

Doctoral thesis

Doctoral theses at NTNU, 2021:194

Gro Nygård

La relación semántica entre verbo ligero y verbo léxicamente pleno

Un estudio comparado sobre los verbos *echar* y *soltar*

NTNU
Norwegian University of Science and Technology
Thesis for the Degree of
Philosophiae Doctor
Faculty of Humanities
Department of Language and Literature



Universidad Noruega
de Ciencia y Tecnología

Gro Nygård

La relación semántica entre verbo ligero y verbo léxicamente pleno

Un estudio comparado sobre los verbos *echar* y
soltar

Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor

Trondheim, June 2021

Norwegian University of Science and Technology
Faculty of Humanities
Department of Language and Literature



Universidad Noruega
de Ciencia y Tecnología

NTNU

Norwegian University of Science and Technology

Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor

Faculty of Humanities

Department of Language and Literature

© Gro Nygård

ISBN 978-82-326-6867-0 (printed ver.)

ISBN 978-82-326-6637-9 (electronic ver.)

ISSN 1503-8181 (printed ver.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doctoral theses at NTNU, 2021:194

Printed by NTNU Grafisk senter

Agradecimientos

Antes de empezar a trabajar en este proyecto, pensaba que escribir una tesis doctoral iba a ser un proceso muy solitario. Pero para mí, ha sido todo lo contrario, debido principalmente al gran apoyo de mi tutor, Antonio Fábregas. Se podría escribir otra tesis sobre la extraordinaria metodología que aplica y de cómo inspira, dirige y ayuda a estructurar el proceso mental y práctico de escribir una tesis. Lo cierto es que esta tesis no se habría realizado sin él: por su dedicación y entusiasmo acerca de cualquier tema lingüístico, por su actitud humilde y exigente a la vez, por animarme siempre a seguir adelante y por enseñarme que un trabajo académico no es magia, sino frutos de un trabajo constructivo.

En segundo lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi co-tutora, Kjersti Falset Listhaug, por todas las conversaciones reveladoras sobre la motivación y la identidad académica y por compartir su extraordinaria sabiduría, que cubre áreas tan diversas como la metodología de investigación del aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras hasta las herramientas imprescindibles de programas informáticos.

También, quiero dar las gracias a todos los que son, o han sido, miembros de la Sección de Español de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU): Jørgen Yri, Celia Ferragut Bamberg, Helene Norbeck, Anne Karine Kleveland, Alissa Vik, Michael Scham, Victor Muños y Ane Christiansen. El trabajo de docencia ha sido una aportación significativa que ha inspirado la investigación de esta tesis y ha sido un verdadero lujo compartir experiencias con todos ellos, haciendo este trabajo.

Adicionalmente, estoy muy agradecida al Departamento de Lengua y Literatura (ISL) y a la Facultad de Humanidades de NTNU (HF) por confiar en este proyecto y darme la oportunidad de desarrollarlo. Especialmente, quiero dar las gracias a la Directora de Departamento de Lengua y Literatura (ISL), Annlaug Bjørnsnøs, que en todo momento ha facilitado las condiciones laborales necesarias que han posibilitado la realización de esta tesis. Junto con ella, quiero destacar a otros compañeros del Departamento de Lengua y Literatura de NTNU, por crear un ambiente inspirador que siempre da ganas de ir a trabajar: Inghild Flaate Høyem, Trude Kolderup, Helene Hauge, Gøril Thommasen Hammerstad y Stine Krogh Hagen.

Asimismo, quiero expresar admiración, respeto y un inmenso agradecimiento a María Pilar Valero Fernández, que ha contribuido con una revisión ortográfica y gramatical de toda la tesis. Su talento, de meticulosamente descubrir cada detalle mejorable en un texto, ha sido

imprescindible. No obstante, cualquier error ortográfico que todavía pueda hallarse en el texto es, obviamente, mi responsabilidad.

Finalmente, quiero dedicar unas líneas a mis amigos y a mi familia. Muchas gracias a las amigas de toda la vida, Cecilie, Ingeborg, Ailin, Ingvild y Mía por siempre estar ahí.

Gracias a mis amigos en España: Ana, Juan y toda la familia, con sus amigos, que realmente fueron los que me abrieron el mundo hispanohablante y que me hacen sentir que yo también soy parte de él.

Gracias a mis padres, por siempre apoyarme. Gracias a mi madre, por nunca criticarme.

Gracias a mis hijas, Sigrid y Klara, por estar ahí, y recordarme siempre que, al fin y al cabo, hay otras cosas más importantes que los méritos académicos.

Trondheim, januar 2021

Gro Nygård

Lista de tablas

Capítulo 2

Tabla 1. Tipos de colocaciones (Koike, 2001)

Tabla 2. Propiedades comunes entre las colocaciones y las CVL

Capítulo 3

Tabla 1. Resumen de los resultados de la búsqueda del corpus, categorizados en cuatro usos.

Capítulo 4

Tabla 1. Las acepciones del verbo *echar* en los diccionarios

Tabla 2. Sustantivos relacionados con la vista

Tabla 3. Sustantivos relacionados con representaciones audiovisuales

Tabla 4. Sustantivos relacionados con la acción de sumergirse en agua

Tabla 5. Sustantivos relacionados con el baile

Tabla 6. Sustantivos relacionados con desplazamientos violentos

Tabla 7. Sustantivos relacionados con el acto sexual

Tabla 8. Sustantivos relacionados con el deporte y otros juegos

Tabla 9. Sustantivos relacionados con dormir

Tabla 10. Sustantivos relacionados con la consumición

Tabla 11. Sustantivos con cierta carga negativa

Tabla 12. Sustantivos neutrales que se perciben como negativos en el contexto

Tabla 13. Sustantivos con una carga positiva

Tabla 14. Sustantivos relacionados con predicción y brujería

Tabla 15. Sustantivos que no encajan en los grupos anteriores

Tabla 16. Sustantivos que describen periodos de tiempo

Tabla 17. Sustantivos que describen papeles sociales

Tabla 18. Sustantivos de usos plenos

Tabla 19. Sustantivos relacionados con actitudes y propiedades humanas

Tabla 20. Sustantivos relacionados con fluidos y otras sustancias corporales

Tabla 21. Varios sustantivos de usos intermedios que no encajan en los anteriores grupos

Tabla 22. Similitudes entre *echar* y la clase de *throw*

Tabla 23. Ejemplos de *echar* como VL del corpus, expuestos en una estructura léxico-semántica

Tabla 24. Ejemplos de *echar* como VL del corpus, expuestos en una estructura léxico-semántica

Tabla 25. Ejemplos de *echar* como intermedios entre VL y VP, expuestos en una estructura léxico-semántica.

Capítulo 5

Tabla 1. Sustantivos que aluden a sonidos que expresan sentimientos intensos

Tabla 2. Sustantivos de comunicación con significado despectivo

Tabla 3. Sustantivos de comunicación con significado neutral

Tabla 4. Sustantivos de comunicación con rasgos variados

Tabla 5. Sustantivos de golpes o acciones violentas

Tabla 6. Sustantivos en construcciones de *soltar* como verbo pleno

Tabla 7. Casos intermedios I. Fluidos o cualidades internos a un organismo u objeto

Tabla 8. Casos intermedios II. Entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten

- Tabla 9. Casos intermedios III. Monedas
 Tabla 10. Casos intermedios IV. Objetos que atraen atención
 Tabla 11. Casos intermedios V. Liberar
 Tabla 12. Similitudes entre *soltar* y la clase de moción balística
 Tabla 13. Similitudes entre *soltar* y la clase de separar
 Tabla 14. Similitudes entre *soltar* y la clase de verbos de desmontar (*disassemble verbs*)
 Tabla 15. Similitudes entre *soltar* y la clase de verbos de contacto (*touch verbs*)
 Tabla 16. Ejemplos de *soltar* como VL del corpus, expuestos en una estructura léxico-semántica
 Tabla 17. Ejemplos de *soltar* como intermedios entre VL y VP, expuestos en una estructura léxico-semántica.
 Tabla 18. Categorías semánticas de los sustantivos documentados con *echar* y *soltar* como VL

Capítulo 6

- Tabla 1. Respuestas correctas en la tarea del pre-test
 Tabla 2. ¿En qué ejercicios acertaron en el pre-test?
 Tabla 3. Respuestas correctas en la tarea del pre-test y en post-test
 Tabla 4. Porcentaje de resultados correctos en el post-test
 Tabla 5. Afirmaciones sobre la utilidad de las categorías de los sustantivos
 Tabla 6. Preguntas adicionales sobre las categorías y las tareas
 Tabla 7. Los ejercicios percibidos como difíciles por los estudiantes

Lista de figuras

Capítulo 2

- Figura 1. Las dos direcciones de selección en la CVL (Higueras García, 2006b, p. 32)
 Figura 2. Arquitectura paralela (Jackendoff (2017, p. 191)
 Figura 3. Algunas de las estructuras más importantes de funciones y argumentos para el dominio espacial
 Figura 4. Arquitectura paralela con el nivel léxico incluido (Jackendoff, 1997, p. 100)
 Figura 5. Patrón 1 de 'echar' en el modelo de TLG (Montagna, 2015, p. 252)
 Figura 6. Rasgos léxicos compartidos por el verbo pleno, el VL y el nombre (Sanromán, 2017, p. 36)

Capítulo 3

- Figura 1. Resultados de la búsqueda de *soltar_v* un NOUN en CE Web/Dialectos (frecuencia)
 Figura 2. Resultados de la búsqueda de *soltar_v* un NOUN en CE Web/Dialectos (contexto)

Capítulo 6

- Figura 1. Categorías semánticas de *soltar* y *echar* con fines pedagógicos, y soluciones de la tarea del pre-test.

Lista de abreviaturas

| | |
|------------------|---|
| CCVVLL | Construcciones con verbo ligero |
| CCVVPP | Construcciones con verbo pleno |
| CE | <i>Corpus del español</i> de Mark Davies |
| CORDE | <i>Corpus diacrónico del español</i> |
| CREA | <i>Corpus de referencia del español actual</i> |
| CVA | Construcciones de verbos de apoyo |
| CVL | Construcción con verbo ligero |
| CVP | Construcción con verbo pleno |
| CE NOW | <i>Corpus del español</i> de Mark Davies, subcorpus de NOW |
| CE Web/Dialectos | <i>Corpus del español</i> de Mark Davies, subcorpus de <i>Web/Dialectos</i> |
| EA | Estructura Argumental |
| EE | Estructura Eventiva |
| ELE | Español como Lengua Extranjera |
| ELE/EL2/EL3 | Enseñanza de Español como Lengua Extranjera o Segunda o Tercera Lengua |
| EQ | Estructura de <i>Qualia</i> |
| ETL | Estructura de Tipificación Léxica |
| FFLL | Funciones Léxicas |
| HCS | Hipótesis de la Compatibilidad Semántica |
| LA | <i>Lexical Approach</i> |
| MCER | <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i> |
| NGLE | <i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i> |
| TLG | La Teoría del Lexicón Generativo |
| TST | La Teoría Sentido-Texto |
| VVLL | Verbos Ligeros |
| VA | Verbo Auxiliar |
| VL | Verbo Ligero |
| VP | Verbo Pleno |
| VSC | Verbo Semicopulativo |

Índice

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE | III |
| LISTA DE TABLAS..... | III |
| LISTA DE FIGURAS | IV |
| LISTA DE ABREVIATURAS | V |
| 1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 1 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 5 |
| 2.1. LOS VERBOS LIGEROS: PROPIEDADES Y PROBLEMAS..... | 5 |
| 2.1.1 <i>Introducción y justificación del término verbos ligeros</i> | 5 |
| 2.1.2 <i>Principales características de los verbos ligeros y su diferenciación de otras clases de verbos</i> | 11 |
| 2.1.3 <i>La relación entre las construcciones de verbo ligero y las colocaciones</i> | 20 |
| 2.1.4 <i>El contenido semántico del verbo ligero</i> | 25 |
| 2.1.5 <i>La selección entre el VL y el nombre predicativo</i> | 30 |
| 2.1.6 <i>Problemas de las CVL en la lingüística aplicada</i> | 33 |
| 2.2 TEORÍAS SOBRE EL SIGNIFICADO LÉXICO | 36 |
| 2.2.1 <i>La semántica conceptual jackendoffiana</i> | 36 |
| 2.2.2 <i>El Lexicón Generativo</i> | 45 |
| 2.2.3 <i>La teoría sentido-texto</i> | 50 |
| 2.3 CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL DE LOS SUSTANTIVOS | 55 |
| 2.4 LA TAXONOMÍA DE CLASES LÉXICAS VERBALES DE LEVIN (1993)..... | 58 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 61 |
| 3.1. LINGÜÍSTICA DE CORPUS..... | 61 |
| 3.1.1. <i>¿Por qué utilizar un corpus lingüístico para este proyecto de investigación?</i> | 61 |
| 3.1.2. <i>Críticas al uso del corpus lingüístico como método de investigación</i> | 63 |
| 3.1.3. <i>El Corpus del español de Mark Davies</i> | 66 |
| 3.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA EN EL CORPUS..... | 69 |
| 3.2.1 <i>Las cadenas de búsqueda</i> | 69 |
| 3.2.2 <i>El limpiado y clasificación preliminar de los datos del corpus</i> | 71 |
| 4. EL VERBO ECHAR..... | 77 |
| 4.1 INTRODUCCIÓN | 77 |
| 4.2 <i>ECHAR</i> COMO VERBO LIGERO: USOS Y CLASES CONCEPTUALES DE SUSTANTIVOS..... | 88 |
| 4.2.1 <i>Clase de sustantivos I: sustantivos relacionados con el sentido de la vista</i> | 90 |
| 4.2.2 <i>Clase de sustantivo II: representaciones audiovisuales</i> | 92 |
| 4.2.3 <i>Clase de sustantivos III: movimientos</i> | 94 |
| 4.2.4 <i>Clase de sustantivos IV: deportes, juegos y otras competiciones</i> | 98 |
| 4.2.5 <i>Clase de sustantivos V: sustantivos relacionados con el proceso de dormir</i> | 101 |
| 4.2.6 <i>Clase de sustantivos VI: consumición</i> | 102 |
| 4.2.7 <i>Clase de sustantivos VII: comunicación</i> | 105 |
| 4.2.8 <i>Clase de sustantivos VIII: periodos de tiempo</i> | 111 |
| 4.2.9 <i>Clases de sustantivos IX: Papeles sociales</i> | 113 |
| 4.3 <i>ECHAR</i> COMO VERBO PLENO..... | 114 |
| 4.4 CASOS INTERMEDIOS: USOS Y CLASES CONCEPTUALES DE SUSTANTIVOS | 120 |
| 4.4.1 <i>Casos intermedios I: actitudes y propiedades humanas</i> | 120 |
| 4.4.2 <i>Casos intermedios II: fluidos y otras sustancias corporales</i> | 123 |
| 4.4.3 <i>Casos intermedios III: otras categorías</i> | 126 |
| 4.5 ANÁLISIS DEL VERBO <i>ECHAR</i> | 128 |
| 4.5.1. <i>Identificación de la clase a la que pertenece como verbo pleno</i> | 128 |
| 4.5.2 <i>La estructura léxico-semántica del verbo echar como Verbo Pleno</i> | 134 |
| 4.5.3. <i>La estructura léxico-semántica del verbo echar como Verbo Ligero</i> | 139 |
| 4.5.4. <i>La estructura léxico-semántica del verbo echar en los casos intermedios</i> | 150 |
| 4.5.5. <i>Resumen de las generalizaciones</i> | 154 |

| | |
|--|------------|
| 4.5.6 Restricciones sobre el tipo de sustantivo | 154 |
| 5. EL VERBO SOLTAR | 159 |
| 5.1. INTRODUCCIÓN | 159 |
| 5.2 SOLTAR COMO VERBO LIGERO: USOS Y CLASES DE SUSTANTIVOS | 166 |
| 5.2.1 Clase de sustantivos I: sonidos asociados normalmente a sentimientos intensos | 167 |
| 5.2.2 Clase de sustantivos II: emisiones lingüísticas | 171 |
| 5.2.3 Clase de sustantivo III: golpes y acciones violentas | 178 |
| 5.3 SOLTAR COMO VERBO PLENO | 182 |
| 5.4 CASOS INTERMEDIOS: USOS Y CLASES DE SUSTANTIVOS | 187 |
| 5.4.1 Casos intermedios I: fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto | 187 |
| 5.4.2 Casos intermedios II: entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten | 191 |
| 5.4.3 Casos intermedios III: monedas | 192 |
| 5.4.4 Casos intermedios IV: objetos que atraen atención | 194 |
| 5.4.5 Casos intermedios V: liberar | 195 |
| 5.5 ANÁLISIS DEL VERBO SOLTAR | 198 |
| 5.5.1 Identificación de la clase a la que pertenece soltar como Verbo Pleno | 198 |
| 5.5.2 La estructura léxico-semántica del verbo soltar como Verbo Pleno | 215 |
| 5.5.3 La estructura léxico-semántica del verbo soltar como Verbo Ligero | 219 |
| 5.5.4 La estructura léxico-semántica del verbo soltar en los casos intermedios | 223 |
| 5.5.5 Resumen de las generalizaciones | 228 |
| 5.5.6 Restricciones sobre el tipo de sustantivo | 230 |
| 5.5.7 Resumen de las diferencias entre soltar y echar | 234 |
| 6. POSIBLES IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA – UN ESTUDIO EMPÍRICO | 241 |
| 6.1. INTRODUCCIÓN | 241 |
| 6.2. TRASFONDO TEÓRICO | 243 |
| 6.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EN EL AULA | 247 |
| 6.4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 251 |
| 6.5 EVALUACIÓN DE LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA | 259 |
| 6.6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO EN EL AULA DE ELE | 266 |
| 7. CONCLUSIONES GENERALES | 269 |
| 7.1. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS | 270 |
| 7.2. APORTACIONES TEÓRICAS Y APLICADAS DE ESTA INVESTIGACIÓN | 275 |
| 7.2.1. La contribución semántica del verbo ligero | 275 |
| 7.2.2. La relación entre VL y el sustantivo en la CVL | 276 |
| 7.2.3. La posibilidad de aplicar los resultados de los análisis a la enseñanza de ELE | 278 |
| 7.3. DEBILIDADES Y POSIBLES PROBLEMAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN | 278 |
| 7.4. EXTENSIONES FUTURAS DE ESTA INVESTIGACIÓN | 280 |
| 7.4.1. Extensión de este estudio a otros verbos de separación | 281 |
| 7.4.2. Extensión de este estudio a valores contrastivos con el noruego | 281 |
| 7.4.3. Extensión de esta investigación al estudio de la adquisición léxica de L2 | 282 |
| 7.4.4. La aplicación de esta investigación a los diccionarios | 282 |
| 7.4.5. La aplicación de esta investigación a los manuales de ELE | 283 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 285 |
| APÉNDICE I | 295 |
| APÉNDICE II | 296 |
| APÉNDICE III | 299 |

1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de esta tesis es el de hacer una aportación al estudio de la gramática de los verbos ligeros del español, y, concretamente, a dos preguntas de base semántica: si se puede predecir a partir de reglas más o menos abstractas qué combinaciones de verbos ligeros y sustantivos son aceptables, o, por el contrario, se han de considerar combinaciones léxicas completamente arbitrarias, y qué relación de significado se establece entre un verbo ligero y su versión plena. Nuestro objetivo secundario es plantear la forma en que los análisis teóricos sobre las preguntas anteriores pueden aplicarse con provecho a la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE).

Para adquirir una lengua nativa o extranjera, un sujeto tiene que aprender su pronunciación, su sintaxis, su morfología y una serie de palabras que componen el caudal léxico de esta lengua. Crucialmente, para el conocimiento del léxico, no es suficiente conocer el significado de estas palabras, sino que también es imprescindible saber cómo combinarlas semánticamente.

Este problema es más agudo si cabe en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, un estudiante de español como lengua extranjera puede preguntarse con qué verbos se combina el sustantivo *siesta*. Si el estudiante tiene noruego o inglés como lengua materna, pensaría que se puede decir *dormir* o *tomar una siesta*, como sucede en su lengua materna. Sin embargo, ¿cómo puede saber que la forma más idiomática en español es la construcción *echar una siesta*? En la enseñanza de ELE es común que los estudiantes aprendan estas combinaciones de palabras a través de la memorización de listas que a menudo se consideran *frases hechas* o *modismos*.

Algunas de tales frases, y, en concreto, la que hemos usado para ilustrar, *echar una siesta*, se corresponden con las llamadas *construcciones de verbos ligeros* (CVL), es decir, una combinación de un verbo que en otras ocasiones se emplea como pleno y que ha perdido en la construcción una buena parte de su valor léxico con un sustantivo siendo una de las preguntas centrales de investigación cuánto de su significado ha perdido—. Así pues, el *verbo ligero* (VL) es, descriptivamente, un verbo semilexicalizado que puede utilizarse con significados aparentemente muy variados y en ocasiones descritos como idiosincráticos, que pueden percibirse a primera vista como verbos con poco o nulo contenido semántico. Otros ejemplos de verbos ligeros comunes en español son *dar, hacer, tener* y *tomar*.

El problema teórico que estudiaremos en esta tesis es concretamente los principios que definen la relación de selección entre el verbo ligero y el sustantivo en las CVL. Esto implicará necesariamente identificar la estructura semántica del VL y determinar si pueden proporcionarse criterios predictivos acerca de qué nociones designan los sustantivos que aparecen en combinación con él. La pregunta de investigación también nos hará plantearnos si esos criterios predictivos nos obligan a postular dos estructuras semánticas distintas para VL y verbo pleno, o puede aprovecharse la misma estructura semántica para dar cuenta de la versión ligera y léxicamente plena de un mismo verbo. Más concretamente, nos proponemos identificar tales estructuras en dos verbos ligeros cuasisinónimos, *soltar* y *echar*, relacionando dicha estructura con la que presentan como verbos plenos. A partir de ahí, explicaremos las regularidades que presentan sus combinaciones con sustantivos, mostrando de qué manera la estructura semántica del verbo contribuye a delimitar la clase de sustantivos compatibles en la construcción de verbo ligero.

Así, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Podemos identificar una estructura semántica interna del uso ligero de los verbos *echar* y *soltar* que pueda explicar por qué algunos sustantivos (como *sermón*, *discurso* y *grito*) se pueden combinar con los dos verbos, mientras que hay algunos que solo permiten combinarse con *echar* (como *sueño* y *foto*) o con *soltar* (como *bofetada* y *dinero*)?

2) En el caso de una respuesta afirmativa de la pregunta 1, ¿cómo puede describirse tal estructura y de qué manera se relaciona con la estructura necesaria para explicar el uso léxicamente pleno de los mismos verbos?

Tenemos como objetivo adicional el de enlazar las conclusiones teóricas que alcanzaremos mediante el análisis del contenido semántico de *echar* y *soltar* como verbos ligeros con su uso aplicado en la enseñanza y aprendizaje de ELE, a través de un estudio empírico en el aula. En este estudio aplicado, las preguntas de investigación son las siguientes:

3) ¿Pueden emplearse las categorías semánticas que hemos identificado en nuestro análisis como apoyo práctico para aprender el uso de las CVL con estos verbos para los aprendices de español como ELE?

4) ¿Hay alguna clase de variación en la facilidad de aprendizaje de las distintas categorías semánticas para los dos verbos? ¿Parecen, por ejemplo, más difíciles de aprender y entender las de *soltar* que las de *echar*, o al revés? ¿Se constatan asimetrías en las clases semánticas asociadas a un mismo verbo, de forma que, por ejemplo, dos clases de sustantivos combinables con *echar* no sean igualmente sencillas de aprender?

En resumidas cuentas, podemos adelantar que responderemos a estas preguntas de la siguiente manera:

1) Nuestro estudio apoya la idea de que el verbo ligero no carece de significado y además apoya la Hipótesis de la Compatibilidad Semántica de Sanromán (2017). Identificaremos una estructura semántica interna de los usos ligeros de los verbos *echar* y *soltar* que pueda explicar por qué algunos sustantivos se combinan con los dos verbos, mientras algunos se combinan solo con uno de los dos. Lo crucial en nuestro análisis es que los sustantivos que aluden a acciones u objetos físicos puntuales se combinan con *soltar*, a diferencia de aquellos sustantivos que denotan entidades que pueden o deben extenderse en el espacio o en el tiempo, y que deben combinarse con *echar*.

2) Nuestro estudio apoya la idea de que la estructura semántica del verbo ligero se relaciona directamente con la estructura del verbo pleno, de forma que la primera es una versión conceptualmente reducida de la primera. Propondremos, para ser máximamente explícitos, una formalización de la estructura semántica de *echar* y *soltar* que emplea la teoría de los primitivos de Ray Jackendoff (1990), de la siguiente manera:

echar: [EVENT CAUSE ([ENTITY], [EVENT GO ([ENTITY], [PATH VÍA ()])])]

soltar: [EVENT STOP ([ENTITY], [STATE BE ([PLACE AT()])])]

La estructura es válida tanto para los usos ligeros como los usos plenos de los dos verbos, con solo diferencias mínimas que implican siempre una reducción de las posiciones semánticas para el primer uso, con respecto al segundo.

3) A través de un estudio empírico en el aula de ELE, comprobaremos que las categorías semánticas que identificaremos como características para los sustantivos que se combinan con cada verbo en el análisis teórico pueden servir como ayuda pedagógica para aprender las CVL de los verbos *echar* y *soltar* . En otras palabras, dichas categorías de sustantivos pueden usarse de manera sistemática para deducir si un sustantivo dado se combina con *echar* o con *soltar* , frente a la simple memorización de las combinaciones correctas.

4) No documentamos una diferencia global entre las categorías de *echar* y las categorías de *soltar* en cuanto a la facilidad de aprendizaje, pero comprobaremos que, dentro de cada verbo, hay categorías semánticas que aparentan ser más fáciles de percibir que otras.

La tesis presenta la siguiente estructura. En el capítulo 2, abordaremos el trasfondo teórico que es relevante para la investigación del objeto de estudio, las construcciones con verbo ligero. Presentaremos, además, algunas de las teorías que se ocupan de investigar el significado del léxico de la lengua y, describiremos la clasificación conceptual que utilizaremos para identificar las clases semánticas de sustantivos. El capítulo 3 presentará la metodología que seguiremos para recoger el material de datos y justificaremos nuestras elecciones al procesar esos datos.

El capítulo 4 está dedicado a la descripción y análisis del primero de los verbos de separación estudiado, *echar* , incluyendo cómo está recogido en los diccionarios, las diferencias entre sus usos ligeros, plenos e intermedios en el material de datos, y el examen de estos usos con el objetivo de identificar la estructura semántica del verbo y explicar las combinaciones con los sustantivos en cada grupo. El capítulo 5 sigue la misma estructura, pero con el verbo *soltar* .

En cuanto al capítulo 6, en él se describirá el estudio empírico realizado en el aula ELE con una presentación de la metodología, una sección sobre la teoría relevante y los resultados del estudio. Finalmente, en el capítulo 7, presentaremos las conclusiones, donde resumiremos los principales resultados del trabajo de investigación realizado en esta tesis y, además, reflexionaremos sobre posibles extensiones teóricas y aplicadas que podrían elaborarse en el futuro.

Pasemos, pues, al siguiente capítulo, donde introduciremos la teoría relevante para los verbos ligeros y los problemas que suscitan en lingüística.

2. Marco teórico

En este capítulo presentaremos el trasfondo teórico que es relevante para la investigación que se presenta en esta tesis. En primer lugar, definiremos el objeto de estudio y las preguntas de investigación que ha suscitado en los estudios previos, así como su delimitación de otras construcciones similares, el grado de contenido semántico en el verbo ligero (VL) y la relación entre los elementos que constituye una construcción de verbo ligero (CVL; 2.1). A continuación, abordaremos algunas de las teorías que se ocupan de investigar el significado léxico de la lengua y justificaremos nuestra elección de marco teórico (2.2). Seguidamente, debido a la importancia que tiene en esta investigación la clasificación conceptual de los sustantivos, dedicaremos un apartado para describir dicha categorización y qué uso hacemos de ella en los datos recogidos del corpus (2.3). Finalmente, por la relevancia que tiene igualmente en nuestro estudio la identificación del tipo gramatical de verbo léxico, expondremos brevemente la tipología de Levin (1993) para los verbos ingleses, en la que nos apoyamos para identificar propiedades lingüísticas de los verbos *echar* y *soltar* (2.4).

2.1. Los verbos ligeros: propiedades y problemas

La presente tesis es un estudio detallado de dos verbos de significado próximo que participan en construcciones de verbo ligero. El objetivo de esta sección es doble: definir y acotar la noción de verbo ligero y revisar las cuestiones teóricas que emergen en su análisis. Tras discutir la terminología (2.1.1), presentaremos las propiedades empíricas de esta clase de verbos y mostraremos cómo se diferencian de otras construcciones verbales (2.1.2). A continuación, expondremos el problema de la relación entre las colocaciones y las CVL (2.1.3).

Para continuar, abordaremos las principales preguntas teóricas que se relacionan con los verbos ligeros, destacando en particular dos de ellas: la cuestión de si los verbos ligeros poseen contenido semántico y, en caso afirmativo, cuánto (2.1.4), y el problema de la relación que se da entre el verbo y la categoría no verbal que forma la construcción de verbo ligero con él (2.1.5). Cerraremos la sección discutiendo algunos de los problemas de lingüística aplicada suscitados por los verbos ligeros (2.1.6).

2.1.1 Introducción y justificación del término *verbos ligeros*

Los verbos ligeros (en adelante, VVLL) han sido estudiados en español y otras lenguas desde distintas perspectivas teóricas y han sido el objeto de discusión en numerosos trabajos de

investigación. Sin embargo, no existe consenso en la forma de describirlos, de caracterizar sus propiedades distintivas, o incluso en qué terminología es más apropiada para ellos.

Además del término *verbos ligeros* (Jespersen, 1954-; Bosque 2001a; Butt, 2010), que será el que adoptemos en esta tesis, estos verbos también han sido denominados de otras maneras, como *verbo soporte* (Gross, 1981), *verbo de apoyo* (Alonso Ramos, 2004; Piera y Valera, 1999; De Miguel, 2011), *verbos vicarios* (Mendívil Giró, 1999), *verbos delexicalizados* (Howart, 1996; Allan, 1998) y *verbos vacíos* (Mel'čuk, 1998). Los distintos nombres reflejan hasta cierto punto los enfoques diferentes de los autores que los emplean, delatando cuánto contenido semánticos esperan dichos autores que tengan los verbos o qué función específica se espera que desempeñen en su estructura. Construcciones prototípicas de esta clase son, por ejemplo, las ilustradas en (1).

- (1) a. tomar un café (vs. tomar a alguien de la mano)
b. agarrar un resfriado (vs. agarrar una bolsa)
c. dar miedo a alguien (vs. dar un regalo a alguien)

Veamos, para discutir la terminología, las definiciones de esta clase de verbos más destacadas, empezando con la que aporta RAE y ASALE (2009, §1.10k), que emplea el término *verbos de apoyo*:

Se llaman construcciones con VERBO DE APOYO (también CON VERBO SOPORTE, CON VERBO LIGERO o CON VERBO LIVIANO en diversos sistemas terminológicos) los grupos verbales semilexicalizados de naturaleza perifrástica constituidos por un verbo y un sustantivo abstracto que lo complementa.

Entendemos con esto que, según la descripción de *NGLE*, los *verbos ligeros* son verbos *semilexicalizados*, es decir, verbos con un significado distinto a su significado original y diferente al significado que acompaña al verbo cuando se emplea como verbo plenamente léxico en un diccionario tradicional. No obstante, siguiendo esta definición, el significado de la construcción con verbo ligero no se encuentra del todo lexicalizado – dicho de otro modo, no es completamente impredecible–, de manera que según RAE y ASALE (2009), el verbo en dichas construcciones contiene o conserva una parte de su significado original. También es destacable que el término de *verbo de apoyo* sugiere que el verbo se emplea sobre todo para

sustentar sintácticamente un predicado verbal en casos en que el contenido semántico está definido por el complemento del verbo. Este sustantivo que acompaña al verbo en una construcción con verbo de apoyo (CVA) – o construcción con verbo ligero (CVL) – se caracteriza por ser un sustantivo abstracto, término no exento de complicaciones teóricas sobre las que volveremos en el apartado 2.1.2.

Alonso Ramos (2004) también utiliza el término *verbo de apoyo* para referirse a esta clase de verbos, y en su definición hace más explícito que la elección de este término sugiere que el verbo en estas construcciones tiene un valor más sintáctico que semántico. Esta autora destaca que la función principal de dichos verbos, cuando aparecen en construcciones con verbos de apoyo (CVA), "consiste en servir de soporte sintáctico del nombre que expresa un predicado semántico"(Alonso Ramos, 2004, p. 18). En otras palabras, el verbo, conforme a esta definición, no determina el significado de la construcción; es el sustantivo abstracto el que lo hace. El verbo, bajo este prisma, está desprovisto de significado –o al menos muy reducido en su semántica– y su papel es el de habilitar sintácticamente la construcción de un predicado verbal que pueda combinarse con aspecto, modo y tiempo. Lo ejemplifica con el nombre *deseo* y afirma que para que este nombre pueda realizarse en una configuración oracional siendo el elemento que define el contenido semántico del predicado, necesita un verbo sobre el que se apoye, como *tener* o *sentir*. Sin él, el predicado no puede construir una oración. De esta manera, Alonso Ramos propone que en el caso del nombre *deseo* existen tres formas para expresar el mismo contenido semántico, partiendo del verbo *desear* (2a), del adjetivo *deseoso* (2b) o del nombre *deseo* (2c):

- (2) a. Juan desea casarse.
- b. Juan está deseoso de casarse.
- c. Juan siente/tiene deseos de casarse.

Mientras en el primer ejemplo tendríamos un verbo léxico, o verbo pleno, cuyo contenido define el predicado, en los otros dos ejemplos el verbo se emplea como un recurso sintáctico necesario para construir una oración a partir del contenido semántico aportado por el adjetivo o el sustantivo. En otros casos no existe la posibilidad de elegir entre varias formas, debido a que solo disponemos –léxicamente– de un nombre con un significado dado y el español no ha lexicalizado ese contenido en un verbo pleno. Esto ocurre, por ejemplo, con el nombre *rato*, ya que se puede *echar un rato*, pero el verbo *#ratear* no contiene el mismo significado y tampoco

existe el adjetivo **ratoso*. Podemos concluir, pues, que lo que destaca Alonso Ramos en su definición del verbo de apoyo es precisamente que sirven de apoyo sintáctico en las CVA y que el peso semántico se encuentra en el nombre que acompaña al verbo.

Sanromán (2013), aunque acepta la terminología de Alonso Ramos, toma una perspectiva algo distinta a la Alonso Ramos autora y propone que "los verbos de apoyo (VVAA) tienen significado léxico por sí mismos y, en consecuencia, su selección como colocativos, por parte del nombre con el que coocurren, no se realiza de manera arbitraria, sino que se basa en su significado" (Sanromán, 2013, p. 388). Sanromán destaca con esto que, si bien el verbo es necesario para construir una oración, no se encuentra desprovisto de significado. Esta autora destaca la importancia del significado del verbo en la CVA y defiende su percepción de los VVAA a través de una hipótesis denominada *Hipótesis de la compatibilidad semántica* (Sanromán 2013, p. 388; 2017, p. 31), sobre la que volveremos en las secciones 2.1.4 y 2.3, pero de la que nos interesa ahora destacar que, conforme a esta propuesta, los verbos ligeros se relacionan tanto con el nombre con el que forman la CVA como con el verbo pleno correspondiente a través de componentes semánticos independientes que se encuentran presentes tanto en el verbo pleno como — total o parcialmente — en el verbo ligero. Sanromán llama estos componentes semánticos *rasgos léxicos* y sostiene que es posible formalizar el contenido léxico de los VVLL¹ por medio de estas unidades mínimas de significado (Sanromán, 2017, p. 19). La diferencia con un verbo pleno sería, pues, que en el caso del verbo pleno esos valores semánticos se imponen al complemento, que ha de acomodarse a ellos, mientras que en los VVLL los valores semánticos del verbo y los del sustantivo deben ser compatibles uno con el otro.

Esta hipótesis, que adoptaremos aquí, predice que el verbo pleno *echar* en el ejemplo (3a) contiene rasgos léxicos y semánticos que son — total o parcialmente — los mismos que en el ejemplo (3b), donde *echar* aparece como VL. Como se verá, esta postura será la que defenderemos en nuestro análisis.

- (3) a) *echar* sal a la comida
b) *echar* un vistazo

¹ Sanromán Vilas usa el término *verbos de apoyo* en varios de sus trabajos (2009, 2013, 2014), pero en algunos trabajos recientes (2017) utiliza el término *verbos ligeros* .

Por su parte, De Miguel (2011) comparte parcialmente la visión de Sanromán, aunque aborda su estudio con objetivos muy distintos que se concentran en el estudio de la polisemia y la forma más parsimoniosa de analizarla y sistematizar su estudio, dentro de la llamada Teoría del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995). De Miguel define la CVL del modo siguiente (haciendo uso del término CVA, es decir, construcción de verbo de apoyo):

En suma, una CVA es el resultado de la interacción de los rasgos subléxicos de un verbo y un sustantivo que constituyen un predicado complejo. Ser verbo de apoyo, desde esta perspectiva, no es otra cosa que ser un verbo con el contenido requerido para combinarse con sustantivos predicativos.

(De Miguel, 2011, p. 145).

Nos interesa destacar dos cosas aquí, además de la importancia que la autora da a los rasgos primitivos de significado que son menores a una pieza léxica aislable: en primer lugar, frente a Alonso Ramos y otros autores, esta definición presupone que el verbo ligero no carece de significado. En segundo lugar, la definición insiste en que dentro de una CVL se ha de producir una correspondencia o combinación más o menos simétrica entre el contenido del sustantivo y el contenido del verbo², en lugar de proponer que uno determina o selecciona de forma unívoca la presencia del otro.

Esta definición se presenta en esencia igual que en otras obras de la autora, como De Miguel (2008, p. 567), donde una CVL se define como "sintagmas verbales en los que se combinan verbos aparentemente vacíos de significado léxico (y, por lo tanto, escasamente predicativos) con nombres que denotan eventos". La idea es, por tanto, que la vacuidad semántica del verbo ligero es solo aparente, pero que dentro del predicado el evento o acción denotados está aportado por el sustantivo, no por dicho verbo.

² De Miguel señala, además, que la definición de RAE y ASALE (2009), mencionada más arriba, presenta varios problemas. En primer lugar, resulta problemático el uso del término *sustantivo abstracto*, algo sobre lo que volveremos en la sección 2.1.2. En segundo lugar, la definición no aclara si el verbo selecciona al sustantivo o si es al revés, una cuestión que de nuevo será revisada en este capítulo. Además, pone de relieve, como hace también Sanromán Vilas, que el mismo verbo puede ser tanto VL como verbo pleno, y que la definición de *NGLE* no aclara cómo identificar esta distinción. Para poder definir en qué consiste un verbo de apoyo, De Miguel presenta varios criterios, en los que no vamos a adentrar ahora, pero volveremos a los problemas de la selección y el término *sustantivo abstracto* en los apartados que siguen.

Los verbos de apoyo también han sido llamados *construcciones verbales extendidas* (*stretched verb constructions*, Allerton, 2002) para destacar la propiedad de que el significado del predicado no se localiza dentro del verbo, sino que se distribuye entre el verbo y el sustantivo (o adjetivo) que lo acompaña. Bustos Plaza (2005) emplea el término *construcciones verbonominales*, de nuevo, para enfatizar que en estos casos son necesarios tanto el verbo como el sustantivo para definir un significado. También existe la propuesta de llamar a estos verbos *verbos vacíos* (Mel'čuk, 2004), donde se destaca como propiedad –frente a la mayoría de los autores antes mencionados– la ausencia de significado semántico en estos verbos. En el fondo, buena parte de estas elecciones dependen de la cuestión de cuánto significado y qué papel sintáctico adopta el verbo en las estructuras de (1). En efecto, volveremos a esta cuestión repetidas veces en este capítulo.

Como ya se ha adelantado, el término que adoptamos aquí es el de *verbos ligeros* (*light verbs* en inglés). Suele acreditarse a Jespersen (1954-, VI, p. 117) el primer uso de este término, que ha sido adoptado, entre otros, por Bosque (2001) y Sanromán (2017). Jespersen utilizaba el término para analizar predicados complejos como los ejemplos en (4), que, como se ve, son casos similares a (1) en inglés.

