CVS *dar pena*), la contrapartida del español de la CVS *fare paura* ha sido reformulada con éxito por un elevado número de informantes, el 84% del total. En concreto, 32 de 38 informantes han proporcionado la traducción más fiel a la frase de partida. Sin embargo, 6 de ellos, a pesar de reformular correctamente la CVS han cometido un error de tipo léxico relativo al agente que produce la sensación de miedo: ¿? *Estos rumores me dan miedo*. Este error se debe a una interferencia léxica entre las dos lenguas, puesto que en italiano el sustantivo *rumore* es un falso amigo del sustantivo *rumor*. De hecho, mientras que *rumore* equivale a *ruido*, el sustantivo *rumor* encuentra su forma equivalente italiana en el sustantivo *voce*, en la acepción de “ciò che si dice, o anche si scrive” (Treccani, 2018), es decir, ‘lo que se dice o se escribe’. Pasando a las interferencias negativas que atañen al verbo soporte, 4 informantes han realizado un calco de las CVS *fare paura* e *mettere paura*: **Estos ruidos me hacen miedo* (2 veces) y **Estos ruidos me ponen miedo* (2 veces), mientras que otro ha eludido el obstáculo recurriendo a otra CVS que se construye mediante el sustantivo *miedo*: *tener miedo* (*Tengo miedo de estos ruidos*). Por último, un informante ha traducido la CVS *fare paura* con el verbo simple *asustar*.

LA RIUNIONE AVRÀ LUOGO IN QUEST’AULA.	
La reunión tendrá lugar en esta aula.	10
La reunión tendrá lugar en este aula.	1

La reunión tendrá lugar en esa aula.	1
La reunión tendrá lugar en esta clase.	6
La reunión tendrá lugar en esa clase.	2
La reunión tendrá lugar en este salón.	1
La reunión tendrá lugar en esta sala.	3
La reunión tendrá lugar en este sitio.	1
La reunión tendrá lugar en esta habitación.	1
¿? La reunión tendrá lugar en esta cámara.	1
La reunión tendrá lugar aquí.	1
La reunión tendrá lugar...	1
La reunión tiene lugar en esta aula.	1
¿? La reunión tendría lugar en esta aula.	1
*La reunión habrá lugar en este cuarto.	1
*La reunión se tendrá en este lugar.	1
*La reunión se hará en esta aula.	1
*La reunión estará en esta aula.	1
*La reunión luga en ese aula.	1
/	2

Tabla 48. *Tener lugar*. Fuente: elaboración propia.

Al igual que observamos con *dar pena* y *dar miedo*, la CVS *tener lugar* ha sido reformulada correctamente por un número elevado de informantes, el

78% del total. A pesar de que *tener lugar* y *avere luogo* sean CVS simétricas (a nivel léxico, sintáctico, semántico y pragmático), los verbos soporte – también equivalentes léxicos–, no comparten raíces etimológicas, lo cual suele generar interferencias negativas en los estudiantes itálofonos en sus primeras fases de aprendizaje de español. De hecho, *tener*, tanto en función de verbo pleno como soporte, equivale al verbo italiano *avere*¹⁸²; razón por la cual muchos estudiantes principiantes de español producen frases como **La reunión habrá lugar en este cuarto*. Sin embargo, los resultados del test relativos a este ítem lingüístico son altamente positivos, puesto que solo 5 informantes de 38 han traducido la CVS *avere luogo* de manera incorrecta. Entre ellos, un informante ha realizado un calco etimológico del verbo *avere* (**haber lugar*), otro ha recurrido a una creación léxica, verbalizando el sustantivo *lugar* (**La reunión luga en esta aula*), mientras que otros 3 informantes han hecho uso de los verbos simples *hacerse*, *estar* y *tenerse* (**La reunión estará/se hará en esta aula* y **La reunión se tendrá en este lugar*¹⁸³).

En lo que respecta a otros errores que se originan en torno a este ítem, cabe aludir a aspectos como la elección incorrecta del sustantivo equivalente al italiano *aula* –el homógrafo *aula*– (*cuarto*, *habitación*, *sala*, *sitio*, *cámara*) o el género del demostrativo delante del sustantivo con vocal tónica *aula* (**este* en lugar de *esta*, sobre la base de la regla que requiere el uso del artículo masculino *el* en lugar de *la*).

¹⁸² En otras palabras, el verbo *avere* funciona como verbo pleno (*Ho una macchina rossa* [*Tengo un coche rojo*]), como verbo soporte (*Tengo sueño* [*Ho sonno*]) y como verbo auxiliar (*Ho mangiato troppo* [*He comido demasiado*]).

¹⁸³ Como se puede observar en esta frase, el informante ha usado el sustantivo “comodín” *lugar* no como soporte semántico de la CVS, sino como eje del complemento circunstancial de lugar (*in quest’aula* [*en esta aula*]). Por otro lado, el uso del verbo *tener* en forma reflexiva es un calco del verbo reflexivo italiano *tenersi*, sinónimo de *avere luogo*.

Así pues, considerando también los resultados positivos que conciernen a las CVS *dar pena* y *dar miedo*, nos atrevemos a sugerir que el éxito en la reformulación de estas CVS que se caracterizan por una asimetría léxico-etimológica en los verbos soporte puede deberse a la sintaxis de estas unidades pluriverbales, las cuales presentan sustantivos escuetos. A este respecto, recordemos que Bosque (1996), haciendo alusión a este tipo de CVS, sostiene que son las más estables desde los puntos de vista sintáctico y léxico, y, por ende, las más fáciles de almacenar como un bloque unitario.

MI DÀ SEMPRE LA COLPA DI TUTTO.	
Siempre me echa la culpa de todo.	7
Me echa siempre la culpa de todo.	4
¿? Me echan siempre la culpa de todo.	1
*Siempre me echa la culpa para todo.	1
*Siempre me hecha la culpa de todo.	2
*Me hecha siempre la culpa de todo.	4
*Me hecha siempre la culpa.	1
*Siempre me da la culpa por todo.	1
*Siempre me da culpa de todo.	1
*Me da siempre la culpa de todo.	3
*Me das siempre la culpa de todos.	1
*Me das siempre culpa de todo.	1
*Él me da la culpa de todo.	1

*El me puene la culpa de todos.	1
*Me pone culpa de todo.	1
*Siempre me pone la culpa de todo.	1
*Ella me pone siempre la culpa de todo.	1
*Siempre me deja la culpa...	1
*Me culpa de todos.	1
*Siempre me culpa por todo.	2
*Siempre me culpará por todo.	1
*Estoy siempre culpable de todo para él.	1

Tabla 49. *Echar la culpa*. Fuente: elaboración propia.

Entre la CVS *echar la culpa* («ALGUIEN LE ECHA LA CULPA A ALGUIEN») y su contrapartida del italiano, *dare la colpa* («QUALCUNO DÀ LA COLPA A QUALCUNO») observamos un contraste a nivel léxico, más en concreto, en el verbo. Así, mientras el español actualiza el concepto de “atribuir a alguien o algo la culpa de algo” (DLE, 2018) con el verbo *echar*, el italiano lo hace a través del verbo *dare*.

En lo que atañe a los resultados del test, observamos que solamente 12 informantes de 38 demuestran conocer la CVS y el esquema sintáctico que esta rige, «ECHAR A X LA CULPA DE Y», a saber, con la preposición de régimen nominal *de*. Así, 7 informantes han traducido *Mi dà sempre la colpa di tutto* como *Siempre me echa la culpa de todo*, mientras que 5 informantes han seguido el orden sintáctico del italiano, ubicando el adverbio de tiempo *sempre* entre el verbo soporte *dar* y el sintagma nominal *la culpa*: *Me echa(n) sempre la culpa de todo*.

En lo que respecta a las frases incorrectas, observamos diferentes tipos de errores: ortográfico (**Siempre me hecha la culpa de todo*); morfológico (**Siempre me culpa de todos*); gramatical (**Siempre me echa la culpa para todo*); de transferencia léxica (**Siempre me da la culpa de todo [Mi dà sempre la colpa di tutto]*); de creación léxica (**Siempre me deja/ pone la culpa de todo*¹⁸⁴). De todos ellos, el error más recurrente es el debido a la interferencia léxica entre las CVS de la lengua materna de los informantes y de la lengua meta, que se materializa en el calco del verbo *dare* en *dar*: **dar la culpa*.

5.2.3. *Compara y contrasta*

El objetivo de esta sección es averiguar el conocimiento semántico de 5 CVS, así como la capacidad de deducir su significado gracias al contexto lingüístico, en caso de que los informantes no tuvieran experiencia previa de una o más de las CVS propuestas.

INSTRUCCIÓN: Marca la opción que consideres correcta. Para cada pregunta hay una sola opción correcta.

12)

Marca cuál de las siguientes opciones corresponde a la CVS *hacer ilusión* en la frase *¡No sabes la ilusión que me hace verte tan animado!*

- a) Essere stupiti
- b) Farsi illusioni
- c) Fare piacere

¹⁸⁴ Ya que no se trata de calcos del italiano.

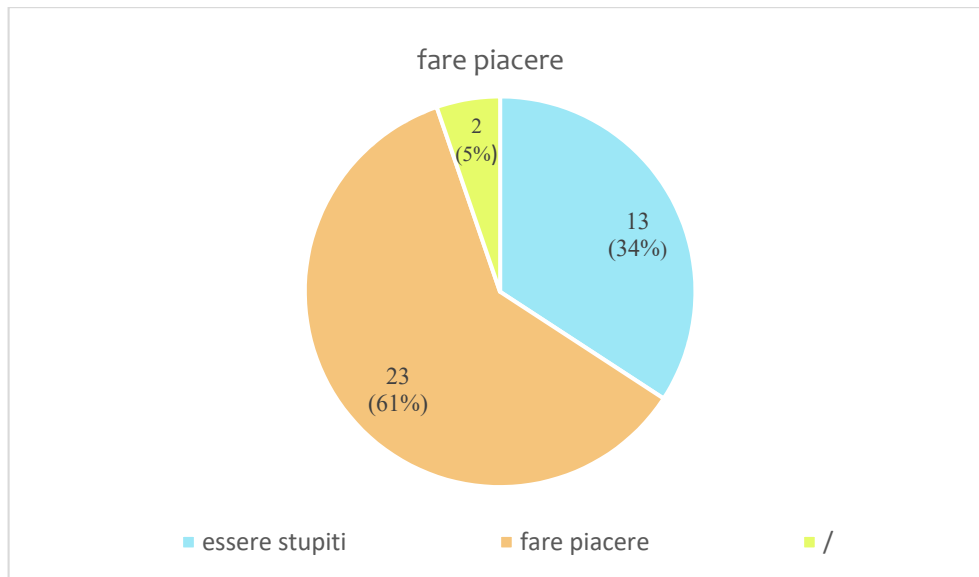


Gráfico 7. *Fare piacere*. Fuente: elaboración propia.

Con esta pregunta pedimos a los informantes que nos demuestren su conocimiento semántico de la CVS *hacer ilusión*. Para ello, les hemos propuesto tres opciones, entre las cuales figuran su forma equivalente en italiano, la CVS *fare piacere*, y dos distractores, el verbo complejo *essere stupiti* (literalmente, *estar asombrados*) y la CVS *farsi illusioni* que, como hemos observado en §4.2.2.3, es un falso amigo de la CVS *hacer ilusión*.

Así pues, mientras que el español distingue, a través del número plural del sustantivo y de una forma verbal reflexiva, el valor semántico de las CVS cognadas *hacerse ilusiones* (‘crearse esperanzas infundadas’) y *hacer ilusión* (‘estar entusiasmado’), el italiano vehicula dichos significados a través de dos significantes que no comparten raíces etimológicas. De hecho, mientras que *hacerse ilusiones* («ALGUIEN SE HACE ILUSIONES [SOBRE ALGO]») equivale a la CVS reflexiva *farsi illusioni* («QUALCUNO SI FA ILLUSIONI [SU QUALCOSA]»), la CVS *hacer ilusión* («A ALGUIEN LE HACE ILUSIÓN ALGO») corresponde a la CVS *fare piacere* («A QUALCUNO FA PIACERE QUALCOSA»).

En cuanto a los resultados del test, observamos que el 61% de los informantes ha seleccionado la respuesta correcta, c) *fare piacere*. Si no tuviéramos la información relativa a los porcentajes de las opciones a) *essere stupiti* y b) *farsi illusioni*, podríamos pensar que la mayoría de los restantes informantes (39%) se ha decantado por la opción-trampa b) *farsi illusioni* en virtud de su parecido formal con la CVS *hacer ilusión*. Sin embargo, el 34% de los informantes, esto es, 13 de 38, ha seleccionado la opción a) *essere stupiti*. El motivo que explicaría este alto porcentaje se debe a que, al no conocer el significado de *hacer ilusión*, el contexto lingüístico en el que se inserta la CVS no excluye la interpretación, aunque equivocada, de *Mi stupisce vederlo così gioioso*, esto es, *Me asombra verlo tan animado*.

Veamos ahora los resultados concernientes a una CVS que, a pesar de no encontrar su forma equivalente italiana en otra CVS, podría generar interferencias negativas desde el punto de vista semántico-interpretativo, debido a la semejanza formal del sustantivo predicativo *abasto* y el verbo simple italiano *bastare*.

13)

Marca la opción que corresponde a la CVS *dar abasto* en la frase *Paula no da abasto a todo lo que tiene que hacer. Tiene un montón de tareas pendientes y tres horas de tiempo para hacerlo todo.*

- a) *Bastare*
- b) *Riuscire a fare*
- c) *Sapere*

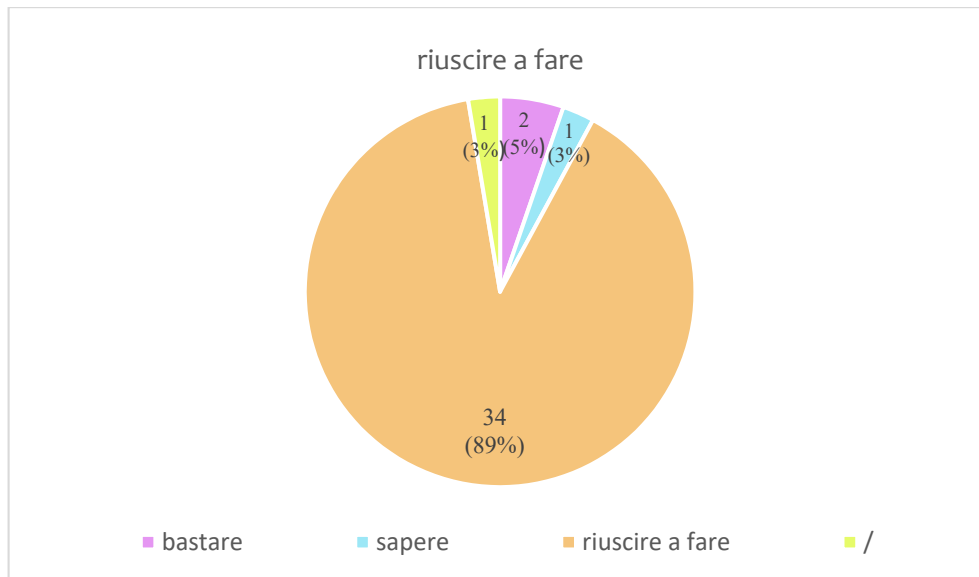


Gráfico 8. *Riuscire a fare*. Fuente: elaboración propia.

Al contrario de lo que se ha dado en el ítem 12, la presencia del distractor *bastare*, que comparte raíces etimológicas con la CVS *dar abasto*, no ha surtido ningún efecto-trampa. De hecho, el 89% de los informantes, es decir, 34 de 38, ha elegido la opción correcta, *riuscire a fare*. En este sentido, creemos que el número tan elevado de respuestas correctas se debe, más que al conocimiento previo de la CVS¹⁸⁵, al descarte de las unidades léxicas *bastare* (esto es, *ser suficiente*) y *sapere* (*saber*) como equivalentes de *dar abasto* en el marco interpretativo de la frase en la que se inserta. En cuanto a los demás informantes, 2 han seleccionado la opción a) *bastare*, uno se ha decantado por la opción c) *sapere*, mientras que otro ha preferido no dar ninguna respuesta.

¹⁸⁵ Puesto que *dar abasto* no solo no goza de una frecuencia de uso muy elevada, sino que su aprendizaje suele reservarse para los niveles avanzados C1-C2.

Cabe señalar que *riuscire a fare* (literalmente, *conseguir hacer*) no es el equivalente directo de *dar abasto*. Sin embargo, el significado global que se desprende de la CVS insertada en el contexto lingüístico *Paula no da abasto a todo lo que tiene que hacer. Tiene un montón de tareas pendientes y tres horas de tiempo para hacerlo todo* es el de *riuscire a fare*. Así pues, *dar abasto* es un ejemplo de CVS que no presenta una forma equivalente específica y, por tanto, única en italiano.

14)

¿Con cuál de las siguientes opciones traducirías la CVS *fare male* en la frase *Mi fanno male i piedi*?

- a) Dañar
- b) Doler
- c) Hacer daño

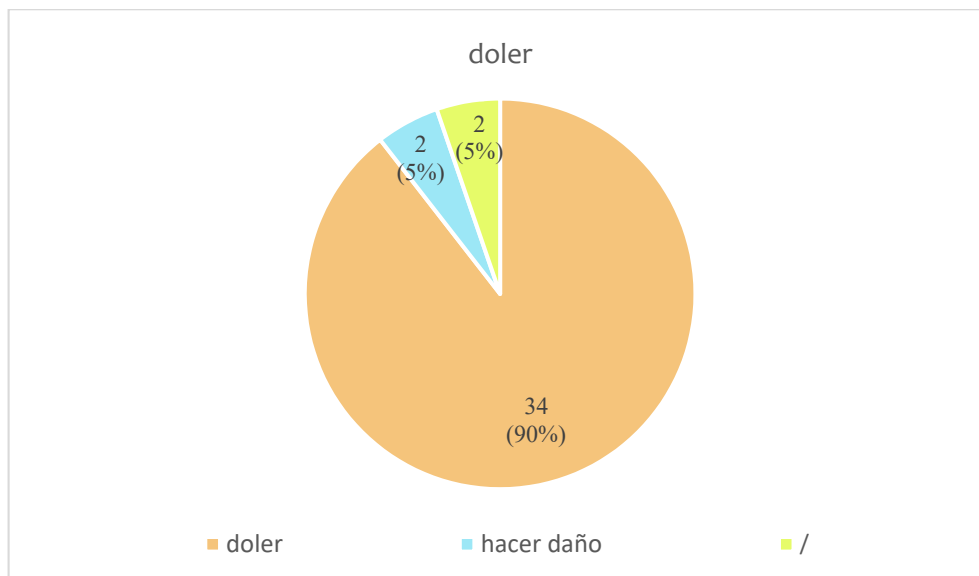


Gráfico 9. *Doler*. Fuente: elaboración propia.

15)

Y ahora ¿con cuál de las opciones propuestas traducirías la frase *Le scarpe mi fanno male ai piedi?*

- a) Dañar
- b) Doler
- c) Hacer daño

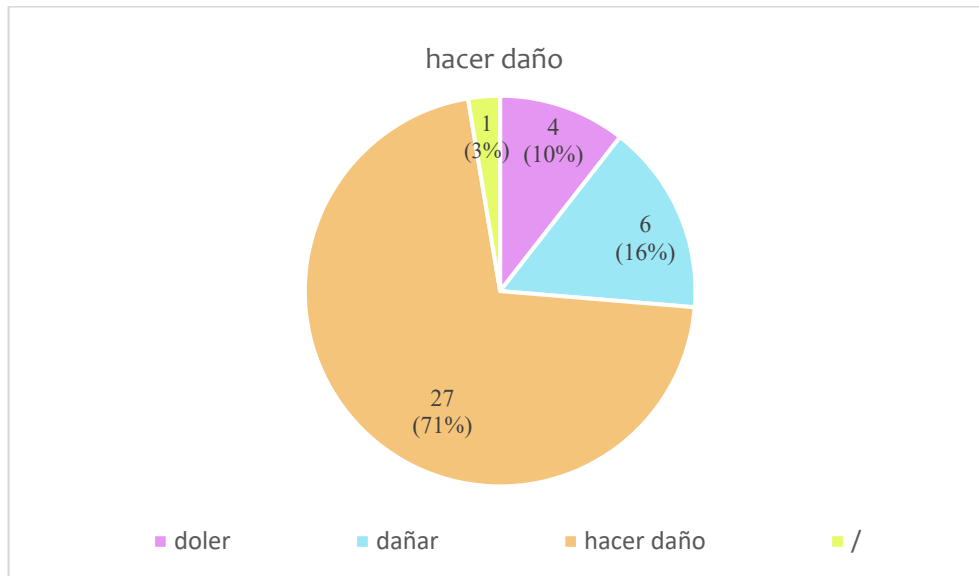


Gráfico 10. *Hacer daño*. Fuente: elaboración propia.

Hemos considerado oportuno analizar los resultados de las preguntas número 14 y 15 de forma conjunta, puesto que las respuestas correctas de ambas equivalen en italiano a un único significante, la CVS *fare male*. De hecho, mientras que el español posee dos significantes distintos para hacer referencia a los conceptos de ‘padecer dolor’ y ‘causar dolor, físico o emocional, a alguien’, respectivamente *doler* (*Me duelen los pies*) y *hacer daño* (*Los zapatos me hacen daño a los pies*), sus contrapartidas del italiano

son las CVS homógrafas *fare male*₁ («A QUALCUNO FA MALE X» [«A ALGUIEN LE DUELE X»]) y *fare male*₂ («QUALCUNO/ QUALCOSA FA MALE A QUALCUNO» [«ALGUIEN/ ALGO LEHACE DAÑO A ALGUIEN»]). Así las cosas, muchos estudiantes de E/LE – sobre todo los de niveles iniciales–, no conscientes de esta dicotomía léxica, tienden a producir frases como *Me hace daño la cabeza*, calco directo de la CVS *fare male*: *Mi fa male la testa*.

Pasemos ahora a analizar los resultados de las dos preguntas. En 14 pedimos a los informantes que seleccionasen la unidad léxica del español que equivale a la CVS *fare male* en la frase *Mi fanno male i piedi* (esto es, *Me duelen los pies*). Sorprendentemente, el 90% de los informantes, en concreto, 34 de 38, ha seleccionado la respuesta correcta: b) *doler*. En cuanto a las respuestas incorrectas, el perfil de los informantes nos ayudará a entender mejor sus elecciones. De hecho, uno de los dos informantes que han elegido la opción c) *hacer daño* (calco de la CVS *fare male*) ha estudiado español en el instituto como tercera lengua (A1-B1), mientras que el otro nunca ha seguido cursos de español, prefiriendo el aprendizaje autónomo resultante de su estancia en España¹⁸⁶. Por último, otros dos informantes han preferido no proporcionar ninguna respuesta.

En lo que concierne a la pregunta 15, observamos que el número de respuestas correctas disminuye un 19% con respecto a los resultados de la pregunta anterior. Recordemos que en esta pedimos a los informantes que seleccionasen el equivalente de la CVS *fare male* en la frase *Le scarpe mi fanno male ai piedi* (*Los zapatos me hacen daño a los pies*). Así, el 71% de los informantes, más en concreto, 27 de 38, ha seleccionado el ítem correcto: c) *hacer daño*. Por el contrario, 6 informantes han optado por la opción b)

¹⁸⁶ Más en concreto, este informante vive y trabaja en España desde hace cuatro años.

dañar –muy probablemente por la afinidad semántica entre este verbo simple y la CVS *hacer daño*–, mientras que otros 4 han seleccionado la opción a) *doler*. Por último, un informante ha decidido no seleccionar ningún ítem.

Los resultados de esta pregunta nos confirman cómo algunos estudiantes de E/LE no son conscientes de la divergencia (en términos puramente lingüísticos) que se aprecia entre el significante *fare male* y los significantes de la lengua meta *doler* y *hacer daño*.

16)

¿En cuál de las siguientes frases crees que el verbo simple *llamar* tiene el mismo significado que la CVS *hacer una llamada*?

- a) Tengo que llamar a un par de personas.
- b) Alguien está llamando tu nombre.
- c) ¿No has oído? Están llamando a la puerta.

