

Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe

Sofía Moncó Taracena

Université de Rouen - ERIAC.

sofia.monco@free.fr

Moncó Taracena, S. (2013). Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las construcciones con el verbo hacer desde una perspectiva plurilingüe. La construcción más frecuente del verbo hacer, como sus equivalentes interlingüísticos, es la transitiva, presentando múltiples valores y pudiendo expresar cualquier acción especificada por un complemento. Hacer es el verbo de apoyo menos marcado y representa un pro-verbo que puede generalmente sustituir a cualquier verbo de acción. El estudio de estas construcciones resulta particularmente interesante por su funcionalidad, su elevada frecuencia y su productividad. Para terminar planteamos una serie de propuestas didácticas para trabajar estas construcciones en el aula, basadas en el enfoque léxico.

Palabras clave: verbo de apoyo, colocaciones, enfoque léxico

ABSTRACT

The aim of this work is a reflection on teaching-learning of constructions with the verb hacer ("to do") from a multilingual perspective. The most frequent construction of the verb hacer, as its crosslinguistic equivalents, is transitive, presenting multiple values and being able to express any action specified by a complement. Hacer is the less marked light verb and a pro-verb that can usually replace any action verb. The study of these constructions is particularly interesting because of their functionality, high frequency and productivity. Finally we propose a set of didactic proposals for working these structures in the classroom based on lexical approach.

Keywords: light verb, collocations, lexical approach

1. INTRODUCCIÓN

En lingüística aplicada, es un hecho ampliamente reconocido que la lengua materna (L1) afecta la adquisición de segundas lenguas (L2). Numerosos estudios han demostrado que la L1 influye en la adquisición de una L2 en diferentes niveles y en diferentes lenguas[1].

Por otro lado, en los últimos años a raíz del enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993; 1997; 2000), numerosos lingüistas y profesionales de la enseñanza de segundas lenguas se han preocupado por la naturaleza y la adquisición de las unidades léxicas en general y de las colocaciones en particular[2].

A partir de estas premisas nos hemos interesado en la transferencia de nivel léxico, en las colocaciones 'Verbo + Sustantivo', en concreto en las construcciones con el verbo español *hacer* y en sus equivalentes interlingüísticos.

El objetivo de este trabajo es una reflexión sobre la adquisición y enseñanza de las construcciones con el verbo *hacer* y de sus particularidades específicas desde una perspectiva plurilingüe para finalmente ofrecer una serie de propuestas didácticas.

2. CONSTRUCCIONES CON EL VERBO HACER

El significado más prototípico del verbo *hacer* es el de realización (*accomplishment*), siendo el menos marcado de los verbos de acción. Esta particularidad léxica le permite su uso como verbo pleno o como verbo de apoyo (VAp).

Hacer es un verbo bivalente, su construcción típica es transitiva con dos argumentos (N0 N1):

(1) *hicimos un viaje maravilloso.*

Plano sintáctico: sujeto objeto directo

Plano semántico: agente tema

No hay que olvidar que las colocaciones 'Verbo + Sustantivo' son el tipo más frecuente y productivo, cf. la tipología propuesta por Koike (2001: 41-60)

Los significados básicos de '*hacer* + SN (OD)' son los de:

a) 'producir, crear', como verbo pleno, o siguiendo el diccionario de Salamanca (DS), que plantea la definición como un esquema sintáctico: *Fabricar* < una persona > [una cosa], como en (2),

(2) a. esp. *hacer un pastel*

b. fr. *faire un gâteau*

c. pt. *fazer um bolo*

d. it. *fare una torta*

e. ing. *make a cake*

f. al. *machen einen Kuchen*

g. pl. *zrobić ciasto*

h. jp. ケーキを作る

i. gr. κάνω ένα κέικ

b) 'llevar a cabo una acción o actividad', como verbo de apoyo: *Realizar* < una persona > [una cosa] (DS),

(3) a. esp. *hacer una pregunta*

b. it. *fare una domanda*

c. ing. *make a question*

d. gr. κάνω μια ερώτηση

Junto a estas dos construcciones principales acusativas, en español el verbo *hacer* admite las construcciones pronominales e impersonales, a las que se añaden frases hechas y locuciones. La base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español de la Universidade de Vigo (ADESSE) recoge hasta siete esquemas distintos[3]:

