



Las construcciones con verbo de apoyo en el aula de ELE

SU ENSEÑANZA EN APRENDICES CON L1 ALEMÁN

Trabajo Final de Máster

Laura Camacho Coma

Dirigido por Avel·lina Suñer Gratacós

Máster en Enseñanza de Catalán y Español como Segundas Lenguas

Facultat de Lletres

Curso 2020/21

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de muchas personas.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la directora de este trabajo, Avel·lina Suñer, por su paciencia y sus conocimientos, y por hacerme plantearme interrogantes en cada una de las tutorías. También por hacer crecer cada día más mi interés por el maravilloso mundo de la gramática y las lenguas en general, y por confiar tanto en mí. Por todo esto, gracias.

Tengo que darle las gracias también a mi profesora de alemán, Ariadna Soler, por ayudarme en los momentos iniciales (y más arduos) del trabajo, a pesar de que dejó de ser mi docente hace ya más de un año. Espero que nuestros caminos puedan volver a encontrarse.

Quiero dar las gracias también a mi tutora de prácticas, Andrea, y a todos los profesores que me han ayudado en la estancia en la Universidad de Konstanz, puesto que muchos de los apartados de este trabajo no habrían sido posibles sin sus sabios consejos.

Por último, aunque durante la realización de este trabajo he estado lejos, me gustaría dar las gracias a mi familia, por estar siempre ahí.

RESUMEN

El presente trabajo estudia la adquisición de las *construcciones con verbo de apoyo* en el aula de ELE, más concretamente en aquellos aprendices con el alemán como primera lengua. A partir de un estudio comparativo entre las construcciones con verbo de apoyo y las *Funktionsverbgefüge*, su equivalente en alemán, se propone una previsión de errores en la producción de los estudiantes. Por último, se analizan errores recogidos durante la estancia de tres meses como docente en prácticas en el *Sprachlehrinstitut* de la Universidad de Konstanz (Alemania) como parte del programa *Erasmus + for Traineeships*. A partir del análisis de algunos de estos errores, se presenta una reflexión final sobre cómo y cuándo deben presentarse las construcciones con verbo de apoyo en el aula de ELE.

Palabras clave: construcciones con verbo de apoyo, sintaxis, semántica, léxico, español L2, alemán, gramaticalización, lexicalización.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the acquisition of *construcciones con verbo de apoyo* ('light verb constructions') in Spanish as a second language, paying special attention to those learners who speak German as native speakers. Beginning with a comparative study between *construcciones con verbo de apoyo* and *Funktionsverbgefüge*, its equivalent in German, a foresight of the main possible mistakes made by learners is proposed. At last, we analyze some mistakes taken during the three months stay with a teaching internship at the *Sprachlehrinstitut* from the University of Konstanz (Germany) as part of the *Erasmus + for Traineeships* program. From the analysis of some of these mistakes, we put forward a final consideration about how and when should these constructions be taught in a Spanish as L2 class.

Keywords: light verb constructions, syntax, semantics, lexicon, Spanish as L2, German, grammaticalization, lexicalization.

LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO DE APOYO EN EL AULA DE ELE:
Su enseñanza en aprendices con L1 alemán

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN	10
2. METODOLOGÍA	13
2.1. <i>Marco teórico</i>	13
2.2. <i>Metodología del trabajo de campo: recolección de datos</i>	13
2.2.1. Ejemplos de CVA y de FVG.....	13
2.2.2. Errores de alumnos con L1 alemán	14
3. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO DE APOYO.....	15
3.1. <i>Grado de pérdida de significado del VA</i>	17
3.2. <i>CVA como pieza léxica</i>	18
3.3. <i>La propuesta de clasificación de Alonso Ramos (2004)</i>	24
3.3.1. Tipología del VA	24
3.3.2. Semifraseologización.....	27
3.4. <i>Recapitulación</i>	30
3. LAS FUNKTIONSVERBGEFÜGE EN ALEMÁN.....	31
4.1. <i>Características morfosintácticas</i>	33
4.2. <i>Uso de las FVG</i>	37
4.3. <i>Recapitulación</i>	42
5. LAS CVA EN EL AULA DE ELE	43
5.1. <i>La adquisición de las CVA</i>	44
5.1.1. Significado no composicional	45
5.1.2. Poco peso semántico del VA.....	45
5.1.3. Posibles incongruencias con la L1: previsión de errores	47

5.1.3.1.	Coalescencia del VA.....	47
5.1.3.2.	Diferencia en el VA	48
5.1.3.3.	Formación totalmente distinta.....	48
5.2.	<i>Errores más recurrentes</i>	49
5.3.	<i>Didáctica de las CVA</i>	53
6.	CONCLUSIONES Y FUTURAS EXTENSIONES	56
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
8.	ANEXOS	61
8.1.	<i>Ejemplos de CVA</i>	61
8.1.1.	CVA con el verbo cometer.....	61
8.1.2.	CVA con el verbo dar.....	61
8.1.3.	CVA con el verbo decir.....	62
8.1.4.	CVA con el verbo hacer	62
8.1.5.	CVA con el verbo gozar.....	62
8.1.6.	CVA con el verbo guardar	62
8.1.7.	CVA con el verbo librar	62
8.1.8.	CVA con el verbo poner.....	63
8.1.9.	CVA con el verbo prestar.....	63
8.1.10.	CVA con el verbo sufrir	63
8.1.11.	CVA con el verbo tener.....	63
8.1.12.	CVA con el verbo tomar	63
8.2.	<i>Ejemplos de FVG</i>	64
8.2.1.	FVG con el verbo bekommen (‘recibir’).....	64
8.2.2.	FVG con el verbo bringen (‘llevar’)	64
8.2.3.	FVG con el verbo finden (‘encontrar’)	64
8.2.4.	FVG con el verbo geben (‘dar’)	64
8.2.5.	FVG con el verbo haben (‘tener’)	65

8.2.6.	FVG con el verbo kommen ('venir').....	66
8.2.7.	FVG con el verbo leisten ('prestar')	66
8.2.8.	FVG con el verbo machen ('hacer').....	66
8.2.9.	FVG con el verbo nehmen ('coger')	67
8.2.10.	FVG con el verbo schenken ('regalar').....	67
8.2.11.	FVG con el verbo setzen ('poner').....	68
8.2.12.	FVG con el verbo treffen ('encontrar').....	68
8.2.13.	FVG con el verbo stellen ('poner')	68
8.3.	<i>Errores de aprendices con L1 alemán</i>	69

LISTA DE ABREVIATURAS

CVA	Construcción con verbo de apoyo
VA	Verbo de apoyo
FVG	<i>Funktionsverbgefüge</i> ‘construcción con verbo funcional’
FV	<i>Funktionsverb</i> ‘verbo funcional’
SN	Sintagma nominal
SA	Sintagma adjetival
SP	Sintagma preposicional
AUX	Verbo auxiliar
MOD	Verbo modal
PREP	Preposición
PART	Participio
AVB.PRON	Adverbio pronominal
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
ELE	Español como lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

1. INTRODUCCIÓN

Todo aprendiz de una segunda lengua tiene como objetivo hablarla de la misma forma que lo haría un nativo. Se aspira a la fluidez total, hecho que no es posible sin el dominio en la elección de palabras. Para un nativo, parece obvio que construcciones como las de (1) se forman con el verbo *dar*, mientras que las de (2) se forman con el verbo *hacer*:

- (1) a. Paula *da un paseo* por la ciudad.
- b. El niño se *dio un golpe* en la rodilla.
- c. *Doy autorización* para la publicación del libro.
- d. La situación *dio un giro* drástico.
- e. Mi madre me *dio permiso* para ir de viaje.
- (2) a. Le *hice una promesa* a mi amigo.
- b. *Hicieron una aclaración* sobre el tema.
- c. Pablo le *hizo una broma* a su hermano.
- d. Ayer *hice una estupidez* muy grande.
- e. El chico *ha hecho una acusación* muy grave.

No parece que haya nada que explique por qué un sustantivo como *paseo* se une con el verbo *dar*, mientras que otros como *promesa* deben ser complemento del verbo *hacer*. ¿Qué significa *dar* en *dar un paseo*? ¿Y *hacer* en *hacer una promesa*? Estas preguntas son de difícil respuesta incluso para hablantes nativos. Esto es así porque se trata de verbos que han perdido su valor semántico. Dicha pérdida de significado podría ser la causa de errores como los siguientes, frecuentes en el aula de ELE:

- (3) a. *Paula *hace un paseo* por la ciudad.
- b. *Le *di una promesa* a mi amigo.

Pero ¿por qué se producen errores como los de (3)? ¿Cómo pueden evitarse? ¿Tiene la primera lengua de los aprendices influencia en ellos? En este trabajo trataremos de responder a estos interrogantes.

Este tipo de construcciones se denominan *construcciones con verbo de apoyo* (en adelante, CVA). El presente trabajo tiene como principal objetivo estudiar su adquisición en el aula de ELE. Entendemos por CVA la unión de un verbo cuyo significado se ha visto reducido y un sintagma nominal (SN) (4), adjetival (SA) (5) o preposicional (SP) (6) que es el que aporta el valor semántico a la construcción:

- (4) Deberíamos *tomar conciencia* de la gravedad del asunto.
- (5) No me lo *hagas más difícil*.
- (6) Juan *puso en duda* mis capacidades.

Nuestro trabajo se limitará al estudio de la adquisición del fenómeno de CVA en estudiantes que tienen el alemán como lengua materna. Esta delimitación del objeto de estudio nos permitirá analizar de forma más precisa las posibles causas de errores como los que veíamos en (3). Para ello, se compararán las CVA con su equivalente en alemán.

La principal hipótesis es que, en aprendices de español L2 con alemán L1, habrá interferencias entre las construcciones y la lengua materna de los estudiantes, hecho que afectará en la adquisición de su equivalente en español a través de, entre otros, errores de traducción literal. Por ello, a partir de la comparación entre ambas lenguas, otro de los objetivos del trabajo es hacer una previsión de errores que podríamos encontrarnos, así como un análisis de errores producidos por estudiantes de español del *Sprachlehrinstitut* de la Universidad de Konstanz (Alemania), en el que podremos ver si dicha previsión se cumple o si, por el contrario, se producen errores no previstos, o incluso no se observa ninguna dificultad relacionada con lo anteriormente mencionado.

Como se verá a lo largo de la investigación, las CVA son un fenómeno muy frecuente, recurrente y productivo en español. Ahí radica la importancia de su correcta comprensión y adquisición y, en consecuencia, también su dificultad. Pese a que sí existen trabajos amplios sobre el funcionamiento de las CVA en español, no existe aún gran cantidad de estudios que analicen su presencia en el aula de ELE. Por ello, otro de los objetivos del trabajo es hacer una reflexión sobre cómo pueden presentarse estas construcciones en clase.

En síntesis, nuestro estudio tiene varios objetivos: por un lado, describir de forma clara el funcionamiento de las CVA en español y de su equivalente en alemán, para poder analizar las semejanzas y diferencias que existen entre ellas. El siguiente objetivo es poder hacer una previsión de errores a partir de la comparación anteriormente mencionada que nos permita comprender la causa de los fallos de los aprendices. El último objetivo del estudio es reflexionar sobre cómo y cuándo deben presentarse estas unidades léxicas en el aula de ELE.

La determinación de centrar este trabajo en el estudio de las CVA en el aula de ELE se debe, en su mayor parte, a la enorme productividad que tienen dichas construcciones en español. Las usamos constantemente, hecho que me hizo cuestionar cómo las

adquieren personas cuya primera lengua no es el español. Además, es un tema poco tratado a lo largo de mi preparación académica, hecho que aumenta mi interés en la materia.

Para poder alcanzar los objetivos, el trabajo está estructurado de la siguiente forma. En el primer apartado, se hace una descripción de nuestro objeto de estudio en español. A continuación, se realiza lo mismo con su equivalente en alemán. En el siguiente capítulo, se trata el tema de la presencia de estas construcciones en el aula de ELE: en primer lugar, se hace una revisión de las principales dificultades que puede entrañar su adquisición y, a partir de ahí, se propone una previsión de errores, que se comprueba en el siguiente apartado del capítulo mediante la recolección de algunos errores reales de estudiantes. Como parte final del capítulo, se hace una reflexión sobre cuándo y cómo deben presentarse estas construcciones. Por último, en el capítulo final recogemos las conclusiones que hemos sacado en claro de la realización del trabajo.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este apartado es explicar el marco teórico del que se parte al hacer la descripción de estas unidades y, por otro lado, especificar la metodología usada para la obtención y procesamiento de los datos.

2.1. *Marco teórico*

El interés primordial de este trabajo es hacer una descripción minuciosa de las CVA. Como se sabe, cualquier descripción está condicionada por el punto de vista o marco teórico que se emplea para observar el objeto de estudio. En este caso, los fenómenos analizados que tienen que ver sobre todo con la sintaxis parten de una perspectiva orientada hacia la gramática generativa, sin hacer uso de la formalización extensa que caracteriza este modelo. Las indicaciones recibidas relativas al marco teórico u otras cuestiones técnicas han venido siempre de la directora de este trabajo. Más concretamente, se nos ha proporcionado información y bibliografía sobre el concepto de *colocación* (fenómeno que no se ha tratado desde una perspectiva generativista), así como de otros aspectos como la *lexicalización* y *gramaticalización*, tanto en español como en otras lenguas como el inglés o el alemán. No se entra, por tanto, en profundidad en aspectos de la gramática generativa que no son necesarios para describir nuestro objeto de estudio.

2.2. *Metodología del trabajo de campo: recolección de datos*

Una de las bases del trabajo es la descripción de los datos, puesto que esta facilita el análisis profundo del objeto de estudio. Por un lado, contamos con ejemplos de CVA y de FVG. Por otro, hemos trabajado también con ejemplos reales de errores producidos por estudiantes de español como L2.

2.2.1. Ejemplos de CVA y de FVG

Los ejemplos propuestos a lo largo del trabajo sirven para ilustrar el funcionamiento que tienen ambos fenómenos en nuestra lengua. Todos los ejemplos que aparecen a lo largo del estudio sin ninguna referencia externa son de creación propia. Aquellos que tienen origen en otros autores están debidamente citados. Ambos tipos de ejemplos se encuentran recogidos en el anexo situado al final del trabajo y, de nuevo, debidamente citados, para poder identificar su procedencia con facilidad.

2.2.2. Errores de alumnos con L1 alemán

Los errores recogidos en el apartado §5.2 han sido obtenidos en el centro de prácticas en el que he tenido la oportunidad de trabajar en la etapa final de mi preparación como docente de ELE. Dicho centro es el *Sprachlehrinstitut* de la Universidad de Konstanz, en Alemania. He podido asistir a distintos niveles de docencia: a un nivel A2, B1, B2 y C1. Como se verá, esto me ha permitido darme cuenta de que estas construcciones aparecen en distintas fases de la interlengua, aunque no se de una instrucción específica sobre ellas.

A lo largo de las prácticas, que han tenido una duración de tres meses, he podido recoger algunos errores producidos de forma oral por estudiantes, hecho que ha facilitado la realización del trabajo y que me ha permitido analizar este fenómeno con más detenimiento.

Para poder preservar el anonimato de los aprendices, se ha dado un código a cada uno de ellos, compuesto por las iniciales de su nombre y seguido por el nivel de interlengua en el que se encuentran. Así si un hipotético estudiante se llamara Peter Müller y estuviera estudiando español en un nivel B2, su código de identificación sería PMB2. Además, en el caso de estudiantes de los que se haya recogido más de un error, esto se indicará mediante la numeración del código: PMB2-1, PMB2-2, PMB2-3... Y así sucesivamente. Todos los errores figurarán en los anexos finales del trabajo.

