

Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)

Zafeira Mitatou
Instituto de Educación Tecnológica de Salónica

Zafeira Mitatou es licenciada en Lengua y Civilización Hispánicas por la Universidad Nacional Griega de Educación a Distancia y Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales por la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad, es profesora contratada de E/LE en el Instituto Tecnológico de Educación Superior en Salónica y está elaborando su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid. Sus intereses de investigadora se centran, entre otras cosas, en la sociolingüística, la pragmática y la lingüística comparada, todo ello aplicado a la enseñanza de E/LE. .

Resumen: Este trabajo pretende servir de ayuda y clarificación de las diferentes unidades léxicas multipalabra a las que da lugar el verbo *dar*. Parte de la experiencia de la autora como profesora y se dirige a profesores, o futuros profesores, interesados en este aspecto descuidado en la enseñanza de E/LE. Para cumplir este objetivo, se empieza por una clasificación de estas construcciones pluriverbales para centrarse en la función de *dar* como verbo soporte. La segunda parte está dedicada a cuestiones metodológicas en cuanto a la enseñanza de las unidades léxicas en E/LE. Por último, se desarrolla una propuesta didáctica para el patrón combinatorio más productivo del verbo *dar*, *dar* + SN, a partir del cual se generan muchos significados. El trabajo puede resultar de gran interés para el público que se dedica a la docencia de E/LE, dado que la enseñanza explícita y sistemática del concepto de los verbos soporte ayuda a un aprendizaje cualitativo del léxico, así como a mejorar la fluidez de los aprendientes, puesto que es una de las características idiosincrásicas de una lengua que no se rige por reglas gramaticales.

Palabras clave: español para extranjeros, enfoque léxico, unidades multipalabra, verbos soporte

0. Introducción

En este trabajo vamos a analizar las diferentes unidades léxicas multipalabra¹ a las que da lugar el verbo *dar*. Concretamente, se estudiará el comportamiento semántico y sintáctico de dicho verbo como constituyente de numerosas construcciones, de significados muy variados, pero con un denominador común: la escasa carga semántica del verbo (*dar un paseo*, *dar el pésame*, *dar de sí*, *dárselas de algo*, etc.) Como es sabido, en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera se deben considerar tanto las unidades léxicas monoverbales como aquellas combinaciones pluriverbales que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxicos más significativos. Este tipo de combinaciones estables de palabras (*dar un paseo*, *asumir una responsabilidad*, *tomar una decisión*...) es de capital importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), puesto que el mismo concepto puede materializarse en otras lenguas mediante lexemas no equivalentes (compárese *dar un paseo* en español frente a *faire une promenade* en francés), lo que provoca la producción de frecuentes errores (**hacer una paseo*, **hacer una decisión*).

Con respecto a las combinaciones frecuentes de palabras, cabe señalar que estamos ante un fenómeno léxico no exento de controversia entre los lingüistas. De hecho, la abundancia de términos para denominar estas construcciones, así como las distintas clasificaciones propuestas constituyen uno de los problemas fundamentales a la hora de estudiar las combinaciones de palabras, que algunos engloban de forma general bajo la denominación de fraseología² (Zuluaga, 1980; Haensch et. al., 1982; Casares, 1992; Corpas, 1996, entre otros).

El verbo *dar* forma parte de varias construcciones como *dar* + *SN* (*dar un paseo*), *dar* + *preposición* + *SN* (*dar en la solución*), *dar* + *preposición* + *infinitivo* (*dar a entender*) y, también, de estructuras más complejas como *dar* + *locución* (*dar el*

¹ Según Moon (1997:43), una unidad multipalabra es: “A multi-word item is a vocabulary item which consists of a sequence of two or more words (a word being simply an orthographic unit). This sequence of words semantically and/or syntactically forms a meaningful and inseparable unit”.

² En el DRAE se define *fraseología* por extensión en su acepción tercera: “el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”.

santo y seña), *locuciones verbales* (*dar a luz*) y, por último, *frases hechas* (*donde las dan las toman*).

En nuestro estudio vamos a analizar, primero, el estado de la cuestión atendiendo a las distintas denominaciones que han recibido las construcciones pluriverbales en los distintos trabajos, así como a las clasificaciones de dichas estructuras léxicas. En el segundo apartado, nos ocuparemos del análisis de las construcciones del verbo *dar* y su función en cuanto verbo soporte. En el tercer apartado, presentaremos una clasificación de estas construcciones. El cuarto apartado, está dedicado a cuestiones metodológicas de la enseñanza de las unidades léxicas en español como lengua extranjera (ELE). Por último, desarrollaremos una propuesta metodológica para la enseñanza de *dar* + *SN*, patrón combinatorio más productivo, a estudiantes de español como lengua extranjera.

1. Estado de la cuestión

En cuanto a la denominación genérica que reciben los distintos tipos de combinaciones de palabras, cabe destacar la gran disparidad de términos propuestos. Por ejemplo, en español las construcciones pluriverbales han sido denominadas como *expresión pluriverbal* (Casares, 1992), *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada* (Haensch et. al., 1982; Corpas Pastor, 1996; Higuera, 2006), *expresión fija* (Zuluaga, 1980; García-Page Sánchez, 1990), *expresión pluriverbal convencionalizada* (Fernando, 1996), *unidad fraseológica o fraseologismo* (Zuluaga, 1980; Haensch et. al., 1982; Corpas, 1996), *unidad léxica* (Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004), *elementos léxicos* (Marco de Referencia Europeo para las Lenguas)³.

³ El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas no diferencia entre palabra y unidad léxica sino que habla de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos son el conjunto del léxico más abierto e incluye expresiones hechas (fórmulas fijas: *buenos días*; modismos: *estirar la pata*; estructuras fijas: *por favor*, *¿sería tan amable de + verbo?*; verbos con regímenes semánticos: *cometer un error*) y todo tipo de unidades léxicas con polisemia (*tanque*). Los elementos gramaticales, en cambio, pertenecen a grupos cerrados de palabras y tienen una función principalmente sintáctica, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres, los adverbios interrogativos, las preposiciones, etc. (Marco de Referencia Europeo, 2002: 108 – 109).

Si bien no parece haber acuerdo acerca de cuáles sean las unidades que comprende la fraseología ni la denominación que abarque todas ellas, tampoco se puede decir que exista mayor consenso a la hora de clasificar estos fenómenos léxicos desde la perspectiva lingüística, puesto que es muy difícil en algunos casos determinar cuál es la frontera entre las distintas construcciones.

Los autores Haensch et. al. (1982) distinguen dos tipos de unidades léxicas pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas: a) las *colocaciones*, que se caracterizan por la relativa libertad de combinación que aún presentan sus elementos integrantes, y b) las *combinaciones fijas de lexemas*, donde entran todas aquellas unidades fraseológicas que no constituyen colocaciones. Las distintas clases, como unidades fraseológicas, modismos, citas, refranes, etc., se establecen a partir del grado de libertad que presentan sus elementos constituyentes.

Corpas (1996), como los autores Haensch et al. (1982), establece dos grupos generales de unidades fraseológicas (UFS): UFS que no constituyen enunciados completos y UFS que sí constituyen enunciados completos. El primer grupo se subdivide en dos: UFS fijadas sólo en la norma, denominadas *colocaciones* (*dar un paseo, tomar una decisión*), y UFS del sistema, a las que llama *locuciones* (*meter la pata, estar sin blanca*). Por otro lado, en el segundo grupo se encuadran aquellas UFS que pertenecen exclusivamente al acervo socio-cultural de la comunidad hablante (es decir, son unidades de habla), denominadas *enunciados fraseológicos* (*a donde fueres haz lo que vieres*). Estas unidades se caracterizan por estar fijadas en el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados completos.

En lo que se refiere el término ‘colocación’, empleado en lingüística, hay que decir que, en español, se presta a múltiples interpretaciones e, incluso, no es aceptado por unanimidad, como señala Alonso Ramos (1993: 141). En el trabajo de Aguilar-Amat (1993a) se resume la trayectoria del término y se presentan las distintas denominaciones de este fenómeno: solidaridades léxicas, lexías complejas, combinaciones o combinaciones recurrentes, concurrencias o coocurrencias, coapariciones, colocaciones y conlocaciones⁴.

⁴ cfr. también Corpas, 1996:53-64; Koike, 2001: 15-25, Higuera, 2006: 22, para una revisión de los antecedentes del término.

Uno de los autores que más importancia ha concebido a las colocaciones, Lewis (1993, 1997, 2000), define estas estructuras como la coaparición de dos o más palabras y como un tipo de unidades léxicas dentro de las unidades pluriverbales. Destaca este autor el carácter arbitrario de tales unidades y añade que no hay una dicotomía, sino un *continuum* entre las expresiones fijas y las libres. No obstante, diferencia las colocaciones de las expresiones institucionalizadas, ya que estas últimas tienen una intención pragmática.

Bosque (2001b), por su parte, no considera las colocaciones como parte de la fraseología y recomienda ser cauteloso a la hora de denominar una unidad léxica colocación, dado que muchas veces estas coapariciones frecuentes de palabras ofrecen información sobre el mundo y no sobre la lengua. Añade que a menudo se interpreta como única o exclusiva la colocación más frecuente; por ejemplo se habla de *desear ardientemente*, pero también se puede aplicar este adverbio a otros verbos como *anhelar, defender, crear, amar*, etc. Por último, este autor traza la frontera entre colocación y otras estructuras según la cultura y la lengua, afirmando que es posible que muchas de las combinaciones preferentes sean manifestaciones que están favorecidas por los hábitos y las creencias de la comunidad (*el amor es fuego/pasión*).

La propuesta más reciente y completa con respecto a la clasificación y denominación de las unidades pluriverbales, desde la perspectiva didáctica que nos interesa en este trabajo, viene de Higuera (2006). Según la autora, “las unidades léxicas se dividen en palabras y unidades pluriverbales; dentro de este segundo grupo se contemplan cinco tipos: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas” (págs. 52-53).

Las colocaciones prototípicas suponen un caso de restricción léxica, ya que uno de los lexemas selecciona al otro (Alonso Ramos, 1994) y se aprecia una relación típica entre los dos lexemas. Por ejemplo, es colocación *tocar la guitarra*, pero no *comprar una guitarra*, dado que *guitarra* sólo puede establecer una relación típica como instrumento musical (Koike, 2001). Además, presentan una fijación arbitraria en la norma (Corpas, 1996), consecuencia del uso repetido, y se caracterizan también por la regularidad sintáctica y la transparencia semántica (Zuluaga, 2002).

Las colocaciones no prototípicas o combinaciones sintagmáticas son un estadio intermedio entre las combinaciones libres y las colocaciones. Las colocaciones no prototípicas se distinguen de las prototípicas por no cumplir todas las características que se asocian a una colocación prototípica como la restricción léxica, la direccionalidad⁵, la tipicidad, la fijación arbitraria en la norma, la regularidad sintáctica, la transparencia semántica, la institucionalización, la pertenencia a una comunidad y la frecuencia de coaparición. En este sentido, las unidades que cumplen sólo los criterios de regularidad sintáctica y transparencia semántica son combinaciones libres. Por último, se da una mayor fijación en la norma en una colocación prototípica (*reservar una mesa*) que en una combinación sintagmática o colocación no prototípica (*hacer la compra*) y que en una combinación libre (*comprar una falda*).

Los compuestos sintagmáticos (*lágrimas de cocodrilo, ojo de buey*), que Corpas califica como locuciones nominales, están a caballo entre las locuciones y las colocaciones. Se diferencian de las últimas por una cuestión de grado, pues, los compuestos presentan mayor fijación e idiomatización. Más detalladamente, los compuestos sintagmáticos se comportan sintácticamente como una simple unidad léxica que les da su naturaleza de compuestos, por eso solo admite el morfema flexivo el núcleo del compuesto (*el coche cama, los coches cama / *los coches camas*); no presentan las propiedades características de la estructura sintáctica a la que corresponden como la modificación de un solo constituyente del compuesto (*pez espada, *pez muy espada, *pez dos espadas*), y, además, se caracterizan por su significado no composicional, que puede o no coexistir con el significado composicional (*lágrimas de cocodrilo, ojo de buey, oro negro, cortina de humo*). Por el contrario, las colocaciones admiten variaciones porque no forman una única unidad (*fuelle fidedigna, fuente muy fidedigna, fuentes fidedignas, dos fuentes fidedignas*) y, además, su significado es parcialmente composicional, puesto que la base mantiene su significado mientras el colocativo presenta un significado especializado que adquiere cuando se combina con esta base determinada, por ejemplo, *dar una noticia* significa 'transmitirla', mientras *dar un salto*, significa 'realizarlo'⁶

⁵ La direccionalidad se refiere a qué elemento es la base de la colocación y, por tanto, selecciona a la otra parte.

⁶ Según apunta Higuera (2006:24), siguiendo a Hausmann (1989), se entiende como *base* la palabra que determina con qué palabras puede combinarse y como *colocativo*, el elemento determinado. La base es el sustantivo en el caso de las colocaciones del tipo sustantivo + adjetivo (*fuelle fidedigna*), sustantivo + verbo (*el caballo lincha*) y verbo +

Las expresiones idiomáticas se definen como expresiones fijas que comparten las características de estabilidad e idiomaticidad y que deben ser completadas por otras palabras para formar una oración. Se diferencian de las colocaciones porque no presentan un significado composicional y porque equivalen a una categoría gramatical: locuciones conjuntivas (*con tal de que*), locuciones prepositivas (*a través de*), locuciones adverbiales (*de mañana*), locuciones predicativas (*tomar el pelo*), locuciones atributivas (*estar sin blanca*), locuciones nominales (*la flor y nata*), locuciones adjetivas (*de rompe y rasga*).

Por último, las expresiones institucionalizadas son expresiones prefabricadas y convencionales, que los hablantes usan con un propósito social determinado y que están asociadas a una función comunicativa, como saludar (*buenos días, ¿cómo está usted?*), despedirse de alguien (*hasta la vista*), pedir algo (*¿Le importaría...?, Siento molestar, pero...*) o interactuar (*Oiga..., Vale...*) etc.