HACER I (Creación)[4] : 205 ejemplos

Producir, crear

HACER II (Causación): 583 ejemplos

Causar u ordenar [que ocurra o se haga algo]

HACER III (Tiempo) ?: 533 ejemplos

Haber transcurrido el tiempo que se expresa :

HACER IV (Propiedad): 476 ejemplos
Volver/se, transformar/se. Atribuir o adquirir una cualidad o estado

HACER V (Adquisición): 12 ejemplos
Conseguir, llegar a tener, adquirir

HACER VI (Meteorología): 66 ejemplos
Producirse o desarrollarse un tipo de tiempo meteorológico particular

HACER - (Verbos de apoyo): 3572 ejemplos
Ejecutar, llevar a cabo una actividad

De entre los cuales destaca la construcción como VAp, por su alta frecuencia, con un total de 3572 ejemplos de los 5447 analizados en el corpus.

Los verbos denominados de apoyo o soporte son verbos no predicativos que actualizan sustantivos predicativos, dándoles información de número, tiempo y persona. Retomando la definición de Blanco Escoda (2000: 99), un VAp es “un verbo semánticamente vacío que “conjuga” el nombre al que acompaña”[5]. Al estar más o menos vacío de contenido semántico, el verbo *hacer* posee una multiplicidad de uso. Aunque a menudo conserva un resto de su valor léxico original ‘producir, fabricar, ejecutar’, al lado de este significado principal, genérico y poco específico, puede asumir muchos otros según el contexto en el que se encuentran. Llama la atención el alto número de acepciones que los diccionarios atribuyen a este verbo: DRAE (58), María Moliner (35), Clave (34), DS (33), DEC (29)[6], etc.

Como señala Jezek (2004), en las Construcciones con Verbo de Apoyo (CVA) la determinación semántica está orientada del Sustantivo al Verbo (V ← S), en ejemplos como hacer fuego, el significado del verbo hacer como disparar viene determinado por el sustantivo en el contexto[7].

Hacer verbaliza el sentido que expresa el nombre, sin añadir mayor carga semántica. Como hemos demostrado en trabajos anteriores (Moncó, 2010, 2011), *hacer* es el VAp menos marcado de acuerdo con los universales semánticos locativos propuestos por Traugott (1978), que considera los significados espaciales como el origen de la gramaticalización de verbos plenos como VAp[8]. La tabla 1. ilustra los principales VAp neutros del español de acuerdo con los primitivos rasgos semánticos locativos, entendiendo por [±locación] la relación, estática o dinámica, con un punto (o puntos) de referencia.

universales semánticos locativos			VAp
[+locación]	[+estática]	[+aquí]	<i>tener</i>
	[+dinámica]	[+desde]	<i>coger/tomar</i>
		[+hacia]	<i>dar</i>
[- locación]			<i>hacer</i>

Tabla 1. Universales semánticos locativos de los VAp básicos.

En cierto modo *hacer* es un verbo “comodín” con el que se expresan acciones o eventos variados. Si tenemos en cuenta que “el elenco colocacional de una palabra es inversamente proporcional a su contenido informativo” (Gómez Molina, 2004: 40), no es de extrañar que este verbo, dado su bajo contenido semántico, permita un gran número de combinaciones, imposibles de recoger en los diccionarios. Si tratamos de agrupar los sustantivos que se construyen en torno al verbo prototípico de realización, siguiendo una clasificación semántica básica, encontramos dos tipos de principales[9]:

a) los nombres que expresan una acción o su resultado[10]:

- (4) a. esp. *hacer un error*
b. pt. *fazer um erro*
c. fr. *faire un erreur*

- d. it. *fare un errore*
- e. ing. *make a mistake*
- f. gr. *κάνει ένα λάθος*

b) y los nombres que indican el producto realizado o dispuesto:

- (5) a. esp. *hacer la cama*
- b. it. *fare il letto*
- c. fr. *faire le lit*
- d. ing. *to make the bed*

En un enfoque plurilingüe, es conveniente centrarse en las construcciones prototípicas transitivas con dos argumentos (N0 N1), dejando al margen las construcciones pronominales o las impersonales. Las construcciones monovalentes con significado de tiempo meteorológico o cronológico (*hace frío; hace dos horas*) constituyen un microsistema particular, poco propicio a la transferencia positiva, que merece ser estudiado aparte[11].