El número total de estudiantes es doce. Todos ellos forman un grupo homogéneo en cuanto a su primera lengua: el alemán. Cabe destacar también que todos ellos hablan inglés como segunda lengua, por lo que el español sería su tercera lengua, hecho que puede influenciar también en los resultados obtenidos: podríamos encontrarnos con errores de interferencia entre la L2 y la L3. Además, son todos estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años. No obstante, algunos niveles de interlengua son bastante distintos. Los aprendices que han formado parte del estudio son los siguientes: PEB1, AFB1, KKB1, YPB1, MBB1, MWB2, PHB2, MCB2, SKB2, LHB2, LKC1, y JSC1.

3. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBO DE APOYO

Se entiende por construcción con verbo de apoyo (en adelante CVA) un tipo de *predicado complejo*¹ cuyo verbo ha sufrido una pérdida del valor semántico y que, en consecuencia, necesita otro elemento que aporte el significado a la predicación. Este otro elemento es, en general, un SN (1) pero puede ser también un SA (2) o un SP (3):

- (1) a. Julio *da abrazos* a todo el mundo.
b. Mi hermano *ha dicho una mentira*.
- (2) Mis alumnos *hacen fácil* mi trabajo.
- (3) Juan *goza de buena salud* a pesar de su edad.

Los casos que constituyen el objeto de estudio de este trabajo son en su mayoría los que se forman con SSNN (1). Según Piera y Varela (1999: 4415), se trata de “casos en que el nombre complemento lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado, mientras que el verbo apenas sirve para otra cosa que para dar a este predicado su forma canónica de sintagma verbal”. Así pues, una CVA puede formarse mediante la unión de un verbo debilitado semánticamente y un sintagma nominal:

- (4) Juan *da un paseo* por el parque.

Como podemos ver en el ejemplo anterior, *da un paseo* es una CVA. El verbo de apoyo (en adelante, VA) es en este caso el verbo *dar*, mientras que el sintagma nominal que aporta el significado a la predicación es *un paseo*. Así, el VA actúa como un mero soporte sintáctico, que aporta los rasgos flexivos de concordancia y tiempo necesarios para la existencia de un predicado verbal. En otras palabras, el VA tiene una función puramente gramatical en la construcción.

Este último aspecto queda más claro si comparamos un VA con ese mismo verbo en su uso recto o literal. En efecto, el verbo *dar*, uno de los más recurrentes en las CVA, puede emplearse en su uso recto, el equivalente a ‘entregar’ (5), o también como VA, (6):

- (5) Lucía *dio un caramelo* a su hermano pequeño.
- (6) Marcela *dio un paseo* en barca por el lago.

¹ Se entiende por *predicado complejo* una unidad plurilexical “de base verbal de carácter fijo, estable y recurrente cuyo significado global no equivale exactamente a la suma de los significados de sus componentes” (Alvariño Alvariño, 1998: 506). Estos predicados destacan “por un alto grado de socialización y fijación por el uso”. Algunos ejemplos de predicados complejos son las locuciones verbales con significado idiomático como por ejemplo *apearse del burro* (1998: 507) o los ejemplos de CVA.

El contraste entre los dos ejemplos anteriores está claro: mientras que en (5) el verbo es el núcleo semántico de la predicación y, por tanto, el elemento que establece la estructura argumental, en (6) *dio* actúa como soporte sintáctico del sustantivo eventivo² *paseo*. Lo anterior implica que el verbo juega un papel sintáctico distinto dependiendo del valor semántico que aporta.

Normalmente, es el verbo el que establece la estructura argumental del predicado. En cambio, en algunos casos de CVA, es el nombre el que establece las propiedades léxicas de la predicación (RAE-ASALE, 2009: 1157). Esto significa que es el nombre el que selecciona los argumentos que en una oración con un verbo pleno seleccionaría el propio verbo. Así pues, vemos que en el uso recto del verbo (5), la red temática es la típica de un verbo transitivo: el agente (*Lucía*), el tema (*un caramelo*) y la meta (*a su hermano pequeño*). En cambio, en el caso de (6) es el sustantivo eventivo *paseo* el que selecciona el agente (*Marcela*), el locativo (*por el lago*) y el instrumento (*en barca*). Por tanto, la relación sintáctica entre los complementos y el VA es distinta en ambos casos, hecho que puede ejemplificarse de la siguiente manera:

(7) Lucía [dio [un caramelo] [a su hermano pequeño]]

(8) Marcela [dio [un paseo [en barca] [por el lago]]]

En conclusión, la principal diferencia entre un VA y su uso como verbo pleno es la carga semántica, así como el posible cambio de red temática asociada al verbo literal.

Las CVA son un tipo de estructura compleja muy productiva en español (GDLE, 1999: 4415). Los VA más comunes son *hacer*, *dar* o *tener*, entre otros. Este hecho no es casual, puesto que se trata de verbos de uso muy general y que aparecen en muchas construcciones, siendo una de ellas las CVA.

En los siguientes apartados veremos que no todos los VA tienen las mismas características semánticas y sintácticas. Esto es debido a que son fruto de un proceso gradual, que se extiende en un determinado periodo de tiempo. Existen, pues, tres propiedades que nos permiten clasificar las CVA por grados de consolidación de la construcción. Estas son: el grado de pérdida del significado del VA, la equivalencia de la CVA a una pieza léxica y su posible carácter fraseológico, presentado a partir de las aportaciones de Alonso Ramos (2004).

² Según RAE-ASALE (2009: 342) se entiende por *sustantivo eventivo* aquel que expresa procesos, es decir, cuyo sentido implica un suceso. Algunos ejemplos son *accidente*, *batalla*, *reunión*. No serían sustantivos eventivos, en cambio, nombres como *camión*, *lupa*, o *mesa*, ya que estos designan objetos físicos, no acontecimientos.

3.1. Grado de pérdida de significado del VA

Como hemos mencionado, es posible que el VA no haga una aportación semántica al predicado verbal (v. *dar* un paseo). Esto nos ha permitido ver que en una CVA la aportación puede no ser semántica, pero sí sintáctica, hecho que nos lleva a la siguiente pregunta: ¿Cómo pasa un verbo de expresar un significado pleno a tener una función puramente gramatical? El proceso mediante el cual una palabra pierde todo o parte de su significado léxico para convertirse en una pieza gramatical es conocido como *gramaticalización*. En la bibliografía inglesa este concepto se denomina *grammaticalization*, y comporta toda una serie de procesos, entre los cuales se encuentra el *semantic bleaching*, esto es, la erosión del significado original. Esta transformación proviene de un “proceso histórico por el que algunos signos léxicos de significado pleno y uso autónomo asumen valor gramatical en determinadas construcciones sintácticas, y, en general, gramaticales” (RAE-ASALE, 2009: 2107). En otras palabras, se entiende por gramaticalización un proceso mediante el cual una palabra pierde su valor semántico para adquirir una función gramatical. Algunos ejemplos de gramaticalización en español podrían ser los verbos auxiliares de las perífrasis verbales (9) o el caso del verbo *ser* en las construcciones pasivas (10):

- (9) a. *Hay* que estudiar mucho para aprobar este examen.
- b. Mi madre *tiene* que trabajar todos los días.
- (10) a. La ciudad *es* visitada todos los días por miles de turistas.
- b. El ganador *fue* recibido entre aplausos.

Como vemos, todo proceso de gramaticalización tiene como resultado una pérdida semántica, como sucede en el caso del verbo de las CVA. En definitiva, los VA han sufrido una gramaticalización, convirtiéndose así en elementos funcionales. En estos casos, el VA tiene dos funciones: por un lado, aportar los rasgos de concordancia y tiempo; por otro, actuar como apoyo para el nombre, que por sí solo no podría ejercer de predicado. De ahí la denominación de verbos *de apoyo*, que en ocasiones reciben también el calificativo de *verbos soporte*.

Como avanzábamos anteriormente, no todos los VA carecen del todo de significado léxico. Esto puede demostrarse con los casos de sustantivos que pueden formar una CVA con distintos verbos (11 y 12) y que no presentan un significado equivalente:

- (11) Clara *tiene* miedo.

(12) *Juan da miedo.*

En efecto, los ejemplos anteriores son distintos en cuanto a su significado. Esto demuestra que, además de actuar como soporte gramatical, el verbo puede hacer una aportación semántica a la construcción. Mientras que en (11) el sujeto gramatical (*Clara*) es el experimentador³ del *miedo*, en (12) ese mismo sujeto (*Juan*) es la causa. Por tanto, podemos ver que la aportación del verbo en casos como este va más allá de los rasgos flexivos verbales. Ejemplos como los anteriores nos sirven para poner de manifiesto la aportación semántica del VA en una CVA.

En definitiva, en función de su grado de consolidación, el VA puede hacer contribuciones más o menos importantes al significado del predicado. Esto dependerá de si el proceso diacrónico de gramaticalización ha culminado y si, en consecuencia, ha convertido el verbo en un mero soporte sintáctico. En aquellos casos en los que el verbo tiene poco peso semántico, este se convierte en un elemento puramente gramatical. Así, sin su presencia, la constitución del predicado no sería posible.

Por todo lo anterior, podemos deducir que cuanto más significado literal conserve el verbo, más fácil será procesarlo. Por lo contrario, aquellos VA más vacíos de significado serán los más difíciles de recuperar para el aprendiz. Veremos más sobre cómo se plantea la adquisición de elementos gramaticales en segundas lenguas en el capítulo 5.

3.2. *CVA como pieza léxica*

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la gramaticalización del VA y su consecuente vaciedad semántica permiten que, junto con el nombre, se forme la CVA. No obstante, la gramaticalización no es el único proceso que interviene en la creación de una CVA. Otro proceso diacrónico que influye en el establecimiento de una CVA es la *lexicalización*. Dicho procedimiento “torna opacas las unidades complejas a partir de formas simples” (Di Tullio, 2003: 43). En otras palabras, convierte ciertos grupos de palabras en una sola pieza léxica cuyo significado no corresponde a la suma de sus componentes. Esto significa que la lexicalización fija grupos de palabras y hace que pierdan su carácter composicional⁴. Es lo que sucede con las CVA, y uno de los elementos

³ El término *experimentador* designa que el sujeto experimenta la sensación o la emoción denotada por el predicado. En el caso de (11) es *Clara* quien experimenta el *miedo*.

⁴ Otro ejemplo de lexicalización en español podría ser el caso de las locuciones, grupos de palabras que llegan a considerarse una unidad léxica. En otras palabras, son “sintagmas lexicalizados” (Contreras y

que las convierte en una unidad difícil de adquirir en el ámbito de ELE: en construcciones como *dar un paseo*, el significado no es composicional, por lo que no puede deducirse simplemente de conocer el significado de *dar* y del sintagma nominal *paseo*. En definitiva, las CVA pasan de poder ser analizadas composicionalmente a formar bloques compactos equivalentes a una pieza léxica en las ocasiones en las que el proceso de lexicalización ha culminado.

La lexicalización de la construcción es solo posible con la previa gramaticalización del VA⁵. De hecho, no debemos entender la lexicalización como un fenómeno unitario, sino como “resultado de la suma de una serie de procesos ordenados secuencialmente” (Contreras y Suñer, 2004: 85).

El hecho de que la lexicalización sea escalonada o progresiva es destacable porque justifica que existan CVA con distintas características. Debido a ello, no todos los VA conservan la misma cantidad de significado. Así, pueden existir distintos estadios y grados de fijación según la construcción⁶. Como afirman Contreras y Suñer (2004: 86), los efectos de la lexicalización pueden tener “una incidencia dispar”, puesto que “el conjunto de formas lexicalizadas forma un *continuum*” en el que podemos encontrarnos desde “formas sintácticas completamente estabilizadas” hasta construcciones menos fijas, que presumiblemente se encuentran en un estadio más inicial de lexicalización que las anteriores.

Queda de manifiesto, pues, que las CVA son fruto de un proceso histórico y, por tanto, gradual, cuya meta es la total fijación de la construcción. No obstante, como adelantábamos en el párrafo anterior, es importante tener en cuenta que las distintas fases de las que se compone la lexicalización conviven a la vez en la lengua. Esto puede tener también como consecuencia que algunas CVA sí tengan un significado composicional. Algunas construcciones del tipo *dar golpes* presentan un cierto grado de fijación, pero

Suñer, 2004: 49) cuyo significado no puede deducirse de la suma de sus componentes. Algunos ejemplos son sintagmas como *desde luego* o *en virtud de*.

⁵ A pesar de que puedan parecer procesos contrarios y de que tradicionalmente hayan sido tratados como tales, autores como Di Tullio (2003: 50) proponen que ambos fenómenos son complementarios y que tienen conexiones entre ellos. Entre otras cosas, tienen en común la pérdida o modificación del significado original del elemento en el que tienen efecto. También Contreras y Suñer (2004) hablan de que lexicalización y gramaticalización tienen en común algunos efectos como la fijación gramatical, la pérdida o modificación del significado inicial del elemento afectado o su recategorización. La principal diferencia es que “actúan de forma direccionalmente distinta” (2004: 58). Mientras que la lexicalización “favorece el caudal léxico a expensas de la sintaxis” (2004: 85), la gramaticalización sigue el proceso contrario.

⁶ Este aspecto puede suponer una dificultad añadida en la adquisición de las CVA en ELE, puesto que no puede establecerse una norma rígida que pueda aplicarse a todas las formas que se encuentran. Esta cuestión se desarrollará en el capítulo 5.

“no puede decirse que sean idiomáticos, puesto que ilustran una combinación gramatical productiva que no tiene valor metafórico”⁷ (Contreras y Suñer, 2004: 86).

La manera más eficaz para detectar el cambio o pérdida de significado del VA consiste en comparar ejemplos de un mismo verbo con el significado literal y su significado desemantizado o de VA. El hecho de que el VA conserve su estructura argumental puede ser prueba de que la construcción no está aún del todo consolidada (13). En cambio, que el verbo haya sufrido un cambio en su estructura argumental puede ser un indicio de fijación de la construcción (14):

(13) a. Manuel le *dio un caramelo* a su madre.

b. Mis padres le *dieron un regalo* a Luis.

(14) Julieta *ha dado un paseo* por el parque.

En los ejemplos de (13), vemos el uso recto del verbo *dar*, que necesita un agente (*Manuel*), un tema (*un caramelo*) y un beneficiario (*a su madre*). Esta red temática se conserva aún en el caso de (xb), que aún requiere un agente (*Mis padres*), un tema (*regalo*) y un beneficiario (*a Luis*). En cambio, en el caso de (14), el verbo *dar* ya no tiene la misma estructura argumental, puesto que es el sustantivo eventivo *paseo* el elemento que selecciona los argumentos del predicado: el agente *Julieta* y el locativo *por el parque*.

Ejemplos como los anteriores nos demuestran que la consolidación de las CVA pasa a través de distintos estadios o grados. El grado de fijación de una CVA puede determinarse mediante la aplicación de distintas pruebas formales (Contreras y Suñer, 2004: 93). Estas pruebas permiten ver la autonomía que conservan los constituyentes de la construcción y, por ende, determinar el grado de fijación de una determinada forma. Podemos decir que una construcción posee fijación cuando se comporta “como una combinación gramatical estable, refractaria en grados diversos a la aplicación de cualquier procedimiento productivo morfológico o sintáctico que intente quebrar su

⁷ El carácter no idiomático de una CVA queda en evidencia si puede quebrarse la unidad de sus elementos constitutivos mediante la aplicación de procesos sintácticos como la adición de modificadores o pronominalización de complementos, como vemos en el caso de *dar golpes*:

- (i) a. Juan dio golpes a la silla
- b. Juan dio un golpe a la silla.
- c. Juan dio varios golpes a la silla.