- (4) *have* a rest, a read, a cry, a think
take a sneak, a drive, a walk, a plunge
give a sigh, a shout, a shiver, a pull, a ring

En este trabajo de investigación adaptamos el término de *verbos ligeros* (VL) por varios motivos que van más allá de lo arbitrario. Como ha quedado claro de la discusión anterior hay cuatro formas distintas de presentar a estos verbos, dependiendo de ciertas suposiciones teóricas:

a) La propuesta de que estos verbos son fundamentalmente soportes sintácticos para formar oraciones, manifestada en términos como verbo de apoyo o verbo de soporte.

b) La propuesta de que estos verbos solo pueden ser estudiados dentro de las combinaciones a las que dan lugar, como se sugiere en términos como predicados verbales extendidos o combinaciones verbonominales.

c) La propuesta de que los verbos en cuestión carecen esencialmente de significado, como delata el término verbo vacío.

d) La propuesta de que, pese a que el verbo debe ser compatible con el significado del sustantivo (o adjetivo), conserva parte del significado de un verbo pleno y no es un mero apoyo sintáctico, sino que constituye parte del contenido. Esta hipótesis es la que creemos que se ve apoyada por nuestro propio estudio presentado en esta tesis, y, por ello, adoptaremos la terminología de *verbo ligero*. Por lo tanto, a las construcciones formadas por dichos verbos y otros elementos las llamaremos *construcciones de verbos ligeros* (CVL).

Una vez discutida la terminología y presentados los grandes rasgos que definen a estos verbos, pasemos a discutir sus propiedades empíricas para ofrecer una mejor distinción entre ellos y otras estructuras semejantes.

2.1.2 Principales características de los verbos ligeros y su diferenciación de otras clases de verbos

En este apartado vamos a adentrarnos en las propiedades empíricas que presentan los VVLL, así como en ilustrar cómo se distinguen de otros grupos de verbos y construcciones verbales cuyo significado no está completamente especificado. Para esta revisión, nos basaremos en varios trabajos relevantes, como Bosque (2001a), De Miguel (2008), Butt (2010), Alonso Ramos (2004) y Sanromán (2017). Empezamos con algunas características generales, que en la mayoría de los casos se emplean para distinguir los verbos ligeros de los verbos plenos.

A) Una característica de los VVLL es que existe siempre un VP (verbo pleno o *full verb* en inglés) formalmente idéntico con el VL (Butt, 2010), con el que llega a compartir incluso las irregularidades morfológicas. Esto queda ilustrado en (5) mediante un caso (ejemplo tomado de Sanromán, 2017 y Wittenberg, Paczynski, Wiese, Jackendoff y Kuperberg, 2014).

- (5) a) *Pedro da una flor a Ana* (VP).
b) *Pedro da un beso a Ana* (VL).

Ambos verbos se comportan morfológicamente igual –es decir, se conjugan de la misma manera– y comparten la misma estructura sintáctica, con un sujeto (*Pedro*), un objeto directo (OD; *un beso/una flor*), y un objeto indirecto (OI, *a Ana*).

B) Sin embargo, las dos estructuras se distinguen semánticamente de forma clara. Mientras el significado del verbo *dar* en (5a) entraña un valor léxico definido por el propio verbo, concretamente *hacer que un objeto cambie de lugar*, el significado que aporta *dar* en (5b) carece de estos mismos entrañamientos, ya que no implica que un objeto cambie de lugar, sino que alude a otro tipo de transferencia más abstracta cuya naturaleza está definida en todo o en parte por el OD. El significado conceptual principal de la acción que describe el predicado se encuentra, pues, en el nombre *beso*. Otros sustantivos darían, en el caso de la construcción (5b), distintos valores conceptuales a la clase de evento que expresa el predicado, como, por ejemplo, se aprecia en (6):

- (6) a) Juan le da asco a María.
- b) Juan le da problemas a María.
- c) Juan le da explicaciones a María.
- d) Juan le da un paseo a su perro.
- e) Juan le da un golpe a su perro.

C) La propiedad de que el OD con este verbo codefina la naturaleza conceptual del evento hace que *Pedro* no solo actúe como argumento o actante del verbo *dar*, sino también como actante del sustantivo expresado por el OD, con respecto al cual es su agente. De la misma manera, en (5b) *Ana* actúa como recipiente del verbo *dar* y como el paciente del *beso* (cf. *Juan besa a María*). Esta propiedad se conoce como *argument sharing* ('argumentos compartidos', cf. Baker, 1989; Butt, 2010; Wittenberg et al., 2014) y es un fenómeno que muestra en principio una falta de isomorfismo entre la interpretación semántica y la estructura sintáctica. Butt (2010) propone que esta propiedad tiene lugar debido a que dentro de una construcción de verbo ligero hay dos elementos que funcionan juntos como predicados. Por tanto, los VVLL forman parte de los llamados predicados complejos (Butt, 2010).

D) En una CVL puede suprimirse el VL sin que se pierda de forma radical el contenido semántico de la construcción (De Miguel, 2008), como se muestra en el ejemplo (7a), aunque obviamente la estructura sintáctica se ve notablemente afectada. Sin embargo, con los verbos

plenos o la versión plena de los verbos ligeros no ocurre lo mismo³, como puede observarse en el ejemplo (7b).

- (7) a) Pedro soltó ayer un discurso impresionante al público.
> Un discurso impresionante al público Pedro ayer
b) Pedro soltó un tornillo de la rueda del coche.
> ?# Un tornillo de la rueda del coche Pedro.

En (7a), pese a la anomalía sintáctica, suponemos con facilidad que Pedro desarrolló un discurso sin que esté presente ningún verbo, pero el significado de (7b) con el verbo suprimido, en cambio, es más abierto y resulta mucho más difícil de reconstruir. No sabemos si Pedro soltó el tornillo, si lo atornilló, o si, por el contrario, lo quitó.

E) Según se ha mencionado ya en el anterior apartado, una de las características de las CVL es que muchas de ellas tienen equivalentes en verbos morfológicamente derivados del nombre que forma parte de la misma CVL. Tenemos, por ejemplo, la CVL *soltar un grito* y su verbo equivalente *gritar*. Lo mismo puede observarse en otras lenguas (Sanromán, 2017), como el inglés *to take a walk - to walk* o el noruego *å ta en dusj - å dusje*. Basándose en estas equivalencias, hay lingüistas que han considerado a las CCVVLL paráfrasis perifrásticas de los verbos simples (Dubský, 1998). Sin embargo, como señala Sanromán (2017), no existen siempre, en la misma lengua, la forma perifrástica y la sintáctica. Hemos mencionado ya el ejemplo de *echar un rato* en el español, pero se hallan numerosos ejemplos de CCVVLL sin un verbo equivalente, como *echar horas*, *soltar un discurso* o *soltar un duro* (ya que, aunque existen *durar* y *discursar*, estos verbos tienen otros significados).

F) Dado que el verbo no contiene su valor pleno, los verbos con los que se puede intercambiar un VL no son los mismos por los que se puede intercambiar el mismo verbo si este se usa como predicado principal en estructuras de verbo léxico (De Miguel, 2008). Es decir, un VL no puede sustituir automáticamente un VP con un significado semejante si nos guiamos por su valor léxico. Los siguientes contrastes –donde los verbos ligeros aparecen en (8b, 8d, 8f)– ilustran esta propiedad:

³ De Miguel (2008) señala que este fenómeno no es exclusivo de los verbos ligeros. También puede manifestarse en verbos como *pintar*, como p.ej. en *Velásquez pintó el cuadro de Las Melinas* > *El cuadro de Las Melinas de Velásquez*.

- (8) a. Luis dio/regaló/entregó un caramelo a su sobrino.
 b. Luis dio/*regaló/*entregó una explicación
 c. Luis dio/difundió/ofreció una explicación de su reacción.
 d. Luis dio/*difundió/#ofreció⁴ un caramelo a su sobrino.
 e. Alicia cogió/agarró/sujetó un libro del estante.
 f. Alicia cogió/*agarró/*sujetó frío durante la acampada.

G) Sanromán (2017) señala, además, que las CCVVLL se caracterizan por ser expresiones semiproductivas, frente a las estructuras de verbo léxico. Se dice, frecuentemente, que la CVL es un tipo de colocación donde el nombre es la base que selecciona al VL (cf. sección 2.1.5 para la relación de las CVL con las colocaciones), pero esta selección está lexicalmente restringida. Por ejemplo, en español, el nombre *paseo* puede combinarse con el verbo *dar* y no con el verbo *hacer* (*dar/*hacer un paseo*), pero no ocurre siempre lo mismo con todos los nombres semánticamente semejantes. El nombre *excursión*, por ejemplo, puede combinarse con *hacer*, pero no *dar* (*hacer/*dar una excursión*). En contraste, cuando estos verbos se usan como verbos plenamente léxicos, no tienen lugar esta clase de restricciones aparentemente idiosincrásicas, como ilustra el ejemplo (9).

- (9) darle a alguien {un botijo / un pastel / un documento / un chalet / un vaso de agua...}

H) La más estrecha cohesión que se ve en las CVL frente a los predicados con verbo léxico también se verifica en la interpretación de los modificadores. Debido a la estructura de los argumentos compartidos que caracteriza a las CVL, los sustantivos que forman parte de ellas pueden tener modificadores adicionales que se perciben como modificadores de todo el predicado a la vez (Fábregas, 2018). En (10a) se entiende que *rápido* alude al verbo pese a modificar sintácticamente al café ya el significado se interpreta como *tomar un café rápidamente*, como en (10b). Sin embargo, no ocurre lo mismo con un VP. Si sustituimos el VL *tomar* por el VP *pedir*, se observa que la lectura de *rápido* complementa solamente al sustantivo y no al verbo, como ilustra el ejemplo (10).

⁴ La sustitución es posible en estos casos, pero naturalmente sujeta a los matices de significado que diferencian los distintos verbos léxicos. No es lo mismo *ofrecer* un caramelo que *dar* un caramelo, por ejemplo, aunque los dos expresen el mismo tipo general de evento (véase De Miguel, 2008, p. 569).

- (10) a. tomar un café rápido
- b. tomar un café rápidamente
- c. #He pedido un café rápido.

I) Como ya se ha señalado en el apartado 2.1.1, restringiéndonos ahora solo a los CVL que contienen sustantivos, las CVL se caracterizan típicamente por contener un sustantivo abstracto, esto es, que no expresa una entidad física y material que corresponde a un individuo o a un objeto, sino que expresan típicamente estados, acciones o propiedades. Sin embargo, como señala De Miguel (2008), el término de sustantivo abstracto es muy complejo de definir en todos los casos y su uso como categoría relevante en gramática "no es exento de polémica". Por lo tanto, este criterio puede ser menos fiable que otros como criterio para identificar una CVL. Bosque, a su vez, señala, en la introducción de *REDES* (Bosque, 2004, p. xcVII) que rasgos semánticos como ‘concreto’ y ‘abstracto’ (entre otros) fueron introducidos en la gramática generativa hace cuarenta años, pero no fueron investigados con demasiado detalle porque su estatuto en la teoría lingüística no estaba claro. Bosque incluye en las entradas de *REDES* (2004), donde recoge combinaciones aceptables de palabras, más conceptos abstractos que concretos y postula que la noción de palabra abstracta debe ser gramaticalizada en cada lengua, posiblemente de formas distintas como parte de los conocimientos lingüísticos (no del mundo real) de los hablantes, ya que esta información varía de una lengua a otra.

En este trabajo nos hemos basado, pues, en que la distinción entre concreto y abstracto actúa como una propiedad lingüística que no siempre se traduce de forma sencilla a la realidad extralingüística, y, que, por lo tanto, puede funcionar –por lo menos como guía– para distinguir las CVL de las CVP⁵ si los criterios que llevan a su identificación para cada caso se hacen lo bastante precisos. En este punto, hemos partido de la definición de *abstracto* del *Diccionario de Uso del Español (DUE)* que precisa que dicho concepto “[...]correspond[e] a ideas que sólo se realizan en otras cosas” (*DUE* 2007, p. 18).

Según tal definición, sustantivos como *vistazo*, *sonrisa* y *beso* en construcciones con *echar* o *soltar* se definen como sustantivos abstractos debido a que son entidades que, en realidad, no

⁵ No obstante, existen ejemplos de CVA con sustantivos concretos, como *echar(se) novio*, *echar un café*, *echar un cigarro*, *soltar un duro* etc. Lo abstracto en estas construcciones se manifiesta más bien en el significado del verbo. Este tema se comentará con más detalle en cada caso en los capítulos 4 y 5.

tienen existencia independiente, ya que corresponden a ideas que solo se realizan en otras cosas, y, por lo tanto, no pueden entrar en contacto o cesar en su contacto físicamente con otros objetos. Los ejemplos en (11a, 11c y 11e) se entienden en esta tesis, pues, como usos ligeros y los ejemplos en (11b, 11d y 11f) como usos plenos.

- (11) a. echar un vistazo (VL) b. echar una pelota (VP)
c. soltar una sonrisa (VL) d. soltar un pájaro (VP)
e. soltar un beso (VL) f. soltar un globo (VP)

Los VVLL se distinguen, además, de los verbos auxiliares y de los semicopulativos. Veamos las propiedades que justifican tal distinción, basándonos en un trabajo de Sanromán (2018) donde se hace un estudio comparativo sobre el contenido léxico del verbo *poner* como VL, como verbo auxiliar (en adelante, VA) y como verbo semicopulativo (en adelante, VSC)⁶.

A) Sanromán (2018) señala que las tres clases de verbos comparten la propiedad de contener menos contenido léxico que lo que hace el verbo *poner* como VP, pero que el grado de debilitamiento de tal contenido varía según el verbo sea un VL, un VA o un VSC. La hipótesis de Sanromán es que las dos últimas clases de verbos mantienen algo de significado de los verbos plenos de los cuales han sido derivados⁷, pero que estos componentes son de carácter más general y abstracto que con el VL.

B) Como VL, *poner* tiene más contenido léxico que *poner* como VA y/o VSC, de manera que mantiene, por lo tanto, una relación más fuerte con el VP equivalente. Sanromán destaca que el VL se distingue del VA y el VSC respecto a la selección de argumentos; mientras que el VL mantiene los actantes –sintácticos y semánticos– del VP, con el VA y el VSC no ocurre lo mismo. De la misma manera que el verbo léxico *poner* introduce tres argumentos, como verbo ligero selecciona también un sujeto, un OD y un locativo, como queda ilustrado en el ejemplo (12).

⁶ Sanromán (2018) destaca que sólo ha incluido un verbo en este estudio, y que generalizaciones amplias sobre los tres tipos de verbos deben hacerse con precaución.

⁷ Hay consenso de que los VA y los VSC han sido derivados de sus verbos plenos, formalmente idénticos, pero respecto al proceso de la gramaticalización y desemantización de los VL existe cierta polémica. Véanse Sanromán (2018, p. 232) y Butt (2010) para conocer más detalles.

- (12) a. Juan puso el libro en la mesa. [verbo léxico]
b. Juan puso interés en la tarea. [verbo ligero]

Como muestran los ejemplos (13) y (14), no sucede lo mismo con *poner* como VSC, donde el OD y el locativo desaparecen, o como VA, donde el verbo no impone ningún argumento, puesto que ellos dependen del verbo auxiliado con el que se combina.

(13) Juan se puso enfermo.

(14) Se puso a llover.

Si se aplicara esto a otros verbos, significaría, por ejemplo, que el verbo *dar* en (15a) tiene más significado léxico en común con *dar* en (16a), donde se definen los mismos actantes, comparado con las semejanzas entre el significado léxico compartido entre el verbo *andar* en (15b) y (16b) y el verbo *venir* en (15c) y (16c).

- (15)⁸ a. Pedro me da asco (VL).
b. Pedro anda triste últimamente (VSC).
c. La entrada viene a costar 15 euros (VA).

- (16) a. Pedro me dio un libro (VP).
b. Pedro anda 20 kilómetros al día (VP).
c. Pedro vendrá en barco desde Vigo (VP).

Sanromán postula que algunos rasgos semánticos del VP *poner* se encuentran también en el VL, el VA y el VPC de *poner*, pero que son más fuertes en el VL.

C) Fábregas (2018) destaca, además, que los VVLL se distinguen de los verbos auxiliares por mostrar restricciones que no son directamente gramaticales con los sustantivos que toman, relacionadas con su valor conceptual. Es decir, los VVLL pueden seleccionar sustantivos por clases conceptuales. Observamos unos ejemplos de esto en (17), (18) y (19) con los verbos *coger* y *tomar*, que equivalen al verbo inglés *to take* (o en noruego *å ta*). En el español peninsular *coger* coocurre con sustantivos que aluden a medios de transporte y

⁸ Ejemplos tomados de Sanromán (2018) p. 221 y 222.

enfermedades, mientras que *tomar* suele combinarse con sustantivos asociados con comida y bebida. Estas restricciones no son gramaticales, es decir, no dependen de las propiedades gramaticales de los sustantivos, que son idénticas en ambos casos, sino del concepto semántico que expresan.

- (17) a. coger un coche
- b. coger un taxi
- c. coger un resfriado
- d. coger el sarampión
- (18) a. tomar un café
- b. tomar un bocadillo
- c. tomar una cerveza
- (19) a. #coger un café
- b. #tomar un resfriado

En contraste, no hay verbos auxiliares claros que seleccionen, por ejemplo, solo verbos que hablen de movimiento o de estado psicológico.

Finalmente, otras propiedades permiten diferenciar a las construcciones con VVLL de las locuciones verbales (también llamadas frases hechas o frases idiomáticas).

A) Pese a que, en algunos libros de gramática –incluida RAE y ASALE (2009)–, las CCVVLL están presentadas en la misma categoría que las locuciones, estas se distinguen de las VVLL porque las primeras son construcciones completamente fijas y con un significado impredecible a partir de las partes que la componen. Es decir, como explica la misma *NGLE* (§ 1.10c): "No se explica el significado de la locución nominal⁹ *cabeza de turco* ("aquel en quien recaen las responsabilidades de los demás") a partir del significado de las palabras que componen esta expresión, aun cuando tal denominación pueda rastrearse etimológicamente". Las CCVVLL consisten, en cambio, de nombres que mantienen su significado léxico individual, como observamos en, por ejemplo, *echar la siesta* o *echar un vistazo*.

⁹ Damos por hecho que la misma definición puede aplicarse para las locuciones verbales.

B) El grado de fijación en las locuciones verbales también es distinto a las CVL, ya que estas últimas se dejan modificar gramaticalmente sin cambiar de significado. De ahí se sigue que se puede *echar la siesta*, pero también se puede *echar una siesta* o *echar una larga siesta*. En una locución verbal como, por ejemplo, *tomar el pelo a alguien* no puede modificarse el sustantivo sin que pierda el significado de *engañar a alguien* (**tomarle el bonito pelo a alguien* o **tomarle mucho pelo a alguien*).

Revisemos, para cerrar esta sección, otros aspectos del comportamiento de las CVL que no nos permiten diferenciarlos de otras clases de verbo, pero caracterizan la gramática de los sustantivos que forman parte de ellas.

A) La estructura sintáctica de las CVL que contienen sustantivos puede variar respecto a la presencia de determinantes y su clase (Piera y Varela, 1999, § 67.3.2.2). Existen construcciones que imponen cierto determinante como obligatorio, como es el caso del indefinido en *dar una conferencia* o *dar una explicación*, o del determinante cero en *dar información* o *dar licencia*. Existen, además, otras construcciones donde la presencia del determinante es facultativa, como en *dar un consejo* o *dar consejos*¹⁰. La ausencia o presencia del determinativo puede ser libre o fija y parece estar condicionada por varios factores, como, por ejemplo, si el sustantivo es contable o si está en singular o plural.

B) Algunos autores postulan que la ausencia del determinante es un signo de una relación más fuerte entre el verbo y el sustantivo en una CVL, pero Alonso Ramos (2004, pp. 197-200) se opone a esta hipótesis, señalando que una construcción como *hacer uso* no se encuentra un mayor grado de integración entre el verbo y el sustantivo que en, por ejemplo, *hacer un gran uso*. Esta autora destaca, sin embargo, que "la irregularidad de su reparto léxico [del determinante] hace necesaria la descripción de su empleo en el artículo lexicográfico de cada nombre, en conexión con su verbo de apoyo" (Alonso Ramos, 2004, p. 201). Igualmente, ejemplifica tal impredecibilidad con el hecho de que tenemos construcciones como *hacer burla*, pero no *hacer *(una) broma* y *tener razón*, pero no *tener *(la) impresión*. En el presente estudio nos basamos en que la presencia o no del determinativo no influye sistemáticamente a la selección conceptual que ocurre entre el VL y el nombre que lo acompaña.

¹⁰ Ejemplos tomados de Sanromán, 2014.

Asimismo, por sus propiedades empíricas, las CVL han sido relacionadas con el concepto de colocación, que será también relevante en esta tesis por varios motivos: entre otros, nuestras elecciones metodológicas están influidas por la visión de que bajo cierta perspectiva las CVL son casos particulares de colocaciones. Por tanto, la siguiente sección se dedicará a introducir este concepto.

2.1.3 La relación entre las construcciones de verbo ligero y las colocaciones

El concepto de colocación es un término polémico que se encuentra entre las disciplinas de la fraseología, la lexicografía y la gramática. Las colocaciones son combinaciones privilegiadas de dos o más palabras en una lengua, pero existen varias interpretaciones de cómo se constituyen. En este sentido, se suele hablar de dos corrientes principales (Alonso Ramos, 2004, p. 20; Bosque, 2004c, p. CLIII). Firth (1957) y Sinclair (1991) son representantes de una, que se basa en la frecuencia de la coaparición entre dos unidades léxicas como criterio fundamental para definir el concepto de la colocación; en otras palabras, las combinaciones que se denominan colocaciones están privilegiadas porque el hablante registra que aparecen con una frecuencia mayor que otras combinaciones más libres. La otra corriente, en cambio, denominada la interpretación lexicográfica, se fundamenta en la idea de que se da una selección más restringida del colocativo por la base de la selección más libre que tiene lugar en combinaciones no privilegiadas (Hausmann, 1979). Alonso Ramos sigue la misma línea que la interpretación lexicográfica y define la colocación de la siguiente manera (2004, p. 20).

Una colocación es una expresión semifraseológica formada por dos unidades léxicas L_1 y L_2 en donde L_2 es escogida de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función de la elección de L_1 . La unidad L_1 , que es seleccionada libremente por el hablante, será llamada base de la colocación y L_2 , seleccionada de modo restringido, será el colocativo.

No obstante, esta definición contiene varios elementos polémicos que se han discutido en la bibliografía y que, como veremos, se replican en el estudio de las construcciones de verbo ligero:

- a) si la unidad L_2 aporta contenido semántico o no
- b) si la selección entre L_1 y L_2 es arbitraria

Estos temas serán abordados con más detalle en los apartados 2.1.4 y 2.1.5, dentro de la discusión de las preguntas teóricas referidas a los verbos ligeros; de ahí que, por ahora, nos limitemos a presentar solo las propiedades de las colocaciones, dejando al margen estas cuestiones.

En la bibliografía española son numerosos los autores que han establecido una caracterización de este término, como por ejemplo Corpas Pastor (1996), Higuera García (2006b), Alonso Ramos (2010) y Koike (2001). Higuera García (2006b, p. 54) distingue las colocaciones prototípicas de las colocaciones no prototípicas (de las cuales señala que no contienen todas las propiedades), y postula que las primeras se caracterizan por los siguientes rasgos:

- A. Restricción léxica, de forma que no suele ser posible sustituir por sinónimos del colocalivo sin perder naturalidad.
- B. Direccionalidad, de modo que un elemento selecciona al otro y no se seleccionan mutuamente.
- C. Tipicidad, de forma que se convierten en construcciones típicas.
- D. Fijación arbitraria en la norma, de manera que se sienten como combinaciones características de una lengua.
- E. Regularidad sintáctica, ya que la construcción no es una locución.
- F. Transparencia semántica, de nuevo en contraste con las locuciones.
- G. Institucionalización, que convierte la colocación en una secuencia a menudo memorizada por los hablantes.
- H. Frecuencia de coaparición.

No hay acuerdo entre los autores respecto a la forma de definir estas propiedades o la presencia de todas ellas, de manera que las examinaremos aquí con más detalle, ejemplificando con las construcciones de verbo ligero cuando sea oportuno.

A) Todos los autores reconocen que las colocaciones son combinaciones léxicas restringidas. A modo ilustrativo, se permite la combinación de *suspiro* tanto con *soltar* como con *echar* (20a) y se podría pensar que por eso estos verbos son sustituibles entre sí. Sin embargo, esto no es así, ya que se puede *soltar un sopapo* y *echar un vistazo*, pero no **echar un sopapo* o **soltar un vistazo*.

- (20) a. echar / soltar un suspiro
b. soltar un sopapo/ *echar un sopapo
d. echar vistazo/ *soltar un vistazo

B) Las colocaciones se caracterizan por tener una direccionalidad (Alonso Ramos, 1994-95, p. 16). Es decir, hay un elemento de la colocación que selecciona al otro. Existen distintas posturas sobre la dirección de esta selección, pero este tema lo trataremos, específicamente para las CVL, en el apartado 2.1.4.

C) Koike (2001, p. 28) señala que “las colocaciones expresan una relación típica entre sus componentes”, esto es, que la combinación *tocar la guitarra* se define como una colocación ya que existe una relación *típica* entre el verbo y el sustantivo que no se encuentra en combinaciones semejantes, como *limpiar la guitarra* o *guardar la guitarra*.

D) El tema de la fijación arbitraria en la norma es un debate polémico. Está claro que las combinaciones de unidades léxicas aceptables varían de una lengua a otra, por ejemplo, en inglés se dice *take a walk* y en español, *dar un paseo*, pero no hay consenso sobre si existen reglas que condicionen tal selección entre las dos unidades o si la relación entre ellas es arbitraria. Este tema lo examinaremos con más detalle en el apartado 2.1.4.

E) Regularidad sintáctica. Las colocaciones son morfológica y sintácticamente flexibles, tanto como otras combinaciones libres en la lengua, no distinguiéndose de ellas por un mayor grado de fosilización gramatical. Por ejemplo, se puede modificar la colocación *dar un paseo* de distintos modos, como ilustra el ejemplo (21).

- (21) a. Pedro da un paseo
b. Pedro da muchos paseos.
c. Pedro y María dieron un paseo.
d. Pedro y María van dar un paseo muy largo.

F) Las colocaciones son semánticamente transparentes: en otras palabras, una expresión dada puede entenderse partiendo de los significados de sus constituyentes y no por el significado que aporta la expresión total. Sin embargo, en este punto, los lingüistas no están de acuerdo en si es una propiedad necesaria de las colocaciones o no. Alonso Ramos (2010, p. 3)

señala, por ejemplo, que para un hablante no nativo que examina las colocaciones de otra lengua, tal transparencia depende de la proximidad de las lenguas en cuestión. Por ejemplo, entre el español y francés existen colocaciones transparentes como, por ejemplo, *gros fumeur* y *gran fumador*, pero hay otras que no muestran la misma transparencia, como, por ejemplo, *grosse fièvre* y *fiebre alta*. Alonso Ramos subraya que el hablante no nativo no puede prever cuándo un colcativo coincide con su lengua materna, y en este sentido precisamente, hay un cierto grado de lexicalización.

G) Zuluga (2002, p. 111) destaca, en su caracterización de las colocaciones, que estas combinaciones de unidades “son de uso general, de dominio colectivo” [...] y “que cada nuevo hablante las oye una y otra vez, las entiende, las acepta y las reproduce en su actividad lingüística”. Bosque (2011, p. vii) indica que la propiedad de la institucionalización de las colocaciones es una característica no controvertida, pero señala, a la vez, que esto no se trata de un rasgo lingüístico, por no ser morfológico, sintáctico o léxico, sino que en todo caso afecta al uso práctico de la lengua.

H) Numerosos autores han definido las colocaciones como combinaciones de palabras que coocurren con cierta frecuencia (Firth, 1957; Sinclair, 1991; Koike 2001). Corpas Pastor (2001, p. 92) señala que “los elementos integrantes de una colocación, suelen aparecer juntos con relativa frecuencia en el discurso”. Bosque (2001b, 2004c, 2011, p. vi) destaca, sin embargo, que es importante ser consciente de que los factores que condicionan tal frecuencia, a menudo, son extralingüísticos. Es decir, que, aunque existen combinaciones de unidades léxicas que aparecen con alta frecuencia, como por ejemplo *leer un libro*, esto no significa que *leer un libro* sea una colocación.

Respecto a las distintas formas gramaticales que pueden presentar las colocaciones, varios autores han propuesto taxonomías que describen los distintos tipos que pueden manifestarse (p.ej. Koike, 2001; Corpas, 1996, pp. 66-76; Castillo, 1998; pp. 53-54). Presentamos aquí, en la tabla 1, un resumen de la categorización que hace Koike (2001, pp. 44-60).

Tabla 1. Tipos de colocaciones (Koike, 2001)

| | Tipo de colocación | | Ejemplo |
|----|--------------------------------|--|--|
| 1. | sustantivo + verbo | a) sustantivo (sujeto) + verbo | <i>rumiar la vaca</i> |
| | | b) verbo + sustantivo (objeto) | <i>contraer matrimonio</i> |
| | | c) verbo + preposición + sustantivo (objeto) | <i>andar con bromas</i> |
| 2. | sustantivo + adjetivo | | <i>lluvia torrencial, amor ciego</i> |
| 3. | sustantivo + de + sustantivo | | <i>banco de peces, ataque de risa</i> |
| 4. | verbo + adverbio | | <i>llorar amargamente</i> |
| 5. | adverbio + adjetivo/participio | | <i>altamente fiable</i> |
| 6. | verbo + adjetivo | | <i>resultar ileso, salir malparado</i> |

Observamos que en el 1b) se encuentra descrita una combinación de unidades que coincide con las CVL, el objeto de estudio en el presente trabajo: es decir, verbo + sustantivo. Tanto Koike¹¹ (2001, p. 79) como Alonso Ramos (2004, p. 58) consideran que las CVL forman parte de las colocaciones, una postura que también adaptamos en esta investigación. En la tabla 2 se encuentran resumidas las propiedades presentadas para las colocaciones que además son válidas para las CVL en mayor o menor grado.

Tabla 2. Propiedades comunes entre las colocaciones y las CVL

| Propiedad | Colocaciones | CVL |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| A. Restricción léxica. | sí | sí |
| B. Direccionalidad. | sí | sí |
| C. Tipicidad. | sí | sí |
| D. Fijación arbitraria en la norma. | varias interpretaciones | varias interpretaciones |
| E. Regularidad sintáctica. | sí | sí |
| F. Transparencia semántica. | varias interpretaciones | varias interpretaciones |
| G. Institucionalización. | sí | sí |
| H. Frecuencia de coaparición. | sí | sí |

Una vez expuestas, por tanto, las principales propiedades empíricas de las CVL, en el siguiente apartado vamos a profundizar sobre la característica de las CVL que se relaciona con la supuesta vacuidad semántica del verbo (Alonso Ramos, 2004; Mel'čuk, 1998; 2004), donde ya será

¹¹ Aunque no entraremos aquí en la motivación de esta terminología, debemos anotar que Koike emplea el término *verbos funcionales* para la denominación de los VL (2001, p. 79)

necesario introducir algunas preguntas teóricas en el análisis del VL que van más allá de su descripción.

2.1.4 El contenido semántico del verbo ligero

En la bibliografía sobre los VVLL, como ya se ha sugerido en 2.1.4, hay una gran polémica respecto al grado de contenido semántico del VL (Sanromán, 2017, p. 28; Alonso Ramos, 2004, p. 82). Las propuestas van desde los autores que postulan que el VL aporta un contenido semántico decisivo en la CVL a los que defienden que los VL se encuentran esencialmente vacíos de significado. En este apartado expondremos estas distintas posturas.

2.1.4.1 Teorías donde el VL carece de contenido semántico

Según Alonso Ramos (2004, pp. 82-85), son varios los autores que han destacado la vacuidad semántica de los verbos ligeros que, en tal caso, serían meros enlaces sintácticos necesarios para construir una oración, pero prescindibles desde el punto de vista semántico. Algunos autores describen a los VVLL como verbos que poseen solo "un sentido general" (Gougenheim 1971, p. 37) o destacan su "desematización" con respecto a la versión plenamente léxica (Lipshitz, 1981, p. 38).

Así, Cano (1981, p. 48) caracteriza verbos como *hacer*, *dar* y *tener* aludiendo a su "extrema vaguedad semántica", Elena (1991, p. 25) habla de "verbos desesemantizados" y Mendívil (1999, p. 274) enfatiza la "debilidad semántica" de estos verbos, a los que el autor llama *verbos vicarios* para enfatizar que son simples ayudas sintácticas. Para Gross (1989), el VL es un elemento verbal léxicamente vacío que se emplea para "verbalizar" las categorías nominales (citado en Mendívil, 1999, p. 273) y así permitir formar una oración en torno a ellos.

Mel'čuk (2004) comparte, en esencia, esta postura ya que considera que el VL forma parte de una colocación, donde el verbo no está seleccionado directamente por su significado, sino que está determinado por el sustantivo elegido para apoyar que dicho sustantivo forme un predicado expandible en una cláusula. Un verbo ligero está, por lo tanto, semánticamente vacío¹².

Jespersen (1954-, VI, p. 117), que se considera el introductor del término *light verbs* en gramática, se sitúa también en la misma línea cuando dice lo siguiente:

¹² Volveremos a las teorías de Mel'čuk en 2.2.1.

They [light verbs] are in accordance with the general tendency of ModE [Modern English] to place an insignificant verb, to which the marks of person and tense are attached, before the really important idea [..].

La predicción a la que dan lugar estas teorías es que un sustantivo se combina únicamente con un único verbo ligero y que no hay posibilidad de alternancia porque el verbo no aporta significado. Sin embargo, en los datos analizados en el presente trabajo, se documentan sustantivos que admiten tanto combinarse con *echar* como *soltar*, y las dos combinaciones expresan, además, matices de significados distintos (véase abajo una observación similar para el inglés). Un ejemplo es el sustantivo *discurso*. *Soltar un discurso* implica, por ejemplo, una acción más espontánea, improvisada, poco reflexionada y más brusca que si sustituimos *soltar* por *echar*. Esto nos indica que el verbo en sí aporta algo de contenido semántico a la CVL y que no funciona únicamente como un elemento sintáctico de unión, por lo que rechazaremos esta visión del verbo ligero como carente de significado.

2.1.4.2 Teorías donde el VL aporta significado

En oposición a los que proponen que el contenido semántico del VL es nulo o muy escaso, hay otros lingüistas que cuestionan esta supuesta vacuidad y destacan la aportación al significado que hacen estos verbos. Entre estos investigadores, se encuentran, por ejemplo, Curat (1982, p. 65) y Gaatone (1981, p. 37), quienes postulan que el carácter general de algunos verbos franceses, como, por ejemplo, *faire* (equivale a *hacer* en español) no se debe a que carezcan de semántica, sino que más bien se debe a que son verbos frecuentes que aparecen en numerosos contextos. En un trabajo más reciente, Fontanelle (1995-1996, p. 105) se opone directamente a la definición del VL como semánticamente vacío, diciendo lo siguiente:

In fact, they [support verbs] cannot really be characterized as empty because they do have some (abstract) meaning such as 'to feel', or 'to make'. In fact, one could say that the verb make is used in a conjunction with the noun mistake to mean what it means, which excludes the verbs 'to give' or 'do'.

Butt (2010) se sitúa en la misma línea que Fontanelle y subraya que, aunque los VVLL no son completamente predicativos, tampoco están desprovistos de contenido predicativo y semántico. Lo demuestra con un ejemplo del inglés, donde señala que no es lo mismo *take a bath* que *give*

a bath, en la misma línea que apuntamos al final de la sección anterior: si el verbo estuviera desprovisto de significado, no esperaríamos ninguna diferencia entre esas dos CVL en inglés.

Butt and Geuder (2001) insisten también en que el verbo *to give* muestra una cantidad de distintos significados, en donde siempre hay una transferencia de posesión de un objeto. Los distintos significados expresan una extensión gradual del significado prototípico desde casos directos de transferencia física (22a) hasta un significado más abstracto como VL, como en (22e), donde no hay una entidad material que en sentido estricto pase de una persona a otra. Los ejemplos muestran tal graduación, de manera que el contenido abstracto es sucesivamente creciente del ejemplo (22a) al ejemplo (22e).

- (22) a. give him the ball
b. The king gave the settlers land.
c. give advice
d. give someone emotional support
e. give someone a kiss

Butt and Geuder permiten con esto distintos grados de significado con el mismo verbo (sea VL o VP). De esta manera, se asemejan a la escala de Alonso Ramos (2004) que vamos a presentar en la siguiente sección.

Sanromán (2017) es otra lingüista que defiende claramente que los VVLL no están vacíos de contenido. De hecho, esta autora enuncia lo que ella denomina *la hipótesis de la compatibilidad semántica* (en adelante, HCS), que propone que un VL aporta valores semánticos, si bien más general, a la CVL. De hecho, su contribución al significado de la oración se debe a que el VL comparte ciertos rasgos léxicos con el VP equivalente. La consecuencia de esta hipótesis es que esos rasgos léxicos deben ser compatibles con los nombres predicativos con los que coocurre el VL dentro de la construcción. Vamos a adentrarnos en los detalles de esta hipótesis en el apartado 2.3, pero por ahora constatamos que Sanromán es representante de la postura que defiende que el VL tiene contenido léxico. La postura de Sanromán tiene, además, implicaciones para la cuestión de qué elemento de la CVL selecciona al otro, tema al que dedicaremos la sección 2.1.4.

2.1.4.3. Teorías que permiten grados distintos de significado

Finalmente, otros autores proponen que no cabe caracterizar a todos los VVLL como poseedores del mismo grado de significado, y, por consiguiente, es necesario distinguir subclases entre ellos.

Alonso Ramos (2004, p. 85) señala que todas las distintas posturas respecto al contenido semántico del VL pueden tener algo de razón, pero que su grado de exactitud depende de la definición de *vacío* que se adopte y de la clase concreta de VL a la que se aplique.

Esta autora hace una distinción entre dos perspectivas sobre la vacuidad, la paradigmática (*vacío*₁) y la sintagmática (*vacío*₂), para clarificar el significado de este término. Comencemos presentando la perspectiva sintagmática, que es menos compleja.

Según la autora, un verbo es *vacío*₂ en el contexto de una colocación –es decir, dentro de una CVL– si no está seleccionado por su propio significado léxico, sino que solo contribuye aspectos gramaticales, como el tiempo verbal, al predicado expresado por el nombre. Esto sería decir, por ejemplo, que el verbo *decir* en *decir una mentira* no aporta un significado léxico, ya que su significado como verbo de comunicación está ya incluido en el nombre. Alonso Ramos postula que el nombre *mentira* incluye el sentido de 'comunicar', y que por lo tanto el verbo es solo necesario por motivos sintácticos: para que entendamos que hay una mentira hay que presuponer que alguien ha llegado a *decirla* o *contarla*.

La perspectiva paradigmática, representado por el *vacío*₁, es más compleja. En ella se pone énfasis en la relación del verbo ligero con su contrapartida verbal plena, indicando que el verbo ligero tiene menos contenido que su versión plena. Crea, para ello, una escala de cinco grupos de verbos, que van de menor a mayor contenido semántico. La escala de Alonso Ramos se distingue de la escala de Butt y Geuder, entre otras cosas, porque coloca un verbo entero con todos sus usos en una categoría; mientras estos últimos gradúan los distintos usos del mismo verbo en diferentes categorías.

Veamos estas cinco categorías de verbos de (Alonso Ramos 2004, pp. 91-92).

1. Verbos de apoyo¹³ puros:

Estos son verbos con un significado muy general que precisamente, por ello, son los más productivos y con un significado más desgastado y reducido. Son verbos en los que a menudo es difícil encontrar un vínculo con el sentido básico de los verbos plenos correspondientes. Ejemplos de estos son los verbos que aparecen en *hacer un recorrido*, *dar un paseo* y *tomar un descanso*.

2. Verbos de apoyo con componentes semánticos comunes a sus contrapartidas libres:

Son verbos que guardan ciertos vínculos semánticos con el VP correspondiente, como, por ejemplo, *gozar* en *gozar de respeto*, que guarda el sentido 'placentero' o 'agradable' del VP *gozar* en *gozar del paisaje*. El verbo *gozar* como VL no es, por lo tanto, vacío¹, pero, según Alonso Ramos, sigue siendo vacío en el sentido sintagmático (vacío²), porque no es escogido por su significado léxico.

3. Verbos de apoyo sin contrapartida libre:

Algunos verbos carecen de contrapartida libre y solo son verbos de apoyo en el sentido empleado por la autora. Alonso Ramos pone como ejemplo *cometer* en *cometer un crimen* y señala que este tiene una parte taxonómica donde equivale a 'hacer', y una parte específica que correspondiente a los componentes semánticos de los nombres que coocurren con él, y con respecto a dicho componente el verbo es semánticamente redundante en el predicado.

4. Verbos con una contrapartida libre homónima:

Algunos verbos de apoyo tienen una contrapartida libre, pero que podrían considerarse homónimos por tener significados muy distintos. Alonso Ramos postula, por ejemplo, que no hay vínculos semánticos entre el sentido básico de *liberar* (como en *liberar a alguien de un peso*) y el verbo de apoyo homónimo como en *librar una batalla*.

5. Verbos de apoyo semánticamente plenos:

En este grupo tenemos verbos de apoyo que mantienen su significado básico, como, por ejemplo, *decir* en *decir un piropo*. Por lo tanto, no se distingue un uso especial solo para *decir* como verbo de apoyo.