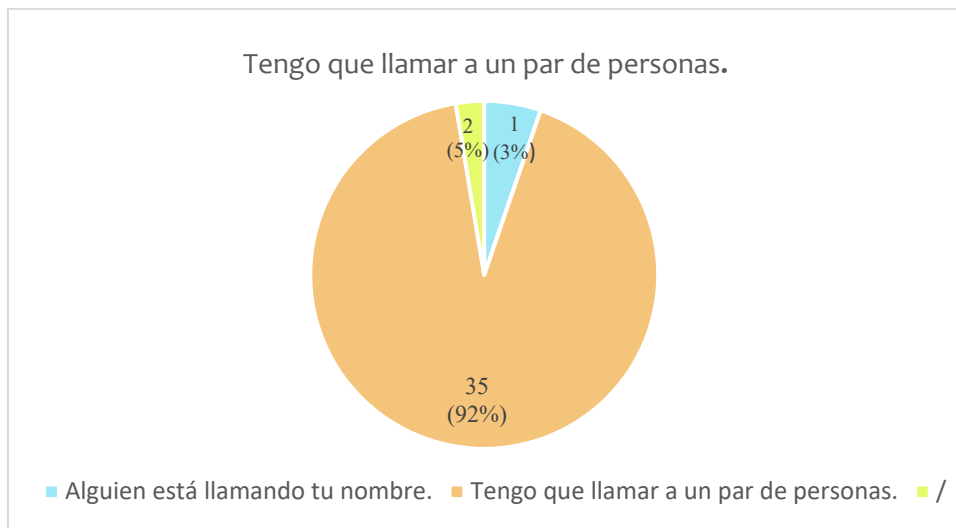


Gráfico 11. *Tengo que llamar a un par de personas.* Fuente: elaboración propia.

Hacer una llamada equivale a la CVS del italiano *fare una chiamata*; de ahí que observemos una simetría total entre las dos unidades pluriverbales, es decir, una correspondencia a nivel léxico, sintáctico, morfológico, semántico y pragmático. De hecho, las dos CVS presentan la misma estructura sintáctica («verbo + sintagma nominal actualizado por determinante»), los lexemas que las componen comparten raíces etimológicas, la desinencia de los sustantivos procede del mismo proceso derivacional (*llamada* y *chiamata* son los participios pasado femeninos de los verbos *llamar* y *chiamare*), las dos CVS presentan el mismo significado y, a nivel pragmático, ambas unidades pluriverbales se usan en los mismos contextos comunicativos.

Por tanto, el objetivo de esta pregunta es comprobar si las CVS del italiano que presentan simetrías totales¹⁸⁷ con sus contrapartidas en español no producen interferencias negativas a la hora de aprender estas últimas. Los resultados que hemos obtenido han confirmado nuestra hipótesis. De hecho, el 92% de los informantes, esto es, 35 de 38, ha seleccionado la opción correcta: a) *Tengo que llamar a un par de personas*. En cambio, 2 informantes han decidido no seleccionar ningún ítem, mientras que otro ha optado por la opción b) *Alguien está llamando tu nombre*¹⁸⁸.

¹⁸⁷ CVS como *dar una noticia* (en italiano, *dare una notizia*) o *dar una información* (*dare un'informazione*) no deberían resultar difíciles de asimilar para los estudiantes italófonos de E/LE, debido, no solo a la simetría de los verbos soporte (*dar – dare*), sino también a la desinencia de los sustantivos (*-cia – -zia; -ción – zione*).

¹⁸⁸ El informante que ha seleccionado la opción b) afirma haber estudiado español como tercera lengua extranjera en el instituto.

17)

¿En cuál de las siguientes frases sustituirías la CVS *hacer parada* con el verbo simple *parar(se)*?

- a) ¡Para ya! Con tus palabras no haces nada más que empeorar las cosas.
- b) El tren para en la estación de Chamartín.
- c) Deberías pararte a pensar en las consecuencias que tienen tus acciones.

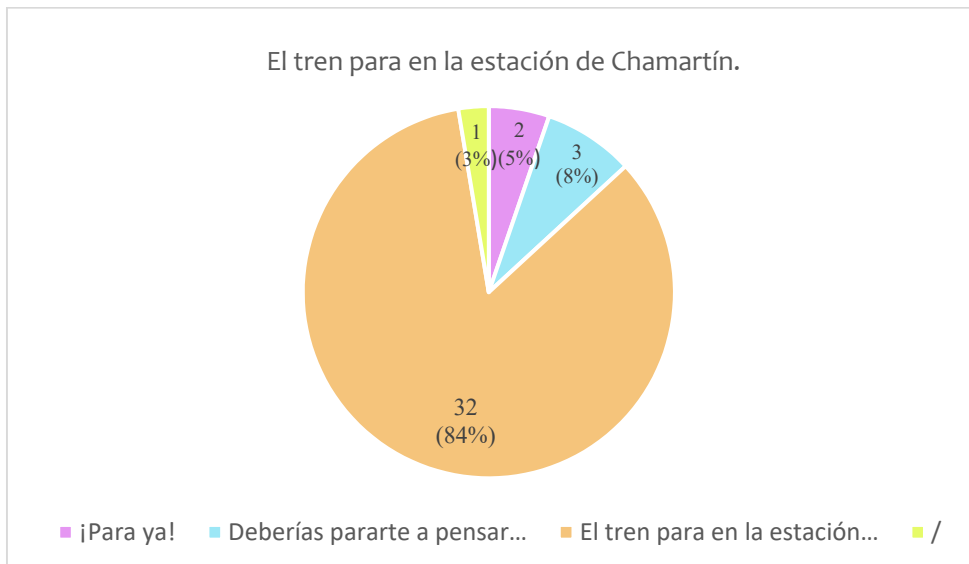


Gráfico 12. *El tren para en la estación de Chamartín*. Fuente: elaboración propia.

La CVS *hacer parada* presenta su contrapartida pluriverbal italiana en la CVS con verbo soporte específico *effettuare una fermata*. Sin embargo, en italiano goza de mayor frecuencia de uso el verbo simple *fermarsi (pararse)*. De ahí que el estudiante italófono pueda no reconducir inmediatamente el valor semántico de la CVS del español al significado que posee la CVS del italiano. Pese a ello, los estudiantes de E/LE que no han tenido experiencia previa de la unidad pluriverbal pueden descifrar su significado a partir de su

conocimiento intensional del sustantivo *parada* en la acepción de “acción de parar o detenerse” (DLE, 2018); lo cual les llevaría a seleccionar la opción b) *El tren para en la estación de Chamartín*. En otras palabras, *hacer parada* es un ejemplo de CVS cuyo significado puede decodificarse a partir del conocimiento del sustantivo predicativo *parada* y del sustantivo concreto *parada* en la acepción de “lugar en que se detienen los vehículos destinados a transportes públicos y donde esperan los pasajeros” (DLE, 2018).

En cuanto a los resultados del test, el 84% de los informantes ha seguido el razonamiento correcto, puesto que 32 informantes han seleccionado la opción b) *El tren para en la estación de Chamartín*. Por el contrario, 3 informantes se han decantado por la opción c) *Deberías pararte a pensar en las consecuencias que tienen tus acciones*, 2 han optado por el ítem a) *¡Para ya! Con tus palabras no haces nada más que empeorar las cosas*, mientras que un informante ha preferido no elegir ninguna opción.

5.2.4. Razonando

La capacidad de razonar sobre la lengua es el elemento clave de la última sección del test. De hecho, mientras que en las tres pruebas anteriores el foco de atención han sido las interferencias (y las transferencias), positivas o negativas, que pueden generarse a partir de las afinidades léxico-sintácticas entre el español y el italiano, la cuarta y última prueba tiene la finalidad de comprobar si los informantes son capaces de seleccionar la CVS correcta a partir de una descripción metalingüística.

INSTRUCCIÓN: En este apartado queremos comprobar si a partir de los datos que te ofrecemos sobre algunas CVS puedes deducir con qué

verbos se construyen las formas equivalentes a las CVS del italiano que te proponemos abajo.

18)

Lee las siguientes CVS y sus respectivas formas correspondientes en italiano: *sacarse el carné de conducir (prendere la patente)*; *sacarse un diploma (prendere un diploma)*; *tomar la iniciativa (prendere l'iniziativa)*; *tomar una decisión (prendere una decisione)*.

Teniendo en cuenta las CVS de arriba con sus respectivos equivalentes en la otra lengua, marca cuál de las siguientes opciones corresponde a la CVS *prendere la licenza di pesca* en la frase *Marco ha impiegato due anni per prendere la licenza di pesca*. Después, escribe tu motivación.

- a) Sacarse la licencia de pesca
- b) Tomar la licencia de pesca

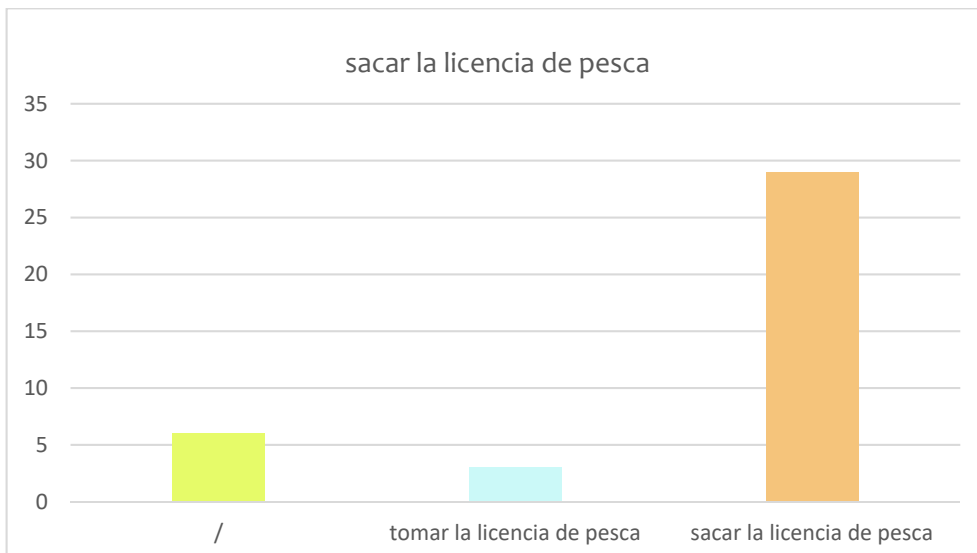


Gráfico 14. *Sacar la licencia de pesca*. Fuente: elaboración propia.

Como bien sabemos, tanto sacarse el *carné de conducir* como *tomar el carné de conducir* (en la acepción de ‘agarrarlo con las manos’) se traducen al italiano mediante el verbo *prendere*: *prendere la patente*₁ y *prendere la patente*₂. De ahí que el estudiante italófono de E/LE, sobre todo en sus primeras fases de aprendizaje del español, pueda no ser consciente de los distintos valores semánticos que poseen las dos CVS de la lengua meta.

En lo que atañe a los resultados de la prueba, observamos que 29 informantes de 38 han seleccionado la opción correcta: a) *sacarse la licencia de pesca*. No obstante, resulta significativo el número de informantes, en concreto, 6, que ha decidido abstenerse de dar una respuesta. Por último, 3 informantes han optado por la opción b) *tomar la licencia de pesca*. A este respecto, cabe notar que los informantes que han seleccionado la opción b) actualmente estudian español en el instituto¹⁸⁹. Sin embargo, parece que la elección de la opción correcta, a) *sacarse la licencia de pesca*, viene motivada más por intuición que por razonamiento lingüístico. Así lo manifiestan dos de los informantes: “*Tomar* es más abstracto y la licencia de pesca es algo de más concreto así como el carné de conducir” (*sic*); “Diría *sacar* pero tampoco estoy convencido. Es como si *sacar* sea mas preciso y *tomar* me parece un poco general en este contexto. Seguramente he utilizado los dos ambivalentemente sin ponerme demasiados problemas” (*sic*).

¹⁸⁹ Según informan los estudiantes, las clases que están cursando corresponden al nivel B2.

19)

Me da alegría; me da nostalgia, pero me pone alegre; me pone nostálgico/a. Considerando los ejemplos propuestos, marca la opción correspondiente a *mettere tristezza*. A continuación, escribe tu motivación.

- a) Me da tristeza
- b) Me pone tristeza

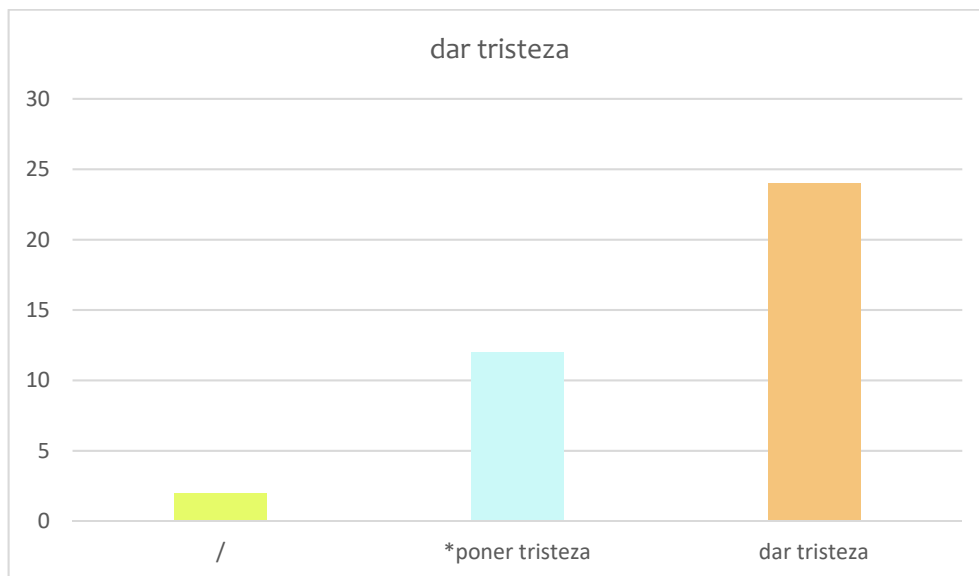


Gráfico 15. *Dar tristeza*. Fuente: elaboración propia.

Como bien sabemos, en español el verbo *poner* seguido de un adjetivo (*poner[se] triste, poner[se] nervioso, ponerse rojo*) es un verbo de cambio. El italiano, por el contrario, no dispone de una estructura sintáctica afín que permita vehicular el mismo significado que se expresa a través de «*poner + adjetivo*». Así pues, dependiendo de la unidad léxica, la idea de ‘cambio’ se expresa, o bien mediante un verbo parasintético de adjetival (*rattristarsi* [esto

es, *ponerse triste*], *innervosirsi* [*ponerse nervioso*]), o bien mediante el verbo de cambio *diventare* (*diventare rosso* [*ponerse rojo*]). Dicho de otra forma, en italiano no existe una estructura del tipo «**mettere* + adjetivo» (literalmente, *poner* + adjetivo). Sin embargo, el verbo *mettere* puede vehicular la idea de cambio en su función de verbo soporte causativo; de ahí que en italiano existan CVS como *mettere tristezza* (literalmente, **poner tristezza*), *mettere paura* (**poner miedo*), *mettere il nervoso* (**poner el nerviosismo*), etc. Esta premisa explica la elección del ítem **Me pone tristezza*, calco de la CVS *mettere tristezza*.

Pasando a los resultados del test, observamos que 24 informantes han elegido la opción correcta, a) *me da tristezza*. Sin embargo, 2 informantes se han decantado por no seleccionar ninguna opción, mientras que un número significativo de informantes, 12 de 38 ha optado por la opción b) *Me pone tristezza*, calco de *Mi mette tristezza*, no haciendo así uso de las estrategias del aprendizaje inductivo. En este sentido, entre las reflexiones metalingüísticas de los informantes, encontramos la explicación gramatical que esperábamos que fueran capaces de reformular, pero también razonamientos improvisados. Un ejemplo de explicación clara y concisa es la siguiente: “Yo diría *dar tristezza*, porque *poner* rige adjetivos, entonces debería ser *poner tristes*”. En cambio, un razonamiento, por así decirlo, “extemporáneo” es el siguiente: “Creo que algo da tristezza, pero algo TE pone tristezza” (*sic*), donde el pronombre reflexivo *te* (la mayúscula ha sido usada por el informante), sería, según este estudiante de E/LE, el elemento clave para diferenciar las dos unidades léxicas.

20)

Dar un paso (fare un passo) y dar una vuelta (fare un giro) son acciones que requieren un movimiento físico por parte de quienes las realizan. Basándote en lo que acabamos de decir y teniendo en cuenta que también hacer deporte (fare sport) implica movimiento, señala cuál de las dos opciones (a o b) corresponde a la CVS fare un salto en la frase Paula mi ha spaventato e ho fatto un salto indietro. Después, escribe tu motivación.

- a) Dar un salto
- b) Hacer un salto

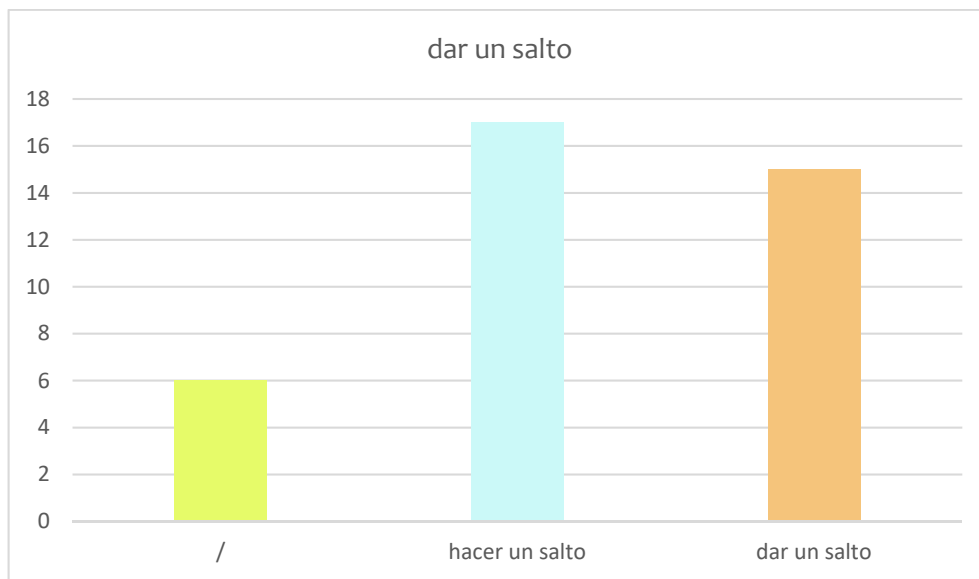


Gráfico 16. *Dar un salto*. Fuente: elaboración propia.

En §4.2.1.1 hemos visto que en español, a diferencia del italiano, los sustantivos predicativos que denotan acciones rápidas y puntuales suelen actualizarse mediante el verbo *dar*, mientras que los sustantivos que designan actividades se actualizan a través del verbo *hacer*. Así pues, el sustantivo del

español *salto*, en la acepción de “acción y efecto de saltar” (DLE, 2018), para poder predicar, requiere del verbo *dar*. Por el contrario, su contrapartida del italiano se construye mediante el verbo *fare* (*hacer*): *fare un salto* (literalmente, **hacer un salto*). Ahora bien, la combinación del sustantivo *salto* con el verbo *hacer* no es del todo ajena al español. A este respecto, leamos el siguiente fragmento extraído de una entrevista a Miriam Lancewood, autora del libro *Woman in the Wilderness*.

(60) *Para ser sincera, ni me gustaban los deportes competitivos, a pesar de que entrenaba para hacer salto con pértiga para los Juegos Olímpicos.*

Como se puede desprender del fragmento de texto, la CVS *hacer salto con pértiga* (en italiano, *fare il salto con l’asta*) no remite a una acción rápida y puntual, sino que denota una actividad, más en concreto, un tipo de deporte¹⁹⁰. Por tanto, la respuesta correcta, es decir, la CVS que equivale a *fare un salto* en la frase *Paula mi ha spaventato e ho fatto un salto indietro* es *dar un salto*, puesto que en dicho contexto comunicativo el sustantivo predicativo remite a un acto puntual y no a una actividad; de ahí que su traducción al italiano sea *Paula me dio un susto y di un salto para atrás*.

En cuanto a los resultados del test, 6 informantes han decidido abstenerse de dar una respuesta, mientras que 17 han optado por la opción incorrecta a) *hacer un salto*; así pues, solo 15 informantes de 38 han seleccionado la opción correcta: b) *dar un salto*; lo cual evidencia que en este tipo de CVS en más de la mitad de los informantes la interferencia léxica entre la lengua de partida y la lengua meta, tal vez motivada por la rapidez en dar

¹⁹⁰ Así pues, cuando el sustantivo *salto* denota una “modalidad de atletismo que abarca los saltos horizontales de longitud y triple salto y los saltos verticales de altura y con pértiga” (DLE, 2018), así como otras modalidades deportivas, adquiere valor predicativo mediante el verbo *hacer*.

una respuesta, ha jugado un papel más relevante que la reflexión metalingüística propiciada por la instrucción que precede a la pregunta. Así, entre las explicaciones acertadas encontramos afirmaciones como “*Dar un salto* es correcto, porque se refiere a una acción” y no a una actividad (añadimos nosotros). Por otro lado, para justificar la elección de la CVS *hacer un salto*, hallamos afirmaciones como las siguientes “*Hacer un salto* es una acción física y concreta. *Dar un salto* es algo de más abstracto” (*sic*) y “He utilizado poco *dar un salto*. A si que no confio en esta construcción. Parece que la gente sigue comprendiendome y probablemente comito fallas mas importantes con el lenguaje, a si que los españoles me corrigen lo peor. Esta es mi ipotesis (*sic*)¹⁹¹”.

¹⁹¹ Este informante ha estudiado español de forma autónoma, a través de plataformas virtuales dedicadas al aprendizaje de idiomas (como Duolingo) e *in situ* en las ciudades de Salamanca y Barcelona durante un año y medio.

CAPÍTULO 7

El aprendizaje de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE: una propuesta didáctica para el nivel B2

7.1. Introducción a la propuesta didáctica *La casa de los misterios*

Esta propuesta didáctica, dirigida a estudiantes universitarios italófonos de nivel B2, ha sido concebida como una encrucijada entre una unidad didáctica y un proyecto por tareas. De hecho, si bien la estructuración de las actividades que se llevarán a cabo en las dos primeras sesiones de clase refleja la de una unidad didáctica, en la que se trabajará no solo el léxico de la casa (estancias y mobiliario), sino también el léxico de las actividades relacionadas con la compra, el alquiler y la gestión de una vivienda, la segunda parte de la propuesta prevé la realización de un proyecto: la creación de un cuento de misterio ambientado en una casa madrileña.

Los pilares que sustentan la propuesta se componen de una metodología didáctica mixta en la que el aprendizaje autónomo, las explicaciones *ex cathedra* y las actividades de corte tradicional (sopas de letras, crucigramas, traducciones, etc.) sirven como preparación para la fase de trabajo colaborativo, que se realizará a través de una macroactividad lúdica, el juego de rol literario. A este respecto, creemos que el hecho de introducir en el aula un campo léxico tradicional a través de un formato inusual (el del juego de rol/ cuento de misterio) se revelará productivo, ya que el vocabulario de la casa se practicará de una manera más dinámica y mucho menos mecánica respecto de los ejercicios estándar (sopas de letras, crucigramas, etc.).

De todos modos, estamos convencidos de la necesidad de implementar en la didáctica ejercicios de corte estructural, puesto que, al tratarse de actividades de “práctica controlada” (CVC¹⁹⁴, 2019), ayudan a almacenar el léxico de una forma más consciente y sistemática. Por otro lado, la incorporación de una práctica de traducción (véase §7.4 [2c]) favorecerá el aprendizaje de los estudiantes no solo en lo que a la reflexión metalingüística y al uso del diccionario se refiere, sino también en su formación de traductores¹⁹⁵. Para ello, a fin de reproducir las condiciones en las que suele trabajar un traductor¹⁹⁶, sugerimos realizar las traducciones en casa y revisarlas en el aula a través de una corrección interactiva; de este modo, fomentaremos el debate crítico entre los alumnos y les daremos la oportunidad de evaluar su progreso académico de manera continua (Shiyab, 2013: 45)¹⁹⁷.

Otro aspecto importante del juego de rol literario es el trabajo cooperativo que se llevará a cabo fuera del aula, fase en la que los estudiantes podrán afinar su faceta de agentes sociales sin la presión que supone trabajar bajo la supervisión del docente y dentro de los márgenes de tiempo impuestos por la duración de la clase. Como se puede leer en la tabla 53 de §7.3, en esta fase los estudiantes deberán escuchar la grabación de su actuación para después seleccionar las partes mejores y redactar el cuento de misterio que presentarán en la siguiente fase delante de toda la clase.

¹⁹⁴ *Centro Virtual Cervantes.*

¹⁹⁵ Cabe recordar que entre las salidas laborales más codiciadas por los estudiantes universitarios de Lenguas y Culturas Extranjeras se encuentran la de profesores de lenguas y la de traductores.