A continuación, se explicará cómo la aplicación de algunas pruebas formales que modifican los constituyentes de las CVA puede ser útil para detectar su grado de lexicalización o idiomática.

unidad” (Contreras y Suñer, 2004: 86). Uno de los procedimientos a los que se hace referencia puede ser extraer el complemento de la construcción mediante el uso de una oración de relativo. Dicha prueba puede dar lugar a resultados gramaticales (15, 16) o agramaticales (17) en algunas CVA formadas con verbos transitivos, dependiendo del grado de fijación de la construcción:

- (15) Le dieron un regalo a Juan. > El regalo que le dieron a Juan.
- (16) Dimos un paseo por el parque. > El paseo que dimos por el parque.
- (17) María presta atención en clase. > *Atención que presta María en clase.

Como podemos ver, mientras que en (15) y (16) el movimiento de los constituyentes da como resultado oraciones gramaticales, no sucede lo mismo con (17). No obstante, debemos achacar aquí la agramaticalidad de la oración a la ausencia de un artículo que determine al sustantivo. De todas formas, que la construcción *prestar atención* se construya con un nombre escueto es un indicio o incluso demuestra que está más fosilizada que las anteriores *dar un regalo* o *dar un paseo*. Si añadimos el artículo, la oración se convierte en gramatical:

- (18) La atención que presta María en clase.

Otro de los procedimientos formales a los que puede recurrirse para poner a prueba la unidad de una CVA es la pasivización de la oración:

- (19) ? El regalo fue dado a Juan.
- (20) * El paseo fue dado por el parque.
- (21) *Atención es prestada por María.

El objetivo de esta prueba es determinar el grado de fijación de la CVA. No obstante, al tratarse estos casos de construcciones que se construyen con un artículo indeterminado (19, 20) o bien sin artículo (21), debemos cuestionarnos el resultado de la comprobación. Es importante tener en cuenta que el sujeto de una oración pasiva perifrástica tiene que llevar siempre un artículo determinado. Por ello, la agramaticalidad de los casos anteriores no nos sirve para comprobar la fijación de la CVA, sino que es causada por la ausencia de un determinante. Esto nos sirve para recalcar que la aplicación de pruebas formales debe guiarse por la reflexión gramatical para que pueda dar resultados provechosos.

Sobre el uso de la pasiva como prueba formal, hay atender también al hecho de que su aplicación puede llevarnos a conclusiones erróneas si no se tiene en cuenta que, en español, se usa con más frecuencia la pasiva refleja que la pasiva perifrástica, a diferencia de otras lenguas como el inglés. Por ello, las oraciones de los ejemplos (22), (23) y (24), en las que se usa la pasiva perifrástica, resultarían gramaticales con el uso de la pasiva refleja:

(22) Se le dio un regalo a Juan.

(23) #Se dio el paseo por el parque⁸.

(24) Se prestó atención.

Para autores como Ruwet (1991), la aceptación o rechazo del uso de la pasiva puede llegar a determinar el grado de fijación de una construcción idiomática (pág. 178). No obstante, este tipo de prueba no es tan decisiva en español, puesto que como hemos visto el uso de la pasiva perifrástica tiene muchas limitaciones incluso con verbos transitivos. En cambio, en lengua inglesa, el uso de la pasiva puede resultar útil para demostrar una supuesta fijación en cierto tipo de construcciones. Esto es debido a que se trata de una estructura abundante y recurrente en la lengua común. En cambio, como ya hemos mencionado, en el español actual existe una tendencia al uso de la pasiva refleja, por lo que en esta lengua las anotaciones de Ruwet deben reconsiderarse. En conclusión, en estructuras con verbos transitivos la voz pasiva es una prueba muy valiosa en inglés, pero aplicada al español puede resultar contraproducente.

Existen muchas otras pruebas formales a las que puede recurrirse para, como decíamos, intentar quebrar la unidad de una construcción fija. A pesar de ello, es importante tener en cuenta que son instrumentos que deben ser guiados por la reflexión gramatical y que existen muchas variables que pueden influir en su resultado, como por ejemplo la naturaleza del verbo o del sustantivo, o la presencia del artículo, entre otros factores.

Otro indicio del carácter fijo de una CVA es la existencia de un correlato verbal simple equivalente en cuanto al significado. Esto nos indicaría que su valor es el mismo que el de un elemento léxico único y que, por tanto, puede interpretarse como si fuera una única palabra:

⁸ Este ejemplo es ambiguo. Para poder seguir la argumentación buscada es necesario descartar la lectura con sujeto agente y elíptico en tercera persona del singular: *Ella se dio un paseo por el parque*.

- (25) a. Dar un abrazo > abrazar
 b. Tener acierto > acertar
 c. Hacer un regalo > regalar
 d. Decir una mentira > mentir
 e. Tomar riesgos > arriesgarse

Sobre la existencia de estos verbos independientes equivalentes al significado de la CVA, Piera y Varela (1999: 4417) explican que se trata de un hecho “accidental”, y que pueden existir CVA sin un verbo pleno que englobe su significado, como por ejemplo *dar clase* - **clasear*⁹. Otros ejemplos podrían ser los siguientes:

- (26) a. Echar una siesta > *siestar
 b. Hacer campaña > *campañar
 c. Tener frío > *friar¹⁰

Si bien es cierto que los ejemplos de (26) presentan un valor semántico semejante, no se trata siempre de una sinonimia total. La lengua no propone procedimientos sinónimos, sino que cada uno de los miembros puede llegar a especializarse en cada uno de los significados. Un ejemplo claro es el de construcciones como *abrazar* y *dar un abrazo*. Si bien ambos designan una misma acción, solo con el primer caso es posible el uso de expresiones metafóricas del tipo *abrazar la fe de Cristo*:

- (27) a. Noelia *abrazó la fe de Cristo*.
 b. *Noelia *dio un abrazo a la fe de Cristo*.

La consecuencia directa más clara de que no haya siempre una plena equivalencia semántica entre la CVA y el verbo pleno es que permite hacer una clasificación de las distintas relaciones de significado que se establecen entre estos dos elementos. Piera y

⁹ Cabe destacar aquí la arbitrariedad del léxico, frente a la no arbitrariedad de la sintaxis. No parece existir un motivo por el cual verbos como **clasear* no existan. Tampoco hay una causa que explique que podamos *cometer un delito*, pero no **cometer una mentira*. Como podemos ver, las CVA son fijaciones arbitrarias determinadas por su uso repetido a lo largo del tiempo. Véase Penadés (2017) para una extensa reflexión sobre la supuesta arbitrariedad en las colocaciones (v. §3.3.2 para la definición de este concepto).

¹⁰ Como hemos podido ver, el uso del correlato verbal sintético no es posible en todas las CVA. No obstante, se trata de un recurso que nos puede ayudar a presentar estas unidades en el aula de ELE, pero haciendo que el estudiante sea consciente de que en ocasiones la CVA es más frecuente en su uso que el verbo pleno, o viceversa. La equivalencia entre una CVA y un verbo sinónimo no siempre es perfecta, o no es posible en todos los casos.

Varela hacen su propuesta sobre las distintas posibilidades respecto a las CVA y la existencia de un verbo pleno equivalente (1999: 4416-4417):

a) CVA con un verbo pleno equivalente con el que guarda una relación morfológica: Es el caso de parejas como *hacer una broma/bromear* (28) o *dar un paseo/pasear* (29), entre los que hay un origen formal común:

(28) a. Pablo siempre *hace bromas* con su situación laboral.

b. Pablo siempre *bromea* con su situación laboral.

(29) a. Mercedes *da un paseo* por el barrio todos los días.

b. Mercedes *pasea* por el barrio todos los días.

b) CVA que mantiene una relación morfológica con un verbo pleno cuyos significados no son equivalentes: *hacer huelga* (30a) no es lo mismo que *holgar* (30b):

(30) a. Los estudiantes *hicieron huelga* para luchar por sus derechos.

b. Juan *holgó* todo el día después de una semana de trabajo.

c) CVA con un verbo pleno equivalente con el que no guarda una relación en la forma. Por ejemplo, el equivalente verbal de la construcción *tomar partido* sería *decantarse*:

(31) a. Julián *tomó partido* por Rafa en el enfrentamiento con su padre.

b. Julián *se decantó* por Rafa en el enfrentamiento con su padre.

d) CVA que no tienen ningún correlato verbal simple. Algunos ejemplos son *guardar rencor* o el ya mencionado *dar clase*:

(32) Te *guardo rencor* por lo que me hiciste.

(33) Mi padre *da clases* en la universidad.

3.3. La propuesta de clasificación de Alonso Ramos (2004)

3.3.1. Tipología del VA

Alonso Ramos (2004) propone distinguir los tipos de CVA siguiendo una “escala de carácter vacío” (2004: 91). En otras palabras, establece los distintos estadios en los que puede encontrarse una CVA según la cantidad de significado que conserva el verbo. La autora distingue cinco tipos distintos de VA:

1) *Verbos de apoyo puros*. Son los que han perdido el vínculo semántico con el sentido del verbo pleno y, por lo tanto, los que menos significado original conservan (Alonso Ramos, 2004: 91). Algunos ejemplos serían construcciones como *dar un paseo* (34a) o *dar asco* (34b):

- (34) a. Ayer *di* un paseo por la ciudad.
b. Me *dan* asco los caracoles.

En (34a) el VA actúa como agentivo, mientras que el segundo caso se trata de un predicado psicológico con un experimentador (*Me*). Esto demuestra que un mismo VA puede dar lugar a construcciones sintácticas muy distintas.

2) *Verbos de apoyo con componentes semánticos comunes a sus contrapartidas libres*. Son aquellos que “guardan ciertos vínculos semánticos” con el verbo en su uso pleno (Alonso Ramos, 2004: 91). El ejemplo que se propone es el de *gozar* en *gozar de respeto*, puesto que se conserva el sentido “placentero o agradable” que tiene el verbo pleno *gozar*:

- (35) Mi jefe *goza* del respeto de sus trabajadores.

Otro ejemplo podría ser el caso de verbos como *sufrir*, que solo puede combinarse con sustantivos que denotan un daño moral o físico:

- (36) Juan *sufrió* un accidente la semana pasada.

3) *Verbos de apoyo sin contrapartida libre*. Es el caso de los VA que no tienen un verbo pleno equivalente, como por ejemplo *cometer*, que solo aparece en español en contexto de CVA (Alonso Ramos, 2004: 91):

- (37) Tu hijo *ha cometido* un delito muy grave.

El caso del verbo *cometer* es particular, puesto que solo aparece con sustantivos que designan, *grosso modo*, algo ‘malo’: *un asesinato, un disparate, un abuso, un error...* No obstante, en ocasiones es el propio verbo el que aporta el componente semántico. Así, el uso del verbo puede extenderse a otros nombres que no tienen ese significado inherente (Alonso Ramos, 2004: 94). En enunciados como los de (38) se entienden que la acción que se designa es un error, o una inconveniencia:

- (38) Juan *cometió* la brillante idea de casarse con Inés.

Sucede lo mismo con verbos como *perpetrar*, de un significado equivalente al de *cometer*:

(39) Julia *perpetró* una de sus recetas de cocina experimental.

4) *Verbos de apoyo con contrapartida libre homónima*. Son aquellos que no guardan ninguna relación semántica con su contrapartida libre. Por ejemplo, el verbo *librar* en una CVA del tipo *librar la batalla* (40) no mantiene ninguna relación con el verbo *librar* en un predicado como el de (41)¹¹ (Alonso Ramos, 2004: 92):

(40) Los soldados *libraron la batalla*.

(41) *Me libré* de ser delegada.

5) *Verbos de apoyo semánticamente plenos*. Se refiere a aquellos que mantienen su significado básico, como por ejemplo el verbo *decir* en construcciones como *decir piropos* (42a) (Alonso Ramos, 2004: 92). Otro ejemplo podría ser el verbo *dar* en construcciones como *dar un regalo* (42b), en el que se conserva aún parte del sentido ‘entregar’:

(42)a. Cuando voy por la calle me *dicen* muchos piropos.

b. Le *dieron* un regalo a Juan por su cumpleaños.

La propuesta de Alonso Ramos (2004) nos parece adecuada porque da cuenta del carácter gradual que tiene la evolución de estas construcciones. Sin embargo, nos parece difícil poder encontrar verbos que tengan el mismo grado de conservación o pérdida del significado, puesto que lo que hay en realidad es un *continuum*, hecho que convierte su distribución en una especie de ficción metodológica para explicar dicho proceso¹². Esto dificulta poder establecer etapas que engloben todas las CVA en un mismo estadio evolutivo. Aun así, la mencionada propuesta de clasificación resulta útil para establecer distintas fases identificables dentro del proceso de consolidación de una CVA.

En definitiva, podemos decir que cada CVA puede tener un distinto grado de fijación, hecho que debiera tenerse en cuenta ya que puede llegar a dificultar la adquisición de este tipo de construcciones en segundas lenguas.

¹¹ El par de ejemplos propuesto por Alonso Ramos tiene, desde nuestro punto de vista, una traba. Además de tener una interpretación semántica distinta, se usan dos verbos (*librar* y *librarse*) como equivalentes en cuanto a la forma. Sin embargo, el segundo introduce un complemento de régimen, hecho que demuestra que se tratan de dos verbos completamente distintos.

¹² Como veremos más adelante, la propuesta de existencia de distintos estadios evolutivos de una CVA podría ser útil para elaborar materiales didácticos en el ámbito de ELE que sean más sutiles y que permitan un aprendizaje eficaz de los estudiantes.

3.3.2. Semifraseologización

Las características mencionadas anteriormente indican que aquellas CVA que han llegado a un estado más avanzado de consolidación poseen un carácter fraseológico¹³ o idiomático. Como hemos visto, las CVA forman un *continuum* en un proceso de conversión a lo que acabaría siendo una unidad fraseológica. Las características principales de estas unidades son la *fijación* y la *idiomaticidad*. Por un lado, la primera hace referencia a la “complejidad o estabilidad de forma”, esto es, la invariabilidad de sus componentes. Por otro lado, hablamos de idiomaticidad cuando el significado de la unidad no es el resultado de la suma de significados de sus componentes (Ruiz Gurillo, 1998: 2). Algunos ejemplos de unidades fraseológicas son los siguientes:

- (43) a. *De tal palo tal astilla.*
b. Siempre me *echas en cara* lo que haces por mí.
c. *Se me hace la boca agua* cuando pienso en la paella.

Las expresiones fraseológicas han supuesto siempre un problema para el estudio de la gramática, puesto que en ellas cooperan tanto el léxico como la sintaxis. Existe, además, una tendencia errónea a creer que la fraseología se encuentra “en la periferia de la lengua” (Alonso Ramos, 2004: 34). Se trata más bien de lo contrario: recorre todos los niveles de una lengua, y ahí radica la importancia de su estudio.

No existe unanimidad en el hecho de que las CVA sean o no unidades fraseológicas. Esto es debido a que, como ya hemos mencionado anteriormente, no tienen un comportamiento sintáctico uniforme. En ocasiones su comportamiento puede explicarse por las mismas razones que el de un sintagma ordinario formado por un verbo transitivo y su complemento directo. En cambio, en los casos en los que las construcciones están más fijadas, “su comportamiento especial es debido a la fraseología inherente, en mayor o menor medida, a todas las colocaciones” (Alonso Ramos, 2004: 232). Por tanto, de acuerdo con la autora, algunas CVA sí pueden tener carácter fraseológico, esto es, son sintagmas no libres con un significado no composicional. En otras palabras, las CVA pueden analizarse como combinaciones de unidades léxicas que no se producen libremente, esto es, *colocaciones*.