¹³ Alonso Ramos utiliza el término *verbos de apoyo* y no *verbo ligero*.

Nótese que, en el presente trabajo, nos oponemos de forma general a la postura donde los VVLL están semánticamente vacíos y defenderemos, como también hace Sanromán (2017), que los VVLL comparten algunos rasgos semánticos con sus contrapartidas libres. Entraremos más en los detalles de este tema en los apartados 2.1.4 y 2.3. Según nuestra postura, derivada del estudio de los verbos ligeros concretos que hemos estudiado, no deberían existir verbos completamente vacíos en el sentido sintagmático, pero hemos de admitir que nuestra investigación no puede descartar por completo que estos verbos existan, si bien claramente defenderemos que los que estudiamos en este trabajo no son vacíos en ese sentido.

2.1.5 La selección entre el VL y el nombre predicativo



En varios trabajos sobre las colocaciones –véase el apartado 2.1.3 para las relaciones entre las CVL y las colocaciones– un tema muy discutido es la direccionalidad de la selección entre los elementos que constituyen la colocación. Es decir, dentro de una CVL, ¿qué palabra selecciona a los demás elementos? Esta ha sido una pregunta relevante, por ejemplo, para los lexicógrafos a la hora de decidir los lemas bajo los cuales se sitúan las colocaciones en los diccionarios. Pensemos por ejemplo en la colocación del ejemplo (23):

(23) universalmente aceptado

Algunos de estos investigadores, como, por ejemplo, Hausman (1989) y Koike (2001) defienden que la base es la que determina al colocativo. Eso quiere decir, por ejemplo, que en la colocación *aceptar universalmente*, el verbo *aceptar* selecciona al adverbio *universalmente*. Bosque (2001), en cambio, postula que la selección funciona al revés y que es el colocativo que selecciona a la base. En el caso de *aceptar universalmente*, el adverbio es, por lo tanto, el predicado y el verbo es el argumento de la colocación. El diccionario *REDES* (Bosque, 2004a) refleja esta postura, de forma que la entrada de *universalmente* informa de que este adverbio se combina, entre otros, *con verbos que denotan reconocimiento o acepción*, como *aceptar*, *admitir*, *reconocer*, *asegurar* etcétera¹⁴ (Bosque, 2004a, p. 1782). Véase la figura 1 para un resumen gráfico de las dos posturas.

¹⁴ No obstante, Bosque destaca (2001b) que en el *DRL* - que luego nombrará *REDES* - también se repiten las referencias cruzadas. De hecho, –respecto al ejemplo de *aceptar universalmente*– también se encuentra en *REDES* la acepción de *aceptar*.

Fig. 1. Las dos direcciones de selección en la CVL (Higueras García, 2006b, p. 32)

| Hausmann y Koike | Bosque |
|---|--|
| <p>La base determina</p>  <p>al colocativo</p> <p>ej: <i>aceptar</i> determina a <i>universalmente</i></p> | <p>El colocativo selecciona a</p>  <p>la base</p> <p>ej: <i>universalmente</i> selecciona a <i>aceptar</i></p> |

Sobre los verbos ligeros, Sanromán Vilas (2017, p. 34) comparte la postura de Bosque para las colocaciones y dice que " [...] un nombre predicativo selecciona a un VL sobre la base de los rasgos léxicos compartidos". Asimismo, Alonso Ramos (2004, p. 35) apoya la misma direccionalidad que Bosque y Sanromán Vilas cuando señala que el rasgo que caracteriza a todas las CVL es que sus partes no se combinan libremente, sino que el nombre selecciona restringidamente al verbo de apoyo. Veremos en mi investigación que los resultados obtenidos apoyan la postura de Bosque, si bien con algunos matices que se derivan de la posible flexibilidad del significado del sustantivo.

La siguiente pregunta que conviene hacernos en este sentido es si la selección entre el nombre y el verbo en una CVL es arbitraria o si la selección ocurre condicionada por ciertas reglas. Respecto a este tema, existen también distintas posturas. En lo que sigue, presentaremos algunas de estas.

Bosque (2011, p. x) señala que no son abundantes los lingüistas que hayan trabajado con el enfoque de si el contenido de las colocaciones es generalizable, pero menciona que existen algunos, como, por ejemplo, Cowie, Apresjan y Glovinskaja (citados en Bosque, 2011, p. x). Bosque sigue esta línea y postula (2011, pp. VII, XXI) que la mayoría de las colocaciones no son combinaciones arbitrarias ya que las bases pueden describirse mediante propiedades semánticas y ser organizadas en grupos, en lugar de tener que dar listas específicas de términos sin conexión aparente entre ellos. Estas bases se caracterizan, según Bosque, por constituir paradigmas de (varias) clases semánticas cuyos miembros son deducibles. Por ejemplo, para el verbo inglés *corroborate*, Bosque propone cuatro clases semánticas que podrían ser la base de este colocativo. En sus propias palabras (Bosque 2011, p. XXII):

1. Nouns denoting proposed explanations: *account, analysis, calculation, claim, diagnosis, hypothesis, theory, version, view, ...*
2. Noun denoting result generally obtained from inquiry or research: *conclusion, confession, evidence, finding, observation, report, result, testimony, ...*
3. Nouns denoting result of supposing or expecting some information: *rumor, supposition, suspicion...*
4. Nouns denoting other pieces of information: *information, data, story, words, statement, detail...*

Sin embargo, Bosque admite también que hay algunas colocaciones no deducibles donde parece necesario introducir aspectos de selección arbitraria. Esto se debe al hecho de que se hallan colocaciones donde los paradigmas de las bases de cada colocativo son muy limitados o no parecen existir. Un ejemplo de lo último es *conciliar el sueño*, ya que no existe otro verbo con las mismas propiedades semánticas que pueda sustituir *conciliar*. Otro caso es el verbo *fruncir* que solo coocurre con unas pocas palabras extremadamente concretas en su valor conceptual (*ceño, entrecejo, cejas*).

Las CVL se encuentran en una posición intermedia entre lo deducible y lo arbitrario, ya que algunas CVL pueden asociarse a un paradigma semántico de bases, pero estos grupos semánticos no son suficientes para poder explicar todas las combinaciones correctas porque contienen excepciones (Bosque, 2011, p. x). Un ejemplo de esto es una CVL que hemos comentado varias veces en otras ocasiones, *dar un paseo*. El verbo *dar* puede coocurrir con otros nombres de la misma clase que *paseo*, como *vuelta*, pero, no con todos. No se permiten, por ejemplo, combinaciones como **dar una excursión, *dar una carrera o *dar un vuelo*.

En este trabajo investigamos la posibilidad de poder identificar descripciones de grupos semánticos que incluyan todos los usos de las CVL encontrados en el material empírico que analizamos. Nos basamos, por lo tanto, en la hipótesis de partida de que las CVL pueden ser deducibles y solo si esto no es posible, aceptaremos introducir arbitrariedad en la regla.

Alonso Ramos (2016, p. 21) subraya, por otra parte, que, aunque los trabajos que investigan la justificación semántica de las restricciones léxicas en las colocaciones pueden estar bien fundados, estos análisis a menudo son tan complejos y abstractos que no consiguen ser útiles por sí mismos ni para un aprendiz de una lengua ni para un sistema natural de procesamiento

de lenguaje. Estamos, parcialmente, de acuerdo también con esta crítica; de hecho, por este motivo, en la presente tesis hemos dedicado un capítulo específico a la forma en que nuestros hallazgos pueden adaptarse para resultar útiles para propósitos prácticos (capítulo 6). De hecho, en la siguiente sección queremos destacar algunos problemas de las CVL para la lingüística aplicada.

2.1.6 Problemas de las CVL en la lingüística aplicada

En este apartado ilustraremos cómo la falta de conocimientos unívocos o atención sobre las CVL crean algunos desafíos en la lingüística aplicada. Abordaremos, sobre todo, dos aspectos: la representación de las CVL en los diccionarios (2.1.5.1) y los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente para el español como L2 (2.1.5.2).

2.1.6.1 La representación de las CVL en los diccionarios

Los diccionarios tradicionales en español no tienen una política uniforme para el tratamiento de los VVLL y no ofrecen una solución clara sobre cómo definirlos. (Alonso Ramos, 2005, p. 67; Sanromán Vilas, 2017, p. 29; Higuera García, 2006b, p. 26). Alonso Ramos señala que uno de los problemas es que, ya que en su visión es el nombre el que selecciona al verbo, el estatuto léxico del verbo se debilita, creando una problemática en cuanto a su descripción lexicográfica.

Los diccionarios monolingües no distinguen usos plenos de usos ligeros, de modo que verbos como, por ejemplo, *dar* y *hacer*, en el diccionario *CLAVE*, cuentan con veinticuatro o veinticinco acepciones, donde la mitad son usos ligeros, sin que el diccionario los presente de manera separada o con una explicación de que su estatuto gramatical es distinto de los usos plenos. Tampoco suele hallarse información sobre la coocurrencia léxica restringida de un verbo. Sin embargo, los diccionarios hacen uso de los VL como verbos definidores (Sanromán Vilas, 2017, p. 30). Por ejemplo, en el *DLE* se define *fotografiar* como 'hacer una foto de algo o alguien' o *golpear* como 'dar un golpe o golpe repetidos'. Esto resulta en que existen definiciones circulares, como también muestra el ejemplo (24) de *DSLE*, donde el contenido semántico o la restricción léxica en la CVL no quedan explicados.

- (24) a. pasear: 'dar un paseo' (*DSLE*)
b. paseo: 'acción y efecto de pasear' (*DSLE*)

Alonso Ramos (2004, p. 67) señala que esta falta de información es problemática desde la perspectiva del uso del diccionario para un aprendiz de español como lengua extranjera, ya que el diccionario no aporta información suficiente para poder deducir correctamente el uso de una palabra en casos en que las palabras se presentan como sinónimas o como casi sinónimas. Veamos, por ejemplo, en (25), la acepción de *siesta* en el diccionario *CLAVE*:

- (25) Sueño breve que se echa después de comer: Voy a echar una siesta y después fregaré los platos.

Tal definición es de uso limitado para una persona no nativa de español debido a que, según ella, podría interpretarse que sería posible sustituir *echar* por verbos semejantes, como *lanzar* o *arrojar*. El diccionario no informa de que estas combinaciones no son aceptables.

Parte de la motivación de esta tesis es, de hecho, proporcionar herramientas generales que permitan identificar las diferencias de significado entre verbos aparentemente sinónimos que participan en las construcciones de verbo ligero. Nuestro estudio de *echar* y *soltar*, más allá de las observaciones y análisis particulares que haremos de ellos, quiere poner en práctica un marco general útil para identificar estas diferencias y permitir una mejor codificación de los verbos.

Con el objetivo de satisfacer la necesidad de la existencia de un diccionario de colocaciones en español, se inició el proyecto del *Diccionario de colocaciones del español, DiCE*¹⁵ (Sanromán Vilas, 2006, p. 1038), donde se parte de la idea de que la información semántica no puede ser prescindible en el caso de un verbo ligero, sino que resulta esencial para explicar su uso y distribución. El marco teórico en que se basa tal diccionario es que las colocaciones son descritas por medio de funciones léxicas (FFLL) (Wanner, 1996; Mel'čuk, 1998), una herramienta lexicográfica formal que permite clasificar las unidades lingüísticas, tanto aisladas como en combinaciones, de acuerdo con su sentido y su función sintáctica (Sanromán Vilas, 2006, p. 1038). Volveremos a las FFLL con más detalle en el apartado 2.2.1.

¹⁵ Véanse la página web de DiCE para más información: <http://www.dicesp.com/paginas>

Otra herramienta digna de mención es el diccionario *REDES*, que, aunque no es un diccionario de colocaciones tradicional¹⁶, es un diccionario que permite identificar una CVL partiendo del nombre, gracias a las entradas que aportan información, por ejemplo, sobre los verbos que se combinan con un sustantivo dado. Este diccionario permite, por lo tanto, buscar la CVL *dar un paseo*, a través de la entrada del nombre *paseo*, buscando así por la base y no por el colocativo. Además, contiene varias entradas cruzadas, de manera que también recoge la misma CVL a través de la entrada del verbo *dar*.

Pasamos ahora a señalar unos aspectos problemáticos en el papel de las CVL en la didáctica del español como L2.

2.1.6.2 Las CVL en la enseñanza de español como L2

Pese a que hay consenso en que el concepto de colocación¹⁷ es un término útil en la enseñanza del vocabulario de lenguas extranjeras, el término no está incorporado en la práctica habitual de enseñanza en ELE (Higueras García, 2006b, 2016). No forma parte del contenido curricular en la formación de los profesores, ni está recogido de forma global en los manuales del alumnado.

Higueras García (2016) destaca la importancia de las colocaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras por varios motivos. En primer lugar, está demostrado que los aprendices de español como L2 en niveles avanzados cometen errores de colocaciones en mayor grado que los nativos (Lesniewska, 2006) y que, por ello, existe una necesidad de enfocarse en concienciar a los aprendices de la manera más explícita posible sobre la existencia de las colocaciones y sus principales casos.

Higueras García (2016, p. 255) propone algunos principios pedagógicos para incluir las colocaciones en la enseñanza de español como L2. Esto es necesario porque, como es evidente, un análisis demasiado abstracto o demasiado técnico –que a menudo puede resultar necesario para explicar las propiedades y la combinatoria de cierta CVL– no es fácilmente aprehensible para los estudiantes que deben aplicarlo en la práctica, y por tanto dicho análisis debe adaptarse cuidadosamente para permitir extraer de él reglas útiles.

¹⁶ Bosque señala, en la introducción de *REDES*, que este diccionario se distingue de los diccionarios de colocaciones tradicionales en varios sentidos. Para más información, véase *REDES* (Bosque, 2004), p. CLVII.

¹⁷ Recordemos que incluimos las CVL en el término de la colocación.

En el capítulo 7 del presente trabajo, cuando presentemos nuestro estudio empírico sobre el uso de las colocaciones en el aula, entraremos con más detalle, tanto en los principios que propone Higuera García como en los estudios en que se basan tales principios.

Habiendo ya expuesto algunos aspectos problemáticos de las CVL en la lingüística aplicada, pasaremos ahora al siguiente apartado, donde expondremos algunas teorías relevantes sobre el significado léxico.

2.2 Teorías sobre el significado léxico

Existen distintas teorías que aportan modelos relevantes sobre la composicionalidad del significado léxico (Hernández Arocha, 2014, p. 74). Entre ellas destacan la teoría de las estructuras semántico-conceptuales (Jackendoff, 1990; Levin y Rappaport 1995; Rappaport y Levin, 1998), el Lexicón Generativo (Pustejovsky, 1995), Estructuras Léxico-Relacionales (Hale y Keyser, 2002, y en España, Acedo y Mateu, 2013) y la teoría sentido-texto y funciones léxicas (Alonso Ramos, 2004, p. 27; Mel'čuk, 1998, pp. 23-53).

En la presente sección, presentaremos tres de estos modelos, enfocándonos, sobre todo, en la semántica conceptual (2.2.1), que es en la que nos basamos para describir la estructura semántica de los verbos en cuestión en esta tesis. Seguidamente expondremos, brevemente, la teoría del Lexicón Generativo (2.2.2), y la teoría sentido-texto (2.2.3) que, pese a no ser directamente relevantes en nuestro análisis, han sido teorías significativas dentro de la investigación de los verbos ligeros (véanse p.ej. Alonso Ramos, 2004, p. 27, para la teoría sentido-texto, y De Miguel, 2009, pp. 337-368 para el Lexicón Generativo). En cada uno de estos dos casos argumentaremos brevemente por qué, pese al interés de estas otras teorías, hemos optado por no adoptarlas en nuestro análisis.

2.2.1 La semántica conceptual jackendoffiana

La semántica conceptual –en el sentido estrecho, en que se refiere específicamente a la teoría que Jackendoff bautiza como *Conceptual Semantics* (véanse p.ej. Jackendoff 1983, 1990, 2002 y 2006)–, es una teoría de significado que parte de los principios de la gramática generativa y la cognición, tratando de proponer primitivos y reglas recursivas y productivas que obtienen significados complejos de la misma manera que la gramática generativa estándar desarrolla primitivos sintácticos y reglas recursivas que producen estructuras sintácticas.

En este mismo sentido, Jackendoff toma como punto de partida la lengua interna (*I-language*) dentro la dicotomía chomskiana entre lengua interna y lengua externa (*E-language*), y propone un modelo de descripción léxica con el fin de evidenciar la composicionalidad cognitiva de las estructuras conceptuales de las lenguas naturales. Jackendoff estudia la lengua interna –es decir, la representación mental de la lengua y no sus expresiones externas– en su dimensión semántica, estudiando cómo se derivan las representaciones del significado de las reglas de formación conceptual e inferencia, que parten de los datos proporcionados por los sentidos –entre ellos, especialmente la visión y la acción– (Jackendoff, 1990, p. 18).

A diferencia de otros modelos generativos, y concretamente los modelos generativos llamados sintáctico-céntricos sobre la descomposición léxica (como los de Hale y Kayser 1992, 1993, 2002 o Mateu, 2002), el modelo que presenta Jackendoff se describe como semántico-céntrico, (según Mateu, 2002; Mendikoetxea, 2006), debido a que no pone la sintaxis en el centro de la gramática. En aproximaciones como la de Mateu (2002), el significado se deriva esencialmente de la estructura sintáctica, pero esto no es así en la teoría de Jackendoff. En primer lugar, la teoría de la semántica conceptual de Jackendoff considera que la sintaxis es una estructura paralela a la semántica –y también a la fonología–, sin que una derive a la otra. Para Jackendoff, los tres componentes son igual de básicos a la hora de describir una lengua, y son igualmente autónomos unos de otros. La semántica, por centrarnos en el caso principal de esta tesis, no puede deducirse a partir de la sintaxis, y la relación entre sintaxis y significado tiene que estipularse, es decir, no puede derivarse una de la otra (Jackendoff, 1997, p. 100, 1990, pp. 15-19, 2017, pp. 189–191), como, por el contrario, sí cree en una teoría sintáctico-céntrica como la de Mateu (2002). Esta idea es la base de lo que el autor llama la arquitectura paralela del lenguaje (*parallel architecture*; véase figura 2), donde cada uno de los componentes siguen sus propias reglas combinatorias y la comunicación entre ellos requiere estipular interfaces comunes con sus propias reglas.

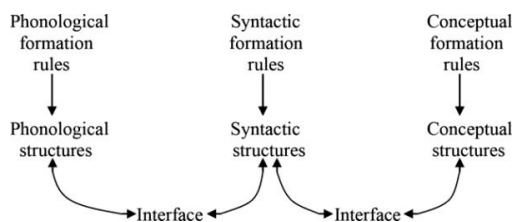


Fig. 2. Arquitectura paralela; Jackendoff (2017, p. 191)

En este sentido, la teoría de Jackendoff se diferencia de las ideas de Chomsky (1995), quien – en la medida en que considera el significado un nivel válido de análisis– postula que la semántica se lee a partir de la estructura sintáctica, de forma que, por ejemplo, un argumento se interpretará de una u otra manera dependiendo de la posición sintáctica que ocupa (la llamada UTAH de Baker 1988, cf. también Hale y Keyser, 2002). Para Jackendoff, en cambio, la sintaxis y la semántica tienen estructuras separadas y la interpretación semántica de un argumento no ha de tener ninguna correlación con la posición sintáctica que ocupa, ya que los dos aspectos –interpretación y posición sintáctica– pertenecen a dos niveles separados y autónomos.

Veamos ahora algunos detalles acerca de los primitivos y las reglas propuestas en esta teoría. A diferencia de otros modelos, como la teoría sentido-texto (Mel'čuk y Žolkovskij, 1970; Mel'čuk, 1981) a la que aludiremos más tarde, la semántica conceptual parte de la suposición de que la estructura semántica se puede describir a través de primitivos semánticos basados en conceptos abstractos (y no unidades léxicas) (Jackendoff, 1997, capítulo 4, Jackendoff, 1990, pp. 10-12). Los primitivos se derivan esencialmente del contenido espacial. La teoría parte de la hipótesis de Gruber (Jackendoff, 1990, pp. 25-26; Hernández Arocha, 2014, p. 75), según la cual dimensiones semánticas, como el tiempo, la posesión y la predicación de propiedades, se derivan cognitivamente de nociones mentales más básicas y fácilmente perceptibles, eminentemente espaciales.

Concretamente, Jackendoff propone que las unidades esenciales que se combinan para formar una estructura conceptual son funciones conceptuales que designan distintas clases de primitivos de la cognición, como *Thing*, *Event*, *State*, *Action*, *Place*, *Path*, *Property* y *Amount* (Jackendoff, 1990, p. 22). Cada constituyente lingüístico puede clasificarse como un primitivo semántico. Es decir, por ejemplo, en la oración *John ran toward the house*, *John* y *house* se

corresponden con el constituyente *Thing*, *run* como núcleo del predicado equivale a un evento y *toward the house* corresponde con el constituyente *Path*.

Para el dominio espacial, un dominio relevante para esta tesis, Jackendoff propone cinco constituyentes –o funciones básicas– que pueden combinarse para describir estructuras semánticas. Estas funciones básicas son *Place*, *Path*, *Event*, *State* y un segundo tipo de *Event* que comentaremos en breve (Jackendoff, 1990, p. 43) y que puede tomar otros eventos como argumento.

Cada uno de estos dominios puede subdividirse en distintos subtipos, que son versiones semánticamente más específicas de las unidades primitivas esenciales. De esta manera, cada primitivo puede aparecer en distintas versiones que a menudo se describen informalmente como 'sabores' o 'valores' del primitivo y que, dentro de la noción cognitiva general que expresa la función, dan valores específicos de ella. Así, por ejemplo, para el primitivo PATH, existen, entre otros, TO, FROM, TOWARD, AWAY-FROM y VIA, como puede observarse en el esquema de las estructuras del dominio espacial de Jackendoff (1990, p. 43), expuesto en la figura 3.

Fig. 3. Algunas de las estructuras más importantes de funciones y argumentos para el dominio espacial

- a. [PLACE] → [Place PLACE-FUNCTION ([THING])]
- b. [PATH] → $\left[\begin{array}{c} \text{TO} \\ \text{FROM} \\ \text{TOWARD} \\ \text{AWAY-FROM} \\ \text{VIA} \end{array} \right] \left(\left[\left[\begin{array}{c} \text{THING} \\ \text{PLACE} \end{array} \right] \right] \right)$
- c. [EVENT] → $\left[\begin{array}{c} \text{[Event GO ([THING], [PATH])} \\ \text{[Event STAY ([THING], [PLACE])} \end{array} \right]$
- d. [STATE] → $\left[\begin{array}{c} \text{[State BE ([THING], [PLACE])} \\ \text{[State ORIENT ([THING], [PATH])} \\ \text{[State EXT ([THING], [PATH])} \end{array} \right]$
- e. [EVENT] → $\left[\begin{array}{c} \text{CAUSE} \\ \text{Event} \end{array} \left(\left[\left[\begin{array}{c} \text{THING} \\ \text{EVENT} \end{array} \right] \right], \text{[EVENT]} \right) \right]$

Veamos ahora las reglas que generan dichas estructuras a partir de estos elementos primitivos. Cada función (delimitada entre corchetes) puede tomar uno o varios argumentos (marcados por delimitados entre paréntesis), como queda reflejado en el ejemplo (26).

(26) [FUNCION (ARGUMENTO)]

Los argumentos pueden ser, a su vez, funciones que toman otros argumentos, de manera que se construyen estructuras recursivas, como en el ejemplo (27), que permiten generar estructuras de complejidad muy alta.

(27) [FUNCION ([FUNCIÓN (ARGUMENTO)])]

Una función puede tomar más de un argumento, que, a su vez, también pueden ser funciones, como muestra el ejemplo (28).

(28) [FUNCION (ARGUMENTO 1, ARGUMENTO 2)]

En la figura 3 puede observarse, además, que se hallan dos funciones llamadas EVENT. La c) describe significados como *Bill went to New York* y *Bill stayed in the kitchen*, que se interpretan conceptualmente como monoeventivos, mientras que la e) presenta significados donde hay un agente o cosa (THING) que causa otro evento, es decir, donde la función eventiva toma un segundo evento como argumento, para dar lugar a estructuras más complejas. Esta última estructura es el punto de partida para nuestra propuesta de estructura para los verbos estudiados en esta tesis. A finales del apartado presentaremos los detalles de cómo nos basamos en este modelo, y describiremos algunas modificaciones que nos permitiremos.

En el modelo de Jackendoff hay dos partes que pueden diferenciarse en el significado: la estructura en sí, que define una serie de relaciones conceptuales entre argumentos –llamémosla metafóricamente el esqueleto– y el contenido concreto que se introduce en las posiciones de argumento de esa estructura –llamémosla la carne–. El esqueleto es abstracto y define relaciones semánticas abstractas. La carne determina el contenido del mundo real que se añade a esa estructura, determinando, por ejemplo, distintas entidades que participan en un evento (o

lugar , estado, etc.). Esta diferencia es de gran relevancia para nuestro trabajo de investigación, dado que propondremos que el verbo ligero conserva casi inalterado el esqueleto del verbo léxico, pero que el contenido del mundo real se empobrece.

Las dos son parte de la estructura conceptual de Jackendoff, de manera que se toman como distintos aspectos igualmente relevantes para describir el significado de una expresión. En las teorías sintáctico-céntricas esta diferencia se mantiene y se define de forma mucho más estricta, lo que ha suscitado que se critique la teoría de Jackendoff desde estas propuestas. En estas teorías sintáctico-céntricas se piensa que el esqueleto es una estructura sintáctica y que toda la sintaxis se interpreta semánticamente como el estructurador de los valores conceptuales que se introducen en la configuración sintáctica (Mateu y Amadas, 2001; Hale y Keyser, 2002). La parte del significado que hemos llamado metafóricamente 'carne' es solo la información de las piezas léxicas concretas que se introducen en la estructura (padre, madre, abuelo etc.). Mateu y Amadas (2001, p. 1; cf. también Mateu, 2002, p. 48) critican la teoría de la semántica conceptual porque, a su juicio, no mantiene de forma clara la distinción entre la carne y el esqueleto, que dentro de una teoría sintáctico-céntrica correspondería respectivamente al contenido conceptual sintácticamente no transparente y a la construcción semántica sintácticamente transparente. Mateu (2002, p. 49) ilustra esta crítica, por ejemplo, con las estructuras de Jackendoff en (30)¹⁸, analizados de los ejemplos léxicos en (29). En concreto, lo que Mateu critica en estos ejemplos es que, dentro de la estructura de Jackendoff, los tres objetos directos de (29), que son sintácticamente idénticos, tienen formas muy distintas de representación semántica.

- | | | |
|------|--------------------------------------|-------------------------------|
| (29) | a. Peter bottled <i>the wine</i> . | (Objeto con papel de tema) |
| | b. Peter buttered <i>the bread</i> . | (Objeto con papel de destino) |
| | c. Peter emptied <i>the sink</i> . | (Objeto con papel de fuente) |

He aquí las estructuras semántico-conceptuales que propone Jackendoff para estos casos.

¹⁸ Jackendoff hace uso de algunos símbolos para incluir información adicional que conecta el significado semántico con la sintaxis: la categoría gramatical (*V = verb, N = noun, NP = Nominal phrase*) y subíndices y otros elementos que determinan en qué posición sintáctica está un elemento que corresponde a cierto valor semántico (*j, i*).

- (30) a.
$$\left[\begin{array}{l} \text{bottle} \\ \text{[v N]} \\ \text{— NP}_j \\ \text{[CAUSE ([]}_i, \text{[GO ([]}_j, \text{[TO [IN [BOTTLE <S>]]])]}] \end{array} \right]$$

Jackendoff (1990), ejemplo (35a), p. 170

- b.
$$\left[\begin{array}{l} \text{butter} \\ \text{[v N]} \\ \text{— NP}_j \\ \text{[CAUSE ([]}_i, \text{[INCH [BE ([BUTTER], [ON}_d \text{ []}_j)])}] \end{array} \right]$$

Jackendoff (1990), ejemplo (14), p. 164

- c.
$$\left[\begin{array}{l} \text{empty} \\ \text{[v N]} \\ \text{— NP}_j \\ \text{[CAUSE ([]}_i, \text{[INCH [NOT BE ([]}_j, \text{[IN}_d \text{ []}_j)])}] \end{array} \right]$$

Jackendoff (1990), ejemplo (30), p. 168

Jackendoff postula que un objeto directo puede tener distintos papeles temáticos, como *Theme*, *Goal*, *Source*, *Beneficiary* o *Experiencer* (Jackendoff, 1997, pp. 34-35), y que la estructura semántica puede expresar esto. Mateu, en cambio, defiende que los papeles temáticos están relacionados con la construcción semántica que es sintácticamente transparente (el esqueleto) y que no dependen del contenido conceptual de cada pieza léxica (la carne). Además, Mateu

indica que las estructuras temáticas de Jackendoff se basan en intuición y que hay inconsistencia respecto a este punto en los trabajos de Jackendoff (Mateu, 2002, p. 51).

Según Mateu, es problemático que las tres estructuras de Jackendoff no reflejen que en realidad son tres estructuras gramaticalmente iguales. Para Jackendoff, sin embargo, esto no es una crítica válida, dado que, según su perspectiva, la lengua se presenta a través de tres sistemas distintos: la fonología, la sintaxis y la semántica, ninguna de las cuales puede derivarse de la otra. Para Jackendoff, la necesidad de que distintos objetos directos requieran distintas fórmulas semánticas, lejos de ser una crítica al modelo, es un argumento a favor de la arquitectura gramatical que propone.

Cerramos esta sección justificando por qué hemos elegido la teoría de Jackendoff como base para nuestros análisis. Respecto a la elección de la teoría de la semántica conceptual como marco teórico para analizar los datos en esta tesis, hemos optado por esta alternativa, pese a las críticas que ha recibido, debido a que nuestro objetivo principal es investigar justamente la estructura semántica de los verbos en cuestión. No nos planteamos obtener resultados sobre la sintaxis, sino que nos interesa la semántica.

En segundo lugar, este trabajo discute específicamente la semántica dentro del significado léxico, ya que se centra en las construcciones de verbo ligero y pone en un lugar central la relación de significado entre el verbo léxicamente pleno y el verbo ligero. Por este motivo, la importancia que tiene el léxico dentro de la teoría de Jackendoff es otra razón para emplear específicamente este marco teórico.

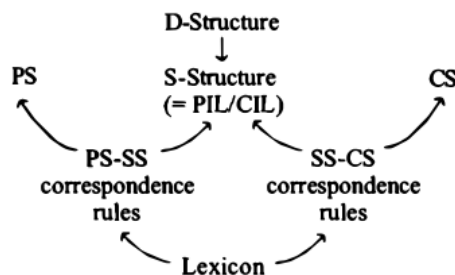


Fig. 4. Arquitectura paralela con el nivel léxico incluido; Jackendoff (1997, p. 100).

Como se ven en el diagrama anterior (fig. 4), el léxico dentro de la arquitectura paralela de Jackendoff es central en el sentido de que es el nivel donde se une la información de las interfaces que permiten combinar los tres niveles paralelos. El léxico es el punto de unión entre el significado, la fonología y la sintaxis, pues, y no es sorprendente que, dada esta importancia, haya sido en el nivel léxico donde más se ha desarrollado la teoría semántico-conceptual de Jackendoff.

Consideramos, pues, que el modelo que presenta Jackendoff en la teoría de la semántica conceptual es idóneo para nuestros objetivos porque es un sistema suficientemente explícito de análisis que además se encuentra lo bastante difundido como para describir nuestros datos, proporcionarnos herramientas formales de discusión sobre semántica léxica, y permitir que otros investigadores evalúen los resultados.

Más concretamente, utilizaremos las estructuras de funciones y argumentos de Jackendoff (presentados en la fig. 3) para proponer una estructura semántica para los verbos *echar* y *soltar*. En este proceso, nos apoyaremos, además, en la categorización de verbos de Levin (Levin, 1993) (véase la sección 2.4). Para poder documentar que las estructuras propuestas sean válidas, comprobaremos si todos los usos plenos, ligeros e intermedios de las CVL con *echar* y *soltar* en nuestros datos pueden representarse en el mismo esqueleto estructural conforme a estas teorías.

Cabe destacar que en esta tesis hemos optado por no traducir los primitivos empleados del inglés al español. Hacemos esto para enfatizar que dichos primitivos no corresponden directamente a voces o palabras léxicas específicas de una lengua, sino que corresponden a un metalenguaje explicativo que, en principio, describe nociones semánticas universales. Así, por ejemplo, no traduciremos CAUSE como CAUSAR por el simple hecho de que esta tesis esté escrita en español, porque CAUSE no ha de identificarse con el verbo inglés *cause* o su equivalente español *causar*, ya que es una función semántica que estaría presente incluso en lenguas que carecieran de un equivalente léxico a *causar*, y a la vez estaría presente como primitivo semántico en muchos otros verbos sin relación morfológica o sintáctica alguna con *causar*.

Asimismo, queremos hacer notar al lector que, para facilitar la lectura, en los análisis de los verbos en los capítulos 4 y 5 especificaremos solamente las versiones de los primitivos en las

estructuras y, por tanto, no los primitivos en sí. Es decir, en vez de escribir las estructuras como en (31a) y (31b), se expondrán de forma resumida como queda representado en (32a) y (32b).

- (31) a. echar: [EVENT CAUSE ([ENTITY], ([EVENT GO ([ENTITY], [PATH VIA ()])])]]
b. soltar: [EVENT STOP ([ENTITY], [STATE BE ([PLACE AT()])])]]
- (32) a. echar: [CAUSE ([ENTITY], ([GO ([ENTITY], [VIA ()])])]]
b. soltar: [STOP ([ENTITY], [BE ([AT()])])]]

Un enunciado como *Alguien echa un bailecito* se expondrá, por lo tanto, como en el ejemplo (33a), y un ejemplo como *Aldo soltó un par de golpes* se presentará como en (33b):

- (33) a. [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA bailecito])])]]
b. [STOP [BE ([Aldo], [AT (golpes)])]]]

Cerramos aquí la presentación de la teoría semántica conceptual y pasamos a exponer, brevemente, otras teorías competidoras con ella, para marcar sus puntos en común y divergencias y justificar por qué no han sido empleadas en esta tesis.

2.2.2 El Lexicón Generativo

La Teoría del Lexicón Generativo (TLG, a partir de ahora) es una teoría formal sobre la organización y estructura del léxico formulada por James Pustejovsky durante la primera mitad de la década de los noventa, que fue matizada, ampliada y refinada en numerosos trabajos en los años subsiguientes¹⁹ (De Miguel, 2009, p 337; Pustejovsky, 1995; Pustejovsky *et al.*, 2013). El objetivo fundamental de la teoría es dar cuenta del hecho de que las palabras son capaces de adquirir múltiples significados dependiendo del contexto en que aparecen, como se ilustra en (34a) y (34b), y que, al mismo tiempo existen combinaciones aparentemente similares que, en cambio, no resultan naturales para un hablante nativo, como queda ejemplificado en (34c)²⁰.

- (34) a. Una maleta ligera; una comida ligera; una comedia ligera
b. Cortar el césped; cortar el pastel; cortar el gas

¹⁹ Véase De Miguel, 2009, p. 337 para más detalles. En esta presentación de la TLG seguimos en esencia la exposición de De Miguel, 2009, pp. 337-368 y Hernández Arocha, 2014, pp. 38-42).

²⁰ El ejemplo es tomado de De Miguel, 2009, p. 338.

c. # Una laguna ligera; # cortar el sol

La propuesta de la TLG es que las palabras contienen un significado mínimo que da cuenta de estas restricciones de significados posibles y no posibles en varios contextos. Los significados mínimos no se almacenan de manera infinita en el lexicón mental, sino que cuentan con unas definiciones subespecificadas y con un conjunto de principios y mecanismos generales, probablemente universales que permiten derivar significados más complejos a partir de estas nociones subespecificadas.

El lexicón generativo proporciona, por lo tanto, los recursos para generar o crear los distintos sentidos de las palabras, sean ligeros o plenos. La TLG se considera, pues, una teoría léxico-semántica de naturaleza generativa y composicional que extiende los modelos semánticos donde el significado tiene autonomía de la representación sintáctica, como es la semántica conceptual de Jackendoff. La preocupación básica de esta teoría es la de dar respuesta al problema de la polisemia. La teoría atribuye un papel fundamental a la combinación entre palabras y los significados que emergen al combinarlas, por acción de los primitivos subléxicos que aparecen en cada una de ellas y que se encuentran subespecificados para admitir cierto margen en sus interpretaciones. Así, la teoría hace depender de la composición de los primitivos de cada palabra en la sintaxis la aparición de los nuevos sentidos que dan lugar a la polisemia. Es decir, la teoría postula que, aunque el significado se construya en el contexto, no surge de manera libre y arbitraria, sino que está condicionado por las restricciones léxicas internas de las palabras. Estas restricciones explicarían, por ejemplo, la falta de legitimidad de las combinaciones en (34c) como casos en que los primitivos de una y otra forma no se combinan de forma aceptable, o la pluralidad de significados de (34a) como derivables de la forma en que el primitivo semántico del adjetivo se combina con distintos primitivos de los sustantivos que aparecen junto a él.

En el modelo de Pustejovsky, la estructura interna de una palabra, que restringe las combinaciones posibles con otras palabras y se emplea para expresar los casos de polisemia, se expone en una metaentrada que recoge distintos niveles de información subléxica, estructuradas en cuatro niveles de representación:

- La Estructura Argumental (EA)
- La Estructura Eventiva (EE)

- La Estructura de *Qualia* (EQ)
- La Estructura de Tipificación Léxica (ETL)

Estos cuatro niveles pueden interpretarse como expansiones de las representaciones semántico-conceptuales de Jackendoff. En la EA se codifica el número de argumentos de un predicado, la clase semántica a la que pertenecen (por ejemplo, mediante las ya conocidas funciones de [INDIVIDUO], [OBJETO], [EVENTO], y el modo en que se realizan sintácticamente. A diferencia del modelo de Jackendoff, se hace una distinción explícita en la subestructura argumental entre ‘argumentos reales’ (*true arguments*), que presentan una realización estructural, ‘argumentos por defecto’ (*default arguments*), que se evocan en la estructura lógica del predicado, pero no se realizan necesariamente, ‘argumentos en la sombra’ (*shadow arguments*), que se encuentran presentes en el ítem léxico, pero no expresables como argumentos sintácticos del verbo y ‘adjuntos reales’ (*true adjuncts*), es decir argumentos no contenidos en la entrada léxica²¹. De esta manera, la teoría se defiende en parte a las críticas de los modelos sintáctico-céntricos a las que se aludió en la sección anterior. Por su parte, en la EE se indica el tipo de evento, entendido como las fases que contiene y qué naturaleza tiene cada una de ellas y denotado por un predicado (sea este una palabra o un sintagma); aquí son relevantes nociones como estado, proceso y transición.

La EQ representa una propuesta novedosa de la TLG, donde se expresa codificada la información de las características fundamentales de un objeto que constituyen rasgos mínimos para interpretarlo correctamente, como, por ejemplo, ‘cómo llega a existir’ [Quale agente], cuál es su constitución interna [Quale constitutivo o material], ‘para qué sirve’ [Quale télico] o qué rasgos físicos lo diferencian formalmente de otros objetos de su dominio [Quale formal]. Estos elementos, que el autor denomina *qualia*, no deben entenderse como un listado de propiedades, ya que en el modelo de Pustejovsky se basa en cuatro primitivos subespecificados que se combinan productivamente con los elementos correspondientes de otras voces para producir polisemia. Estos son el *quale material* (CONST), que describe un objeto con respecto a sus partes constituyentes, un *quale formal* (FORMAL), que distingue un objeto dentro de la categoría a la que pertenece, un *quale télico* (TÉLICO), que describe la función del objeto, y un *quale agente* (AGENTIVO), que engloba los factores relacionados con la realización del objeto (Hernández Arocha, 2014).

²¹ Para más detalles y ejemplos sobre la EA, el lector puede consultar De Miguel, 2009, p. 343.

La ETL es el último de los niveles de representación léxica propuestos por la TLG e intenta explicar cómo se relaciona una palabra con otras en el lexicón mental. Las relaciones entre las palabras están determinadas por la información contenida en la EQ, como ilustra un ejemplo de Pustejovsky (1995) sobre los nombres *novela* y *diccionario*. Estos dos nombres aluden al mismo tipo de objeto, expresado en el *quale formal* [LIBRO] y el *quale agentivo*, que implica que alguien ha debido escribirlos para que existan. Se diferencian, en cambio, en cuanto al objetivo al que están destinados, que es una información que se encuentra contenida en el *quale télico*: la novela es destinada a [SER LEÍDA] mientras el diccionario está destinado a [SER CONSULTADO]. Esta diferencia tiene consecuencias en la interpretación semántica de las estructuras sintácticas, como puede observarse en (35).