1.1. Dar como verbo soporte

Entre los esquemas de unidades léxicas más productivos del español figuran los formados por ciertos verbos no copulativos de escaso contenido semántico (como *hacer* y *dar*) seguidos de un sintagma nominal (*hacer esquí, dar las gracias*). Se trata de estructuras donde el complemento lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado, mientras que la función principal del verbo se limita a dar a este predicado su forma canónica de sintagma verbal. Corpas (1996) incluye este grupo, que Herrero Ingelmo (2001) denomina construcciones con *verbos soporte*⁷, dentro de las colocaciones. Según apunta la autora, este tipo de unidades han recibido distintas denominaciones y definiciones. Al respecto, Coseriu (1986) se refiere a “perífrasis léxicas”, y considera que pertenecen a la norma. Wierzbicka (1988) también las denomina “periphrastic verbal constructions”, y considera que están gobernadas por reglas semánticas sistemáticas y coherentes. Por su parte, Pastor Milán (1989) habla de

sustantivo (*dar un paseo*); el verbo, en el tipo de verbo + adjetivo (*resultar ileso*); el adjetivo en la estructura adverbio + adjetivo (*locamente enamorado*) y uno de los sustantivo en el esquema sustantivo + preposición + sustantivo (*rebanada de pan*). La base es semánticamente autónoma pero no el colocativo, así, por ejemplo, para que el adjetivo *solo* signifique ‘sin leche’ necesita la coocurrencia con *café*.

⁷ Según este autor, el término es una traducción del francés *verbe support*. También, se denominan *verbos light*, *funktionsverbe*, y en español *verbo vacío*, *verbo de apoyo* y *verbo soporte* (Herrero Ingelmo, 2001).

verbos desemantizados que forman lexías compuestas donde el significado principal corresponde al elemento nominal. Elena García (1991), denomina estas construcciones con verbos soporte “locuciones verbonominales” y “verbos funcionales” a los verbos presentes en tales unidades. Para Alonso Ramos (1993), no se trata de locuciones verbales, sino de “construcciones con verbo soporte”.

Dado, pues, su carácter desemantizado y de verbo soporte, el verbo *dar* permite varias combinaciones: como verbo pleno con el significado de “transferir algo a alguien” (*dar un regalo a alguien*) o como verbo soporte combinado con varios sustantivos: *dar un paseo*, *dar un beso*. En estas últimas construcciones funciona como verbo soporte y el nombre lleva toda la carga semántica. No obstante, el verbo en cuestión también forma parte de expresiones idiomáticas y frases hechas como *dar de sí* o *donde las dan las toman*, en las que el significado de la unidad léxica no es deducible del significado de las palabras que la componen. Relacionado con esto, anteriormente, hemos revisado los diversos tipos de unidades léxicas a los que debe prestar atención el profesor de español como lengua extranjera para incorporarlos en la enseñanza de léxico de modo sistemático y especializado.

En este trabajo nos centraremos en las construcciones que forma el verbo *dar*, dado que es uno de los verbos más usados para formar colocaciones; según Koike (2001: 224), el verbo más usado en español. Para no crear más confusión terminológica, conservaremos la denominación *construcciones con el verbo dar* para abarcar el fenómeno de los patrones combinatorios a los que dicho verbo da lugar. Aunque revisaremos la totalidad de estas construcciones, empezando con una clasificación de ellas, estudiaremos con más profundidad las construcciones de *dar* + *SN*, en las que *dar* funciona como verbo soporte, puesto que son las más representativas en su número y en su importancia comunicativa.

En suma, las construcciones con el verbo *dar* que trataremos en este trabajo constituyen unidades léxicas multipalabra, formadas por dos o más lexemas que coaparecen con cierta regularidad expresando una relación típica entre sus componentes. El significado de dichas unidades es parcialmente composicional, en cuanto que la base mantiene su contenido significativo, pero el colocativo adopta un sentido específico que solo posee combinado con el verbo.

2. Clasificación de las construcciones del verbo *dar*

A continuación, vamos a presentar nuestra propuesta de clasificación de las construcciones del verbo *dar*, basada en la estructura formal, pues nuestro interés se orienta hacia la enseñanza de estas estructuras a estudiantes de español como lengua extranjera.

1. *dar* + SN

1.1. *dar* + N

dar { *solución* / *fruto* / *guerra* / *batalla* / *saltos* / *gritos* / *voces*⁸ }

Javi dio saltos de alegría cuando escuchó la noticia.

1.2. *dar* + determinante + N

1.2.1. *dar* + art. determinado + N

dar { *la bendición* / *la hora* / *el visto bueno* }

El comandante dio el visto bueno para el despegue.

1.2.2. *dar* + artículo indeterminado + N

dar { *un banquete* / *un giro* / *una vuelta* / *una conferencia* }

Dio una conferencia sobre el significado de la vida.

Los García dieron un banquete para celebrar la boda de su hija.

1.2.3. *dar* + cuantificador + N

dar media vuelta / *dar* { *dos* / *tres* / *cuatro* / [...] } { *vuelta s* / *palizas* / *bofetadas* / *conciertos* }

El coche dio media vuelta y desapareció en la carretera.

Dijo que dio dos vueltas muy buenas.

dar { *algún, -a, -os, -as* / *ningún, -a, -os, -as* / *bastante, -es* / *mucho, -a, -os, -as* } { *conferencia, -s* / *señal, -es* / *paseo, -s* / *vuelta, -s* }

⁸ Presentamos en todos los casos una muestra de los casos más representativos.

Dice que ha dado muchas conferencias y está cansado.

2. dar + SN + SP

2.1. dar + SN + SP (CI)

2.1.1. dar + N + SP (CI)

*dar {consuelo / albergue / alegría / pena / tristeza / risa/
gusto / ganas / sentido / permiso / treguas / culto} a alguien.*

Me da alegría teneros todos aquí.

Le dieron permiso para realizar su proyecto.

2.1.2. dar + determinante +N + SP (CI)

2.1.2.1. dar + art. determinado +N + SP (CI)

*dar {la noticia / la paliza / la bienvenida / los
buenos días / el alta médica} a alguien.*

*Miguel le ha dado la paliza a Javier con lo de su
novia.*

2.1.2.2. dar + art. indeterminado + N + SP (CI)

*dar {una idea / una noticia / un consejo / una mano
de pintura} a {alguien / algo}.*

María le dio un consejo a Pedro.

Dio una mano de pintura a su habitación.

2.1.2.3. dar + posesivo + N + SP (CI)

• *dar su merecido a alguien*

*Después de haber mentido tantas veces, le dieron
su merecido y no lo creyeron nunca más.*

• *dar + posesivo + {apoyo / ayuda / respaldo} a
{alguien / algo}*

El director de la empresa dio su apoyo al proyecto.

2.2. dar + SN + SP (C. predicativo)

dar + art. determinado + N + SP (por + Adjetivo)

Dieron el asunto por terminado.

Dieron por buena la decisión.

2.3. dar + N + 2SP

dar + N + SP (regido) + SP (CI)

dar cuenta de algo a alguien

Le dio cuenta al jefe de lo que pasaba en el departamento.

dar conocimiento de algo a alguien

Dio conocimiento del robo a la policía.

3. dar + SP

3.1. dar + preposición + SN

3.1.1. dar + **en** + SN

Dar en la solución.

El sol da en la pared.

3.1.2. dar + **con** + SN

La policía ha dado con los ladrones.

Dio con la solución

3.1.3. dar + **a** + SN

Dio a {la radio / la luz / el gas / el volante / la manivela}.

Mi habitación da a la calle Magdalena.

El sol daba a la habitación todo el día.

3.1.4. dar + **sobre** + SN

Dio sobre el más flaco.

3.1.5. dar + **contra** + SN

La piedra dio contra el cristal.

3.1.6. dar + **para** + SN

Ese dinero da para la entrada del cine.

3.2. dar + 2SP

3.2.1. dar + SP (regido) + SP (regido)

3.2.1.1. dar + **con** + art. determinado + N + **en** + art. determinado + N

Dieron con la guitarra en el suelo.

3.2.1.2. dar + **de** + N (una parte del cuerpo u otra cosa) + preposición + SN

Dio de cabeza en el suelo y tuvieron que recogerlo en camilla.

Se resbaló y dio de narices contra el muro.

Dio de narices con unos ladrones.

3.2.2. dar + SP (regido) + SP (CI)

dar + **en** + SN + SP (CI)

El aire le daba a Manuel en la cara.

dar + **de** + N (golpes) + SP (CI)

dar de {palos / bofetadas / golpes} a alguien

Filemón le dio de palos a Mortadelo.

3.3. dar + preposición + infinitivo

dar + **en** + infinitivo

dar en {creer / pensar / decir}

María ha dado en creer que todos quieren engañarla.

3.4. dar + **de** + infinitivo + SP (CI)

dar de {beber/comer/cenar} a alguien

Buscamos un lugar donde nos den de comer.

3.5. dar + **a** + infinitivo + SP (CI)

dar a [{entender / conocer/ comer / tomar / ver / probar /escuchar} algo]a alguien

Nos dieron a probar varios vinos antes de comer.

4. dar + locución

4.1. dar + locución nominal

dar el santo y seña / dar el do de pecho / dar rienda suelta a algo / dar el visto bueno a algo

En este libro dio rienda suelta a su imaginación.

4.2. dar + {locución adverbial}

- *dar {de lleno / de pleno / de refilón / de golpe / de repente / a derechas / a diestro y siniestro }*

El golpe me dio de lleno en la cara.

Es sol da de refilón en la ventana.

5. Locuciones predicativas

dar gato por liebre a alguien, dar a luz, dar de sí (o darse de sí) alguien o algo, dar {bien / mal / fenomenal}, darle algo a alguien, dárselas de algo, dársela a alguien, no dar una, dar pábulo a algo, dar carpetazo a algo, dar esquinazo a alguien, dar el pego, dar vueltas a algo, dar vida a algo, dar (buena) cuenta de algo, dar [un período de tiempo] a alguien, darle a alguien mala espina algo, dar de lado algo, dársela con queso a alguien, no dar un palo al agua, dar una en el clavo y ciento en la herradura, dar la teta al asno

6. Frases hechas, dichos y refranes

Donde las dan las toman, aquí o ahí me las den todas, para dar y tomar, el que da bien vende si el que recibe lo entiende, dale (que dale), y dale, dale que te pego, ¿qué más da?

2.1. Construcciones *dar* + SN

En nuestra clasificación de las construcciones del verbo *dar*, hemos empezado con la estructura más productiva *dar* seguido de un sintagma nominal. En estas construcciones *dar* funciona como verbo soporte, por consiguiente, el complemento nominal lleva toda la carga semántica del predicado, mientras que el verbo da al predicado su forma canónica de sintagma verbal.

Como puede apreciarse en las construcciones, *dar* adquiere distintos significados dependiendo del sustantivo con el que se combina. Estos significados, según el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* dirigido por Ignacio Bosque (2006), se pueden dividir básicamente en los siguientes: 'entregar, ofrecer o proporcionar' cuando se combina con sustantivos como *apoyo, testimonio, señales, noticia, permiso*; 'hacer efectivo, ejecutar, realizar' cuando va seguido de sustantivos como *golpe, bienvenida, buenos días, conferencia, paseo*; y, por último, 'surgir, producirse o suscitarse en alguien' con sustantivos de emociones o de sensaciones como *impresión, vértigo, sed, hambre*.

Por otra parte, *dar* adquiere un significado epistémico similar al de *considerar* cuando se combina con un complemento predicativo introducido por la preposición *por*. Esta construcción puede tener también una variante intransitiva con *se* en la que, naturalmente, se conserva la preposición: *darse por {vencido / enterado}*.

Algunos autores como Herrero Ingelmo (2002), siguiendo a Gross (1994a, 1994b), han establecido grupos de sustantivos que se combinan con el verbo *dar*, como los que mostramos a continuación:

- 1) movimiento: *bote, brinco, paseo, garbeo...*
- 2) golpes: *azote, codazo, cornada...*
- 3) enfermedades y síntomas: *arrechucho, ataque de, infarto, lipotimia, síncope...*
- 4) acciones relacionadas con los sentidos corporales: *abrazo, gemido, grito...*
- 5) psicológicos: *ánimo, alegría, corte, disgusto, gana(s), gusto, miedo...*
- 6) influencia: *aprobación, autorización, aviso, ayuda...*

- 7) morales: *afecto, amor, amparo, cariño, comprensión, consuelo...*
- 8) cuidado corporal: *baño, chapuzón, ducha, peinado, remoión...*
- 9) información-opinión: *asesoramiento, detalle, explicación, información, informe...*
- 10) saludos, felicitaciones: *buenos días, enhorabuena, pésame, saludo...*
- 11) alojamiento: *albergue, alojamiento, asilo, hospedaje, posada, refugio...*
- 12) llegada a un objetivo: *alcance, captura, caza...*
- 13) acciones rápidas: *brochazo, jabonada, pincelada, planchazo...*
- 14) empleos: *colocación, destino, empleo, encargo...*

A estos grupos hay que añadir para el español, el conjunto de sustantivos que denotan eventos como: *concierto, entrevista, rueda de prensa, clase, curso, espectáculo, banquete, fiesta...*

En las construcciones *dar* + *SN*, el verbo conserva un carácter transitivo y ditransitivo como puede apreciarse en los siguientes ejemplos: *x dar y* (*Juan da un paseo*), *x dar y a z* (*Juan dio un beso a Ana*). De modo que en el primer caso el verbo implica un objeto, mientras que en el segundo implica dos objetos. Tiene, también, una variante pronominal con distintos valores semánticos. En primer lugar, existe el valor reflexivo (*darse una paliza*) cuando el sujeto es correferente con el pronombre clítico y el último desempeña funciones de complemento indirecto, esta variante se caracteriza por ser compatible con expresiones como “a sí mismo” (*Juan se dio una paliza a sí mismo*); en segundo lugar, hay una variante de valor recíproco (*darse un beso*), en la que el sujeto está representado por dos sustantivos coordinados o un sustantivo plural, esta construcción de *dar* puede ir acompañada por expresiones como “el uno al otro” o “mutuamente” (*María y Juan se dan un beso el uno al otro*), asimismo, en esta variante el pronombre *se* funciona como complemento indirecto; en tercer lugar, puede tener un valor pasivo (*darse el caso*) que convierte el verbo en intransitivo y, por último, puede haber un valor aspectual de culminación de la acción, donde el *se* es correferente con el sujeto agente de la acción (*darse {un paseo/una ducha}*, en este caso el uso del

pronombre es opcional, pero en el caso de que se utilice⁹ obliga a que el complemento aparezca determinado (Me di *(un) paseo).