¹³ La *fraseología* es la “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas” (*Real Academia Española*, s.f., definición 5). Las CVA, por tanto, pueden estudiarse desde la fraseología debido a su carácter de predicado complejo.

Entendemos por colocación “una combinación de unidades léxicas que no se produce libremente” (Alonso Ramos, 2004: 54). Son, pues, conjuntos de palabras que tienden a aparecer juntas y que acaban adquiriendo una cierta fijación. Tienen “un alto grado de cohesión sintáctica y sus miembros suelen coaparecer con un alto grado de frecuencia” (Contreras y Suñer, 2004: 51). En (44) se presentan algunos ejemplos de colocaciones:

- (44) a. *fruncir el ceño*
b. *pastilla de jabón*
c. *desempeñar un cargo*

Las colocaciones están formadas por una *base* y por un *colocativo*. Mientras que la base es seleccionada según su significado, el colocativo es seleccionado según el control de la base. Por tanto, la base designa al elemento que determina con qué palabras puede combinarse. Así, en los ejemplos de (44), las bases serían *fruncir*, *pastilla* y *desempeñar*, respectivamente.

Se ha escrito mucho sobre el concepto de colocación. No obstante, Bosque (2001: 4) advierte de que una colocación no es cualquier combinación sintáctica de dos palabras que se muestre con frecuencia en alguno de los corpus representativos de la lengua. Si esto fuera así, podría caerse en el error de considerar colocaciones predicados como los de (45):

- (45) a. La vaca muge
b. El perro ladra.

Con esto, lo que se pretende explicar es que el hecho de que no podamos construir algo como **La vaca ladra* o **El perro muge* no se debe a que sean colocaciones, sino a que la semántica del verbo restringe sus complementos. En suma, Bosque aboga por tener en cuenta que una colocación no es una simple combinación frecuente de palabras, sino que existen otras características o requisitos que deben cumplirse para poder ser consideradas como tal¹⁴.

Pero ¿son las CVA construcciones fraseológicas? Alonso Ramos (2004: 51) propone clasificarlas como construcciones *semifraseológicas*, puesto que solo el colocativo es seleccionado de una manera restringida. En otras palabras, el colocativo no es elegido libremente por el hablante, sino que está determinado por la base. Por ello, podemos

¹⁴ Véase Bosque (2001) para una interesante reflexión sobre el concepto de colocación en lingüística.

cometer un crimen o un asesinato, pero no **cometer un suicidio*¹⁵. Esta arbitrariedad de la base en la elección del colocativo queda patente cuando comparamos una misma CVA de dos lenguas tan cercanas como el catalán y el español (46):

- (46) a. La Marta em *va fer* un petó.
b. Marta me *dio* un beso.

En los ejemplos anteriores vemos que un mismo significado (el equivalente a ‘besar’) se puede expresar en una CVA en ambas lenguas, pero con VA distintos: el verbo *fer* (‘hacer’) para el catalán (46a) y el verbo *dar* para el español (46b). En ambos casos, es la base (*petó* y *beso*, respectivamente) la que rige el colocativo (*fer* y *dio*). Por tanto, el carácter colocacional de las CVA se manifiesta en el hecho de que no se pueda prever cuál será el VA (colocativo) que se combinará con un nombre determinado (base de la colocación).

El hecho de que las CVA sean colocaciones no impide a su vez tratar de encontrar ciertas generalizaciones. Si bien es cierto que el verbo es seleccionado por el nombre, existen ejemplos como los de (47), en los que podemos ver cómo nombres de un mismo campo léxico (tipos de ‘golpes’) eligen el mismo VA, *dar*:

- (47) a. Pedro le *dio una bofetada* a su hijo.
b. El hombre le *ha dado un puñetazo* al perro.
c. Mi hermano se *ha dado un golpe* en la rodilla.
d. María le *dio una patada* al balón.

Otro ejemplo sería el caso de los nombres de ‘enfermedad’ que forman construcciones con el VA *tener* (Alonso Ramos, 2004: 58):

- (48) a. Marcos *tiene la gripe*.
b. Mi padre nunca *ha tenido cáncer*.
c. Es probable que *tenga sida*.

Sucede lo mismo con el verbo *cometer*, que solo es seleccionado por algunos sustantivos que denotan una acción ética o moralmente reprochable, como por ejemplo delitos, errores o ‘malas acciones’ (Alonso Ramos, 2004: 93):

- (49) a. Se *cometió un asesinato* a plena luz del día.

¹⁵ Nótese que en otras lenguas como el inglés existe también el verbo *commit* (‘cometer’), que sí puede constituir una CVA con el sustantivo *suicide* (‘suicidio’).

- b. *He cometido un error* dejando a Pedro.
- c. Lucía *cometió una locura* tirándose en paracaídas.

Así pues, si bien las CVA deben ser consideradas como colocaciones, es posible a su vez encontrar ciertas generalizaciones que podrían facilitar su aprendizaje y adquisición en el aula de ELE.

3.4. *Recapitulación*

A modo de conclusión, podemos decir que los puntos más importantes de este capítulo se resumen en las siguientes ideas. La primera es que las CVA están formadas por un verbo gramaticalizado que sirve de apoyo sintáctico y que en ocasiones está totalmente exento de significado. Por ello, es el nombre el que debe hacer, en esos casos, la aportación semántica a la predicación. La siguiente idea es que dichas construcciones son fruto de un proceso diacrónico de gramaticalización y una posterior lexicalización. En consecuencia, en la lengua conviven CVA en distintos estadios y, por tanto, con distintas características sintácticas y semánticas, hecho que puede dificultar su adquisición en segundas lenguas¹⁶. Por último, hemos podido ver también que la semifraseologización en aquellas CVA que están en un estadio más avanzado deriva de su grado de fijación más alto. En el siguiente apartado vemos cuál es el equivalente de las CVA en alemán, así como sus semejanzas y diferencias.

¹⁶ Los aprendices de segundas lenguas basan su aprendizaje en la creación de reglas a partir del *input* y de la instrucción proporcionada por el profesor, por lo que la adquisición de un grupo de construcciones que tienen características morfosintácticas distintas puede ser una dificultad añadida. Se profundizará más sobre este aspecto en el apartado 5 del trabajo.

3. LAS FUNKTIONSVERBGEFÜGE EN ALEMÁN

Las CVA existen también, como ya hemos mencionado, en otras lenguas. El equivalente a nuestro objeto de estudio en alemán son las *Funktionsverbgefüge* (en adelante, FVG), o ‘construcciones con verbo funcional’. Se entiende por una FVG un sintagma formado por una conexión fija de sustantivo y verbo, en la que el verbo ha perdido en ocasiones parte de su significado original. Así podemos verlo en los ejemplos de (1):

- (1) a. Mein Vater *hat* mir *einen Rat* *gegeben*.
Mi padre haAUX míDAT unACS consejo dadoPART
‘Mi padre me ha dado un consejo.’
- b. Der Verkäufer *macht* dem Kunden *eine Mitteilung*.
El vendedor hace elDAT cliente una información.
‘El vendedor informó al cliente.’

Como podemos ver en los ejemplos, los verbos que forman las construcciones (*geben* y *machen*) han perdido su significado original (‘entregar’ y ‘hacer’, respectivamente). Así, como sucedía en español, el peso semántico no lo tiene el verbo, sino el conjunto de la construcción. Por ello, toda la unidad funciona como una forma verbal simple en la oración correspondiente. En la bibliografía también se hace referencia a estas construcciones con otros nombres como “perífrasis verbo-nominales” (Castell, 2002: 155), “locuciones verbonominales” (Elena, 1991) o “unidades sintagmáticas verbales” (Ruiz Gurillo, 1997)¹⁷.

Los verbos que forman las FVG se denominan *Funktionsverben*, ‘verbos funcionales’ (en adelante, FV). Son verbos que suelen tener poco significado intrínseco, por lo que necesitan un elemento adicional que haga la aportación semántica al predicado. Algunos de los FV más comunes son *geben* ‘dar’ (2), *bringen* ‘traer’ (3), *machen* ‘hacer’(4), *kommen* ‘venir’ (5) o *nehmen* ‘coger’ (6), entre otros:

- (2) Ejemplos con *geben* (‘dar’)
- a. Recht geben
razón dar
‘dar la razón’

¹⁷ Para un estudio extenso sobre las distintas terminologías con la que se conocen las FVG, véase Corbacho Sánchez (2005).

b. Einen Kuss geben

UnACS beso dar

‘dar un beso’

c. In Auftrag geben

enPREP encargo dar

‘encargar’

(3) Ejemplos con *bringen* (‘traer’)

a. Zum Schluß bringen

PREP cierre traer

‘cerrar’

b. Zur Aufführung bringen

PREP representación llevar

‘representar’

c. Ums Leben bringen

PREP vida llevar

‘matar’

(4) Ejemplos con *machen* (‘hacer’)

a. Eine Mitteilung machen

Una comunicación hacer

‘comunicar’

b. Eine Erfahrung machen

Una experiencia hacer

‘tener una experiencia’

c. Ein Angebot machen

Una oferta hacer

‘hacer una oferta’

(5) Ejemplos con *kommen* (‘venir’)

a. Ums Leben kommen

PREP vida venir

‘perder la vida’

b. Zum Vorschein kommen

PREP luz venir

‘salir a la luz’

c. In Frage kommen

PREP cuestión venir
‘entrar en cuestión’

(6) Ejemplos con *nehmen* (‘coger’)

- a. Einsicht nehmen
inspección coger
‘examinar’
- b. In Anspruch nehmen
PREP uso coger
‘hacer uso’
- c. Einfluss nehmen
efecto coger
‘influir’

Como podemos ver, algunos de los FV más frecuentes en alemán lo son también en el caso del español. Es el caso de los verbos *machen* ‘hacer’ y *geben* ‘dar’. Esto es así porque son verbos que ya tienen de por sí poca carga semántica y, debido a ello, son más propicios a sufrir un proceso de gramaticalización. La traducción al español de algunos de los ejemplos anteriores nos sirve para ver también que, a pesar de las coincidencias de las que hablamos, nada puede asegurar que una construcción que en alemán se construya con el verbo *machen* en español lo haga con el verbo *hacer*. Como veremos más adelante, está será una de las causas de errores en los hablantes de alemán aprendices de ELE

A continuación, haremos un análisis de las principales características de las FVG, así como un estudio de su uso en alemán, que en algunos aspectos difiere de su uso en español.

4.1. Características morfosintácticas

Como hemos mencionado, los FV son verbos que, en determinados contextos, ejercen una función gramatical. Esta sería la de expresar los elementos necesarios para la constitución del predicado (número y persona y tiempo o modo verbales). No obstante, esta gramaticalización puede darse de forma predominante o de forma exclusiva (Helbig y Buscha, 1992: 32). Como pasaba con las CVA, el grado de gramaticalización del verbo varía dependiendo de la construcción. En otras palabras, existen casos en los que el FV conserva aún parte de su significado y siguen siendo el núcleo sintáctico y semántico del

predicado (1), y otros que son simplemente el núcleo sintáctico y el peso semántico recae en los complementos, por lo que el verbo ejerce una función puramente gramatical (2):

(1) Mohammed *gibt* mir einen Kuss.

Mohammed da yoDAT unACS beso.

‘Mohammed me da un beso.’

(2) Ich *komme* nie in Verlegenheit über meine Familie.

Yo vengo nunca PREP vergüenza PREP mi familia

‘Nunca me avergüenzo de mi familia.’

En el caso de (1) el verbo *geben* conserva aún parte de su significado, así como también la estructura argumental de su uso recto, como el que se da en (3):

(3) Ich *gebe* dem Lehrer das Buch.

Yo doy elDAT profesor el libro

‘Le doy el libro al profesor.’

Como podemos ver, tanto en su uso literal (3) como en su empleo como FV (1) se mantiene la estructura argumental del verbo: el agente (*Ich* y *Mohammed*, respectivamente), el tema (*das Buch* y *einen Kuss*) y el beneficiario (*dem Lehrer* y *mir*). Esto nos indica que este verbo aún conserva los rasgos de su naturaleza léxica.

El caso anterior sería uno de los casos en los que el FV tiene una función gramatical predominante, pero no total. Sucede lo contrario con el caso de (2), con la FVG *in Verlegenheit kommen* (‘avergonzarse’). En su uso literal, el verbo *kommen* significa ‘venir’. Sin embargo, en este caso ha perdido tanto su peso semántico como la red temática que tiene en su uso pleno, (4):

(4) Meine Mutter *kommt* aus Frankreich.

Mi madre viene PREP Francia

‘Mi madre viene de Francia.’

Mientras que en su uso recto (4) el verbo *kommen* necesita un agente (*Meine Mutter*) y un origen (*aus Frankreich*), en su uso como FV (2) es el sintagma preposicional *in Verlegenheit* el que rige el complemento *über meine Familie*. Además, el sujeto de la oración no es agente, sino un experimentador. El verbo *kommen* ha perdido aquí, por tanto, sus características léxicas. Este último sería un caso en el que el verbo hace una

aportación puramente gramatical, esto es, el FV actúa como mero soporte para la ejecución del predicado.

Como hemos mencionado en capítulos anteriores, las CVA son fruto de un proceso gradual. Sucede lo mismo con las FVG. En construcciones como la de (5), el verbo *treffen* ('encontrar') ha sufrido un proceso de gramaticalización que ha despojado al verbo de su carga semántica para, como indica el propio nombre, servir como una mera ayuda o soporte gramatical:

- (5) Jan *hat* schnell *eine* *Entscheidung* *getroffen*.
Jan AUX rápido una decisión encontradoPART
'Jan tomó una decisión rápidamente.'

Esto explica que, como argumentaban Helbig y Buscha (1992), no todos los verbos tengan un mismo grado de gramaticalización. Los ejemplos anteriores nos han servido para ver que, del mismo modo que sucedía en español, no todas las FVG tienen las mismas características semánticas y sintácticas. En los casos en los que la construcción está más consolidada, el FV hará una aportación puramente gramatical al predicado, mientras que en los casos en los que esté menos fija el verbo podrá contribuir léxicamente más allá de los rasgos flexivos verbales.

Los FV pierden su significado original cuando se combinan con unos determinados sintagmas preposicionales o bien sintagmas nominales en acusativo¹⁸. Estos sintagmas no son complementos del verbo, sino que "constituyen con él una unidad semántica que es la que conforma en realidad el predicado del enunciado" (Castell, 2002: 155). La unión del FV y el sintagma es equivalente a la estructura de un verbo simple, esto es, de una pieza léxica.

Como decíamos, las FVG se presentan en dos variantes: las formadas por un FV y un sustantivo deverbal en acusativo (6) y aquellas constituidas por un FV y una preposición con sustantivo deverbal (7) (*Duden*, 2009: 418):

- (6) Clara und Jonas *haben* *eine* *Vereinbarung* *getroffen*.
Clara y Jonas AUX un acuerdo encontradoPART

¹⁸ Hay que tener en cuenta que en alemán las funciones sintácticas de los sintagmas se explicitan en las declinaciones. En dicha lengua se declinan los adjetivos, los artículos y un grupo determinado de sustantivos. Existen cuatro casos: nominativo, acusativo, genitivo y dativo. El que es relevante en este trabajo es el acusativo, equivalente en muchas ocasiones a la función sintáctica de complemento directo. Así, en el caso de los FV, el sustantivo que los acompaña va en caso acusativo, así como los artículos que lo determinan o los adjetivos que los modifican.

‘Clara y Jonas han llegado a un acuerdo.’