- (35) a. He empezado la novela [he empezado a {escribirla/leerla}]
b. He empezado el diccionario [he empezado a {escribirlo/#consultarlo}]

Observamos que el ejemplo (35a) puede interpretarse de dos modos distintos, mientras que la (35b) solo tiene una lectura: la poca naturalidad de leer un diccionario de principio a fin es lo que hace que entendamos que el verbo 'empezar' selecciona en el segundo caso el *quale agentivo*, porque la acción de consultar algo es puntual y no durativa y esto hace extraño hablar del momento inicial en que se comienza una consulta (??*empezar a consultar el diccionario*). En cambio, el *quale télico* puede seleccionarse en el caso de una novela, que puede ser leída de forma durativa y sostenida en el tiempo y, por tanto, da lugar a una combinación informativa cuando se habla del momento inicial en que comienza a ser leída.

La TLG se encuentra en la misma línea que la semántica conceptual Jackendoffiana en muchos sentidos, dado que también parte de un enfoque que pone la semántica en el centro y de principios generativistas orientados a identificar primitivos y reglas de combinación de esos primitivos para generar significados complejos. Hemos visto, además, que la estructura de argumentos de Jackendoff está parcialmente incorporada en la estructura de Pustejovsky.

Sin embargo, al mismo tiempo, las dos teorías se distinguen en algunos aspectos. Primero, el objeto de estudio fundamental de la semántica conceptual de Jackendoff es la estructura verbal, mientras que el objeto de interés de la TLG es, sobre todo, la estructuración de sustantivos para codificar en ellos primitivos que permitan explicar las polisemias en las que participan

(Hernández Arocha, 2014), aunque veremos, en breve, que también puede aplicarse para describir verbos. Otro aspecto distintivo es que la TLG enfatiza dar respuesta al problema de la polisemia, un tema menos presente en la SC.

Es importante mencionar aquí el trabajo de Montagna (2015), que ha hecho uso de la TLG precisamente para un análisis semántico del verbo *echar* , centrado sobre todo en la cuestión de cuántas acepciones distintas son necesarias para explicar todos sus usos y las numerosas interpretaciones a las que da lugar, entendidas en términos de polisemia. Tras un cuidadoso examen, la autora propone cuatro patrones para este verbo, basados en plantillas léxicas que expresan los niveles subléticos de Pustejovsky. En la figura 5 puede observarse uno de sus patrones.

Echar + N [ANIMADO | HUMANO | OBJETO FÍSICO | ENTIDAD
ABSTRACTA >OBJETO FÍSICO162]+SP (ARG. META;
LOCACIÓN)

| | |
|--------|---|
| FORM. | <i> isa </i> ¹⁵⁵ : EVENTO |
| CONST. | <i> constitutive activity </i> : EE ¹⁵⁶ {T1[P+L(E)]}; EA (Agente, Tema, Meta) |
| TELIC. | <i> is the activity of </i> : <u> hacer </u> <u> que N {objeto evento} </u> <u> vaya a parar a una meta </u> <u> dándole impulso, y la </u> <u> afecte </u> |
| AGENT. | <u> Impulso del agente </u> ¹⁵⁷ |

Fig. 5 Patrón 1 de 'echar' en el modelo de TLG (Montagna, 2015, p. 252)

A diferencia del trabajo de Montagna, que se enfoca en la polisemia, en nuestro proyecto de investigación el objetivo fundamental es explorar la relación entre el valor ligero y el valor léxicamente pleno y restringir en el primer caso los sustantivos que aparecen en la estructura, y no explorar las distintas interpretaciones que permite el verbo en un sentido central. Por ello, hemos optado por no apoyarnos en la TLG, ya que entendemos que esta teoría es una extensión de la teoría jackendoffiana que se especializa en cuestiones que son ortogonales a nuestros propósitos.

Cerramos aquí este apartado, y pasamos ahora a presentar la tercera teoría sobre el significado del léxico que resulta relevante discutir en esta introducción, la teoría sentido-texto.

2.2.3 La teoría sentido-texto

La tercera teoría que vamos a presentar brevemente aquí, de nuevo para explicar los motivos por los que no se ha empleado como marco teórico en nuestro análisis pese a su evidente importancia e influencia, es la Teoría Sentido-Texto (en adelante, TST). Esta teoría ha sido desarrollada por Mel'čuk y Žolkovskij (cf. Mel'čuk y Žolkovskij 1970; Mel'čuk 1981; Mel'čuk 1998)²² con el objetivo de sistematizar los sentidos expresables en el lenguaje natural y explicar cómo el mismo sentido varía en su forma de expresión textual tanto a través de lenguas distintas como, dentro de la misma lengua, en función de los otros elementos con los que se combina. Es una teoría del significado que también pone el léxico en el centro y que se basa en tres principios fundamentales:

- La lengua es un sistema de reglas que reflejan correspondencias entre un conjunto en principio ilimitado de significados –sentido– y un conjunto en principio también ilimitado de textos.
- Las lenguas naturales definen distintas correspondencias entre los significados y los textos, y son estas correspondencias los elementos que la teoría de Sentido-Texto se concentra en explicar.
- El nivel semántico, donde se definen los sentidos, es básico y prefigura mediante las correspondencias definidas en el análisis las propiedades de los niveles sucesivos. Entre el nivel semántico y el nivel fonológico se distinguen dos niveles intermedios, sintáctico y el morfológico. Todos estos niveles, excepto el semántico, están divididos a su vez en dos subniveles, el profundo y el superficial. La teoría postula, pues, siete niveles de descripción que se ordenan entre ellos, de modo que los niveles posteriores están condicionados por el nivel anterior, y con respecto a él añaden o especifican la información del anterior:
 - Representaciones semánticas (Rsem)

²² En esta presentación de la TST y las FLL, nos basamos en los trabajos de Alonso Ramos, 2004, Bustos Plaza, 2004, Mel'čuk, 1998, Mel'čuk, 2001, Mihajlovska, 2017, Batiukova, 2009 y Faber, 2003.

- Representaciones sintácticas profundas (RsinP)
- Representaciones sintácticas de la superficie (RsinS)
- Representaciones morfológicas profundas (RmorfP)
- Representaciones morfológicas de la superficie (RmorfS)
- Representaciones fonéticas profundas (RfonP)
- Representaciones fonéticas de la superficie (RfonS)

La TST es un modelo que ha tenido una gran relevancia en distintos ámbitos aplicados de la lingüística, precisamente, porque postula una lista amplia de sentidos cuya identificación es puramente empírica. Junto a su influencia en la traducción (cf. por ejemplo Faber, 2003) y la identificación automática de significados en la lingüística computacional, cabe destacar su empleo en el mundo lexicográfico. El motivo es que la TST, al estudiar las correspondencias entre sentido y texto de forma sistemática, proporciona herramientas concretas para sistematizar la información codificada en los diccionarios, tanto para entender las relaciones de aparente sinonimia o equivalencia de significado como para exponer de forma ordenada los cambios de expresión de un mismo sentido cuando se combina con distintas voces. No en vano, la teoría originalmente dio como resultado un diccionario teórico del ruso llamado el *Diccionario Explicativo y Combinatorio del Ruso Moderno (DECRM)* (*Tolkovo-kombinatornyj slovar' sovremennogo russogo jazyka*, Mel'čuk y Žolkovskij, 1984). El *DECRM* es un diccionario codificador, de base semántica, exhaustivo y centrado en casos de coaparición restringida. El éxito de la TST en la lexicografía es tan notable que existen, por ahora, dos diccionarios de este tipo: el ya mencionado *DECRM*, y también, otro para el francés, el *DECFC (Diccionario explicativo y combinatorio del francés contemporáneo)*, Mel'čuk et.al., 1984-1999). Además, la profesora Alonso Ramos lidera un equipo que ha elaborado un diccionario de colocaciones en español (*DiCE*, 2004), basado en los principios teóricos del *Diccionario explicativo y combinatorio del francés contemporáneo*.

No vamos a detenernos en presentar los detalles de las entradas del *DEC* y la maquinaria técnica de la TST, pero sí nos parece relevante comentar una parte de ellas, las descripciones de las funciones léxicas (FFLL), quizás como la parte más innovadora de la TST que al mismo tiempo nos permitirá exponer nuestros motivos para no haber seguido esta teoría. Alonso Ramos (2004) hace un uso extendido de las FFLL en el estudio de las colocaciones, ya que, según la autora, es un marco idóneo para estudiar las colocaciones porque ofrece un instrumento teórico y

descriptivo para establecer la distinción entre sintagmas libres y no libres. Como ya se ha mencionado en la sección 2.1.5, Alonso Ramos postula que el nombre selecciona restringidamente al verbo en una CVL y, por ese motivo, se adscribe a la propuesta de que en estas construcciones el sustantivo es el que dicta la manera en que se expresa el verbo – recordemos que para Mel'čuk un verbo ligero es un verbo vacío de significado, postura que Alonso Ramos sin embargo matiza-. Según explica Alonso Ramos (2004, p. 41), una FL expresa la relación entre un contenido semántico y un texto asociando cierto sentido con un esquema sintáctico, tal que la expresión de dicho sentido depende de la unidad léxica a la que se aplica la FL se aplica. La necesidad de incluir algo de información que, tradicionalmente, se ha considerado sintáctica está justificada en el modelo porque el nivel semántico, donde se aplican las FFLL, es previo a la representación sintáctica profunda y de esta manera la prefigura.

En principio, el número de FFLL necesarias para dar cuenta de la gramática de una lengua depende de cuántos sentidos y esquemas sintácticos sean necesarios, empíricamente, para dar cuenta sistemática de la correspondencia entre los significados y su expresión mediante textos. Por ejemplo, la FL que describe la colocación formada por un nombre y su verbo de apoyo cuando el sustantivo actúa como el complemento directo o primer argumento interno del verbo es $Oper_i$ ($i = 1, 2, \dots$). Esta función, dentro de la teoría, toma como argumento al nombre y da como valor el verbo de apoyo específico que se emplea en la lengua en combinación con ese nombre. Un ejemplo de un artículo lexicográfico que emplea esta clase de FL en una CVL es el de (36), que da como resultado *dar un paseo* (Alonso Ramos, 2004, p. 41):

(36) **Oper₁** (paseo) = DAR [ART ~]

El subíndice 1 indica que es X, el primer actante, el que desempeña la función de sujeto gramatical del verbo *dar*. El símbolo ART indica que es necesario un determinante usado según las reglas de la gramática y el símbolo ~ equivale a la palabra clave tomada como argumento de la función, es decir, a *paseo*. Como corresponde a la visión de Mel'čuk de los verbos ligeros, esta FL codifica al mismo tiempo un contenido semántico vago, muy aproximadamente equivalente a 'hacer' o 'hacer que exista', dejando al sustantivo determinar qué expresión concreta se le da a dicho sentido, pero también expresa un esquema sintáctico, consistente en etiquetar la relación sintáctica entre el verbo y el nombre como de primer complemento, y la del actante 1 asociado al sustantivo –la persona que realiza el paseo por un espacio– como de sujeto del verbo.

La FL puede dar varios valores posibles; en el artículo de *firma* ('firma de X en Y'), se encuentra la misma FL, pero con varios valores posibles (Alonso Ramos, 2004, p.41):

(37) Oper₁, (firma) =ECHAR [ARTindet ~], PONER [Apos~]

Las FFL, en la medida en que contienen información que prefigura la estructura sintáctica profunda, pueden variar para el mismo sentido. Entre las encargadas de describir los verbos ligeros tenemos Oper₁, Func₁ y Labor₁ (según Alonso Ramos, 2004, p. 59). Las tres toman como palabra clave un nombre predicativo, es decir, un nombre que introduce actantes que luego el verbo ligero integrará en su estructura sintáctica. El verbo de apoyo sirve, desde esta perspectiva, solo para vincular la realización de un actante semántico de la palabra clave con la propia palabra clave, y las tres clases de FL mencionadas difieren en cómo se vinculan esos actantes y la palabra clave con el propio verbo.

Como ya se ha adelantado, Oper₁ da como valor el verbo de apoyo de un pronombre que funciona como su CD, como muestra los ejemplos en (38) (ejemplos de Alonso Ramos, 2004, p. 60).

(38) **Oper₁**: (*siesta*) = ECHAR [ART ~]
Oper₁: (*crimen*) = COMETER [ART ~]
Oper₁: (*consejo*) = RECIBIR [ART ~]

En cambio, Func₁ da como valor un verbo de apoyo donde el nombre que introduce los actantes funciona como su sujeto gramatical. Ahora es, por tanto, el verbo ligero el que toma la palabra llave como sujeto gramatical (ejemplos de Alonso Ramos, 2004, p. 61):

(39) **Func₁**: (*silencio*) = REINA
Func₁: (*responsabilidad*) = PESA, GRAVITA, RECAE [sobre alguien]

Finalmente, la FL Labor₁ da como valor el verbo ligero de un nombre que funciona como el segundo complemento de dicho verbo. El verbo toma al actante "i" de la palabra clave como su sujeto gramatical y al actante "j" como su primer complemento.

- (40) **Labor**₁₂(*consideración*) = TOMAR [algo en ~]
Labor₁₂(*castigo*) = SOMETER [a alguien a un ~]

En adición a las FLL aquí presentados, existen una gran cantidad de otros tipos de FLL. Unos ejemplos son la FL **Magn**, que describe cómo se intensifica una palabra L (véanse los ejemplos en (41)) (Mel'cuk, 2001, p. 280), y **Bon**, que señala una expresión que se emplea como una alabanza estándar codificada por la lengua (véanse los ejemplos en (42)) (Mel'cuk, 2001, p. 286).

- (41) **Magn** (*apreciar*) = enormemente
Magn (*fuerte*) = como un toro
Magn (*dormir*) = profundamente, como un lirón, como un tronco
- (42) **Bon** (*elogio*) = esmerado, bien formulado
Bon (*tiempo*) = buen

Veamos ahora por qué hemos decidido no emplear esta teoría en nuestro análisis. La TST se distingue de la semántica conceptual de Jackendoff, fundamentalmente, porque la última se basa en un número muy reducido de primitivos conceptuales donde la cantidad, en principio ilimitada de significados, se deriva a partir de ellos mediante reglas de generación de estructuras, mientras que la TST se basa en unas funciones léxicas que asocian sentidos con manifestaciones textuales sin tratar de descomponer dichos sentidos en piezas menores que, por combinación, construyan sentidos más complejos. La propia fortaleza de la TST que le permite proponer un número elevado de sentidos concretos sensibles al contexto para dar cuenta sistemática de las relaciones entre significado y forma de las palabras en diccionarios, traducción o procesamiento automático es también desde nuestra perspectiva un factor que nos ha disuadido de emplearlas aquí. Las FLL son menos abstractas en su valor que los primitivos de Jackendoff y por este motivo no se adaptan tan bien como una teoría donde se pueden formar estructuras mediante primitivos abstractos para plantearse la pregunta de qué aspectos del significado de un verbo léxicamente pleno se conservan o alteran en la versión ligera del mismo verbo. Dado que este es uno de los objetivos centrales de nuestro estudio, hemos encontrado en principio una herramienta más fácilmente adaptable en los primitivos restringidos de Jackendoff (1990) y sus reglas de combinación entre ellos.

Además, la TST se enfoca en describir la sintaxis y la semántica en la misma función, debido a que propone que el sentido preconfigura la sintaxis, mientras Jackendoff, como ya hemos comentado, defiende la presentación de sintaxis y semántica como niveles separados y paralelos. Debido a que nuestro objetivo principal es describir la estructura semántica de las CVL y, por consiguiente, solo referirnos a la sintaxis en la medida en que da pistas sobre los primitivos semánticos involucrados, hemos concluido que la semántica conceptual jackendoffiana nos permite de una forma mejor centrarnos en nuestras preguntas de investigación sin obligarnos a hacer predicciones en otros niveles, algo que debido a la naturaleza del estudio que presentamos aquí no habría podido hacerse con todas las garantías científicas.

Cerramos aquí la presentación de las teorías sobre el significado léxico y pasamos al siguiente apartado, que dedicaremos a describir la categorización conceptual que elaboramos con el fin de sistematizar los contenidos léxico-conceptuales de los nombres de las CVL.

2.3 Categorización conceptual de los sustantivos

Dentro de este estudio, teniendo en cuenta las bases teóricas anteriores, hemos procedido a elaborar una clasificación conceptual de los sustantivos que se combinan con cada VL estudiado. No existe un único método para sistematizar los contenidos léxico-conceptuales de los VVLL, de la misma manera que no hay una lista finita de las clases conceptuales de sustantivos que pueden aparecer con ellos. Ha habido intentos de mostrar la relación de significado entre el verbo y el sustantivo del VL, como es el caso de la hipótesis de la compatibilidad semántica (en adelante, HCS), formulada por Sanromán (2017), y además, la información conceptual que presenta el diccionario *REDES* (Bosque, 2004a) como parte de sus entradas, pero estos intentos no se hacen tampoco sobre una serie finita de categorías conceptuales.

La HCS es una metodología cuyo objetivo es precisamente identificar los componentes semánticos de los VVLL, los componentes de los sustantivos que los acompañan e identificar la correlación entre ellos que permite deducir las combinatorias. Se basa en los siguientes principios (Sanromán, 2017):

- 1) La selección léxica de los VL no es arbitraria, sino que se fundamenta en su contenido semántico.

2) Es posible formalizar el contenido semántico de estos verbos por medio de rasgos léxicos, definidos como aquellos componentes mínimos del significado que el verbo ligero comparte con el verbo pleno.

En el presente estudio nos hemos basado en los mismos fundamentos, aunque no hemos seguido exactamente los mismos pasos descritos en la HCS respecto a las pruebas comparativas entre los VVLL y sus contrapartidas verbales plenas (*dar un paseo vs pasear, hacer una promesa vs prometer*, etc.). Según la HCS, los rasgos léxicos²³ que comparte el VL con su contrapartida verbal plena funcionan como unos elementos de concordancia semántica entre el nombre y el VL que permiten predecir las combinaciones posibles e imposibles dentro de las CVL. Veamos cómo esto se manifiesta, por ejemplo, en el verbo polisémico *DAR*²⁴. El VL *dar* en (Xa) tiene los mismos rasgos léxicos que el verbo pleno *dar* en (Xb), de manera que en los dos casos se trata de un verbo de transferencia a un objeto desplazado. La diferencia entre los dos ejemplos radica en que en el ejemplo (Xa) el objeto desplazado es concreto, mientras que en (Xb) es una entidad abstracta. En los dos casos el objeto está desplazado por X y recibido por Y, pero con distintos valores que dependen de la abstracción o concreción de dicho desplazamiento en un eje espacial.

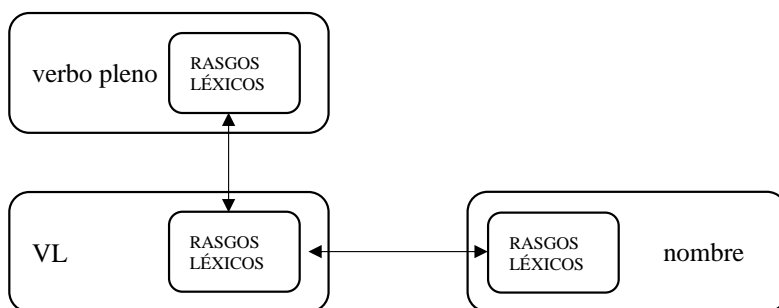
- (43) a. La mamá (X) le dio [a Aldo] (Y) un libro editado por los jesuitas.
b. Fue la mamá (X) quien dio la información al papá (Y).

Sanromán (2017, p. 35) señala que existen otros nombres de comunicación, semejantes al sustantivo *información*, que también pueden combinarse con el verbo *dar*, como, por ejemplo *opinión* o *consejo*, y postula que la razón es precisamente porque los tres nombres comparten los mismos rasgos léxicos relevantes para el VL. La autora describe, a continuación, dichos rasgos léxicos, que en este caso se resumen en que "se trata de objetos conocidos por el hablante que pueden transferirse del hablante al oyente". En la figura 6 se expone, de forma gráfica, la relación entre el VL, su contrapartida verbal plena y el nombre, según HCS (Sanromán, 2017, p. 36).

²³ Término que la HCS ha adaptado de Bosque (2004a; 2004b, p. 47).

²⁴ El ejemplo es tomado de Sanromán (2017, p. 34).

Fig. 6. Rasgos léxicos compartidos por el verbo pleno, el VL y el nombre (Sanromán, 2017, p. 36)



En nuestro estudio nos basamos en esta misma idea, y, destacamos, además, que estos nombres pertenecen a la misma clase conceptual y la descripción que permite dar cuenta regular de su distribución está basada en el conocimiento conceptual de los hablantes sobre la forma en que la lengua refleja la realidad extralingüística.

Nuestro estudio parte, pues, de una clasificación en clases conceptuales de los sustantivos que aparecen en cada CVL estudiada. Sin embargo, como es bien sabido, las clases conceptuales nos son categorías establecidas con límites definidos y de la que exista una lista finita que se haya alcanzado ya por consenso entre los investigadores del campo. De esta manera, existen numerosos casos de clases o categorías conceptuales concebibles para clasificar a los sustantivos, lo que justifica que los sustantivos se puedan agrupar de diversas maneras que no son siempre coincidentes. Las CVL muestran, además, que las clases conceptuales pueden no ser siempre sencillas de identificar, de manera que sustantivos que podrían aparentemente pertenecer a una misma clase no se dejan combinar todos con el mismo VL. Un ejemplo que hemos mencionado anteriormente es que se permiten las CVL *dar un paseo* y *dar un vuelta*, mientras que no se acepta **dar una excursión*, aunque se podría argumentar que los tres nombres pertenecen a la misma clase conceptual.

Dados estos factores –y sobre todo la ausencia de una lista finita de clases conceptuales–, en el presente estudio, y de acuerdo con la HCS, nos basamos en un método inductivo para enunciar las clases relevantes, donde las clases conceptuales se establecen basadas en los nombres documentados en los datos recogidos del corpus, y no se tratan de imponer partiendo de una lista preestablecida, si bien será natural en estas clasificaciones privilegiar algunas categorías típicas que se consideran de especial relevancia para los humanos. Observaremos en los

capítulos 4 y 5 que es posible identificar grupos conceptuales de sustantivos que suelen combinarse con los verbos *echar* y *soltar* y que no es necesario que esas clases sean excesivamente numerosas.

Cabe destacar que esta idea de identificar las clases conceptuales mediante un método inductivo y no partir de categorías preestablecidas para describir la relación semántica entre dos unidades léxicas, se asemeja a los mismos principios en que se fundamentan las clases léxicas descritas en el diccionario de *REDES* (Bosque, 2004b), donde, de acuerdo a los datos empíricos, distintas entradas pueden manejar clases conceptuales muy diferentes, algunas de ellas altamente específicas, como 'sustantivos que designan exposición o presentación de algo', 'sustantivos que denotan examen o juicio de alguna cosa' o 'sustantivos que denotan censura, burla, menosprecio y manifestaciones verbales de carácter hostil' (cf. entrada *descarnado*).

Pasamos ahora a describir la categorización de verbos ingleses de Levin (1993), en la que nos apoyaremos para describir las propiedades semánticas de los verbos *echar* y *soltar* en usos plenos. Recordemos que partimos de la hipótesis de que el VL comparte rasgos léxicos con el VP equivalente, de manera que si identificamos estos rasgos para el VP, también pueden ser válidos para el VL.

2.4 La taxonomía de clases léxicas verbales de Levin (1993)

Como se ha dicho, este estudio tiene entre sus objetivos aplicar la HCS, lo cual implica necesariamente identificar la estructura semántica del verbo pleno y relacionarla con su uso ligero. Para ello, ante la necesidad de apoyarnos en una clasificación explícita de los tipos de verbo léxico, hemos optado por la que presenta Levin (1993). Junto al nivel de detalle y exhaustividad de esta clasificación, en esta decisión influye también que Levin es una de las lingüistas que han adoptado y desarrollado la teoría léxico-semántica de Jackendoff (1990) en la que también nos apoyamos teóricamente (Levin y Rappaport 1995, 2005), con lo cual maximizamos la coherencia interna de las bases teóricas adoptadas.

Para poder desarrollar una comprensión profunda y teórica sobre el significado de los verbos *echar* y *soltar* como verbos plenos, por lo tanto, hemos seguido la taxonomía desarrollada por Levin en su libro *English Verb Classes and Alternations* (Levin, 1993). Este libro presenta una organización de la información léxica que permite categorizar todos los verbos ingleses según sus propiedades gramaticales, tanto sintácticas como semánticas.

La categorización se basa en el examen de las distintas alternancias que permiten los verbos, bajo la suposición razonable de que las alternancias léxicas que afectan a la estructura argumental o aspectual son posibles o están bloqueadas por las propiedades, también léxicas, de los verbos. Las alternancias que permite cada verbo, pues, permiten clasificarlo conforme a parámetros gramaticales bien fundados.

La metodología de Levin (1993), pues, implica la comparación del uso de un verbo entre oraciones similares donde la gramaticalidad o no de cierta operación de alternancia léxica funciona como prueba de las propiedades de los verbos y justifica clasificar dentro de un mismo grupo a verbos que admiten las mismas operaciones. Por ejemplo, podemos decir que una propiedad de algunos verbos es que pueden expresar sus argumentos de dos maneras sintácticas diferentes, mientras otros no lo permiten (Levin, 1993, p. 2). Una muestra es la llamada 'alternancia locativa', que podemos ilustrar comparando los verbos ingleses *spray/load* frente a *fill/cover*. Los ejemplos (44) y (45) muestran que *spray* y *load* permiten la alternancia locativa que acepta expresar un mismo participante como objeto directo o complemento de lugar, mientras que los ejemplos (46) y (47) muestran que *cover* y *fill* no admiten esta alternancia.

- (44) a. Sharon sprayed water on the plants.
b. Sharon sprayed the plants with water.
- (45) a. The farmer loaded apples into the cart.
b. The farmer loeded the cart with apples.
- (46) a. *Monica covered a blanket over the baby.
b. Monica covered the baby with a blanket.
- (47) a. *Gina filled lemonade into the pitcher.
b. Gina filled the pitcher with lemonade.

Esto permite diagnosticar que, más allá de su estatuto conceptual, estos verbos no pertenecen a la misma clase. En base a numerosas pruebas de este tipo, Levin clasifica los verbos en grupos que presentan las mismas alternancias, y, obtiene, de esta manera, una clasificación exhaustiva de los verbos léxicos ingleses, según sus rasgos semánticos y sintácticos.

En nuestro análisis de los verbos *echar* y *soltar*, en los apartados 4.5.1 y 5.5.1, partiremos de estas mismas categorías, buscando las más apropiadas para nuestros verbos mediante diagnósticos basados en estas mismas alternancias –cuando también son aplicables al español–, con el objetivo de identificar las propiedades semánticas y sintácticas que permiten determinar a qué clase pertenecen los usos plenos de los dos verbos en cuestión y, por lo tanto, qué representación léxico-semántica es apropiada para cada uno de ellos.

Cerramos aquí el capítulo sobre el marco teórico en que nos basamos en este estudio, y pasamos a describir los procedimientos metodológicos que seguimos para obtener los datos del corpus.

3. Metodología

En este capítulo describiremos los métodos de investigación que utilizamos en esta tesis para nuestra recogida de datos, sobre la que basamos de forma empírica los análisis que se presentarán en los capítulos 4 y 5.

Este capítulo tiene la siguiente estructura. En 3.1, presentaremos el método utilizado para la recopilación de datos: la lingüística de corpus, y, además, proporcionaremos los argumentos en que nos basamos cuando elegimos tal método para nuestro proyecto de investigación. En 3.2, describiremos el procedimiento de búsqueda que hemos seguido para encontrar las CVL, así como el subsiguiente limpiado manual de los datos que forman la base empírica de los análisis de los capítulos 4 y 5.

3.1. Lingüística de corpus

El objetivo principal de esta tesis es, como ya sabemos, identificar la estructura semántica interna de los verbos *echar* y *soltar* cuando estos actúan como verbos ligeros. Hemos optado por investigar este tema de forma empírica, apoyados en un conjunto sólido y bien fundado de datos empíricos, a través de un examen de construcciones que contienen estos verbos en combinación con sustantivos acompañados del artículo indefinido para luego categorizarlos en grupos semánticos. De esta manera, aspiramos a identificar las combinaciones más frecuentes de cada verbo, junto a su descripción de uso y significado. Para obtener una base sólida de datos con tales construcciones, hemos utilizado la metodología de corpus, donde se examinan los casos hallados en textos ya existentes. Más concretamente, hemos seleccionado como base de datos el *Corpus del español* de Mark Davies (Davies, 2016). En este apartado presentaremos los argumentos que se encuentran detrás de la elección de una metodología de corpus y, luego, las razones que sustentan la selección específica de elegir el *Corpus de español*. También haremos una breve presentación general sobre el uso del corpus lingüístico como método de investigación.

3.1.1. ¿Por qué utilizar un corpus lingüístico para este proyecto de investigación?

En este estudio hemos optado por recoger los datos que configuran nuestra investigación mediante el uso de corpus de textos ya existentes, en vez de, por ejemplo, crear cuestionarios con una selección de CVL con sustantivos, y pedir a los informantes evaluar el grado de

aceptación en ellas para elicitarse su conocimiento gramatical. Por varios motivos que presentaremos aquí nos pareció más oportuno utilizar un corpus de textos ya producidos.

En primer lugar, esta era una solución sensata por razones prácticas, debido a que no disponíamos de un panorama completo de las CVL con todos los sustantivos que queríamos investigar. Pese a la existencia de varios trabajos que contienen información sobre las combinaciones aceptables de algunos verbos ligeros con sustantivos, como por ejemplo los de Bosque (2004a) y Alonso Ramos (2004), dichos estudios no ofrecen la cantidad extendida de ejemplos que necesitábamos para poder hacer una revisión profunda de los contenidos semánticos de los dos verbos, ni tampoco garantizaban por sí solos que obtuviéramos un conjunto lo suficientemente amplio de casos que realmente reflejaran los usos de lengua específicos.

Además de la dificultad para garantizar que las clases de sustantivos relevantes estaban debidamente representadas en un cuestionario, consideramos que un cuestionario tendría que contener una lista tan larga de expresiones que habría sido demasiado laborioso rellenarlo y habríamos producido fatiga en los informantes en lugar de obtener datos espontáneos. El procedimiento del cuestionario nos habría obligado a considerar un número muy elevado de posibles clases semánticas, cada una de ellas representada con varios sustantivos, y el número de preguntas habría sido excesivo.

Otro argumento para elegir utilizar un corpus era que ya sabemos que en muchos casos las diferencias entre *echar* y *soltar* son sutiles o poco claras y, a veces, están poco definidas con casos aceptables en ambos casos. Por lo tanto, pensamos que presentar preguntas directas en un cuestionario podrían producir resultados menos válidos, dado que las respuestas dependerían mucho de la interpretación del contexto de los ejemplos. La complejidad de la interpretación y las distintas lecturas que pueden presentar las CVL con sustantivos se puede observar en ejemplos como *echar* o *soltar una moneda*. Un informante podría perfectamente entender las dos combinaciones como aceptables, pero esto en un cuestionario no daría información sobre el uso de los verbos en la forma ligera sin un contexto comunicativo adecuado. En la frase *echar una moneda en una máquina*, el verbo actúa como un verbo pleno y la moneda representa un objeto concreto y tangible, mientras que, en cambio, en *no soltar ni una moneda*, el verbo *soltar* aparece con un significado más abstracto, de manera que la interpretación de la expresión alude a la acción de pagar o gastar dinero, no a la acción concreta de trasladar, físicamente, una

moneda de un lugar a otro. Por lo tanto, elegimos basarnos en textos reales, donde hay suficiente contexto para interpretar los significados con más precisión y claridad para permitirnos discriminar entre lecturas plenas, ligeras o intermedias, así como prestar atención a otros factores que puedan influir la interpretación de un ejemplo.

Además, la investigación sobre las llamadas colocaciones, donde –como se ha detallado en el capítulo 2.1.3– incluimos por extensión las CVL, es un campo donde el uso de corpus se ha establecido como un método especialmente idóneo (Stefanowitsch, 2020). Aunque ya sabemos que el término de *colocación* admite distintas interpretaciones, si se definen como combinaciones establecidas de palabras que coocurren con una frecuencia más alta de la que recibirían otras dos palabras arbitrarias o de lo que invita a esperar su significado literal, es obvio que un corpus se convierte en una herramienta imprescindible para comprobar qué combinaciones de palabras se pueden considerar como colocaciones por su frecuencia, y así identificar datos importantes que pueden ayudar a caracterizarlas y describir sus propiedades en una lengua dada. Dicha información puede servir para crear diccionarios y –de forma más relevante para esta tesis, como se verá en el capítulo 6– material didáctico. Existen ya numerosos estudios dentro del campo de la semántica léxica, que se especializan en investigar las relaciones de significado entre distintas palabras, que se han apoyado en datos obtenidos en corpus lingüísticos con el fin de –entre otras cosas– investigar sus relaciones de sinonimia (p.ej. Taylor, 2003), polisemia (p.ej. Yarowsky, 1993) o antonimia (Justeson y Katz, 1991). Estos estudios proporcionan datos relevantes para la caracterización de las colocaciones, las distinciones más sutiles que determinan la distribución de las formas verbales ligeras y, en general, los aspectos que explican la selección de sustantivos por parte de verbos.

3.1.2. Críticas al uso del corpus lingüístico como método de investigación

Tradicionalmente, entre los lingüistas formales de orientación generativa, el uso de datos de corpus ha sido controvertido, y muchos de ellos han preferido basar su investigación en datos elicitados de la intuición gramatical de los hablantes nativos de cada lengua. Es decir, por ejemplo y de manera simplificada, el método privilegiado en los estudios generativos ha sido el de presentar cuestionarios con oraciones diseñadas *ad hoc* por el investigador y preguntar a los hablantes si les parecen gramaticales o no. Una recogida de datos a través de cuestionarios sería una forma específica de emplear el método de la elicitación de datos. Ya hemos dado

algunos motivos prácticos de no haber seguido este modelo metodológico, y haber preferido el corpus. Revisemos ahora algunas posibles ventajas e inconvenientes de este método.

Anatol Stefanowitsch (Stefanowitsch, 2020, p. 2) presenta cuatro puntos en contra que suele recibir el uso de corpus en la investigación lingüística por parte de los modelos que prefieren la elicitación de datos. En este apartado describiré estos puntos y comentaré si son válidos o relevantes para nuestro uso del corpus, y en tal caso cómo los hemos afrontado.

Los cuatro argumentos contra el uso de datos de corpus que presenta Stefanowitsch son los siguientes:

1. Un corpus se compone de datos de muestras de lengua externa y, por lo tanto, no es adecuado para el estudio del conocimiento del lenguaje como capacidad mental interna.
2. Los datos de un corpus siempre van a ser incompletos.
3. Un corpus contiene únicamente formas lingüísticas, pero no información sobre la semántica, la pragmática y otros datos contextuales que pueden ser cruciales en la interpretación.
4. Un corpus no contiene muestras negativas, es decir, solo puede decirnos lo que es posible en una lengua, pero no nos informa directamente de si lo que no aparece no es aceptable o simplemente no se documenta en los textos concretos que componen el corpus.

El argumento 1 proviene, según Stefanowitsch, de la postura de Noam Chomsky (Chomsky, 1964, p. 36, citado en Stefanowitsch, 2020, p. 3) , que parte de la premisa de que lo que se investiga es la capacidad interna del lenguaje, en sentido abstracto, no las manifestaciones externas de esa capacidad, que pueden ser imperfectas y no reflejar esta capacidad por estar contaminadas por propiedades accidentales. El mecanismo de pensamiento que es el objeto de estudio no es lo que Chomsky llama *performance*, es decir, la actuación externa del lenguaje mediante emisiones concretas, sino la *competence*, la competencia cognitiva que estructura un sistema que se encuentra detrás de la actuación. Es decir, pues, que según el marco generativo no interesa observar la lengua en su uso –una misma persona puede cometer errores al hablar por estar cansada, borracha, enferma, etc.–, sino detectar el conocimiento interiorizado de la lengua que posee el usuario independientemente del uso externo que haga. La manera de

acceder a esta *competencia* es a través de ejemplos inventados cuya aceptabilidad evalúan los hablantes.

A este problema, los que siguen defendiendo el uso de los datos del corpus argumentan, como de hecho ha admitido con el paso del tiempo hasta el propio Chomsky (Chomsky, 1972, p.187, citado en Stefanowitsch, 2020, p. 3), que el método de elicitación de datos tampoco puede garantizar el acceso directo a la *competencia*, dado que el proceso no puede estar nunca completamente libre de factores externos que influyan en los resultados. Es decir, las posibles interferencias aparecen tanto en el estudio de corpus como en la elicitación de datos, por lo que este argumento no invalida el método de corpus. En nuestro caso, como ya se ha descrito en el apartado anterior, optar por obtener datos basados en la intuición de los usuarios, como, por ejemplo, a través de un cuestionario, no es posible por razones prácticas, y el uso de corpus resulta, pues, ser la solución más viable.

Respecto a la crítica 2, esta también es un argumento que viene típicamente de los lingüistas chomskianos: el corpus muestra, en el mejor de los casos, un subconjunto de los datos posibles en una lengua, y no hay un corpus tan completo que recoja todo lo que la capacidad humana del lenguaje permite producir. No se puede contradecir la validez de esta crítica, ya que ningún corpus puede contener todos los enunciados posibles de una lengua, siendo por definición, incompleto. Sin embargo, el desarrollo tecnológico de los sistemas digitales de las últimas décadas ha posibilitado la creación de corpus que pueden almacenar grandes cantidades de datos, por lo que, aunque no sean completos, sí puede decirse que los corpus modernos son, al menos, representativos de lo que es posible en una lengua. Obviamente, no pueden ser representativos de todas las posibles variedades, niveles y construcciones de una lengua, pero cuando se usan para tratar estructuras más o menos fácilmente identificables suelen contener información que nos puede servir como representación de los usos más frecuentes, y, por consiguiente, centrales, de un idioma. Al mismo tiempo, es imprescindible ser consciente de esta limitación del método y tratar los datos extraídos de un corpus como muestras que pueden generalizarse solo hasta cierto punto. En este trabajo, como se verá, nos cuidamos de hacer afirmaciones generales que deban tener validez universal para todos los usos de un mismo verbo, si bien tratamos de generalizar las estructuras semánticas de forma que sean compatibles con todos los usos registrados.

Comentaremos ahora el tercer argumento, que dice que los datos de una lengua extraídos de un corpus no contienen información sobre el contexto pragmático y otros datos de la interpretación. Este argumento puede contradecirse por dos vías: la primera es que los cuestionarios y la elicitación de datos, al tratar de abstraer el contenido, tampoco son un método idóneo que cuente el contexto. En segundo lugar, los corpus modernos, que contienen textos largos e integrados, permiten reconstruir el contexto mejor que los propios cuestionarios. Cuando examinamos la información detallada de cada resultado que ofrece, por ejemplo, un corpus como *El Corpus del español*, que junto a cada oración permite acceder al párrafo o párrafos en que aparece esa estructura, consideramos que este es un argumento que ya no es válido, por lo menos para el corpus empleado en nuestro estudio. Volveremos a tratar este tema en el apartado 3.1.3, donde describiremos algo más las posibilidades que ofrece el corpus que utilizamos.

El cuarto y último argumento que menciona Stefanowitsch (Stefanowitsch, 2020) es que un corpus no contiene muestras negativas y, que, por lo tanto, no puede decirnos lo que no es aceptable de una lengua. Consideramos que esto también es un argumento válido y algo que es importante tener en cuenta en nuestro estudio. En algunas ocasiones, solucionaremos el problema elicitando algunos ejemplos necesarios en un análisis; de hecho, ya que es cierto que si hay una secuencia que está ausente en el corpus, no podemos saber sin más si es imposible o posible, puesto que no se documenta en dichos textos.

3.1.3. El Corpus del español de Mark Davies

Tras decidir que el corpus era nuestro método de recopilación de datos, consideramos distintos corpus digitales de español para escoger el que fuera más apto para nuestros propósitos. Sometimos a consideración, entre otros, el *Corpus de referencia del español actual* (CREA)²⁵ o el *Corpus diacrónico del español* (CORDE)²⁶, ambos de la Real Academia Española, pero decidimos utilizar el *Corpus del español* de Mark Davies (en adelante, CE)²⁷, y concretamente el subcorpus de *Web/Dialectos*²⁸.