¹⁹⁶ La gestión autónoma del tiempo, un ambiente confortable y silencioso, una buena iluminación y, por supuesto, todas las herramientas de trabajo de las que los alumnos no dispondrían en clase.

¹⁹⁷ Asimismo, sugerimos que el profesor recoja las traducciones y las evalúe de manera individual, ofreciendo una adecuada retroalimentación a sus alumnos.

La lectura actuada del cuento, que deberá involucrar a todos los estudiantes de la manera más equilibrada posible, será objeto de evaluación por parte del profesor. Cada estudiante recibirá tanto una nota grupal (que se asignará al cuento) como una nota individual. La suma de estas dos notas será tomada en cuenta para la evaluación final del curso.

FICHA DE EVALUACIÓN				
Lengua				
	GRAMÁTICA	LÉXICO	CVS	PRONUNCIACIÓN
<i>Matilde</i>				
<i>Luca</i>				
<i>Agnese</i>				
<i>Filippo</i>				
Cuento de misterio				
TRAMA		RECURSOS LITERARIOS	EQUIL. PERSONAJES	

Figura 14. Ficha de evaluación (juego de rol literario). Fuente: elaboración propia.

7.2. Objetivos y contenidos didácticos

El objetivo general de la propuesta didáctica es el de crear un cuento de misterio en el que, a través de la colaboración entre compañeros, se pongan en práctica tanto los recursos narrativos estudiados en las clases de literatura española y/ o hispanoamericana como el léxico de la casa en su sentido más amplio. Para ello, los alumnos deberán:

- 1) profundizar en los conocimientos culturales ligados a la vivienda española;
- 2) conocer la distribución urbana de Madrid (distritos y barrios);
- 3) participar de forma colaborativa en todas las fases que componen el juego de rol literario haciendo un uso consciente de las construcciones con verbo soporte y de las demás unidades léxicas del campo semántico de la casa.

Esta propuesta didáctica contiene actividades de comprensión auditiva y lectora y de expresión escrita y oral destinadas a ampliar el léxico mental de los estudiantes y a proporcionarles las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas a las que deberán enfrentarse como usuarios activos de la lengua¹⁹⁸.

En la siguiente tabla mostramos las funciones comunicativas y los contenidos léxicos, gramaticales, sintácticos y culturales que sugerimos emplear a lo largo de las actividades.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS
FUNCIONES COMUNICATIVAS
<ul style="list-style-type: none">❖ Pedir información a través de un mensaje de correo electrónico❖ Dar y pedir información sobre una vivienda❖ Convencer al interlocutor acerca de las ventajas de comprar/ alquilar una determinada vivienda.

¹⁹⁸ En concreto, nos referimos a todas aquellas actividades indispensables para poder alquilar un piso en España o en América Latina durante un potencial período de intercambio, como, por ejemplo, buscar información en plataformas para alquilar habitaciones/ pisos o escribir mensajes de correo electrónico a una agencia inmobiliaria o a un arrendador particular para pedir información acerca de una habitación o un piso.

GRAMÁTICA/ SINTAXIS (REPASO)

- Adjetivos calificativos de color aproximativo (“que tira a + color”): amarillento, azulado, grisáceo, rojizo, verdoso.

Me encanta el tono rojizo de las paredes.

- Oraciones comparativas:

Termino de comparación introducido por *de*

El piso es mucho mejor de lo que esperaba.

- Metátesis del adjetivo:

Sustantivación mediante el pronombre neutro *lo*

Lo mejor de este piso son las vistas.

LÉXICO

- **Tipos de vivienda**
 - ático, dúplex, buhardilla, casa de campo
 - vivienda ~ de alquiler/ en propiedad
 - segunda residencia
 - piso de segunda mano
- **Descripción de la vivienda**
 - tener una buena/ mala distribución
 - ambiente ~ cálido/ íntimo/ acogedor/ fresco
 - iluminación/ luz ~ directa/ indirecta/ suave/ tenue
- **Actividades relacionadas con el alquiler, la compra y la gestión de la casa:**
 - visitar/ ir a ver ~ un piso
 - vivir/ estar ~ de alquiler
 - firmar ~ un contrato (de alquiler)/ una hipoteca
 - pagar ~ el alquiler/ la hipoteca

<ul style="list-style-type: none"> • pagar ~ (el recibo de) ~ la luz/ la comunidad/ el gas/ el agua/ el teléfono • gastos ~ de comunidad/ de portería/ de agua • vivir/ estar ~ de alquiler • firmar ~ una hipoteca/ un contrato (de alquiler) • hacer una reforma, reformar • hacer ~ una mudanza/ un traslado • dar ~ de alta/ de baja ~ la luz/ el agua/ el teléfono/ el gas
CULTURA
Los distritos y los barrios de Madrid

Tabla 52. Contenidos didácticos (nivel B2). Fuente: elaboración propia.

7.3. Cronograma de clases

Esta propuesta didáctica ha sido pensada para llevar a cabo en 5 sesiones de clase de 50 minutos cada una. En la siguiente tabla presentamos una posible distribución de las actividades que la componen.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
SESIÓN I	CONTENIDO/ ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Breve repaso de léxico ya conocido y explicación del léxico nuevo (incluidas las CVS que se usarán a lo largo de la propuesta didáctica).	12 minutos
Fase II	Comprensión auditiva: 2 reproducciones (1).	11 minutos

Capítulo 7

Fase III	Respuestas orales sobre el vídeo y comentarios sobre el léxico encontrado (1).	7 minutos
Fase IV	Comprensión lectora (2).	20 minutos
SESIÓN II	CONTENIDO/ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Observaciones y comentarios acerca del texto traducido en casa (enfoque léxico).	15 minutos
Fase II	Ejercicios sobre el léxico del mobiliario: (3, 4 y 5).	15 minutos
Fase III	Actividad de expresión escrita: correo electrónico (6).	12 minutos
Fase IV	Ejercicio de rellenar huecos con CVS y verbos simples (5).	8 minutos
SESIÓN III	CONTENIDO/ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instrucciones sobre la macroactividad: juego de rol literario; ➤ Formación de grupos. 	10 minutos
Fase II	Presentación de datos culturales: los distritos y los barrios de Madrid.	10 minutos
Fase III	Juego de rol: alquilar un piso en Madrid. IMPORTANTE: los estudiantes deberán grabar su actuación.	30 minutos
SESIÓN IV	CONTENIDO/ACTIVIDAD	TIEMPO
Fuera del aula	<p>Los integrantes de cada grupo se reunirán por su cuenta para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ escuchar la grabación de su actuación y seleccionar las partes mejores; 	Tiempo sugerido: no más de 3 horas

*El aprendizaje de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE:
una propuesta didáctica para el nivel B2*

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ hacer un borrador del cuento de misterio (prestando atención a que su lectura no dure más de 6 minutos) ; ➤ redactar el cuento de forma definitiva. 	
SESIÓN V	PRESENTACIÓN DE UN CUENTO DE MISTERIO	TIEMPO
Fase I	Lectura de los cuentos de misterio. Cada miembro del grupo, tanto el narrador como los personajes, participará en la lectura actuada.	6 minutos por grupo
Fase II	Elección del mejor cuento de misterio.	

Tabla 53. Cronograma de actividades (nivel B2). Fuente: elaboración propia.

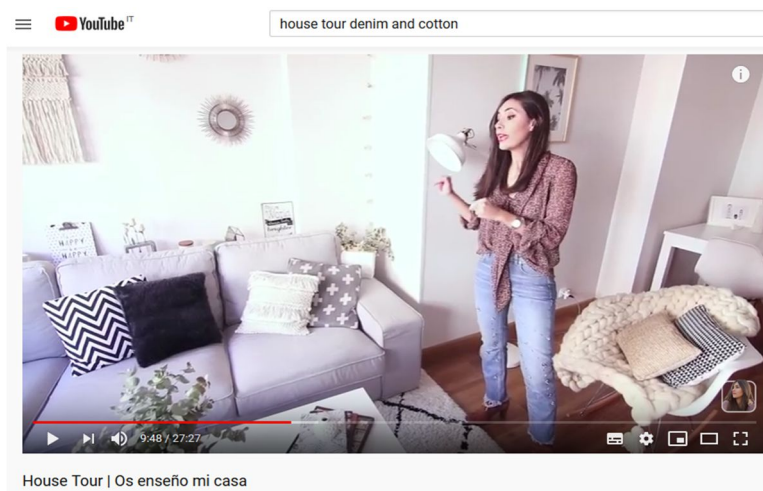
7.4. La propuesta didáctica

Sesión I

Comprensión auditiva 

1

Victoria de *Denim & Cotton* nos enseña su casa de Madrid. Escucha lo que dice sobre su salón y realiza las siguientes actividades.



- Identifica todas las construcciones con verbo soporte usadas para describir el salón y brinda su traducción al italiano.
- Tal vez no sepas cómo traducir al español todas las unidades léxicas que te proponemos a continuación. ¡No te preocupes! En el vídeo encontrarás sus formas equivalentes. Apúntalas.

1. Tappeto _____

2. Sedia a dondolo _____

3. Tavolo allungabile _____

4. Cuscino _____

5. Vassoio _____

6. Fodera _____

c) Contesta las siguientes preguntas sobre el salón de Victoria.

¿Qué cambios ha aportado recientemente en el salón?

¿Qué es lo que más le gusta de la mesa?

¿Qué detalle curioso cuenta sobre la manta de lana de merino?

¿Está del todo satisfecha con el sofá? Motiva tu respuesta.

¿Qué es lo que más le gusta de la alfombra?

2

Lee el siguiente artículo sobre la decoración de interiores de la película *Dolor y Gloria* de Pedro Almodóvar y realiza las actividades que te proponemos abajo.

Así son los interiores de *Dolor y Gloria*, lo último de Almodóvar

Recorremos las casas de *Dolor y Gloria*, unos interiores tan autobiográficos como su propio guion. Desde la infancia a la edad adulta, desde una cueva a un ecléctico apartamento.

En *Dolor y Gloria* aparecen una casa, un templo y una casa-casa. Esta última es una relectura de la casa de Madrid del propio Pedro Almodóvar. En la película vive Salvador Mallo, alter-ego adulto del director, interpretado por Antonio Banderas. Ese gran piso del Paseo de Rosales enmarca la acción trascendiendo el espacio físico y envolviendo al espectador, que termina sentado en la mesa de la cocina, abriendo cartas e invitaciones delante de un tostador de flores de colores.

La última película del director manchego, además de ser un viaje al centro de sí mismo, lo es a su casa. Pedro Almodóvar abre su vida, su dolor y su gloria, como no había hecho nunca antes. No solo revela su rosario de enfermedades físicas y mentales, sus miedos, sus cuentas pendientes y cerradas, sino que hasta nos enseña cómo es su cocina y dónde hace sus tostadas.

Como en toda su filmografía, la realidad aparece estilizada. Este artificio, que tan bien controla el director, aquí se sujeta en un escenario principal: el del lugar en el que vive. El decorador Antxon Gómez ha recreado la casa que el director tiene frente al Parque del Oeste. La ha adaptado a las necesidades de la película.

Gómez, una presencia recurrente en su equipo, reconoce que el “desafío era mantener la esencia y recrear, por un lado, la sensación volumétrica, de gran espacio, y por otro, modificar la relación con el exterior para adaptarla a la historia”. Se han construido pasillos, vestíbulo y otros espacios, pero la cocina es “clavada”, reconoce. A ella se accede por una puerta de vidrio de Patricia Urquiola, que es la misma que el director tiene en su casa. El lavabo del cuarto de baño es también igual. Algunos de los muebles que aparecen son suyos, como un aparador de Fornasetti y algún sillón de Rietveld. No todos: no se podía vaciar la casa porque el director vivía en ella, pero el equipo técnico entraba y salía para llevar jarrones u objetos varios al set. Los fondos que se ven por la ventana están rodados desde la propia terraza y hubo que falsear el exterior desde el balcón.



© El Deseo / Manolo Pavón

Esta es una vivienda amplia, burguesa, de muebles y objetos caros, bien mantenida y muy consciente de serlo. Para el decorador es “muy difícil de definir, es personal, ecléctica y de alguien a quien le gusta el arte”. En un momento de la película el personaje de Leonardo Sbaraglia dice al entrar: “parece un museo” y el director responde:

“Todo lo que he ganado lo he invertido en esta casa y estos cuadros”.

Además, la casa de Salvador/ Pedro está repleta de libros: hay cine, arte, diseño y moda. En cuanto al mobiliario, la idea de un sofá verde de terciopelo ya le surgió al equipo de decoración en *Los Abrazos Rotos* y aquí quisieron recuperar. También hay una cocina roja, pero lo almodovariano es más profundo y va mucho más allá de una escala cromática. De manera paradójica, es la casa de alguien casero, pero no se ve erosionada por el uso. La cocina está impoluta y los objetos no se descolocan. El hombre que la habita pasa por ella casi rozándola, pero, a diferencia de otras casas de películas previas, esta sí es una casa-casa. Es una casa donde se desayuna, se toman pastillas, se escribe, se duerme (poco o mal) y se sale al descansillo a despedir a los amores del pasado.



© El Deseo / Manolo Pavón

Artículo extraído y adaptado de *Architectural Digest* (Anabel Vázquez, 19/03/2019).



- a. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) y motiva tus respuestas.**

La mayor parte de las escenas de la película han sido rodadas en la casa de Salvador Mallo.

La casa de Mallo es una reproducción fiel de la de Almodóvar.

La cocina del apartamento de Mallo es idéntica a la de Almodóvar.

Mallo tiene una gran colección de libros de cine, dibujo y moda.

Las vistas que se aprecian desde el balcón del piso de Mallo son las mismas de las que disfruta Almodóvar desde su casa.

Según la autora del artículo, el aspecto de la cocina de Mallo da a entender que su dueño no la usa muy a menudo.

- b. Identifica las unidades léxicas que designan las áreas de la casa, el mobiliario, los objetos y los adjetivos usados para describirla e insértalas en la siguiente tabla.

áreas de la casa	muebles	objetos	adjetivos



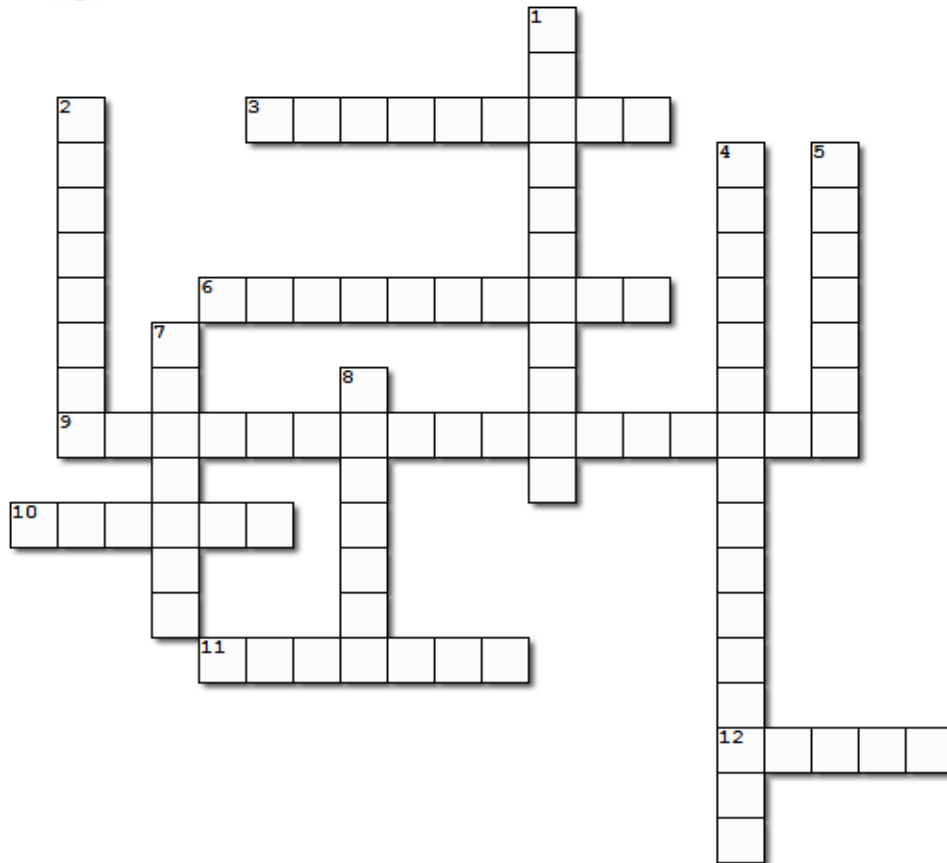
En casa

- c. Traduce el artículo al italiano prestando especial atención al léxico de la casa (estancias y mobiliario).

3

Completa el siguiente crucigrama*.

Sesión II



horizontal

- 3. _ Sofá que se puede convertir en cama.
- 6. _ Mueble compuesto de estantes.
- 9. _ Espacio construido a manera de armario en el espesor de un muro o en el hueco de una pared y cerrado con puertas.

vertical

- 1. _ Armario donde se guarda la ropa.
- 2. _ Silla de brazos cuyos pies descansan sobre dos arcos o terminan en forma circular, en la cual puede mecerse quien se sienta.
- 4. _ Mueble pequeño, con cajones, que se coloca al lado de la cama.

10._ Asiento con brazos y respaldo, semejante a un sillón, pero generalmente menos voluminoso.

11._ Cada una de las tablas dispuestas horizontalmente en un mueble o en la pared para colocar objetos sobre ellas.

12._ Almohadón que sirve para sentarse o apoyar sobre él alguna parte del cuerpo.

5._ Mueble con puertas y estantes o perchas para guardar ropa y otros objetos.

7._ Aparato que, colgado o sostenido sobre un pie, sirve de soporte a una o varias luces artificiales.

8._ Tela que cuelga de puertas y ventanas como adorno o para aislar de la luz y de miradas ajenas.

*Definiciones extraídas del *Diccionario de la lengua española* (2018).

4

Combina las siguientes definiciones con las unidades léxicas correspondientes.

Vaso de porcelana, cristal u otro material que se usa para decorar un ambiente.

vestíbulo

Mueble bajo en el que se guarda el servicio de mesa y en el que se suele apoyar el televisor.

descansillo

Recipiente que, una vez llenado de tierra, se usa para criar plantas.

aparador

Rellano de un edificio en el que termina el tramo de una escalera.

alacena

Área que da acceso a una vivienda.

maceta

Armario, por lo general, empotrado en el que se guardan objetos o alimentos.

jarrón



5

Encuentra los 6 sustantivos que responden a las definiciones de abajo y reformula las construcciones con verbo soporte a las que dan lugar.

A	L	I	M	P	I	E	Z	A	Z	I	L	M
P	I	E	L	N	R	M	Z	I	E	A	A	N
A	I	C	P	A	G	U	O	I	I	U	Y	P
A	I	I	N	N	N	C	B	X	L	J	O	O
Z	E	M	C	E	E	Q	E	L	A	Z	E	Z
N	C	I	O	T	R	D	E	R	I	A	R	M
A	D	O	N	A	A	E	E	M	Z	U	M	U
I	A	A	N	U	C	L	F	R	E	F	A	D
F	I	N	A	T	I	R	R	S	Z	E	E	A
G	A	M	O	U	R	L	T	C	N	E	A	N
E	Z	S	Q	E	Q	A	A	R	U	A	N	Z
N	T	L	U	M	M	S	T	N	A	M	R	A
O	A	O	S	X	C	T	E	O	S	E	U	T



1. Acción y efecto de remodelar una vivienda.
2. Acción y efecto de alquilar una vivienda.
3. Acuerdo escrito por el que dos personas se comprometen a cumplir ciertas condiciones.
4. Cantidad de dinero que se entrega como garantía del cumplimiento de un contrato de alquiler.
5. Traslado de una casa a otra de personas, objetos y/o muebles.
6. Acción y efecto de quitar la sociedad de un inmueble.

6

Imagina que acabas de recibir una oferta de trabajo en Madrid y tienes que buscar un piso en alquiler.

Escribe un correo a la agencia inmobiliaria Vivienda AlKilo pidiendo información acerca de los pisos que alquilan. Para ello usa al menos, 3 de las construcciones con verbo soporte del ejercicio 5.

De: _____

Para: vivienda_al.kilo@tumail.es

Asunto: _____

7

Completa el siguiente texto con las construcciones con verbo soporte y los verbos simples que te proporcionamos abajo.

_____ **tu buhardilla y consigue un dúplex**

Tener una buhardilla con el espacio y la altura suficiente para ser habitable y _____ únicamente para guardar las cosas que no utilizamos y nos molestan por casa supone desaprovechar una gran oportunidad para crear una estancia única y agradable. Un desván puede transformarse en una nueva habitación, un salón, un despacho, un vestidor, un baño, una zona de lectura o en un espacio confortable donde poder relajarse.

Optimizarlo nos permite _____ la casa y ganar unos metros de más con los que no contábamos. Hasta nos parecerá que vivimos en un dúplex y dejaremos atrás la idea del desván como trastero. De hecho, ya está desapareciendo su concepción como un lugar caótico y desordenado en el que se guardan recuerdos, juguetes viejos, objetos antiguos y muchas otras cosas que se acaban llenando de polvo y suciedad.

Ponte manos a la obra y transfórmala en un espacio funcional, tenga las dimensiones que tenga. Y puede que se convierta en tu lugar preferido de la casa, en ese rincón capaz de _____ que buscas. Las posibilidades son infinitas, podrás crear la estancia que quieras o que más necesites y _____ a tu hogar.

Planificar el espacio será el primer paso para saber qué puedes hacer y en qué puedes convertir tu buhardilla. Asimismo, la luz natural es una de las claves para _____ mayor _____ y _____ a la estancia. Por lo que se refiere a las ventanas pueden situarse tanto en las paredes como en el techo, en función de nuestras preferencias y posibilidades. Por otra parte, es importante aislar el espacio y acondicionarlo para que ni el calor ni el frío nos molesten más de la cuenta. El aislamiento es esencial para mantener la temperatura adecuada en cada época del año. También es fundamental utilizar tonos suaves y neutros para que prime la sencillez y no recargar el espacio, sobre todo, cuando no _____ muchos metros.

Texto extraído y adaptado a partir de www.revistadeinteriores.es (I. Blay, 26/06/2019).

disponer de	dar originalidad	hacer una reforma	aportar
dar vitalidad	reformular	dar tranquilidad	usar
hacer uso de	ampliar	dar una sensación de amplitud	

Sesión III

Juego de rol literario 

8 Cread un cuento de misterio ambientado en el piso madrileño representado en el plano*.

La historia será dirigida por un narrador extradiegético y girará alrededor de 5 personajes (véanse las fichas de la siguiente página). Además de una breve caracterización de vuestro personaje, en las fichas encontrareis 5 construcciones con verbo soporte, de las que deberéis utilizar, al menos, 3. Si, por casualidad, os quedáis cortos de imaginación, tenéis la posibilidad de lanzar (hasta dos veces) el dado. El número que salga corresponderá a un cambio de rumbo en la historia (véanse las columnas numeradas).

Disponéis de 30 minutos para crear vuestro cuento a través de la modalidad del juego de rol. No os olvidéis de grabar vuestra actuación. Este punto es muy importante, puesto que, a partir de ella, deberéis seleccionar las partes más relevantes de la historia para después redactar vuestro cuento de misterio.



*El plano ha sido diseñado con el programa de decoración de interiores Amikasa.es.

El aprendizaje de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE:
una propuesta didáctica para el nivel B2



Nombre: Roberto Cruz Velázquez

Rol: agente inmobiliario

Edad: 35

Cualidades: determinado, paciente y gran orador

Tu peor defecto: no tienes escrúpulos

CVS: dar la bienvenida, dar una vuelta, hacer un presupuesto, hacer una transferencia (bancaria), poner condiciones.



Nombre: Guadalupe Rey Soriano

Rol: decoradora de interiores

Edad: 37

Cualidades: alegre, creativa y carismática

Tu peor defecto: tienes muy poca paciencia

CVS: hacer una reforma, dar detalles, darse una ducha relajante, tener una buena distribución, tener un compromiso.



Nombre: Sonsoles Vega Ruiz

Rol: madre (y profesora de inglés)

Edad: 45

Cualidades: honesta, luchadora y simpática

Tu peor defecto: eres muy susceptible

CVS: hacer cambios, dar información, dar clases, hacer ilusión, hacer la mudanza.



Nombre: Cayetano López Pérez

Rol: padre (y dentista)

Edad: 47

Cualidades: generoso, paciente y honesto

Tu peor defecto: eres muy indeciso

CVS: echar un vistazo, hacer una llamada urgente, hacerse una idea, tener una contractura muscular, tener una duda.