3. PARTICULARIDADES DE LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO HACER

La construcción más frecuente de *hacer* es la transitiva, presentando múltiples valores y pudiendo expresar cualquier acción especificada por un complemento. *Hacer*, como sus equivalentes en otras lenguas, tanto románicas (cf. it. *fare*, fr. *faire*, cat. *fer*, pt. *fazer*, rum. *a face*) como de familias y tipos diferentes (cf. ing. *do y make*, al. *machen* gr.????, eus. *egin*, jp.??, hind.????, etc.), representa un pro-verbo que puede generalmente sustituir a cualquier verbo de acción, como en el ejemplo (6):

- (6) a. esp. *hace Derecho = estudia*
- b. ing. *she's doing Law = studying / reading*
- c. it. *fa giurisprudenza = studia*

Algunas lenguas presentan una marcada tendencia a generalizar el uso del pro-verbo *hacer*. Tal es el caso por ejemplo del italiano, entre las lenguas romances[12]:

- (7) a. esp. *sacar el billete* [+ específico]
- b. pt. *tirar o bilhete* [+ específico]
- c. fr. *prendre le billet* 'coger' VAp neutro
- d. it. *fare il biglietto* 'hacer' [-marcado][13]

Paralelamente, *hacer* puede expresar la acción de cualquier verbo enunciado previamente, generalmente acompañado de un pronombre OD:

- (8) a. esp. *¿Has enviado la carta?. Sí, lo he hecho.*
- b. it. *Hai spedito la lettera?. Sì, l'ho fatto.*
- c. fr. *As-tu envoyé la lettre?, Oui, je l'ai fait.*
- d. ing. *Did you send the letter?, Yes, I did.*

Desde una óptica plurilingüe el verbo *hacer* se revela altamente interesante entre otras razones, fundamentalmente por su elevada frecuencia y productividad.

a. *Criterio de frecuencia*: generalmente el verbo *hacer* se encuentra entre los verbos más frecuentes de cada lengua, y forma parte de numerosas expresiones cotidianas. En español, aparece en sexta posición después del auxiliar *haber*, las cópulas *ser* y *estar* y los verbos prototípicos de posesión, *tener*, y dicción, *decir*, como muestran los datos de la tabla 2, tomados del diccionario de frecuencias del español elaborado por el grupo de investigación Lingüística Aplicada Computacional, Enseñanza de Lenguas y Lexicografía (LACELL) de la Universidad de Murcia [14]:

	Lema	Frec. Corpus	Frec. Rel/M	Banda Frec.
1	<i>ser</i>	34839	17419,5	muy alta
2	<i>haber</i>	20330	10165	muy alta
3	<i>estar</i>	10343	5171,5	muy alta
4	<i>tener</i>	10094	5047	muy alta
5	<i>decir</i>	8959	4479,5	muy alta
6	<i>hacer</i>	7629	3814,5	muy alta
7	<i>dar</i>	4048	2024	muy alta

Tabla 2. Frecuencia de los verbos españoles.

En otras lenguas como el italiano, *fare* es el verbo más frecuente después de la cópula, cf. Quochi (2007: 74).

a.1. En algunas lenguas el verbo de realización menos marcado forma parte de las fórmulas de saludo.

(9) a. ing. *How do you do?*

b. rum. *Ce mai faci?*

c. gr. ΤΙ ΚΑΝΕΙΣ;

b. *Criterio de funcionalidad*: el verbo *hacer* pertenece a la categoría de los denominados VAp neutros, siendo el más frecuente de los VAp neutros y el menos marcado.