En cuanto a los constituyentes que conforman estas construcciones, cabe señalar que, el sustantivo puede ir con o sin determinante. En el caso de que aparezca el determinante, éste puede ser un artículo determinado o indeterminado, un cuantificador o un posesivo. El determinante posesivo puede referirse al objeto indirecto (*le dieron su merecido a Juan*), o al sujeto (*el jefe dio su apoyo al proyecto*). Con respecto a las construcciones sin determinante, el nombre puede aparecer tanto en singular (*la lectura le dio consuelo en el exilio*) como en plural (*Pedro dio voces desde su habitación para avisarles que estaba allí*). En el primer caso, el sustantivo suele ser no contable (*consuelo, apoyo, ayuda, alojamiento*); en el segundo, el sustantivo es contable (*saltos, gritos, resultados, bofetadas, golpes*). Esta diferencia está relacionada con el uso del determinante, pues los sustantivos contables aparecen con determinante (*dar la noticia, dar un banquete, dar muchos besos*) y los no contables sin determinante cuando están en singular (*dar consuelo, dar apoyo, dar albergue*).

Sin embargo, dado que, como hemos mencionado, este tipo de unidades léxicas tiene un carácter arbitrario establecido por el uso y, además, los límites entre estas construcciones y otras más lexicalizadas son borrosos, sólo se pueden señalar ciertas tendencias. De hecho, es posible citar construcciones que no se ajustan al comportamiento general; estas son estructuras que a pesar de tener un significado composicional y transparente son consideradas más lexicalizadas, por ejemplo, *dar fruto* (*la tierra dio fruto*), *dar fuerzas* (*un coñac te dará fuerzas*).

Por último, en estos fenómenos léxicos relacionados con restricciones combinatorias entre palabras, hay que tener en cuenta otros aspectos semánticos relevantes de los sustantivos, como su polisemia. Por ejemplo, en el caso de *dar guerra* (*estos niños dan mucha guerra*), el sustantivo se interpreta como no contable porque su significado en esta frase no se relaciona con 'enfrentamiento o batalla' sino más bien con 'jaleo y problemas', sentido figurado del sustantivo *guerra* en esta construcción. Lo mismo se puede afirmar en el caso de *dar fruto* (*la inversión dio fruto*), donde *fruto* se interpreta como 'rendimiento, beneficio' en esta construcción. Sin embargo, *fruto*

⁹ Para más información sobre el pronombre aspectual Pérez Vázquez, 2002.

puede tener tanto el sentido figurado de rendimiento como también el sentido recto del hiperónimo de la clase de frutos (*una tierra que dio fruto*).

Por consiguiente, la polisemia de algunos sustantivos se establece por el contexto, según el cual el sustantivo adquiere un significado u otro, y puede determinar también su propiedad de sustantivo contable o no contable. Es decir, un sustantivo puede interpretarse como contable (*dame un fruto*) y como no contable (*la inversión dio fruto*), según la estructura de la que forma parte, hecho que no afecta sólo al carácter contable o no de un sustantivo sino también a la interpretación de toda la construcción, ya que en la primera estructura *fruto* tiene su significado recto mientras que en la segunda tiene un sentido figurado de 'rendimiento, beneficio'. Según Koike (2001), el paso gradual del sentido recto al sentido figurado de una construcción es una continua especialización semántica de su sentido original, la cual va estrechamente vinculada al carácter léxico-semántico del sustantivo. Por ejemplo, el sustantivo *vida* presenta una escala de especialización semántica de su sentido recto en las siguientes construcciones: *Le pidió al Dios que le diera la vida a su hijo*, *dio su vida para sus hijos*, *Marta dio vida a esa tertulia* y, por último, *el actor que dio vida a Goya*.

En resumen, en este apartado hemos estudiado la forma de las construcciones de *dar* + *SN* y hemos apuntado algunas tendencias con respecto a la clase de sustantivos que aparecen en estas construcciones, así como a los significados que adquiere el verbo en cuestión según la palabra que lo acompaña. Concluimos que nuestra aproximación abarca la mayoría de los casos, pero siempre puede haber desviaciones, ya que estas construcciones tienen un carácter arbitrario fijado por el uso. Es decir, se trata de metáforas que los hablantes utilizan en su vida cotidiana.

2.2. Otras construcciones

En nuestra clasificación hemos seguido una escala que va de la máxima transparencia de significado a la mínima, de modo que presentamos, a continuación, otro patrón combinatorio frecuente *dar* + *SP*, de menos transparencia semántica que *dar* + *SN*. Esta estructura puede ir seguida tanto de un sintagma nominal como de un sintagma verbal. El verbo en cuestión adquiere distintos significados según la

preposición con la que se combina; incluso, hay casos donde combinado con la misma preposición el verbo cambia de significado dependiendo del término de la preposición. Vemos, por ejemplo, que *dar + a + SN* puede significar 'mirar, tener orientación hacia' seguido de sustantivos que denotan ubicación (*mi habitación da a la calle Magdalena*), 'abrir, encender' con sustantivos de aparatos (*dio a la radio/la tele*) o 'manejar la llave o dispositivo adecuado para dejar salir algo que viene por tubos o cables' (*dar a la luz, dar al gas*). Cabe añadir que la última construcción tiene, además, dos variantes de significado similar que son las siguientes: *dar (le) + a + SN*, que combinado con nombres que expresan hábitos significa 'entregarse a un vicio' (*Juan le ha dado a la bebida*), y *darse + a + SN*, con el significado de 'entregarse a una actividad absorbente o consagrarse' (*Se ha dado a {la lectura/ la droga/ las motos/los amigos / los hijos}*). Como se ve en estos ejemplos y en otros de nuestra clasificación, estas construcciones son más complicadas, dada la menor transparencia de significado y el mayor grado de fijación.

Otros grupos presentan menos transparencia semántica como la construcción *dar + locución*. Por locución se entiende una unidad pluriverbal fija e idiomática que no forma una oración completa y funciona como elemento oracional. Esta categoría la hemos dividido en subgrupos conforme a la función oracional que desempeña la locución: locución nominal que equivale a un nombre (*el santo y seña*) y locución adverbial que equivale a un adverbio (*de refilón*). Por último, en esta división, hemos puesto las locuciones predicativas donde toda la estructura equivale a un sintagma verbal, por ejemplo, *dar el pego* que equivale a 'engañar, parecer algo que no es' (*este anillo no es de oro pero da el pego*), o *dar de sí* con el significado de 'extenderse, ensancharse materialmente', si se trata de una cosa, y *dar de {mí/ti/si/...}* si se trata de una persona en sentido figurado de 'rendir, aprovechar o ser capaz'. Hemos incluido esta categoría en esta parte, dado que las locuciones predicativas admiten cambios de tiempo y persona en el verbo, hecho que las diferencia de la última categoría de frases hechas en las que el verbo no se flexiona.

Terminamos nuestra clasificación con la categoría de frases hechas, otro tipo de unidades léxicas dentro de las expresiones idiomáticas que contiene los clichés, las comparaciones fijadas, y los refranes. Son las unidades idiomáticas de significado menos transparente, dado que en la mayoría de los casos su significado no puede

entenderse a pesar de que se conozca el significado de las palabras que las integran y, además, exhiben un mayor grado de fijación. Según Corpas (1996), estas expresiones se caracterizan por constituir actos de habla por sí mismos y por presentar fijación interna y fijación externa. Según esta autora, por fijación interna se entiende la imposibilidad de reordenación de los componentes (*donde las dan, las toman, *donde las toman, las dan, *las dan donde las toman*), la restricción en la elección de los componentes (*dale que te pego, *dale que te engomo, *dales que te pego*) y la imposibilidad de flexionar sus componentes (**dale que te pegaba*). En cuanto a la fijación externa, se distinguen cuatro subtipos: La fijación situacional para referirse a las combinaciones de ciertas unidades lingüísticas en situaciones sociales determinadas (*encantado de conocerle*); la fijación “analítica” que se da como consecuencia del uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis del mundo, frente a otras unidades igualmente posibles; la fijación “pasemática” originada en el empleo de unidades lingüísticas según el papel del hablante en el acto comunicativo. Por ejemplo, en francés un hablante no se referiría a sí mismo mediante la expresión *crier comme un putois* («gritar desaforadamente») dado que hay un sentido negativo en esta expresión que alguien no elegiría para referirse a sí mismo.

Por último, estas frases que constituyen actos de habla y gozan de autonomía textual, no siguen un patrón concreto, lo cual junto con la opacidad semántica es el criterio que mejor define estas expresiones idiomáticas. Se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes de las del resto de unidades léxicas, puesto que son expresiones que forman parte del acervo cultural que comparten los hablantes de una comunidad.

3. Las construcciones del verbo *dar* en E/LE

3.1. Las unidades multipalabra en E/LE

Se ha abordado en los apartados precedentes la cuestión de los distintos tipos de unidades léxicas y, más detalladamente, de las construcciones del verbo *dar* que el profesor debe tener en cuenta. Ahora nos detenemos en otras cuestiones metodológicas y, para ello, comenzamos exponiendo por qué es importante enseñar unidades léxicas en lugar de palabras aisladas.

Como hemos visto, la forma no siempre tiene por qué coincidir con un significado único, por ejemplo la palabra *banco* significa 'conjunto de peces', 'entidad financiera donde se deposita el dinero' y, también, 'asiento en que pueden sentarse varias personas'. Asimismo, un significado puede estar representado mediante varias formas que constituyen un conjunto separable sintácticamente *dar un beso* > 'besar', pero no semánticamente. Según Morante (2005), la adquisición del léxico de una lengua consiste en aprender relaciones entre forma(s) y significado(s), y no en aprender palabras aisladas, ya que en la comunicación real las palabras entran en relación con ellas en diversos niveles: sintagmático, pragmático, denotativo, etc. Asimismo, el contexto a veces determina mucho más que la gramática el significado de los enunciados (*pera verde* 'no madura'; *falda verde* 'color'; *chiste verde* 'obsceno, indecente'), por eso el hablante competente debe ser capaz de usar una palabra de forma correcta según el contexto comunicativo, es decir, saber cómo combinarla según el significado que se quiere transmitir. Por consiguiente, el aprendizaje del léxico es mucho más complejo que la mera memorización de palabras. Por otra parte, las últimas investigaciones en adquisición del léxico apuntan a que en el lexicón mental de los hablantes nativos se almacenan unidades multipalabra, como por ejemplo *buenos días*. La producción comunicativa consistiría, entonces, en recuperar estas secuencias.

Así pues, enseñar vocabulario implica enseñar unidades multipalabra, metodología básica en el Enfoque Léxico, desarrollado por Lewis (1993). Según este autor, la dicotomía entre gramática y léxico no es válida, puesto que las unidades léxicas ya se combinan entre sí sintácticamente, y buena parte de la práctica gramatical tradicional es en realidad práctica del léxico. Pensemos, por ejemplo, en la tradicional enseñanza de los días de la semana y de las partes del día, en la que siempre se introducen junto con los primeros verbos irregulares (*despertarse, almorzar, acostarse, volver*, etc.), en este caso no se enseña sólo gramática y palabras aisladas, sino las palabras en su contexto y en relación con otras palabras con las que suelen coaparecer en función de los objetivos comunicativos planteados.

Además, la investigación en lingüística de corpus ha demostrado que las palabras tienden a combinarse de una manera determinada para expresar significados (Morante, 2005: 72). Por ejemplo, en español se *dan gritos, voces y suspiros*, mientras

que en francés éstos “se empujan” (*pousser {un cri, des hurlements, un soupir}*). En español alguien *da un paseo*, mientras que en inglés lo *coge (take a walk)*.

Ahora bien, tales combinaciones, que los hablantes nativos tienen internalizadas, y, como hemos mencionado antes, almacenadas como un todo según el Enfoque Léxico, no se pueden explicar mediante reglas gramaticales. Por consiguiente, para el estudiante de una lengua extranjera es difícil llegar a conceptualizar, aprender y usar de manera natural las unidades multipalabra. Asimismo, desde la perspectiva del profesor también es complejo enseñarlas, puesto que el docente no dispone de materiales de referencia elaborados. Por otra parte, para que la interlengua del aprendiente se aproxime a la del hablante nativo, es indispensable que incorpore las unidades multipalabra en su repertorio, ya que forman parte de la competencia pragmática. De ahí que muchos autores hayan notado las ventajas que implica la enseñanza de las palabras en bloque en lugar de palabras como entidades individuales.

En este sentido, dentro de los componentes de la competencia comunicativa¹⁰, Hill (1999) introduce el término de *competencia colocacional* y comenta que el aprendizaje de las colocaciones es la clave de la fluidez, dado que los aspectos colocacionales son especialmente difíciles para los aprendientes sobre todo en el caso de los verbos de apoyo. Más detalladamente, estas estructuras básicas de unidades multipalabra son un problema porque no son composicionales, ya sea sintáctica, semántica o pragmáticamente. Esto significa que se tienen que reconocer, aprender, descodificar y codificar como bloques. Además, a esta dificultad se añade el hecho de que estos fenómenos idiomáticos de las unidades multipalabra son universales, pero al mismo tiempo dependientes de la cultura. En este sentido, Castillo Carballo (2001) señala que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua es lo que diferencia al no nativo del nativo. Granger (1998), por su parte, como apunta Higuera (2006), demostró que los alumnos aplican el principio de selección libre, mientras que los nativos aplican el principio de idiomatización. Higuera, además, afirma que la enseñanza de unidades multipalabra ayuda a organizar y almacenar el

¹⁰ La competencia comunicativa consta de distintos subcomponentes: a) *la competencia gramatical* que comprende los componentes fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, b) *la competencia discursiva* que se refiere a los tipos de texto, la coherencia, la cohesión y la adecuación, c) *la competencia sociolingüística* relativa a las normas de conducta social y d) *la competencia estratégica* que alude a los recursos para deficiencias de aprendizaje y de comunicación (Canale y Swain, 1980).

léxico en el lexicón mental y que, a través de las colocaciones, se puede determinar el nivel de competencia de un hablante. Asimismo, según Gómez Molina (2004a), los hablantes de cualquier lengua almacenamos en nuestro lexicón mental los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.), por eso es fundamental que los distintos tipos de unidades léxicas se trabajen en el aula de E/LE de forma sistemática.