Nombre: Inés López Vega

Rol: hija (y estudiante de bachillerato)

Edad: 16

Cualidades: sincera, positiva, valiente.

Tu peor defecto: eres muy testaruda.

CVS: hacer un intercambio, hacer prácticas, hacer una videollamada, tener un buen expediente, tener una idea.

Narrador extradiegético (narración en presente)

Conoces los hechos a medida que estos se van produciendo, pero debes dar una breve descripción de los personajes, tanto física como comportamental, y debes conducir la trama hacia un misterio, que se esconde detrás del guardarropa (al fondo del pasillo).

CVS: tener una cicatriz, tener una actitud extraña, tener malas intenciones, tener un romance, tener curiosidad, dar ganas, dar miedo, hacer un brindis.

Las fichas de los personajes



1. Encuentras una alianza en el suelo y empiezas a tener alguna sospecha.
2. Te asomas al balcón y ves algo que te asusta.
3. Oyes el ladrido de un perro. Crees que proviene de una de las habitaciones, pides permiso para “ir al baño”, pero no encuentras nada.
4. Miras fijamente a una de las personas en la habitación y le dices que crees haberla visto antes.
5. Pides disculpas a los demás y entras en otra habitación para hacer una llamada.
6. De repente, te acuerdas de que tienes otro compromiso y te pones nervioso/a, porque no puedes dejar plantado a nadie.

1. Alguien te llama por teléfono y te apartas de los demás para coger la llamada.
2. Ves una pequeña mancha de sangre en la pared.
3. Oyes fuertes gritos provenir del apartamento de al lado, se lo haces notar a los demás, pero nadie oye nada... y sabes que no son alucinaciones tuyas.
4. No dejas de pensar en el despacho del apartamento. Hay algo que te ha turbado nada más verlo, pero no sabes qué.
5. Empiezas a temblar, te sientas en una silla y das un grito... acabas de ver algo horroroso.
6. Notas que una de las personas de la habitación se ha puesto nerviosa y le preguntas por qué.

Los posibles cambios de rumbo en la historia



El aprendizaje de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE:
una propuesta didáctica para el nivel B2

Imágenes de la prueba piloto
del juego de rol



Una manera práctica y divertida de trabajar el léxico de la casa y de las actividades relacionadas con la compra o el alquiler de una vivienda.

Un método alternativo para practicar las CVS recién aprendidas y repasar las que ya se conocen.



Nombre: Guadalupe Rey Soriano

Rol: decoradora de interiores

Edad: 37

Cualidades: alegre, creativa y carismática

Tu peor defecto: tienes muy poca paciencia

CVS: hacer una reforma, dar detalles, darse una ducha relajante, tener una buena distribución, tener un compromiso.

CVS: dar la bienvenida, hacer un presupuesto, hacer una transferencia, poner condiciones.



Sesión IV 

Expresión escrita 

Redacción del cuento de misterio

Sesión V 

Expresión oral 

Presentación del cuento y evaluación



FICHA DE EVALUACIÓN				
Lengua				
	GRAMÁTICA	LÉXICO	CVS	PRONUNCIACIÓN
Matilde				
Luca				
Agnese				
Filippo				
Cuento de misterio				
	TRAMA	RECURSOS LITERARIOS	EQUIL. PERSONAJES	

CAPÍTULO 8

El aprendizaje de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE: una propuesta didáctica para el nivel C1

8.1. Introducción a la propuesta didáctica *Gente que se cuida*

Con esta propuesta didáctica, dirigida a estudiantes universitarios italófonos de nivel C1, queremos tratar el tema de los cuidados personales tanto a nivel nutricional como a nivel deportivo. Para ello, introduciremos en el aula actividades destinadas a trabajar el léxico de la nutrición y del deporte desde una perspectiva técnica, pero, al mismo tiempo, al alcance de todos los usuarios de español de nivel avanzado. Más en concreto, trataremos temas de interés social como el debate generado por las nomenclaturas *ecológico*, *biológico* y *orgánico* o los beneficios de hacer deporte, todo ello a través de una enseñanza tanto implícita como explícita de las construcciones con verbo soporte.

A diferencia de las propuestas didácticas anteriores, en las que priman las facetas del alumno como agente social y hablante intercultural, a través de las actividades que proponemos en esta unidad didáctica queremos que el estudiante desarrolle las habilidades y las estrategias para potenciar su aprendizaje autónomo del léxico de la alimentación y del deporte. Asimismo, fomentaremos la práctica de la expresión escrita, para que los alumnos adquieran un alto nivel de competencia global en español. Este aspecto reviste mucha importancia en la didáctica dirigida, ya que, es muy frecuente que los

alumnos de lenguas afines dominen más la expresión oral que la expresión escrita. De acuerdo con Enrique Cañas (2002: 98):

El trabajo escrito suele ser muy útil, puesto que les permite reflexionar, analizar y hacerse preguntas sobre cómo producir de manera correcta un texto determinado, lo cual a veces es difícil en la práctica oral, ya que es frecuente [...] que estudiantes de nacionalidad italiana confundan rapidez con fluidez, y crean que hablar con fluidez es hablar a la misma velocidad que en su lengua materna.

En cuanto a la evaluación, los contenidos lingüísticos objeto de estudio serán evaluados en el examen final del curso. De esta manera, motivaremos a los estudiantes a seguir estudiando autónomamente el léxico de la alimentación y del deporte, cuyo aprendizaje en los niveles avanzados requiere un proceso cognitivo mayor, ya que se encuentra a mitad camino entre el lenguaje general y el de especialidad.

8.2. Objetivos y contenidos didácticos

El objetivo general de la propuesta didáctica es el de despertar en los alumnos el interés por investigar autónomamente los beneficios de seguir una alimentación sana y equilibrada y de realizar actividad física, con el fin último de ampliar su lexicón mental en español y su conocimiento del mundo. Para ello, los estudiantes deberán:

- 1) buscar de manera autónoma y efectiva la información necesaria para realizar las actividades de expresión escrita y oral;
- 2) poner en práctica los recursos estilísticos para redactar textos de información y de opinión estudiados en las clases anteriores;
- 3) desarrollar su capacidad de reflexionar sobre la lengua;

- 4) mejorar su capacidad de brindar definiciones breves y precisas sobre las unidades léxicas de los campos semánticos de la alimentación y del deporte.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS
FUNCIONES COMUNICATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dar y pedir consejos sobre alimentación y deporte ❖ Expresar y defender opiniones ❖ Dar definiciones
GRAMÁTICA/ SINTAXIS (REPASO)
<ul style="list-style-type: none"> • El artículo definido <ul style="list-style-type: none"> - con infinitivo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ facultativo cuando se sobrentiende el sustantivo <i>hecho</i>: (El) <i>ser de otro país no te impedirá adaptarte rápido.</i> ➤ obligatorio delante de infinitivos sustantivados: <i>El ir y venir de gente me molesta bastante.</i> - delante de proposición con verbo conjugado: <ul style="list-style-type: none"> ➤ facultativo delante de subordinada sustantiva, cuando se sobrentiende el sustantivo <i>hecho</i>: <i>(El) que se lo hayas dicho no va a cambiar las cosas.</i> - compatibilidad con <i>hay</i> cuando acompaña un modificador restrictivo: <i>Hay la posibilidad de que nos llamen (No → Está la posibilidad de que nos llamen.)</i> • Conjunciones: consecutivas yuxtapuestas introducidas por <ul style="list-style-type: none"> - <i>pues; así pues</i> - <i>de ahí que</i>

LÉXICO

❖ **Dieta y alimentación**

- alimento ~ básico/nutritivo/diurético/
dietético/biológico/ ecológico/ orgánico/ sostenible/ sin
conservantes/ sin colorantes/ sin edulcorantes
- alimento bajo ~ en calorías/en sal/en azúcar
- alimento rico ~ en calorías/en vitaminas/en proteínas/en
fibra/en hierro/en calcio
- estar ~ envasado al vacío/enlatado/en conserva
- adulterar/manipular ~ un alimento
- ser de digestión ~ pesada/lenta/difícil
- hacer/cortarse ~ la digestión
- favorecer/interrumpir ~ la digestión
- repetir, producir ~ acidez/gases

❖ **Expresiones idiomáticas**

- comer como ~ una fiera/ una lima
- comer como un pajarito
- hacerse la boca agua
- ponerse morado
- comer con ~ la vista/ los ojos
- matar el gusanillo
- tener un hambre de lobo
- morir de hambre
- beber como un cosaco
- estar como una cuba

❖ **Sensaciones y percepciones físicas (CVS)**

- dar hambre/ sed / sueño
- dar náuseas/ arcadas
- tener/ sentir ~ malestar/molestias/náuseas

<ul style="list-style-type: none"> - tener ~ apetito/debilidad/ganas de comer - tener el estómago revuelto - tener acidez/ardor ~ de estómago - entrarle a uno ~ hambre/sueño/frío <p>❖ Deporte y actividad física (CVS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ~ abdominales, flexiones, planchas, pesas, sentadillas, zancadas - Hacer/ practicar ~ ciclismo (de carretera), crossfit, meditación, natación
CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación, deporte y actividades al aire libre en España.

Tabla 54. Contenidos didácticos (nivel C1). Fuente: elaboración propia.

8.3. Cronograma de clases

Esta propuesta didáctica ha sido pensada para ser llevada a cabo en cinco sesiones de clase. Sin embargo, al contener unidades léxicas que poseen una carga semántica importante, fomentamos el estudio autónomo del vocabulario también fuera del aula.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
SESIÓN I	CONTENIDO/ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Actividad de toma de contacto con el léxico a tratar (1).	5 minutos
Fase II	Presentación del léxico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ dieta y alimentación; ➤ sensaciones y percepciones (CVS). 	10 minutos

Fase III	Actividad de comprensión lectora (2).	15 minutos
Fase IV	Actividad lúdica sobre las CVS (4).	20 minutos
SESIÓN II	CONTENIDO/ ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Actividad de expresión oral (5.a).	10 minutos
Fase II	Presentación del léxico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ expresiones idiomáticas (comida); ➤ deporte y actividades físicas. 	10 minutos
Fase III	Actividad de expresión escrita (5.b).	30 minutos
SESIÓN III	CONTENIDO/ ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Actividad de comprensión auditiva: 2 reproducciones con respuestas orales (7).	15 minutos
Fase II	Actividad de reflexión metalingüística (8).	10 minutos
Fase III	Actividad de comprensión lectora (9).	20 minutos
Fase IV	Actividad lúdica (10).	5 minutos
SESIÓN IV	CONTENIDO/ ACTIVIDAD	TIEMPO
Fase I	Actividad de expresión oral: juego de rol (11)	15 minutos
Fase II	Actividad de expresión escrita (12).	25 minutos
Fase III	Actividad lúdica de expresión oral: CVS y expresiones idiomáticas (13).	10 minutos

Tabla 55. Cronograma de actividades (nivel C1). Fuente: elaboración propia.

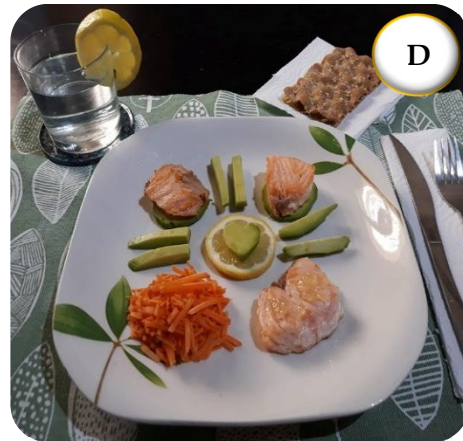
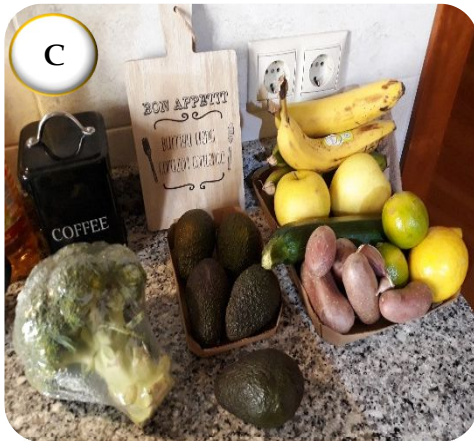
8.4. La propuesta didáctica

Sesión I

Expresión oral 

1

¿Qué te evocan estas imágenes? Apunta tus ideas y después coméntalas con tu compañero.



Comprensión lectora 

2

Lee atentamente el siguiente artículo y realiza las actividades que te proponemos a continuación.

5 consejos para lucir un vientre plano

Lucir un vientre plano es uno de los objetivos más deseados, pero no se consigue solo a base de abdominales.

Puede que seas de esas personas que hacen todo tipo de planchas, oblicuos e isométricos y, aun así, no consigues quitarte esos odiosos michelines ni reducir la sensación de hinchazón abdominal. A veces, un mal funcionamiento del aparato digestivo puede confundirse con un exceso de grasa localizada. ¡Pero no te preocupes! De la mano de nuestros expertos en bienestar te daremos 5 preciosos consejos para conseguir un estómago plano.



Dra. Izaskun Incháustegui
Nutricionista e investigadora
en Ciencias de la Salud
(Universidad Euskaz, Bilbao)



Guillermo Rodríguez Narváez
Entrenador personal e
instructor de gimnasio en
Mi Cuerpo y Yo (Madrid)

1) Come despacio

Olvida las prisas a la hora de comer y mastica cada bocado al menos 20 veces. Como apunta Izaskun Incháustegui, cuando comemos rápido, la señal de saciedad llega más tarde a nuestro cerebro. Asimismo, al comer deprisa, introducimos más aire en nuestro organismo, dando origen a los molestos gases que hinchan el abdomen.

2) Introduce hojas de menta en tu alimentación

Un estudio llevado a cabo por la doctora Incháustegui y su equipo de investigación revela que las infusiones de menta son muy eficaces para hacer una buena digestión. Si tienes el vientre hinchado, la menta te ayudará a poner freno a la distensión abdominal. Además de tomarla en infusiones, puedes añadir un par de hojas de esta planta a tu botella de agua.

3) Consume yogures naturales y desnatados

Su gran contenido en proteína te permitirá reducir los niveles de grasa y aumentar la masa muscular. Son ricos en probióticos, por lo que te ayudarán a digerir mejor los alimentos y a conseguir un vientre más plano. Además, tomarlos regularmente mejorará tu tránsito intestinal y fortalecerá tu sistema inmunológico. Pero recuerda: elige siempre un yogur natural descremado.

4) Aprende a relajarte

El estrés y la falta de sueño son tan enemigos de un vientre plano como una mala alimentación o la falta de ejercicio. Cuando estás estresado, tu cuerpo segrega exceso de cortisol, la hormona que regula los niveles de azúcar en la sangre; con lo cual tu vientre puede inflamarse y tu peso puede verse alterado. A este respecto, el entrenador personal Guillermo Rodríguez Narvárez recomienda

hacer meditación, una disciplina excelente para mantener a raya el estrés y, por tanto, el cortisol.

5) Haz ejercicio

Nuestro experto en fitness sugiere caminar, correr o realizar algún tipo de ejercicio aeróbico. De este modo, facilitarás la eliminación de grasa no solo en el abdomen, sino en todo tu cuerpo. Además, al hacer deporte, acelerarás tu metabolismo, favoreciendo tanto la digestión como el tránsito intestinal.

Texto extraído y adaptado libremente a partir de www.hola.com (C. Soria, 25/05/2018).

- a. **Identifica y subraya las construcciones con verbo soporte presentes en el artículo.**
- b. **Une los verbos soporte específicos con los sustantivos predicativos que seleccionan.**

realizar	consejo	cambio
facilitar	sugerencia	datos
practicar	trabajo	información
ofrecer	actividad	estudio
proporcionar	noticia	ejercicio
llevar a cabo	investigación	meditación
brindar		

- c. Como bien sabes, la cohesión es un elemento clave para dar orden a nuestras ideas y para que el mensaje que queremos transmitir llegue de manera eficaz a través de nuestros textos. Para ello, el español dispone de los llamados *conectores* o *marcadores del discurso*. En la siguiente tabla te proporcionamos las definiciones de algunos de ellos. Escribe a su lado el nombre del conector al que se refieren.

Conector	Definición
	De la manera que se ha mencionado o que se va a mencionar.
	Como consecuencia de lo que se acaba de mencionar.
	Introduce información que complementa a la que ya se ha presentado.
	Presenta hechos o decisiones que se dan o se toman a pesar de lo que se acaba de decir.
	Presenta información que se refiere al tema que se acaba de mencionar.
	Indica la relación de un argumento con el que se acaba de tratar.

- d. Reflexiona sobre las características del artículo que acabas de leer, de manera especial, sobre la estructura, el estilo, el registro y el tipo de léxico empleado. Esto te será de ayuda para la próxima actividad.

En casa

Expresión escrita 

3

Ponte en los pantalones de un periodista que trabaja en una revista de bienestar. Escoge un tema relacionado con la salud, investiga sobre ello y redacta un artículo de entre 350 a 400 palabras en el que des consejos a tus lectores sobre cómo llevar una vida más sana.

Actividad lúdica



4

El profesor dividirá la clase en grupos de 4 y entregará a cada grupo una baraja de fichas que dispondrá bocabajo en el centro de cada mesa. En turnos, los estudiantes cogerán una ficha, leerán la palabra en ella contenida y a partir de esta deberán formular correctamente una combinación de unidades léxicas. En concreto, las fichas verdes contienen sustantivos predicativos a partir de los cuales el estudiante reformulará las construcciones con verbo soporte a las que estos dan lugar. En cambio, las fichas amarillas, moradas y azules contienen los verbos *coger*, *dar*, *echar*, *tener*, *tomar*, *poner* y *sacar*. Cada color indica que el estudiante debe reconstruir un distinto tipo de combinación verbonominal a partir del verbo en ella contenido:

- ❖ ficha amarilla: construcción con verbo soporte (*dar las gracias*);
- ❖ ficha magenta: combinación libre de unidades léxicas (ej. *dar un paquete*);
- ❖ ficha azul: locución verbal idiomática (ej. *dar la lata*).

Algunas fichas incluirán la imagen de una pieza de puzle: . Este símbolo indica que, además de reformular una combinación verbonominal, el estudiante deberá construir una frase que la contenga (ej. *¿Te apetece dar un paseo por el centro?*).

CVS dar	CL dar	LVI dar	CVS dieta
CVS hacer	CL hacer	LVI hacer	CVS inyección
CVS poner	CL poner	LVI poner	CVS digestión

Sesión II

Expresión oral 

5

Lee el siguiente artículo y las preguntas que te proponemos a continuación.

¿Qué diferencias existen entre un producto bio y uno eco?

Ambos términos designan a productos que no han sido tratados con pesticidas ni otros químicos, respetando así el medio ambiente

Los adjetivos *eco* (ecológico), *bio* (biológico) y *orgánico* son sinónimos: todos designan a aquellos productos que no han sido tratados con ningún tipo de producto químico ni pesticida artificial, que han sido cultivados respetando los ciclos propios de la naturaleza y, por supuesto, que no son transgénicos, es decir, no han sido modificados genéticamente.

Todas estas características están reconocidas de forma oficial: cualquier producto que incluya los términos *eco*, *bio* y *orgánico* en su etiquetado debe cumplir esos mismos requisitos en su producción. La disposición comunitaria que los regula –reglamento 834/2007– se aplica a productos vivos o sin procesar, alimentos preparados, piensos para animales, semillas y material de reproducción, plantas salvajes y algas. El cumplimiento de la normativa de Bruselas, que aprueba el reconocimiento de un producto *bío*, *eco* u *orgánico*, está garantizada por cada comunidad autónoma a través de sus Consejos o Comités de Agricultura Ecológica territoriales.

En la práctica, entre los consumidores quizá sí existe alguna diferencia entre dichos adjetivos. En un nivel más subjetivo, con *bío* se califica al producto como más natural y, por tanto, como beneficioso para la salud, mientras que *eco* haría referencia a las condiciones en las que se ha producido, esto es, respetando al medioambiente.

Artículo extraído y adaptado de la sección Buena Vida de El País (C. Pillado 20/06/2014)

ecológico

biológico

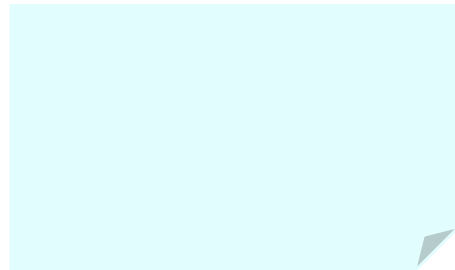
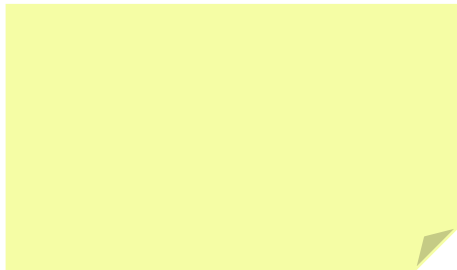
orgánico

- a. En el artículo n. 1 se defiende la teoría de que los términos *biológico*, *ecológico* y *orgánico* designan distintos tipos de productos; al contrario, en el artículo n. 2, se afirma que estos términos son sinónimos, puesto que hacen referencia a alimentos que han sido producidos bajo las mismas condiciones. Lee las siguientes preguntas y tómate 5 minutos de tiempo para razonar tus respuestas. Después comparte tu opinión con tu compañero y defiende tus argumentos.

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de esta no-unanimidad conceptual y referencial?

2. ¿Crees que detrás de estas “diatribas terminológicas” se esconde una estrategia de marketing?

3. ¿Crees que la lexicografía puede ofrecer una solución a estos problemas terminológicos?



Expresión escrita 

- b. Ahora defiende tus argumentos por escrito. Para ello deberás redactar un artículo de opinión de entre 300 a 350 palabras. Además del cuerpo del texto, el artículo incluirá una introducción y las conclusiones.

En casa

Comprensión lectora 

6

Lee atentamente el siguiente artículo y realiza las actividades que te proponemos a continuación.

¿Sabes qué diferencia hay entre alimentos bio, eco y sostenibles?

El 64% de los españoles cree que los términos *ecológico*, *biológico* y *sostenible* son sinónimos y dos de cada diez personas consideran que significan exactamente lo mismo.

Cuando hablamos de alimentación, todos creemos estar familiarizados con los conceptos de *ecológico*, *biológico*, *orgánico* y *sostenible*. Sin embargo, muchas personas darían definiciones similares para cada uno de estos términos. ¿Pero realmente sabemos qué diferencia hay entre ellos? Según un estudio, no lo tenemos nada claro. 1

El 64% de los españoles cree que los términos *ecológico*, *biológico* y *sostenible* son “parecidos” en cuanto a productos de alimentación se refiere. Del mismo modo, dos de cada 10 personas consideran que significan exactamente lo mismo, según se pone de manifiesto en un estudio encargado por *Unilever*, que analiza la percepción y hábitos de este tipo de producto en consumidores. Además, el 41% de las personas encuestadas en el estudio percibe los productos ecológicos como más naturales y un tercio como más sanos y con mejor sabor. También se consideran demasiado caros (27%), aunque muchos creen que vale la pena pagar más (27%). 2



No es raro que muchas personas no sepan diferenciarlos. De hecho, la legislación vigente de la Comunidad Europea plantea los adjetivos *eco* (*ecológico*), *bio* (*biológico*), *sostenible* y *orgánico* como sinónimos: todos designan a aquellos productos que no han sido tratados con ningún tipo de pesticida o producto químico, han sido cultivados respetando los ciclos propios de la naturaleza sin manipulación genética y proporcionan beneficios para el medio ambiente y la comunidad agrícola y ganadera local. Aunque, a grandes trechos, son parecidos no son exactamente lo mismo y vamos a esclarecer cuáles son las principales diferencias. 3

Ecológico

Los alimentos ecológicos son aquellos que desarrollan todas sus etapas de crecimiento de forma natural, esto es, sin intervención artificial y sin dañar al medioambiente. Así pues, para que una hortaliza sea ecológica, la semilla tiene que ser ecológica y para su cultivo no se usarán ni fertilizantes ni pesticidas químicos. Además, la agricultura ecológica fomenta la producción de especies vegetales autóctonas. En el ámbito ganadero se respeta la crianza en zona libre de contaminación, los animales se alimentan con piensos ecológicos y no se les suministran ni hormonas de crecimiento ni antibióticos. 4

Biológico

Los productos que llevan la leyenda *Bio* se destacan porque no contienen ningún componente que haya sido alterado genéticamente. En otras palabras, para que un producto pueda definirse *biológico*, este no debe haber sufrido ningún tipo de intervención de laboratorio, una práctica finalizada a mejorar el color, el volumen o la duración de frutas y verduras, entre otros alimentos. 5

Orgánico

Especifica que no se ha llevado a cabo ninguna intervención química para lograr un desarrollo óptimo. Un alimento etiquetado como *orgánico* asegura que no se han usado pesticidas, fertilizantes u otras sustancias similares. No obstante, hay que aclarar que no todos los alimentos orgánicos son biológicos, ya que, si bien no contienen químicos, puede que estén elaborados con productos manipulados genéticamente, como pueden ser las frutas de un dulce o las uvas de un vino. **6**



Sostenible

El término *sostenible* es más amplio y, por tanto, menos restrictivo, puesto que relaciona dos factores importantes, por un lado, el respeto al medio ambiente y, por otro, los intereses económicos de los productores. Así pues, la producción de alimentos sostenibles, aunque mira al respeto al medio ambiente, tiene como criterio principal el bienestar de las personas; lo cual se consigue garantizando la seguridad alimentaria local —es decir, comida suficiente para todos— y permitiendo a los productores sacar beneficios económicos de su actividad, con el fin último de mejorar la economía local. **7**

Artículo extraído y adaptado de *La Vanguardia.com* (Paul Neus, 14/06/2016)



a. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). En ambos casos, motiva tu respuesta.