²⁵ *Corpus de referencia del español actual* (CREA), disponible en línea desde <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>

²⁶ *Corpus diacrónico del español* (CORDE), disponible en línea desde <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

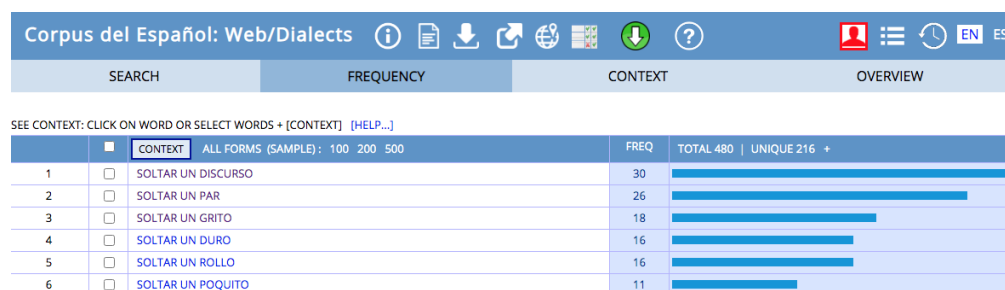
²⁷ *Corpus del español* (CE), disponible en línea desde <https://www.corpusdelespanol.org/>

²⁸ *Corpus del español, Web/Dialectos* (CE Web/Dialectos), disponible en línea desde <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>

El CE *Web/Dialectos* contiene unos 2000 millones de palabras de español, tomadas de unos dos millones de páginas web de 21 países hispanohablantes. El 78% del contenido tiene origen en Hispanoamérica y el 22% en España, de manera no exacta pero sí aproximada correspondientes a la proporción de hablantes nativos de cada área. Los textos fueron recogidos de la web entre 2013 y 2014, y, por lo tanto, son textos que reflejan la lengua contemporánea.

Para nuestro propósito, el CE se considera el más conveniente, debido a la posibilidad que ofrece de buscar combinaciones complejas de palabras mediante comodines gramaticales. Permite, por ejemplo, hacer una búsqueda de combinaciones de palabras que aparecen juntas con alta frecuencia, incluso marcando solo la categoría léxica de estas palabras. Tales combinaciones pueden ser codificadas por clases gramaticales, como sustantivos o adjetivos, es decir, no es necesario basar la búsqueda en lemas concretos o conocidos. Esto posibilita crear listas de frecuencia que contienen datos sobre los sustantivos que se suelen combinar con unos verbos concretos sin necesidad de especificar la forma del verbo concreta, sino permitiendo que se documenten todas las formas flexivas de un mismo verbo. En nuestro caso, insertamos los verbos *echar* y *soltar*, respectivamente, más el código correspondiente al comodín para los sustantivos y el corpus nos generó listas de sustantivos que suelen aparecer con estos verbos, como se puede observar en la captura de la pantalla en figura 1 para el caso de *soltar*.

Figura 1. Resultados de la búsqueda de *soltar_v* un NOUN en CE *Web/Dialectos* (frecuencia)



Si se hace click en, por ejemplo, *soltar un discurso*, el sistema aporta información sobre el género del texto, el enlace del sitio web donde se ha encontrado, el país del origen y, además, un fragmento del texto donde aparece la combinación (véase figura 2).

Figura 2. Resultados de la búsqueda de *soltar_* y un *NOUN* en *CE Web/Dialectos* (contexto)

| SEARCH | | | | FREQUENCY | | CONTEXT | | LOG IN | |
|---|------|-------------------------------------|---|-----------|---|--|--|--------|--|
| (SHUFFLE) | | | | | | | | | |
| CLICK FOR MORE CONTEXT <input type="checkbox"/> [?] SHOW DUPLICATES | | | | | | | | | |
| 1 | G ES | ambientaligual.blogspot.com | A | B | C | consecuencias sociales que tiene la gestión política del medio ambiente. No voy a soltar un discurso en defensa de nadie, pero sí que me gustaría decir c | | | |
| 2 | B ES | asambleavvk.wordpress.com | A | B | C | / necesite, al menos, compartir lo con vosotros. No era mi intención soltar un discurso político, no intento convencer a nadie de nada porque creo que ha | | | |
| 3 | G ES | blogdelpadrefortea.blogspot.com | A | B | C | lleva incluido los gastos de correo. Querida Mª del Carmen te iba a soltar un discurso que se me ha escapado entre los dedos. No tengo nada que | | | |
| 4 | B ES | blogs.revistagq.com | A | B | C | Digo, de EGEDA. Salió dos veces, a entregar un premio y a soltar un discurso larguísimo y muy obvio contra la piratería, que es el que todo | | | |
| 5 | B MX | bolsayotrascosas.blogspot.com | A | B | C | vendido hipotecas si no hubiese tenido público para comprar las. Mi idea no es soltar un discurso de pesadumbre arremetiéndolo contra todo, sino que cc | | | |
| 6 | B CR | consejeriadepareja.blogspot.com | A | B | C | Porque sabe que los padres cuando dicen tenemos que hablar quieren decir te voy a soltar un discurso por algo tuyo que no me gustó. Esto cambiaría si | | | |
| 7 | B ES | ...irosyotrosmonstruos.blogspot.com | A | B | C | día! ; Hoy todos deberíamos montar en nuestros corceles, alzar nuestras espadas y soltar un discurso a lo Aragorn (pero no tengo caballo ni espada ni sc | | | |
| 8 | B ES | eldardodelapalabra.blogspot.com | A | B | C | , que no tiene ni idea de qué va aquello, se ve empujado a soltar un discurso a los congregados y sin decir les nada logra arrancar sus aplausos. | | | |
| 9 | B EC | foros.monografias.com | A | B | C | estás de acuerdo o no, o si lo desarrollas, no se trata de soltar un discurso sobre el mundo desde la prehistoria pasando por todo, hasta hoy, | | | |

En el apartado 3.2. describiremos más detalles sobre el procedimiento de la búsqueda de datos.

El CE ofrece varios subcorpus dentro del mismo sistema, como, por ejemplo, el *Género/Histórico*, que contiene textos desde el siglo XIII hasta el siglo XX. Los 20 millones de palabras de textos del siglo XX de este subcorpus mantienen el equilibrio entre los géneros de textos orales, ficción, prensa y académicos. Otro subcorpus, que se hicieron disponibles después de que se empezara a hacer este estudio y, que, por lo tanto, no he podido utilizar, es el *Corpus del español: NOW*²⁹ que contiene aproximadamente 7,2 mil millones de palabras de periódicos y revistas disponibles en la web desde 2012 hasta 2019.

Para nuestro estudio consideramos que el subcorpus más relevante era el de *Web/Dialectos*, debido al género de textos que contiene, que permite reflejar la lengua coloquial y formal con cierta espontaneidad y por ser textos recientes. Las páginas web en el corpus se caracterizan por contener blogs, chats, y géneros de textos frecuentemente espontáneos y menos elaborados. Pertenecen a un registro coloquial, algo que encaja con nuestro propósito de investigar el significado más prototípico de los verbos *echar* y *soltar*, más allá de las codificaciones lexicográficas que se hacen de ellos.

Opinamos que el registro coloquial es idóneo para identificar los usos naturales de un fenómeno lingüístico, dado que se supone que los hablantes se esfuerzan en menor grado para adornar el lenguaje, y que las restricciones que impone el género son más flexibles y libres que lo que

²⁹ *Corpus del español: NOW* (CE NOW), disponible en línea desde <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

ocurre en, por ejemplo, textos periodísticos. De esa manera, se minimizan las interferencias normativas que no están incorporadas directamente en la gramática de los hablantes. No pensamos incluir en el estudio el desarrollo histórico del uso de los verbos, y, descartamos, también por esta razón, el subcorpus de *Género/Histórico*.

Dicho esto, cabe destacar que los ejemplos y los textos del corpus contienen varias faltas ortográficas, debido, precisamente, a los requisitos menos estrictos respecto a las pautas de corrección de los que se aplican a textos de géneros formales, es decir, como reflejo de la misma espontaneidad. Los ejemplos del corpus que se citarán en este trabajo se escribirán en su forma original, sin corregir estas faltas ortográficas.

3.2 Descripción del procedimiento de búsqueda en el corpus

Nuestro objetivo en la extracción de datos del corpus fue, como ya se ha mencionado, el de identificar sin posiciones teóricas preconcebidas un conjunto representativo de los sustantivos que suelen combinarse con *echar* y *soltar* cuando estos actúan como verbos ligeros. En este apartado describiremos los pasos que seguimos para la búsqueda y selección de tales datos.

Todas las búsquedas que se describen aquí tuvieron lugar durante el otoño del año 2017.

3.2.1 Las cadenas de búsqueda

Para entender cómo crear las cadenas de búsqueda que necesitamos para obtener los datos que aspiramos a extraer del corpus, acudimos primero a la página de ayuda de la página web del *Corpus del español*³⁰ donde se detalla el uso de comodines gramaticales para efectuar búsquedas de cadenas cuyos lemas están solo en parte prefijados. Esta página web informa de que la cadena ROMPER_V*NOUN genera una lista de *cualquier forma de romper (como verbo, si hay varias posibilidades) seguida de cualquier palabra y, finalmente, un nombre*. Es decir, esta cadena permite extraer cualquier combinación del verbo, en todas sus formas flexivas, con un sustantivo separado de este verbo por cualquier otra palabra –típicamente, determinantes, debido a la distribución de los sintagmas nominales–.

³⁰ <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/> (hacer click primero en *lista*, después en *combinaciones de palabras*)

Partiendo de esta plantilla general, decidimos modificar levemente esta cadena para ajustarla a nuestros objetivos. Así, la basamos en tres factores.

1) Sabemos que el sustantivo en una CVL puede ir con o sin determinante (véase p.ej. Mitatou, 2011, p. 16 o el apartado 2.1.2 de esta tesis), y en el caso de que aparezca el determinante, este puede ser un artículo determinado o indeterminado, un cuantificador o un posesivo. No obstante, decidimos limitar los datos en este estudio para solo incluir las CVL donde el sustantivo está precedido por un determinante indefinido. Esto se debe, simplemente, a que no hay indicaciones de que la presencia o no del determinante –o el tipo de determinante en caso de que haya– influya en los significados de los verbos ligeros que son objeto de nuestro estudio particular. Es decir, pensamos, por ejemplo, que expresiones como *soltar un discurso* no se diferencia sistemáticamente de expresiones como *soltar frases* respecto a la selección conceptual que ocurre entre el verbo y el sustantivo y, que, por lo tanto, podemos permitirnos de restringir la clase de cuantificadores para centrarnos solamente en los sintagmas nominales indefinidos. De esta manera, además, evitamos introducir en nuestro análisis factores que pudieran depender de la clase de determinante empleado y no de la naturaleza del sustantivo, garantizando así que estamos obteniendo generalizaciones relevantes para el trabajo en las que se minimizan los posibles factores externos. La elección de la forma indefinida, además, se debe a que –como ya se ha explicado– en un verbo ligero el sustantivo co-define la semántica del predicado. Los sintagmas nominales con artículo indefinido pueden interpretarse como expresiones que describen individuos o clases de individuos (*comer un bocadillo*), mientras que los sintagmas definidos introducen referencia única y se suelen usar para identificar entidades más que para describirlas (*comer el bocadillo*, *comer ese bocadillo*). No obstante, cabe mencionar que el corpus no distingue entre el determinante indefinido *un* y los sustantivos usados como cuantificadores que también aparecen encabezados por *un*, de manera que en los datos obtenidos se encuentran también varias frases cuantificadores, como, por ejemplo, *echar un par de carcajadas*.

2) Por los mismos motivos –es decir, poder realizar una búsqueda eficaz en los datos del corpus–, hemos incluido solo las CVL con sustantivos masculinos en los datos extraídos del corpus. Nos permitimos hacer esta selección, debido a que tampoco hay motivos que inviten a pensar que el género del sustantivo sea un factor influyente en la selección entre el verbo y el sustantivo, ni en el caso de las CVL ni tampoco en la selección de los verbos plenos.

3) Respecto a la forma del verbo en los resultados de la búsqueda, recordemos que la cadena de búsqueda ROMPER_V*NOUN genera una lista que contiene todos los ejemplos en los que aparece cualquier forma del paradigma del verbo. Si no interesa incluir toda esta información en los datos, el *Corpus del español* también permite hacer una búsqueda que extraiga los resultados con el verbo solo en alguna de las formas flexivas sea restringiéndolas gramaticalmente con más información en el comodín de la cadena o sea escribiendo una forma particular en minúsculas; por ejemplo, el infinitivo, insertando en la cadena 'romper' en minúsculas en vez de mayúsculas³¹. En este caso, para posibilitarnos obtener datos que no estuvieran condicionados por una información aspectual o temporal determinada, o por usos impersonales o personales del verbo, optamos por extraer datos de *echar* y *soltar* en cualquiera de las formas del paradigma.

Basándonos en los argumentos presentados, las cadenas de búsqueda que hemos utilizado han sido las siguientes:

Para soltar: *SOLTAR_v un NOUN*

Para echar: *ECHAR_v un NOUN*

3.2.2 El limpiado y clasificación preliminar de los datos del corpus

Tras insertar las cadenas de búsqueda en la página web del corpus, la búsqueda generó listas de combinaciones de palabras de los verbos *soltar* y *echar* con sustantivos combinados con el artículo indefinido masculino singular.

Debido a que el corpus no dispone de funciones que reconozcan las funciones sintácticas de los sustantivos, los datos obtenidos se sometieron primero a un limpiado manual donde eliminamos los casos en que el sustantivo identificado no fuera el complemento directo del verbo. Esto incluyó eliminar al menos dos clases de construcciones: (i) casos en que el sustantivo era un sujeto pospuesto al verbo (*Mientras echaba un cocinero más sal...*) y (ii) casos en que el sustantivo era un complemento circunstancial sin preposición, como en algunos casos de cuantificadores (*Soltó un ratito la mano de su madre*). Estos casos fueron eliminados manualmente del corpus.

³¹ <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/> (hacer click primero en *lista*, después en *lemas*)

Naturalmente, el corpus tampoco proporciona datos que distingan automáticamente los usos ligeros de un verbo y los diferencien de los usos plenos, por lo que la lista generada –una vez limpia– es una mezcla de construcciones plenas, ligeras y, además, de ciertas locuciones idiomáticas. Por tanto, una segunda fase en la recolección de datos, previa al análisis, consistió en separar manualmente los usos plenos de los usos ligeros para cada verbo. Además, junto a estas dos grandes clases, hemos hecho una categoría de usos intermedios entre estos dos, por haber observado que hay casos donde el comportamiento del verbo junto al sustantivo no encaja por completo en ninguna de las dos categorías anteriores, la de usos plenos y la de usos ligeros.

A la vez que se procedió a categorizar los resultados en usos de *echar* y *soltar* como verbos ligeros, plenos o intermedios, descartamos algunos casos que pueden definirse como locuciones verbales. A continuación, describiremos los criterios que hemos seguido para diferenciar los cuatro grupos de usos.

1) Usos ligeros

Para identificar los usos ligeros, hemos partido de la definición de construcción de verbo ligero en la NGLE (NGLE 1999, § 1.10k): *grupos verbales semilexicalizados de naturaleza perifrástica constituidos por un verbo y un sustantivo abstracto que lo complementa* . De ahí hemos interpretado *sustantivo abstracto* como una entidad que, respecto a los verbos concretos que investigamos en este estudio, no se puede *soltar* o *echar* físicamente, ni en un sentido metafórico ni en un sentido literal. Ejemplos del corpus que hemos categorizado en este grupo son frases como *echar un vistazo* y *soltar una sonrisa* . En los capítulos 4.2 y 5.2 daremos una descripción de criterios más específicos que utilizamos para cada verbo, de forma que elaboraremos y matizaremos la noción de *sustantivo abstracto* que resulta relevante para esta tesis.

2) Usos plenos

Entendemos como usos plenos los casos donde los sustantivos que se combinan con los verbos remiten a objetos concretos y tangibles que se pueden *soltar* o *echar* físicamente, y donde el predicado completo –por tanto– designa una acción de traslado físico o falta de contacto en sentido locativo y particular. En los capítulos 4.3 y 5.3 profundizaremos más en lo que esto significa para cada verbo. Ejemplos de hallazgos de usos plenos son *soltar un perro (de una jaula)* y *echar un ajo (a un guiso)* .

3) Usos intermedios

Como ya se ha mencionado anteriormente, hay casos que no encajan por completo en ninguna de las dos categorías por carecer de todas las propiedades características de una sola de estas; veremos que hay distintas maneras de ser intermedio, como, por ejemplo, admitir una lectura metafórica asimilable a la lectura de verbo pleno o contener sustantivos intangibles pero concretos. Ejemplos de hallazgos del corpus de dichos usos intermedios, que a su vez pueden estar más o menos próximos a los usos ligeros, son *echar a un periodista (de un trabajo)* y *soltar un brillo* . En los apartados 4.4 y 5.5 presentaré los detalles de las distintas propiedades de cada caso que se ha clasificado dentro de esta categoría.

4) Locuciones

Para identificar las locuciones verbales en nuestros datos seguimos la definición de la *NGLE* (*NGLE* 1999, § 1.10a), que señala que *las locuciones son grupos de palabras lexicalizados que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da el nombre* (adjetival, verbal, preposicional etc.). Entendemos con esto que, en contraste con las CVL, la estructura interna se encuentra fija y no permite modificación gramatical o reemplazo de ninguna parte, como, por ejemplo, el agramatical **echar unos cables* en vez de la expresión fija *echar un cable* . Otro criterio en que nos hemos basado para diferenciar las locuciones de las CVL es que el significado que expresa el sustantivo en una locución normalmente, como señala la misma *NGLE*, se ha lexicalizado y no es reconocible en el significado de la construcción. Es decir, que *el cable* en la locución *echar un cable* no alude ni al objeto formado por un cordón de alambres ni a una interpretación abstracta o metafórica de él. De esta manera, las locuciones se distinguen, claramente, de las CVL. Como se puede observar en un ejemplo prototípico de CVL, como por ejemplo *echar un vistazo* , el sustantivo *vistazo* aporta y conserva su significado dentro del predicado y, se puede, además, sustituir por otra palabra semánticamente semejante, como, por ejemplo, *ojo* , sin cambiar el significado de la construcción. Esta sustitución del sustantivo no puede hacerse con la locución *echar un cable* (*#echar un cordón de alambre*).

Con el limpiado de los datos obtenidos del corpus, hemos creado, pues, cuatro categorías para cada verbo. Los resultados de la búsqueda del corpus tras este examen preliminar se resumen en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1. Resumen de los resultados de la búsqueda del corpus, categorizados en cuatro usos.

| | ECHAR | SOLTAR |
|---|------------|------------|
| Usos ligeros: sustantivos | 95 | 93 |
| Usos plenos: sustantivos | 64 | 20 |
| Usos intermedios: sustantivos | 29 | 19 |
| Locuciones verbales: sustantivos | 8 | 1 |
| Número total de sustantivos identificados | 196 | 133 |
| <i>Ejemplos revisados en total</i> | <i>519</i> | <i>300</i> |

Como se observa en la tabla, el número de ejemplos revisados es más alto que el número de los sustantivos individuales que se han identificado. Esto se debe, entre otras cosas, a que en la lista del corpus original aparecen numerosos ejemplos de una misma combinación de sustantivo y verbo. Estos datos podrían aportar información sobre los usos más frecuentes de cada verbo y sus combinaciones típicas con sustantivos individuales, pero debemos dejar claro desde este instante que nuestra intención en el estudio no ha sido caracterizar los verbos solo por los sustantivos típicos que concurren con él. La frecuencia nos ha resultado útil para identificar las combinaciones relevantes, pero no la incorporamos como un factor dentro del análisis, como se verá posteriormente. Cabe hacer hincapié en esta decisión metodológica, ya que no pretendemos documentar con números representativos los distintos usos de los verbos *echar* y *soltar*. Simplemente, hemos partido de la idea de tener una cantidad suficiente de casos, sobre todo de los usos ligeros, como para poder caracterizar una gran variedad de significados, con el objetivo de identificar la estructura semántica interna de los verbos cuando estos actúan como verbos ligeros.

Como puede observarse en la tabla 1, los ejemplos revisados en total se distinguen considerablemente entre los dos verbos. El motivo es que, metodológicamente, nos pusimos como objetivo alcanzar un número de aproximadamente 90 sustantivos distintos usados en las construcciones de verbo ligero. Respecto al verbo *echar*, tuvimos que revisar una selección más grande de ejemplos –precisamente 519– para encontrar aproximadamente 90 casos distintos de combinaciones distintas de verbo y sustantivo en CVL, mientras que con el verbo *soltar* solo tuvimos que revisar 300 hallazgos para alcanzar más de 90 combinaciones ligeras. La revisión de este número de ejemplos, como puede verse en la tabla, permitió documentar en distintas

cantidades las combinaciones de verbo y sustantivo en usos plenos e intermedios para cada verbo. Debido a esta metodología enfocada en alcanzar 90 combinaciones de verbos ligeros, no consideramos que los datos de la tabla deban interpretarse como que estos dos verbos son necesariamente más usuales como verbos ligeros que como verbos léxicamente plenos. Sin embargo, los resultados sí podrían sugerir que las combinaciones más frecuentemente documentadas de sustantivos con estos verbos correspondan a construcciones de verbos ligeros, algo que sería esperable en la medida en que las combinaciones de sustantivos con verbos ligeros están idiomatizadas, mientras que los usos léxicamente plenos son combinaciones libres en las que esperamos documentar una mayor variedad de sustantivos individuales. Por ello, de las combinaciones más frecuentes cabe esperar que sean más normalmente casos de construcciones de verbos ligeros que de combinaciones léxicamente plenas.

Terminamos aquí este capítulo dedicado a la metodología. En los próximos dos capítulos se presentarán los resultados de la investigación.

4. El verbo *echar*

En este capítulo presentaremos los datos y el análisis del primer verbo ligero que analizamos en esta tesis, *echar* .

El capítulo tiene la siguiente estructura. En 4.1. proporcionamos la presentación de cómo está recogido el verbo *echar* en cuatro diccionarios monolingües, mientras que 4.2 se dedica a la exposición de sustantivos identificados en el material del corpus que forman parte de construcciones con el verbo *echar* como verbo ligero. Los sustantivos se encontrarán categorizados en grupos semánticos. Por su parte, 4.3 presenta una selección de sustantivos identificados del material del corpus que forman parte de construcciones de *echar* como verbo pleno, mientras que 4.4 presenta los sustantivos que forman parte de construcciones con *echar* que no son claramente ni usos de como verbo ligero ni como verbo pleno, debido a que carecen de todas las propiedades características de cualquiera de los dos grupos. Tales casos se nombrarán *casos intermedios* y los presentaré en tres grupos distintos. Finalmente, 4.5 desarrolla nuestro análisis, que estará basado en la teoría léxico-semántica de Jackendoff.

4.1 Introducción

El objetivo principal de este capítulo es entender cuál es la estructura léxico-conceptual del verbo *echar* , qué componentes de su significado como verbo léxico pleno están activos cuando se emplea como verbo ligero, y, en definitiva, cuál es su denotación más allá de su pertenencia a la clase de los verbos de separación para, de una forma predictiva, permitir restringir y deducir la clase de sustantivos que se combinan con él en las construcciones de verbo ligero correspondientes.

Una primera manera de encontrar una respuesta a estas preguntas es buscar en los diccionarios. Para obtener una primera noción del significado de este verbo, consultaremos distintos diccionarios monolingües y veremos qué rasgos destacan los lexicógrafos de cada obra. Me concentro en tres diccionarios diferentes: el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014, 23ª ed.) (en adelante, *DLE*), el *Diccionario de la lengua española* de ESPASA Calpe (2005), (en adelante, *DLEEC*), y, por último, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007, 3ª ed.), (en adelante, *DUE*). Junto a esto, cerraremos esta introducción comentando brevemente la manera en que este verbo se codifica en *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004a), donde se proporciona información sobre las

colocaciones más frecuentes con este verbo, algunas de las cuales han de considerarse construcciones de verbo ligero.

A causa de la gran cantidad de acepciones halladas para el verbo *echar* en todos los diccionarios, la presentación se distinguirá algo de la que haremos de *soltar* en el apartado 5.1, donde comentaremos todas las acepciones del verbo. Con *echar*, en cambio, las presentaremos primero en grupos temáticos en la tabla 4.1 y después daré un resumen de similitudes y diferencias entre los tres diccionarios. Debido a que en este trabajo el punto de interés es el significado de *echar* como verbo transitivo, y el sustantivo que cumple la función sintáctica de complemento directo, no figuran en la tabla los usos cuasi-perifrásticos de *echar* en combinación con preposiciones (*como echar a perder* o *echar a réir*), y también en parte *echar* como verbo pronominal (*echarse*). Por el mismo motivo, tampoco he incluido los casos de regionalismos o usos muy restringidos geográficamente. Respecto a las acepciones del *DUE* (2007) se presentan en la tabla 1 algunas de estas en forma reducida, debido a su longitud y alto nivel de detalles.

Tabla 1. Las acepciones del verbo *echar* en los diccionarios

| Grupos temáticos | DLE | DLEEC | DUE |
|---|---|--|---|
| Descripción general | 48 acepciones | 34 acepciones | 34 acepciones |
| Uso concreto de imponer fuerza en un objeto | <p>1. Hacer que algo vaya a parar a alguna parte, dándole impulso.</p> <p>3. Hacer que algo caiga en sitio determinado.</p> <p>4. Hacer salir a alguien de algún lugar, apartarle con violencia, por desprecio, castigo.</p> <p>9. poner, aplicar. Echar aceite a las bisagras. Echar ventosas.</p> | <p>1. tr. Hacer que algo llegue a alguna parte dándole impulso. También prnl.: <i>echarse al agua</i>.</p> <p>2. Hacer que una cosa caiga en un sitio determinado: <i>echar una carta al buzón</i>.</p> <p>3. Dejar caer, verter: echar sal.</p> <p>4. Hacer salir a uno de algún lugar: lo echaron de la clase.</p> | <p>1. Impulsar hacia cierto sitio una cosa que se tiene cogida con la mano, a la vez que se suelta: “Eché una rosa a su balcón”. Arrojar, lanzar, tirar. Dejar caer intencionadamente una cosa en un sitio: “Echar una carta al buzón.” Impulsar una cosa hacia un sitio de cualquier modo: “Le echó la pelota al delantero centro” Lanzar, tirar. [...] Hacer caer un líquido en un recipiente. Escanciar, verter</p> <p>2. prnl. Acercarse bruscamente a algo o alguien para cogerlo.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Movimientos del cuerpo | 13. tr. Inclinar, reclinar o recostar. Echar el cuerpo atrás, a un lado. U. t. c. prnl. | 11. Inclinar, mover, recostar. También prnl.: <i>échate hacia la derecha, que no veo.</i> | 11. Inclinar, dirigir, o mover el cuerpo o un miembro en cierta dirección o hacia cierta cosa: <i>Echar la cabeza atrás.</i> 12. Ponerse el cuerpo en posición horizontal. |
| Despedir de sí una cosa. Los sujetos pueden ser personas, animales, plantas u objetos | 2. Despedir de sí algo. 6. Dicho de una planta: Brotar y arrojar sus raíces, hojas, flores y frutos. 7. Dicho de una persona o de un irracional: Empezar a tener cualquier complemento natural de su cuerpo. 26. tr. Adquirir aumento notable en las cualidades o partes del cuerpo expresadas. Echar mal genio, carnes, barriga, pantorrillas. | 4. Despedir de sí una cosa: <i>echar fuego.</i> 6. Brotar en las plantas sus raíces, hojas o frutos: el ficus ha echado otro brote. También intr. 7. Tratándose de personas o animales, salir o aumentar alguna parte natural de su organismo: echar un diente. 15. Experimentar un aumento notable en lo que se expresa: <i>echar barriga.</i> | 3. Dejar o hacer salir algo de sí. 4. Producir un organismo algo que brota de él. <i>Este tallo ya ha echado raíces</i> |
| Comunicación | 22. tr. Publicar o dar aviso de lo que se ha de ejecutar. Echar un bando, la comedia, las fiestas, la vendimia. 24. tr. Pronunciar, decir, proferir. Echar un discurso, un sermón. Echar coplas, refranes, un taco, palabrotas, bravatas. 27. tr. Mostrar mucho enojo. Echar rayos, centellas, fuego. 23. tr. Representar o ejecutar comedias u otros espectáculos. | 17. Seguido de ciertas expresiones, mostrar mucho enojo: <i>echar chispas, pestes, sapos y culebras.</i> 19. Decir, pronunciar: <i>echar una parrafada.</i> 22. Tratándose de películas, espectáculos, etc., representar, proyectar, ejecutar: <i>hoy echan una policiaca.</i> | 6. Con un nombre de expresión, decirla: <i>Echar un discurso [una maldición, un piropo...]</i> Dirigir a alguien una reprimenda o cosa semejante: <i>Me ha echado un rapapolvo.</i> 8. Publicar cierta cosa con un bando o de otro modo: Echar las fiestas. 14. Proyectar una película o representar una obra teatral en el cine o el teatro. |
| Tiempo, números y cantidad | 19. tr. Hacer cálculos, cuentas. 20. tr. Suponer o conjeturar el precio, | 23. Invertir un periodo de tiempo en algo, consumirlo: eché dos horas en el trayecto. | 21. Calcular por las apariencias de una cosa la cantidad de otra, particularmente de años, |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>distancia, edad, etc., que nos son desconocidos. ¿Qué edad le echas?</p> <p>21. tr. Invertir o gastar en algo el tiempo que se expresa. Echar dos horas en ir a Toledo.</p> | <p>16. Suponer o deducir un dato por aproximación: <i>yo te echaba 20 años.</i></p> | <p>que tiene: <i>¿Qué edad le echas a esa chica?</i></p> <p>28. Hacer la cuenta. (véase también la otra acepción 28, más abajo)³²</p> |
| <p>Acciones relacionadas con el deporte o los juegos</p> | <p>12. tr. Atribuir una acción a cierto fin. Echar a juego. Echar a mala parte.</p> <p>15. tr. Remitir algo a la suerte. Echar el asunto a pares o nones.</p> <p>16. tr. Jugar (llevar a cabo una partida o un partido). Echar un solo. Echar una mano de tute.</p> <p>17. tr. jugar (hacer uso de una carta, ficha o pieza).</p> <p>35. intr. Apostar, competir con alguien. Echar a escribir, a saltar. U. m. c. prnl.</p> <p>36. intr. Jugar o aventurar dinero a algo. Echar a la lotería, a una rifa.</p> | <p>10. Jugar dinero a alguna cosa: <i>echar la lotó.</i></p> <p>12. Remitir una cosa a la suerte: <i>echar a suertes.</i></p> <p>13. Jugar, apostar: <i>ayer echamos un mus.</i> También intr.</p> | <p>15. Dejar la resolución de una cosa a la suerte o a cierta forma de sorteo.</p> <p>16. Arriesgar dinero o cierta cantidad en un juego.</p> <p>28. Jugar una partida de cierto juego: <i>Echar un tute</i> (véase la otra acepción 28, más abajo)</p> <p>31. Apostar con una persona a hacer una cosa tan bien o mejor que ella.</p> |
| <p>Consumición</p> | <p>33. tr. coloq. Comer o beber algo, tomar una refacción. Echar un bocado. U. t. c. prnl. Echarse un trago.</p> <p>25. Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestear.</p> | | <p>28. <i>Con ciertas palabras, hacer lo que ellas expresan. También con un pron. refl.: Echarse un sueño, un trago, la siesta, una carrera (véase también la misma acepción más arriba)</i> Puede ser el complemento, en vez del nombre de la acción, la cosa con que o en que se realiza: Echar un cigarro. Echar el sello.</p> |

³² La acepción 28 es extensa, y, por lo tanto, hemos categorizado partes de ella en tres grupos distintos: 1) Tiempo, números y cantidad 2) Acciones relacionadas con el deporte o los juegos, y 3) Consumición.

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Acciones determinadas para situaciones específicas</p> | <p>5. deponer a alguien de su empleo o dignidad.</p> <p>10. tr. Dar a una llave, un cerrojo, un pestillo, el movimiento necesario para cerrar.</p> <p>8. tr. Juntar los animales machos con las hembras para la generación.</p> <p>48. prnl. Dicho de una persona: Entablar determinada relación con otra. Echarse novia. Echarse un amigo.</p> <p>11. tr. Imponer o cargar. Echar tributos. Echar un censo.</p> <p>14. tr. Empezar a tener granjería o comercio. Echar colmenas, muletada.</p> <p>28. tr. Ponderar y exagerar. Echar por mayor, por arrobas, por quintales.</p> <p>30. tr. Condenar a una pena o castigo. Echar a galeras, a presidio.</p> <p>18. tr. Dar o repartir. Echar cartas. Echar de comer.</p> <p>37. intr. Seguir una carrera o una profesión. Echar por la Iglesia.</p> <p>32. tr. Empezar a gastar o usar algo. Echar caballo, coche, librea.</p> <p>25. Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar</p> | <p>8. Deponer a uno de su empleo o cargo: <i>nos echaron del trabajo.</i></p> <p>9. Cerrar llaves, cerrojos, pestillos, etc.: <i>echa el cierre.</i></p> <p>29. Entablar determinada relación con una persona: <i>echarse novia.</i></p> <p>21. Imponer, aplicar una pena o castigo: <i>echar diez años de cárcel.</i></p> <p>25. Dar curso a un documento, enviarlo o presentarlo donde corresponda: <i>echar una solicitud.</i></p> <p>18. Repartir, distribuir: <i>echa las cartas.</i></p> | <p>5. Obligar a alguien marcharse de un sitio, a dejar un puesto o empleo.</p> <p>10. Con llave, cerrojo, pestillo, etc., moverlos o correrlos para cerrar la cosa de que se trata: <i>No te olvides de echar la llave al cajón. El cerrojo estaba echado.</i></p> <p>13. Juntar un animal macho a la hembra para que procreen.</p> <p>25. (con pron. refl.) Empezar a tener algo como un amigo o un novio: <i>Ya sé que te has echado novia.</i></p> <p>17. Imponer cosas como un tributo o un censo.</p> <p>26. Empezar negocio con cierta cosa: <i>Ha echado colmenas.</i></p> <p>6. Enviar a alguien a cumplir un castigo que se designa con el nombre del sitio en que se cumple.</p> <p>29. Presentar una instancia, solicitud u otro documento ante el organismo correspondiente.</p> <p>20. Se dice echar de comer, echar cartas, y quizás alguna otra frase semejante, con el significado de dar o repartir.</p> <p>24. Empezar a tener o usar cierta cosa deseable: <i>Dentro de poco echará coche.</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestear.</p> | | <p>28. <i>Con ciertas palabras, hacer lo que ellas expresan. También con un pron. refl.: Echarse un sueño, un trago, la siesta, una carrera.</i></p> <p>23. Ir por cierto camino: <i>Echar por el atajo.</i></p> <p>9. Con un nombre de herramienta o instrumento, aplicarlos a algo.</p> <p>18. Preparar el material correspondiente para hacer la labor que se expresa: <i>Echar una puntilla. Echar tela.</i></p> <p>19. Entre chicos, asignar cierta tarea o trabajo para que sea hecho: <i>Hoy nos han echado mucha tarea en el colegio.</i></p> <p>22. (con pron. refl.) Gastar o invertir el dinero que se expresa en cierta cosa: <i>Se echa en vino todo lo que gana.</i></p> <p>27. Con el nombre de algo como pedazo, pieza o remiendo, ponerlo: <i>Echar medias suelas a los zapatos.</i></p> |
|--|--|--|---|

Los tres diccionarios presentan el verbo *echar* de maneras semejantes. No obstante, se pueden observar algunas diferencias. Respecto a la cantidad de acepciones, notamos que el *DLE* (Real Academia Española, 2014) es el diccionario que exhibe el mayor número de estas, con 48 acepciones. Tanto el *DLEEC* (2005) como el *DUE* (2007) presentan 34 acepciones cada uno, aunque se diferencian en el grado de información y detalles que recogen. Mientras el primero se aproxima al *DLE* (2014) respecto a la longitud y forma de las acepciones, el último muestra más ejemplos y descripciones más detalladas.

Todos los diccionarios presentan, en las primeras acepciones, varios usos concretos de *echar* donde el sentido principal es *imponer fuerza en un objeto para que este se cambie de lugar* . En *DLE* (2014) y *DLEEC* (2005) encontramos tres acepciones relacionadas con tal significado y en el *DUE* (2007) solo dos. Sin embargo, estas dos acepciones contienen mucha información, de manera que se no se distingue este último diccionario de los dos primeros. Da la sensación de que los lexicógrafos han considerado el significado dinámico de *echar* en su relación con *arrojar o lanzar* como el más fundamental, debido a que se ha elegido poner estas definiciones como las primeras.

A continuación, se encuentra un grupo en la tabla que he llamado *movimientos del cuerpo* . Se encuentran allí unas acepciones que se aproximan a las que ya he mencionado, por ser también acciones ejercidas sobre entidades concretas. Sin embargo, en estos casos no se mueven objetos externos, sino el propio cuerpo o partes de este. Se usa tanto en forma reflexiva como en forma no pronominal. Todos los diccionarios recogen este uso.

El siguiente grupo temático describe un proceso, en la mayoría de los casos biológico, donde *una entidad despierta de sí algo* , por ejemplo, *las raíces de una planta* . También es concreto, pero la entidad que se cambia de sitio no se concibe propiamente como una parte del cuerpo del sujeto, aunque sea parte de él y no se separe de él. Los sujetos pueden ser personas, animales, plantas u objetos. El uso está recogido en todos los diccionarios, pero en este caso *el DUE* (2007) aporta una presentación más breve y con menos acepciones que los otros dos diccionarios.

En el cuarto grupo tenemos varias acepciones que se relacionan con la comunicación, como por ejemplo la acepción 24 de *DLE* (2014): *Pronunciar, decir, proferir. Echar un discurso, un sermón* . Todos los diccionarios recogen este uso de *echar* y presentan definiciones muy similares.

El quinto grupo presenta acepciones que describen usos de *echar* con denotaciones que se relacionan con *tiempo, números y otras cantidades* , como por ejemplo la acepción 16 del *DLEEC* (2005): *Suponer o deducir un dato por aproximación (yo te echaba 20 años)* . Todos los diccionarios también recogen estos significados de *echar* y ninguno se distingue en mayor grado en su presentación.

En el sexto grupo temático que presenta la tabla 1 se encuentran acepciones que expresan *acciones relacionadas con el deporte o los juegos*, como por ejemplo la 16 del *DLE* (2014): *jugar. Echar un solo. Echar una mano de tute*. Todos los diccionarios recogen este significado de *echar*.

El séptimo grupo temático expuesto en la tabla presenta acepciones que describen acciones relacionadas con la consumición, como por ejemplo la 33 de *DLE* (2014): *Comer o beber algo, tomar una refacción. Echar un bocado*. Este uso además está recogido en las acepciones que ofrecen unas definiciones generales de *echar* como verbo ligero, que acabo de mencionar. Tanto *DLE* (2014) como el *DUE* (2007) presentan este significado de *echar*, mientras que el *DLEEC* (2005) no ofrece ninguna acepción relacionada con la consumición.

El último grupo temático es el más extenso y ecléctico, ya que abarca acepciones que expresan *acciones determinadas para situaciones específicas*. En el grupo se encuentran acepciones con mucha variedad entre sí, como por ejemplo el número 9 de *DLEEC* (2005): *Cerrar llaves, cerrojos, pestillos, etc. Echa el cierre*, y la 8 de *DLE* (2014): *Juntar los animales machos con las hembras para la generación*. Todos los usos descritos en este grupo son ejemplos de usos de *echar* que se alejan considerablemente del significado concreto que hemos observado en las primeras acepciones.

En este grupo los diccionarios muestran unas presentaciones discrepantes en sus acepciones, como se puede observar en la tabla 4.1. Las diferencias se manifiestan sobre todo en la cantidad de acepciones. Mientras el *DLEEC* (2005) presenta 6 de estas, el *DLE* (2014) tiene 12, y, el *DUE* (2007), por su parte, llega a 17.

Cabe mencionar aquí que una de las acepciones que presenta el *DLE* (2014), y además del *DUE* (2007), describe precisamente algunos rasgos prototípicos de *echar* como verbo ligero. Se trata de la acepción 25 de *DLE* (2014): *Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar, suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestear*. Algo parecido se describe en la acepción 28 del *DUE* (2007): *Con ciertas palabras, hacer lo que ellas expresan. También con un pron. refl.: Echarse un sueño, un trago, la siesta, una carrera*. Con los usos descritos aquí notamos que el significado principal de la construcción no

se encuentra en el verbo, sino en el sustantivo que lo procede, rasgo característico de las construcciones con verbos ligeros.

Finalmente, cerramos esta introducción con una breve presentación de cómo está recogido el verbo *echar* en *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004a). Este diccionario se distingue de los demás diccionarios que se han mencionado anteriormente porque su intención es la de proporcionar información de cómo se combinan las palabras en construcciones colocativas típicas, en vez de solamente ofrecer los significados que adoptan en cada caso. Es decir, en lugar de darnos el significado de un verbo, como, por ejemplo, *palpar* , este diccionario, en palabras de Bosque, “nos informa no solo de que en español *palpita* el corazón (algo que se aplica a otros muchos idiomas), sino de que también *palpitan* la pasión, el miedo, la poesía, un país o la vida misma” (Bosque, 2004a). La justificación de incluir cómo aparece recogido este verbo en *REDES* es doble: por una parte, este diccionario nos proporciona información sobre el comportamiento combinatorio de este verbo, incluyendo potenciales usos ligeros. Por otra parte, el diccionario emplea, además, descripciones de clases conceptuales de sustantivos u otras clases de palabras que suelen combinarse con la voz concreta a la que corresponde la entrada, y por tanto con la misma voluntad de clasificación semántica conceptual que hemos adoptado aquí. Es relevante, en este sentido, mostrar en qué sentido diferimos o nos acercamos a la información que se ha codificado en esta obra, por tanto.