- (7) Der Schulleiter *hat* mit meiner Mutter *in Verbindung* *getreten*.
El director AUX PREP mi madre PREP contacto entradoPART
‘El director se puso en contacto con mi madre.’

Del mismo modo que en español, en alemán puede existir un equivalente verbal simple que englobe el significado total de la construcción formada por el FV y el sintagma nominal o preposicional. Es importante destacar que este cambio se da sin que exista ninguna variación en el significado total (Helbig y Buscha, 1992: 32):

- (8) Einen Kuss geben – küssen
Un beso dar – besar
‘dar un beso – besar’
- (9) Einen Kampf führen – kämpfen
Un combate llevar – luchar
‘Ø – luchar’
- (10) In Brand setzen – anbrennen
PREP fuego poner – encender
‘prender fuego – encender’

No obstante, como sucedía en español con las CVA, existen otros casos en los que no existe un correlato verbal simple que englobe el significado total de la FVG, (11):

- (11)a. Aufs Spiel setzen
PREP juego poner
‘poner en juego’
- b. Ins Feld führen
En terreno guiar
‘traer a colación’
- c. Zur Vernunft bringen
A razón traer
‘entrar en razón’

Las FVG comparten, en líneas generales, las mismas propiedades morfosintácticas que las CVA del español. Por un lado, los núcleos de los sintagmas nominales están

constituidos por nombres derivados de adjetivos, (12a), o de verbos, (12b), véase Castell (2002: 155):

- (12)a. *Zornig* > in *Zorn* geraten
colérico > PREP cólera llegar
'iracundo' > 'montar en cólera'
- b. *Versprechen* > Ein *Versprechen* geben
Prometer > una promesa dar
'prometer' > 'hacer una promesa'

En la traducción de (12b) al español se destaca uno de los principales obstáculos en la adquisición de las CVA en segundas lenguas, algo que trataremos en los siguientes apartados del trabajo. Como podemos ver, mientras que en español las promesas se *hacen*, en alemán se *dan*. Esto podría provocar que, en estadios iniciales de adquisición, de la lengua, se produjeran errores como el de (13a) en el caso de aprendices de español con L1 alemán, o como el de (13b) en el caso de aprendices de alemán con L1 español:

- (13) a. *Mi hermano me dio una promesa.
b. *Mein Bruder hat mir ein Versprechen gemacht.

Muchas de las características morfosintácticas de las FVG son similares a las de las CVA. Como hemos podido ver, la diferencia que creemos que puede traer más problemas en la adquisición de este tipo de construcciones es el VA que se usa. En otras palabras, la elección del VA o del FV que debe usarse será, *a priori*, la principal fuente de errores de los aprendices. A continuación, vemos en qué contextos suelen usarse las FVG en alemán, poniendo especial atención en aquellos casos en los que existe un correlato verbal simple que recoge el mismo significado.

4.2. *Uso de las FVG*

En las gramáticas alemanas actuales, las FVG son tratadas de forma extensa. No obstante, en algunas obras gramaticales se ha hecho una descripción con juicios de valor negativos. En la gramática *Duden* de 1973 ya se hablaba de FV (Castell, 2011: 73), pero no aún de FVG. Castell (2011) explica cómo se presentaban este tipo de construcciones en las primeras gramáticas en las que aparecieron:

Les dues gramàtiques esmentades [Jude (1975) y Duden (1973)] coincideixen en una cosa: en desaconsellar de forma més o menys directa l'ús d'aquestes estructures, per considerar-les una manifestació més de l'abús que, segons els autors, es fa de l'anomenat estil nominal, participant així encara d'una actitud força estesa entre els estilistes de l'època. (pág. 73)

Se trataba de un posicionamiento crítico con el supuesto uso excesivo de sustantivos para representar acciones, en vez de usar “palabras fácticas”, esto es, palabras que de por sí expresan acciones. Esta crítica se ejemplifica con la siguiente cita de Reiners (1944): “La pudrición real de la oración comienza cuando las acciones están representadas consistentemente por sustantivos en lugar de palabras fácticas” (pág. 142, citado a partir de Castell, 2011: 74). Reiners hablaba también, como vemos, de “pudrición de la oración” para hacer referencia al efecto que causaba el uso excesivo de FVG. A pesar de que este conflicto estilístico ha sido superado con el tiempo, las FVG son menos frecuentes en textos académicos o en registros cultos elevados que en registros orales y coloquiales.

En la reciente versión de la gramática descriptiva del alemán, *Duden* (2009), se explica que en el pasado las FVG fueron criticadas por razones lingüísticas y estilísticas y que se recomendaba que, en la medida de lo posible, se evitaran y que se usara siempre el correlato verbal simple (2009: §590). Sin embargo, se argumenta también que en ocasiones el uso de la FVG en lugar del verbo simple puede aportar distinciones relacionadas con la semántica del verbo. Helbig y Buscha (1992: 34) se centran en la aportación semántica del uso de las FVG, y para ello analizan en qué contextos o situaciones se usan. Entre ellas, destacan las siguientes: para variar o matizar el valor aspectual de la acción (a), para cambiar o matizar la perspectiva de la comunicación (b) y/o para parafrasear la voz pasiva (c):

(a) Variar o matizar el valor aspectual¹⁹ de la acción: En los casos en los que existen una FVG y un correlato verbal simple, el significado de ambos puede no ser totalmente equivalente. En efecto, el uso de la FVG puede cumplir una de las siguientes funciones añadiendo una pequeña matización de significado:

1) Destacar el carácter durativo de la acción. En ocasiones, la FVG expresa la misma acción que el correlato verbal simple, pero poniendo énfasis en la duración de la acción. Sucede con el caso de (14):

¹⁹ El *aspecto* es “una propiedad semántica inherente de los verbos [...] que establece distinciones relativas a la estructura temporal que requiere para su desarrollo la situación denotada” (Fernández López, s.f.).

- (14)a. Ich *hilfe* dir.
 Yo ayudo tiDAT
 ‘Te ayudo.’
- b. Ich *leiste* dir *Hilfe*.
 yo presto tiDAT ayuda
 ‘Te presto ayuda.’

En el caso anterior, podemos ver cómo el ejemplo con la FVG *Hilfe leisten*, (14b), denota una acción durativa, mientras que (14a) denota una acción no durativa.

2) Puntualizar o cambiar el aspecto del verbo en un tipo de acción perfectiva. En algunas FVG, su uso en vez del correlato verbal simple puede cambiar el carácter perfectivo²⁰ de la acción, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- (15)a. Er hat den Ball *bewegt*.
 Él AUX laACS pelota movidoPART
 ‘Él movió la pelota.’
- b. Er hat den Ball *in Bewegung gesetzt*.
 Él AUX laACS pelota PREP movimiento puestoPART
 ‘Puso la pelota en movimiento.’

Mientras que en (15a) la acción es perfectiva, en (15b) la acción es imperfectiva. Sucede lo mismo en los casos de (16):

- (16)a. Darüber möchte ich *diskutieren*.
 ADV.PRON gustaría yo discutir
 ‘Me gustaría discutir sobre eso.’
- b. Das möchte ich *zur Diskussion stellen*.
 Eso gustaría yo PREP discusión poner
 ‘Me gustaría poner eso en discusión.’

(b) Cambiar o matizar la perspectiva de la comunicación. En alemán, la posición que ocupan los elementos en la oración está relacionada con la importancia que estos tienen en la totalidad del mensaje. Así, los componentes más significativos de la oración en

²⁰ Según RAE-ASALE (2009: § 23.2k.) son formas perfectivas aquellas que expresan “que la acción descrita llega a su término”. En otras palabras, son acciones que tienen un final. Por ejemplo, *salen* es una acción imperfectiva, mientras que *habían salido* es una acción perfectiva.

cuanto al contenido comunicativo aparecen en posición final de la oración²¹. Con el uso de las FVG se da el conocido como *Satzklammer*²², también llamado *paréntesis oracional*. Se trata de un fenómeno que determina la posición de las formas verbales en las oraciones. Su nombre se debe a que, en determinados contextos²³, el predicado se organiza de forma parentética, iniciado por el verbo conjugado en segunda posición oracional y cerrado por los demás integrantes del complejo verbal. El resto de los elementos (complementos verbales) se sitúan entre ambos. Aplicando esto a las FVG, el FV inicia el predicado, mientras que el sintagma nominal o preposicional lo cierra, como podemos ver en los casos de (17):

(17)a. Ich [*gebe* meinem Bruder *einen Kuss*].

Yo doy miDAT hermano un beso

‘Le doy un beso a mi hermano.’

b. Der Lehrer [*sitzt* sich mit meiner Mutter *in* *Verbindung*].

El profesor pone se PREP miDAT madre PREP contacto

‘El profesor se pone en contacto con mi madre.’

En el caso de FVG que tienen un correlato verbal simple, si este se usa en oraciones en presente el verbo deberá ir en segunda posición, como sucede en (18):

(18) Ich *küsse* meinen Bruder.

Yo beso miACS hermano

‘Beso a mi hermano.’

En casos como el anterior, usar un FVG en vez de su correlato verbal simple evitará que el elemento con mayor peso semántico esté en segunda posición, menos relevante para el receptor. En definitiva, con el uso de la FVG la información nueva y más esencial se encuentra al final de la frase (19), a diferencia del uso del correlato verbal simple (20):

²¹ El alemán es, según el análisis generativista, una lengua de orden básico sujeto-objeto-verbo (SOV) (Ehlers, 2000: 193). Por ello, en la mayoría de las ocasiones los núcleos de los sintagmas aparecen después de sus complementos. No obstante, el verbo puede aparecer en distintas posiciones. Como explica Ehlers (2000): “[...] el verbo finito debe aparecer en primer, segundo o último lugar de la oración, dependiendo del tipo de esta, y el no-finito siempre en posición final y desgajado de su auxiliar o modal” (pág. 192).

²² Véase Duden (2009: 862-887) para más información respecto a este orden tipológico del alemán.

²³ Ocurre con frases con verbos modales (i), tiempos verbales compuestos (ii) u oraciones con *trennbare Verben* (verbos separables) (iii):

(i) Du [*solltest* nicht so viel *arbeiten*]. (‘No deberías trabajar tanto.’)

(ii) Mein Vater [*hat* die Schlüssel *verloren*]. (‘Mi padre perdió las llaves.’)

(iii) Marta [*räumt* ihre Zimmer *auf*]. (‘Marta ordena su habitación.’)

(19) Der Wissenschaftler *beweist* seine These mit Experimenten.

El científico prueba su tesis PREP experimentos

‘El científico prueba su tesis con experimentos.’

(20) Der Wissenschaftler *stellt* seine These mit Experimenten *unter Beweis*.

El científico pone su tesis PREP experimentos PREP prueba

‘El científico pone bajo prueba su tesis con experimentos.’

[Ejemplos de Helbig y Buscha (1992: 34)]

En conclusión, el uso de la FVG en vez del verbo simple puede conseguir, en ocasiones, darle más importancia a la acción gracias a la posición de esta en la oración.

(c) Parafrasear la voz pasiva: en alemán, las FVG pueden ser utilizadas en lugar de la correspondiente voz pasiva para evitar la acumulación de formas verbales. Como podemos ver en los ejemplos de (21) y (22), las FVG con verbos simples equivalentes pueden expresar el valor pasivo en formas activas como las de (21a) y (21b):

(21)a. Der Vorschlag *findet* Anerkennung.

La propuesta encuentra aceptación

‘La propuesta tiene aceptación.’

b. Der Vorschlag *wird* anerkannt.

La propuesta AUX aceptadaPART

‘La propuesta es aceptada.’

(22)a. Das Drama *kam* nie zur *Aufführung*.

La obra vino nunca PREP escena

‘La obra nunca se llevó a escena.’

b. Das Drama *wurde* nie *aufgeführt*.

La obra AUX nunca ejecutadaPART

‘La obra nunca fue ejecutada.’

Como podemos ver en los ejemplos anteriores, la voz pasiva en alemán se forma mediante el verbo auxiliar pasivo *werden* y el participio verbal. En cambio, esto no es necesario con una FVG. En los casos en los que se acumulan distintas formas verbales como verbos modales, usar la paráfrasis de la pasiva permitirá que la oración contenga menos formas verbales. Veamos lo que sucede en (23):

- (23) a. [...] weil die Oper vor kurzem zur Aufführung
 porque la ópera PREP corto PREP representación
gekommen sein muss.
 venidaPART ser MOD
 ‘[...] porque la ópera debe haber tenido representación recientemente.’
- b. [...] weil die Oper vor kurzem *aufgeführt*
 porque la ópera PREP corto representadaPART
Worden sein muss.
 AUX ser MOD
 ‘[...] porque la ópera debe haber sido representada recientemente.’

[Ejemplos de *Duden* (2009: 425)]

Como podemos ver, en el caso de (23a) tenemos tres formas verbales, mientras que en el caso de (23b) el número se eleva hasta cuatro. Por tanto, las FVG tienen la capacidad de ser utilizadas en lugar de las de estructuras pasivas. Su uso es recomendable para evitar acumulaciones de formas verbales infinitas y las posibles incertidumbres resultantes (Duden, 2009: 425).

4.3. Recapitulación

En definitiva, hemos podido ver que las FVG pueden usarse en distintos contextos, y que pueden añadir una distinción semántica respecto a su correlato verbal simple. Eisenberg (1986: 299) lo resume muy bien: “Los FVG llenan las lagunas léxicas [...] y permiten ciertas paráfrasis pasivas. Sin embargo, su actuación real consiste en la señalización de los tipos de acción” [citado a partir de Castell, A. (2011: 3)].

Si bien alguna de las últimas funciones mencionadas de las FVG no coinciden con las de las CVA, hemos podido ver que en la mayoría de los casos nos encontramos con elementos en común, como por ejemplo la unión del FV o VA con sustantivos eventivos, o bien algunos de los tipos de sintagmas con los que se pueden unir (SSNN y SSPP, entre otros). En el siguiente apartado veremos cómo pueden afectar estas semejanzas y diferencias entre las dos lenguas en el proceso de adquisición de CVA en aprendices con L1 alemán.

5. LAS CVA EN EL AULA DE ELE

Uno de los principales objetivos al aprender una segunda lengua es conseguir emitir mensajes de la misma forma en la que lo haría un hablante nativo. En otras palabras, se busca “sonar lo más nativo posible”. Para ello, es imprescindible dominar todos los ámbitos de una lengua: desde su vocabulario, la sintaxis o la fonética hasta aquellos elementos de carácter más gramatical.

El conocimiento de las CVA puede hacer la comunicación de los hablantes no nativos más natural, puesto que se trata de un fenómeno muy productivo en español. No obstante, tanto con las CVA como con el resto de las colocaciones sucede algo parecido: se cae en el error de presentarlas como algo excepcional en una lengua, como si formara parte de su periferia, a pesar de su alta frecuencia de aparición en ella (Alonso Ramos, 2004: 24). Además, se ha demostrado en varios estudios que el dominio de las colocaciones léxicas es “beneficioso” para los aprendices de segundas lenguas, puesto que “contribuye al aumento de la fluidez y a una mayor precisión léxica” (Pérez Serrano, 2017: 128).

Como sucede con otro tipo de predicados complejos, el aprendizaje de las CVA presenta dificultades más allá de las que ya supone la adquisición de unidades léxicas simples. Pese a ello, los estudios que examinan la enseñanza y aprendizaje de estos elementos son todavía escasos (Pérez Serrano, 2017: 128). En general, suelen estudiarse junto con otro tipo de colocaciones.