b.1. *Estrategia de préstamo*: por otro lado estas construcciones constituyen una estrategia de préstamo verbal (*the do-strategy* o *the light verb strategy*) [15] presente en muchas lenguas y frecuente en las lenguas romances, como por ejemplo esp. *hacer clic*, fr. *faire clic*, it. *fare clic*, pt. *fazer clic*, cat. *fer clic*, gr. ????? < ing. *to click*. Es un hecho demostrado que la mayoría de las lenguas presentan más dificultad para adoptar verbos que sustantivos, como consecuencia de la semántica más general de los verbos, y desarrollan procedimientos específicos para ello [16]. Wichmann y Wohlgemuth (2008) establecen una tipología de estrategias principales de transferencia verbal y demuestran que la construcción con un verbo deslexicalizado es el procedimiento más extendido:

The light verb strategy most often involves a verb meaning ‘to do’ for the integration of loan verbs — so often, in fact, that one would be tempted to simply call it the ‘do-strategy’, were it not for the fact that a few languages employ other verbs.

TURKISH < FRENCH

isole etmek

isolated do/make [Fr. *isolé*]

c. *Criterio de adquisición*: se ha demostrado que las construcciones con el verbo *hacer* se desarrollan en las primeras etapas de adquisición de la lengua materna, con nombres propios del lenguaje infantil (Quochi: 2007), como las necesidades fisiológicas:

- (10) a. esp. *hacer pipi*
b. fr. *faire pipi*
c. it. *fare pipi*

o como las onomatopeyas que reproducen el del lenguaje de los animales:

- (11) a. esp. *el gato hace miau*
b. fr. *le chat fait miau*
c. it. *il gatto fa miao*
d. gr. η γάτα κάνει νιάου- νιάου

Como demuestra Quochi (2007: 126-130) estas construcciones se desarrollan en lenguaje infantil a partir de un esquema del tipo 'hacer + sonido' (*fare SOUND*) que pronto evolucionan a 'hacer + acción' (*fareACTION*).

4. LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO HACER Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

A pesar de todas características descritas, las construcciones con el verbo *hacer* no son suficientemente tratadas en los manuales destinados al aprendizaje de L2 y, situadas entre el léxico y la sintaxis, entre los verbos plenos y las locuciones, carecen de estatus en las gramáticas. Aunque existen trabajos sobre su adquisición en lengua materna, faltan estudios que se ocupen de la adquisición de estas construcciones en lengua extranjera.

La universalidad de estas construcciones hace que estén presentes en diversos niveles de la interlengua de los aprendices, siendo un elemento recurrente de estrategias comunicativas basadas en la L1, como la transferencia (*transfer*), la traducción literal (*transliteration*), los préstamos (*language swich oborrowing*), etc[17]. Por ello es particularmente interesante trabajar este tipo de construcciones con grupos monolingües cuya lengua materna presente una mayor tendencia a las CVA, como el japonés o las lenguas indoiranias.

Este tipo de construcciones resultan transparentes en la descodificación, pero pueden plantear dificultades en la codificación, cuando la L1 del aprendiz seleccione un verbo diferente, así un hablante italiano puede hacer producciones en ELE como: **hacer un telegrama* (< it. *fare un telegramma*), en lugar de *poner un telegrama*.

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. A la que se suma el dilema léxico que supone la existencia en algunas lenguas de dos verbos prototípicos de realización, el caso más conocido es sin duda son los verbos *do* y *to make* del inglés.

En particular una de las dificultades específicas del aprendizaje del español es la coexistencia de la construcción con el verbo *dar* + N de acción[18]; esta dicotomía suele plantear problemas a los hablantes de lenguas afines, como el italiano y el francés que prefieren el verbo de realización menos marcado, *fare* y *faire* respectivamente. Como mostramos en trabajos anteriores (Moncó 2010, 2011) este fenómeno afecta esencialmente a:

- sustantivos que indican movimiento: esp. *dar un paso* frente a it. *fare un passo* o fr. *faire un pas*;
- sustantivos que designan sonidos emitidos por el cuerpo[19]: esp. *dar un silbido* frente a it. *fare un fischio* o fr. *faire un sifflement*.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

El enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000) que postula que una parte importante del aprendizaje de una lengua reside en la identificación de las co-ocurrencias de palabras o grupos de palabras (en inglés *multi-word chunks*), aconseja dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia unidades léxicas complejas, y no separar el aprendizaje del léxico de las estructuras sintácticas. Siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque léxico, es posible poner en evidencia una distribución de los diferentes Sustantivos que se construyen con el verbo hacer que lleve al aprendiz a definir microsistemas como p. ej. fr. *faire* o it. *fare* frente a esp. *dar*.