La entrada de *echar* en *REDES* es muy extensa, de manera que aquí presentamos un breve resumen de ella que se concentrará solo en los aspectos más relevantes para nuestra investigación. La entrada consta de dos partes, donde la primera contiene una exposición de los distintos valores de *echar* y los sustantivos con que se suelen combinar en cada caso. Exponemos, a continuación, unos fragmentos de la primera parte de la entrada.

Echar v. ■ En el sentido de ‘colocar en posición horizontal’ o ‘recostar’ se combina con sustantivos que designan seres materiales de cualquier naturaleza (*echar el respaldo del asiento; echar al paciente en el sillón*). En el sentido de ‘arrojar’ o en el de ‘dejar caer’ se combina con sustantivos que designan objetos, materias o personas (*echar aire; echar un papel al suelo; echar el ancla; echar una carta al buzón*). En el sentido de ‘añadir’ se combina libremente con sustantivos que designan materias (*echar arsénico en el champán*) u objetos físicos (*echar tomates en la ensalada*).

Como puede comprobarse, el objetivo de esta primera parte de la entrada es el de discriminar entre distintos valores dentro de la posible polisemia del verbo, sin distinguir en ellos valores plenos de valores ligeros. Así, por ejemplo, en el fragmento de arriba se diferencia entre un uso equivalente a 'arrojar', otro equivalente a 'añadir' y otro equivalente a 'recostar', sin que se entre a detallar qué tienen en común esos usos o qué valores de ellos son verbos plenos o verbos ligeros. En los siguientes fragmentos, se añaden a esos significados otros valores, como el de 'alimentar a alguien', que es un uso pleno según los criterios que hemos usado, y el de 'jugar', que, como se verá, es un uso ligero del mismo verbo.

En el sentido de 'dar o proporcionar para ingerir o consumir' se suele combinar con sustantivos que designan lo que puede servir de alimento, casi siempre a los animales (*echarle pienso a la mula*). En el sentido de 'despedir' o 'hacer salir' se combina con sustantivos de persona, a menudo en construcciones con complementos de procedencia introducidos por la preposición *de* (*Echaron al conserje de la oficina; Te voy a echar de esta casa*). En el sentido de 'hacer salir, manifestar o mostrar' se combina con sustantivos que designan hojas, flores, yemas, raíces o frutos (*El geranio ha empezado a echar flores*), ciertas partes o componentes naturales del cuerpo (*diente, pelo, barriga: El niño ya ha echado su primer diente; Estás echando barriga*), así como materias o cosas que se desprenden de alguna otra (*El coche echa humo; La televisión echa chispas*).

[...]

En el sentido de 'jugar' se combina en la lengua coloquial, con los sustantivos *partida, mano* (*de cartas*) y ciertos juegos de mesa (*¿Echamos un parchís?*), así como con los sustantivos *carta* y *ficha*.

La segunda parte de la entrada de este verbo, que es más crucial para nuestros propósitos, presenta una propuesta de los grupos conceptuales de sustantivos semejantes que suelen coocurrir con *echar*. En esta segunda parte, *REDES* presenta 15 grupos conceptuales de sustantivos que suelen combinarse con *echar*. Exponemos a continuación todos ellos, pero por cuestiones de espacio no incluimos los abundantes detalles que *REDES* añade a dichas clasificaciones³³.

³³ Para conocer todos los detalles de la acepción de *echar*, consúltense las pp. 865-867 del diccionario *REDES* (Bosque, 2004a).

- A. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ENERGÍA, AFÁN O EMPEÑO PUESTOS EN ALGUNA COSA, ASÍ COMO OTRAS CUALIDADES Y ACTITUDES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO LO QUE SE CONSIDERA DIFÍCIL O ARRIESGADO: 1. entusiasmo 2. valor 3. coraje 4. tesón 5. valentía 6. atrevimiento 8. arrojo 9. esfuerzo 10. tensión 11. cojones 12. gana 13. trabajo 14. moral 15. emoción 16. paciencia 17. raza 18. verdad
- B. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN FACULTADES HUMANAS RELATIVAS A LA CAPACIDAD DE CREAR: 19. imaginación 20. fantasía 21. ingenio 22. talento
- C. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LO QUE SE CONSIDERA FINGIDO, DISIMULADO O FALTO DE MESURA Y CONTENCIÓN: 23. cuento 24. teatro 25. cara 26. descaro 27. rollo 28. literatura 29. interpretación
- D. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN HUMOR, DESENVOLTURA Y DIVERSAS CUALIDADES RELACIONADAS CON LA CAPACIDAD DE DIVERTIR O ENTRETENER: 30. humor 31. gracia 32. ironía 33. salero 34. broma 35. guinda
- E. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN INSTRUMENTOS DE CIERRE, PROTECCIÓN O DETENCIÓN, USADOS MUY FRECUENTEMENTE EN SENTIDO FIGURADO: 36. cierre 37. llave 38. candado 39. cerrojo 40. persiana 41. cortina 42. pestillo 43. toldo 44. seguro 45. freno
- F. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE MIRAR, VECES INTERPRETADOS FIGURADAMENTE: 46 vistazo 47 ojeada 48 ojo 49 mirada 50 visual.
- G. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RESULTADO DE DIVERSAS ACCIONES VOLUNTARIAS DE NATURALEZA CORPORAL, MÁS FRECUENTEMENTE SI SE RELACIONAN CON EL CONSUMO O EL SUEÑO. TAMBIÉN CON ALGUNOS QUE SE REFIEREN A CIERTOS OBJETOS FÍSICOS USADOS METONÍMICAMENTE PARA DESIGNARLAS. ES USO PROPIO DE LA LENGUA COLOQUIAL: 51. siesta 52 cabezada 53. sueño 54. trago 55. sorbo 56. bocado 57. cigarro 58. cigarrillo 59. meada
- H. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE COMPUTAR ALGO: 60. cálculo 61. cuenta 62. números
- I. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN SOLICITUD. TAMBIÉN CON OTROS QUE DESIGNAN DIVERSOS DOCUMENTOS QUE SE PRESENTAN PARA OBTENER ALGUNA COSA: 63. solicitud 64. instancia 65. quiniela 66. papel
- J. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ADMONICIÓN O REPRENSIÓN, A MENUDO INTENSAS: 67. bronca 68. sermón 69. reprimenda 70. rapapolvo 71. responso
- K. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN OTRAS MANIFESTACIONES VERBALES QUE SE DIRIGEN A LOS DEMÁS, MÁS FRECUENTEMENTE PARA OFENDERLES O CAUSARLES ALGÚN MAL, PERO A VECES PARA PRODUCIRLES ALGUNA SATISFACCIÓN: 72. maldición 73. mal de ojo 74. insulto 75. bendición 76. piropo 77. beso 78. saludo
- L. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN OTRAS MANIFESTACIONES VERBALES: 79. discurso 80. cuento 81. pregón

M. ALGUNOS SUSTANTIVOS QUE DENOTAN AYUDA O SOLUCIÓN, A MENUDO USADOS METONÍMICAMENTE: 82. mano 83. ayuda 84. remiendo

N. LOS SUSTANTIVOS QUE *CULPA* Y *RESPONSABILIDAD*: 85. culpa 86. responsabilidad

Ñ. OTROS SUSTANTIVOS ABSTRACTOS: 87. carrera 88. apuesta

Cabe destacar que estos grupos conceptuales se basan en las mismas ideas en que nos basamos en el presente trabajo cuando categorizamos los sustantivos de los usos de *echar* documentados en el material de datos, tal y como quedan descritos en la sección 2.3. No obstante, los grupos identificados en este trabajo no coinciden siempre con los grupos definidos en *REDES*, aunque como es natural se encuentren algunas semejanzas. Los grupos F, G, H, J, K y L de *REDES*, se asemejan con algunos de los grupos que identificaremos en las secciones 4.3, 4.3 y 4.4, pero no sucede esto en los demás casos; así, por ejemplo *REDES* no incluye una clase específica para los sustantivos que implican desplazamientos a través de una trayectoria, y clasifica por ello carrera en la heterogénea clase Ñ, mientras que para nosotros esta será una clase bien definida y cuyas propiedades serán muy relevantes para el análisis.

Así, pese a que nuestro trabajo presenta algunas igualdades con el diccionario *REDES* en este punto, también se distingue de él en dos aspectos importantes: primero, el de que nuestras clasificaciones diferencian de forma central los usos plenos, ligeros e intermedios del verbo, diferenciando las clases conceptuales en cada uso; segundo, en nuestro proyecto de investigación exploramos las estructuras que puedan explicar por qué algunos verbos se combinan con unos sustantivos específicos y de esa manera, como se verá, tratamos de abstraer sobre las clases conceptuales inicialmente identificadas para llegar a estructuras semánticas más abstractas que permitan enunciar una regla en lugar de listar clases de sustantivos.

Pasemos ahora, pues, a presentar nuestra clasificación de los sustantivos identificados en el uso ligero de este verbo.

4.2 *Echar* como verbo ligero: usos y clases conceptuales de sustantivos

En los apartados siguientes, presentaremos los sustantivos obtenidos del material del corpus que hemos encontrado en construcciones con *echar* donde este verbo ha actuado como verbo ligero. Como ya se ha descrito en el apartado 2.1, hemos definido los verbos ligeros como verbos que aparecen en construcciones con un sustantivo donde el significado semántico y otras propiedades, como la selección conceptual de los argumentos, se deben principalmente a las

condiciones que impone el propio sustantivo. El verbo, pues, tiene menos significado semántico conceptual que un verbo pleno, si bien –como ya se anotó en esa sección– esperamos que conserve algunas propiedades de su valor pleno que condicionen la combinatoria con sustantivos.

Específicamente, en el caso de *echar*, me he basado en la idea de que cuando este actúa como verbo ligero, los sustantivos que intervienen como predicados de la construcción representan entidades u objetos abstractos que en realidad no se pueden lanzar físicamente fuera de la órbita personal del sujeto; o bien en casos en los que el significado de la construcción no expresa la acción concreta de trasladar un objeto de un lugar a otro, separándolo del sujeto.

Para tener una noción clara del significado del adjetivo *abstracto*, acudimos al *Diccionario María Moliner* (2007), que dice lo siguiente: *un adjetivo que se aplica a las cosas designadas con un nombre precedido del artículo, como si tuviesen existencia propia e independiente, pero que corresponden a ideas que sólo se realizan en otras cosas* (DUE 2007, p. 18). Por el contrario, entendemos como *concreto* lo que define el DUE (2007, p. 745) de la siguiente manera: *Se aplica, como opuesto a abstracto, a las cosas que existen, o son pensadas como existentes, en el mundo sensible o suprasensible, como individuos de la especie, designada por su nombre, y no en la mente como representación de toda esa especie*. Dicho de otra forma, podemos decir que los objetos concretos son los objetos que podemos percibir con los sentidos. En consecuencia, expresiones como *echar un vistazo*, *un sueño* o *unas partidas* (casos documentados en el material del corpus y comentados en los siguientes apartados) las clasifico como usos de *echar* como verbo ligero, debido al carácter abstracto de los sustantivos, que impide que se traten como entidades con existencia física independiente que se alejan del sujeto. *Vistazo*, *sueño* o *partidas* no son representantes de objetos concretos que se puedan *echar* físicamente y, en consecuencia, tampoco pueden ser trasladados de un lugar a otro.

La clasificación de los sustantivos en las construcciones con verbo ligero la podemos hacer de varias formas. Como ya se ha explicado en el apartado 2.3, he optado por crear categorías semánticas conceptuales y clasificar los sustantivos según su contenido semántico no estructural, como punto de partida inicial para abstraer rasgos más generales de significado de esas clases conceptuales.

Presentaré los sustantivos dividiéndolos en nueve categorías que he considerado lo suficientemente específicas para capturar la semejanza entre los casos documentos. En todos los casos los he clasificado con base en el significado semántico de los casos encontrados.

4.2.1 Clase de sustantivos I: sustantivos relacionados con el sentido de la vista

En los resultados de búsqueda del corpus hemos documentado numerosos ejemplos de *echar* combinados con sustantivos donde estos se relacionan con los sentidos. Sobre todo, se destacan aquellos en los que el sentido es el de la vista. Principalmente, se trata de dos sustantivos que aparecen con diferentes tipos de sufijos apreciativos, *vista* y *ojo* . En la tabla 2 presentaremos todos los ejemplos documentados de este grupo.

Tabla 2. Sustantivos relacionados con la vista

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | vistazo | <i>solo hay que echar un vistazo al vídeo que acompaña estas líneas para imaginarse cómo).</i> ³⁴ | Colombia | página web |
| 2 | ojo | <i>Si quieres estar al día de lo que se cuece por este curioso sitio, lo mejor es echar un ojo a su página (no oficial, pero oficiosa) en Facebook.</i> ³⁵ | España | página web |
| 3 | vistacillo | <i>Si queréis pasar os a echar un vistacillo os dejo mi blog.</i> ³⁶ | España | blog |
| 4 | ojillo | <i>Nosotros seremos papas en diciembre y ya hemos empezado a echar un ojillo.</i> ³⁷ | EE.UU. | blog |
| 5 | vistacito | <i>Soy una verdadera fan de las tiendas Muji, siempre entro a echar un vistacito y acabo saliendo con auténticas cucadas.</i> ³⁸ | España | página web |
| 6 | tiento | <i>Aquí os dejó los links de ambos para que les echéis un tiento si queréis.</i> ³⁹ | España | blog |

Como muestra la tabla, solo se encuentran seis sustantivos en este grupo, pero cabe mencionar que el corpus presenta un número muy alto de apariciones de cada uno de los sustantivos *ojo* y *vistazo* . Los 11 primeros hallazgos del corpus muestran únicamente ejemplos de *echar un vistazo* o *echar un ojo* , lo cual en total representa unos 9000 hits. Este número tan elevado de

³⁴ <http://aarrietaj.wordpress.com/2011/09/21/crean-un-nuevo-material-que-repele-todos-los-liquidos/>

³⁵ <http://11870.com/k/es/es/madrid/explora/principal/san-fernando-el-mercado-que-no-quiso-ser-gourmet>

³⁶ <http://angelmaria.com/2007/08/20/que-gano-con-mi-blog/>

³⁷ <http://elegircarrito.com/carritos-de-bebe-mas-vendidos/>

³⁸ <http://blogs.lavanguardia.com/que-llevas/gana-uno-de-los-tres-lotes-de-muji-travel-finalizado-76716>

³⁹ <http://www.pixelacos.com/rompe-ralph-para-megadrive-y-atari-2600/>

casos nos indica que el verbo *echar* se puede relacionar fuertemente con la capacidad humana de mirar.

El sustantivo *tiento* se distingue de los anteriores sustantivos de su grupo por tener un significado que normalmente se asocia con el sentido del tacto, pero en este caso por el contexto está claro que se trata de un significado parecido a *echar un vistazo* . El contexto es un blog donde el bloguero describe unos videojuegos, y después dice a sus lectores lo siguiente:

[6] *Aquí os dejó los links de ambos para que les echéis un tiento si queréis.*

Hemos comprobado también que los casos documentados de este grupo son usos de *echar* como verbo ligero dado que los sustantivos son abstractos, no concretos e intangibles. Los sustantivos *vistazo* [1], *vistazillo* [3] y *vistacito* [5] son sustantivos que indican acciones de *ver* , generalmente de forma rápida y dinámica, y no es un objeto concreto que se pueda *expulsar* o separar del sujeto en el sentido literal del verbo. En los ejemplos de *ojo* [2] y *ojillo* [4], el caso es algo diferente, puesto que *ojo* sí puede ser un objeto concreto, pero como *echar un ojo* en los ejemplos documentados claramente no remite a la acción de *echar un ojo* literalmente, estamos frente a usos de *echar* como verbo ligero.

El significado de *echar* en combinación con sustantivos relacionados con el sentido de la vista no está recogido directamente ni en el *DLE* ⁴⁰ (2014) ni en el *DLEEC* (2005), pero sí se menciona como un ejemplo en el *DUE* (2007). La acepción 28 de esta obra recoge lo siguiente:

Con ciertas palabras (se indica en los artículos correspondientes), hacer lo que ellas expresan. También con un pron. reflex.: Echar[se] un sueño [un trago, la siesta, una carrera]. Echar una parrafada [una firma, un vistazo, una mirada]

Esta combinatoria de *echar* con esta clase de sustantivos ya está recogida en *REDES* . En la parte 2, donde se presentan los grupos conceptuales que se combinan con *echar* , se dice lo siguiente:

⁴⁰ Solamente está recogido de manera indirecta en la siguiente aposición (*DLE*): 25. *tr. Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestar.*

F SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LA ACCIÓN O EL EFECTO DE MIRAR, VECES INTERPRETADOS FIGURADAMENTE: 46 vistazo 47 ojeada 48 ojo 49 mirada 50 visual.

4.2.2 Clase de sustantivo II: representaciones audiovisuales

En el segundo grupo de sustantivos hemos documentado nombres que designan representaciones audiovisuales, muchas de las cuales han sido publicadas o emitidas por medios de comunicación o entidades culturales (véase la tabla 3).

Tabla 3. Sustantivos relacionados con representaciones audiovisuales

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | fotos | <i>Hoy he salido a andar en bici y me ha encantado, incluso me he parado en las pasarelas que atraviesan la ría a echar un par de fotos.</i> ⁴¹ | España | blog |
| 2 | películas | <i>También incluye un cine IMAX que echa un par de películas de una duración de 45 minutos cada una.</i> ⁴² | España | blog |
| 3 | documental | <i>Por cierto ayer en el canal Historia echaron un documental de la muerte de Hitler, bastante interesante sobre el supuesto cráneo que tienen los rusos y sobre como el Mossad fue detrás de Eichmann y Mengele, y demás.</i> ⁴³ | España | blog |
| 4 | reportaje | <i>Tambien estoy sorprendido por que en la TV estatal de Venezuela echaron un reportaje sobre el Club de los 300 y la piramide de poder, en definitiva de la olirgaquia mundial.</i> ⁴⁴ | España | blog |
| 5 | pelí | <i>Diario de Noa, una pelí de la que no sabia nada hasta que la echaron un mediodía en Telecinco, me quedé loca y lo gogeele hasta la saciedad.</i> ⁴⁵ | España | blog |
| 6 | anuncio | <i>Es como lo de las revistas: hay anuncios que te insultan. Hace poco, echaron un anuncio de una compañía telefónica en la que se veía a un chico contándo le a sus amigos cómo se has había ingeniado muy ingeniosamente para conseguir una tarifa plana de internet por veinte euros.</i> ⁴⁶ | España | blog |

Del mismo modo que en el grupo anterior, podemos observar aquí también que el sentido de la vista es una propiedad significativa en todos los sustantivos. Esto lo vemos, por ejemplo, con

⁴¹ <http://elpedaldefrodo.com/milton-ramos-bt/>

⁴² <http://www.diariodeabordoblog.com/2013/02/disney-world-orlando-florida.html>

⁴³ <http://es-la-guerra.blogspot.com/2011/12/habra-que-ver-la-tele.html>

⁴⁴ <http://contraperiodismomatrix.com/lo-que-v-a-pasar-canalizacion-arcturiana-de-sheill-y-otras-inquietantes-coincidencias/>

⁴⁵ <http://normajeannmagazine.com/2013/05/los-mas-buenorros-del-cine-de-la-ultima-decada/>

⁴⁶ <http://normajeannmagazine.com/2012/05/el-maravilloso-mundo-de-los-anuncios/>

películas [2], *documental* [3] y *reportaje* [4]. También podemos notar que el sentido del oído puede tener un papel en muchos de ellos, pese a que no todos lo implican y el de la vista sigue siendo el sentido que parece estar involucrado necesariamente en estos casos.

Todos los sustantivos, salvo *foto* [1], son productos que se pueden emitir en canales de los medios de comunicación y que tienen interpretaciones dinámicas en las que se manifiesta un proceso de forma extendida, como una historia o alguna clase de narrativa. Mientras en *echar una película* el verbo remite a la acción de publicar o emitir, el significado correspondiente en *echar una foto* es más bien hacer o producir la foto, y no publicarla.

Hemos categorizado *echar* en combinación con este grupo de sustantivos como usos de verbo ligero principalmente por dos razones. Primero, los sustantivos no son objetos concretos y tangibles en los ejemplos documentados. Aunque se podría argumentar que, por ejemplo, *una película* o un *anuncio* pueden ser objetos concretos en la medida en que tienen un soporte físico que puede ser cambiado de lugar, esto no es el caso en los ejemplos concretos del material. Lo que se echa en estos casos no es la versión concreta de la película o el anuncio en sí, sino representaciones de ellos. Lo vemos en los ejemplos ya presentados:

[2] *También incluye un cine IMAX que echa un par de **películas** de una duración de 45 minutos cada una.*

[6] *Hace poco, echaron un **anuncio** de una compañía telefónica en la que se veía a un chico contándole a sus amigos cómo se has había ingeniado muy ingeniosamente para conseguir una tarifa plana de internet por veinte euros.*

Además, y como segunda razón, en el significado literal del verbo *echar*, el objeto que actúa como complemento directo tiene que ser trasladado de un lugar a otro, y esto no es el caso aquí.

El significado de *echar* que hemos observado con este grupo de sustantivos está recogido, de forma más o menos directa, en los cuatro diccionarios consultados. Tenemos, por ejemplo, la acepción 23 de *DLE* (2014), que señala que *echar* significa: *Representar o ejecutar comedias u otros espectáculos*. Luego, la acepción 22 del *DLEEC* (2005) contiene el siguiente significado: *Tratándose de películas, espectáculos, etc., representar, proyectar, ejecutar: hoy*

echan una película. El DUE (2007) lo presenta en la acepción 14: *proyectar una película o representar una obra teatral en un cine o teatro* y REDES lo recoge con la siguiente mención:

En el sentido de ‘exhibir’, se combina, sobre todo en la lengua conversacional, con sustantivos que designan espectáculos (*echar una película, un programa de televisión, una comedia, un combate de boxeo*).

4.2.3 Clase de sustantivos III: movimientos

El tercer grupo de sustantivos es un conjunto donde todos los nombres se relacionan con distintas formas de movimiento físico. El carácter de los movimientos es muy variado y hemos optado por presentar los sustantivos en cuatro subgrupos.

En el primer subgrupo se encuentran tres sustantivos que están relacionados con la acción de sumergirse en agua de varias formas. Los sustantivos son *clavado* [1], *regaderazo* [2] y *chapuzón* [3]. En los casos documentados de los dos últimos, el significado remite a la acción concreta de sumergirse en agua, mientras que en el primero se trata de un uso figurado de ducharse dado que se *echa un clavado en el baúl de recuerdos* (véase la tabla 4). Las tres expresiones tienen en común que dan la sensación de que describen un tipo de movimiento físico, dinámico y rápido hacia el interior de una cantidad acotada de una sustancia.

Tabla 4. Sustantivos relacionados con la acción de sumergirse en agua

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------------------------|---|----------------|----------------|
| 1 | echarse un clavado | <i>Así mismo si nos echamos un clavado en el baúl de los recuerdos.</i> ⁴⁷ | México | blog |
| 2 | regaderazo (col. mx. =ducha) | <i>Luego me oculté en el baño, me desnudé y me eché un regaderazo.</i> ⁴⁸ | México | blog |
| 3 | chapuzón | <i>Como todos los miércoles veraniegos habíamos acabado la cena y antes de echar un chapuzón en la piscina nos dispusimos a tomar el café y hacer un poco de tertulia.</i> ⁴⁹ | España | blog |

El segundo subgrupo contiene cuatro sustantivos que, en combinación con *echar*, expresan la acción de bailar u otros movimientos acompañados de música. Se tratan de los sustantivos *pasos*

⁴⁷ <http://rincondelospadres.blogspot.com/2013/06/las-consecuencias-de-la-inmediatez.html>

⁴⁸ <http://arbol217.com/2011/06/soñe-que-leia-un-libro/>

⁴⁹ <http://dalescana.blogspot.com/2013/07/votar-es-colaborar-en-mantener-esta.html>

[1], *taconazos* [2], *bailecito* [3] y *pie* [4] (véase la tabla 5). Los movimientos físicos se caracterizan, igual que en el primer grupo, por ser movimientos rápidos y dinámicos también extendidos en el tiempo. Mientras que en el primer grupo jugaba un papel importante el desplazamiento de todo el cuerpo, en este grupo destaca el movimiento de las piernas.

Tabla 5. Sustantivos relacionados con el baile

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | pasos | <i>Los que sabían bailar. Los que su gracia al echar un par de pasos era comparable al de un orangután.</i> ⁵⁰ | Ecuador | blog |
| 2 | taconazos | <i>más me parecía paja de mi tío para que la mara se pusiera a verga y echar un par de taconazos en el "llanito" de su patio.</i> ⁵¹ | Guatemala | blog |
| 3 | bailecito | <i>Además de desafinar como si no hubiera mañana desde el primer segundo, El Rey del Pollo Frito se olvida la letra de la canción (minuto 1:40), aúlla (1:55), se echa un bailecito inadecuado para una joya del grunge (2:20) y más tarde (2:35) directamente se inventa la letra.</i> ⁵² | España | página web |
| 4 | pie | <i>Se preguntó en voz alta: ¿ por qué los ciudadanos de Petare no pueden tener espacios similares como el casco histórico para echar un pie, como lo vemos en las distintas rutas nocturnas al aire libre en el Casco Histórico de Caracas?</i> | Venezuela | página web |

En el tercer grupo se encuentran algunos sustantivos que describen distintos tipos de acciones (véase tabla 6). Estos implican proyectar un objeto contra otro a lo largo de una trayectoria, donde la mayoría de ellos se ejecutan con la ayuda de una herramienta. En *echar un tijeretazo* [1] se necesitan unas tijeras, en *echar un tiro* [2] se necesita un arma de fuego y para *echar un gol* [3] hace falta una pelota. Todos los movimientos se caracterizan por ser dinámicos y rápidos, a través de una trayectoria más o menos extensa, igual que con los anteriores sustantivos.

El último sustantivo se distingue de los anteriores por tratarse de un significado figurado, dado que el sustantivo en cuestión, *empujoncito* [4], en el contexto no es un movimiento físico, sino un tipo de acción comunicativa que se emplea para animar a otras personas a ejecutar una acción:

⁵⁰ <http://alejo-ab-intra.blogspot.com/2011/05/la-nostalgia-no-es-de-ayer.html>

⁵¹ <http://mulaquesuno.blogspot.no/2011/11/cumbia-e-indita-ahora-si-va-majes-que.html>

⁵² <http://rollingstone.es/noticias/view/ramoncin-destroza-come-as-you-are-de-nirvana>

[4] *Y claro que nosotros les podemos echar un **empujoncito** para que se animen a través de un mail, un post o un tuit.*

Tabla 6. Sustantivos relacionados con desplazamientos violentos

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|-------------|---|--|----------------|
| 1 | tijeretazo | <i>Entonces echa un tijeretazo por un lado; se retira para ver lo de lejos, le echa un tijeretazo por el otro lado, y después de varios tijeretazos no hay arbolito.</i> ⁵³ | ¿?? (la información no está en el corpus) | página web |
| 2 | tiro | <i>La vez pasada, ¿no vio en las noticias?, a un compañero le tocó echar un tiro y todo porque esa gente se alebrestó y los malos terminamos siendo nosotros.</i> ⁵⁴ | Colombia | no lo pone |
| 3 | gol | <i>¿Qué plan puedo hacer? Por ejemplo si quiero echar un gol, si deseo jugar pelota, ¿debo pensar en hacer un plan.</i> ⁵⁵ | Perú | página web |
| 4 | empujoncito | <i>Y claro que nosotros les podemos echar un empujoncito para que se animen a través de un mail, un post o un tuit.</i> ⁵⁶ | México | blog |

En el último subgrupo tenemos sustantivos que hacen referencia al acto sexual, y son exclusivamente sinónimos, modificaciones o eufemismos del sustantivo coloquial y vulgar *polvo* [1] (véase la tabla 7)

Tabla 7. Sustantivos relacionados con el acto sexual

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | polvo | <i>Dudo que ninguna mujer se haya encontrado con muchos hombres que le juran matrimonio para echar un polvo.</i> ⁵⁷ | España | página web |
| 2 | sudadas | <i>Siiii del amor, pero ese amor no fue divino se tuvieron que echar un par de buenas sudadas para que nacieras.</i> ⁵⁸ | Guatemala | blog |
| 3 | polvete | <i>¿Cuándo y como Crees que la gente hacia hijitos en la pos guerra, cuando cada habitación de una Casa era oculada por una familia, que Crees que se Ivan al Retiro a echar un polvete?</i> ⁵⁹ | España | página web |

⁵³ <http://www.literaturaguatemalteca.org/aragon11.htm>

⁵⁴ <http://cerosetenta.uniandes.edu.co/encuentros-de-esquina/>

⁵⁵ <http://abrirnegocio.com/hacer-negocios/>

⁵⁶ <http://enbuscadeantares.com/2013/04/>

⁵⁷ <http://blocs.tinet.cat/lt/blog/cosas-de-la-vida>

⁵⁸ <http://www.guate360.com/blog/2005/11/18/metodos-anticonceptivos-en-guatemala/>

⁵⁹ <http://blogs.elpais.com/mamas-papas/2013/07/como-hacer-el-destete-nocturno-y-que-se-duerma-solo.html>

| | | | | |
|---|--|---|-----------|------------|
| 4 | palito (Arg, Mex=como polvo. también se dice palo) | <i>Ay Julián, me acabo de echar un palito de ciento cincuenta mil pesos. - Qu¿ hablador eres, no hay mujer que te cobre tanto. - No hombre, un palito con el coche y se me vino encima con todo y transformadores.</i> ⁶⁰ | Argentina | blog |
| 5 | polvazo | <i>y pasas a tener unos pocos puntos de vida mas y un puntito mas de fuerza o habilidad! lo que con sí yo es echar un polvazo de cojones!!</i> ⁶¹ | España | página web |
| 6 | casquete | <i>Una letra tópica de amantes echando un casquete que parece no importar demasiado ni a ellos mismos, pues la tal Lola tampoco parece ser precisamente la alegría de la huerta.</i> ⁶² | España | página web |
| 7 | cohete | <i>le digo a la parienta, eh, hace mucho que no echamos un casquete, ¿claro no?, breve, conciso, directo, claro, igual de directa fue su respuesta, es que eres tonto hijo, ¿ qué tiene que ver?, yo quiero echar un cohete, no que me llamen tont.,</i> ⁶³ | España | blog |

Ninguno de los sustantivos de los cuatro subgrupos representa objetos concretos, por lo menos no en el contexto en que aparecen en los ejemplos documentados, ya que designan eventos de cierto tipo. Por lo tanto, no se trata de construcciones de *echar* como verbo pleno, sino como verbo ligero. No obstante, uno podría argumentar que algunos de estos sustantivos, como por ejemplo *pie*, podrían clasificarse como locuciones verbales dado que el sentido de las palabras cuando aparecen solas puede ser distinto, y porque el significado se obtiene de toda la expresión en su totalidad, no de la suma de sus componentes. Sin embargo, el hecho de que hayamos documentado varios sustantivos con el mismo significado cuando se combina con *echar* (*pie/taconazos/pasos*), nos sugiere que estamos frente a un uso productivo de un verbo ligero y no una locución o familia de locuciones fosilizadas.

En los diccionarios consultados no se recoge el significado de *echar* junto con sustantivos de movimientos, pero sí se documenta la estructura sintáctica de *echar* junto con algunos sustantivos para expresar el contenido del sustantivo. En la acepción 24 de *DLE* (2014) pone lo siguiente:

⁶⁰ <http://303.hecate.com.ar/chistes.html>

⁶¹ <http://alt1040.com/2011/07/por-que-world-of-warcraft-es-tan-adictivo>

⁶² <http://lafonoteca.net/discos/sin-saber-por-que>

⁶³ <http://dessjuest.wordpress.com/2012/10/05/buenas-acciones-incomprendidas>

Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestear.

El uso descrito aquí es justamente la estructura que muestran muchos de los sustantivos de este grupo (al igual que muchos de los verbos ligeros), como por ejemplo *echar un tiro* (ejemplo [2], tabla 5) en vez de *tirar*, *echar un bailecito* (ejemplo [3], tabla 4) en vez de *bailar* y *echar un chapuzón* (ejemplo [3], tabla 3) en vez de *chapuzar*.

4.2.4 Clase de sustantivos IV: deportes, juegos y otras competiciones

En este grupo documentamos sustantivos que remiten a acciones relacionadas con deportes y juegos. Principalmente, son sustantivos que, en combinación con *echar*, significan participar en una partida de un juego o establecer distintas formas de competir por motivos generalmente lúdicos. Los sustantivos están expuestos en la tabla 8.

Tabla 8. Sustantivos relacionados con el deporte y otros juegos

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|-----------------|---|----------------|----------------|
| 1 | partiditas | <i>A los que, por cierto, vamos a echar un par de partiditas ahora mismo.</i> ⁶⁴ | España | blog |
| 2 | pulso | <i>Pues ese pijo que viene amenazando y se cree que está en la Diputación u Organismo parecido él sí que ha querido echar un pulso, pero no ha comido lo suficiente.</i> ⁶⁵ | España | blog |
| 3 | partidas | <i>debo decir que la segunda partida mejora la primera y que la tercera mejora la experiencia aún más, así que no te desanimes y echa un par de partidas más;).</i> ⁶⁶ | EE.UU. | blog |
| 4 | vicio a la play | <i>Sí, soy un soso Yo también soy una sosa. Prefiero comer palomitas a morro viendo una peli en casa que beber hasta perder el sentido, prefiero los regalices rojos a cualquier otra cosa, echar un vicio a la play con mis calcetines de rayas de colores (...).</i> ⁶⁷ | Colombia | no lo pone |
| 5 | jueguito | <i>Para terminar, solo le digo a todos los que aca contratacaron mi furia sintiendo se censurados por un irrespetuoso parasito que si un día nos encontramos puede que despues que me despinguen con su rabia</i> | Cuba | página web |

⁶⁴ <https://www.cookingideas.es/space-invaders-20130607.html>

⁶⁵ <http://barbadabase.blogspot.com/2013/08/arbitros-de-ourense-rebeldes-el-futuro.html>

⁶⁶ <http://destroquelando.blogspot.com/2012/11/la-era-de-conan.html>

⁶⁷ <http://bloghemia.obolog.com/si-soy-un-soso-73690>

| | | | | |
|---|-------------|--|----------|------------|
| | | <i>entonces nos de como buenos cubanos por tomar nos un roncito o echar un jueguito de pelota.</i> ⁶⁸ | | |
| 6 | counter | <i>cuando me pongo a hablar sobre ese tipo de cosas ociosas, paro, pienso y digo... baaaaggg... y me voy a echar un counter, o cualquier otra cosa y me disculpo por haber un poco, casi, una migitica.</i> ⁶⁹ | Colombia | no lo pone |
| 7 | desmadre | <i>Y también comenté porque quería echar un poquito de desmadre con la banda, y tirar esquina, echar 18 hacer acto de presencia con la muy querida Plaqueta.</i> ⁷⁰ | México | blog |
| 8 | mano a mano | <i>Si te apetece más echar un mano a mano, puedes desafiar a un amigo a un duelo online.</i> ⁷¹ | España | página web |

Algunas de las construcciones presentan significados de jugar o competir en sentidos genéricos donde no se especifica el juego particular al que se alude. Esto es el caso de *partiditas* [1], *partidas* [2] y, *jueguito* [5] y *pulso* [2]. Dos de los sustantivos, *vicio* [4] y *counter* [5], muestran usos más específicos y aparecen en un contexto concreto, el de los videojuegos. Aunque sean palabras que no necesariamente se relacionen con jugar o competir, este sí es el caso en los ejemplos documentados en el corpus:

[4] *Sí, soy un soso Yo también soy una sosa. Prefiero comer palomitas a morro viendo una peli en casa que beber hasta perder el sentido, prefiero los regalices rojos a cualquier otra cosa, echar un **vicio** a la play con mis calcetines de rayas de colores.*

[6] *cuando me pongo a hablar sobre ese tipo de cosas ociosas, paro, pienso y digo... baaaaggg... y me voy a echar un **counter**, o cualquier otra cosa y me disculpo por haber un poco, casi, una migitica.*

Una de las construcciones, *echar un mano a mano* [8], alude a la actividad concreta de medir la fuerza entre dos personas con las manos, teniendo los codos en un lugar firme, intentando abatir el brazo del otro.

Echar un vicio es una expresión que, en este contexto, expresa lo mismo que *echar un partido* o un juego. Suponemos que *la play* es una forma coloquial de referirse a la Playstation y que el

⁶⁸ <http://portal.redcubana.com/foros/notas-de-una-cubana-que-vive-en-usa>

⁶⁹ <http://paspantu.obolog.com/:12>

⁷⁰ <http://www.crisisdelos30.com/2013/08/todos-somos-aeromexico.html>

⁷¹ <http://blog.es.playstation.com/2013/07/02/pinball-heroes-complete-disponible-para-el-sistema-ps-vita-a-partir-de-maana/>

uso de *vicio* como sinónimo de juego subraya el hecho de que el videojuego pueda ser justamente un vicio. *Echar un counter* es una expresión cuyo sustantivo viene del inglés y que en los videojuegos significa contrarrestar⁷². En un sentido más amplio podemos interpretarlo como un tipo de juego.

En este grupo de sustantivos se halla también un sustantivo que se distingue de los anteriores por no relacionarse directamente con deportes y juegos. Es la expresión *echar un poquito de desmadre*:

[7] *Y también comenté porque quería echar un poquito de **desmadre** con la banda, y tirar esquina, echar 18 hacer acto de presencia con la muy querida Plaqueta.*

Echar un desmadre es una expresión coloquial que significa causar caos o follón, y, por consiguiente no se vincula con el significado de competir o participar en un juego. Sin embargo, sí se conecta directamente con la acción de jugar cuando este indica divertirse, y tiene en común dentro del contexto que implica una participación de otras personas que interactúan con el sujeto en una acción lúdica.

Todos los sustantivos de este grupo son objetos abstractos que no se pueden tocar literalmente, por lo cual representan todos usos de *echar* como verbo ligero.

Los significados de *echar* junto con los sustantivos de deportes y juegos se encuentran recogidos en los cuatro diccionarios que hemos consultado. Tenemos, por ejemplo, la acepción 16 de *DLE* (2014), en la que *echar* significa *jugar (llevar a cabo una partida o un partido)*. El *DLEEC* (2005) recoge el mismo significado en la acepción 13, que dice *jugar, apostar: ayer echamos un mus*. En la acepción 28 del *DUE* (2007) podemos encontrar esta descripción: *jugar una partida de cierto juego: echar un tute [una partida de ajedrez, un solitario]* y, por último, en *REDES*, se encuentra la siguiente descripción relevante:

En el sentido de 'jugar' se combina en la lengua coloquial, con los sustantivos *partida, mano (de cartas)* y ciertos juegos de mesa (*¿Echamos un parchís?*), así como con los sustantivos *carta y ficha*.

⁷² <http://www.gamerdic.es/termino/counter>

4.2.5 Clase de sustantivos V: sustantivos relacionados con el proceso de dormir

En esta clase se encuentran sustantivos que remiten a la acción de dormir, que sucede de forma no dinámica, pero durante un periodo extendido de tiempo. Se encuentran listados en la tabla 9 a continuación:

Tabla 9. Sustantivos relacionados con dormir

| | Sustantivo | Ejemplos | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | sueñesito | <i>Berto trató de echar un sueñecito a ver si salía de aquel estado depresivo, pero no conseguía dormir.</i> ⁷³ | Cuba | blog |
| 2 | sueño | <i>Una vez enganchado en el avión, los pasajeros pueden subir a su parte central donde no encuentras una zona clásica con asientos en fila, sino un espacio abierto con bar, restaurante, una tienda, zonas de descanso donde echar un sueño o incluso pequeñas cabinas donde puedes trabajar mientras vuelas.</i> ⁷⁴ | España | página web |
| 3 | pelón | <i>Echar un pelón. (siesta)</i> ⁷⁵ | Nicaragua | blog |
| 4 | sueñito | <i>Lo cierto es que pasé cinco días en los que apenas pude echar un sueñito, entre poetas, escritores, pintores, amigos que no daban respiro</i> ⁷⁶ | Cuba | blog |
| 5 | foco | <i>El COLOMBIANO no toma siestas: Se echa un foco</i> ⁷⁷ | Colombia | página web |

La mayor parte de las apariciones de estos sustantivos implican al nombre *sueño* [2] junto con dos variantes de la misma palabra con sufijos, *sueñesito* [1] y *sueñito* [4]. Luego hemos documentado los sustantivos *pelón* [3] y *foco* [5] que son americanismos de Nicaragua y Colombia. A su vez, los dos son sinónimos a la palabra *siesta*.