En el aula de ELE, las CVA se tratan como unidades léxicas equivalentes a verbos plenos: aparecen en listas de vocabulario, etc. A pesar de ello, como las CVA están “situadas entre el léxico y la sintaxis, entre los verbos plenos y las locuciones” (Moncó, 2013: 6), carecen de un estatus claro en las gramáticas. Esto dificulta la posibilidad de los aprendices de encontrar recursos en los que consultar este tipo de construcciones, y puede suponer también un problema para docentes e investigadores.

A continuación, presentamos las principales dificultades en el proceso de adquisición de las CVA, y a partir de ellas, hacemos una previsión de errores en hablantes con L1 alemán, teniendo en cuenta las diferencias que hemos encontrado entre las CVA y las FVG en el apartado 3 del trabajo. A continuación, se enumeran y clasifican algunos de los errores más representativos detectados en la interlengua y, teniendo en cuenta estos últimos, proponemos una reflexión final sobre cómo deberían presentarse estas unidades léxicas en el aula de ELE.

5.1. La adquisición de las CVA

La adquisición de vocabulario es básica para aprender cualquier idioma, pero que este sea amplio es esencial para la total comprensión de la lengua meta. Como mencionábamos anteriormente, el uso de las CVA conlleva una mayor fluidez y, sobre todo, una precisión léxica considerable.

En general, una de las dificultades de hablar correctamente una lengua radica en saber cuál es el verbo que se combina con un nombre dado. Es lo que sucede con las CVA. La dificultad radica en saber qué verbo se combina con nombres como *promesa*. Nada parece explicar por qué en alemán se “dan” promesas (*ein Versprechen geben*), (1), mientras que en español estas se “hacen”, como podemos ver en la traducción del siguiente ejemplo:

(1) Berta *gibt* *mir* *ein* *Versprechen*.

Berta da míDAT una promesa

‘Berta me hace una promesa.’

Uno de los casos prototípicos sobre este dilema léxico es el de los verbos *to do* y *to make* en inglés. En efecto, dicha lengua cuenta con estos dos verbos de realización, que actúan como VA en construcciones del tipo *do the laundry* (‘hacer la colada’) o *make an appointment* (‘pedir cita’), y es común que aprendices de inglés como L2 confundan su uso. Esto es debido a que no existe un motivo gramatical o lingüístico aparente que justifique que sustantivos como *damage* vayan con el verbo *do*, mientras que otros como *noise* deban ir con el verbo *make*:

(2) CONSTRUCCIONES CON *DO*: *do the homework*, *do damage*, *do a favor*, *do exercise*, etc.

(3) CONSTRUCCIONES CON *MAKE*: *make noise*, *make a list*, *make a decision*, *make a mistake*, etc.

Como podemos ver, los sustantivos que se combinan con el verbo *do* no tienen nada en común entre ellos, y lo mismo sucede con los de (3) con *make*. ¿Cómo puede entonces el aprendiz ser capaz de escoger el VA que corresponde? Si bien la respuesta a la pregunta es compleja, para poder encontrarla es útil preguntarse qué es lo que dificulta la elección del verbo, y la adquisición de una CVA en general. De hecho, son varios los elementos que entorpecen la adquisición de las estructuras que son nuestro objeto de estudio. Entre ellos destacan: el hecho de que, en ocasiones, su significado no sea composicional, el

poco peso semántico del VA y las posibles incongruencias con la L1 de los aprendices, factores que analizamos a continuación.

5.1.1. Significado no composicional

Uno de los aspectos que dificulta el aprendizaje fructífero de una CVA es que su significado sea, en muchas ocasiones, no composicional. Como veíamos en capítulos anteriores, en muchas construcciones no puede deducirse el significado a través de la suma de los elementos que la componen. Esto sucede sobre todo en una CVA en la que el proceso de lexicalización ha terminado, como podría ser el caso de (4):

(4) El testigo *prestó declaración* ante la policía.

En el ejemplo anterior, el significado de la construcción no es transparente. Un aprendiz de español podría interpretar el VA *prestó* según su significado literal ('dejar') en oraciones como *Juan me prestó su coche*.

Este hecho no solo dificulta la comprensión de las CVA, sino también su adquisición. Por tanto, en los casos en los que el significado no sea composicional, prevemos que los aprendices tendrán dos complicaciones: primero, descifrar el significado de la construcción, y después ser capaces de memorizarla y poder usarla.

5.1.2. Poco peso semántico del VA

Como hemos concluido en apartados anteriores, una CVA es la unión entre un verbo con más o menos significado y un sintagma que hace la verdadera aportación semántica al predicado. Así pues, podemos decir que el VA es un elemento con poco peso semántico. Este hecho puede suponer una dificultad para los aprendices. Cabe destacar que precisamente los elementos más gramaticales²⁴, esto es, aquellos que tienen menos carga semántica, son más difíciles de adquirir que aquellos que tienen mayor significado.

Autores como el profesor Bill VanPatten investigaron la adquisición de elementos gramaticales tanto a nivel teórico como práctico, utilizando técnicas de la psicolingüística, la lingüística aplicada y la psicología cognitiva. En su obra *Input Processing and Grammar Instruction* (1996) relaciona la teoría sobre la adquisición de

²⁴ Entendemos como elementos gramaticales aquellos que tienen una función formal en la constitución del predicado, como por ejemplo las marcas morfológicas, verbos auxiliares o, en este caso, los VA, entre otros.

segundas lenguas con temas pedagógicos. Propone un enfoque en la forma (Fernández Pérez, 1999: 246) para las aulas de segundas lenguas. Según su teoría, lo que los aprendientes escuchan y observan puede no resultar procesado por el estudiante²⁵. Por ello, es necesaria una intervención por parte del docente, que debe ser consciente de lo que él nombra “Principios de la atención y del procesamiento del *input*” (Fernández Pérez, 1999: 247). En ellos, el autor establece los siguientes fundamentos sobre cómo se adquiere una segunda lengua:

a. Los aprendientes procesan el *input* por el significado antes que por la forma. Así, cuando un aprendiz debe procesar palabras, lo hará primero con aquellas de mayor contenido semántico. Además, los aprendientes prefieren procesar los elementos léxicos antes que los gramaticales (esto es, los marcadores morfológicos) en la busca de información semántica.

b. Para que los aprendientes adquieran formas con menos peso semántico, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo de atención. Sin haber procesado el valor semántico del *input* no sería posible la adquisición de los elementos de carácter más gramatical (Fernández Pérez, 1999: 247-248).

Estos principios resultan útiles si los aplicamos a la adquisición de una CVA. El VA sería la parte de la construcción con menos peso semántico y, en consecuencia, la que sería procesada por el aprendiente en segundo lugar. Por tanto, podemos predecir que, debido a la poca contribución del verbo al proceso de interpretación del significado, este no tendría permanencia en el aprendiz, sino que sería el otro componente de la CVA, el nombre, el que sería semánticamente más informativo y, por tanto, “eclipsaría al verbo en el *input*” (Pérez Serrano, 2017: 130). Según estas afirmaciones, al no aportar el VA un significado claro a la colocación, el estudiante tiende a fijarse solo en el sustantivo, que sí tiene un claro valor semántico. Ello podría provocar que, en ocasiones, cuando llega el momento de producirlas, el estudiante seleccione erróneamente el verbo, como veremos más adelante.

²⁵ VanPatten distingue entre *input* (lo que los aprendices reciben, escuchan) y *intake* (aquello que los aprendices adquieren, esto es, aquello que es procesado). El procesamiento del *input* sería el proceso mediante el cual el *input* pasa a ser *intake*, es decir, pasa a tener permanencia en el aprendiente. Según el autor, el deber del docente es intentar favorecer ese procesamiento. Para ello, hay que tener en cuenta los *principios del procesamiento del input* que se presentan a continuación para poder enseñar una lengua con éxito.

En resumen, la atención focal de los aprendientes durante el procesamiento del *input* se centra en el significado, y no en la forma. Por ello, el VA, con poca carga semántica, queda dominado por el sintagma que lo acompaña, que sí que tiene contenido semántico y significativo para el aprendiz. En definitiva, el poco peso semántico del VA dificulta que el aprendiente lo procese y, en consecuencia, lo adquiera.

5.1.3. Posibles incongruencias con la L1: previsión de errores

El último elemento que puede entorpecer la adquisición de una CVA es la influencia que ejerce la L1 del aprendiz en la interlengua. El influjo de una lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un hecho muy estudiado²⁶. Del mismo modo que sucede en otros aspectos de la gramática, como pueden ser la fonética, la estructura de la lengua materna de los estudiantes puede afectar al proceso de adquisición de una CVA.

Como hemos mencionado en apartados anteriores, una misma CVA puede construirse de formas muy distintas en lenguas diferentes. En efecto, un significante puede expresarse como verbo simple o como CVA, o como ambas. Por ello, al comparar una lengua con otra, en este caso el español y el alemán, existen distintas posibilidades: que ambas lenguas construyan una CVA con el mismo verbo y sintagma, que exista una diferencia en la elección del VA o que no se exprese en forma de CVA.

5.1.3.1. *Coalescencia del VA*

La primera posibilidad que se puede encontrar, y también la que supondría menos problemas para su aprendizaje, es que la construcción use el mismo verbo tanto en la L1 del estudiante como en la lengua meta. En el caso de un aprendiz de español con L1 alemán, no deberían presentarse confusiones en la adquisición de CVA como las siguientes:

(5) Ich *gebe* meinem Freund einen Küß.

Yo doy miDAT amigo un beso

‘Le doy un beso a mi amigo.’

(6) Ich *habe Lust* zu schlafen.

²⁶ Para una revisión de los principales estudios que hablan sobre la influencia de la L1 en la adquisición de una L2, véase Wang (2014).

Yo tengo hambre de dormir

‘Tengo ganas de dormir.’

(7) Nächste Woche mache ich eine Reise.

Siguiente semana hago yo un viaje

‘La semana que viene hago un viaje.’

En los ejemplos anteriores podemos ver que tanto español como alemán expresan cada una de las CVA con el mismo VA (*geben*~dar, *haben*~tener y *machen*~hacer, respectivamente). Por ello, consideramos que la adquisición de estas construcciones no debería suponer problemas más allá del conocimiento de la traducción del verbo y del sintagma que lo acompaña.

5.1.3.2. Diferencia en el VA

Otra posibilidad es que español y alemán construyan una misma CVA con un VA distinto, como sucede en los siguientes ejemplos:

(8) Juan hat mir ein Versprechen gegeben.

Juan AUX míDAT una promesa dadoPART

‘Juan me hizo una promesa.’

(9) Sie müssen mehr Beachtung schenken

Ellos MOD más caso regalar

‘Ellos deben hacer más caso.’

En efecto, todos los ejemplos anteriores tienen en común que el VA no es el mismo que en español: *geben* (‘dar’) y *schicken* (‘regalar’) frente a *hacer*. Podemos prever que, en casos como los de (8) y (9) supondrían una dificultad añadida, puesto que los estudiantes tenderán a hacer traducciones literales de su L1, dando así lugar a errores como los siguientes:

(10) *Juan me dio una promesa.

(11) *Ellos deben regalar más caso.

5.1.3.3. Formación totalmente distinta

La última posibilidad que podemos encontrarnos es que el significado de una CVA no se exprese de la misma forma o con el mismo recurso morfológico en la primera lengua

del estudiante. En otras palabras, puede ocurrir que lo que en español es una CVA no sea una FVG en alemán, como sucede en los casos de (12):

- (12) a. Pablo *se da cuenta* de que le miento.
b. Pablo *bemerkt*, dass ich ihn lüge.
Pablo nota que yo élACS miento
'Pablo *nota/se da cuenta de* que le miento.'

Como podemos ver, la unidad léxica simple *bemerken* recoge el significado que en español se realiza con una CVA, *darse cuenta*. *A priori*, ejemplos como el anterior no deberían suponer una dificultad relacionada con la formación de la CVA, puesto que la ausencia de una construcción similar en la L1 del aprendiente eliminaría cualquier posibilidad de realizar una traducción literal o un calco.

También podría suceder lo contrario: que una FVG en alemán no tuviera un equivalente como CVA en español, sino que en este se expresara con otro recurso morfológico, como un verbo simple. Es el caso de la combinación *Spaß haben* ('divertirse'):

- (13) Die Kinder werden Spaß haben.
Los niños AUX diversión tener
'Los niños se divertirán.'

Casos como el anterior son los que podrían suponer más problemas en el aula de ELE, puesto que un aprendiz podría cometer errores de traducción literal como los de (14):

- (14)*Los niños tendrán diversión.

5.2. Errores más recurrentes

Una vez analizados los elementos que más podrían dificultar la adquisición de las CVA en el aula de ELE, hemos creído conveniente hacer una recolección de errores producidos por estudiantes de distintos niveles con el alemán como L1. Esto sirve para ver si la previsión de errores hecha en el apartado anterior se cumple o si, por lo contrario, existen otros factores o errores que no hemos considerado.

Uno de los errores que más se han repetido es el uso de *hacer* como VA en construcciones en las que en español, se usa otro VA, (15):

(15) Iría a la fiesta para *hacer* nuevas *experiencias*. (LHB2)

Teniendo en cuenta el análisis y previsión de errores que hemos hecho en el apartado anterior del trabajo, nos encontramos aquí con distintas posibilidades: la primera es que exista una CVA equivalente en alemán, pero que esta se construya con el verbo *hacer*. La otra posibilidad sería que en alemán no exista una CVA equivalente y que el estudiante recordara que en español ese significado se expresaba con una CVA, pero que haya confundido el verbo *tener* por *hacer* porque tienen poco peso semántico y, por tanto, tienen *a priori* menos permanencia en los aprendices. Si consultamos la traducción de *tener una experiencia* a la L1 del aprendiz, el alemán, vemos que en este caso nos encontramos en la primera hipótesis, puesto que se construye con el verbo *machen* ('hacer'):

(16) Eine Erfahrung machen
Una experiencia hacer
'Tener una experiencia'

Lo anterior nos sirve para explicar el origen del error de (15): el uso de un distinto VA en la L1 del estudiante. Nos encontramos con el mismo tipo de error en el caso de (17). El aprendiz usa el verbo *hacer* en lugar de *dar* porque la CVA *dar el primer paso* se expresa con el verbo *hacer* en alemán (*den ersten Schritt machen*):

(17) Las mujeres que *hacen el primer paso* [...] (SKB2)

Estos casos de traducción literal se dan también cuando el FV no es *hacer*. Es el caso del uso erróneo de *recibir un bebé* en vez de *tener un bebé* en (18):

(18) Ellos recibieron un bebé. (MWB2)

El error anterior se debe a que, en efecto, en alemán la construcción *tener un bebé* se realiza con el FV *bekommen* ('recibir'):

(19) Ein Baby bekommen
Un bebé recibir
'Tener un bebé'

Otros errores que hemos podido detectar están relacionados con la posible influencia de otras lenguas que no sean la materna, como por ejemplo el inglés. Veamos el error de (20):

(20) *Pero eso no *hace sentido* para mí. (PEB1)

Como podemos ver, el estudiante usa el verbo *hacer* en vez de *tener* para la construcción *tener sentido*. En principio, podría parecer que, como hemos visto en casos anteriores, nos encontrásemos de nuevo con un caso de influencia de la L1 del estudiante, el alemán. Pero si buscamos la traducción de *tener sentido*, nos encontramos con que no se forma ni con el verbo *tener* ni con el verbo *hacer*, sino con el verbo *ergeben* ('arrojar'):

(21) Sinn ergeben
Sentido arrojar
'Tener sentido'

Así pues, el error de (20) no se debe a una traducción literal del alemán. No obstante, podría tratarse de una influencia de la segunda adquirida por el hablante, el inglés, puesto que la construcción *tener sentido* sí se forma con el verbo *hacer*:

(22) Make sense
Hacer sentido
'Tener sentido'

Este error resulta interesante en tanto que nos recuerda que no es solo la primera lengua de los aprendices la que puede influir en su proceso de adquisición de elementos como las CVA. Teniendo en cuenta que en el grupo de estudiantes que ha cometido estos errores todos aprendieron el inglés como lengua extranjera antes que el español, es corriente que dicha lengua pueda actuar también como interferencia.