El método trabajo que proponemos se basa en la identificación del esquema fraseológico, gracias a que las CVA son unidades multipalabra bastante regulares que a menudo tienen un equivalente en su lengua materna o un equivalente simple en la L2, dirigiendo la atención de los aprendices hacia el sintagma nominal como portador de la carga semántica de la predicación.

Es aconsejable enseñar el concepto de VAp, mostrando que, aunque se trate de un universal, los patrones combinatorios no son siempre coincidentes en las distintas lenguas. A continuación conviene propiciar el reconocimiento de las unidades léxicas '*hacer + SN*' en aducto oral y escrito así como el análisis de los distintos significados posibles, para seguidamente favorecer el almacenamiento mental a través de actividades de relación de las unidades léxicas con su contexto o con sus sinónimos, estableciendo de redes asociativas, como las que presentamos en 5.1. Un buen ejemplo es el módulo de enseñanza de las construcciones con el verbo *hacer* que ofrece Mitatou (2011).

El uso de estrategias básicas como la sustitución de la CVA con extensión léxica [20] (*presentar una reclamación, formular una pregunta*) por un verbo sintético (*reclamar, preguntar*) o una construcción con VAp neutro (*hacer una reclamación, hacer una pregunta*), favorece el desarrollo de la paráfrasis, como estrategia de compensación, y permite evitar el bloqueo en los procesos de lectura ascendentes (en inglés *bottom-up*), cuando el alumno no conozca las extensiones léxicas de *hacer*.

La particularidad léxica del verbo *hacer*, como verbo de acción deslexicalizado, en cierto modo como conjugador de sustantivos, permite su uso como "palabra-maestra" para alcanzar una comprensión aproximativa, práctica habitual en la metodología de la intercomprensión de lenguas afines [21]. Cuando el aprendiz se enfrenta a una dificultad léxica, es aconsejable que remplace el término desconocido por un término comodín, para a continuación servirse del contexto y del sentido general del texto hasta llegar a una solución léxica mas precisa, como en los ejemplos (12) y (13):

(12) *Mi hermano resuelve siempre los crucigramas*
Mi hermano hace siempre los crucigramas

(13) *¿Has aliñado la ensalada?*
¿Has hecho la ensalada?

Esta técnica presenta la ventaja secundaria de practicar la conjugación del verbo *hacer*, irregular.

En cualquier caso conveniente seleccionar las construcciones según el criterio de frecuencia, reservando las extensiones léxicas para los niveles más avanzados, cuando los ya alumnos han adquirido una cierta competencia léxica y los conocimientos gramaticales básicos. Del mismo modo es oportuno separar las destrezas y competencias, trabajando la comprensión en los niveles inferiores y la producción en niveles más avanzados.

5.1. EJEMPLOS DE TAREAS

Para terminar presentamos una serie de pruebas y tareas destinadas a identificar las construcciones, a desarrollar estrategias comunicativas de compensación, como la paráfrasis y, a largo plazo, aumentar la competencia léxica y fraseológica. Los ejemplos que presentamos están basados en los mapas mentales o asociogramas para categorizar y clasificar en diferentes conjuntos los sustantivos que seleccionan el verbo *hacer*, especialmente, como VAp y en pruebas elaboradas con ítems de respuesta dirigida y, por tanto de corrección objetiva, como pruebas de huecos, pruebas cloze, ejercicios de paráfrasis, de sustitución, etc.:

a) Realizar un mapa mental que responda a preguntas generales que conllevan la categorización de los sustantivos, como "¿qué hacen los españoles?" y que permiten agrupar el vocabulario en torno a hiperónimos, p. ej. *gestos* (*guiños, muecas, mímica, ademanes, etc.*); *estudios* (*idiomas, asignaturas, carreras, etc.*); deportes (*natación, esgrima, gimnasia, judo, etc.*); *espacio* (*hueco, sitio, etc.*); partes (*pedazos, cachos, trozos, porciones, añicos, etc.*); *la comida* (*lentejas, una ensalada, un huevo, una tortilla, el pescado, etc.*); tareas (*deberes, recados, encargos, etc.*); *tareas domésticas* (*la cama, la limpieza, la habitación, etc.*); etc.