Todos estos sustantivos son abstractos y no representan objetos concretos y tangibles. Por lo tanto, los hemos interpretado como usos de *echar* como verbo ligero.

Las construcciones con *echar* junto con sustantivos que tienen significados relacionados con la acción de dormir están presentadas en *DLE* (2014), en la acepción 24:

⁷³ <http://espaciodeelaine.wordpress.com/2008/12/31/respuesta-de-silva>

⁷⁴ <http://tec.nologia.com/2013/06/28/el-avion-que-te-recoge-directamente-desde-el-autobus-con-el-autobus-incluido/>

⁷⁵ <http://istmocentroamericano.blogspot.com/2010/06/dichos-refranes-nicaraguenses.html>

⁷⁶ <http://eldiabloilustrado.blogcip.cu/category/hoy-de-mi-hacia-ti/page/2/>

⁷⁷ http://www.grijalvo.com/America/Colombia/El_Colombiano_etc.htm

*Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; echar un cigarro, fumarlo; echar un sueño, dormir; **echar la siesta, sestear.***

El *DUE* (2007) también recoge este uso, en la acepción 28: *Con ciertas palabras, hacer lo que ellas expresan. También con un pron. refl.: “Echar[se]un sueño [un trago, la siesta, una carrera].*

El *DLEEC* (2005), por el contrario, no recoge este uso de *echar*, pero el *REDES* presenta la siguiente acepción:

G. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RESULTADO DE DIVERSAS ACCIONES VOLUNTARIAS DE NATURALEZA CORPORAL, MÁS FRECUENTEMENTE SI SE RELACIONAN CON EL CONSUMO O EL SUEÑO. TAMBIÉN CON ALGUNOS QUE SE REFIEREN A CIERTOS OBJETOS FÍSICOS USADOS METONÍMICAMENTE PARA DESIGNARLAS. ES USO PROPIO DE LA LENGUA COLOQUIAL: 51. siesta 52 cabezada 53. sueño 54. trago 55. sorbo 56. bocado 57. cigarro 58. cigarrillo 59. meada

4.2.6 Clase de sustantivos VI: consumición

La sexta clase de sustantivos que hemos documentado se compone de un conjunto de nombres de comida, bebida u otras sustancias que se pueden consumir. Aparecen en la tabla 10 a continuación.

Tabla 10. Sustantivos relacionados con la consumición

| | Sustantivo | Ejemplos | País del origen | Tipo de fuente |
|----------|-------------------|---|------------------------|-----------------------|
| 1 | cigarros | <i>Conozco gente que está recurriendo a la ayuda de familiares que fuman, para que vayan a su casa todos los días a echar un par de cigarros para matar el mono.</i> ⁷⁸ | España | blog |
| 2 | cigarrillos | Acompañan la comidita con cerveza, hablan un rato, se echan un par de cigarrillos y vuelven a la casa relajados, a dormir. ⁷⁹ | Colombia | blog |
| 3 | piti (pitillo) | <i>No salgas a fumar entre plato y plato. He visto a camareros dar se la vuelta con cara</i> | España | blog |

⁷⁸ <http://canalfabeto.com/?p=1080>

⁷⁹ <http://unaestafa.blogspot.com/2010/05/una-ciudad-que-conoci.html>

| | | | | |
|----|---------------------------|--|-------------|-------------------|
| | | <i>de pánico y el suflé desmoronado a el ver que un comensal se iba a echar un piiti.</i> ⁸⁰ | | |
| 4 | churro (mx.=marihuana) | <i>además está bieeeeen fumada, bien alucinada, a veces creo que se estaban echando un churro de mota mientras la dibujaban.</i> ⁸¹ | México | blog |
| 5 | trago | <i>Tengo una semana complicada pero me encantaría coincidir y echar un trago.</i> ⁸² | España | blog |
| 6 | Bloody Mary | <i>Saludos y me voy a echar un par de Bloody Mary para refrescar el gaznate.</i> ⁸³ | Perú | blog |
| 7 | litros | <i>le escribe diciéndole vos a ver cuándo nos juntamos a echar un par de litros.</i> ⁸⁴ | Guatemala | blog |
| 8 | chelas (coloq: cerveza?) | <i>Hablo Jason Vagner de Fontshop.com q anda de visita en guate reconociendo el territorio a ver si trae oficina aqui o en algun otro lado. Platicamos ayer, echamos un par de chelas en el Excentrico, a pesar de el miedo de sus empresarios hosts de q pusiera un pie en la calle pq lo secuestran o matan.</i> ⁸⁵ | Guatemala | blog |
| 9 | café | <i>¿Te da tiempo de echar un café? - Hum... vale, pero sólo cinco minutillos.</i> ⁸⁶ | España | blog |
| 10 | sorbo | <i>No te enfades, pero reconozco que me hubiera gustado tener yo las cartas de él - y tras su comentario se echó un sorbo de whisky a la garganta.</i> ⁸⁷ | El Salvador | blog |
| 11 | cafecito | <i>Y si no se vende pues siempre pueden echar un cafecito y platicar de la lucha antineoliberal.</i> ⁸⁸ | Argentina | blog |
| 12 | birrias (=plato mexicano) | <i>Luego me retiré con mis amigos y nos fuimos a echar un par de birrias en la Taber.</i> ⁸⁹ | El Salvador | blog |
| 13 | galletas | <i>Lo de la Fina hubiera sido mejor dar le una su buena lijada para dejar la idem, ay me contas que onda que de todas maneras se gane o se pierda nos podemos echar un par de galletas bien sudadas y en su punto para celebrar lo que venga, aunque después haya que soportar caldo de jetas, ensalada de vergazos y patitas a la calle.</i> ⁹⁰ | Guatemala | blog (comentario) |

⁸⁰ <http://blogs.glamour.es/cuaderno-secreto-de-bon-vivant/2012/11/que-hacer-y-que-no-en-un-restaurante/>

⁸¹ <http://www.chicabloguera.com/>

⁸² <http://blog.cumclavis.net/2011/05/ser-lider-o-simplemente-liderar.html>

⁸³ <http://elcristalroto.pe/regulatorio/hora-insegura/>

⁸⁴ <http://www.anecdotario.net/el-necio/>

⁸⁵ <http://pena2.org/pirateando-en-el-techthursday-de-investigacion-y-desarrollo-en-la-agenda-de-innovacion-de-guatemala/>

⁸⁶ http://devueltaconelcuaderno.blogspot.com/2009_10_25_archive.html

⁸⁷ <http://cuentocaliente.espacioblog.com/post/2008/01/28/partida-poker-escena-primera->

⁸⁸ <http://el-circo-de-la-vida.blogspot.com/p/reflexiones-sobre-la-realidad.html>

⁸⁹ <http://hunnapuh.blogcindario.com/2009/03/03015-un-dia-con-el-jrn-una-nueva-generacion-llevando-la-ignorancia-a-un-nuevo-nivel.html>

⁹⁰ <http://mulaquesuno.blogspot.com/2007/03/viste-te-lo-dije-cerote.html>

| | | | | |
|----|------------------------------|---|--------|------|
| 14 | taco (OJO! taco como comida) | <i>Perdone usted, es que busco a mi señora, no sé si esta en las verduras, en la panadería o en la carnicería o a lo mejor se fue a echar un taco a el Deli y no me invitó.</i> ⁹¹ | EE.UU. | blog |
| 15 | bocado | <i>Por mi parte, yo he venido muchas veces a el Moncayo, pero siempre con amigos, con las botas bien llenas de vino, con buena merienda y deteniéndonos a cada momento para echar un bocado.</i> ⁹² | España | blog |

Una ligera mayoría de los sustantivos describen sustancias líquidas que pueden beberse, como por ejemplo *Bloody Mary* [6], *café* [9], *chelas* [8] y *cafecito* [11]. Otros presentan líquidos de manera indirecta, puesto que son unidades de medida relacionadas con bebidas, como es el caso de *trago* [5], *litros* [7] y *sorbo* [10]. Algunos sustantivos en el grupo son nombres específicos o unidades de comida, entre los cuales destacan *birrias* [12], *galletas* [13], *taco* [14] y *bocado* [15]. Por último, hallamos unos sustantivos que no representan alimentos, sino sustancias que se pueden inhalar. Se trata de *cigarros* [1], *cigarrillos* [2], *piti* [3] (variante de pitillo), y *churro* [4] (mexicanismo por marihuana).

Varios de estos sustantivos son concretos y tangibles, pero el significado de *echar* en tales construcciones no indica la acción literal de trasladar objetos de un lugar a otro, sino que el significado radica en la acción de consumirlos. Este hecho hace que sean usos de *echar* como verbo ligero y no verbo pleno.

Las construcciones con *echar* junto con sustantivos relacionados con la consumición están presentadas en DLE (RAE, 2014), en dos acepciones distintas:

(acepción 25) *Junto con algunos nombres, tiene la significación de los verbos que se forman de ellos o la de otros equivalentes. Echar maldiciones, maldecir; echar suertes, sortear; **echar un cigarro, fumarlo**; echar un sueño, dormir; echar la siesta, sestear.*

(acepción 33) *Comer o beber algo, tomar una refacción. Echar un bocado. U. t. c. prnl. Echarse un trago.*

⁹¹ <http://arizonahispana.com/?p=2674>

⁹² <http://albertomartinez.desnivel.com/blogs/2011/08/>

El *DUE* (2007) también recoge estos usos en la acepción 28: *Con ciertas palabras, hacer lo que ellas expresan. También con un pron. refl.: “Echar[se]un sueño [un trago, la siesta, una carrera][...]. Puede ser el complemento, en vez del nombre de la acción, la cosa con que o en que se realiza: “Echar un cigarro”*.

El *DLEEC* (2005) no recoge estos usos de *echar*, pero el *REDES*, sí los incluye. En la misma acepción que describe la combinación de *echar* con sustantivos relacionados con *el sueño*, también se encuentran sustantivos relacionados con *la consumición*.

G. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RESULTADO DE DIVERSAS ACCIONES VOLUNTARIAS DE NATURALEZA CORPORAL, MÁS FRECUENTEMENTE SI SE RELACIONAN CON EL CONSUMO O EL SUEÑO. TAMBIÉN CON ALGUNOS QUE SE REFIEREN A CIERTOS OBJETOS FÍSICOS USADOS METONÍMICAMENTE PARA DESIGNARLAS. ES USO PROPIO DE LA LENGUA COLOQUIAL: 51. siesta 52. cabezada 53. sueño 54. trago 55. sorbo 56. bocado 57. cigarro 58. cigarrillo 59. meada

Adicionalmente, lo recoge *REDES* en la siguiente acepción:

En el sentido de ‘dar o proporcionar para ingerir o consumir’ se suele combinar con sustantivos que designan lo que puede servir de alimento, casi siempre a los animales (*echarle pienso a la mula*).

4.2.7 Clase de sustantivos VII: comunicación

En el presente grupo de sustantivos se encuentran palabras relacionadas con la comunicación. Son sustantivos que, en su mayor parte, son tipos de emisiones lingüísticas en forma de palabras. Debido a que es un grupo muy nutrido, presentaré los sustantivos en cinco tablas distintas, según las propiedades inmediatas que comparten entre ellos.

En la primera subclase, encontramos sustantivos que, independientemente de aparecer solos o en combinación con este verbo ligero, expresan cierta actitud negativa hacia el contenido de la comunicación que denotan. Se hallan expuestos en la tabla 11. La mayoría son nombres que se relacionan principalmente con enunciados verbales, como por ejemplo *rollito* [2], *sermón* [5] y *rapapolvo* [9].

Tabla 11. Sustantivos con cierta carga negativa

| | sustantivo | ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|----|-------------------------------|---|----------------|----------------|
| 1 | píldoras | <i>No le apetece hablar del personaje pero le echa un par de píldoras... Hipocresía...(...).⁹³</i> | España | blog |
| 2 | rollito | <i>veo que ya hasta estos calificativos se te resbalan, estas mas enajenado de lo q creía... No me contestas nada. Sooolo echas un rollito cualquiera desviándote de el tema.⁹⁴</i> | México | blog |
| 3 | farol | <i>Pues no se crean, que el mus que se supone tiene su origen en el país Vasco, es un juego para personas inteligentes y adiestradas, por lo que aconsejaría que mejor se echaran un farol jugandose lo todo al poker que tiene unas reglas más sencillas.⁹⁵</i> | Colombia | no lo pone |
| 4 | órdago | <i>Usted sabrá lo que le merece la pena, pero esa novia le está echando un órdago y eso solo sale bien en las pelis.⁹⁶</i> | España | blog |
| 5 | sermón | <i>Ay güey!, ya me cayó el chahuistle, ahí viene el jefe, y donde me vea haciendo crucigramas en horas de trabajo, me va a echar un sermón más perrón que el de la montaña⁹⁷</i> | México | página web |
| 6 | mierda | <i>Nuestros directivos son como las gaviotas, llegan, hacen un montón de ruido, echan un montón de mierda y salen volando otra vez.⁹⁸</i> | España | página web |
| 7 | debraye | <i>También nos hechamos un debraye sobre los eventos que se realizaron el mes pasado, los puntos buenos y los que de verdad ya no tienen vergüenza.⁹⁹</i> | México | blog |
| 8 | garabato | <i>Ha empezado a sonar que los trabajadores (los pilotos también) no cobran hace ya algunos meses y a más de uno no le da para pagar ni las juergas que se corre los días de diario... y eso no ayuda a la hora de que esos mismos que te deben un pastizal, te pongan sobre la mesa una servilleta, porque no tendrán ni pa folios, para que eches un garabato.¹⁰⁰</i> | EE.UU. | blog |
| 9 | rapapolvo | <i>En plena desesperación, se le aparece un personaje muy enfadado, que le echa un rapapolvo por sus esperanzas mundanas, y le recomienda hacer se franciscano.¹⁰¹</i> | EE.UU. | blog |
| 10 | porras (frases de ánimo en el | <i>Tratando de no desanimar me en el intento de poner el dichoso negocio me echo un montón de porras.¹⁰²</i> | México | blog |

⁹³ <http://www.blogdelrealmadrid.com/2013/07/mourinho-vs-casillas.html>

⁹⁴ <http://papaesceptico.com/2011/11/pseudociencia-al-descubierto-contraanálisis-y-el-misterioso-caso-de-leonardo-stemberg/>

⁹⁵ <http://pepitogrillohuesca.blogspot.com/>

⁹⁶ <http://manual-de-un-buen-vividor.blogs.elle.es/?p=16>

⁹⁷ http://jholaguepersonal.blogspot.com/2008_10_01_archive.html

⁹⁸ <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012/03/24/huelga-que-va-la-resistencia-laboral-esta-en-otra-parte-94863/>

⁹⁹ <http://www.retornoanime.com/tema/retorno-medios/podcast/feed>

¹⁰⁰ <http://fastinthepitlane.wordpress.com/2013/08/17/en-verano-tambien-se-come/>

¹⁰¹ http://centuriasclara.blogspot.com/2013/06/de-cuatro-altares-y-de-san-juan-de_5.html

¹⁰² <http://enunminuto.wordpress.com/2012/06/05/sigo-en-el-intento/>

| | | | | |
|----|------------------|---|----------------------|------|
| | mundo deportivo) | | | |
| 11 | "San Antonios" | <i>Luego de esto, Don Satán se largó sin dejar de echar un par de "San Antonios", uno que otro "ajos" y diciendo una retahíla de "pestes".</i> ¹⁰³ | República Dominicana | blog |

En el grupo se encuentran también algunos sustantivos que, además de tener un significado relacionado con un mensaje verbal, representan objetos concretos y tangibles. Entre estos tenemos, por ejemplo, *píldora* [1], *mierda* [6] y *garabatos* [8]. Sin embargo, no hay duda de que en los ejemplos documentados el significado que se desea comunicar con ellos es el de un mensaje verbal. Lo podemos observar, por ejemplo, con *píldora*, que aparece en un comentario de un texto en un blog de fútbol:

[6] *"Mourinho le ha hecho daño al fútbol español. Sí, en general le ha hecho más mal que bien. A los hechos me remito. Pero no me apetece nada hablar de ese personaje" No le apetece hablar del personaje pero le echa un par de píldoras... Hipocresía...*

Dentro de este grupo también hay un sustantivo que se distingue de los anteriores por varias razones, la palabra *debraye* [7]. Es un mexicanismo que significa *tonterías* o *alucinaciones*¹⁰⁴. No obstante, en el contexto donde aparece, no da la sensación de expresar una actitud necesariamente negativa, sino de hacer una evaluación o resumen de unos hechos, pero dicho con descuido y de manera coloquial.

[7] *También nos hechamos un **debraye** sobre los eventos que se realizaron el mes pasado, los puntos buenos y los que de verdad ya no tienen vergüenza.*

En la siguiente tabla (véase tabla 12) se encuentran expuestos unos sustantivos que, a diferencia de los sustantivos analizados, son palabras que no expresan una actitud negativa por sí mismas, pero que pueden percibirse como negativos o dichos de manera descuidada y despectiva en los ejemplos documentados donde aparecen combinados con este verbo ligero.

Tabla 12. sustantivos neutrales que se perciben como negativos en el contexto

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | palabritas | <i>Me imagino que Ramón Emeterio Betances, cada vez que se entera de que Fufisito le muele los</i> | Puerto Rico | blog |

¹⁰³ <http://www.elpidiosinlimites.com/2013/08/chacharas-suenos-con-el-averno.html>

¹⁰⁴ <https://www.fundeu.es/consulta/debrayar-850/>

| | | | | |
|---|----------|---|-----------|------------|
| | | <i>huesitos a su Decálogo, debe clamar porque sus huesos retornen a la vida para echar un par de palabritas, de cara a cara con el tan cacareado independentista de Fufi.</i> ¹⁰⁵ | | |
| 2 | discurso | <i>Allá Samper se echó un discurso de tarima, y en tono aireado a favor de las Zonas de Reserva Campesina y de las reivindicaciones de los protestantes.</i> ¹⁰⁶ | Colombia | página web |
| 3 | lengua | <i>La obra de Juliao tiene la virtud de esa valentía, pero además tiene otra cierta virtud al decimos todas esas verdades como en - mamera de gallo -, como quien nos encuentra en una tarde soleada barranquillera y nos echa un montón - de lengua - (Tradúzcase al castellano: Nos regaña profusamente).</i> ¹⁰⁷ | Colombia | no lo pone |
| 4 | verbo | <i>echar un verbo. (una maldición).</i> ¹⁰⁸ | Nicaragua | |
| 5 | speech | <i>Mira con mi hija ya criadita (8 años) lo que más he aprendido es que nunca digas de este agua no beberé porque probablemente harás lo que no pensabas hacer y que no se te ocurra echar un speech sobre lo que harás o no harás porque seguro que no tendrá nada que ver con la realidad.</i> ¹⁰⁹ | España | blog |
| 6 | cuento | <i>Ahora, hay otros detallitos algo interesantes, les voy a echar un cuento rápido y luego otro para que jueguen a buscar las diferencias.</i> ¹¹⁰ | Venezuela | blog |

Podemos observar que, por ejemplo, el sustantivo *lengua* [3], que en principio es una palabra neutral, se entiende con sentido negativo cuando se combina con *echar*. En efecto, esto se indica explícitamente en el texto donde se encuentra:

*..como quien nos encuentra en una tarde soleada barranquillera y nos echa un montón - de **lengua** - (Tradúzcase al castellano: Nos regaña profusamente)*

En el material del corpus también hemos documentado varios sustantivos relacionados con la comunicación que tienen una carga positiva. Son los sustantivos *chiste* [1], *piropo* [2] y *carcajadas* [3] (véase la tabla 13). *Carcajadas* [3] encaja en menor grado con los demás sustantivos, puesto que no es un mensaje verbal, pero sí puede entenderse como un signo del lenguaje corporal que se interpreta como una actitud que comunica el sujeto a su interlocutor.

¹⁰⁵ <http://prarmedcitizen.blogspot.com/2012/12/mi-rodilla-en-el-suelo-solo-para-dios.html>

¹⁰⁶ <http://confidencialcolombia.com/es/1/103/8379>

¹⁰⁷ <http://reescriba.com/david-sanchez-juliao-el-gran-innovador-de-la-literatura-caribe/>

¹⁰⁸ <http://istmocentroamericano.blogspot.com/2010/06/dichos-refranes-nicaraguenses.html>

¹⁰⁹ <http://hijanohaymasqueuna.blogspot.com/2012/10/puedo-prometer-y-prometo-que-yo-jamas-ii.html>

¹¹⁰ <http://adstratthaus.com/2011/12/31/navidad-y-otras-menudencias/>

Tabla 13. Sustantivos con una carga positiva

| | sustantivo | ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | chiste | <i>La actriz Rebel Wilson, en cambio, usó su tiempo en pantalla tras ganar el premio a la mejor actriz en una película de comedia por Pitch Perfect para echar un chiste vulgar.</i> ¹¹¹ | Uruguay | blog |
| 2 | piropo | <i>Claro como el sueño de la ratita era casar se ya estaba empezando a desesperar se! pero de pronto aparece un hermoso perro, el cual inmediatamente le echa un piropo: - PERRO: Hola preciosa ratita ¡ qué linda te ves barriendo el jardín!</i> ¹¹² | Colombia | no lo pone |
| 3 | carcajadas | <i>Pasa que anoche, no sé por qué, me tocó una de esas en que los pasillos te la ponen a cara o cruz entre la nostalgia y las ganas de echar un par de carcajadas.</i> ¹¹³ | EE.UU. | página web |

En la penúltima tabla (véase tabla 14) se encuentran unos sustantivos con significados relacionados con la hechicería y la magia. Se pueden relacionar con los sustantivos que tienen una carga negativa (de la tabla 11), pero estos son aún más específicos. Se trata de *maleficio* [1], *hechizo* [2], *mal de ojo* [3] y *fufú* [4].

Tabla 14. Sustantivos relacionados con predicción y brujería

| | sustantivo | ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|--------------|--|----------------|----------------|
| 1 | maleficio | <i>La frustración e ira de el rey Andreasoido hizo echar un maleficio en nuestra especie, elimino el sentimiento de amor de cada uno de los habitantes de nuestro planeta.</i> ¹¹⁴ | México | blog |
| 2 | hechizo | <i>me puse en contacto él y le explico mis problemas con él y él echó un hechizo de amor para mí y me garantiza de 3 días de que mi ex se vuelve a mí.</i> ¹¹⁵ | EE.UU. | página web |
| 3 | mal (de ojo) | <i>La pitonisa Reynolds saca a la luz los trapos sucios de algunos de sus vecinos, como en el caso de Judith (Cristina Castaño), que está liada con Enrique (José Luis Gil). Además, les echa un mal de ojo a cada uno que comienza con la caída por las escaleras de Leo.</i> ¹¹⁶ | España | blog |
| 4 | fufú | <i>Si llega a ser cierto que me echaste un fufú, espero que te revienten los pezones en sangre.</i> ¹¹⁷ | Puerto Rico | blog |

¹¹¹ <http://cinemania.com.uy/blog/la-primera-aparicion-publica-de-lea-michele-tras-la-muerte-de-cory/>

¹¹² <http://didactica.udea.edu.co/alejandria/2013/02/15/la-ratita-presumida-adaptada/>

¹¹³ <http://cafedesencuentro.blogspot.com/2013/06/y-que-no-se-diga-el-silencio.html>

¹¹⁴ <http://twincestland.com/2013/08/20/planeta-humanoid-capitulo-1-by-sweet-n-a/>

¹¹⁵ <http://psicocharla.wordpress.com/2012/07/27/mi-pareja-ya-no-me-ama-y-ahora-que-hago/>

¹¹⁶ <http://mundoseries.portalmundos.com/la-que-se-avecina-s04e07-unos-hongos-una-pitonisa-y-una-loca-al-volante-dos-sneak-peeks/>

¹¹⁷ ¿?

En el último grupo de sustantivos vinculados con la comunicación tenemos tres sustantivos más heterogéneos que se distinguen de los anteriores, y, además presentan propiedades distintas entre sí. Son los sustantivos *fundamento* [1], *borrón* [2] y *repaso* [3]. Se encuentran expuestos en la tabla 15.

Tabla 15. Sustantivos que no encajan en los grupos anteriores

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | fundamento | <i>Queridos amigos en esta actividad a la que me han invitado, me ha pedido que hable de restablecer los valores morales y espirituales; y el deseo mío es echar un fundamento para que el trabajo de ustedes sea más fácil para dar lo, porque los valores morales tienen una convicción intelectual, moral, espiritual de el ser humano; y desde el punto de vista cristiano, la base está en el amor al prójimo y el respeto a la ley de Dios.</i> ¹¹⁸ | Guatemala | página web |
| 2 | borrón | <i>El comentario de Urrutia es horrible, pero... todo escribano echa un borrón, supongo que si lo ha vuelto a oír se habrá dado cuenta de la metedura de pata.</i> ¹¹⁹ | España | blog |
| 3 | repaso | <i>Y eso CUESTA. Y si no, echemos un repaso y veamos cómo están muchos centros en España, donde la supervivencia es la norma.</i> ¹²⁰ | España | página web |

Estas son palabras que no se asocian directamente con la comunicación en forma de una emisión verbal. Sobre todo, este es el caso de *fundamento*. Sin embargo, al examinar el contexto en el que se encuentra tal sustantivo se entiende que fundamento representa aquí un apoyo de forma verbal que el hablador presenta como una base para construir un discurso o propuesta.

La gran mayoría de los sustantivos presentados en el grupo de comunicación son palabras abstractas, y no objetos concretos y tangibles; por lo tanto, se trata de usos de verbo ligero. Sin embargo, y como ya se ha comentado, hay algunos que también tienen un significado concreto, como *píldora*, *fundamento* y *mierda*, pero en los contextos documentados en el material son usos metafóricos donde remiten a objetos no concretos. Por consiguiente, también presentan usos de *echar* como verbo ligero.

¹¹⁸ <http://cgnbuenasnuevas.wordpress.com/luis-palau-en-guatemala/>

¹¹⁹ <http://blogs.deia.com/athletic-bihotzez/2013/02/19/y-los-afectados-de-san-mames-que/>

¹²⁰ <http://argos.portalveterinaria.com/noticia/7821/ARTICULOS-ARCHIVO/Que-es-ser-un-buen-veterinario?.html>

Todos los diccionarios consultados recogen el uso de *echar* junto con sustantivos relacionados con la comunicación. En *DLE* (Real Academia, 2014), lo encontramos en la acepción 24: *Pronunciar, decir, proferir. Echar un discurso, un sermón. Echar coplas, refranes, un taco, palabrotas, bravatas.* El *DLEEC* (2005) lo recoge en la acepción 19: *Decir, pronunciar: echar una parrafada.* El *DUE* (2007) dice lo siguiente: *Con un nombre de expresión, decirla: echar un discurso, [una maldición, un piropo, la buena ventura, una voz, un bando, un pregón] Echar pestes de alguien. Dirigir a alguien una reprimenda o cosa semejante: “Me ha echado un rapapolvo* (acepción 7). Por último, en *REDES* , se encuentran cuatro acepciones que describen el uso de *echar* en combinación con sustantivos de comunicación, distribuidos a lo largo de varias subcategorías que –como sugiere el hecho de que las clases no siempre se presenten adyacentes unas a otras– no se consideran miembros coherentes de un grupo mayor.

J. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ADMONICIÓN O REPRENSIÓN, A MENUDO INTENSAS: 67. bronca 68. sermón 69. reprimenda 70. rapapolvo 71. responso

C. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LO QUE SE CONSIDERA FINGIDO, DISIMULADO O FALTO DE MESURA Y CONTENCIÓN: 23. cuento 24. teatro 25. cara 26. descaro 27. rollo 28. literatura 29. interpretación

L. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN OTRAS MANIFESTACIONES VERBALES: 79. discurso 80. cuento 81. pregón

K. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN OTRAS MANIFESTACIONES VERBALES QUE SE DIRIGEN A LOS DEMÁS, MÁS FRECUENTEMENTE PARA OFENDERLES O CAUSARLES ALGÚN MAL, PERO A VECES PARA PRODUCIRLES ALGUNA SATISFACCIÓN: 72. maldición 73. mal de ojo 74. insulto 75. bendición 76. piropo 77. beso 78. saludo

4.2.8 Clase de sustantivos VIII: periodos de tiempo

En este grupo se hallan sustantivos que describen periodos temporales de distinta extensión, algunos especificados lexicalmente y otros más subespecificados. Se encuentran listados en la tabla 16.

Tabla 16. Sustantivos que describen periodos de tiempo

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | rato | <i>No lo lamento por la carrera sino por no poder echar un rato juntos.</i> ¹²¹ | España | <u>blog</u> |
| 2 | días | <i>te da una duración de batería sensacional para echar un par de días en los aeropuertos sin preocupar te de buscar un sitio donde cargar lo.</i> ¹²² | España | blog |
| 3 | años | <i>Por ahí Alex Escobar me dice, molestando: 'de contención jugarás un par de años más y de central te vas a echar un par de años más', pero siempre dentro de las bromas, yo no lo he pensado seriamente.</i> ¹²³ | El Salvador | blog |
| 4 | horas | <i>y no he conseguido nada más que echar un par de horas tras la pantalla sin resultados satisfactorios.</i> ¹²⁴ | EE.UU. | blog |
| 5 | año | <i>Entonces a una que si la cogieron con el Yuma (extranjero) y que a el marido lo están procesando por proxenetismo que la ponía a jinetear le echaron un año, aseguró Rush Salomón.</i> ¹²⁵ | México | página web |

El grupo está caracterizado por ser muy homogéneo, dado que todos los sustantivos son muy parecidos entre ellos e indican trayectos de tiempo con un inicio y un fin. Aquí encontramos *rato* [1], *días* [2], *años* [3], *horas* [4] y *año* [5]. En todos los ejemplos documentados, *echar* expresa el significado de *invertir tiempo en algo*, como vemos en la siguiente cita:

[1] *No lo lamento por la carrera sino por no poder echar un **rato** juntos.*

Todos estos sustantivos son palabras abstractas y no representan objetos tangibles que se puedan echar literalmente; ni siquiera está clara la noción de separación en estos casos. Por lo tanto, estamos frente a usos de *echar* como verbo ligero.

El significado de *echar* junto con sustantivos de periodos de tiempo está descrito en todos los diccionarios consultados. Tenemos, en primer lugar, la acepción 21 de *DLE* (Real Academia, 2014), que indica lo siguiente: *Invertir o gastar en algo el tiempo que se expresa. Echo dos horas en ir a Toledo*. Por su parte, la acepción 23 del *DLEEC* (2005) contiene el siguiente significado: *Invertir un periodo de tiempo en algo, consumirlo: eché dos horas en el trayecto*

¹²¹ <http://15nonstop.wordpress.com/2010/11/02/correr-dia-337-yo-creo-vamos-creo-que-si/blog>

¹²² <http://geeks.ms/blogs/jalarcon/archive/2013/01/01/migrando-de-ipad-a-un-tablet-con-windows-8-parte-ii.aspx>

¹²³ <http://m.laprensagrafica.com/2012/05/04/me-gusta-la-pesca-despues-de-jugar%E2%80%9D-2/>

¹²⁴ <http://mizonab.blogspot.com/2013/08/con-el-favicon-cuestas.html>

¹²⁵ http://mercaba.org/ARTICULOS/J/jovenes_faltos_de_limites.htm

y en la acepción 21 del *DUE* (2007) pone: *Invertir o gastar en cierta cosa el tiempo o la cantidad de algo que se expresa.*

Por último, exponemos la descripción de REDES, que dice lo siguiente:

En el sentido de ‘emplear en’ o ‘gastar en’ se combina, en la lengua coloquial, son sustantivos temporales (*echar varias horas de trabajo para no conseguir nada positivo*) y con otros que designan cantidades de dinero (*echar cinco euros a la lotería*) o de otras materias.

4.2.9 Clases de sustantivos IX: Papeles sociales

En el último grupo de sustantivos de construcciones con *echar* como verbo ligero encontramos tan solo dos sustantivos que representan papeles sociales. Tenemos documentados dos ejemplos, *novio* [1] y *amante* [2], que están expuestos en la tabla 17.

Tabla 17. Sustantivos que describen papeles sociales

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | novio | <i>Por fin se siente como en casa, e incluso es elegida como líder de las Hijas Oscuras. Y lo mejor de todo, se echa un novio.</i> ¹²⁶ | Chile | página web |
| 2 | amante | <i>La herida y abandonada esposa pronto se echó un amante, el sobrino de su marido, hijo de Tiestes, Egisto.</i> ¹²⁷ | España | página web |

Los sustantivos del grupo se distinguen de todos los sustantivos de los anteriores grupos por representar seres animados. Sin embargo, a pesar de describir personas, que pueden pasar por ser entidades con representación física y tangible, no se trata de usos de *echar* como verbo pleno. En primer lugar, esto es así porque los sustantivos, *novio* y *amante*, aluden a funciones más que a individuos: describen el papel social o interpersonal de un ser humano, no la persona en sí misma. En segundo lugar, el significado que expresa el verbo en los ejemplos documentados no es el de trasladar dicho objeto de un lugar a otro, sino entablar o iniciar una relación social con esta persona.

¹²⁶ <http://hojasmagicas.blogspot.com/2010/08/especial-la-casa-de-la-noche.html>

¹²⁷ <http://atriumlibertatis.com/~aulos/GRIEGO/MITOLOGIA.htm>

El significado de *echar* junto con sustantivos de relaciones sociales está descrito en todos los diccionarios consultados, salvo en *REDES* . Tenemos la acepción 48 de *DLE* (Real Academia, 2014), que indica lo siguiente: *Dicho de una persona: Entablar determinada relación con otra. Echarse novia. Echarse un amigo* . Luego, la acepción 29 del *Diccionario de la lengua española* de ESPASA Calpe (2005) contiene un significado muy similar: *Entablar determinada relación con una persona: echarse novia* . Y, por último, podemos encontrar esta descripción en la acepción 25 en el *DUE* (2007): *empezar a tener algo como un amigo o un novio: “Ya sé que te has echado novia”* .

4.3 Echar como verbo pleno

En este apartado presentaremos una selección de sustantivos de construcciones de *echar* como verbo pleno, documentados en el material del corpus. Luego describiré las propiedades que presentan tales usos y discutiré la forma en que encajan estas en los sustantivos presentados.

En primer lugar, quiero comentar el número de casos documentados de *echar* como verbo pleno, comparados con la cantidad equivalente en el caso de *soltar* . En los 150 primeros hallazgos con *soltar* tenemos 12 casos de usos plenos, mientras que el número correspondiente de ocurrencias de *echar* en la misma categoría es 37. Esta tendencia también se materializa en que las listas completas de hallazgos del corpus fueran muy diferentes en cuanto a longitud. Con *soltar* documenté 93 usos de verbo ligero en una lista de 134 hallazgos, mientras que con *echar* tuve que examinar 629 hallazgos para documentar el mismo número de usos como verbo ligero. Aunque esto no son pruebas definitivas, sí nos indican que el uso de *echar* como verbo pleno parece ser más frecuente que con el verbo *soltar* , y que los usos principales de *echar* más frecuentes en el corpus son casos de verbo pleno en una proporción mayor que en el caso de *soltar* .

Como ya hemos mencionado en varios apartados previamente, entendemos el verbo *echar* como verbo pleno cuando el sustantivo que lo precede es una entidad concreta que se puede trasladar físicamente de un lugar a otro, y que además tiene existencia propia tanto antes como después de haber sido trasladada. La acción se efectúa normalmente cuando el sujeto le impone esfuerzo a esta entidad, con la mano o a veces con otras extremidades, y también se separa por completo la entidad del sujeto.

Las construcciones con *echar* como verbo pleno presentan además una estructura sintáctica donde el verbo puede llevar un complemento indirecto, como en *echarle sal a la comida*, o un complemento de lugar seleccionado, como en *echar un libro a la papelerera*. Este último también se aproxima a un complemento de régimen, debido al hecho de que el complemento está seleccionado por el significado del verbo. Los casos conflictivos entre el complemento de régimen y el complemento circunstancial de lugar están presentados en el apartado 36.2b en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009), donde además se propone que es preferible clasificar casos donde el complemento está seleccionado por el verbo como complemento de régimen. Concretamente, y a efectos de este trabajo, los casos fundamentales de conflicto son aquellos en que el verbo requiere por su significado léxico un complemento de lugar, que por tanto está seleccionado en estos casos, como es típico del complemento de régimen. No obstante, frente a un complemento de régimen prototípico, como el que hay en *pensar en algo*, la preposición no está impuesta formalmente por el verbo en tales casos.

Una ilustración relevante es la que podemos dar con el verbo *poner* o *colocar*, y en general todos los verbos de la clase de verbos que expresan el emplazamiento de objetos en el espacio.

- (1) a. poner el libro en la mesa
- b. poner el libro junto a la ventana
- c. poner el libro bajo la cama
- d. poner el libro sobre la estantería

Esto contrasta con *pensar en algo*, donde no se permiten otras preposiciones de lugar.

- (2) a. pensar en el libro
- b. *pensar bajo el libro
- c. *pensar junto al libro

Asimismo, el complemento de lugar con un verbo como *poner* permite la sustitución por un adverbio (*poner el libro allí*), mientras que esto no es posible con un complemento de régimen prototípico (**pensar allí*). El verbo *echar* se comporta como el verbo *poner* en este sentido:

- (3) a. echar un papel en la papelerera
- b. echar un papel allí

- c. echar un papel al suelo
- d. echar un papel dentro de la caja
- e. echar un papel debajo de la mesa

Tomo la presencia de estos casos como una prueba de que el verbo está empleado como un verbo de separación y movimiento, en su sentido pleno.

Examinamos ahora los sustantivos de construcciones de *echar* como verbo pleno documentados en el corpus. Debido a su número nutrido he hecho una selección, basada en la idea de presentar una variedad representativa. Los sustantivos escogidos para ilustrar se encuentran listados en la tabla 18.