Si bien hemos dicho que los errores que más han aparecido son aquellos causados por una incongruencia con la L1 (o incluso la L2) de los estudiantes, hemos encontrado casos en los que, a pesar de que la construcción se realice con el mismo VA que en la lengua materna de los estudiantes, la producción es errónea, (23):

(23) A lo mejor quiere irse para *hacer una aventura* con el hombre [refiriéndose a tener una relación sentimental]. (PHB2)

Si comprobamos la traducción al alemán, vemos que comparte el mismo VA que la construcción en español, *tener*:

(24) ein Techtelmechtel haben
un lío tener
'Tener una aventura'

Las causas de este error podrían ser varias. Por un lado, podría ser que el estudiante fuera consciente de que en ocasiones comete errores en este tipo de construcciones y que tiende a hacer traducciones literales de su primera lengua. Para evitarlo, habría cambiado aquí el verbo, haciendo así una especie de ultracorrección²⁷. El estudiante podría saber que en ocasiones en alemán y español no se usa el mismo VA o FV, por lo que habría optado por el uso de otro verbo distinto, en este caso *hacer*. Por otro lado, como hemos observado en ejemplos anteriores, el error podría deberse también a la tendencia a usar el VA *hacer* en caso de no conocer la construcción en español, algo que hemos podido notar en distintos ejemplos de errores producidos por estudiantes.

Otro de los errores escogidos sigue en la línea de la traducción literal, pero en este ejemplo en casos en los que en español no existe una CVA equivalente. Se trata de (25):

(25) A él siempre le *hizo* mucha *preocupación* que tuviera tanto trabajo. (JSC1)

Como decíamos, encontramos el origen de este error en el alemán, puesto que el significado que en español expresaríamos con el verbo *preocuparse* se construye con la FVG *Sorgen machen*:

(26) Ich mache mir Sorgen.
Yo hago a míDAT preocupaciones
'Yo me preocupo.'

Como nos planteábamos en la previsión de errores, este tipo de construcciones pueden ser fruto de traducciones literales, como es el caso del ejemplo actual. En cambio, si fuera al revés, esto es, un hablante de nativo de español cuya lengua meta fuera el alemán, esta construcción no daría este tipo de problema.

En conclusión, el análisis de errores nos ha permitido ver que se han cumplido algunos de los casos previstos en §5.1.3: hemos podido ver que en muchos de ellos el origen del error estaba en una incongruencia con la L1 de los estudiantes, el alemán. No obstante, nos hemos encontrado también con casos en los que, a pesar de que ambas lenguas expresaran la CVA de la misma forma, esto no sirviera para evitar el error. El análisis de los errores nos permite ver cuál es el verdadero impacto y dificultades de las CVA en los

²⁷ Se trata de un fenómeno lingüístico que provoca la “deformación de una palabra por equivocado prurito de corrección, según el modelo de otras” (DRAE). En otras palabras, consiste en corregir la producción de ciertas palabras o construcciones por pensar que se está cometiendo un error. Algunos ejemplos son usar *inflación* por *inflación*, por la influencia de palabras como *transacción*, *lección*, etc... En este caso, el elemento influyente podría ser la existencia de otras construcciones que en alemán se formen con el verbo *tenir* y que en español lo hagan con el verbo *hacer*.

aprendices, por lo que nos permite a su vez hacer la reflexión del próximo apartado, en el que nos preguntamos cómo debe ser la didáctica de las CVA en el aula de ELE.

5.3. *Didáctica de las CVA*

Teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta ahora (dificultad de las CVA, errores y sus causas), hemos considerado necesario hacer una reflexión sobre cómo deberían tratarse las CVA en el aula de ELE. ¿En qué niveles deberían presentarse? ¿De qué forma? ¿Sería contraproducente tratarlas de forma explícita?

En primer lugar, pensamos que para poder salvar muchas de las dificultades que se presentaban en el apartado anterior es importante partir de un *enfoque léxico* en la enseñanza de segundas lenguas. Presentado por Michael Lewis (1993), este postula, desde una perspectiva psicolingüística, la necesidad de dirigir la atención del alumno hacia las unidades léxicas complejas y no solo hacia las palabras simples (Moncó, 2017: 6). Así del mismo modo que hacen los hablantes nativos, los aprendices deben ser capaces de comprender y producir unidades sin la necesidad de analizar sus partes de forma independiente. Según el autor, la lengua está compuesta por “secuencias léxicas prefabricadas”, por lo que la enseñanza debe centrarse “en expresiones bastante fijas que ocurren con frecuencia en el lenguaje hablado” (Marina Paz, 2007: 427). En otras palabras, no debemos separar el aprendizaje del léxico de las estructuras sintácticas.

Una de las estrategias que permitirían abordar la enseñanza de las CVA desde el punto de vista del enfoque léxico sería la sustitución de la CVA por un verbo sintético, siempre que eso fuera posible, puesto que como hemos visto en apartados anteriores esto no sucede en todos los casos. La capacidad de relacionar una CVA con un verbo equivalente en significado serviría para asegurar la comprensión del total de la construcción. Así pues, a la hora de presentar estas construcciones en el aula, podría hacerse dando los sinónimos de las construcciones. Algunas posibilidades serían las de (27):

- (27) a. Dar un paseo – pasear
- b. Hacer un regalo – regalar
- c. Tener miedo – temer
- d. Hacer una broma – bromear
- e. Dar un consejo – aconsejar

Sobre la presentación de las CVA en el aula de ELE, otros autores (Carrera, 2001: 17; Vaguer, 2004: 130 y Mitatou, 2011: 33, citados a partir de Moncó 2017: 8) apuntan que resultaría interesante tener en cuenta la noción de CVA en el aula. En otras palabras, proponen que se hable del concepto lingüístico en el aula, y que se ayude a los estudiantes con informaciones como las que hemos presentado a lo largo del trabajo: su carácter fijo y en ocasiones colocacional, el poco peso semántico del verbo... Esto serviría para favorecer el enriquecimiento de las competencias léxica y lingüística de los aprendices. Además, debido a la elevada frecuencia de las CVA en la lengua, mejoraría la adquisición de vocabulario básico y su productividad (Mitatou, 2011: 33). Moncó (2017) destaca, además, que el hecho de que las CVA sean un “fenómeno universal” facilitaría la comprensión de sus características morfosintácticas por parte de los aprendices, siempre y cuando estas se explicaran de una forma específica (pág. 8).

Una forma de presentar estas construcciones de forma específica sería informar a los estudiantes de las semejanzas y diferencias que existan entre las CVA en español y el equivalente en su lengua materna. En el caso del alemán, sería interesante poner especial atención en aquellos casos en los que el VA es distinto. Pero no se trataría solo de eso, sino de hacer consciente al estudiante de que en este tipo de construcciones es normalmente el sintagma que acompaña al verbo el que contiene la carga semántica del predicado. Una buena estrategia sería servirse de ejemplos concretos y hacer reflexionar a los estudiantes sobre qué significado tienen los VA. Mitatou (2011: 43) propone una actividad para, precisamente, que los aprendices pongan el foco en el poco significado del VA. A partir de la presentación de un conjunto de unidades léxicas²⁸ formadas con el VA *dar*, se plantean las siguientes preguntas a los estudiantes:

- a. ¿Qué significan estas unidades léxicas?
- b. ¿*Dar* tiene el mismo significado en todas las unidades léxicas?
- c. ¿Cómo se dicen en tu lengua materna estas unidades léxicas?
- d. ¿Cómo se llaman este tipo de verbos de significado muy general que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos, como *tomar*, *hacer*, *dar*?

Estas preguntas tienen como finalidad conseguir lo que mencionábamos en párrafos anteriores: que los estudiantes reflexionen sobre las características de estas

²⁸ Las CVA presentadas fueron las siguientes: *dar la bienvenida*, *dar una charla*, *dar un concierto*, *dar golpes*, *dar albergue*, *dar color*, *dar la enhorabuena*, *dar muestras*, *dar un paseo*, *dar un paso* y *dar un beso*.

construcciones, hecho que favorecerá su posterior adquisición y aprendizaje. Creemos también que este tratamiento explícito permitiría que el estudiante pudiera centrar su atención en el VA que conforma una construcción concreta. Así pues, si el aprendiz es consciente de que puede tener dificultades en recordar el VA de una construcción debido a su poco peso semántico, eso le hará ser más activo en su propio aprendizaje y, por tanto, poner más atención en los verbos. Para ello, sería útil también informar a los estudiantes sobre cuáles son los VA más frecuentes en español.

Una vez respondida la pregunta sobre cómo deberían tratarse este tipo de construcciones, es necesario también reflexionar sobre los niveles o cursos que resultarían los más adecuados para su estudio. Para poder tomar una decisión, creemos necesario tener en cuenta, en primer lugar, la información que proporciona el documento de referencia del español como lengua extranjera, esto es, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). En este se indica, por ejemplo, que algunas CVA del tipo *tener miedo* deberían presentarse en un nivel A2 según el MCER. En cambio, se menciona también que en un nivel B2 deberían presentarse otras construcciones como *dar clase*, *dar besos* o *poner fecha*, formadas por “verbos semiauxiliares” (es decir, VA) y “nombres escuetos”. Sin embargo, la construcción *tener miedo* también está formada por un nombre escueto, esto es, sin determinante, por lo que el criterio aquí no es tanto su morfología. Creemos que lo que subyace aquí es un criterio según la frecuencia de aparición de las construcciones en la lengua. Por ello, a pesar de que se propongan estos dos niveles (A2 y B2) para construcciones *a priori* similares, consideramos que es precisamente este estadio entre básico e intermedio de la interlengua el momento idóneo para presentar las CVA en el aula. Así, un nivel B1 sería idóneo para presentar el concepto de CVA en el aula, a pesar de que en niveles anteriores puedan aparecer construcciones muy frecuentes como *tener hambre*, *dar un paseo*... Nuestra propuesta se debe no solo a su frecuencia y alta presencia en la lengua, sino también a su gran productividad.

En suma, consideramos que un tratamiento explícito de las CVA en el aula de español podría facilitar su adquisición en los aprendices, puesto que les haría más conscientes de su propio aprendizaje, y mejoraría también sus competencias lingüísticas. Además, esto debería llevarse a cabo no más allá de un nivel B1, puesto que los alumnos empezarían a encontrarse con muestras de CVA en la lengua incluso en estadios anteriores, debido a su alta frecuencia de aparición en el español.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS EXTENSIONES

En la introducción del trabajo nos planteábamos algunos de nuestros objetivos. El principal era estudiar la adquisición de las CVA en el aula de ELE, poniendo el foco en aprendices con el alemán como L1. Mediante nuestro estudio, hemos podido llegar a las conclusiones que se presentan a continuación.

En primer lugar, en el capítulo 3, hemos podido ver que las CVA son un fenómeno muy productivo en español, cuyas principales características son las siguientes: una pérdida de significado en el VA causada por un proceso diacrónico de gramaticalización, su carácter de pieza léxica debido a un proceso también gradual denominado lexicalización, y su carácter (en ocasiones) semifraseológico. No obstante, hemos determinado mediante el análisis de ejemplos que no todas las CVA tienen las mismas características morfosintácticas, por lo que no todas ellas tienen un mismo grado de gramaticalización, lexicalización o semifraseologización.

Las deducciones extraídas en el capítulo anterior nos han sido útiles para comparar qué sucedía en alemán. En efecto, en el capítulo 4 hemos podido ver que en esta lengua las CVA reciben el nombre de FVG, y que tienen muchos elementos en común con el fenómeno en español: por un lado, en muchas ocasiones el FV presentaba una pérdida significativa de valor semántico, del mismo modo que no todas las FVG constaban de las mismas características morfosintácticas. Hemos analizado también la presencia de las FVG en las gramáticas alemanas, y hemos podido ver que algunos de sus usos, como por ejemplo el caso de la paráfrasis de las pasivas o la matización del valor aspectual de las acciones.

Las diferencias en algunas construcciones nos han facilitado la redacción del capítulo 5, del que podemos sacar distintas conclusiones: en primer lugar, que el dominio de las CVA implica hablar con mayor fluidez y precisión léxica en español, hecho que no hace más que demostrar su importancia y la necesidad de intervenir en su enseñanza. En segundo lugar, hemos podido determinar cuáles son las principales características que dificultan su adquisición: su significado en ocasiones no composicional, el poco peso semántico del VA y las posibles incongruencias con la L1, en este caso, el alemán. Hemos podido ver que se cumple la hipótesis que planteábamos en la introducción del trabajo: algunos errores producidos por alumnos están relacionados con la traducción literal de la L1, aunque hemos podido ver también que no solo es la lengua materna de los estudiantes la que ejerce influencia en la adquisición de ELE, sino también otras lenguas habladas

por los aprendices, como puede ser el inglés. Por último, hemos deducido que para facilitar la adquisición de estas construcciones puede ser recomendable un tratamiento explícito en el aula, y que hacer consciente al estudiante de algunas de las características de estas unidades léxicas podría simplificar su adquisición. En este apartado hemos reflexionado también sobre qué niveles serían los más adecuados para presentar las CVA en el aula de ELE, y hemos concluido que su tratamiento en niveles iniciales e intermedios es necesario debido a la alta frecuencia de aparición que tienen en la lengua.

En general, podemos concluir que la adquisición de las CVA en el aula de ELE puede suponer dificultades para los estudiantes que van más allá de las que existen en la adquisición de vocabulario y léxico. En efecto, las características semánticas y morfosintácticas de nuestro objeto de estudio interfieren en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y consideramos que el docente de español debe ser consciente de cuáles son los motivos de estos obstáculos para poder favorecer la presentación de estas unidades léxicas en el aula, teniendo en cuenta siempre que sea posible la posible influencia de la L1 del estudiante.

Tal y como se ha manifestado en este Trabajo de Fin de Máster, nuestro estudio se ha focalizado en el estudio de la adquisición de las CVA en estudiantes cuya lengua materna es el alemán. Si bien la acotación del tema permite hacer una descripción más precisa, sería interesante poder llevar a cabo en un futuro estudios más extensos en los que se analice la adquisición de las CVA en estudiantes con diversas lenguas maternas. También resultaría interesante hacer un estudio para determinar si existen errores que se dan en todos los aprendices de español en general, es decir, si existe algún patrón que no dependa solo de la L1 de los estudiantes, sino de la dificultad intrínseca de este tipo de construcciones. Por otro lado, resultaría también atrayente hacer un análisis de cómo se presentan estas construcciones en distintos manuales de ELE.