1. Según un estudio encargado por Unilever, el 25% de los españoles cree que los términos *ecológico*, *biológico* y *orgánico* son sinónimos.

2. Según la legislación vigente de la Comunidad Europea, los productos eco, bio y orgánicos tienen en común el hecho de no haber sufrido ni modificaciones químicas ni genéticas.

3. Para que un producto sea reconocido como *orgánico*, este no debe haber sufrido ningún tipo de manipulación química o genética.

4. Las frutas y las verduras que han sido producidas mediante manipulación genética no pueden etiquetarse como *biológicas*.



5. Se denominan *ecológicos* a aquellos alimentos que han sido cultivados y criados respetando los ciclos biológicos vegetales y animales.

6. El término *sostenible* engloba los conceptos de *ecológico*, *biológico* y *orgánico*.



b. Contesta las siguientes preguntas.



1. Basándote en las definiciones y explicaciones brindadas en el artículo, ¿te resulta clara la distinción entre alimentos ecológicos y alimentos biológicos? Motiva tu respuesta.

2. ¿Te ha convencido la argumentación del autor del artículo basada en el estudio encargado por Unilever? Motiva tu respuesta.

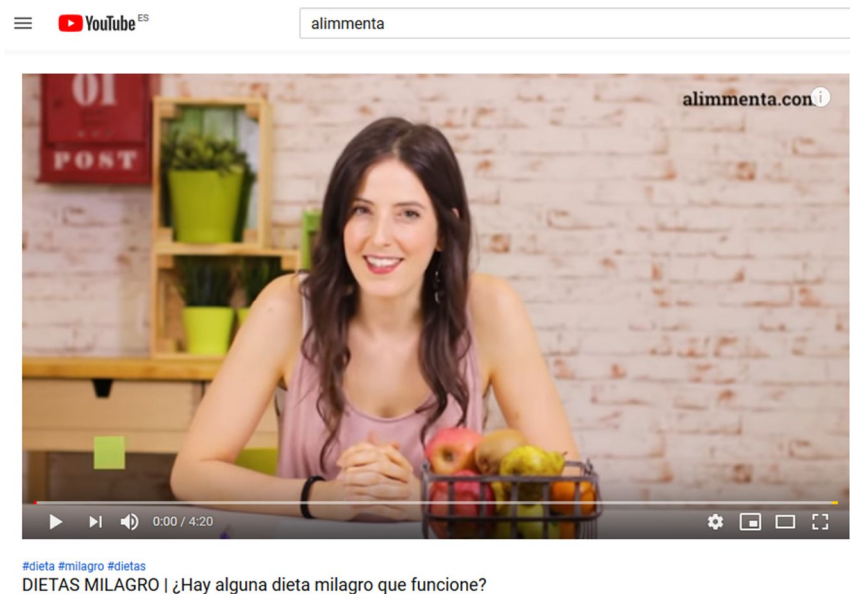
3. ¿Cómo explicarías las divergencias de opiniones entre la Unión Europea y los productores de alimentos bio, eco y orgánicos en lo que a la definición de estos productos se refiere?

Sesión III

Comprensión auditiva

7

Escucha atentamente los consejos que brinda la dietista-nutricionista Adriana Oroz Lacunza a través del canal de YouTube *Alimmenta*. Después, realiza las actividades que te proponemos abajo.



- a. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. En este último caso escribe la afirmación correcta.

1. No existe ninguna dieta que permita perder peso de forma rápida, duradera y saludable a la vez.

2. Hay que limitar la asunción de licuados y batidos a favor de alimentos en estado sólido.



3. Ayunar después de una comida abundante no trae ningún beneficio.



4. Hacer deporte es un buen hábito para contrastar los efectos de una mala alimentación.

5. Es recomendable comer los principales grupos de alimentos (carbohidratos, vitaminas y proteínas) en las mismas proporciones.

6. La báscula es la mejor herramienta para averiguar la pérdida de peso.



b. Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué tipos de dietas y productos milagro menciona la nutricionista?

2. ¿Según la nutricionista habría que excluir de nuestra alimentación cualquier tipo de producto que constituya la base de algunas dietas milagro?

3. ¿Cuál es el mejor plan alimentario para adelgazar? ¿Qué grupo de alimentos prioriza y por qué?

4. La nutricionista menciona cuatro alimentos que contienen un alto porcentaje de grasas insaturadas. ¿Sabrías decir cuáles? ¿Y qué efecto tienen sobre nuestra salud?



Actividad de reflexión metalingüística 

Expresión oral 

8

Completa las frases con el verbo simple o la construcción con verbo soporte que consideres más adecuados.

Anota tus reflexiones y, después, coméntalas con un compañero.

- 1) _____ por la noche mejora el sueño.
- 2) _____ ha reducido drásticamente mi dolor de espalda.
- 3) _____ de 30 minutos cada mañana mejora la circulación.
- 4) El hecho de saber _____ me permite estar mucho más tranquila cuando estoy en la playa con mis sobrinos.
- 5) Para que tus músculos recuperen la movilidad de antes, tienes que _____ más.
- 6) Tengo que _____ mi decisión.
- 7) _____ aeróbico nos ayuda a aumentar nuestra masa muscular y a mejorar nuestra capacidad pulmonar.
- 8) Voy a _____ al perro, que lleva todo el día metido en casa.

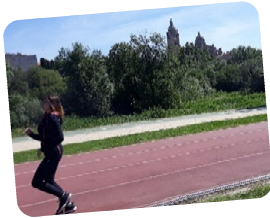
ejercitarse hacer ejercicio meditar hacer meditación
pasear dar un paseo nadar hacer natación



9

Lee la siguiente entrada de un blog sobre deporte y contesta las preguntas que te proponemos abajo.

5 motivos para correr



1. Mejora tu bienestar psíquico

Al correr, tu cuerpo libera endorfinas, las hormonas del bienestar. Curiosamente, puedes desencadenar el lanzamiento de estos neurotransmisores incluso si corres solamente 10 minutos.

Son numerosas las investigaciones que apuntan que la práctica regular de actividad física mejora notablemente el estado de ánimo. Además, hacer ejercicio en la naturaleza, respirando aire fresco y desconectando del mundanal ruido es un cóctel aún más energizante.

2. Mejora tu salud cardiovascular

La actividad aeróbica es muy buena para el corazón; por lo que no es de extrañar que correr pueda mejorar tu condición cardiovascular. En general, mientras más corres, más saludable tiende a ser tu corazón. Pero puedes obtener grandes beneficios sin tener que hacer mucho: correr solo 10 minutos al día (en días alternos) puede agregar años a tu vida, según ha publicado el *Journal of the American College of Cardiology*.

3. Reduce el estrés y ayuda a combatir la depresión

El ejercicio aumenta la cantidad de norepinefrina (o noradrenalina) en el cuerpo, el neurotransmisor que ayuda a mejorar la respuesta del cerebro ante el estrés. Así que, si quieres estar mentalmente preparado para hacer frente a eventuales situaciones estresantes o, simplemente, quieres recuperarte de un día duro y recargar las pilas, no dudes en echarte una buena carrera.

De hecho, según un informe publicado en la revista del *American College of Sports Medicine*, correr al menos 30 minutos (de forma regular) es suficiente para levantar el ánimo de una persona que padece un trastorno depresivo mayor.

4. Ayuda a dormir mejor

¿Sabías que correr al menos 30 minutos al día puede convertirse en un gran aliado para caer en los brazos de Morfeo? Una investigación publicada en el *Journal of Adolescent Health* revela que los encuestados que practican jogging con regularidad muestran una mejora en el sueño objetivo. Además, la calidad subjetiva del sueño, el estado de ánimo y la concentración incrementan, mientras que la somnolencia durante el día disminuye; pues, el ejercicio provoca un aumento de la temperatura corporal y, una vez finalizado, esta disminuye, desencadenando unos procesos químicos que podrían llevarte a descansar mejor.

5. Favorece las funciones cognitivas

Correr al menos 30 minutos al día favorece las funciones cognitivas, sobre todo en lo que a la memoria, el pensamiento y la comprensión se refiere. Debes saber que, al correr, el cerebro recibe un mayor suministro de sangre, lo cual conduce a una mejor oxigenación cerebral.

Es más, correr también puede reducir los síntomas de la demencia y proteger al cerebro contra el Alzheimer, incluso en aquellas personas que tienen antecedentes familiares.

Con buenas condiciones de oxigenación, el cerebro es más activo, ya que dispone de la energía necesaria para llevar a cabo nuestras tareas diarias de la mejor manera posible.

Texto extraído y adaptado libremente a partir de www.eresdeportista.com
(Ó. Dorado, 04/03/2019).

1. En el primer apartado identifica todas las unidades léxicas que poseen valor metafórico. ¿Crees que presentan distinto grado traslaticio? Motiva tu respuesta.

2. ¿A qué tipo de estructura sintáctica da lugar la conjunción *mientras* en la frase *Mientras más corres, más saludable tiende a ser tu corazón?* ¿Y con qué unidad léxica podrías sustituirla sin que se altere el significado de la frase?



3. Aunque no lo supieras antes de leer este artículo, te habrás dado cuenta de que el sustantivo *norepinefrina* es sinónimo de *noradrenalina*. ¿Qué recurso gramatical te permite desprender esta información? Explica tu respuesta.



4. ¿Qué función y qué significado presenta la conjunción *pues* en el apartado número 4?

5. ¿Qué tipo de oración introduce la locución pronominal *lo cual* en el apartado número 5?

6. Identifica todas las expresiones idiomáticas contenidas en el artículo y brinda su definición.

7. Introduce en la tabla de abajo todas las construcciones con verbo soporte presentes en el artículo. Después, señala cuáles de ellas podrían sustituirse con un verbo simple que posee el mismo significado.

CVS con verbo genérico	CVS con verbo específico

Expresión oral 

10

El profesor te entregará 4 tarjetas que contienen una frase que describe los beneficios de una o más actividades físicas. Léelas con tu compañero e intentad adivinar de qué deporte o ejercicio se trata.



Mejora la coordinación.

Te ayuda a fortalecer los brazos.

Te da las herramientas para defenderte ante el peligro.

Mejora la capacidad pulmonar.

Sesión IV

Juego de rol 

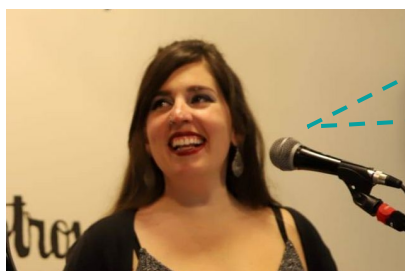
Expresión oral 

11

En grupos de 3 cread un diálogo en el que A pide consejos sobre alimentación y deporte a B. Este último, a su vez, dará consejos a A, mientras que C expresará su acuerdo o desacuerdo con relación a las sugerencias de B.



Disponéis de 20 minutos para preparar y ensayar el diálogo, que durará alrededor de 5 minutos. A continuación, lo representaréis delante de vuestros compañeros, que os darán su valoración.

Ganará el grupo que consiga la puntuación más alta.



Una sugerencia:

A y C podrían ser marido y mujer, madre/ padre e hijo/ hija, amigos, etc. y B un médico nutricionista, un entrenador personal, un amigo que sabe del tema...

Nombre equipo	Valoración individual (de 1 a 10) 		
	Gramática	Léxico	Cohesión
A			
B			
C			
 Valoración global de la actuación (de 1 a 10) _____			

Ficha de evaluación

Expresión escrita 

12

En las siguientes fichas leerás información acerca de tres personas que desean llevar un estilo de vida más saludable.

Crea y redacta un plan alimentario y deportivo para una de ellas. En él deberás proponer 5 distintas comidas diarias para 6 días de la semana. Además, deberás sustituir los “pecados de gula” de la persona elegida por alimentos o condimentos menos calóricos y más nutritivos que se asemejan a estos en sabor y/o textura. Asimismo, propondrás un nuevo deporte que complemente a la actividad física que ya realizan.



Nombre: Matilda Vega Norberto

Edad: 25 **Vive en:** Murcia **Profesión:** bióloga

Su actividad física favorita: hacer senderismo

Sus pecados de gula: gominolas, palomitas y nachos

Contacto: Tilda_vegano@dotmail.es



Nombre: Ángel Pérez Osorio

Edad: 19 **Vive en:** Salamanca **Profesión:** estudiante

Su actividad física favorita: hacer flexiones

Sus pecados de gula: jamón, donuts y mayonesa

Contacto: angel_perezoso@mimail.es



Nombre: Noemí Esperanza Espinosa

Edad: 28 **Vive en:** Valencia **Profesión:** contable

Su actividad física favorita: hacer abdominales

Sus pecados de gula: chocolate, chorizo y pizza

Contacto: no_espera@tumail.es

a. Antes de redactar el plan, apunta tus sugerencias en el cronograma.

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado

b. Ahora redacta tu plan. Para ello sigue el consejo que te brinda nuestra nutricionista, la doctora Luz Del Monte Lozano.



A todo el que se ponga en tus manos, no debes imponerle nada, sino proponerle un nuevo estilo de vida. Para que te puedas hacer una idea, en la siguiente página te enseño una de las múltiples formas en las que suelo dirigirme a mis pacientes...

Lunes - Desayuno:

Para empezar la semana con energía, toma un zumo de naranja recién exprimido, un café o té sin azúcar y 150 cl de leche de soja o de arroz a la que le podrías agregar dos puñados de copos de avena y un plátano troceado. Si no te gusta el plátano, sustitúyelo con otra pieza de fruta y espolvorea todo con una pizca de canela molida. Y si te quedas con hambre, completa tu desayuno con 3 nueces. Estos maravillosos frutos secos tienen un alto contenido de omega 3, una de las mejores grasas insaturadas, que te darán energía y ayudarán a fortalecer tu corazón.

Actividad lúdica ✖

Expresión oral 🗨

13

En grupos de 5, y en turnos, explicad a vuestros compañeros el significado de las locuciones verbales idiomáticas (tarjetas azules) y de las construcciones con verbo soporte (tarjetas amarillas). El profesor entregará a cada estudiante 4 tarjetas (2 azules y 2 amarillas) cuyo contenido será secreto para los demás compañeros. En turnos, cada estudiante dará una definición de la unidad léxica pluriverbal que le corresponde sin usar las palabras que la componen. Los demás compañeros deberán decir de qué unidad léxica se trata. Ganará el equipo que adivine el mayor número de unidades léxicas.

Comer como una fiera

Comer como un pajarito

Hacerse la boca agua

Ponerse morado

Comer con los ojos

Tener un hambre de lobo

Matar el gusanillo

Morirse de hambre

Beber como un cosaco

Estar como una cuba

Tener hambre

Tener sed

Dar hambre

Dar sed

Entrar hambre

Entrar sed

Tener apetito

Tener antojo

Hacer la digestión

Hacer una dieta

CONCLUSIONES

Concluir esta tesis significa hacer un recorrido a lo largo de los capítulos que la componen, con el fin de mostrar los resultados relativos a nuestros objetivos y comprobar nuestra hipótesis de investigación; pero, por otro lado, es reflexionar acerca de lo que esta investigación ha implicado en nuestro conocimiento de las construcciones con verbo soporte. Más concretamente, estudiar la naturaleza léxica, sintáctica y pragmática de las CVS, tanto desde una perspectiva monolingüe como bilingüe y plurilingüe, nos ha permitido tomar plena conciencia de cómo funciona la lengua y del hecho de que la fraseología entra en nuestras producciones lingüísticas de una forma mucho más extensa y menos idiomática de lo que se suele pensar.

Con esta investigación nos hemos propuesto explorar una fraseología no idiomática, una fraseología dejada de lado en los estudios contrastivos de corte didáctico, con el fin de rescatar del olvido de la enseñanza de lenguas extranjeras una clase de unidades fraseológicas de significado transparente cuyo uso no puede ser suplantado por otros tipos de unidades léxicas; de ahí que consideremos imprescindible su introducción en los currículos de E/LE. En este sentido, uno de los objetivos principales de esta tesis ha sido el de delinear las áreas de analogía y de contraste entre las CVS del español y del italiano, a fin de prever las potenciales dificultades que puede encontrar el estudiante itálfono a lo largo de su aprendizaje del español.

Antes de dedicarnos al análisis contrastivo bilingüe, hemos querido investigar la difusión del fenómeno de las construcciones con verbo soporte desde una perspectiva plurilingüe. A través de un exhaustivo examen bibliográfico, hemos podido comprobar que el fenómeno fraseológico de las

CVS forma parte del acervo léxico-sintáctico de las lenguas romances, germánicas, eslavas y de muchas otras que no presentan relaciones filogenéticas con las indoeuropeas. A título de ejemplo, encontramos CVS en chino mandarín, lengua perteneciente a la macrofamilia sinotibetana (*cfr.* Jonah Lin, 2014; Jian *et alii*, 2016), en japonés, la lengua más representativa de la familia japónica (Matsumoto, 1996; Miyamoto, 2000), en turco, el idioma más hablado de la familia de las lenguas túrquicas (Adyemir, 2004; Uçar, 2010), en árabe, lengua semítica que forma parte de la macrofamilia lingüística afroasiática (Ibrahim, 2005; Versteegh, 2009) y en las principales lenguas de la familia urálica: el húngaro (Vincze & Csirik, 2010; Vincze 2012), el finés (Toivonen, 1995; Nenonen *et alii*, 2017) y el estonio (Kaalep & Muischnek, 2006; 2010).

Además de investigar la difusión del fenómeno fraseológico de las CVS, en el primer capítulo hemos llevado a cabo un análisis contrastivo plurilingüe entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano, francés, alemán, inglés, finés y japonés, a fin de delinear algunos de los contrastes léxicos, gramaticales y sintácticos que podrían afectar su correcto aprendizaje por parte de estudiantes nativos de estas seis lenguas.

Entre los múltiples contrastes a nivel léxico, gramatical y sintáctico observamos que, a diferencia de las lenguas indoeuropeas objeto de estudio, el español hace un mayor uso de las CVS, y, de manera especial, de las que se construyen con el verbo *dar*. Así, por ejemplo, entre la CVS *dar miedo* y sus formas equivalentes en italiano, francés y alemán, *fare paura* [IT], *faire peur* [FR], *Angst machen* [AL], se puede apreciar cómo estas últimas, a pesar de ser CVS, se construyen mediante el verbo soporte equivalente a *hacer*

(**hacer miedo*), mientras que su equivalente funcional en inglés es el verbo simple *to scare*^{198 199}.

En cuanto a las dos lenguas no indoeuropeas objeto de análisis, el finés y el japonés, las zonas de contraste observadas y, por tanto, las potenciales áreas de dificultad para el aprendizaje de las CVS del español se deben principalmente a razones tipológicas: el finés y el japonés son lenguas altamente aglutinantes. De ahí que, además de asimetrías de tipo léxico (*tomar una decisión – tehdä päätös* [FI], [literalmente, **hacer decisión*], *dar un consejo – アドバイスをする (adobaisu o suru)* [JA], [literalmente, **hacer consejo*]), hallemos contrastes sintácticos que no afectan solamente a las CVS, sino a los sistemas lingüísticos en general. Así pues, los aprendientes de lengua materna finlandesa y japonesa podrían encontrar dificultades en el uso de los artículos que actualizan los sustantivos (semi)predicativos, así como en la elección del género de los sustantivos, ya que el finés y el japonés no disponen ni de género ni de número.

Asimismo, el contraste entre la estructura aglutinante del finés y del japonés frente a la estructura flexiva del español podría desembocar en la producción de errores de tipo sintáctico. A título de ejemplo, si un hablante de finés confiere el aspecto durativo a la CVS *tehdä päätös* (*tomar una decisión*) mediante la aglutinación del morfema partitivo a la desinencia del sustantivo *päätös* (*decisión*)²⁰⁰, en español deberá, por un lado, actualizar el sustantivo mediante el artículo indefinido *un*, y, por otro lado, deberá

¹⁹⁸ *Estos ruidos me dan miedo: Questi rumori mi fanno paura* [IT], *Ces bruits me font peur* [FR], *Diese Geräusche machen mir Angst* [AL], *These noises are scaring me* [IN].

¹⁹⁹ Y gran parte de las CVS que pertenecen al campo léxico de las emociones y sus formas equivalentes en italiano, francés, alemán e inglés como dar miedo.

²⁰⁰ Puesto que en finés no existe el modo gerundio, el aspecto atélico durativo se expresa mediante el verbo conjugado en indicativo presente acompañado del sustantivo declinado en partitivo.

vehicular el aspecto durativo a través del modo gerundio: *Liisa tekee päätöstä* → *Liisa está tomando una decisión*. En cambio, un estudiante japonés podría encontrar algunos escollos a nivel sintagmático, debido al distinto orden sintáctico de los lexemas de las CVS y de los modificadores del sustantivo: ハビエルは長い散歩をした (*Habieru wa nagai sanpo o shita*) [literalmente, **Javier largo paseo hizo*] vs *Javier dio un largo paseo*.

En el segundo capítulo hemos contextualizado nuestra investigación en el marco teórico del Léxico-Gramática, método elaborado por los miembros del Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL) y hemos presentado el estado de la cuestión de las construcciones con verbo soporte en francés, alemán, inglés, español e italiano.

Como bien sabemos, el método del Léxico-Gramática se basa en la idea de que el análisis de una determinada unidad de significado es completo solo si se aborda tanto desde una vertiente léxica como gramatical; de ahí que considere como unidad mínima de análisis la frase simple (Gross, 1981; Gross & Vives, 1986: 36). No es de extrañar, por tanto, que la parcela lingüística mayormente estudiada por los miembros del LADL sean las construcciones con verbo soporte.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido observar que, si bien las CVS han recibido la atención de varios estudiosos de lengua española (*cfr.* Alonso Ramos, 1997; 2004; De Miguel, 2006; 2008; Herrero Ingelmo, 2002; 2003; 2004; Koike, 1993; 1997; 2001; Sanromán Vilas, 2006; 2009; 2013; entre otros), la mayoría de dichos estudios es de tipo analítico-descriptivo y de corte monolingüe.

Al contrario de lo que se da en la fraseología española, el panorama de los estudios sobre las CVS del italiano es bastante desolador, ya que las investigaciones en esta lengua son netamente inferiores, desde un punto de

vista cuantitativo, a las que se han realizado en lengua española (*cf.* La Fauci, 1980; 1997; De Angelis, 1989; D'Agostino, 2006; Mirto, 2015, entre otros). De todos modos, como señala Sardelli (2006: 83), la escasez de estudios fraseológicos en italiano se debe al hecho de que en Italia la fraseología aún no ha alcanzado el estatus de disciplina científica.