Establecer relaciones paradigmáticas es un método eficaz que ayuda a memorizar las colocaciones. Los mapas mentales de los VAp neutros en general pueden concebirse como una tarea o como un proyecto de aprendizaje secuenciado que implique a un grupo alumnos en su realización durante un tiempo relativamente amplio y en el que se recojan ejemplos extraídos de los textos orales y escritos trabajados en el aula, en cuyo caso es aconsejable utilizar herramientas colaborativas en lugar de la pizarra o el cuaderno[22]. En cualquier caso los mapas mentales resultarán útiles tanto para la memorización de las unidades léxicas como para el establecimiento de las relaciones paradigmáticas.

b) Buscar en textos orales y escritos las colocaciones ‘*hacer + SN*’, subrayar y extraer del texto; practicar y ampliar con nuevas frases[23].

c) Escribir frases con una serie de sustantivos dada que se construyen con *hacer*; agrupar los sintagmas ‘*hacer + SN*’, en los que el verbo *hacer* tenga un significado equivalente:

hacer una fortuna, puntos, dinero... = ganar
hacer una herida, una rozadura, daño... = causar/producir
hacer un cine, un café, una partida... = apetecer

d) Buscar los equivalentes simples de sintagmas verbales, por ejemplo:

hacer un esfuerzo = esforzarse
hacer referencia = referirse
hacer burla = burlarse
hacer bromas = bromear

e) Buscar en textos construcciones ‘*hacer + SN*’, sustituirlas con los equivalentes simples cuando sea posible y observar las diferencias (significativas, estilísticas...), por ejemplo:

El presidente hizo una visita (oficial/relámpago) a las tropas.
El presidente visitó a las tropas.

f) Redactar frases o un breve texto en el que aparezcan al menos tres construcciones ‘*hacer + SN*’ equivalentes a: *visitar, fotografiar, estimar, esforzarse*, etc. Observar las diferencias funcionales, significativas, estilísticas, etc.

g) Sustituir el verbo *hacer* por las extensiones léxicas utilizadas en el registro formal, por ejemplo:

hacer una pregunta = formular
hacer presión = ejercer
hacer una película = rodar
hacer un papel = representar

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos afirmar que, en el plano teórico, la constatación de las equivalencias interlingüísticas de las construcciones con el verbo ‘*hacer + SN*’ en tanto que VAp insiste en la definición misma de VAp como “elemento semánticamente vacío” y en el plano aplicado, se muestra sumamente útil.

Desde un punto de vista didáctico, como defienden algunos autores (Carrera, 2001: 17; Vaguer, 2004: 130; Mitatou: 2011), resulta interesante tener en cuenta la noción de CVA, para el enriquecimiento de las competencias léxica y lingüística de los aprendices, dada su elevada frecuencia, como vocabulario básico, y su productividad. Las CVA son un fenómeno universal, por lo que los alumnos de ELE pueden comprenderlo si se le explica de modo específico.