En definitiva, abogamos por un tratamiento explícito de las CVA en el aula de ELE, haciendo consciente al estudiante de la influencia de su lengua materna. No debemos pensar que las CVA forman parte de la periferia del español, porque están en todas partes, *haciendo efecto* en la lengua constantemente, y precisamente es ahí donde radica su importancia para dominar el español, que al fin y al cabo es el objetivo de todo aprendizaje de ELE.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M., (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*, Visor Libros: Madrid.
- Alvariño Alvariño, P., (1998). “Sistematización léxico-sintáctica de los predicados complejos”, en Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M. C., Márquez Caneda J. F., y Sotelo Docío, S. (eds.), *El Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, pp. 505-510. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891522>
- Bosque, I. (1982). *Más allá de la lexicalización*, Boletín de la Real Academia Española, Tomo 62, Cuaderno 225, pp. 103-158.
- Bosque, I. (2001). “Sobre el concepto de colocación y sus límites” en *Lingüística Española Actual*, 23(1), pp. 9-40.
- Carrera Díaz, M. (2001). “Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español”, en Cancellier, A. y Londero, R., *Atti del XIX Convegno dell'Associazione ispanisti italiani*, 16-18, vol. 2, Unipress: Padova, pp. 5-24.
- Castell, A. (2002). *Gramática de la lengua alemana*, Editorial Idiomas: España.
- Castell, A. (2011). “El tractament de les construccions amb verb suport en els diccionaris monolingües i bilingües de l'alemany i el català” en *Zeitschrift für Katalanistik*, 24, pp. 73–88. Disponible en línea: http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/24/09_Castell.pdf
- Contreras, J. y Suñer, A. (2004). “Los procesos de lexicalización” en Gràcia, L., Pérez, E. y Zubala, I. (eds.), *Las fronteras de la composición en lenguas románicas y en vasco*, Universidad de Deusto, pp. 47-108.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). “El concepto de "Funktionsverbgefüge": consideraciones teóricas y correspondencias terminológicas en español” en *Anuario de estudios filológicos*, vol. XXVIII, pp. 35-45. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1971225>
- Di Tullio, A. (2003). “La corriente continua: entre gramaticalización y lexicalización” en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada de la Universidad de Concepción*, Universidad de Concepción: Concepción, pp 41-50.
- Duden. (2009). *Die Grammatik (4.)*, Dudenverlag: Mannheim/Zürich, pp. 418–425.
- Ehlers, C. (2000). “El orden de palabras del alemán y su adquisición” en *Philologia Hispalensis*, 14, Universidad de Sevilla: Sevilla, pp. 191-206. Disponible en línea en <http://dx.doi.org/10.12795/PH.2000.v14.i01.14>

- Eisenberg, P. (1986). *Grundriß der deutschen Grammatik*, Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart.
- Elena García, P. (1991). “Las locuciones verbonominales en alemán y en castellano”, *Anuari de Filologia*, XIV, Universitat de Barcelona: Barcelona, pp- 25-43.
- Fernández López, J. (s.f.). *Interacción entre aspecto léxico y aspecto flexivo*, Hispanoteca. <http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Imperfecto%20-%20Indefinido%20cambios%20aspectuales.htm> [última consulta 08/07/2021]
- Fernández Pérez, M. A. (1999). “Procesamiento del *input* e instrucción gramatical. Apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten” en Franco, M., et al. (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de Cádiz: Cádiz, pp. 245-256. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf
- Helbig, G. y Buscha, J. (1992). *Leitfaden der deutschen Grammatik*, Langenscheidt Verlag Enzyklopädie: Leipzig.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva: Madrid.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach, The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications: United Kingdom.
- Marina Paz, G. (2007). “El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE” Editoriales”, en *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, Thomson Learning Brasil-Edinumen: Rio de Janeiro. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf
- Mitatou, Z. (2011). “Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)”, *RedELE*, 23. Disponible en línea en https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a
- Moncó Taracena, S. (2013). “Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe” en *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 13, Universidad de Nebrija: Madrid. Disponible en línea:

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-de-las-construcciones-con-el-verbo-hacer-enfoque-plurilingue.html>

- Penadés Martínez, I. (2017). “Arbitrariedad y motivación en las colocaciones” en *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 55, n. 2, Universidad de Concepción: Concepción, pp.121-142. Disponible en línea: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832017000200121&script=sci_arttext&tlng=es
- Pérez Serrano, M. (2017). “Colocaciones con verbos delexicalizados, ¿son más difíciles de aprender?” en *Language Design*, 19, Columbia University: Nueva York, pp. 127-148.
- Piera, C. y Varela, S., (1999). “Relaciones entre morfología y sintaxis”, en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Espasa-Calpe: Madrid, pp. 4367-4422.
- RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe: Madrid.
- Reiners, L. (1944). *Stilkunst*, Múnich: Beck.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*, Universitat de València: València.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*, Ariel: Barcelona.
- Ruwet, N. (1991). “On the use and abuse of idioms in syntactic argumentation” en Ruwet, N., *Syntax and Human Experience*, University of Chicago Press: Chicago.
- Vaguer, C. (2004). “Qu’est-ce qu’un verbe support?” en Vaguer, C. y Lavieu, B. (eds.), *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Presses Universitaires de Namur: Namur, pp. 117-134.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*, Ablex Publishing Corporation: New Jersey.
- Wang, Z. (2014). “Review of the Influence of L1 in L2 Acquisition”, en *Studies in Literature and Language*, vol. 9, n. 2, Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture: Quebec, pp. 57-60.

8. ANEXOS

8.1. Ejemplos de CVA

En este apartado se recogen todas las CVA mencionadas a lo largo del trabajo, ordenadas de forma alfabética según el VA que las forma.

8.1.1. CVA con el verbo cometer

- i. Tu hijo *ha cometido un delito* muy grave.
- ii. Juan *cometió la brillante idea* de casarse con Inés.
- iii. *Se cometió un asesinato* a plena luz del día.
- iv. *He cometido un error* dejando a Pedro.
- v. Lucía *cometió una locura* tirándose en paracaídas.

8.1.2. CVA con el verbo dar

- i. Paula *da un paseo* por la ciudad.
- ii. Juan *da un paseo* por el parque.
- iii. Julieta *ha dado un paseo* por el parque.
- iv. Mercedes *da un paseo* por el barrio todos los días.
- v. *Dimos un paseo* por el parque.
- vi. Ayer *di un paseo* por la ciudad.
- vii. El niño se *dio un golpe* en la rodilla.
- viii. *Doy autorización* para la publicación del libro.
- ix. La situación *dio un giro* drástico.
- x. Mi madre me *dio permiso* para ir de viaje.
- xi. Julio *da abrazos* a todo el mundo.
- xii. Marcela *dio un paseo* en barca por el lago.
- xiii. Clara *da miedo*.
- xiv. Mis padres le *dieron un regalo* a Luis.
- xv. Julio *dio un golpe* a la silla.
- xvi. Le *dieron un regalo* a Juan.
- xvii. Le *dieron un regalo* a Juan por su cumpleaños.
- xviii. Mi padre *da clases* en la universidad.
- xix. Me *dan asco* los caracoles.
- xx. Marta me *dio un beso*.

- xxi. Pedro le *dio una bofetada* a su hijo.
- xxii. El hombre la *ha dado un puñetazo* al perro.
- xxiii. Mi hermano se *ha dado un golpe* en la rodilla.
- xxiv. María le *dio una patada* al balón.
- xxv. Cuando voy por la calle me *dicen* muchos *piropos*.

8.1.3. CVA con el verbo decir

- i. Mi hermano *ha dicho una mentira*.

8.1.4. CVA con el verbo hacer

- i. El político está *haciendo campaña* para ganar las elecciones.
- ii. Mis padres me *hicieron un regalo* muy especial por mi cumpleaños.
- iii. Le *hice una promesa* a mi amigo.
- iv. *Hicieron una aclaración* sobre el tema.
- v. Pablo le hizo una broma a su hermano.
- vi. Ayer *hice una estupidez* muy grande.
- vii. El chico *ha hecho una acusación* muy grave.
- viii. No me lo *hagas más difícil*.
- ix. Mis alumnos *hacen fácil* mi trabajo.
- x. Pablo siempre *hace bromas* con su situación laboral.
- xi. Los estudiantes *hicieron huelga* para luchar por sus derechos.

8.1.5. CVA con el verbo gozar

- i. Juan *goza de buena salud* a pesar de su edad.
- ii. Mi jefe *goza del respeto* de sus trabajadores.

8.1.6. CVA con el verbo guardar

- i. Te guardo rencor por lo que me hiciste.

8.1.7. CVA con el verbo librar

- i. Los soldados *libraron la batalla*.

8.1.8. CVA con el verbo poner

- i. Juan *puso en duda* mis capacidades.

8.1.9. CVA con el verbo prestar

- i. María *presta atención* en clase.
- ii. El testigo *prestó declaración* ante la policía.

8.1.10. CVA con el verbo sufrir

- i. Juan *sufrió un accidente* la semana pasada.

8.1.11. CVA con el verbo tener

- i. *Tengo miedo* de la muerte.
- ii. Gema *tuvo acierto* en la decisión que tomó.
- iii. Siempre *tengo frío* por las noches.
- iv. Marcos *tiene la gripe*.
- v. Mi padre nunca *ha tenido cáncer*.
- vi. Es probable que *tenga sida*.

8.1.12. CVA con el verbo tomar

- i. Deberíamos *tomar conciencia* de la gravedad del asunto.
- ii. ‘Tomar riesgos’: No me gusta *tomar riesgos*.

8.2. *Ejemplos de FVG*

8.2.1. *FVG con el verbo bekommen ('recibir')*

- i. Clara hat ein Baby bekommen.
Clara AUX un bebé recibidoPART
'Clara ha tenido un bebé.'

8.2.2. *FVG con el verbo bringen ('llevar')*

- i. Zum Schluß bringen
PREP cierre traer
'cerrar'
- ii. Zur Aufführung bringen
PREP representación llevar
'representar'
- iii. Ums Leben bringen
PREP vida llevar
'matar'
- iv. Zur Vernunft bringen
PREP razón traer
'entrar en razón'

8.2.3. *FVG con el verbo finden ('encontrar')*

- i. Der Vorschlag *findet* Anerkennung.
La propuesta encuentra aceptación
'La propuesta tiene aceptación.'

8.2.4. *FVG con el verbo geben ('dar')*

- i. Mein Vater hat mir einen Rat gegeben.
Mi padre AUX míDAT unACS consejo dadoPART
- ii. Dein Vater gibt mir Recht.
Tu padre da míDAT razón
'Tu padre me da la razón.'

- iii. Kunden *geben* Essen *in* Auftrag.
 Clientes dan comida PREP encargo
 ‘Los clientes encargan comida.’
- iv. Mohammed *gibt* mir *einen* Kuss.
 Mohammed da mÍDAT unACS beso
 ‘Mohammed me da un beso.’
- v. Ich *gebe* meinem Bruder *einen* Kuss.
 Yo doy miDAT hermano un beso
 ‘Le doy un beso a mi hermano.’
- vi. Berta *gibt* mir *ein* Versprechen.
 Berta da mÍDAT una promesa
 ‘Berta me hace una promesa.’
- vii. Ich *gebe* meinem Freund *einen* Küß.
 Yo doy miDAT amigo un beso
 ‘Le doy un beso a mi amigo.’
- viii. Juan *hat* mir *ein* Versprechen *gegeben*.
 Juan AUX mÍDAT una promesa dadoPART
 ‘Juan me hizo una promesa.’

8.2.5. FVG con el verbo *haben* (‘tener’)

- i. Ich *habe* Lust zu schlafen.
 Yo tengo hambre de dormir
 ‘Tengo ganas de dormir.’
- ii. Die Kinder werden Spaß haben.
 Los niños AUX diversión tener
 ‘Los niños se divertirán.’
- iii. ein Techtelmechtel haben
 un lío tener
 ‘Tener una aventura’

8.2.6. FVG con el verbo *kommen* ('venir')

- i. Ums Leben kommen
PREP vida venir
'perder la vida'
- ii. Zum Vorschein kommen
PREP luz venir
'salir a la luz'
- iii. In Frage kommen
PREP cuestión venir
'entrar en cuestión'
- iv. Ich *komme* nie in Verlegenheit über meine Familie.
Yo vengo nunca PREP vergüenza PREP mi familia
'Nunca me avergüenzo de mi familia.'

8.2.7. FVG con el verbo *leisten* ('prestar')

- i. Ich *leiste* dir *Hilfe*.
yo presto tiDAT ayuda
'Te presto ayuda.'

8.2.8. FVG con el verbo *machen* ('hacer')

- i. Der Verkäufer *macht* dem Kunden *eine Mitteilung*.
El vendedor hace elDAT cliente una información.
'El vendedor informó al cliente.'
- ii. *Eine Mitteilung machen*
Una comunicación hacer
'comunicar'
- iii. *Eine Erfahrung machen*
Una experiencia hacer
'tener una experiencia'
- iv. *Ein Angebot machen*
Una oferta hacer

‘hacer una oferta’

- v. Nächste Woche *mache* ich eine Reise.
Siguiente semana hago yo un viaje
‘La semana que viene hago un viaje.’

- vi. *Eine Erfahrung machen*

Una experiencia hacer

‘Tener una experiencia’

- vii. den ersten *Schritt machen*

el primer paso hacer

‘Dar el primer paso’

- viii. Ich *mache* mir *Sorgen*.
Yo hago a míDAT preocupaciones
‘Yo me preocupo.’

8.2.9. FVG con el verbo *nehmen* (‘coger’)

- i. *Einsicht nehmen*
inspección coger
‘examinar’
- ii. In *Anspruch nehmen*
PREP uso coger
‘hacer uso’
- iii. *Einfluss nehmen*
efecto coger
‘influir’

8.2.10. FVG con el verbo *schicken* (‘regalar’)

- i. Sie müssen mehr *Beachtung schicken*
Ellos MOD más caso regalar
‘Ellos deben hacer más caso.’

8.2.11. FVG con el verbo *setzen* ('poner')

i. In Brand setzen

PREP fuego poner

'prender fuego'

ii. Aufs Spiel setzen

PREP juego poner

'poner en juego'

iii. Der Lehrer *sitzt* sich mit meiner Mutter *in* *Verbindung*.

El professor pone se PREP miDAT madre PREP contacto

'El profesor se pone en contacto con mi madre.'

8.2.12. FVG con el verbo *treffen* ('encontrar')

(24) Jan *hat* schnell *eine* *Entscheidung* *getroffen*.

Jan AUX rápido una decisión encontradoPART

'Jan tomó una decisión rápidamente.'

8.2.13. FVG con el verbo *stellen* ('poner')

i. Das möchte ich *zur* *Diskussion* *stellen*.

Eso gustaría yo PREP discusión poner

'Me gustaría poner eso en discusión.'

8.2.14. FVG con el verbo *treten* ('entrar')

i. Der Schulleiter hat mit meiner Mutter *in* *Verbindung* *getreten*.

El director AUX PREP mi madre PREP contacto entradoPART

'El director se puso en contacto con mi madre.'

8.3. Errores de aprendices con L1 alemán

1. Se deberían *hacer* más *oportunidades* de trabajo. (AFB1-1)
2. Habría que *hacer educación* en los jóvenes. (AFB1-2)
3. A él siempre le *hizo* mucha *preocupación* que tuviera tanto trabajo. (JSC1-1)
4. Iría a la fiesta para *hacer* nuevas *experiencias*. (LHB2-1)
5. Eso que dices *tiene* mucha *diversión*. (LHB2-2)
6. Tienes que hacer un primer paso que no harías en realidad (LKC1-1)
7. Ese año *hice* unas *vacaciones* muy largas. (MBB1-1)
8. A mí esas cosas me *hacen asco*. (MCB2-1)
9. Ellos *recibieron un bebé*. (MWB2-1)
10. A lo mejor quiere irse para *hacer una aventura* con el hombre [refiriéndose a tener una relación sentimental]. (PHB2-1)
11. Pero eso no *hace sentido* para mí. (PEB1-1)
12. Los niños nunca *hacen atención* a estas cosas. (PEB1-2)
13. A veces los hombres *hacen piropos* a las mujeres, pero no está bien. (PEB1-3)
14. Las mujeres que *hacen el primer paso*, eso nunca se ve. (SKB2-1)
15. Lo sentimos, pero en este restaurante no *tomamos reservas*. (YPB1-1)