En el tercer capítulo, además de llevar a cabo un análisis léxico, gramatical, sintáctico y pragmático de las CVS del español, hemos ahondado en las razones que explican su alta frecuencia de uso en las producciones orales y escritas de los hablantes nativos y no nativos de español. Así, hemos podido comprobar que gran parte de estas unidades pluriverbales llenan el vacío léxico generado por la ausencia de verbos simples capaces de designar determinadas porciones de la realidad: *tomar la iniciativa* vs **iniciativar* (*cf.* Koike, 2001: 68). Por otra parte, las CVS que disponen de contrapartidas univerbales expresan valores semánticos que no pueden ser vehiculados por los verbos simples correspondientes. Más en concreto, las CVS confieren mayor especificidad semántica que los verbos simples con los que guardan relaciones de sinonimia, ya que suelen remitir solamente a una de las múltiples acepciones que posee la lexía univerbal “‘correspondiente’”: *dar las gracias* vs *agradecer* (*cf.* Sanromán Vilas, 2006a). Asimismo, las CVS permiten la agregación de unidades léxicas (cuantificadores, adjetivos, etc.) que especifican la naturaleza de la acción, actividad, evento, proceso o condición a los que se refieren a través de una estructura sintagmática lineal y sencilla que transmite un significado unívoco: *dar dos saltos* VS *saltar dos veces* (*cf.* De Miguel, 2006: 1299).

A todos estos factores, ya estudiados en la literatura sobre las CVS, añadimos el siguiente: el uso preferente de las CVS respecto a sus contrapartidas univerbales también se debe a un proceso de economía

lingüística y a la mejor producción estilística que se obtiene gracias a la redistribución de los papeles léxicos y sintácticos de los lexemas en juego; así, por ejemplo, en lugar de recurrir a una palabra comodín como *cosa* (*Quería preguntarte un par de cosas*), el uso de las CVS nos permite mejorar el estilo de la frase y producir textos semánticamente unívocos (*Quería hacerte un par de preguntas*). A este respecto, consideremos los siguientes ejemplos:

(61)

- a. *Cristóbal le dio un cálido abrazo.*
- b. *Cristóbal la abrazo cálidamente.*

En (61a) y (61b) observamos que la CVS *dar un abrazo* es susceptible de recategorización, puesto que el verbo soporte y el sustantivo predicativo pueden ser sustituidos por el verbo *abrazar*, mientras que el papel de modificador que desempeña el adjetivo *cálido* se transfiere al adverbio *cálidamente*. Sin embargo, tal y como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, no toda CVS es susceptible de recategorización.

(62)

- a. *Alejandro y Patricia dieron un buen paseo por el río.*
- b. **Alejandro y Patricia pasearon buenamente por el río.*

Si en (61a) y en (61b) el adjetivo *cálido* y el adverbio *cálidamente* nos permiten describir las características del abrazo (es decir, de qué manera se realiza el acto de abrazar), (62b) nos muestra que no todas las CVS modificadas por adjetivos pueden ser recategorizadas en verbos simples modificados por adverbios. De hecho, en *dar un buen paseo* el adjetivo *bueno* hace referencia a una actividad que consideramos “de valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino” (*DLE*,

2018), acepción que no posee el adverbio *buenamente*: “fácilmente o dentro de las posibilidades que se tienen” (DLE, 2018). De ahí que, para poder calificar positivamente el acto de pasear, debamos recurrir al adjetivo *bueno*.

Un caso análogo se da en los siguientes ejemplos:

(63)

- a. *Nos hicieron preguntas incómodas.*
- b. **Nos preguntaron incómodamente.*

En (63b) aplicamos la misma prueba de recategorización que usamos en (61b), pero los resultados no son los mismos: (63b) no es una oración posible. Si en *abrazar cálidamente* el adverbio describe la manera en la que se realiza el abrazo, el adverbio *incómodamente* no permite describir la manera en la que se formularon las preguntas. Asimismo, si quisiéramos mantener el adjetivo *incómodo* como modificador del verbo *preguntar*, deberíamos recurrir a lexías que puedan tomar el papel sintáctico del sustantivo *preguntas*, como, por ejemplo, *cosas* y *temas*.

(64)

- a. *¿? Nos preguntaron cosas incómodas.*
- b. *¿? Nos preguntaron acerca de temas incómodos.*

Sin embargo, a pesar de que (64a) y (64b) sean frases gramaticales, no vehiculan el mismo significado que la CVS modificada *hacer preguntas incómodas*. El sustantivo *cosa*, al ser una palabra comodín, es un potencial subrogado de un gran número de unidades léxicas, razón por la cual no dispone de un significado preciso. En cambio, en (64b) lo que es incómodo son los temas y no las preguntas (o el hecho de que nos hagan preguntas).

Además, a lo largo de nuestra labor de detección y recopilación de las CVS, hemos observado que un número considerable de anglicismos ha

entrado en español como calcos parciales, adquiriendo valor predicativo gracias al soporte sintáctico del verbo *hacer*; así, encontramos CVS como *hacer el check-in*, *hacer clic*, *hacer spoiler*. Curiosamente, las unidades semánticas de las que derivan estas lexías pluriverbales híbridas no son CVS, sino verbos simples (*to click* vs *hacer clic*) o verbos frasales (*to give [the plot] away* vs *hacer spoiler*, *to check in* vs *hacer el check-in*). Este hecho nos demuestra que la gran productividad de las CVS también se debe a que su estructura sintagmática, así como el reparto de los papeles semánticos, gramaticales y sintácticos del verbo soporte y del sustantivo (semi)predicativo, funcionan como mecanismos de integración léxica.

Antes de empezar la labor investigadora que subyace a esta tesis, nuestra observación indirecta²⁰¹ de las producciones lingüísticas en español de los usuarios itálofonos había evidenciado una sistematización de los errores léxicos debidos a la traducción literal de los verbos soporte del italiano en aquellos casos en los que las CVS del español y del italiano muestran una asimetría verbal; ejemplos de traducciones *ad litteram* de las CVS del italiano son **poner miedo* o **hacer una multa*, calcos de las CVS *mettere paura* y *fare una multa*. Sin embargo, después de haber estudiado en profundidad la naturaleza léxica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática de las CVS del español y del italiano, hemos podido delinear con mayor eficacia las áreas de analogía y de contraste que estas presentan; lo cual también nos ha permitido ampliar el espectro de potenciales errores debidos a interferencias interlingüísticas. Así pues, el estudio analítico-descriptivo de las CVS, tanto desde una vertiente monolingüe como bilingüe español-italiano, nos ha llevado a la identificación de cuatro zonas de contraste:

²⁰¹ Es decir, no destinada a detectar errores de tipo colocacional.

- 1) el verbo soporte (*dar un paseo* – *fare una passeggiata* [literalmente, **hacer un paseo*], *poner una multa* – *fare una multa* [**hacer una multa*]);
- 2) el sustantivo:
 - a nivel morfológico (*tener ganas* – *avere voglia* [**tener gana*], *hacer escala* – *fare scalo* [literalmente, **hacer escalo*]);
 - a nivel semántico (*hacer caso* vs *fare caso*, *hacer ilusión* vs *farsi illusioni*);
- 3) la estructura sintáctica (*tener fiebre* – *avere la febbre* [literalmente, **tener la fiebre*], *poner a prueba* – *mettere alla prova* [**poner a la prueba*]);
- 4) la CVS presenta una forma equivalente en la otra lengua, o bien en una unidad univocal (*coger cariño* – *affezionarsi*), o bien en una estructura sintáctica compleja (*dar un susto* – *fare prendere uno spavento* [**hacer tomar un susto*]).

La identificación de las zonas de contraste nos ha permitido elaborar las preguntas del test lingüístico de una forma más definida, con el fin último de comprobar si dichas asimetrías producen transferencias negativas en la interlengua de los estudiantes y, por contra, si las zonas de analogía (como las que se observan entre las CVS *hacer una llamada* y *fare una chiamata*) producen transferencias positivas.

En la siguiente tabla mostramos, de manera esquemática, los niveles de simetría/ asimetría que hemos detectado entre las CVS del italiano y del español:

NIVEL DE SIMETRÍA	ESPAÑOL	ITALIANO
SIMETRÍA TOTAL	CVS vs CVS	
	Dar <u>una</u> noticia	Dare <u>una</u> notizia
SIMETRÍA PARCIAL	CVS vs CVS	
	Hacer escala	Fare scalo
ASIMETRÍA PARCIAL	CVS vs CVS	
	Dar <u>un</u> paseo	Fare <u>una</u> passeggiata
ASIMETRÍA TOTAL	CVS vs CVS	
	Dar <u>una</u> vuelta	Fare <u>un</u> giro
	CVS vs CVS	
	Dar <u>un</u> susto	Fare prendere <u>uno</u> spavento
	Coger cariño	Affezionarsi

Tabla 56. Niveles de simetría/ asimetría. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 56, para las distintas zonas de analogía y de contraste entre las CVS del español y sus formas equivalentes en italiano usamos los términos *simetría total*, *simetría parcial*, *asimetría parcial* y *asimetría total*.

Más en concreto, hablamos de *simetría total* cuando el verbo y el sustantivo de una CVS del español se corresponden plenamente con los lexemas principales de su forma equivalente en italiano, al igual que su estructura sintáctica. Así, en la pareja *dar una noticia – dare una notizia*, la simetría es total, puesto que tanto los verbos soporte (*dar* y *dare*) como los sustantivos predicativos (*noticia* y *notizia*) comparten raíces etimológicas, al

igual que la desinencia de los sustantivos (-*icia/ -izia*). Asimismo, las dos CVS presentan un esquema sintáctico análogo: «ALGUIEN DA UNA NOTICIA A ALGUIEN» y «QUALCUNO DÀ UNA NOTIZIA A QUALCUNO».

Por otro lado, hablamos de *simetría parcial* cuando los verbos de una pareja de CVS proceden del mismo étimo, pero los sustantivos presentan algunas diferencias, tal y como se puede observar entre *hacer escala* y *fare scalo*; en esta pareja de CVS los sustantivos, a pesar de ser cognados, no comparten género gramatical (*scalo* es un sustantivo de género masculino). Otro caso de simetría parcial lo encontramos en las CVS *hacer las paces* y *fare la pace*; mientras que los verbos son plenamente simétricos, los sustantivos –si bien proceden del mismo étimo– muestran otro tipo de asimetría morfológica: a diferencia del español, el sustantivo *pace* presenta número singular.

En cambio, con *asimetría parcial* nos referimos a parejas de CVS formadas por verbos soporte que no proceden del mismo étimo y sustantivos que sí presentan relaciones etimológicas. A su vez, los sustantivos pueden ser plenamente simétricos (*poner una multa – fare una multa*) o exhibir asimetrías a nivel morfológico (*dar un paseo – fare una passeggiata*)²⁰². Así pues, en las CVS *poner una multa* y *fare una multa*, el contraste afecta solamente al verbo soporte, mientras que en *dar un paseo* y *fare una passeggiata* encontramos una asimetría léxica a nivel verbal y una asimetría morfológica que afecta a la desinencia de los sustantivos; si el sustantivo *paseo* proviene de la primera persona singular del presente de indicativo,

²⁰² A pesar de que los términos *simetría parcial* y *asimetría parcial* puedan parecer sinónimos, con *simetría parcial* nos referimos a aquellas parejas de CVS en las que son los sustantivos los lexemas que exhiben algún tipo de contraste; al contrario, con *asimetría parcial* denotamos el contraste que afecta a los verbos soporte.

passeggiata, al igual que muchos sustantivos predicativos del italiano, procede del participio pasado femenino del verbo *passeggiare* (*pasear*).

Por último, con el término *asimetría total* denotamos tanto parejas de CVS cuyos lexemas principales no comparten raíces etimológicas (*dar una vuelta* – *fare un giro*²⁰³) como CVS cuyas formas equivalentes en la otra lengua son, o bien unidades univerbales (*coger cariño* – *affezionarsi*), o bien estructuras sintácticas complejas (*dar un susto* – *fare prendere uno spavento*²⁰⁴). Así, entre las CVS *dar una vuelta* y *fare un giro*, la asimetría atañe únicamente al plano léxico, ya que ambas lexías se actualizan mediante la estructura «VS + det. + S». Por el contrario, entre la CVS *dar un susto* («ALGUIEN DA UN SUSTO A ALGUIEN») y la estructura causativa *fare prendere uno spavento* («QUALCUNO FA PRENDERE UNO SPAVENTO A QUALCUNO» [literalmente, **alguien hace tomar un susto a alguien*]) observamos una asimetría total tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico²⁰⁵.

La detección de las zonas de contraste y la delimitación de los distintos niveles de simetría/ asimetría nos han servido para identificar las áreas de dificultad en el aprendizaje de las CVS del español por parte de los estudiantes itálofonos de E/LE. Como sostienen los pioneros del método del Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Lado, 1957 *apud* Santos Gargallo, 2009), las similitudes entre dos lenguas suelen producir interferencias positivas en la interlengua de los estudiantes y, por tanto, la correcta reformulación de una unidad léxica, de una estructura gramatical o sintáctica o de un enunciado.

²⁰³ No obstante, sí pueden presentar el mismo esquema sintáctico.

²⁰⁴ En estos dos últimos casos la asimetría se observa también a nivel sintáctico.

²⁰⁵ Asimismo, insertamos dentro de la categoría de *asimetrías totales* parejas de lexías pluriverbales formadas por CVS causativas (*dar sed*, *dar hambre*) y estructuras causativas complejas (*fare venire sete*, *fare venire fame*), a pesar de que los sustantivos procedan del mismo étimo.

Por el contrario, las diferencias –especialmente aquellas de las que el estudiante no es consciente– suelen ser motivo de interferencias negativas, es decir, de errores. Un ejemplo de interferencia positiva que nos brindan los resultados del test es la correcta interpretación del significado de la CVS *hacer una llamada* (en italiano, *fare una chiamata*) como sinónimo del verbo simple *llamar*. Así, a la pregunta *¿En cuál de las siguientes frases crees que el verbo simple llamar tiene el mismo significado que la CVS hacer una llamada?* el 95% de los informantes ha seleccionado la respuesta correcta: a) *Tengo que llamar a un par de personas*. Aunque muy probablemente la mayoría de los informantes conociera de antemano el significado de la CVS *hacer una llamada*, el hecho de que todos los lexemas de esta unidad pluriverbal compartan raíces etimológicas con la CVS *fare una chiamata*, así como la morfología de las desinencias de los sustantivos (-ada/ -ata) y la estructura sintáctica, es una razón más para reformular correctamente la CVS y descifrar con éxito su contenido semántico.

Por el contrario, ejemplos de interferencias negativas son las siguientes reformulaciones de la CVS *dar la razón* («ALGUIEN DA LA RAZÓN A ALGUIEN»): **Tengo que darte razón* (17 veces), **Debo darte razón* (2) y **Te debo dar razón* (1), en las que encontramos un calco de la CVS del italiano *dare la ragione*, donde el sustantivo *ragione* (*razón*) se actualiza mediante el determinante *la*. Otro ejemplo de interferencia negativa, esta vez inducida a través de la petición de escoger entre opciones múltiples, es la elección de la forma equivalente a la CVS del italiano *fare (la) pace*. Así, alrededor del 66% de los informantes ha completado el ítem 3) *Marco y Paula son así: discuten mucho, pero, al final, siempre acaban _____* con un calco de la CVS del italiano. Más en concreto, 18 informantes han seleccionado la opción a) *haciendo la paz*, calco de la CVS *fare la pace*, mientras que 7 han elegido la

opción b) *haciendo paz*, calco de la CVS *fare pace*, variante léxica de *fare la pace*. Es imprescindible señalar que dichos errores han sido producidos por informantes de niveles A2, B1 y B2.

De todo ello se desprende que los resultados relativos a las interferencias positivas y negativas a nivel interlingüístico avalan nuestra hipótesis: la afinidad léxico-sintáctica entre español e italiano lleva a los estudiantes italófonos de E/LE de niveles iniciales e intermedios a apreciar en el español una estructura sintagmática reconocible; de ahí que tiendan a reproducir en su interlengua los patrones léxicos, morfológicos y sintácticos de las CVS del italiano, cometiendo, así, errores de tipo colocacional.

Sin embargo, a través del análisis de los resultados hemos observado una excepción al patrón ASIMETRÍA PARCIAL → INTERFERENCIA NEGATIVA. Si, por una parte, en las parejas de CVS «VS + det. + S» que presentan asimetrías en el verbo la mayoría de los informantes de niveles iniciales e intermedios ha reformulado calcos de las CVS del italiano (**hacer una multa* [*fare una multa*], **meter/ poner a la prueba* [*mettere alla prova*], **dar la culpa* [*dare la colpa*], **hacer un salto* [*fare un salto*]), por otra parte, los resultados relativos a las CVS asimétricas en el verbo que presentan el esquema «VS + S^{escueto}» son netamente diferentes. De hecho, la gran mayoría de los informantes ha reformulado correctamente las CVS con sustantivo escueto que albergan asimetrías verbales con sus contrapartidas del italiano. Así, en la primera pregunta del test alrededor del 90% de los informantes ha reconstruido con éxito la CVS *dar pena*, equivalente de la CVS del italiano *fare pena* (literalmente, **hacer pena*). Asimismo en la prueba de traducción el 84% de los informantes ha reformulado correctamente la CVS *dar miedo*, forma equivalente de *fare paura* (**hacer miedo*), y el 82% ha traducido

correctamente la CVS *tener lugar*, contrapartida léxica de la CVS **avere luogo*²⁰⁶.

Estos resultados adquieren aún más relevancia si pensamos que ya Bally en su *Traité* (1909) y, posteriormente, Gross (1993; 1997) habían notado –pero sin formular conclusiones metodológicas– que las CVS con sustantivo escueto forman un bloque sintagmático aún más fuerte del que se observa en las CVS cuyo sustantivo es actualizado por un determinante. Según ambos autores, dicha fijación sintáctica hace que las CVS con sustantivo escueto se comporten como auténticas locuciones verbales. Estos datos revisten especial importancia para nuestra investigación, puesto que la naturaleza sintáctica de esta clase de CVS parece ser el motivo que explicaría la superación de la barrera interferencial que producen las asimetrías verbales en las CVS constituidas por determinantes. En otras palabras, el hecho de que CVS como *dar pena*, *dar miedo* y *tener lugar* constituyan un bloque sintáctico más fijo del que se observa en CVS actualizadas por determinantes²⁰⁷ parece facilitar su correcto almacenamiento en el lexicón mental de los aprendientes de E/LE incluso en aquellos casos en los que se aprecia una asimetría verbal con sus contrapartidas léxicas en la lengua materna de los estudiantes. En este sentido, el bloque léxico «verbo +

²⁰⁶ Como ya hemos señalado anteriormente, un error muy común entre los estudiantes italofonos de E/LE de niveles iniciales es el uso del auxiliar *haber* en calidad de verbo pleno o soporte, produciendo así un calco del verbo italiano *avere*. De hecho, este último, además de usarse como verbo auxiliar, también desempeña la función de verbo soporte y de verbo pleno. Sin embargo, entre nuestros informantes solo uno ha realizado un calco de la CVS *avere luogo*, produciendo la frase **La reunión habrá lugar en este cuarto*. En cambio, los demás informantes que no han reformulado correctamente la CVS *tener lugar* han hecho uso de los verbos simples *hacer*, *tener* y *estar* (**La reunión se tendrá en este lugar*; **La reunión se hará en esta aula*; **La reunión estará en esta aula*). Por último, un informante ha verbalizado el sustantivo *lugar* produciendo la frase **La reunión luga en ese aula*.

²⁰⁷ Por ejemplo, los numerales *uno* y *dos* en *Dio un paso atrás* y *Dio dos pasos adelante*.

sustantivo» percibido por nuestra mente²⁰⁸ podría equipararse al bloque sintáctico que se observa en lexías compuestas como *abrebotellas*, *pelirrojo* y *telaraña*. Por tanto, creemos que los aprendientes de E/LE, al percibir la gran solidaridad entre los dos lexemas, los almacenan como si fueran un único lexema.

En lo que respecta a la introducción de las construcciones con verbo soporte en el aula de E/LE, a través de las tres propuestas didácticas hemos querido presentar distintos modelos de actividades –de corte comunicativo, colaborativo y lúdico– enfocadas a una enseñanza integrada, gradual y sistemática del léxico. De hecho, creemos firmemente que, para una correcta retención y reproducción de las CVS, su introducción en el aula debe enmarcarse en un programa didáctico que prevea la presentación y la práctica de unidades léxicas univerbales y pluriverbales de distintas categorías (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y clases fraseológicas (colocaciones, locuciones, refranes, etc.). Asimismo, consideramos importante el hecho de que las CVS se expliquen de manera gradual y sistemática, insertándolas dentro de contextos comunicativos y campos semánticos definidos. Por tanto, sugerimos que la selección de las CVS que formarán parte de los contenidos léxicos se haga sobre la base del tema objeto de la propuesta didáctica. Así, por ejemplo, en una unidad didáctica dedicada al deporte, no nos limitaremos a insertar lexías univerbales como *senderismo* o *flexiones*, sino que las presentaremos en el marco de las construcciones con verbo soporte (*hacer ~ senderismo/ flexiones*). Por otra parte, la enseñanza gradual de la CVS debería basarse tanto en el valor semántico del sustantivo

²⁰⁸ Es importante precisar que el bloque léxico que se aprecia entre los lexemas de las CVS escuetas es eminentemente mental, puesto que, a nivel sintáctico, los dos lexemas pueden ser separados por modificadores: *Me da mucha pena*; *No me ha hecho ningún efecto*.

como en la naturaleza del verbo soporte, presentando las variantes con verbo soporte específico²⁰⁹ solo a partir de los niveles intermedios.

En investigaciones futuras nos proponemos dar mayor aplicabilidad a nuestras propuestas didácticas, estudiando los efectos de la introducción gradual y sistemática de las CVS en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de E/LE de distintos niveles y nacionalidades. Asimismo, nos gustaría profundizar en el estudio de las CVS propias de las variedades del español de América, con el fin de ofrecer a nuestros alumnos una panorámica más completa sobre las distintas realizaciones de estas lexías pluriverbales en el mundo hispano.

Para concluir, esperamos que esta tesis despierte el interés de los profesores de E/LE sobre una clase de unidades fraseológicas tan relevante en nuestras producciones lingüísticas que, a nuestro juicio, debería incorporarse en los programas didácticos de E/LE como auténtico tema de estudio²¹⁰. Además, deseamos que sirva como motor para impulsar investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo destinadas a detectar las áreas de contraste entre las CVS del español y sus contrapartidas léxicas en distintas lenguas, con el fin último de fomentar la enseñanza de una clase de unidades léxicas pluriverbales indispensable para la comunicación.

²⁰⁹ Por ejemplo, *brindar/facilitar/proporcionar un consejo*.

²¹⁰ Al igual que lo son el subjuntivo, los verbos auxiliares *ser* y *estar* o los verbos de cambio, para citar algunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA COLOMBIANA DE LA LENGUA (2012). *Breve diccionario de colombianismos*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua. Disponible en línea.
<https://www.academiacolombianadelalengua.co/bdc/>
[Última consulta: 08/05/19].
- ALBA-SALAS, J. (2004). *Fare light verb constructions and Italian causatives: Understanding the differences*. *Italian journal of linguistics*, 16(2), 283-323. Disponible en línea:
<http://www.italian-journal-linguistics.com/content/uploads/Alba-Salas.pdf>
[Última consulta: 07/03/19].
- ALBERTUZ, F. J. (1995). En torno a la fundamentación lingüística de la Aktionsart. *Verba*, 22, 285-337. Disponible en línea:
<http://albertuz.webs.uvigo.es/aktionsart.pdf>
[Última consulta: 20/02/19].
- ALONSO RAMOS, M. (1997). Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo *dar*: hacia un tratamiento de los verbos soportes. *Zeitschrift für Romanische Philologie (ZrP)*, 113(3), 380-417. Disponible en línea:
<https://www.degruyter.com/view/j/zrph.1997.113.issue3/zrph.1997.113.3.380/zrph.1997.113.3.380.xml>
[Última consulta: 25/03/19].

- (1998). *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe support*. Tesis doctoral: Université de Montréal. Disponible en línea:
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6777/these.pdf?sequence=1>
[Última consulta: 19/01/19].
- (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- (2007). Towards the synthesis of support verb constructions: distribution of syntactic actants between the verb and the noun. *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory*, 97-137. Disponible en línea:
<http://coleweb.dc.fi.udc.es/cole/library/ps/Alo2007e.pdf>
[Última consulta: 24/03/19]
- (2017). Naturaleza semántica de las colocaciones verbales. *Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: Сборник статей в честь 80-летия Игоря Александровича Мельчука, 15*. Disponible en línea:
<http://www.grupolys.org/biblioteca/Alo2012c.pdf>
[Última consulta: 14/04/19].
- APRESYAN, Y. D., MEL'ČUK, I. A., & ŽOLKOVSKY, A. K. (1969). Semantics and lexicography: Towards a new type of unilingual dictionary. *Studies in syntax and semantics*, 1-33.