Sería conveniente que las gramáticas y los manuales de aprendizaje de ELE dediquen un espacio a estas construcciones, especialmente a la dicotomía *dar vs. hacer* (*dar un paseo, hacer una excursión*) de la misma manera que se lo dedican a otros verbos, como los españoles *esser* y *estar* o los verbos auxiliares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandro, A. y Zamora Muñoz, P. (2006). La evolución de las estructuras causativas *confare*: usos y desusos discursivos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 12
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/9643/1/2656383.pdf>
- Almela, R., Cantos P., Sánchez, A., Sarmiento R., Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid: Visor.
- Blanco Escoda, X. (2000). Verbos soporte y clase de predicados en español. *LEA: Lingüística española actual* 22/1: 99-118
- Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español. Cancellier, A. y Londero, R. *Atti del XIX Convegno dell'Associazione ispanisti italiani*: Roma, 16-18 settembre 1999, Vol. 2, (Italiano e spagnolo a contatto), Padova: Unipress, pp. 5-24.
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_009.pdf
- DAF: *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9ª edición.
<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>
- DEC: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
<http://www.wordreference.com/definicion/>
- DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Real Academia Española.
<http://www.rae.es/drae/>
- DS: *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Santillana-USAL.
<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>
- Clave: *Diccionario Clave*. SM.
<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Gaatone, D. (1981). Les 'locutions verbales': pour quoi faire?. *Revue romane* 16: 49-73.
- García-Castanyer, M. T. (1992). Le verbe 'faire', pro-verbe et verbe opérateur, dans quelques textes sur la langue française du XVIIe au XIXe siècles. *Anales de filología Francesa* 4: 43-55.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela* 56: 27-50.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2001). Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?. Sánchez Miret, F. (ed.) *Actas del XXIII Congreso de Lingüística y Filología Románicas*, vol.II. Tübingen: Max, p. 453-467.
<http://web.usal.es/~joluin/investigacion/hacer.pdf>
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Jezek, E. (2004). Types et degrés de verbes supports en italien. *Linguisticae investigationes* 27/2: 185-201.

- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid-Tokyo: Universidad de Alcalá-Takushoku University.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications
- Manchón Ruiz, R. M^a (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada* 1: 55-75.
- Mendivil, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y de los predicados complejos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *RedELE* 23: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a
- Moliner, M^a (2007³). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Martín del Burgo Rabadán, M. (1998) Tener, coger, poner y dar como verbos de soporte. *Interlingüística* 9: 179-184.
- Moncó Taracena, S. (2010). (Di)simetrías romances en construcciones con verbo soporte. Ortiz Ciscomani, R. (ed.) *Estudios lingüísticos* 2. Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 171-193.
- Moncó Taracena, S. (2011). Étude contrastive des verbes espagnols *dar* et français *faire*. *Méthodes et analyses comparatives en sciences du langage*. Actes de la 3e édition des Journées d'Études Toulousaines. Université de Toulouse 2 – Le Mirail, p. 125-134
- <http://jetou2011.free.fr/ARTICLES/S3A3.pdf>
- Myers-Scotton, C. (2002). *Language contact: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Quochi, V. (2007). *Usage-Based Approach to Light Verb Constructions in Italian: Development and Use*. Tesi di dottorato di ricerca. Università di Pisa.
- <http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-07122007-174743/>
- Traugott, E. (1978). On the expression of spatio-temporal relations in language. Greenberg, J. H., Ferguson, Ch. A. y Moravcsik, E. A. (eds.) *Universals of Human Language*, Vol. III. Stanford: Stanford University Press, pp. 369-400.
- Vaguer, C. (2004). Qu'est-ce qu'un verbe support?. Vaguer, C. y Lavieu, B. (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 117-134.
- Wang, D. (2011). Language Transfer and the Acquisition of English Light Verb + Noun Collocations by Chinese Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34/2: 107-125.
- <http://www.celea.org.cn/teic/96/8.pdf>
- Wichmann, S. y Wohlgemuth, J. (2008). Loan verbs in a typological perspective. Stolz, Th., Palomo, R. y D. Bakker (eds.), *Romancisation Worldwide*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 89-121.
- Wierzbicka, A. (1982). Why can you have a drink when you can't *have an eat?. *Language* 58/4: 753-799.

ANEXO

[1] Para una revisión sobre este tema véase Wang (2011).

[2] Véase Lewis (2000), Koike (2001), Higuera (2006), Mitatou (2011), entre otros

[3] Datos disponibles en <http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=hacer> [Consulta: 28/11/2012].

[4] Entrada que se divide a su vez en: a) Producir, crear; construir, fabricar [algo], b) Preparar [esp., una comida o bebida] y c) Conseguir, obtener.

[5] En los trabajos precedentes se observan dos posturas fundamentales respecto al carácter semántico del VAp: por un lado autores, como Mendivil (1999), que defienden su carácter vacío y por otro autores, como (Gaetone, 1981), que reclaman el significado de estos verbos. Para una revisión bibliográfica véase Alonso Ramos (2004: 82-85).

[6] El cómputo incluye las construcciones transitivas, intransitivas, pronominales e impersonales

[7] Para un completo estado de la cuestión, remito a la monografía de Alonso Ramos (2004).