Muchas de estas unidades, como hemos visto anteriormente, se construyen con un verbo soporte de significado muy general, que puede combinarse con muchas unidades léxicas. El uso de estos verbos es un fenómeno idiosincrásico de cada lengua y, por eso, muy útil para el aprendiente que no tiene interiorizadas estas estructuras como un hablante nativo. No obstante, a pesar de la importancia del aspecto colocacional, es decir, de las restricciones combinatorias de las palabras, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los libros de texto no enseñan el fenómeno de los verbos soporte, como comentaremos más adelante. Según apunta Morante (2004), existen datos interesantes referentes al proceso de adquisición de esos verbos, que indican que se dan fenómenos tanto de infrageneralización como de sobregeneralización. En el primer caso, los aprendientes usan sólo los sentidos básicos de los verbos soporte y transfieren a la segunda lengua las colocaciones de su lengua materna que contienen significados básicos. Otro motivo de infrageneralización de las unidades multipalabra con verbos de apoyo es que los aprendientes evitan estos verbos cuando pueden usar otros que no sean unidad multipalabra. Por otra parte, los fenómenos de sobregeneralización se dan cuando los aprendientes tienden a apoyarse en verbos básicos llegando a sobreusarlos en más contextos de los debidos y para mejor sustituir verbos más difíciles.

Consecuentemente, los materiales de aprendizaje de español como lengua extranjera deben incluir el tratamiento de estos fenómenos de unidades multipalabra formadas con verbos soporte. En este sentido, Morante (2004) indica que tanto profesores, como alumnos deberían trabajar muy bien estos verbos, ya que tienen muchos significados y usos idiomáticos y comenta el hecho de que muchos profesores se centran en palabras más raras asumiendo que las palabras básicas como *dar*, *hacer*, *tener*, etc. son ya conocidas. Sin embargo, estas son las palabras que provocan más

problemas con su multitud de significados y uso idiomático. Por lo tanto, profesores y estudiantes deben trabajar mucho con las palabras de alta frecuencia.

Con respecto a los principios que deben regir la enseñanza de las unidades multipalabra o colocaciones, no hay acuerdo sobre cuál sería la metodología más adecuada. De un lado, están los autores como Krashen (1989) y Nation (2001) que afirman que la adquisición de las colocaciones se produce de forma incidental¹¹ y, de otro, están los autores como Schmitt (2000) y Lewis (2000), que defienden una enseñanza explícita. Por nuestra parte, asumiremos la postura de Higuera (2006) al defender una combinación de enseñanza explícita e implícita¹² en cuanto a las colocaciones. El primer enfoque permitirá sensibilizar a los alumnos sobre este fenómeno y ayudarles a memorizar las unidades; el segundo enfoque estará destinado a estimular un aprendizaje cualitativo y autónomo para ampliar su competencia colocacional, a través de una abundante exposición a input de textos tanto escritos como orales.

Asimismo, consideramos que es preciso tener presente que la enseñanza del léxico tiene que estar relacionada con todas las actividades comunicativas de la lengua, trabajando las colocaciones que sirvan para una función lingüística en contextos reales o verosímiles. De este modo se fomenta un aprendizaje significativo para que se consolide bien el conocimiento, dado que el proceso de aprendizaje y consolidación sólo se da cuando los conocimientos son interesantes y adecuados, es decir, tienen un significado para los alumnos y sus propiedades son afines a su necesidad de aprender. Además, nos parece indispensable incorporar actividades que ayuden a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones, como también, a relacionarlas con otros contenidos y establecer redes asociativas que garanticen que el nuevo conocimiento se inscribe en un conjunto de contenidos ya secuenciados y relacionados previamente. En suma, las unidades multipalabra deben ser integradas en la programación general y al mismo tiempo ser tratadas como un aspecto más en el desarrollo de la competencia

¹¹ De forma no deliberada, es decir, deducir el léxico por el contexto en lecturas extensivas, audiciones o utilizar el léxico en actividades comunicativas (Higuera, 2004, p.19).

¹² La enseñanza explícita centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje mediante ejercicios específicos que trabajan esta información y explicaciones del profesor. Por el contrario, la enseñanza implícita aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos. (Higuera, 2004, p.19)

comunicativa del aprendiente, puesto que el dominio léxico, en realidad, se ejercita en los cuatro componentes de la competencia comunicativa.

A continuación, antes de desarrollar nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de *dar* como verbo soporte, vamos a revisar cómo está tratado el verbo en cuestión en los distintos materiales de E/LE, los diccionarios y los libros de texto.

3.2. El verbo *dar* como verbo soporte en los materiales de E/LE

3.2.1. El verbo *dar* en los diccionarios

Los diversos tipos de diccionarios tratan de recoger de alguna manera información sobre *dar* y sus significados, desde diferentes perspectivas. De ahí que en un diccionario general como el DRAE encontremos la definición, la clase de palabra a la que pertenece, la etimología; en otros diccionarios dirigidos a aprendices de español como lengua extranjera, se ofrecen ejemplos y explicaciones claras y simples. No obstante, con respecto a la función de *dar* en cuanto verbo soporte, en los diccionarios que hemos consultado en este trabajo (DRAE, DUE, DSLE, DEE) no se utiliza el concepto como tal, pero en determinadas acepciones se señalan usos que responden a esa función de *dar*. Dentro del panorama lexicográfico actual, el diccionario REDES presenta de forma explícita información que resulta relevante para la enseñanza del léxico español, puesto que nos da una información que no puede deducirse directamente de las definiciones de los diccionarios tradicionales.

Diccionario de la Lengua Española (DRAE)

El diccionario de la Real Academia Española desarrolla cincuenta y tres acepciones del verbo *dar* aparte de las frases hechas y locuciones. De estas acepciones, varias se refieren a *dar* como verbo soporte, donde los nombres complementos llevan toda la carga semántica. En esas construcciones dicho verbo se combina con grupos de sustantivos que designan entidades no materiales, así recoge valores de verbo soporte en las acepciones: quinta 'ordenar, aplicar' (*dar remedio, dar un consejo, dar consuelo*); sexta 'conceder, otorgar' (*dar licencia*); vigésima primera 'hacer, practicar, ejecutar una acción' (*dar un abrazo, dar saltos, dar barreno*); vigésima segunda 'hacer sufrir un golpe o daño' (*dar un bofetón, dar un tiro*, U.t.c. intr. *Dar DE bofetones, DE palos*);

vigésima tercera 'causar, ocasionar, mover' (*dar gusto, dar gana*); vigésima octava 'declarar, descubrir' (*dar conocimiento, dar el texto*); trigésima tercera 'dicho de una enfermedad, pasión súbita del ánimo, etc. Sobrevenir y empezar a sentirla física o moralmente' (*dar un síncope, dar un dolor, dar frío*).

Diccionario de Uso del español, (DUE)

En el *DUE*, se agrupan en dieciséis acepciones, con las correspondientes subacepciones, los distintos significados que adquiere *dar*, según las palabras que lo acompañan. Posteriormente, se añaden estructuras más complejas de *dar* con sintagmas preposicionales, locuciones y frases hechas. En la primera acepción, 'hacer alguien voluntariamente que una cosa que tiene, pase a ser tenida por otro', el *DUE* mezcla el uso de *dar* como verbo soporte con su uso canónico. De modo que encontramos ejemplos de *dar* tanto con sustantivos de cosas materiales (*dar la maleta al mozo, dar el libro a Juan*), como también con cosas no materiales donde *dar* funciona como verbo soporte (*dar consejo, dar solución, etc.*). En la mayoría de las acepciones se recogen valores de *dar* como verbo de apoyo, como por ejemplo, 'con nombres de ciertas acciones transitivas rápidas o repetidas, realizarlas' (*Dar {un paseo/un grito/un silbido/ un suspiro/ un soplo/ un vistazo/ una vuelta}*, *dar {voces/ vueltas/ pasos/ latidos}*) o 'con el nombre de algunas acciones que se realizan en o sobre alguien o algo, realizarlas' (*dar {un beso/ un abrazo/ un baño al perro/ una jabonada a la ropa/ unas puntadas en un vestido}*). Sin embargo, el *DUE* es el único diccionario que señala unas *notas de uso*, en las que se ve la particularidad de estas construcciones y su uso idiomático fijado en la norma arbitrariamente, ya que el verbo *dar* puede funcionar como verbo soporte para sustantivos de uso semejante solo en algunos casos. Por ejemplo, se dice *dar un aviso* pero no *dar una advertencia*; *dar un paso*, pero no *dar tránsito*, etc.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSLE)

El *DSLE* tiene entre sus objetivos la enseñanza de español como lengua extranjera. El artículo del verbo *dar* comprende treinta y cuatro acepciones seguidas de locuciones y frases hechas. No obstante, en este diccionario se distingue entre los usos

de *dar* como verbo soporte y los usos como verbo canónico. Por ejemplo, la primera acepción ‘hacer <una persona> que [una cosa] pase a poder de [otra persona]’ (*Se dieron los regalos*), donde *dar* tiene su sentido recto, es distinta de la tercera ‘hacer llegar <una persona> [una cosa] a [otra persona]’ (*Le di instrucciones exactas*), en la que se recoge un uso de *dar* como verbo soporte.

ELE Diccionario de Español para Extranjeros, (DEE)

El *DEE*, también dirigido a estudiantes del español como lengua extranjera, recoge veinticinco acepciones de los significados de *dar* y a continuación añade estructuras más complejas de locuciones y frases hechas con este verbo. Como el *DSLE* distingue entre el uso canónico de *dar* y sus usos como verbo soporte, indicando los distintos significados que adquiere el verbo según el sustantivo que se combina. Por ejemplo, ‘referido a una sustancia untarla o aplicarla’ (*dio una mano de pintura al techo*); ‘seguido de algunos sustantivos, realizar la acción expresada por estos’ (*dar saltos de alegría, dar paseos*); ‘referido a una enfermedad o a una sensación, sobrevenir’ (*Le han dado ya varios infartos*); ‘referido a un espectáculo, exhibirlo o celebrarlo’; etc.

Diccionario combinatorio del español contemporáneo (Redes)

En el diccionario *Redes*, encontramos la propuesta más innovadora con respecto al tema de los patrones combinatorios de *dar* que estudiamos aquí. No obstante, *Redes* no define las palabras dando sus acepciones y significados, como en las muestras de los diccionarios anteriores, sino que en sus entradas analíticas nos indica cuáles son las clases léxicas de los nombres que pueden ser posibles combinaciones u ocurrencias de *dar*. Desde esta perspectiva, se exponen diecisiete grupos de sustantivos que tienen una relación semántica fuerte entre sí y un comportamiento igual como los siguientes: ‘sustantivos generalmente no contables, que denotan asistencia, sustento o protección’ (*ayuda, apoyo, soporte, auxilio, etc.*) o ‘sustantivos que denotan ánimo o fuerza en diversos grados’ (*impulso, esperanza, aliento, fuerza, etc.*). Por consiguiente, en este tipo de diccionario combinatorio se pueden encontrar las palabras en su contexto de uso. Esto es, una buena definición no garantiza el uso correcto del verbo, ya que el hecho de

que los besos, por ejemplo, *se den* en español, mientras que en coreano *se hacen* no se deduce del conocimiento del mundo sino de la lengua, es decir, es un fenómeno lingüístico. Por lo cual, para elaborar una lista de las cosas que se pueden *dar* en español no hay que tener en cuenta el conocimiento extralingüístico sino la lengua.

3.2.2. El verbo *dar* en los manuales de E/LE

Hemos seleccionado para nuestra investigación algunos de los manuales más utilizados en el ámbito de la enseñanza de E/LE, publicados entre los años 2001-2004: *Avance*, *Gente*, *Prisma*, *Sueña*. Para la elección, hemos tenido en cuenta, primero, que todos abarquen desde los niveles iniciales hasta los niveles *superiores* y, además, el año de publicación, de modo que las publicaciones no superen los diez años para, de esta forma, limitar el campo de elección a materiales didácticos que pudieran abarcar las últimas tendencias en la enseñanza de E/LE. No obstante, aunque estos cuatro manuales recogen ya las teorías de investigación más recientes sobre la didáctica y el aprendizaje de la lengua, poseen características diversas respecto a su interpretación y al enfoque metodológico, tal como comentaremos más adelante. De estos manuales esperamos obtener una información significativa sobre las principales corrientes metodológicas actuales en la enseñanza de E/LE en cuanto a las estructuras complejas formadas con verbos soporte, y, más concretamente, a las construcciones del verbo *dar*.

Como veremos en el análisis de los libros, actualmente, las bases para elaborar un manual no atañen a un único método, sino que, por el contrario, como señalan los autores en las introducciones de los libros, para la realización de cada manual han optado por una visión ecléctica en la que han unido diferentes tendencias metodológicas.

PRISMA

La elección de este manual se debe a que estamos ante un método reciente, publicado hace menos de cinco años y a que la división en niveles de este manual responde a la del *M.R.E*: *Prisma comienza (A1)*, *Prisma continúa (A2)*, *Prisma progresa (B1)*, *Prisma avanza (B2)*, *Prisma consolida (C1)* y *Prisma perfecciona (C2)*.

Reúne diversas tendencias metodológicas “desde una perspectiva comunicativa” y su objetivo es proporcionar al alumno estrategias y conocimientos imprescindibles para desenvolverse en un contexto de habla hispana. El programa se divide en doce unidades. En el índice, cada una de ellas se identifica por las “funciones comunicativas”, “contenidos gramaticales” y “contenidos léxicos” que se explican y se ejercitan en cada unidad a través de diversas y variadas actividades.