ARCHE, M. J. (2016). El aspecto léxico. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, J. Gutiérrez (ed.). New York: Routledge, 405-415.
Disponible en línea:

https://gala.gre.ac.uk/id/eprint/18150/7/18150%20ARCHE_Aspecto_LC3%A9xico_2016.pdf

[Última consulta: 17/02/19].

AYDEMIR, Y. (2004). Are Turkish preverbal bare nouns syntactic arguments? *Linguistic Inquiry*, 35(3), 465-474. Disponible en línea:

<https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/0024389041402607>

[Última consulta: 14/01/19].

BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: Led Edizioni.
Disponible en línea:

https://www.researchgate.net/publication/324865413_La_interlengua_de_lenguas_afines_El_espanol_de_los_italianos_el_italiano_de_los_espanoles

[Última consulta: 10/09/19].

----- (2018) La creatividad léxica en la interlengua de aprendientes italófonos de Español/LE. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet & A. Nomdedeu Rull (eds.). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 71-80.

BAILINI, S. & MUÑOZ-BASOLS, J. (2018). Análisis y corrección de errores. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, J. Muñoz-

- Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.). London: Routledge, 94-108.
- BALLY, C. (1951^[1909]) *Traité de stylistique française, I*. Paris: Klincksieck.
- BARRIOS RODRÍGUEZ, M. A. (2016). Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-13. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/921/92155205002.pdf>
[Última consulta: 12/03/19].
- BISCARO, F. & MAGLIONI, M. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.
- BLANCO, X. & BUVET, P. A. (2004). Verbes supports et significations grammaticales: Implications pour la traduction espagnol-français. *Linguisticae Investigationes*, 27(2), 327-342.
- BOHRN, A. (2012). Construcciones con verbo liviano versus verbos denominales. Sobre la herencia de propiedades aspectuales. *V Congreso Internacional de Letras*, 472-486. Disponible en línea: <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0065%20BOHRN,%20ANDREA.pdf>
[Última consulta: 11/02/19].
- BOILLOS, M. M. (2012). El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 2(1), 1-15. Disponible en línea: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/entrehojas/article/view/6128/4917>

[Última consulta: 20/09/19].

BOSQUE, I. (1985). Sobre las oraciones recíprocas en español. *Revista española de lingüística* 5, 59-96. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41161>

[Última consulta: 12/01/19].

----- (1996). *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*. Visor: Madrid.

----- (2001). Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites. *Lingüística española actual*, 23(1), 9-40.

[https://www.academia.edu/23972656/Sobre_el_concepto_de_colocación_y_sus_límites](https://www.academia.edu/23972656/Sobre_el_concepto_de_colocacion_y_sus_limites)

[Última consulta: 18/02/19].

----- (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.

BROWN, H. D. (1994^[1980]): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BUCKINGHAM, L. (2008) Spanish verb support constructions from a learner perspective. *Estudios de lingüística inglesa aplicada* 8, 151-179.

Disponible en línea:

<http://institucional.us.es/revistas/elia/8/9.%20buchingham.pdf>

[Última consulta: 12/03/19].

----- (2009). *Las construcciones con verbo soporte en un corpus de especialidad*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- BUTT, M. (2010). The light verb jungle: Still hacking away. *Complex predicates in cross-linguistic perspective*, 48-78. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/profile/Miriam_Butt/publication/265307994_The_Light_Verb_Jungle_Still_Hacking_Away/links/549a97e30cf2b8037135bd54/The-Light-Verb-Jungle-Still-Hacking-Away.pdf
[Última consulta: 20/02/19].
- CALVI, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots, palabras, words*, 4(2003), 17-34. Disponible en línea: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3444067/mpw0403calvi.pdf?response_disposition=inline%3B%20filename%3DLinguistica_Contrastiva_De_Espanol_E_Ita.pdf
[Última consulta: 25/05/19].
- CAÑAS E. (2002). Español para italianos: mecanización de estructuras para la producción oral en niveles avanzados. *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE. Actas del I y II encuentros prácticos International House*, S. Eusebio Hermira (ed.). Madrid: Edinumen, 93-98.
- CARRERA DÍAZ, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español. *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]: Roma, 16-18 settembre 1999 (2)*, 5-24.
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/18010/file_1.pdf
[Última consulta: 02/03/19].
- CICALESE, A. ET ALII. (2016). Verbi locativi in italiano come varianti di verbi supporto. *Quaderns d'Italià*, 21, 153-166. Disponible en línea:

https://revistes.uab.cat/quadernsitalia/article/view/v21-cicalese_dagostino-langella-et-al

[Última consulta: 15/06/19].

CONSEJO DE EUROPA (2002^[2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (traducción del Instituto Cervantes). Disponible en línea:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[Última consulta: 15/06/19].

CORBACHO SÁNCHEZ, A. (2005). El concepto de *Funktionsverbgefüge*: consideraciones teóricas y correspondencias terminológicas en español. *Anuario de estudios filológicos*, 28, 35-45. Disponible en línea:

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1143/0210_8178_28_3_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[Última consulta: 03/02/19].

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CSIRIK, J. & VINCZE, V. (2010). Hungarian corpus of light verb constructions. *Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics*. Association for Computational Linguistics, 1110-1118. Disponible en línea:

<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1873906>

[Última consulta: 20/01/19].

- CUERVO, R. J. (2004 ^[1901]). *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Serie «La Granada entreabierta», 94. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- D'AGOSTINO, E. & GUGLIELMO, D. (2012). Varianti di verbi supporto in italiano. *Lessico e lessicologia: atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana*. Roma: Bulzoni, 143-156.
- D'ANDREA, L. (2018). Las colocaciones «sustantivo + *de* + sustantivo» y su ubicación en el lexicón mental de una muestra de hablantes de E/LE. *E-Scripta Romanica*, 6, 103-140. Disponible en línea: <http://www.escripta.uni.lodz.pl/ojs/index.php/escriptaromanica/article/view/99/69>
[Última consulta: 04/03/19].
- DALADIER, A. (1996). Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français. *Langages*, 30(121). *Les supports*, A. Helmy Ibrahim (ed.), 35-53. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x1996_num_30_121_1739
[Última consulta: 25/02/19].
- DE ANGELIS, A. (1989). Nominalizations with the Italian support verb *avere*. *Linguisticae Investigationes*, 13(2), 223-237.
- DE GIOIA, M. (2015). Le Lexique-Grammaire. Introduction à la méthode. *L'amour des mots. Chorale(s) pour Mariagrazia*, P. Paissa, F. Rigat & M.-B. Vittoz (eds.). Alessandria: Edizioni dell'Orso, 299-309. Disponible en línea: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01239323/document>

[Última consulta: 11/03/19].

DELATOUR, Y. *ET ALII* (1991). *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.

DE MIGUEL, E. (1999) El aspecto léxico. *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Bosque, & V. Demonte (eds.). Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.

----- (2006). Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad de Lingüística Española*, 1289-1313.

Disponible en línea:

<http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Miguel.pdf>

[Última consulta: 21/02/19].

----- (2008). Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (eds.). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 567-578. Disponible en línea:

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21070/1/Construcciones%20con%20verbos%20de%20apoyo%20en%20español.pdf>

[Última consulta: 10/02/19].

ELENA GARCÍA, P. (1991). Las locuciones verbonominales en alemán y en castellano. *Anuari de Filologia*, 14, 25-43.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. & TÁBOAS BAYLÍN, S. (1999). Construcciones impersonales no reflejas. *Gramática descriptiva de la lengua*

Referencias bibliográficas

española, 2, I. Bosque, & V. Demonte (eds.). Madrid: Espasa Calpe, 1723-1779.

FERREIRA, A. & LIVINGSTONE, K. A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118. Disponible en línea:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1982373/La_efectividad_de_un_modelo_metodologico_mixto_para_la_ensenanza_a_aprendizaje_de_espanol_como_lengua_extranjera.pdf

[Última consulta: 30/08/19].

FERREIRA, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes*, 191-201. Disponible en línea:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf

[Última consulta: 09/09/19].

GALÁN BOBADILLA, A. (1996). Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula del español como lengua extranjera. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 101-110. Disponible en línea:

<https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/bibliotecaele/asele/pdf/05/050099.pdf>

[Última consulta: 19/09/19].

GALHARDI, N. (2017). *Mundo en llamas*. Bloomington: Palibrio.

GARCÍA HIGUERA, M. (2006). *La enseñanza de las colocaciones en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2013^[1967]). *Cien años de soledad*. Barcelona: DeBolsillo.

GIRY-SCHNEIDER, J. (1978). À propos de quelques nominalisations. *Langue française*, 39. *Études de syntaxe française*, M. Gross & Christian Leclère (eds.), 30-48. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_39_1_6126

[Última consulta: 19/09/19].

----- (1986). Les noms construits avec *faire*: compléments ou prédicats? *Langue française*, 69. *Syntaxe des noms*, 49-63. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_00238368_1986_num_69_163_62.pdf

[Última consulta: 21/02/19].

----- (1987). *Les prédicats nominaux en français: les phrases simples à verbe support*, 18. Genève – Paris: Librairie Droz. Disponible en línea:

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Z6cxYAH9oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Les+pr%C3%A9dicats+nominaux+en+fran%C3%A7ais:+les+phrases+simples+%C3%A0+verbe+support+\(Vol.+18\).+Gen%C3%A9ve+%E2%80%93+Paris:+Librairie+Droz.](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Z6cxYAH9oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Les+pr%C3%A9dicats+nominaux+en+fran%C3%A7ais:+les+phrases+simples+%C3%A0+verbe+support+(Vol.+18).+Gen%C3%A9ve+%E2%80%93+Paris:+Librairie+Droz.)

[Última consulta: 05/03/19].

- (1991). L'article zéro dans le lexique-grammaire des noms prédicatifs. *Langages*, 25(102). *Absence de déterminant et déterminant zero*, J. Anscombe (ed.), 23-35. Disponible en línea: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1991_num25_102_1597
[Última consulta: 18/02/19].
- (1996). La notion de modifieur obligatoire dans des phrases à verbe support *avoir* complexes. *Langages*, 30(121). *Les supports*, A. Helmy Ibrahim (ed.), 19-34. Disponible en línea: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1996_num_30_121_1738
[Última consulta: 28/03/19].
- GÖTZ, D. *ET ALII* (2006). *Langenscheidt Grosswoerterbuch Deutsch als Fremdsprache 2006*.
- GRIMSHAW, J. & MESTER, A. (1988). Light Verbs and θ -Marking. *Linguistic Inquiry*, 19(2), 205-232. Disponible en línea: <http://www.jstor.org/stable/4178587>
[Última consulta: 20/02/19].
- GROSS, G. & VIVES, A. (1986). Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexique-grammaire. *Langue française*, 69. *Syntaxe des noms*, 5-27. Disponible en línea: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_69_1_6360
[Última consulta: 04/02/19].
- (2001). La description en termes de classes d'objets et l'enseignement des langues. *Langue française*, 131. *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, 38-51. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_2001_num_131_11035.pdf

[Última consulta: 05/03/19].

GROSS, G. (1988). Degré de figement des noms composés. *Langages*, 23(90).
Les expressions figées, 57-72. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1988_num_23_90_1991.pdf

[Última consulta: 17/02/19].

----- (1990). Définition des mots composés dans un lexique-grammaire.
Langue française, 87. *Dictionnaires électroniques du français*, 84-90.
Disponible en línea:

https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr00238368_1990_num_87_1_6329.pdf

[Última consulta: 15/02/19].

----- (1993). Trois applications de la notion de verbe support.
L'information grammaticale, 59, 16-22. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1993_num_59_1_3137

[Última consulta: 11/02/19].

----- (1996a). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.

----- (1996b). Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle.
Langages, 30(121), 54-76. Disponible en línea:

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1996_num_30_121_1740

[Última consulta: 07/02/19].

- (2012). *Manuel d'analyse linguistique. Approche sémantico-syntaxique du lexique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- GROSS, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 15(63), *Formes syntaxiques et prédicats sémantiques*, 7-52. Disponible en línea:
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1981_num_15_63_1875
[Última consulta: 08/02/19].
- (1986). Les nominalisations d'expressions figées. *Langue française*, 69. *Syntaxe des noms*, 64-84. Disponible en línea:
https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_00238368_1986_num_69_163_63.pdf
[Última consulta: 09/02/19].
- (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages*, 23(90), 7-22. Disponible en línea:
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1988_num_23_90_1988
[Última consulta: 10/02/19].
- (1993). Les phrases figées en français. *L'Information Grammaticale*, 59, 36-41. Disponible en línea:
https://www.persee.fr/doc/igram02229838_1993_num59_13139.pdf
[Última consulta: 11/02/19].
- (1996). Les verbes supports d'adjectifs et le passif. *Langages*, 30(121). *Les supports*, A. Helmy Ibrahim (ed.), 8-18. Disponible en línea:
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1996_num_30_121_1737

[Última consulta: 11/02/19].

GRÖN, L. & BERTELS, A. (2018). Clinical sublanguages. Vocabulary structure and its impact on term weighting. *Terminology*, 24(1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 41-65.

HEINE, A. (2002). Funktionsvergefüge im Lernerwörterbuch am Beispiel von Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache (LGWDaF). *Neuphilologische Mitteilungen*, 103(1), 51-62.

Disponible en línea:

https://www.jstor.org/stable/43344022?1#page_scan_tab_contents

[Última consulta: 12/02/19].

HERRERO INGELMO, J. L. (2002a). Los verbos soportes: el verbo *dar* en español. *Léxico y Gramática. Colección: Linguas e Lingüística*. Lugo: TrisTram, 189-202. Disponible en línea:

<http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/darsoportepdf>

[Última consulta: 14/03/19].

----- (2002b). *Tener* como verbo soporte. *Actas III jornadas de Reflexión Filológica*. Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca (*no publicado en revistas*).

Disponible en línea:

<http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/tener.pdf>

[Última consulta: 15/03/19].

----- (2003). Los verbos soportes: ¿gramática o léxico? *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 2(1). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 453-468.

Disponible en línea:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1236133>

[Última consulta: 10/03/19].

----- (2004). ¿Puede un sustantivo predicar? (de los sustantivos que se pueden conjugar). *Actas del V Congreso de Lingüística General (Universidad de León, 5-8 de Marzo, 2002)*. Madrid: Arco/Libros, 1589-1598. Disponible en línea:

https://www.academia.edu/40410186/Puede_un_sustantivo_predicar_de_los_sustantivos_que_se_pueden_conjugar

[Última consulta: 11/03/19].

HILL, J. (1999). Collocational competence. *English teaching professional*, 11, 3-8.

IBRAHIM, A. H. (2005). Light verbs in Standard and Egyptian Arabic. *Perspectives on Arabic Linguistics XVII-XVIII: Papers from the seventeenth and eighteenth annual symposia on Arabic linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 117-131. Disponible en línea:

[http://dspace.fudutsinma.edu.ng/xmlui/bitstream/handle/1234567891456/Mohammad,_Alhawary,_Elabbas_Benmamoun_Perspect\(Book_See.org\).pdf](http://dspace.fudutsinma.edu.ng/xmlui/bitstream/handle/1234567891456/Mohammad,_Alhawary,_Elabbas_Benmamoun_Perspect(Book_See.org).pdf)

[Última consulta: 30/01/19].

ÍRSULA, J. (1994). ¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales. *Revista da Faculdade de Línguas e Literatura*, 277-287. Disponible en línea:

<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/803.pdf>

[Última consulta: 25/02/19].

- JEZEK, E. (2004). Types et degrés de verbes supports en italien. *Linguisticæ Investigationes*, 27(2), 185-201.
- JIANG, M. ET ALII (2016). Transitivity in light verb variations in Mandarin Chinese: A comparable corpus-based statistical approach. *Proceedings of the 30th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, 459-468.
<https://www.aclweb.org/anthology/Y16-3018.pdf>
[Última consulta: 20/01/19].
- JONAH LIN, T. H. (2014). Light verbs. *The Handbook of Chinese Linguistics*, C.T.J. Huang, Y.H.A. Li & A. Simpson (eds.). Hoboken: Wiley-Blackwell, 73-99.
- KAALAP, H. J. & MUISCHNEK, K. (2006). Multi-word verbs in a fleective language: the case of Estonian. *Proceedings of the Workshop on Multi-word-expressions in a multilingual context*, 57-74. Disponible en línea:
<https://www.aclweb.org/anthology/W06-2408.pdf>
[Última consulta: 21/01/19].
- (2010). The variability of multi-word verbal expressions in Estonian. *Language Resources and Evaluation*, 44(1-2), 115-135. Disponible en línea:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10579-009-9096-x.pdf>
[Última consulta: 22/01/19].
- KAY, G. (1995). English loanwords in Japanese. *World Englishes*, 14(1), 67-76. Disponible en línea:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467971X.1995.tb00340x>

[Última consulta: 10/03/19].

KATTÁN IBARRA, J. & POUNTAIN, C. J. (2003^[1997]). *Modern Spanish Grammar. A practical guide*. London/ New York: Routledge.
Disponible en línea:

<https://books.google.es/books?id=642CnCS315gC&pg=PA369&lpg=PA369&dq=%27%27>

[Última consulta: 20/01/19].

KEMPCKE, G. ET ALII (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter.

KOBASHI, S. (2015). El artículo en español y sus formas equivalentes en japonés. Análisis fundamental para la enseñanza del artículo. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 479-488. Disponible en línea:

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0479.pdf

[Última consulta: 24/01/19].

KOIKE, K. (1992). Locución verbal y verbo compuesto. *Hispanica/ Hispánica*, 36, 89-104.

----- (1993). Caracterización y estructuras del verbo compuesto. *Hispanica/ Hispánica*, 37, 14-29. Disponible en línea:

https://www.jstage.jst.go.jp/article/hispanica1965/1993/37/1993_37_14/article/-char/ja/

[Última consulta: 20/01/19].

----- (1995). Verbos soporte con valor aspectual. *Hispanica/ Hispánica*, 39, 88-101. Disponible en línea:

https://www.jstage.jst.go.jp/article/hispanica1965/1995/39/1995_39_88/article/-char/ja/

[Última consulta: 20/01/19].

----- (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

LACA, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras, 1*, I. Bosque & V. Demonte (eds.). Madrid: Espasa Calpe, 891-928.

LA FAUCI, N. (1980). Aspects du mouvement de Wh, verbes supports, double analyse, complétives au subjonctif en italien: pour une description compacte. *Linguisticae Investigationes*, 4(2), 293-341.

----- (1997). Sulla struttura proposizionale delle costruzioni con nome predicativo e verbo-supporto. *Scribthair a ainm n'ogaim: Scritti in memoria di Enrico Campanile*, 467-490.

LA FAUCI, N. & MIRTO, I. (1985). Sulla complementarità di *fare* causativo e *fare* supporto. *Linguistica e letteratura*, 10(1/2), 27-45.

LANGER, S. (2004). A linguistic test battery for support verb constructions. *Linguisticae Investigationes*, 27(2), 171-184.

LAPORTE, E. (2008). Exemples attestés et exemples construits dans la pratique du lexique-grammaire. *Observations et manipulations en*

linguistique: entre concurrence et complémentarité. Mémoires de la Société de linguistique de Paris. Nouvelle Série , 16. Leuven: Peeters, 11-32.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00352695/>

[Última consulta: 05/09/19].

LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Cengage Learning.

----- (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Cengage Learning.

----- (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Cengage Learning.

LOZANO ZAHONERO, M. (2013). Los verbos de apoyo. *Gramática de referencia de español para itálofonos, 2. Verbo: morfología, sintaxis y semántica*, F. San Vicente (ed.). Bolonia: Clueb, 801-831.

MATSUMOTO, Y. (1996). A syntactic account of light verb phenomena in Japanese. *Journal of East Asian Linguistics*, 5(2), 107-149.

MEL'ČUK, I. (1973). Towards a Linguistic "Meaning \Leftrightarrow Text Model". F. Kiefer (ed.), *Trends in Soviet Theoretical Linguistics*. Dordrecht: Reidel, 33-57.

----- (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte: leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997*. Paris: Collège de France.

<http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/melcukColldeFr.pdf>

[Última consulta: 20/02/19].

----- (2004). Verbes supports sans peine. *Lingvisticae Investigationes*, 27(2), 203- 217.

<http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukVsup.pdf>

[Última consulta: 25/02/19].

------(2012). Phraseology in the Language, in the Dictionary and in the Computer. *Yearbook of Phraseology*, K. Kuiper (ed.). Berlin: De Gruyter Mouton, 3, 31-56.

http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/yop_2012_0003.final.pdf

[Última consulta: 02/03/19].

MIRTO, I. (2015). *Maniere di fare. Lessico e sintassi*. Pisa: Edizioni ETS.

MIYAMOTO, T. (2000). *The Light Verb Construction in Japanese: the role of the verbal noun*, 29. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.

MOLINER, M. (2007). *Diccionario de uso de la lengua española (DUE)*. Madrid: Gredos.

MONTT, N. (2004). *El eskimal y la mariposa*. Madrid: Alfaguara.

MUÑOZ NUÑEZ, M. D. (2011). Reflexiones sobre el concepto de solidaridades léxicas de E. Coseriu en el marco de los recientes estudios sobre restricciones léxicas y colocaciones, *ILAS – Lorenzo Hervás. Documentos de Trabajo: Gramática comparada y descriptiva*, 109-121. Disponible en línea:

<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11535#preview>

[Última consulta: 11/01/19].

NENONEN, M. ET ALII (2017). How light can a light verb be? Predication patterns in V + NP constructions in English, Finnish, German and Russian. *Empirical Approaches to Cognitive Linguistics: Analyzing Real-Life Data*, 75-106. Disponible en línea:

https://www.researchgate.net/profile/Marja_Nenonen/publication/317433559_How_light_can_a_light_verb_be_Predication_patterns_in_V_NP_constructions/links/593aa29faca272c4d90c9bbf/How-light-can-a-light-verb-be-Predication-patterns-in-V-NP-constructions.pdf
[Última consulta: 28/01/19].

PALAVECINO, S. R. (2000). *Buenos Aires*. New Jersey: Nuevo Espacio.

PERNAS IZQUIERDO, P. (1992). *Las solidaridades léxicas del español (selecciones e implicaciones)*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

PIERA, C. Y VARELA, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso*, 3, I. Bosque & V. Demonte (eds.), 4367- 4422.

QUINTANA, P. (2017). *La perra*. Bogotá: Literatura Random House.

QUOCHI, V. (2005). *Usage-Based Approach to Light Verb Constructions in Italian: Development and Use*. Tesis doctoral: Università di Pisa.
https://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd07122007174743/unrestricted/Quochi_PhD_Thesis_CD.pdf
[Última consulta: 20/01/19].

----- (2016). Development and Representation of Italian Light-*fare* Constructions. *Corpus-based Approaches to Construction Grammar. Constructional approaches to language*, 19, Y. Jiyoun & S. Th. Gries (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Disponible en línea:
http://eprints.bice.rm.cnr.it/15850/1/DevelopementDoConstructions_JBenjaminsCxG_AuthorAcceptedManuscript.pdf

[Última consulta: 02/02/19].

REY-DEBOVE, J. (2005). *Le petit Robert de la langue française 2006*. Paris: Le Robert.

RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología española*. Valencia: Universitat. Disponible en línea:

https://www.academia.edu/4078186/Ruiz_Gurillo_L._1997_Aspectos_de_fraseología_téorica_española._Valencia_Universitat

[Última consulta: 05/06/19].

----- (1998). *La fraseología del español coloquial*. Madrid: Ariel.

----- (2003). Las unidades sintagmáticas verbales en el español actual. *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Max Niemeyer Verlag, 285-292.

SANDERS, C. (2004). *The Cambridge Companion to Saussure*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANROMÁN VILAS, B. (2009). Diferencias semánticas entre construcciones con verbo de apoyo y sus correlatos verbales simples. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 23, 289-314. Disponible en línea:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14757/1/ELUA_23_13.pdf

[Última consulta: 01/03/19].

----- (2011a). ¿Cuándo hago una promesa, prometo? Límites parafrásticos con predicados de lengua. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 59(2), 369-418. Disponible en línea:

https://www.jstor.org/stable/41550474seq=1#_scan_tab_contents

[Última consulta: 25/03/19].

----- (2011b). The unbearable lightness of light verbs. Are they semantically empty verbs? *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory (MTT2011)*. Barcelona, *Observatoire de linguistique Sens-Texte*, 253-263. Disponible en línea:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.363.1722&rep=rep1&type=pdf>

[Última consulta: 02/03/19].

----- (2014). La alternancia *dar/hacer* en construcciones con verbo de apoyo y nombre de comunicación. *Borealis—An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(2), 185-222. Disponible en línea:

<https://septentrio.uit.no/index.php/borealis/article/view/2946>

[Última consulta: 21/03/19].