[8] Diversos autores, como Wierzbicka (1982) para el inglés o Martín del Burgo (1998) para el español, han definido los VAp mediante un número finito de universales semánticos locativos.

[9] Herrero Ingelmo (2001) propone una clasificación de sustantivos que se construyen con *hacer* basada en el esquema de clases de objetos de G. Gross: 1) Inanimados abstractos: a) acciones intelectuales (especulativas, críticas, comparativas, numéricas-organizativas, comunicativas, creativas, performativas); b) acciones morales (positivas, negativas, festivas); c) acciones físicas (movimientos, gestos, exámenes médicos, actos quirúrgicos, heridas, procedimientos industriales, trabajos, cuidados de belleza, fotografía, hueco, división en pequeñas partes, deportes); d) acciones fisiológicas; 2 Acontecimientos: fenómenos acústicos, fenómenos meteorológicos, fenómenos naturales, catástrofes, espectáculos, acontecimientos sociales, acontecimientos políticos, fiestas.

[10] Del mismo modo que los nombres de estado seleccionan generalmente el verbo de prototípico de posesión, como p. ej.: esp. *tener un deseo*, pt. *ter um desejo*; it. *avere um desiderio*, fr. *avoir un souhait*.

[11] El verbo *hacer* puede combinarse con sintagmas nominales con significado de tiempo atmosférico o cronológico (*hace frío*, *hace dos horas*). Se trata de caso particular de construcciones, las impersonales sintácticas o verdaderas impersonales. *Hacer*, como *haber* y los verbos meteorológicos, no subcategoriza sujeto.

[12] En el italiano hablado se da una tendencia simplificadora que favorece la aparición de *fare* en nuevos contextos sintácticos (Alessandro y Zamora: 2006). Esta tendencia, se da en menor grado en francés, p. ej. *faire un numéro de téléphone* (= *le composer* [DAF]), lit. "hacer un número de teléfono" *ofaire les châteaux de la Loire* (= *les visiter* [DAF]), lit. "hacer los castillos del Loira". Este uso era más amplio entre los siglos XVII y XIX (García Castayer: 1992), pero ha sido frenado por los prescriptivos académicos franceses con argumentos morales (*du bon/mauvais langage*) o separatistas (*du français/des provençalismes*).

[13] Sirvan de ejemplo: *fare il numero, la doccia, i capelli, un gesto, un passo, una risata, un viaggio, un sogno, le carte, un pisolino, pranzo, merenda*, etc.

[14] Datos disponibles en: <http://www.um.es/lacell/proyectos/dfe/a2> [Consulta: 11/11/2012]. Para más información véase Almelaet alii (2005).

[15] Cf. Wichmann y Wohlgemuth (2008).

[16] Myers-Scotton (2002: 240) sostiene que los nombres se prestan preferentemente "porque reciben, no asignan, roles temáticos", por tanto "su inserción en otra lengua es menos disruptiva de la estructura argumental del predicado".

[17] Para una tipología de las estrategias propias de la IL véase Manchón Ruiz (1985)

[18] Sobre las construcciones del verbo *dar* en la enseñanza del español como lengua extranjera, véase Mitatou (2011).

[19] Sin embargo, cuando el sonido no es emitido por el cuerpo, las tres lenguas estudiadas prefieren el verbo *hacer*: esp. *hacer ruido*, it. *fare rumore*, fr. *faire du bruit*.

[20] Sobre el concepto de extensión de VAp, véase Jezek (2004)

[21] Sobre la didáctica de la intercomprensión remito a los trabajos de C. Blanche-Benveniste, quien proponía sustituir los sustantivos *pormachin* y los verbos *pormachiner*, véase <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/publi.htm> [Consulta: 20/11/2012]

[22] El uso de mapas mentales es una práctica extendida tanto en el ámbito educativo como profesional, por lo que existe gran cantidad de software que permite realizarlos en el ordenador, ejemplos de estas aplicaciones son <http://cmap.ihmc.us/>, <http://www.mindomo.com/> o <http://www.xmind.net/>

[23] Adaptado de Gómez Molina (2004: 41).