En este manual se trabajan distintos tipos de bloques de palabras, especialmente a partir del nivel B2, como las expresiones institucionalizadas, que sirven para una función lingüística y sus distintos contextos de uso, como por ejemplo expresar acuerdo (*estoy de acuerdo, soy de la misma opinión, en efecto*), desacuerdo (*no estoy de acuerdo, no lo veo bien*) o expresiones coloquiales (*deja de decir chorradas, jamás de los jamases*). También se incluyen en los bloques de palabras las perífrasis verbales (*dejar de* + infinitivo, *tener que* + infinitivo, *volver a* + infinitivo, *no acabar de* + infinitivo, *seguir* + gerundio, *dar por* + participio) y las frases idiomáticas como las locuciones (*sacar de quicio, traer de cabeza, estar harto, estar hasta {las narices/el gorro, el moño, la coronilla}*), las frases hechas (*estar de capa caída, no comerse ni una rosca*) y los refranes (*de tal palo, tal astilla, sobre gustos no hay nada escrito*).

En cuanto a la función de *dar* como verbo soporte, hemos encontrado algunas construcciones con dicho verbo presentadas junto con otras unidades léxicas y siempre en relación con distintas funciones lingüísticas, por ejemplo, expresar indignación o hablar de gustos. Además, se han hallado unidades léxicas con *dar* en los textos escritos y, como hemos mencionado antes, en el apartado en que se tratan las perífrasis verbales se incluye la construcción *dar por* + *participio*, en la que el verbo adquiere un significado epistémico y se interpreta como *considerar*. De ahí, se puede deducir que el fenómeno de las construcciones con verbos soporte no se presenta de un modo específico y, por consiguiente, el estudiante no toma conciencia del esquema de estructuras complejas que forman los verbos desemantizados.

GENTE

Este manual, se desarrolla dentro del ámbito comunicativo y su metodología se basa exclusivamente en el enfoque por tareas. Por tanto, los contenidos lingüísticos vienen determinados por la tarea final que deben desarrollar los alumnos en clase. En cuanto a la división por niveles, existen tres libros de textos, *Gente 1* que corresponde al

nivel A1 y A2 del *M.R.E.*, *Gente 2* que abarca solamente el B1 y *Gente 3* que engloba el nivel B2.

Gente abarca el tema de las unidades multipalabra a través del enfoque por tareas. Se dan muchos bloques de palabra en forma de encuestas, opiniones, diálogos con el objetivo de hacer competente al alumno para realizar las tareas pertinentes. Por otra parte, en cada unidad se ofrece un apartado de gramática donde se presentan las expresiones que los autores consideran de uso básico y más frecuentes que se utilizan para desarrollar los contenidos nociofuncionales de cada unidad. Tomemos, por ejemplo, la unidad tres de *Gente 2* (nivel B1) que explota el tema del ocio. En la parte gramatical, encontramos algunas expresiones en relación con la función comunicativa de valorar y describir un espectáculo (*me {encantó/gustó bastante /no me gustó nada/no soporto ese tipo de películas}, es un tipo de {cine/teatro/concierto/música} etc.*). Sin embargo, no existen construcciones al respecto con el verbo *dar* como, por ejemplo, para hablar de la realización de un espectáculo *dar {un concierto/ una obra de teatro/ una película}*, etc. o para expresar valoraciones sobre una obra *dar {un susto/ asco / gusto}, etc.* Tampoco encontramos expresiones semejantes en los textos escritos, aunque se hallan en las instrucciones de las actividades (*dar excusas, dar tu opinión*). En efecto, hemos encontrado repetidas veces el uso de estructuras con *dar*+SN en las instrucciones como *dar consejo* (*Gente 2*: p.90), *dar permiso* (*Gente 2*: p.101), *dar información* (*Gente 2*: p.110). Cabe añadir que, en la unidad nueve donde el contenido se asocia a las relaciones sociales y a los aspectos psicológicos de los seres humanos, en la parte gramatical se presentan las construcciones de *dar* para hablar de sentimientos y estados de ánimo (*me da {miedo/risa/vergüenza}*) entre otras. Asimismo, en relación con el trato social se presenta la construcción *dar las gracias* (*Gente 2*: p.105).

Por último, queríamos comentar un caso relevante que se encuentra en *Gente 3* (nivel B2) en la primera unidad, dedicada a las palabras y su uso. En esta unidad la tarea final es *confeccionar un diccionario personal* y en ella se tratan temas como el modo de hacer un uso más completo de un diccionario, las comparaciones de palabras entre dos lenguas diferentes, los falsos amigos, las definiciones, los antónimos, la derivación de las palabras, las familias de palabras. Sin embargo, no se alude al concepto de las unidades multipalabra ni a las construcciones con verbos soporte, aparte de una referencia en el apartado de consultorio gramatical al final del libro donde se expone un

cuadro de expresiones fijas y locuciones. En esta parte se analiza el caso de las combinaciones de palabras que equivalen en su conjunto a un nombre (*cabello de ángel*), a un verbo (*dar la lata*), a un adjetivo (*chapado a la antigua*) o a un adverbio (*a duras penas*).

AVANCE

Respecto a este manual, cabe mencionar que también se ha tenido en cuenta la nueva edición, pues la antigua solamente estaba compuesta por el manual del nivel intermedio-avanzado, publicado en 1995. La nueva edición consta de tres niveles: el nivel elemental publicado en 2001, seguido del básico-intermedio en 2002 y del intermedio-avanzado en 2003.

La metodología de este manual es ecléctica, como se afirma en la presentación: “se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques”. Así pues, las autoras subrayan que en este libro los estudiantes aprenderán a actuar en español, pero también fijarán la gramática y el vocabulario a través de ejercicios de tipo estructural. Por otra parte, también afirman que este método “persigue una completa integración de la civilización y la cultura hispanas”.

Avance parte de unos contenidos gramaticales que se trabajan a través de ejercicios puramente gramaticales, para después dar paso a una serie de actividades más contextualizadas que las anteriores, que buscan la interacción con los compañeros, finalizando cada unidad con una división clara de tres destrezas: la comprensión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita. La expresión oral no tiene un apartado concreto, si no que se ejercita en diferentes actividades a lo largo de toda la unidad. Respecto a los niveles de este manual, aunque en la introducción las autoras no lo especifican, podemos decir que el elemental equivaldría a un A1-A2, el básico intermedio a un B1 y el intermedio-avanzado a un B2, según el *M.R.E.*

En cuanto a las unidades multpalabra, en este manual se presentan bloques de palabras, como las expresiones institucionalizadas, para desempeñar una función lingüística: por ejemplo, escribir una carta formal, negar una invitación, pedir algo, etc. El alumno, a continuación, tendrá que utilizar estas expresiones institucionalizadas para la expresión escrita u oral. Se incluyen, asimismo, las colocaciones sobre un tema, por

ejemplo, el mundo profesional: *saber idiomas, mentalidad comercial*, etc. En este sentido, hay actividades de asociogramas, donde el alumno tiene que encontrar palabras o expresiones relativas a un concepto como, por ejemplo, ropa o deportes.

Sin embargo, los comentarios que hemos encontrado con respecto a *dar* se limitan a los siguientes: instrucciones de una actividad (*dar y no dar la razón a alguien*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.107), expresión de sentimiento (*me da rabia/envidia/miedo/pena/igual que + subj.*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.130), consejos (*dese un baño prolongado*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.152), relaciones sociales (*dar la mano, dar (uno, dos, tres) besos*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.154), modales (*dar las gracias no cuesta dinero*, *Avance Intermedio-Avanzado*: unidad 12), fórmulas para preguntar y responder (*sí, ya me he dado cuenta*). De modo que tampoco en este manual se trata la función lingüística de los verbos soporte de modo explícito, a pesar del hecho de que el desarrollo del léxico se trabaje en muchas actividades pertenecientes a una enseñanza explícita, donde se presentan distintas unidades multipalabra descontextualizadas de modo específico para que los alumnos tomen conciencia de ellas como también a través de actividades centradas en una enseñanza implícita donde se trabajan estas estructuras mediante actividades comunicativas y, por último, mediante actividades que presentan estrategias para su memorización como la construcción de redes asociativas.

SUEÑA

Sueña, al igual que los otros tres manuales escogidos, es un método actual publicado a partir de 2000 (los dos primeros niveles en 2000 y los dos últimos en 2001) y tiene como objetivo conseguir que el alumno extranjero desarrolle la competencia comunicativa. Respecto a la metodología, los autores no la definen concretamente, aunque afirman que el objetivo es lograr que los alumnos alcancen una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en situaciones cotidianas, organizando la materia de acuerdo con los contenidos nociofuncionales y buscando, además, la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo.

Las actividades abarcan diversas tipologías para conseguir practicar y desarrollar las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Cada nivel se

compone de diez lecciones, las cuales abarcan diferentes campos como funciones comunicativas, gramática, escritura, fonética, léxico y cultura. Cada nivel se corresponde a los equivalentes del *M.R.E*: *Sueña 1* (A1-A2), *Sueña 2* (B1), *Sueña 3* (B2) y *Sueña 4* (C1-C2).

En este manual que se podría considerar ecléctico, es decir, que hace uso de distinto tipo de metodologías tanto comunicativas como estructurales hay actividades donde se trabajan bloques de palabras en función de distintas tareas comunicativas (*expresar duda, expresar enfado, iniciar y concluir una conservación, repetir de otra manera lo ya dicho*), conectores temporales (*desde que, antes de que*), colocaciones (*tener reuniones, hacer crucigramas, hacer punto, prestar un libro, pedir una beca, sacar el perro a pasear*), distintas expresiones fijas como las locuciones que se forman con una preposición (*a ciegas, a capa y espada, de buenas a primeras, sin falta, por narices*), locuciones con ser y estar (*estar a dos velas, estar como una sopa, estar de broma, estar en Babia, ser coser y cantar, ser un cero a la izquierda, ser el cuento de nunca acabar*), comparaciones fijadas (*estar hecho un toro, ser un buitre, ser un lince*). Dichas actividades siempre van relacionadas tanto con una función comunicativa como con un aspecto gramatical (uso de subjuntivo, *ser* y *estar*, tiempos de pasado, condicionales, regímenes preposicionales, etc.). En cuanto a *dar* como verbo soporte, las referencias que hemos encontrado son las siguientes: hablar de gustos y emociones (*a mí me da rabia, Sueña 3*, p.121); entre ciertas expresiones en cuanto a la función de influir en el oyente, clasificadas según su forma gramatical (imperativo, a+ infinitivo, indicativo, subjuntivo, etc.), hallamos una expresión con *dar* (*venga, date prisa, Sueña 3*, p. 127); entre distintas colocaciones relativas a la redacción de un informe (*darse cuenta de haber olvidado algo, Sueña 3*, p.121).

Además, en los textos escritos, se utilizan muchas expresiones con *dar* como *dar vergüenza* (*Sueña 3*, p. 153), *dar miedo* (*Sueña 3*, p. 156), *dar la impresión* (*Sueña 3*, p. 173), *dar luz* (*Sueña 3*, p. 185).

En este sentido, cabe destacar una actividad que hace referencia a la existencia de unos verbos que se llaman “verbos comodines” para presentar la función de *decir* en las construcciones de estilo indirecto, donde dicho verbo puede ser sustituido por otros verbos (*responder, replicar, comunicar, explicar, añadir*, etc.). Posteriormente, en la recapitulación hay otra actividad de sinónimos que pide al alumno sustituir el verbo

decir. Entre los verbos que se dan para sustituir a *decir* se encuentra también el verbo *dar* (*decir > dar un discurso*, Sueña 3, p. 187).

Para concluir, los únicos comentarios de las construcciones del verbo *dar* como verbo soporte se relacionan más frecuentemente con la función lingüística de expresar gustos y emociones y se presentan entre otras construcciones que sirven para este objetivo u otro relacionado con los contenidos nociofuncionales que se trabaja en cada unidad. Por consiguiente, como se puede deducir del análisis de los materiales que recogen las corrientes metodológicas actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera, las construcciones con verbos soporte no se trabajan de modo explícito y sistemático. Por ello, los aprendientes no toman conciencia del fenómeno de los verbos soporte, uno de los más característicos de una lengua, que va a resultarles especialmente difícil, dado que estas estructuras pertenecen al vocabulario básico, son de uso muy frecuente y, por último, pueden provocar confusión por seguir distintos patrones combinatorios en otras lenguas (como por ejemplo *dar un paseo*, frente a *take a walk* en inglés).

3.3. Actividades didácticas para la enseñanza de la construcción *dar* + SN

3.3.1. Metodología para la elaboración del material didáctico

En nuestra propuesta metodológica nos hemos centrado, en primer lugar, en el verbo *dar* puesto que es uno de los verbos más usados en español para formar unidades multipalabra; en segundo lugar, hemos elegido la construcción *dar* + SN por ser la más productiva, a partir de la cual se generan otros significados; y, por último, nos parece relevante enseñar el concepto de verbo soporte en E/LE, dado que es una de las características idiosincrásicas de una lengua, a pesar de la escasa importancia que se le concede en los materiales.

Para desarrollar esta secuencia didáctica tomamos como punto de partida el proceso de retención de una unidad léxica que distintos autores han expuesto. Según Gómez Molina (2004: 40), dicho proceso se divide en tres fases: a) percepción; b) práctica y memorización; c) uso y consolidación. Morante (2005: 46), por su parte,

habla de tres etapas: a) la etiquetación o reconocimiento de la unidad léxica; b) el empaquetado o descubrimiento de los posibles significados de la unidad léxica (denotativos, connotativos, figurativos, rasgos dialectales o de registro, etc.), así como sus posibilidades morfológicas y sintánticas; c) la construcción de redes asociativas de significado y de jerarquía. Cervero y Pichardo (2000: 97) añaden un paso más a este proceso de adquisición: la utilización de la unidad léxica. En este caso, la unidad léxica ya ha pasado a formar parte del vocabulario activo del alumno, y este es capaz de recuperarla cuando la necesite.

A partir de estas ideas, elaboramos nuestra propuesta, que pasa por cinco pasos: a) precalentamiento; b) exposición a la lengua; c) toma de conciencia de las unidades léxicas; d) familiarización y almacenamiento mental; e) uso creativo.