----- (2017). ¿Es posible definir un verbo ligero? *Lingua Americana*, 21(41), 17-46. Disponible en línea:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/240377/2333135951SM.pdf>

[Última consulta: 28/01/19].

SANTIAGO ALONSO, G. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del *MCER*. *Linguistica*, 54(1), 397-410. Disponible en línea:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44392317/262253702PB.pdf?responsecontent_disposition=inline%3B%20filename%3DEL_ANALISIS_CONTRASTIVO_COMO_INSTRUMENTO.pdf

[Última consulta: 14/09/19].

SANTOS GARGALLO, I. (2009). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SARDELLI, M. A. (2016). De los estudios paremiológicos en Italia. Estado de la cuestión. *Paremia*, 25, 79-97. Disponible en línea:

https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/025/007_sardelli.pdf

[Última consulta: 24/02/19].

SERRA SEPÚLVEDA, S. (2012). *Gramática y diccionario: contornos, solidaridades léxicas y colocaciones en lexicografía española contemporánea*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea:

<https://eprints.ucm.es/15285/1/T33768.pdf>

[Última consulta: 20/01/19].

SHIYAB, S. M. (2013). Translation Quality Assessment: A Perspective on Pedagogy. *Arab World English Journal*, 4, 42-50. Disponible en línea:

<https://awej.org/images/AllIssues/Specialissues/Translation2/3.pdf>

[Última consulta: 14/09/19].

SIDOTI, R. (2011). *Aspectos de fraseología contrastiva (español-italiano): el verbo polisémico dar en colocaciones de verbo + sustantivo*. Nápoles: Città del Sole.

----- (2014). Interferencias colocacionales en construcciones con verbo de apoyo + sustantivo entre lenguas afines. *Lingue e Linguaggi*, 11, 215-224. Disponible en línea:

<https://core.ac.uk/download/pdf/41168092.pdf>

[Última consulta: 09/03/19].

SUÁREZ CUADROS, S. J. (2007). La escuela soviética y sus aportaciones a la fraseología. *Interlingüística*, 17, 999-1008. Disponible en línea:

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2317734.pdf>

[Última consulta: 14/09/19].

SUIHKONEN, P. (2002). The Uralic Languages. *Fennia*, 180, 165-176. Disponible en línea:

<https://fennia.journal.fi/article/download/3774/3565/>

[Última consulta: 21/01/19].

SUKIRMIYADI, N. (2018). The Role of Contrastive Analysis in Translation Study. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 6(9), 30-34. Disponible en línea:

<https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v6-i9/4.pdf>

[Última consulta: 14/09/19].

TOIVONEN, I. (1995). *A study of Finnish infinitives*. Tesis doctoral: Brandeis University. Disponible en línea:

https://www.researchgate.net/profile/Ida_Toivonen/publication/35049584_A_study_of_Finnish_infinitives/links/0a85e534538924e86f000000.pdf

[Última consulta: 14/01/19].

UÇAR, A. (2010). Light Verb Constructions in Turkish Dictionaries. Are they submeanings of polysemous verbs? *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1).

https://www.researchgate.net/profile/Ayguel_Ucar/publication/259934683_Light_Verb_Constructions_in_Turkish_Dictionaries_Are_Th

[ey Submeanings of Polysemous Verbs/links/00b7d52ea18bb3e898000000.pdf](http://www.elsevier.com/locate/S0007122605000000)

[Última consulta: 16/01/19].

VERSTEEGH, K. (2009). Loan verbs in Arabic and the DO-construction. *Studies in Semitic Languages and Linguistics*, 53, 187-200.

Disponible en línea:

http://elibrary.bsu.az/books_400%5CN_101.pdf#page=208

[Última consulta: 12/01/19].

VINCZE, V. (2012). Light verb constructions in the SzegedParallelFX English-Hungarian parallel corpus. *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, 2381-2388. Disponible en línea:

http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/177_Paper.pdf

[Última consulta: 22/01/19].

WOTJAK, G. (2006). Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales/CVN. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 3-31. Disponible en línea:

<https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/EL/article/view/4027/3772>

[Última consulta: 12/01/19].

YOKOTA, K. (1999). Light verb constructions in Japanese and functional uncertainty. *Proceedings of the LFG99 Conference, Stanford. CSLI Publications*, 1-14. Disponible en línea:

<http://web.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/LFG/4/lfg99yokota.pdf>

[Última consulta: 15/01/19].

Referencias bibliográficas

- (2005). The structure and meaning of Japanese light verbs.
Language sciences, 27(3), 247-280. Disponible en línea:
<https://pdf.sciencedirectassets.com/271777/1S0388000105X00328/1-s2.0-S0388000105000173/main.pdf>
[Última consulta: 17/01/19].

REFERENCIAS SITOGRÁFICAS

BAB.LA (2019). *Diccionario español – francés*.

<https://es.bab.la/diccionario/espanol-frances/>

[Última consulta: 23/04/19].

----- *Diccionario español – inglés*.

<https://es.bab.la/diccionario/espanol-ingles/>

[Última consulta: 23/04/19].

----- *Diccionario español – italiano*.

<https://es.bab.la/diccionario/espanol-italiano/>

[Última consulta: 23/04/19].

BANCOBASE (01/02/2018). Consejos para gastar mejor a la hora de hacer el súper [infografía]. Educación financiera.

<https://blog.bancobase.com/finanzas-familiares-consejos-para-gastar-menos-en-el-super>

[Última consulta: 11/03/19].

BLAY, I. (26/06/2019). Reformar y aprovechar tu buhardilla para conseguir un dúplex. Sección “Ideas de decoración”. *Revista de interiores.com*.

https://www.revistainteriores.es/reformar-aprovechar-espacio-buhardilla-casa-duplex_40247_102.html

[Última consulta: 30/06/19].

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (2019). *Cambridge English Dictionary*.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

[Última consulta: 20/04/19].

- CASTEJÓN, N. (07/09/18). Darse un tiempo en la pareja. *Web consultas. Revistas de salud y bienestar*.
<https://www.webconsultas.com/mente/emociones/familia/pareja/cuando-darse-un-tiempo-en-la-pareja>.
[Última consulta: 05/12/18].
- COLLINS DICTIONARY (2019). *English Dictionary*.
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>
[Última consulta: 21/04/19].
- DAVIES, M. (2019). *Corpus del español*.
<https://www.corpusdelespanol.org/>
[Última consulta: 11/05/19].
- (2019). *Corpus of Contemporary American English (COCA)*
<https://www.english-corpora.org/coca/>
[Última consulta: 17/04/19].
- DORADO, Ó. (04/03/2019). 6 mejores beneficios de correr 30 minutos al día. EresDeportista.com
<https://eresdeportista.com/cardio/running/6-mejores-beneficios-de-correr-30-minutos-al-dia/>
[Última consulta: 02/07/19].
- EL DÍA (26/11/18). Cómo optimizar las compras en el supermercado. Sección *hogar*: curiosidades para tener en cuenta.
<https://www.eldia.com/nota/2018-11-26-1-52-17-como-optimizar-las-compras-en-el-supermercado-hogar>
[Última consulta: 04/02/19].
- EL TERRITORIO (10/05/2016). Levanté mi rendimiento y agarré confianza.

<https://www.eltoritorio.com.ar/levante-mi-rendimiento-y-agarre-confianza-7244510393796811-et>

[Última consulta: 17/04/19].

EL UNIVERSO (4/11/2018). Ayudar a hacer las tareas escolares sin perder la paciencia. Sección “La revista”.

<https://www.eluniverso.com/larevista/2018/11/04/nota/7029539/gritar-ninos>

[Última consulta: 04/02/19].

ETHNOLOGUE (2019). *Ethnologue: Languages of the World*.

<https://www.ethnologue.com>

[Última consulta: 21/02/19].

FINANZAS PERSONALES (28/07/2015). Errores que comete a la hora de hacer el mercado. Sección “Consumo inteligente”.

https://www.finanzaspersonales.co/consumo_inteligente/articulo/errores-comete-hora-hacer-mercado

[Última consulta: 11/03/19].

FUNDÉU BBVA (04/02/2011). *Zapeo*, mejor que *zapping*. Recomendaciones.

<https://www.fundeu.es/recomendacion/zapping>

[Última consulta: 24/04/19].

----- (01/10/2014). *Selfi*, adaptación al español de *selfie*.

Recomendaciones.

<https://www.fundeu.es/recomendacion/selfi-adaptacion-al-espanol-de-selfie/>

[Última consulta: 18/04/19].

- (31/08/2017). *Destripar, mejor que hacer spoiler*.
Recomendaciones.
<https://www.fundeu.es/recomendacion/destripe-destripar-hacer-spoiler>
[Última consulta: 05/04/19].
- GRIJELMO, A. (03/04/2016). Hacer ‘spoiler’. Vaya novedad. Sección “La punta de la lengua”. *El País.com*.
<https://elpais.com//2016/04/01/opinion/1459510891666452.html>
[Última consulta: 01/04/19].
- IL SABATINI COLETTI (2019). *Dizionario della lingua italiana*.
https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
[Última consulta: 25/04/19].
- ILTALEHTI (28/10/2017). Kokoomus tekee päätöstä presidenttiehdokkaasta - Sauli Niinistö ei ole paikalla.
<https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/201710282200493477>
[Última consulta: 28/01/19].
- INSTITUTO CERVANTES (2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm
[Última consulta: 14/09/19].
- (2019). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
[Última consulta: 01/09/19].

JUST LANDED (09/02/2009). Just Landed: forum.

https://www.justlanded.com/english/Spain/Forums/Telephone_Internet/MENSAJES-A-CELULARES-GRATIS/saludito

[Última consulta: 28/05/19].

LANGENSCHIEDT (2019). *Spanisch-Deutsch Wörterbuch*.

<https://de.langenscheidt.com/spanisch-deutsch/>

[Última consulta: 17/04/19].

LAROUSSE (2019). *Dictionnaire de français*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>

[Última consulta: 14/04/19].

LINGUEE (2019). *Linguee*: diccionario y corpus paralelo español-alemán.

<https://www.linguee.es/espanol-aleman>

[Última consulta: 28/05/19].

----- *Linguee*: diccionario y corpus paralelo español-francés.

<https://www.linguee.es/espanol-frances>

[Última consulta: 28/05/19].

----- *Linguee*: diccionario y corpus paralelo español-inglés.

<https://www.linguee.es/espanol-ingles>

[Última consulta: 28/05/19].

----- *Linguee*: diccionario y corpus paralelo español-italiano.

<https://www.linguee.es/espanol-italiano>

[Última consulta: 28/05/19].

MINUTOUNO (30/10/2018). “Omnishopper”, el término que define a los argentinos a la hora de hacer las compras en plena crisis. Consumo.

<https://www.minutouno.com/notas/3093202-omnishopper-el-termino-que-define-los-argentinos-la-hora-hacer-las-compras-plena-crisis>
[Última consulta: 11/03/19].

NEUS, P. (14/06/2016). ¿Sabes qué diferencia hay entre alimentos bio, eco y sostenibles? Sección “Ecología”. *La Vanguardia.com*.
<https://www.lavanguardia.com/vivo/ecologia/20160614/402498428265/ecologico-biologico-organico-sostenible-alimentacion.html>
[Última consulta: 11/05/19].

OXFORD UNIVERSITY PRESS (2019). *Oxford Learner’s Dictionaries*.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
[Última consulta: 15/02/19].

PILLADO, C. (20/06/2014). ¿Qué diferencias existen entre un producto ‘bio’ o uno ‘eco’? Sección “Buena Vida”. *El País.com*.
<https://elpais.com/elpais/2014/06/17/buena-vida/1403028447547072>
[Última consulta: 15/05/19].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/>
[Última consulta: 09/07/19].

----- (2019). *Corpus del Español del Siglo XXI*.
(CORPES XXI)
<http://www.rae.es/corpes>
[Última consulta: 24/04/19].

REDBULL.COM (14/06/2018). *Miriam Lancewood en la naturaleza*.
Entrevista.
<https://www.redbull.com/mx-es/miriam-lancewood-en-la-naturaleza>

[Última consulta: 08/08/19].

SORIA, C. (25/05/2018). Trucos para lucir un vientre plano (y no son abdominales). Sección “Lifestyle”. *Hola.com*.

<https://www.hola.com/estar-bien/20180525124637/trucos-para-lucir-vientre-plano-sin-abdominales/>

[Última consulta: 15/06/19].

TRECCANI (2019). *Treccani*. La cultura italiana: vocabolario. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

<http://www.treccani.it/vocabolario>

[Última consulta: 20/08/19].

TURISMO EN MEDELLÍN (2019). Tu fin de semana vívelo en Medellín. Operadora Turismo en Medellín para el mundo.

<https://www.turismoenmedellin.com/turismed/vp5380/sp/planes-turisticos-en-medellin>

[Última consulta: 20/06/19].

UNIVERSITY OF BASEL (2019). *CONTRAST_IT: italiano in prospettiva contrastiva*. Department of Languages and Literatures.

<https://contrast-it.philhist.unibas.ch/en/corpora/contrast-it-corpus/>

[Última consulta: 25/04/19].

VÁZQUEZ, A. (19/03/19). Así son los interiores de *Dolor y Gloria*, lo último de Almodóvar. Sección “Decoración”. *Architectural Digest.com*

<https://www.revistaad.es/decoracion/articulos/interiores-dolor-y-gloria-ultimo-almodovar>

[Última consulta: 25/06/19].

WIKIHOW (2019). Cómo hacer un reclamo y obtener un buen resultado.

Referencias sitográficas

<https://es.wikihow.com/hacer-un-reclamo-y-obtener-un-buen-resultado>

[Última consulta: 09/05/19].

YOEMIGRO (14/06/2016). Recomendaciones para hacer mercado en Buenos Aires, Argentina. YoEmigro.com. Asesoría migratoria.

<https://www.yoemigro.com/recomendaciones-para-hacer-mercado-en-buenos-aires-argentina>

[Última consulta: 11/04/19].

YOUTUBE (23/09/2014). Cómo hacer ajiaco. Canal: *La cocina de Carlos*

https://www.youtube.com/watch?v=ihk8JR_UJeA

[Última consulta: 20/05/19].

----- (05/12/2017). Españoles en el mundo. Bogotá (1/3) – RTVE.

Canal: *Españoles en el mundo*.

https://www.youtube.com/watch?v=TMJXZM3h_80

[Última consulta: 14/05/19].

----- (11/06/2019). Dietas milagro. ¿Hay alguna dieta milagro que funcione? Canal: *Alimenta*. Dietistas nutricionistas en Barcelona.

<https://www.youtube.com/watch?v=kyAyUgLpCrc>

[Última consulta: 21/06/19].

Anexo

Anexo



Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano

Test lingüístico dirigido a estudiantes de
español de lengua materna italiana

▪ Descripción y finalidad del test

El propósito de este test es comprobar cuáles son los errores que los estudiantes itálofonos de español como lengua extranjera cometen a la hora de utilizar una clase específica de construcciones verbonominales del español, las llamadas *construcciones con verbo soporte* (como *dar un paseo* o *hacer una llamada*), de manera especial, aquellas que no conocen. Así que, no te preocupes. No evaluaremos tus conocimientos del español, sino que nos limitaremos a analizar las dificultades a las que pueden llevar estas construcciones pluriverbales.

El test se divide en dos partes y tiene una duración de alrededor de 20 minutos. En la primera parte vas a leer un breve texto que contiene algunas construcciones con verbo soporte. A continuación, te ofrecemos algunos datos acerca de su comportamiento lingüístico, comparándolo con el del italiano. En la segunda parte, en cambio, encontrarás 8 preguntas relacionadas con tus estudios y 20 preguntas que constituyen el núcleo del test. En concreto, deberás contestar a 11 preguntas de opción múltiple, 6 preguntas

abiertas (se trata de 6 breves frases a traducir al español) y 3 preguntas semiabiertas.

Agradecemos infinitamente el tiempo que nos estás dedicando al realizar este test y te recordamos que tus datos serán tratados de forma anónima y confidencial.

PARTE I

- **Lee la historia de Marco y Paula prestando especial atención a las construcciones que ves en cursiva**

Marco y Paula son una pareja de novios italoespañola. Marco vive y trabaja en Roma, mientras que Paula vive y estudia en Salamanca, en España. A pesar de la distancia y de las pequeñas diferencias culturales, su rutina es bastante similar; los dos, cuando están en casa, se ocupan de las tareas domésticas, como fregar los platos, *poner la lavadora* o *hacer la compra*. Afortunadamente, de vez en cuando también salen a *dar un paseo*; a Marco le gusta pasear por los Foros Imperiales y a Paula le encanta *dar vueltas* por el casco antiguo de Salamanca. Además, *tienen* muchos *intereses* comunes, por ejemplo, jugar al ajedrez y *hacer deporte*. En fin, son muy parecidos, pero, como todas las parejas, también *tienen* sus *diferencias*.

- **Algunos datos sobre las CVS**

Como has leído, Marco y Paula son muy parecidos, pero también muy diferentes. Lo que pasa con ellos dos ocurre también con un tipo de construcciones verbonominales del español y del italiano, las construcciones

con verbo soporte (CVS); *poner la lavadora*, *dar un paseo*, *hacer deporte* y las demás que ves en cursiva son solamente algunas de ellas.

Ya sabrás que muchas de estas construcciones no se pueden traducir literalmente al italiano; por ejemplo, *poner la lavadora* corresponde a *fare la lavatrice* (y no a **mettere la lavatrice*) y *dar un paseo* equivale a *fare una passeggiata* (y no a **dare una passeggiata*). En estos casos, las construcciones difieren en cuanto al verbo, por lo que su traducción literal del italiano al español, y viceversa, desembocaría en la producción de errores de tipo léxico. Sin embargo, otras construcciones son muy similares; es lo que ocurre entre *hacer deporte* y *fare sport*, donde *fare* y *sport* son los equivalentes directos de *hacer* y *deporte*.

Además, las diferencias entre las CVS del español y del italiano atañen también a otros planos, como el gramatical, y pueden incidir directamente en el sustantivo; un ejemplo de ello son las CVS *fare solletico* y *hacer cosquillas*, donde *cosquillas*, al contrario de *solletico*, presenta número plural.

De todas formas, estas son solamente algunas de las diferencias entre las CVS de las dos lenguas; por tanto, esperamos que este test te despierte la curiosidad necesaria para seguir investigando sobre ellas.

PARTE II

▪ Algunos datos acerca de ti

- ❖ ¿A qué te dedicas?
- ❖ ¿Estudias español en la actualidad o lo estudiaste en el pasado?
- ❖ ¿Dónde lo estudias/ estudiaste?

- a) En el instituto
 - b) En la universidad
 - c) En academias de lenguas
- ❖ Si lo estudias/ estudiaste en la universidad, el español es tu:
- a) Primera lengua extranjera
 - b) Segunda lengua extranjera
 - c) Tercera lengua extranjera
 - d) Lengua optativa (*idoneità*)
- ❖ ¿Cuánto tiempo estudiaste/ llevas estudiando español?
- ❖ Si en la actualidad estudias español en algún centro de enseñanza, ¿a qué nivel corresponden las clases que estás cursando?
- a) A1
 - b) A2
 - c) B1
 - d) B2
 - e) C1
 - f) C2
- ❖ Si ya no recibes clases de español, ¿a qué nivel corresponde el último curso de español al que asististe?
- a) A1
 - b) A2
 - c) B1
 - d) B2
 - e) C1
 - f) C2

- ❖ ¿Has vivido alguna vez en un país hispanohablante?
 - En caso de que sí, ¿dónde y por cuánto tiempo?

¡EMPECEMOS CON EL TEST!

▪ Para romper el hielo...

Marca la opción que consideres correcta. Para cada pregunta hay una sola opción correcta.

1 El perro de Paula se ha puesto enfermo. ¿Qué crees que piensa ella al verlo?

- a) Me da pena verlo así.
- b) Me hace pena verlo así.
- c) Me echa pena verlo así.
- d) Me mete pena verlo así.

2 Marco le pregunta a su compañero de piso si le apetece salir por la noche, pero el chico está muy cansado. Así que, le contesta...

- a) No tengo gana.
- b) No tengo la gana.
- c) No tengo ganas.
- d) No tengo las ganas.

3 Marco y Paula son así: discuten mucho, pero, al final, siempre acaban...

- a) Haciendo la paz.
- b) Haciendo paz.
- c) Haciendo las paces.
- d) Haciendo paces.

4 Hoy Marco ha tenido un mal día. Normalmente va al trabajo andando, pero, como esta mañana llovía mucho, se ha subido al autobús sin billete y...

- a) Le han dado una multa.
- b) Le han hecho una multa.
- c) Le han puesto una multa.
- d) Le han sacado una multa.

5 De vez en cuando a Paula le gusta _____ a Marco.

- a) Meter a prueba.
- b) Meter a la prueba.
- c) Poner a prueba.
- d) Poner a la prueba.

▪ Traduciendo

Traduce las siguientes frases al español. Para cada CVS del italiano te ofrecemos el sustantivo correspondiente en español.

- 6 Vado a farmi una doccia (*ducha*). _____
- 7 Dobbiamo prendere una decisione (*decisión*). _____
- 8 Devo darti ragione (*razón*). _____
- 9 Questi rumori mi fanno paura (*miedo*). _____
- 10 La riunione avrà luogo (*lugar*) in quest'aula. _____
- 11 Mi dà sempre la colpa (*culpa*) di tutto. _____

▪ Compara y contrasta

Marca la opción que consideres correcta. Para cada pregunta hay una sola opción correcta.

- 12 Marca cuál de las siguientes opciones corresponde a la CVS *hacer ilusión* en la frase *¡No sabes la ilusión que me hace verte tan animado!*

- a) Essere stupiti
- b) Farsi illusioni
- c) Fare piacere

13 Marca la opción que corresponde a la CVS *dar abasto* en la frase *Paula no da abasto a todo lo que tiene que hacer. Tiene un montón de tareas pendientes y tres horas de tiempo para hacerlo todo.*

- a) Bastare
- b) Riuscire a fare
- c) Sapere

14 ¿Con cuál de las siguientes opciones traducirías la CVS *fare male* en la frase *Mi fanno male i piedi?*

- a) Dañar
- b) Doler
- c) Hacer daño

15 Y ahora ¿con cuál de las opciones propuestas traducirías la frase *Le scarpe mi fanno male ai piedi?*

- a) Dañar
- b) Doler
- c) Hacer daño

16 ¿En cuál de las siguientes frases crees que el verbo simple *llamar* tiene el mismo significado que la CVS *hacer una llamada?*

- a) Tengo que llamar a un par de personas.
- b) Alguien está llamando tu nombre.
- c) ¿No has oído? Están llamando a la puerta.

17

¿En cuál de las siguientes frases sustituirías la CVS *hacer parada* con el verbo simple *parar(se)*?

- a) ¡Para ya! Con tus palabras no haces nada más que empeorar las cosas.
- b) El tren para en la estación de Chamartín.
- c) Deberías pararte a pensar en las consecuencias que tienen tus acciones.

▪ Razonando

En este apartado queremos comprobar si a partir de los datos que te ofrecemos sobre algunas CVS puedes deducir con qué verbos se construyen las formas equivalentes a las CVS del italiano que te proponemos abajo.

18

Lee las siguientes CVS y sus respectivas formas correspondientes en italiano: sacarse el carné de conducir (*prendere la patente*); sacarse un diploma (*prendere un diploma*); tomar la iniciativa (*prendere l'iniziativa*); tomar una decisión (*prendere una decisione*).

Teniendo en cuenta las CVS de arriba con sus respectivos equivalentes en la otra lengua, marca cuál de las siguientes opciones corresponde a la CVS *prendere la licenza di pesca* en la frase *Marco ha impiegato due anni per prendere la licenza di pesca*. Después, escribe tu motivación.

- a) Sacarse la licencia de pesca
- b) Tomar la licencia de pesca

19

Me da alegría; me da nostalgia, pero me pone alegre; me pone nostálgico/a. Considerando los ejemplos propuestos, marca la opción correspondiente a *mettere tristezza*. A continuación, escribe tu motivación.

- a) Me da tristeza
- b) Me pone tristeza

20

Dar un paso (fare un passo) y dar una vuelta (fare un giro) son acciones que requieren un movimiento físico por parte de quienes las realizan. Basándote en lo que acabamos de decir y teniendo en cuenta que también hacer deporte (fare sport) implica movimiento, señala cuál de las dos opciones (a o b) corresponde a la CVS fare un salto en la frase Paula mi ha spaventato e ho fatto un salto indietro. Después, escribe tu motivación.

- a) Dar un salto
- b) Hacer un salto