En esta línea, empezamos con una fase de precalentamiento que tiene como objetivo preparar al alumno sobre el fenómeno lingüístico de las unidades léxicas formadas con verbo soporte que vamos a tratar. A continuación, en el segundo paso, se trabaja la comprensión de un texto escrito, en el que se incluye la construcción que pretendemos enseñar. En la siguiente fase, se trata de centrar la atención del alumno en las unidades léxicas presentadas en un input de textos escritos y auditivos, lo que implica descontextualizarlas para que el aprendiente tome conciencia de ellas. Además, se le presenta la construcción pertinente en distintas unidades léxicas con el fin de acercar el patrón combinatorio del verbo *dar*: los distintos significados que se pueden generar a partir de esta construcción y las distintas formas en que pueden aparecer.

En el cuarto paso, una vez que el alumno ha tomado conciencia de la construcción *dar* + *SN*, se procura empezar un proceso de familiarización con esa estructura que ayudará al almacenamiento mental de las distintas unidades que se forman a partir de esta construcción. Para ello, han de proporcionarse varias exposiciones con la construcción pertinente a través de actividades que trabajan el significado, la función comunicativa y el contexto de uso. Lo importante en esta fase es dar al alumno oportunidades repetidas de recuperar la construcción *dar* + *SN* y así consolidar el proceso de su retención. Asimismo, se trabaja el establecimiento de redes asociativas y la clasificación de las unidades léxicas presentadas según campos semánticos que facilitarán la memorización.

Por último, la quinta fase de uso creativo ocurre cuando el alumno usa esa construcción que ha aprendido previamente de manera diferente y de modo autónomo produciendo sus propias frases. Cabe señalar que este proceso puede ser receptivo, en el que el alumno lee o escucha una construcción de *dar* + *SN* usada de manera diferente del modo en el que la había encontrado en ocasiones previas, y productivo, cuando el alumno usa ese tipo de construcciones en contextos nuevos. Por tanto, las actividades didácticas para la generación creativa de estas estructuras proporcionarán al aprendiente nuevos contextos en los que pueda entender y usar la construcción del verbo *dar* seguido de un sintagma nominal.

En cuanto a la tipología de actividades de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de la construcción *dar* + *SN*, hemos elaborado un material didáctico que conduce al alumno a desarrollar su competencia comunicativa trabajando las cuatro destrezas: la comprensión lectora (Actividades 4, 20), la comprensión auditiva (Actividades 4, 7), la redacción escrita (Actividad 21) y la producción oral (Actividad 22). Asimismo, hemos elegido materiales reales y auténticos que reflejan aspectos socioculturales, pragmáticos y sociolingüísticos de la sociedad española actual.

Más detalladamente, en cuanto al modo de enseñanza, nos hemos decantado por una enseñanza básicamente explícita, que, según Nation (1990), es muy adecuada para las unidades léxicas que pertenecen al vocabulario básico de alta frecuencia. Por ello hemos dedicado tiempo para centrar la atención en la información que hay que aprender y garantizar el aprendizaje de estas unidades mediante actividades de reflexión para enseñar y aprender el concepto de las construcciones con verbo soporte (Actividades 2, 3) y estructurales, que se ocupan de la forma (Actividad 8), del significado (Actividades 6, 11, 12, 13) y del contexto de uso (Actividades 9, 10, 11). Sin embargo, incluimos también algunas actividades de enseñanza implícita, que implican un aprendizaje incidental en el uso de la lengua con fines comunicativos, como en las Actividades 4, 21 y 22. En nuestra propuesta consideramos preciso practicar las unidades pertinentes en contextos significativos relacionándolas con el mundo real del alumno, de modo que se consiga no sólo la memorización sino un nivel de procesamiento más profundo.

En relación con el objetivo de favorecer un mejor procesamiento, hemos adoptado un proceso inductivo, a través del cual el alumno toma conciencia de los verbos soporte y, posteriormente, de la función de *dar* como verbo soporte en la

construcción *dar* + SN (Actividades 1, 2, 3,6). Esta misma línea de enseñanza inductiva puede aplicarse a la fase de familiarización y almacenamiento mental en la parte de la construcción de redes asociativas, donde el alumno tiene que identificar los campos semánticos en los que están clasificadas las unidades léxicas con *dar* (Actividades, 16, 18).

Por otro lado, en la fase de familiarización y almacenamiento mental, hemos tratado distintas estrategias que faciliten al aprendiente la organización de las piezas léxicas y su memorización (Actividad 19). Asimismo, como se ha señalado en estudios sobre la adquisición del léxico (Baralo, 2007; Higuera, 2004), el lexicón mental se halla altamente organizado y estructurado en redes interconectadas, por ello, hemos tratado este tipo de relaciones léxico-semánticas (Actividades 14, 15, 16, 17, 18), con el fin de ayudar al alumno a construir en su lexicón mental estas redes asociativas que faciliten la memorización de las unidades léxicas y su paso de la memoria a corto plazo (retención) a la de largo plazo (fijación).

Sin embargo, como la construcción que pretendemos enseñar sigue un patrón muy productivo y hay un amplio número de unidades léxicas que se pueden generar a partir de ella, hemos considerado oportuno trabajar en toda su complejidad algunas unidades léxicas relacionadas con dos campos semánticos concretos, como son el trato social y la realización de eventos. De este modo, se pretende, en primer lugar, sensibilizar al alumno con el hecho de que este verbo pueda combinarse con distinto tipo de sustantivos y adquirir distintos significados según la palabra con la que va combinado; en segundo lugar, despertar su interés sobre un patrón que puede resultarle muy útil, al proporcionarle una estructura para sustituir verbos más precisos, y, por último, formarle para que siga explorando esta estructura de forma autónoma.

Por último, dado que según el MCRE¹³ la selección del vocabulario planificado para la enseñanza de una lengua extranjera debe realizarse de acuerdo con ámbitos, temas y situaciones comunicativas, hemos tratado el tema de la enseñanza de la construcción de *dar* + SN dentro del ámbito de *Tiempo Libre y Ocio*, presentando unidades léxicas relacionadas con la organización de eventos y espectáculos. Sin embargo, puesto que el verbo *dar* se combina con una gran cantidad de sustantivos de distintas áreas temáticas y nuestra intención en esta propuesta didáctica es enseñar la función de *dar* como verbo soporte en la construcción *dar* +SN, hemos tratado también unidades léxicas de distintas áreas temáticas como el trato social o el movimiento y desplazamiento.

Hemos elegido un contexto relacionado con el ocio y el tiempo libre para motivar el interés del alumno a través de materiales auténticos y significativos relacionados con su vida real y sus intereses. En este sentido, hemos presentado aspectos de la vida cultural de un ambiente hispano, en nuestro caso Madrid, mediante material auténtico relacionado con la cultura, como ofertas culturales y fragmentos de artículos de diarios. Asimismo, hemos considerado necesario completar esta propuesta didáctica con material auditivo, procedente de emisiones radiofónicas de entrevistas de personajes del mundo cultural de la actualidad (Actividad 7), donde se incluyen expresiones de la construcción que estamos estudiando en este trabajo.

El módulo de enseñanza que se presenta a continuación está pensado para una sesión de trabajo de noventa minutos, dirigido a un alumnado de nivel B1. Partiendo de nuestra propuesta metodológica, el esquema de actividades que hemos seguido en esa secuencia didáctica pasa por cinco pasos:

¹³ EL MCRE (p. 55, 56) ha establecido las siguientes áreas temáticas como centro de atención de los actos comunicativos concretos como el discurso, la conversación, la reflexión o la redacción: a) Vida cotidiana; b) Tiempo libre y ocio; c) Viajes; d) Relaciones con otras personas; e) Salud y cuidado corporal; f) Educación; g) Compras; h) Comidas y bebidas; i) Servicios públicos; j) Lugares; k) Lengua extranjera; l) Condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema “Tiempo libre y ocio” está dividido en: ocio; aficiones e intereses; radio y televisión; cine, teatro, conciertos, etc.; exposiciones, museos, etc.; actividades intelectuales y artísticas; deportes; prensa.

1. Fase de precalentamiento

- a. Reflexionar sobre cómo se almacena el léxico en el lexicón mental. (Actividad 1: 3min.)
- b. Enseñar el concepto de los verbos soporte. (Actividad 2: 5 min.)
- c. Mostrar que los patrones combinatorios de los verbos soporte pueden ser distintos en cada lengua. (Actividad 3: 2 min.)

2. Exposición a la lengua

- a. Comprender unos textos escritos en el que está incluida la construcción *dar* + SN contextualizada. (Actividad 4: 10min.)

3. Toma de conciencia

- a. Reconocer las unidades *dar* +SN presentadas en el input textual. (Actividad 5: 2 min.)
- b. Reconocer las unidades *dar* +SN presentadas en un input auditivo textual. (Actividad 7: 5 min.)
- c. Analizar la construcción *dar* + SN y los distintos significados que se pueden generar a partir de esta construcción. (Actividad 6: 10 min.)
- d. Comparar los verbos soporte en distintas lenguas. (Actividad 8: 3 min.).

4. Familiarización y almacenamiento mental.

- a. Relacionar unidades léxicas con su función comunicativa o su contexto de uso. (Actividades 9, 10, 11: 5min.)
- b. Relacionar unidades léxicas con sus sinónimos (Actividades 12, 13: 3 min.)
- c. Hacer asociogramas conceptuales y establecer redes asociativas. (Actividades 14, 15, 16, 17, 18: 7 min.)

- d. Recopilar las unidades aprendidas y clasificarlas según su campo semántico. (Actividad 19, Tarea extraescolar)

5. Uso creativo

- a. Descubrir nuevas construcciones de *dar* + SN a través de fragmentos de artículos en la prensa. Deducir el argumento del fragmento. (Actividad 20: 10 min.)
- b. Redactar unos títulos de artículos para la prensa empleando la construcción *dar* + SN. (Actividad 21, 10 min.)
- c. Emplear la construcción *dar* + SN en un role-play. (Actividad 22, 15 min.)

3.3.2. Ejemplo de actividades didácticas de construcciones con *dar* + SN

1. Elige y comenta con tu compañero

¿Cómo crees que almacenamos las palabras en nuestra memoria? ¿Cómo en A o cómo en B?

A	B
1. Buenos días.	días buenos
2. Hacer un viaje	hacer copa
3. Tomar una copa	ir compras
4. Ir de compras	viaje tomar

Los estudios demuestran que las palabras están relacionadas en nuestra memoria: las palabras que suelen aparecer juntas se guardan juntas en nuestra mente. Por eso, te proponemos aprender bloques de palabras, como en el ejemplo A, para hablar más rápido y cometer menos errores.

2. ¿Qué es un verbo soporte? Lee y completa.

Normalmente, en todas las lenguas hay algunos verbos de poco contenido semántico que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos y según el sustantivo con el que se construyen pueden adquirir distinto significado.

Completa; ¿qué sustantivos pueden aparecer en español con los siguientes verbos?

Tomar: _____

Hacer: _____

Dar: _____

Los verbos como *tomar*, *hacer*, *dar* en español, que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos y generar distintos significados según el sustantivo con el que se combinan, se llaman verbos soporte. En la mayoría de los casos, la expresión que forman combinados con un sustantivo corresponde a un verbo de la misma familia léxica del sustantivo.

(*hacer esquí* > *esquiar*, *tomar desayuno* > *desayunar*, *dar un beso* > *besar*, pero ¡ojo! no siempre *hacer una huelga*, *dar una noticia*, etc.)

3. ¿Cómo se dicen en tu lengua materna las unidades léxicas que forman los verbos *tomar*, *hacer* y *dar* en el ejercicio anterior?

La forma de combinar los verbos soporte con los distintos sustantivos puede ser distinta en cada lengua y no hay razones obvias que puedan justificar esa elección.

4. Lee y escucha los siguientes textos. Después contesta las preguntas.

Feria del Libro, pasión por las letras

Del 30 de mayo al 15 de junio, el Paseo de Coches del Retiro se llenará de casetas con motivo de la Feria del Libro. Una cita que cumple en esta 67ª edición su 75º aniversario y que dará albergue a más de 400 actividades entre presentaciones, conferencias, charlas y firmas para todos los gustos.



ENTREVISTA: Almudena Grandes Escritora

"No murió el teatro, mucho menos morirá el libro"

Almudena Grandes no conoce la palabra crisis y disfruta del favor de la crítica y del público. Ella corresponde a ese cariño y acude todos los años a la Feria del Libro a firmar ejemplares de sus novelas, a dar charlas o a participar en actividades culturales. Madrileña de 1960, la escritora recibe en esta edición el premio al mejor libro del año que otorga el Gremio de Libreros de Madrid por *El corazón helado* (Tusquets).

Ríe con ganas Almudena Grandes cuando se le pregunta por el futuro del libro. "Las nuevas tecnologías no afectarán a la literatura ni al libro como objeto. No murió el teatro, mucho menos morirá el libro. No pesa, no necesita alimentación eléctrica, le puedes dar golpes o puede incluso mojarse. Los apocalípticos se han equivocado siempre, porque hace ya mucho tiempo los anuncios decían que las bicicletas iban a acabar con los libros".

Texto adaptado de *El País semanal*

1. ¿Qué tipo de espectáculos se darán en la feria de libros de Madrid?
2. ¿Dónde tiene lugar este evento?
3. ¿Por qué acude cada año a la feria de libro la escritora Almudena Grandes?

4. ¿Por qué considera Almudena Grandes que las nuevas tecnologías no afectarán a la lectura de libros?

Suma Flamenca 2008

Ha llegado la tercera edición del Suma Flamenca. El 3er Festival Flamenco de la Comunidad de Madrid dedicaba la noche del jueves a figuras jóvenes del flamenco.

Antonio Pitingo: “Soulería” no es cambiar el flamenco es darle otro color



El cantaor *Antonio Pitingo* dio un concierto en esta tercera cita del festival de flamenco más grande de la historia de Madrid que dedicó la noche del jueves a figuras jóvenes del flamenco. El cantaor *Antonio Pitingo* mostró una total entrega ante la oportunidad que le brindaba este recital.

El cantaor lleva ya unos años haciéndose un hueco en el panorama flamenco, con la grabación de su segundo disco “Soulería” dio un paso más en su carrera desde “Familia Habichuela” que fue su disco debut. “Soulería” incluye cantes flamencos interpretados con sabiduría, genio y un alto conocimiento del flamenco y la fusión de este arte con el soul. La fusión la podemos encontrar en canciones como “Mátame suavemente con tu canción”, “Rendido a ti” e incluso en “De Ayamonte a Mississippi”, bulería con un coro de góspel que mezcla la raza gitana con el alma del soul y góspel americano, dando así muestras de lo que Antonio Pitingo entiende por Soulería.

Texto adaptado de *deflamenco.com*

1. ¿Qué es la Suma Flamenca?

2. ¿Qué quiere decir la frase “*Soulería*” no es cambiar el flamenco es darle otro color, según tu opinión?
3. ¿Por qué Antonio Pitingo dio un paso más en su carrera?
4. ¿Cuáles son los discos de Antonio Pitingo?
5. ¿Qué estilos de música incluye “*Soulería*”?

5. ¿Cuáles de las siguientes unidades léxicas, han aparecido en la actividad anterior?

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	√
Dar un beso	

6. Reflexiona con tu compañero:

- a. ¿Qué significan estas unidades léxicas?
- b. ¿*Dar* tiene el mismo significado en todas las unidades léxicas del ejercicio 5?
- c. ¿Cómo se dicen en tu lengua materna las unidades léxicas del recuadro del ejercicio 5?

- 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*?

7. Escucha los siguientes fragmentos de entrevistas radiofónicas en la *Cadena Radio Madrid* y completa el cuadro.

Entrevista	Unidades léxicas con <i>dar</i> + Sustantivo	De qué tema están hablando
Entrevista 1:		
Entrevista 2:		
Entrevista 3:		

Transcripciones¹⁴

Entrevista 1:

P. ¿Qué le dio la chispa?

R. Un cuadro. Siempre son cuadros. Bueno, son varias cosas que se cruzan. Estaba en Florencia viendo un cuadro y en ese cuadro vi la historia de mi vida. Vi el fondo, el camino largo que he hecho desde que me fui a los 18 años, con una mochila. Decidí no contar mi vida, sino intentar exponer, negro sobre blanco, las conclusiones a que he llegado en mi vida. Duras conclusiones. Amargas, descarnadas. Un libro muy fuerte y muy duro.

P. Un libro donde da el último adiós al periodismo. ¿Sintió nostalgia en algún momento de la profesión?

R. No, de eso no se puede tener nostalgia. Yo no fui periodista. Fui reportero, que es otra cosa. No digo que una cosa sea mejor que otra, pero es muy distinta. Mi periodismo

¹⁴ Fragmentos adaptados de entrevistas emitidas en diferentes programas de la *Cadena Ser* descargadas en el podcast de la Cadena Ser (<http://www.cadenaser.com>).

era el reporterismo. Cuando dejé de ser reportero dejé el periodismo. No había nada que yo quisiese hacer. Nostalgia de mi trabajo no tenía, tenía nostalgia de mi juventud. Además, de esos lugares por los que yo transité no puedes tener nostalgia. Ni de Sarajevo, ni de Beirut. Me da nostalgia pensar en la juventud, cuando había chicas y viajes, y adrenalina y aventura. Eso sí. Pero nostalgia de reportero, no. Lo dejé porque estaba asqueado. Muy harto. Harto de ser un mercenario honrado. Así que me fui. Y tardé diez años en poder escribirlo. Necesitaba distancia.

P. Uno de sus libros más propios, por decirlo así, *La sombra del águila*. ¿Cómo lo hizo?

R. Ahí está Napoleón, a quien tengo muy presente, conozco bien el tema. Es una historia de españoles con Napoleón, España en el contexto europeo. Es un libro que me daba risa mientras lo escribía; me reía de mi propia invención. No me ha ocurrido ni antes ni después. ¡Es tan española la historia! Y me reía solo de lo que iba ocurriendo

P. ¿Se siente un lector mientras escribe?

R. Soy un lector todo el tiempo. No soy un escritor, no soy Javier Marías. Soy un lector que escribe libros. Si yo fuera sólo escritor estaría muerto. Sería un teórico. Estaría seco. Por eso no tengo dos novelas iguales. Me daría más dinero y más comodidad, pero igual que me apetece como lector leer cosas diferentes, me apetece escribir cosas como Agatha Christie y cosas como Joseph Conrad. Estoy vivo como escritor porque soy lector.

Entrevista 2

P. ¿Piensa en el efecto que sus libros tendrán en el lector mientras los está escribiendo? ¿Quiere jugar con el público?

R. No, nunca pienso en el lector. Sólo tengo en la cabeza al grupo de escritores con los que me reúno cada lunes por la noche. Intento darles una sorpresa.

P. ¿Quiénes son?

R. Son los alumnos con los que asistí a las clases de Spanbauer y a todos los efectos seguimos funcionando como el grupo de Tom. Nos reunimos para dar lectura a lo que cada uno ha escrito desde 1990. Llevamos casi veinte años, lo que convierte estas reuniones en todo un reto. Es un juego sofisticado que cada vez se nos da mejor.

P. El protagonista de *Rant* se autoeduca en el dolor, experimenta con él.

R. Quiero implicar al lector a un nivel físico para que haya una mayor empatía con los personajes.

P. Y le da un tratamiento muy gráfico.

R. Sí, porque a menudo se desprecia la conexión física con el lector. Se considera baja cultura. Yo busco un contacto emocional más que intelectual.

P. ¿Es ésta una manera de ofrecer al lector un retrato de sí mismo, de decirle que forma parte de todo esto?

R. Yo no sostengo ningún espejo ante nadie, sólo intento ofrecer algo que atrape al lector, que llame su atención. Puede que haya quien descubra cosas, pero mi objetivo nunca es corregir a la gente.

P. ¿Qué le ha llevado a la ciencia-ficción?

R. Es un género con el que crecí, siempre me ha gustado mucho. Además, desde el 11 de septiembre siento que no puedo presentar en las novelas al tipo de personajes salvajes que suelo tratar, hoy serían considerados terroristas. Necesito ponerlos dentro de una literatura de género.

P. ¿Por qué?

R. Porque las cosas que hacen no serían aceptables para la mayoría.

P. ¿Es éste el cambio más importante que ha notado desde que publicó su primera novela hace una década?

R. No puedo echarle toda la culpa al 11 de septiembre. A lo mejor hubiera escrito ciencia-ficción de todos modos, en mi afán por reinventar mi trabajo tanto como soy capaz de imaginar. Sin embargo, pienso que ni el libro ni la película de *El club de la lucha* podrían realizarse hoy, después de los atentados. La película acababa con el derrumbe de un edificio... Además, mis libros son ahora menos cinematográficos.

P. Está justificado que damos inicio a esta conversación hablando de proyectos. ¿Cuál es el más inmediato?

R. En este momento, debo destacar la aparición, coincidiendo con la feria del libro de Madrid, de la edición de mis cuentos completos en Alfaguara bajo el título *Todos los cuentos más Uno*.

P. ¿Más Uno? ¿Por qué?

R. Porque el último es un cuento inédito que se llama precisamente *Uno*. Toma el título de un tango -"Uno busca lleno de esperanza los caminos que..." (tararea)- y, claro, es un texto poemático y lleno de nostalgias.

P. *Del rayo y de la lluvia* contiene textos que tampoco podrían llamarse relatos, quizá.

R. Es una colección de crónicas poemáticas, inéditas en España, de la que precisamente acaba de aparecer ahora una amplia selección en una edición bellísima, bajo el título *Crónicas del rayo y de la lluvia*, iniciando un nuevo proyecto editorial del Ayuntamiento de Cádiz. Estos textos están animados por el propósito de convertir noticias en poesía, claro que no se trata de las noticias habituales, sino de aquéllas que encontramos de pronto al fondo de un diario y nos dan sorpresas, como la del hombre que se dejó morir de amor en un banco, o la del cumpleaños del cometa Halley.

P. ¿Sería posible hacer poesía con las noticias de todos los días?

R. Ésas son completamente imbéciles, sobre todo las de tipo político, pero las noticias curiosas dan pie para soñar. Por ejemplo, hace seis o siete años escribí una crónica en la que, soñando, me anticipé a la noticia actual de que hay agua en Marte.

P. Volviendo a los relatos, *Hombre que daba sed* merece, en mi opinión, mención especial.

R. Se trata de un relato en el que el monólogo interior se vuelve del revés para adoptar la perspectiva externa, la del que ve al personaje en simultaneidad y lo expresa mediante la gran tromba de las palabras, tromba que se lleva por delante los puntos y las comas. En casi todos mis cuentos, así como en la novela *Viejo*, la anécdota no cuenta mucho, cuenta fundamentalmente el palpito del idioma.

P. Algunos críticos han definido su literatura como formalista, ¿está usted corroborándolo?

R. No se trata de formalismo, es que el idioma es por sí sólo un contenido, es una anécdota y una verdad. Cada palabra cuenta y puede contar por sí sola una historia, si el lector tiene imaginación. Las palabras están llenas de emociones, de paisajes y de vidas interiores que el lector puede construir. Esto es lo que pretendo mostrar en mi último trabajo, en el que el personaje prácticamente es la palabra junto con la luz.

7. Relaciona cada unidad léxica de la primera columna con la forma adecuada de la segunda columna.

Dar dos vueltas	Dar + sustantivo
Dar clases	Dar + artículo determinado + sustantivo
Dar el gran paso	Dar + artículo indeterminado + sustantivo
Dar algunas conferencias	Dar + un/dos/tres/... + sustantivo
Dar un paseo	Dar + pronombre indefinido + sustantivo
Dar la bienvenida	Dar + adjetivo + sustantivo
Dar una conferencia	
Dar muchas charlas	
Dar muestras	
Dar albergue	

9. ¿Con qué unidades léxicas se relacionan las siguientes definiciones?

1. Expresar gratitud a alguien.
2. Felicitar a alguien por algo positivo.
3. Saludar a alguien.
4. Acompañar a la persona que se marcha y decirle adiós.
5. Sentir lástima o pena por el sufrimiento o la desgracia que está padeciendo alguien.

Dar las gracias, dar la enhorabuena, dar la despedida, dar el saludo, dar el pésame

10. ¿En qué situaciones se realizan las siguientes acciones?

1. Dar el turno
2. Dar el pésame
3. Dar la enhorabuena
4. Dar la bienvenida
5. Dar los buenos días

En un nacimiento, en el ascensor, en un entierro, en el supermercado, en una inauguración

11. Relaciona cada frase de las que siguen con una unidad léxica con *dar* del recuadro.

1. “Te acompaño en el sentimiento”
2. “El último, ¿por favor? –Servidor.”
3. “Muchas gracias por su asistencia y apoyo.”
4. “Quisiera felicitarte porque tienes una voz maravillosa.”

5. “Buenos días, señora Chacón.”

Dar las gracias, dar los buenos días, dar la enhorabuena, dar el saludo, dar el turno, dar el pésame

12. ¿Con qué sinónimo se relacionan las siguientes unidades léxicas?

1. Dar un empuje
2. Dar un paseo
3. Dar un vuelco
4. Dar un salto
5. Dar un giro

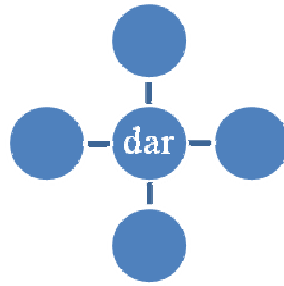
Girar, pasear, empujar, volcar, saltar

13. ¿Por qué verbo se puede sustituir el verbo *dar* en las siguientes unidades léxicas?

1. Dar un espectáculo
2. Dar una conferencia
3. Dar una película
4. Dar una fiesta
5. Dar una clase

Pronunciar, presentar, impartir, ofrecer, proyectar

14. Piensa con tu compañero palabras de actuaciones en público que se pueden dar y completa el esquema. El grupo que encuentra el mayor número de expresiones gana:



Solución: *una conferencia, una charla, un concierto, una entrevista, un discurso, una rueda de prensa, un espectáculo, un mitin, una lección, una clase...*

15. Completa con la palabra o las palabras del recuadro, en la forma adecuada¹⁵.

1. Turistas norteamericanos y europeos se montan felices para *dar* _____ por Miami Beach.
2. Era hora de *dar* el gran _____
3. De aquí a las elecciones y luego a la transmisión de mando, algunos _____ puede *dar* nuestra inestable opinión pública en tiempos de singular crisis económica.
4. El Primer Mandatario se comprometió a *dar* _____ a la iniciativa y luego se desdijo.
5. Un monarca cuya sensibilidad, formada en Francia a lo largo de un dilatado reinado, hizo *dar* un _____ casi completo al arte español.
6. Una mera excusa para *darse* un _____ por la ciudad de la torre Eiffel.

paseo, giro, marcha atrás, salto, vuelco, garbeo

16. Fíjate en el significado de las palabras del ejercicio anterior. Todas son sustantivos que designan desplazamiento o movimiento. Puedes pensar alguna unidad léxica más con *dar* que indica desplazamiento o movimiento. Si quieres puedes utilizar el diccionario.

¹⁵ Los ejemplos son del *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (REDES: p. 641)

Solución: *dar un paso, dar una vuelta, dar un rodeo, dar una voltereta, dar un brinco, etc.*

17. Sustituye las expresiones en cursiva con unidades léxicas con *dar* que significan lo mismo¹⁶.

1. Si a la vuelta al estudio volvía a encontrar a la señora que barría las escaleras le *diría buenos días*.
2. Hasta donde llegaron decenas de amigos y familiares para *decir el último adiós* al infortunado.
3. Vivo muy ordenadamente y, para ser franca, debo *agradecer* a Dios que no me falta nada.
4. Dentro de poco entraremos en la cuenta regresiva de los últimos mil días del siglo, mientras las celebraciones más extravagantes se preparan para *recibir* al año 2000.
5. Amigos y vecinos que vienen a *acompañarles en el sentimiento* a los familiares del difunto.
6. No pudo *saludar* a sus paisanos al inicio de estas fiestas.

18. Fíjate en las unidades léxicas con *dar* que has utilizado para sustituir las expresiones en cursiva del ejercicio anterior *saludar, agradecer....*, todas son expresiones que designan formas de trato social. Puedes pensar alguna unidad léxica más con el verbo *dar* que se refiere a formas de trato social.

Solución: *dar la enhorabuena, dar las buenas {tardes/noches}, dar la despedida, dar recibimiento, dar vivas, etc.*

19. Haz una lista de todas las unidades léxicas con el verbo *dar* que has visto en esta unidad, clasificalas según su campo semántico. Por ejemplo, todas las

¹⁶ Los ejemplos son del *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (REDES: p. 641)

expresiones con *dar* que se relacionan con actuaciones públicas, eventos o espectáculos, con trato social, con movimiento o desplazamiento. Puedes añadir más categorías de campos semánticos que se te ocurran.

20. De varios artículos en diarios sólo conocemos los fragmentos siguientes. Inventa tú su argumento. ¿De qué están hablando? De política, música, deportes ...

Saladino dio un salto al infinito. El panameño se fue hasta un increíble 8,73 metros en longitud. (El País, 26/05/08)

Esa introducción dio un suave giro al concierto, para transformarse en una versión del famoso tema “Sometimes it snows in april”. (El País, 05/06/2008)

El estadio Ramón de Carranza de Cádiz dio anoche la bienvenida al músico norteamericano Prince y su grupo New Power Generation. (El País, 05/06/2008)

Las vanguardias rusas dieron la energía al cambio histórico del arte moderno. (El País, 06/06/2008)

Los diversos sectores de la sociedad española se dieron cita ayer en el Hotel Palacio de Santa Ana de la capital castellana y leonesa para asistir a la entrega del Premio Vocento a los Valores Humanos, que este año ha sido concedido a Miguel Delibes. (ABC, 06/06/2008)

21. En parejas añadid más títulos de diarios utilizando la construcción que habéis aprendido de *dar* combinado con un sustantivo no material. Después la clase elegirá el mejor título.

El mundo del toro se dio cita en ABC en la entrega del I Premio «Manuel Ramírez»

El pueblo gallego «dio una lección de coraje y valentía»

El otro Lorca dio un concierto en Madrid

- 22. En parejas hacer una emisión radiofónica con el título “*lo generosos que son los españoles*” comentando las cosas no materiales que “se pueden *dar*” en español. ¿En tu lengua materna hay cosas no materiales que “se pueden dar”? Podéis utilizar el diccionario.**

4. Conclusiones

La intención de nuestro trabajo era poner de manifiesto la necesidad de incorporar las construcciones con verbos soporte en la enseñanza de español como lengua extranjera, mostrando la utilidad de las mismas, como parte del vocabulario básico de alta frecuencia, en el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa del aprendiente.

Partiendo del hecho de que el verbo *dar* forma parte de varias construcciones, la primera cuestión que teníamos que tratar era la definición de estas estructuras, dada la disparidad existente en la lingüística sobre la denominación y clasificación de las distintas unidades pluriverbales. Una vez revisadas diversas propuestas, hemos decidido conservar la denominación *construcciones con el verbo dar* para abarcar el fenómeno de los patrones combinatorios a los que dicho verbo da lugar y hemos propuesto una clasificación de las construcciones basada en la estructura formal, puesto que nuestro punto de vista parte de un interés por la enseñanza de estas estructuras a estudiantes de español como lengua extranjera. Además, hemos tomado la decisión de centrar nuestra atención en las construcciones de *dar* + *SN*, por ser el patrón más productivo de dicho verbo a partir del cual se generan muchas unidades léxicas, y dejamos el resto de estructuras para un trabajo más extenso, donde tendremos la oportunidad de estudiar el comportamiento sintáctico y semántico de *dar* en toda su complejidad.

En segundo lugar, después de abordar la cuestión de los distintos tipos de las construcciones con el verbo *dar* que el profesor de español como lengua extranjera debe tener en cuenta, se ha expuesto una justificación y una explicación didáctica sobre la importancia de aprender unidades léxicas y no palabras aisladas. En este sentido, la enseñanza de las construcciones de *dar* + *SN* ayuda a un aprendizaje cualitativo del léxico, es decir, a profundizar en el conocimiento de palabras ya conocidas, así como a mejorar la fluidez de los aprendientes por las siguientes razones: a) *dar* es el verbo más usado en español para formar unidades multipalabra; b) *dar* + *SN* es el esquema de estructura compleja formada con *dar* más productivo; c) el uso de esta construcción es una característica idiosincrásica de la lengua basada en la tendencia de los hablantes de producir ciertas combinaciones de palabras y, por eso, no se puede deducir de reglas gramaticales.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que aporta la enseñanza de estas unidades léxicas, los libros de texto no enseñan el fenómeno de los verbos soporte de modo explícito y sistemático, como se ha comprobado después de una revisión de cuatro manuales que siguen las tendencias metodológicas actuales. Además, la mayoría de los estudios sobre la enseñanza de léxico se centran en las colocaciones (Lewis, 2000; Nation, 2001; Higuera, 2004, 2006; González Grueso, 2006; Navajas Algaba, 2007 entre otros), como también en las expresiones idiomáticas (Ruiz Gurillo, 1994; Penadés, 1999, 2004; Gómez Molina, 2000; Baptista, 2004 entre otros) y tratan los verbos soporte de un modo secundario dentro del ámbito de las colocaciones. Asimismo, en las propuestas didácticas de dichos estudios las unidades léxicas elegidas para la enseñanza se presentan agrupadas en campos semánticos (por ejemplo, *el mundo profesional, la casa y el alojamiento*, etc.) o bien trabajan las colocaciones dentro una función lingüística (por ejemplo, *redactar un anuncio de oferta de trabajo, escribir una carta de solicitud de trabajo*), ya que es más fácil diseñar actividades en contextos reales o verosímiles. Por consiguiente, no utilizan técnicas de presentación, como la de agrupar las colocaciones de un verbo concreto.

Este fenómeno de las construcciones con verbos soporte es universal y, por ello, el alumno de español como lengua extranjera puede comprenderlo si se le explica de modo específico. En caso contrario, puede tener problemas para identificar como unidad esas construcciones, dado que su significado es transparente y normalmente las entiende

pero no repara en que son una unidad idiosincrásica del español y con mucha frecuencia ocasionan errores en la producción de textos orales o escritos.

Para ejemplificar las actividades didácticas hemos seleccionado un grupo reducido de unidades léxicas formadas con *dar* + *SN* relacionadas con los campos semánticos de la organización de eventos y el trato social. Mediante esas actividades se espera que el alumno tome conciencia lingüística de la función de *dar* como verbo soporte y se forme para seguir investigando sobre este fenómeno léxico de modo autónomo.

Por último, las limitaciones obvias de un trabajo como este solo nos han permitido estudiar en profundidad un patrón combinatorio del verbo *dar*. No obstante, nuestro propósito ha sido contribuir a corroborar que la función de los verbos soporte es un fenómeno léxico muy importante que se debe trabajar de modo sistemático en la enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que el empleo correcto y adecuado de las construcciones con verbos soporte permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados.

5. Bibliografía

Aguilar-Amat Castillo, A. (1993): “En torno a la combinatoria del léxico: Los conceptos de colocación e idiomatismo”, en C. Martín Vide (coord.), *Actas del IX Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, págs. 267-272.

Alonso Ramos, M. (1993): *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Melčuk*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Alonso Ramos, M. (1994): “Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. Melčuk”, en *Revista de Lexicografía* 1, págs. 9-28.

Baptista, L.M.T.R. (2004): “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”, [en línea] en *REDELE*, Fortaleza, Brasil, <http://www.mepsyd.es/redele/revista6/LiviaMarcia.pdf>.

Baralo, M. (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, [en línea] en *Actas del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>.

- Baralo, M. (2007): “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, [en línea] en *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Múnich, Instituto Cervantes, [http:// www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf).
- Bosque, I. (2001b): “Sobre el concepto de colocación y sus límites” en *Lingüística Española Actual (LEA)*, 23, 1, págs. 9-40.
- Canale, M. y M. Swain (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics* 1, 1, págs. 1-47.
- Casares, J. (1992): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Castillo Carballo M^a A. (2001): “[Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas](#)”, en *Lingüística Española Actual (LEA)*, 23, 1, págs. 133-143.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] en Instituto Cervantes (2002), <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de Fraseología Española*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E. (1986): *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Demonte V. y P. J. Masullo (1999): “La predicación: Los complementos predicativos” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe, págs. 2461-2519.
- Elena García, P. (1991): “Las locuciones verbonominales en alemán y en castellano”, en [Anuari de Filologia. Secció A, Filologia anglesa i alemana](#), 2, págs. 25-44.
- García-Page Sánchez, M. (1990): “Sobre implicaciones lingüísticas. Solidaridad léxica y expresión fija”, en *Estudios Humanísticos, Filología*, 12, págs. 215-228.

Granger, S. (ed.) (1998): *Learner English on Computer*, London New York, Addison Wesley Longman (Studies in Language and Linguistics).

Gross, G. (1994a): “Un outil pour le FLE: les classes d'objets”, en *Actes du colloque du FLE*. Lille, Presses, Universitaires de Lille.

Gross, G. (1994b): “Classes d'objets et description des verbes”, *Langages*, 115, págs. 15-31.

Gómez Molina, J. R. (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, [en línea] en *REALE*, http://7cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica_morfologia_gomez.htm.

Gómez Molina, J. R. (2000): “Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE”, en *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, *Quaderns de filologia, Estudis Linguistics*, 5, págs. 111-134.

Gómez Molina, J. R. (2004): “Las unidades léxicas en español”, en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, *Carabela*, 56, Madrid, SGEL, págs. 25-50.

Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 789-810.

González Grueso, F.D. (2006): “Las colocaciones en la enseñanza de los negocios” [en línea] en *Revista de Didáctica*, Londres, Instituto Cervantes http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f50ed1806/colocaciones_espanol_negocios.pdf

Haensch, G. (1982): *La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía, práctica*, Madrid, Gredos.

Hausmann, F. J. (1989): “Le dictionnaire de collocations” en F. J. Hausmann et. al. (eds.), *Dictionaries, Dictionnaires, Wörterbücher, An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin New York, Walter de Gruyter, págs. 1010-1019.

Herrero Ingelmo, J. L. (2001): “Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?”, [en línea] en F. Sánchez Miret, en *Actas del XXII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/hacer.pdf>.

Herrero Ingelmo, J. L. (2002): “Los verbos soportes: el verbo *dar* en español”, [en línea] en A. Veiga, M. González Pereira y M. Souto Gómez (eds.), *Léxico y Gramática*, Lugo, Tris Tram, <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/darsoporte.pdf>.

Higueras García, M. (2004): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela, 56, Madrid, SGEL, págs. 5-25.

Higueras, M. (2006): “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera”, en *Colección Monografías*, 9 de ASELE, Málaga, Secretaria General de Educación.

Hill, J. (1999): Collocational competence, *English Teaching Professional*, 11, págs. 3-6.

Koike, K. (2002): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

Krashen, S. (1989): “We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis”, *Modern Language Journal*, 73, págs. 440-464.

Lewis, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Hove, England, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997): *Implementing the lexical approach*, Hove, England, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

Matte Bon, F. (2003-2004): *Gramática comunicativa del español I (de la lengua a la idea) y II (de la idea a la lengua)*, Madrid, Edelsa.

Moon, R. (1997): "Vocabulary connections: multi-word items in English", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary description: Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 40-63.

Morante, R. (2005): "VOCABLE: una plataforma para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador", [en línea] en *REDELE*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/morante.shtml>.

Morante, R. (2005): "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico", [en línea] en *REDELE*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/Morante.shtml>.

Morante, R. (2006): "Actividades didácticas a partir de las unidades léxicas multipalabra relacionada con la transferencia de mensajes", [en línea] en *Glosas Didácticas*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/06roser.pdf>.

Nation, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts, Newbury House.

Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Navajas Algaba, A. (2007): "Las colocaciones en el aula de E/LE: Actividades para su explotación didáctica" [en línea] en *REDELE*, Madrid, Universidad Nebrija, www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AuroraNavajas.shtml.

Pastor Milán, M^a A. (1989): "Aproximación Lexemática al Estudio de las Lexías Complejas de Base Verbal", en *Homenaje al Profesor Antonio Gallego Morell III*, Granada, Universidad de Granada, págs. 37-48.

Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

Penadés Martínez, I. (2004): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE", en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela, 56, Madrid, SGEL, págs. 51-67.

Pérez Vásquez, E. (2002): “El pronombre aspectual con verbos de movimiento y cambio de estado en español. (Posibilidad de una explicación pragmática)”, [en línea] en *Quaderni del Laboratorio di Lingüistica* 3, págs. 189-213, <http://alphalinguistica.sns.it/QLL/QLL02/Perez%20Vazquez.pdf>.

Piera, C. y S. Varela (1999): “Relaciones entre morfología y sintaxis” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe, págs.4400-4419.

Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zuluaga, A. (1980): “Introducción al estudio de las expresiones fijas”, en *Studia Romanica et Lingüística*, 10, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.

Zuluaga, A. (2002): “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, [en línea] en *Phin*, 22, Berlín, Universidad de Berlín, págs. 56-74, <http://www.fu-berlin.de/phin/phin22/p22t3.htm>.

Wierzbicka, A. (1988): *The Semantics of Grammar*, Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishers.

Diccionarios :

DRAE, Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Vigésima Edición, Madrid, Espasa-Calpe.

DSLE, Gutiérrez Cuadrado J. (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española* Salamanca, Universidad de Salamanca-Santillana.

DUE, Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

DEE, Maldonado González, C. (coord.) (2002): *Diccionario español para extranjeros*, Madrid, SM.

Redes, Bosque, I. (dir.) (2004): *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

Manuales de E/LE:

Equipo Prisma (2002): *Prisma Comienza*, Madrid, Edinumen

Equipo Prisma (2003): *Prisma Continúa*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2003): *Prisma Progresa*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Avanza*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Consolida*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Perfecciona*, Madrid, Edinumen.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 1. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 2. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 3. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2001): *Avance. Curso de español. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*, Madrid, SGEL.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2003): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid, SGEL.

Álvarez, M. A. (coord.) (2000): *Sueña 1*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Cabrerizo, M. A. (coord.) (2000): *Sueña 2*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Álvarez, M. A. (coord.) (2001): *Sueña 3*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Blanco, A. (coord.) (2001): *Sueña 4*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 1*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 2*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 3*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 4*, Madrid, Anaya.