Tabla 18. Sustantivos de usos plenos

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|-----------------------------|--|----------------|--------------------|
| 1 | velo | <i>Escarmentado, sin duda, por tan ruda prueba, se arrepintió de su pasado, y juró a su esposa hacer vida nueva proponiéndole trasladarse a vivir, con ella, á Europa, tanto para cambiar de ambiente y echar un velo sobre sus antiguos errore.,</i> ¹²⁸ | El Salvador | blog |
| 2 | huevos | <i>No hay nada que haga sentirse a un aspirante a escoffier más parecido a un cantinero de cuartel, o a el del Mel from Mel Diner, que tener que echar un par de huevos encima del bacon and eggs los domingos por la mañana.</i> ¹²⁹ | Colombia | blog |
| 3 | ajos | <i>Echar un par de ajos primero tiene dos objetivos: da le un punto de ajo al aceite y avisarnos de la temperatura del aceite, cuando hayan dorado estará listo.</i> ¹³⁰ | EE.UU. | blog |
| 4 | cucharadas (de bicarbonato) | <i>Si os aplicáis directamente un poco de bicarbonato sobre las axilas evitareis sudar tanto, o si lo preferís podéis echar un par de cucharadas en el agua del baño; el efecto es el mismo.</i> ¹³¹ | Argentina | página web general |
| 5 | puñaditos (de sal) | <i>Se remueve muy bien y se prueba de sal, si esta soso, no dudéis en echar un par de puñaditos más.</i> ¹³² | España | blog |

¹²⁸ http://ixquic.blogspot.com/2006/11/la-violencia-en-la-vida-de-las-mujeres_21.html

¹²⁹ http://eljoenlapaja.blogspot.com/2007_10_01_archive.html

¹³⁰ <http://www.afreiresparragos.com/tortilla-de-patata/>

¹³¹ <http://www.alimentacion-sana.com.ar/informaciones/cocina/abuela.htm>

¹³² <http://www.mercadocalabajio.com/2007/04/platos-para-principiantes-tortilla-de.html>

| | | | | |
|----|---------------------------------------|--|-----------|--------------------|
| 6 | guineos (panameño: un tipo de banana) | <i>acá en Panamá tenemos un guineo que se llama chino le puedes echar un par de guineos en el cocimiento para que agarre el nutriente.</i> ¹³³ | México | página web general |
| 7 | pimienta | <i>¿Quién no es un poco celoso eh? aunque sean celitos cojudos... Son buenos para echar un poquito de pimienta a la relación.</i> ¹³⁴ | Perú | blog |
| 8 | agua | <i>Si falta líquido echar un poquito de agua caliente y cocinar unos 15 minutos.</i> ¹³⁵ | Argentina | blog |
| 9 | cilantro | <i>También se le suele echar un poquito de cilantro picado fino.</i> ¹³⁶ | EEUU | blog |
| 10 | limón | <i>En ocasiones se puede echar un poquito de limón pero esto es solo si usted prefiere.</i> ¹³⁷ | Ecuador | página web general |
| 11 | laca de uñas | <i>Si estáis haciendo nail art lo mejor es echar un poquito de laca de uñas en una paleta improvisada.</i> ¹³⁸ | España | blog |
| 12 | sal | <i>seria lindo que antes de opinar se informaran de como son las cosas porque se le cae a un pibe que solo cumple con lo que le toca, en ves de apoyar lo le cuentan las costillas, pero bueno así esta el basquet de la ciudad siempre mirando donde esta la herida para echar un poquito mas de sal.</i> ¹³⁹ | Argentina | blog |
| 13 | harina | <i>Si estáis amasando sobre la mesa, podéis echar un poquito de harina para que no se pegue.</i> ¹⁴⁰ | España | página web general |
| 14 | me | <i>A ver si me puedo echar un poquito atrás sin que se note para no coger el ramo.</i> ¹⁴¹ | España | página web general |
| 16 | cucharadas (soperas de vinagre) | <i>Si es muy dura, echa un par de cucharadas soperas de vinagre.</i> ¹⁴² | España | página web general |
| 17 | gotas (de lavavajillas) | <i>Hay que gente que echa un par de gotas de lavavajillas en un litro de agua.</i> ¹⁴³ | España | página web general |

¹³³ <https://www.vix.com/es/imj/salud/2010/05/22/como-aumentar-la-hemoglobina> (página incorrecta en el corpus)

¹³⁴ <http://blogs.elcomercio.pe/busconovio/2009/04/celoso-yo.html>

¹³⁵ <http://blogs.lanacion.com.ar/cocina-amateur/carne-de-vaca/guiso-rapido-y-econamico-para-todos-los-daas/>

¹³⁶ <http://www.afreiresparragos.com/guacamole/>

¹³⁷ <http://www.ipv6.ppelverdadero.com.ec/component/zoo/item/aderezos-para-ensaladas-faciles-y-rapidos.html?Itemid=149>

¹³⁸ <http://www.nailistas.com/2013/05/truco-quitaesmalte-diluyente-esmalte-unas-espesos.html>

¹³⁹ <http://www.nuestrobasket.com.ar/2013/07/la-seleccion-lo-llama-de-nuevo.html>

¹⁴⁰ <http://www.objetivocupcake.com/2012/11/bolas-de-donuts.html>

¹⁴¹ <http://www.personalidadyrelaciones.com/2008/09/el-ramo-de-la-novia.html>

¹⁴² <http://decasa.tv/sabias-que/trucos-y-curiosidades/como-eliminar-manchas-tejano-evitar-destinan-objeto-curioso-tijeras-divertidas>

¹⁴³ http://www.difo.uah.es/curso/el_revelado_del_negativo.html

| | | | | |
|----|---------|---|---------|---------|
| 18 | monedas | <i>Mi mujer y yo creemos que si echamos un par de monedas en el torniquete recorreremos aquello que es como un sueño que nos merecemos todos así que depositamos las monedas en el torniquete y el mismo gira para dejar nos pasar.</i> ¹⁴⁴ | Ecuador | revista |
|----|---------|---|---------|---------|

Varios de los ejemplos de la tabla contienen complementos que se pueden clasificar como complementos de lugar seleccionados, por tanto, próximos a los complementos de régimen, como por ejemplo *echar un velo **sobre sus antiguos errores*** [1], *echar un par de cucharadas **en el agua*** [4] y *echar un par de huevos **sobre el bacon*** [2]. Estos complementos son introducidos por preposiciones distintas de *a*, no admiten sustitución por *le* (sí por un adverbio como *allí*) y por tanto no pueden ser complementos indirectos. En la lista también se hallan dos ejemplos de construcciones con complementos indirectos, como en *echar un poquito de pimienta **a la relación*** o *se le suele echar un poquito de cilantro*. Si bien el complemento de lugar y el complemento indirecto pueden referirse a la misma entidad abstracta –aquella que recibe lo que se echa– parece que deben tratarse sintácticamente como objetos distintos, ya que tenemos un caso en que aparecen ambos tipos de complemento: *le puedes echar un par de guineos **en el cocimiento***.

Una gran mayoría de los sustantivos de la tabla 18 son productos de alimentación y suelen aparecer en recetas. Ejemplos de estos son *huevos* [2], *ajos* [3], *guineos* [6], *pimienta* [7], *agua* [8], *cilantro* [9], *limón* [10], *sal* [12] y *harina* [13]. Todos estos son entidades concretas y tangibles que se pueden trasladar literalmente. Hay separación del sujeto y tienen existencia propia. Por lo tanto, presentan todas las propiedades características de usos de *echar* como verbo pleno. Otros sustantivos presentan las mismas propiedades, pero no pertenecen al mismo contexto temático. Aquí encontramos por ejemplo *monedas* [18] y *laca de uñas* [11].

Otros ejemplos de la tabla también son del vocabulario de la cocina, pero se distinguen por ser unidades de medida, como por ejemplo *cucharadas (de bicarbonato)* [4], *puñaditos (de sal)* [5], *cucharadas (soperas de vinagre)* [16] y *gotas (de lavavajillas)* [17]. Estas unidades representan de una manera entidades abstractas, pero como el sentido significativo en realidad está en el sustantivo concreto que lo procede, los he categorizado como usos de verbo pleno, debido a que poseen todas las propiedades características de estos.

¹⁴⁴ <http://revistadesliz3.blogspot.com/2010/02/cubeta-y-pais-de-vaca-efrain-rodriguez.html>

Hay también en el grupo un sustantivo que se distingue de los anteriores por tener un sentido figurado en el contexto. Se trata de la palabra *velo* [1] y el ejemplo donde aparece es el siguiente:

[1] *Escarmentado, sin duda, por tan ruda prueba, se arrepintió de su pasado, y juró a su esposa hacer vida nueva proponiéndole trasladarse a vivir, con ella, á Europa, tanto para cambiar de ambiente y echar un velo sobre sus antiguos errores.*

Aquí entendemos que cuando el interlocutor habla de *echar un velo sobre sus antiguos errores*, no se refiere a un velo concreto y tangible, sino un velo en su sentido figurado. No obstante, lo he categorizado como uso pleno del verbo *echar*, puesto que la acción a la que se alude es idéntica a como si fuera un velo real y no figurado; el uso figurado no afecta al predicado completo, sino a la interpretación que se le da al sustantivo.

El significado de *echar* cuando actúa como verbo pleno está recogido en todos los diccionarios consultados, y las acepciones salen en todos los casos como las primeras que presentan los diccionarios. En *DLE* (Real Academia, 2014) encontramos tres acepciones relacionadas con el significado de *echar* como verbo pleno:

1. Hacer que algo vaya a parar a alguna parte, dándole impulso. *Echar mercancías al mar. Echar basura a la calle.*
3. Hacer que algo caiga en un sitio determinado. *Echar dinero en un saco. Echar una carta al buzón.*
9. Poner, aplicar. *Echar aceite a las bisagras. Echar ventosas*

Luego, el *Diccionario de la lengua española* de ESPASA Calpe (2005) presenta acepciones bastante similares:

1. Hacer que algo llegue a alguna parte dándole impulso.
2. Hacer que una cosa caiga en un sitio determinado: *echar una carta al buzón.*
3. Dejar caer, verter: *echar sal.*

La presentación del verbo en el *DUE* (2007) solo nos aporta una acepción relevante, pero es más detallada e incluye el papel de la parte del cuerpo que ejerce la acción:

1. Impulsar hacia cierto sitio una cosa que se tiene cogida con la mano, a la vez que se suelta: “Eché una rosa a su balcón”. Arrojar, lanzar, tirar. Dejar caer intencionadamente una cosa en un sitio: “Echar una carta al buzón.” Impulsar una cosa hacia un sitio de cualquier modo: “Le echó la pelota al delantero centro” Lanzar, tirar. [...] Hacer caer un líquido en un recipiente. Escanciar, verter.

El diccionario *REDES* presenta varios usos de *echar* como verbo pleno (según la definición aplicada en el presente trabajo), como por ejemplo los siguientes:

En el sentido de ‘colocar en posición horizontal’ o ‘recostar’ se combina con sustantivos que designan seres materiales de cualquier naturaleza (*echar el respaldo del asiento; echar al paciente en el sillón*). En el sentido de ‘arrojar’ o en el de ‘dejar caer’ se combina con sustantivos que designan objetos, materias o personas (*echar aire; echar un papel al suelo; echar el ancla; echar una carta al buzón*). En el sentido de ‘añadir’ se combina libremente con sustantivos que designan materias (*echar arsénico en el champán*) u objetos físicos (*echar tomates en la ensalada*).

4.4 Casos intermedios: usos y clases conceptuales de sustantivos

En los apartados 4.2 y 4.3 hemos presentado los casos documentados de *echar* junto con sustantivos del corpus, categorizados respectivamente como usos de verbo ligero o de verbo pleno. Sin embargo, en la lista de ejemplos documentados se han encontrado varios usos que son más difíciles de categorizar en uno de los dos tipos de verbos, debido a que carecen de todas las propiedades características de cualquiera de los dos grupos. Tales casos los estudio como *casos intermedios* y los presentaré en tres grupos distintos en los siguientes apartados.

4.4.1 Casos intermedios I: actitudes y propiedades humanas

En el primer grupo de casos intermedios, tenemos unos sustantivos en el contexto hallado que aluden a actitudes y propiedades humanas. La mayoría son objetos concretos que funcionan como metáforas de actitudes mentales o comportamientos humanos ante ciertas situaciones, como sucede por ejemplo con *morro* [1], *cojones* [2] y *ganas* [5] (véase la tabla 19).

Tabla 19. Sustantivos relacionados con actitudes y propiedades humanas

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|--|---|----------------|----------------|
| 1 | morro | <i>Y es que esto del drifting a veces no sé yo... hay alguno que le echa un poquito de morro.</i> ¹⁴⁵ | España | blog |
| 2 | coj...s (cojones) | <i>Unjugador que vino con el cartel de desahuciado, que le echa un par de coj... s, que le pone garra, que se gana el aplauso de la afición.</i> ¹⁴⁶ | España | blog |
| 3 | un par (versión eufemista de un par de cojones) | <i>Los que le echan un par, cogen su guitarra y se fijan en sus héroes para ser parte de la historia, no la de los libros, sino de la suya propia.</i> ¹⁴⁷ | España | página web |
| 4 | imaginación | <i>! A veces conseguir que los niños coman verduras no es tan difícil si le echamos un poquito de imaginación.</i> ¹⁴⁸ | México | página web |
| 5 | ganans | <i>No sé cómo describirlo, pero la mayoría de mis jeans son <i>skinny</i>s, soy súper casual; obviamente para el show le echas un poquito más de ganans. Personalmente eso de el estilo lo aprendí varios años después de empezar con el grupo.</i> ¹⁴⁹ | México | blog |
| 6 | narices | <i>Así que le echamos un par de narices al asunto y decidimos echar para adelante por donde nos indicaba todo recto.</i> ¹⁵⁰ | España | blog |
| 7 | huevos | <i>Y si le echan un par de huevos y se lanzan te darán la impresión de ser chulos y dejarán de gustarte, no sé, me parece un círculo vicioso que solo puedes romper tú.</i> ¹⁵¹ | España | G |
| 8 | carrilla (col. de México: burlarse de alguien) | <i>Pero el chavito choca y se da cuenta que las? leyes? internas de derechos y obligaciones no son respetadas en su último punto: todos le echan un montón de carrilla.</i> ¹⁵² | México | Página web |
| 9 | luz | <i>Tener que dejarte mi dirección de email, aceptando q me llenes el correo de basura, nada mas q para echar un poquito de luz sobre el asunto de verdad q da pereza.</i> ¹⁵³ | España | página web |

Pese a que varios de estos sustantivos describen objetos concretos y tangibles, no son usos de *echar* como verbo pleno justamente por el hecho de que el significado del sustantivo en los ejemplos documentados es figurado y se refieren a fenómenos abstractos, como actitudes y

¹⁴⁵ <http://www.racingang.com/2012/11/esta-hugo-soto-que-se-ponga.html>

¹⁴⁶ <http://www.alfinaldelapalmera.com/noticias/real-betis/betis-mel-guillen-objetivo-temporada-tarea.html>

¹⁴⁷ <http://eloidodelmundo.blogspot.com/2012/09/el-mundo-es-de-los-que-se-arriesgan.html>

¹⁴⁸ <http://recetas.cuidadoinfantil.net/recetas/recetas-para-hacer-con-ninos/recetas-para-hacer-con-ninos-en-clase>

¹⁴⁹ <http://estilodf.tv/espectaculos/vogue-fashions-night-out-la-fiesta-del-ano/>

¹⁵⁰ <http://www.mimaletayyo.com/2012/06/semana-santa-2012-en-rumania-monasterio.html>

¹⁵¹ <http://www.cortejohumano.com/2012/07/el-efecto-el-elegido.html>

¹⁵² http://www.supernopal.com/tesis/alt/p_05b_ninio.htm

¹⁵³ <http://elgachupas.com/la-cara-oculta-de-robert-kiyosaki/>

propiedades humanas, y no a entidades que se considere que se pueden trasladar literalmente de un lugar a otro.

Debido al carácter abstracto de los sustantivos, podría ser lógico categorizarlos como usos de *echar* como verbo ligero. No obstante, hay una propiedad que los hace distinguirse de otros usos de la misma categoría. Hemos comprobado que, en las construcciones de *echar* como verbo ligero, el verbo tiene poco contenido semántico, algo que se refleja en la ausencia de selección de otros complementos. Sin embargo, podemos observar que cuando analizamos las construcciones en este grupo salta a la vista que el verbo tiene más carga semántica de lo habitual en los verbos ligeros. Podemos decir, en primer lugar, que la acción de *echar narices* [6] es parcialmente la acción de trasladar, de manera figurada, la actitud de tener valor desde dentro de un sujeto hacia algo o alguien. Esto, de hecho, legitima la presencia de un complemento indirecto que se refiere a la entidad hacia la que se dirige ese movimiento figurado que se representa como una actitud determinada con la que se emprende una tarea. Lo podemos ver en el siguiente ejemplo documentado:

[6] *Así que le echamos un par de narices al asunto y decidimos echar para adelante por donde nos indicaba todo recto.*

Así podemos argumentar que el significado de *echar* como verbo pleno tiene más carga en las construcciones con sustantivos de actitudes humanas que en los anteriores casos de *echar* como verbo ligero.

Hasta ahora hemos observado construcciones con dos argumentos (sujeto y complemento directo). En cambio, con este grupo constatamos que se presentan construcciones con tres argumentos obligatorios: un sujeto, un complemento directo y un complemento indirecto. La presencia necesaria de un complemento indirecto con los sustantivos de actitudes refuerza la idea de que el contenido semántico de *echar* no es completamente vacío dado que tenemos la estructura de *echarle algo a algo o alguien* . Aunque la acción ocurre de manera figurada, se puede intuir restos de la presencia de un movimiento que va desde dentro de un sujeto –en tanto que denota cierta actitud psicológica – hacia afuera – manifestado como un comportamiento que se emplea para interactuar con algo o alguien–.

Las construcciones de *echar* junto con sustantivos de actitudes también comparten propiedades con las locuciones verbales, pero se distinguen de ellas por no estar completamente lexicalizadas. En una locución completamente definida como tal, como por ejemplo *echar flores* en su sentido de 'alabar a alguien', que se encuentra documentada en el material del corpus, el sustantivo *flores* tiene un significado diferente por aparecer junto con el verbo *echar*, lo que impide sustituir cualquiera de los dos elementos por un sinónimo (# *echar pimpollos*, # *echar capullos...*; # *tirar flores*). Vemos que en el ejemplo en cuestión la suma de verbo y complemento es sinónimo de elogiar y alabar.

*Ahora otro que hace de portavoz, aunque no sea oficial, le echa un par de flores a Williams.*¹⁵⁴

Asimismo, *flores* no significa 'elogios' fuera de la combinación con el verbo (# *Hay muchas flores* en este texto), mientras que *cojones* o *morro* mantienen la lectura de actitud en otros contextos donde no interviene el verbo (*tener morro*, *tener cojones*).

Entre los diccionarios consultados, el uso de *echar* junto con sustantivos relacionados con actitudes solamente está recogido en REDES. El diccionario presenta dos descripciones que incluyen este uso:

A. SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ENERGÍA, AFÁN O EMPEÑO PUESTOS EN ALGUNA COSA, ASÍ COMO OTRAS CUALIDADES Y ACTITUDES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO LO QUE SE CONSIDERA DIFÍCIL O ARRIESGADO: 1. entusiasmo 2. valor 3. coraje 4. tesón 5. valentía 6. atrevimiento 8. arrojo 9. esfuerzo 10. tensión 11. cojones 12. gana 13. trabajo 14. moral 15. emoción 16. paciencia 17. raza 18. verdad

B. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN FACULTADES HUMANAS RELATIVAS A LA CAPACIDAD DE CREAR: 19. imaginación 20. fantasía 21. ingenio 22. talento

4.4.2 Casos intermedios II: fluidos y otras sustancias corporales

En este grupo de sustantivos encontramos palabras que describen fluidos y otras sustancias corporales, como por ejemplo *lágrimas* [1], *sangre* [3], *meo* [7], *pis* [8] y *pedo* [10]. La lista completa de los datos examinados puede observarse en la tabla 20.

¹⁵⁴ <http://blogs.21rs.es/trastevere/2013/05/12/el-p-thomas-willians-l-c-pide-la-dispensa-al-papa-francisco/>

Tabla 20. Sustantivos relacionados con fluidos y otras sustancias corporales

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|----|--------------------|---|----------------|----------------|
| 1 | lágrimas | <i>Serán super románticos para cantar los y echar un par de lágrimas, pero para vivir lo, qué quieren que les diga.</i> ¹⁵⁵ | Guatemala | página web |
| 2 | lagrimitas | <i>No va a echar un par de lagrimitas sobre su tumba para después ir a dormir tranquilo.</i> ¹⁵⁶ | EE.UU. | página web |
| 3 | sangre | <i>hoy le ha salido una costrilla de sangra vieja y esta noche cuando le estaba bañando ha estornudado y ha vuelto ha echar un poquito de sangre vieja.</i> ¹⁵⁷ | EE.UU. | página web |
| 4 | babilla | <i>Cuando ya por fin te acuestas, te duermes, y tu cuerpo dice: Macho, si es que me lo pones a huevo! venga, ¡ a roncar! y echa un poquito de babilla, eso es, un hilito. Y ahora te voy a montar una pajarraca, para que hables en sueños.</i> ¹⁵⁸ | El Salvador | blog |
| 5 | topo (=hacer caca) | <i>Voy a echar un topo a el remolino.</i> ¹⁵⁹ | Colombia | no lo pone |
| 6 | flujo | <i>hola tengo 19 años y llevo 16 días de retraso pero no estoy tan preocupada porque suelo ser de regla irregular, sobre unas 3 semanas ya casi para venir me la regla eché un montón de flujo muy blanco y espeso y no olía mal ni nada.</i> ¹⁶⁰ | México | blog |
| 7 | meo | <i>Diez minutos de espera, aproveché para echar un meo que lo deseaba pero no me quería perder nada.</i> ¹⁶¹ | España | blog |
| 8 | pis | <i>Pude llegar a ir corriendo a los baños portables para echar un pis rápidamente y volver donde iba a empezar.</i> ¹⁶² | Chile | página web |
| 9 | tufo | <i>Se convierte en natural una suerte de picaresca de otra era que, por muy española que sea, empieza a echar un tufo a podredumbre innegable.</i> ¹⁶³ | España | blog |
| 10 | pedo | <i>es mas era tan fina, que cuando te echas un pedo se escucha musica me imagino que para disimular.</i> ¹⁶⁴ | España | blog |
| 11 | pestazo | <i>Lo de el alcohol tampoco lo había oído, siempre vinagre, que luego los pobres echan</i> | España | blog |

¹⁵⁵ "forbidden to entrar"

¹⁵⁶ <http://www.shmoop.com/romeo-y-julieta/paris.html>

¹⁵⁷ <http://laconsultasincita.com/2011/02/levendas-pediatricas-si-se-peg-a-en-la-cabeza-no-dejes-que-se-duerma/>

¹⁵⁸ (ya no existe) <http://merce-hola.espacioblog.com/post/2010/02/18/que-sirve-ponerse-colorado-a>

¹⁵⁹ <http://georgecodex.wordpress.com/2012/11/29/ya-vengo-voy-a/>

¹⁶⁰ <http://blog.nacersano.org/?p=427>

¹⁶¹ <http://menudafrikada.blogspot.com/2013/06/superman-de-richard-donner-sense-of.html>

¹⁶² <http://andesteam.cl/ironman-de-frankfurt/>

¹⁶³ <http://compostimes.com/2013/07/ni-un-triste-emoicono/>

¹⁶⁴ <http://santasbatimamadas.blogspot.com/2009/02/historias-del-inodoro-no-me-acuerdo.html>

| | | | | |
|----|-----------------|--|--------|------|
| | | <i>un pestazo, que los pobres míos es que se niegan.</i> ¹⁶⁵ | | |
| 12 | ñordo (caca) | <i>Si, hay muchas cosas que pertenecen a la intimidad de las personas que forman parte esencial de sus vidas. Echar un ñordo, se me ocurre.</i> ¹⁶⁶ | España | blog |

La mayoría de los sustantivos de este grupo son fluidos corporales que se expulsan del interior del cuerpo hacia fuera con diferentes grados de implicación de la voluntad y conciencia del sujeto. Esto es el caso de *lágrimas* [1], *lagrimitas* [2], *sangre* [3], *babilla* [4], *flujo* [6], *meo* [7] y *pis* [8]. Algunos de los sustantivos son de sustancias más sólidas, como *topo* [5] y *ñoro* [12], mientras otros tienen la forma de gases, como *tufo* [9], *pedo* [10] y *pestazo* [11].

Pese a que muchos de estos sustantivos representan entidades concretas y tangibles, las construcciones no representan usos de *echar* como verbo ligero en sentido estricto, dado que las entidades no se trasladan de un lugar a otro con un movimiento hecho con la mano o el pie. Esto es el caso de un uso pleno, como por ejemplo *echar sal a la comida*. En cambio, tenemos aquí una acción donde *echar* describe una reacción fisiológica que ocurre de manera menos consiente y con mayor necesidad corporal. Nótese, igualmente, que en estos casos no cabe legitimar un complemento indirecto (**echarle una lagrimita a Juan*).

Las construcciones de *echar* junto con los sustantivos de este grupo se entienden aquí como próximas a los usos ligeros, pero se distinguen de ellos por otros motivos. Las entidades que se describen se encuentran habitualmente dentro del cuerpo, es decir, que no tienen existencia propia antes de ser trasladadas y expulsadas de él. En cambio, después de ser expulsadas del sujeto, sí existen como objetos concretos con existencia propia, pero no se ve con claridad que haya una idea definida de traslado que separa la entidad del sujeto: para echar una lágrima basta que brote una lágrima del sujeto, sin que sea necesario que la lágrima deje inmediatamente de estar en contacto con el sujeto, o que termine en un contenedor distinto a él. Por lo menos, este es el caso con la mayoría de los sustantivos, como por ejemplo *lágrima* [1], *sangre* [3], *babilla* [4], *topo* [5], *flujo* [6], *meo* [7], *pis* [8] y *ñordo* [12]. Respecto a *tufo* [9], *pedo* [10] y *pestazo* [11] no son objetos concretos en el sentido de ser tangibles, pero sí pueden percibirse con el olfato.

¹⁶⁵ <http://miraloquehahechotuhijo.blogspot.com/2013/06/entradas-costumbristas-los-piojos.html>

¹⁶⁶ <http://embajadorenelinfierno.blogspot.com/2013/01/libros-me-hallara-la-muerte.html>

El significado que expresa *echar* junto con sustantivos de fluidos está recogido en todos los diccionarios consultados y las acepciones son bastante similares entre sí. Tenemos la acepción 2 de *DLE* (Real Academia Española, 2014) que indica lo siguiente: *despedir de sí algo. Echar olor, sangre, chispas*. A continuación, la acepción 4 del *DLEEC* (2005) de *echar* expone que el verbo indica “*despedir de sí una cosa: echar fuego*”. Por su parte, la acepción 3 del *Diccionario DUE* (2007) dice que *echar* significa *dejar o hacer salir algo de sí*. El diccionario REDES lo incluye sin diferenciar en clase separada dentro de una acepción que hemos expuesto ya en grupos anteriores, que es la de sustantivos relacionados con la consumición y el sueño – véase el último término citado en el grupo–:

G. SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RESULTADO DE DIVERSAS ACCIONES VOLUNTARIAS DE NATURALEZA CORPORAL, MÁS FRECUENTEMENTE SI SE RELACIONAN CON EL CONSUMO O EL SUEÑO. TAMBIÉN CON ALGUNOS QUE SE REFIEREN A CIERTOS OBJETOS FÍSICOS USADOS METONÍMICAMENTE PARA DESIGNARLAS. ES USO PROPIO DE LA LENGUA COLOQUIAL: 51. siesta 52 cabezada 53. sueño 54. trago 55. sorbo 56. bocado 57. cigarro 58. cigarrillo 59. meada

4.4.3 Casos intermedios III: otras categorías

El último grupo de casos intermedios es un conjunto de cuatro sustantivos donde la mayoría muestra distintas propiedades tanto entre sí como con respecto a los dos grupos anteriores, por lo que hemos optado por unirlos en esta clase ecléctica. Se encuentran expuestos en la tabla 21.

Tabla 21. Varios sustantivos de usos intermedios que no encajan en los anteriores grupos

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | periodista | <i>Claro, tenía que echar un par de periodista con ideología propia.</i> ¹⁶⁷ | Argentina | blog |
| 2 | gobierno | <i>En Egipto quieren echar un gobierno para poner a otro.</i> ¹⁶⁸ | EEUU | blog |
| 3 | ramas | <i>El árbol, que no tiene cómo contestar, echa un montón de ramas y se retuerce contra un firmamento que es exactamente lo que no es: osea un cielo.</i> ¹⁶⁹ | Ecuador | blog |

¹⁶⁷ <http://www.infonews.com/2013/06/09/politica-80286-contra-el-sargento-garcia.php>

¹⁶⁸ <http://newbabylontimes.blogspot.com/2011/01/pero-es-que-la-democracia-no-es.html>

¹⁶⁹ <http://missoginia.wordpress.com/2012/07/08/reconocerse-cansa-13-naipes-ecuatorianos-prologo-de-ernesto-carrion/>

En las construcciones con *echar* junto con *periodista* [1] y *gobierno* [2], el verbo tiene el mismo significado en combinación con los dos sustantivos, es decir el de *despedir* a alguien. Se mantiene entonces cierta relación con el significado pleno de *echar*, como trasladar algo o alguien de un sitio a otro, pero en este caso el sentido es figurado, ya que un despido no enfatiza que la persona cambie de lugar en sentido físico, sino que deja de tener una vinculación con una empresa o particular. Debido a esto, estos usos no son ni totalmente ligeros, ni completamente plenos. El significado documentado con estos ejemplos se encuentra recogido en todos los diccionarios consultados.

El último ejemplo en este grupo es el de *ramas* [3]. Es un sustantivo concreto y tangible, y, por consiguiente, no puede tratarse de un uso ligero de *echar*. Sin embargo, es una entidad que no se separa del todo del sujeto que lo echa, como vimos en el caso de los sustantivos de fluidos. Por lo tanto, tampoco encaja con todas las propiedades que tienen los usos de *echar* como verbo ligero; en este caso, metafóricamente, da la sensación de que se interpretan las ramas como una entidad que está en potencia dentro del sujeto, y que brota de él hacia afuera sin llegar a separarse. El significado de *echar* que hemos documentado con este ejemplo está recogido en todos los diccionarios consultados. La acepción 6 de *DLE* (Real Academia, 2014), afirma lo siguiente: *Dicho de una planta: Brotar y arrojar sus raíces, hojas, flores y frutos*. Algo similar ofrece la acepción 6 del *DLEEC* (2005), que indica: *Brotar en las plantas sus raíces, hojas o frutos: el ficus ha echado otro brote*. El *DUE* (2007) lo define así: *producir un orgasmo algo que brota de él: “este tallo ya ha echado raíces”* (acepción 4).

En *REDES* se hallan distintas acepciones que, globalmente, recogen todos los sustantivos descritos en este grupo:

En el sentido de ‘despedir’ o ‘hacer salir’ se combina con sustantivos de persona, a menudo en construcciones con complementos de procedencia introducidos por la preposición *de* (*Echaron al conserje de la oficina; Te voy a echar de esta casa*).

En el sentido de ‘hacer salir, manifestar o mostrar’ se combina con sustantivos que designan hojas, flores, yemas, raíces o frutos (*El geranio ha empezado a echar flores*), ciertas partes o componentes naturales del cuerpo (*diente, pelo, barriga: El niño ya ha echado su primer diente; Estás echando barriga*), así como materias o cosas que se desprenden de alguna otra (*El coche echa humo; La televisión echa chispas*).

4.5 Análisis del verbo *echar*

En este capítulo presentaremos nuestra hipótesis de cómo se puede entender la estructura léxico-semántica de *echar* como verbo pleno. Como se explicó en el capítulo 3, la estructura se basará en las teorías de la semántica léxica propuesta por Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990) y además me apoyaré en las propiedades de categorías verbales de Levin (Levin, 1993). Para fundamentar la propuesta, discutiremos cómo los ejemplos documentados en el material del corpus se explican en la estructura que propondremos para este verbo. Como veremos (4.5.1), podremos concluir que el verbo *echar* tiene una estructura de verbo de transferencia, específicamente de moción balística y que hay un agente que causa el desplazamiento de un objeto u elemento.

Tras establecer la validez de la estructura para *echar* como verbo pleno (4.5.2), examinaremos hasta qué punto esta estructura también se transfiere a los casos de *echar* como verbo ligero (4.5.3), y al final a *echar* en los casos intermedios entre usos plenos y ligeros (4.5.4). Con los resultados de este análisis podremos analizar qué elementos de *echar* como verbo pleno se mantienen activos cuando actúa como verbo ligero, condicionando la combinatoria con los sustantivos en las construcciones correspondientes.

En el apartado 4.5.5 presentaremos las generalizaciones de nuestro análisis y en 4.5.6 examinaremos los sustantivos de los distintos grupos semánticos que hemos definido para *echar* como verbo ligero con el motivo de ver cómo nuestra caracterización del predicado explica las restricciones respecto al tipo de sustantivos que se suelen combinar con *echar* en CVL.

4.5.1. Identificación de la clase a la que pertenece como verbo pleno

Con la intención de explorar qué clasificación como verbo léxico se aplica al verbo *echar*, nos hemos apoyado en la tipología de verbos ingleses de Beth Levin (Levin, 1993). Como se verá, hemos identificado *echar* como perteneciente a la clase de verbos de moción balística (*throw-verbs*). En el presente apartado presentaré las pruebas de identificación y resumiré las propiedades y datos fundamentales que esto nos aporta sobre el verbo *echar* cuando actúa como verbo pleno. Propondremos, partiendo de las pruebas y comportamientos que Levin propone para la clase léxica correspondiente, que el verbo *echar* expresa un movimiento de un objeto o elemento que se traslada de un lugar a otro. El origen del movimiento suele corresponder a la posición que ocupa un agente animado que a la vez causa el traslado del objeto, imponiéndole fuerza, pero veremos que no siempre es necesariamente así y, de hecho, propondremos que el

movimiento se expresa en este verbo como una trayectoria en la que no se precisa ni el punto de partida ni el de llegada.

Levin describe los verbos de moción balística representados por *throw* como verbos "instantaneously causing ballistic motion" (Levin, 1993, p. 147, con referencia a Gropen et al, 1989), es decir, "que causan moción balística de forma instantánea" (traducción propia). Otra propiedad general de estos verbos es que el objeto que se traslada se mueve sin la compañía del agente de la acción, dicho de otro modo, el agente no acompaña al objeto en su movimiento, sino que lo lanza.

Para comprobar en detalle que *echar* realmente posee varias de las mismas propiedades de los verbos de la clase de *throw*, se expondrán todos los criterios que sigue Levin para caracterizar esta clase, y se compararán con ejemplos equivalentes con *echar*. En algunos casos, los ejemplos no son relevantes o válidos en español, simplemente por diferencias independientes entre los dos idiomas. Veamos el primer ejemplo.

(4)¹⁷⁰ Levin:

Steve tosses the ball.

con *echar*:

Juan echa la pelota.

Observamos que la oración funciona de la misma manera con *echar* como con *toss* y que no cambia de significado. Podemos decir que comparten propiedades, dado que los dos verbos son transitivos y que permiten un complemento directo equivalente a una entidad que se desplaza como efecto de la acción del sujeto. Semánticamente podemos constatar que el objeto que cumple de complemento directo se traslada físicamente de un punto a otro.

En el siguiente ejemplo vemos que *echar* comparte propiedad con los verbos de *throw* en cuanto a la aceptación de frases direccionales, pero solo parcialmente.

(5) Levin:

¹⁷⁰ La numeración de los ejemplos no es la misma que la de Levin. Ha sido modificada de acuerdo a las necesidades propias del presente trabajo.

- a. Steve tossed the ball over the fence/into the garden.
- b. Steve tossed the ball from the tree to the gate.

con echar:

- a. Mariano echó el libro a la cama.
- b. Víctor echó (*del armario) el abrigo a la cama.

Observamos que la oración (5a) con *echar* es válida y funciona bien en español y que, por lo tanto, el verbo tiene la propiedad de expresar frases direccionales. Sin embargo, notamos con la oración (5b) en español que *echar* se distingue de la clase de *throw*, de manera que no legitima a la vez un punto de origen y un punto de llegada expresados sintácticamente. Si bien el verbo español puede expresar una trayectoria, frente al ejemplo inglés esta trayectoria no puede especificar a la vez los dos extremos de ese movimiento, lo cual constituye una diferencia crucial sobre la que volveremos en nuestro análisis.

En el ejemplo (6) observamos otro caso de propiedades comunes con los verbos de la clase de *throw*.

- (6) *Levin:*
Steve tossed the ball at Anna.

con echar:

Mariano le echó la pelota a Víctor.

Vemos que la oración con *echar* funciona como el ejemplo de *toss* y que mantiene el mismo significado. Los ejemplos muestran que estos verbos permiten que el lugar donde llega el objeto que se traslada sea una persona. Además, tal persona en español puede cumplir la función sintáctica de complemento indirecto, como se ve por la compatibilidad con el clítico *le*, como esperamos si es la entidad que –al estar al final de la trayectoria– recibe el objeto desplazado.

Seguimos con el séptimo ejemplo de Levin.

- (7) *Levin:*
*Steve tossed Anna with the ball.

con echar:

* Mariano le echó a Ana con la pelota.

El ejemplo (7) de Levin muestra que los verbos de *throw* en inglés no permiten la presencia de la preposición *with* para introducir el objeto que se traslada. La presencia de *with* crea una oración agramatical. Lo mismo ocurre con *echar* en español, y, por ello podemos concluir que los verbos comparten esta propiedad.

El ejemplo (8) de Levin trata el tema de la alternancia dativa (Levin, 1993, p. 45), con referencia a Gropen et al, 1989 y Green, 1974). En esta alternancia, característica de algunas lenguas germánicas, el receptor de un objeto puede expresarse con una preposición o, si está adyacente al verbo, sin dicha preposición. Sin embargo, la alternancia dativa no se produce en español y por lo tanto este ejemplo no es relevante para nuestro trabajo: la ausencia de dicha alternancia es esperable independientemente, y no excluye que el verbo sea de moción balística.

- (8) *Levin:*
a. Steve tossed the ball to Anna.
b. Steve tossed Anna the ball.

Como sexta propiedad, el siguiente ejemplo de Levin muestra que los verbos de la misma clase léxica de *throw* tienen la propiedad de no poder alternar entre *with* y *against* para expresar contacto o colisión entre dos entidades.

- (9) *Levin:*
*With/Against Alternation:
a. Steve tossed the ball against the wall.
b. *Steve tossed the wall with the ball.

- con echar:*
a. Esteban echó la pelota contra la pared.
b. *Esteban echó la pared con la pelota.

Con el verbo *echar* ocurre lo mismo. El verbo no permite alternancia entre *con* y *contra*. Concluimos entonces que los verbos comparten también esta propiedad.

El siguiente ejemplo de Levin muestra que los verbos de la clase de *throw* no admiten la alternancia conativa, que implica que puedan tomar un objeto preposicional con el cambio de valor semántico con respecto a la versión transitiva de que en este caso la acción solo fue iniciada y no obtuvo un resultado completo.

- (10) *Levin:*
*Connative Alternation:
a. Steve tossed the ball.
b. *Steve tossed at the ball.

Esta alternancia conativa ocurre con algunos verbos en inglés, como por ejemplo *hit*, *shoot* and *spray* (Levin, 1993, p. 41) que permiten tanto un uso transitivo como un uso intransitivo con un sintagma preposicional (p.ej. *Paula shot the tiger/Paula shot at the tiger*). Sin embargo, no hay muestras de que la alternancia conativa exista en español de forma sistemática¹⁷¹ y, por lo tanto, no podemos usar este ejemplo para describir *echar*.

En el ejemplo (11a) vemos que el inglés no permite alternancia anticausativa con los verbos de esta clase.

- (11a) *Levin:*
a. Steve tossed the ball.
b. *The ball tossed.

La alternancia anticausativa es la que ocurre con verbos que permiten tanto usos transitivos como usos intransitivos de forma que en el uso intransitivo el sujeto es el objeto lógico y la acción se interpreta como causada internamente. Ejemplos de tales verbos en inglés son *break*, *bounce*, *float* etc (Levin, 1993, p. 28). En español tenemos verbos como por ejemplo *engordar*, *hervir* y *parar*, entre otros (NGLE, § 34.6a).

Las dos oraciones que siguen muestran que *echar* tampoco permite esta alternancia. Por lo tanto, podemos decir que comparte también esta propiedad con los verbos de la clase de *throw*. Estos verbos necesitan un agente que realiza la acción del verbo y no se pueden realizar solos.

- (11b) *con echar:*
a. Juan echó el abrigo al suelo.
b. # El abrigo (se) echó al suelo.

La estructura de la oración pasiva hace que la oración b. con *echar* sea una oración correcta, pero no tiene el significado de que el abrigo se traslade solo al suelo, sino que implica un agente que ha causado el traslado en una construcción pasiva refleja ('alguien echó el abrigo al suelo').

El ejemplo (12a+b) muestra que los verbos de la clase de *throw* no tiene alternancia media.

¹⁷¹ Dicho eso, merece mencionar que ha habido intentos de documentar la alternancia conativa en español, pero no hay acuerdo en este asunto (véase, por ejemplo, Acevedo, 2011).

- (12a) *Levin*:
a. Steve tossed the softball.
b. *Softballs toss easily.

La alternancia media es una propiedad de algunos verbos ingleses como por ejemplo *cut* and *break*. El verbo *cut* permite tanto la estructura transitiva en oraciones como *The butcher cuts the meat*, pero también la estructura estativa intransitiva de b. *The meat cuts easily* (Levin, 1993, p. 26), donde el verbo caracteriza una propiedad de la carne –en este caso, su disposición a ser cortada fácilmente, dadas sus propiedades internas– sin que se piense que necesariamente haya experimentado ese evento. La estructura de la oración b. es una construcción media que frecuentemente contiene un sintagma adverbial que expresa la manera o forma en que se desarrollaría la acción, en caso de iniciarse, algo que distingue esta propiedad de la alternancia anticausativa (Levin, 1993, p. 28), que necesariamente requiere que la acción se produzca y no describe las propiedades o disposiciones de una entidad.

Con *echar* hemos creado los siguientes ejemplos para averiguar si dicho verbo comparte la misma propiedad.

- (12b) *con echar*:
a. Pedro echa las manzanas a la sopa
b. # Las manzanas se echan fácilmente a la sopa.

Observando las oraciones equivalentes en español notamos que *echar* presenta la misma propiedad que los verbos del tipo de *throw* en inglés y no permite alternancia media. El ejemplo b. con *echar* es una oración válida, pero no en la lectura media, sino en una lectura pasiva. Uno de los criterios de una voz o construcción media es que lo que expresa el sintagma adverbial que complementa al verbo describe un carácter inherente del sujeto, y esto no es el caso aquí (Mendikoetxea, 1999, § 26.2.2.1). La oración b. de ejemplo (12b) sería una construcción pasiva y no una voz media.

Finalmente, Levin da como última prueba la existencia de nominalizaciones radicales, como se ve en (13) –es decir, nominalizaciones a partir del verbo en la que no se ha añadido ningún sufijo específico para marcar el cambio de categoría–; esto no es el caso con *echar*, ya que no existe una nominalización como *echa* o *echo*, pero la distribución de estas nominalizaciones es

poco sistemática tanto en inglés como en español, por lo que no nos parece un criterio fiable, ya que por ejemplo no existe **a hurl*, del verbo de moción balística *hurl*.

(13) a toss

Constatamos pues que *echar* comparte la mayor parte de las mismas propiedades con los verbos de *throw* . Para resumir las propiedades comunes entre los verbos, están expuestos en la tabla a continuación todos los ejemplos ya revisados.

Tabla 22. Similitudes entre *echar* y la clase de *throw*

| Número | Clase de throw (Levin 1993) | Con echar | Comparten propiedad |
|---------|--|---|---------------------|
| (4) | Steve tossed the ball. | Mariano echó la pelota | sí |
| (5) | Directional Phrase: a. Steve tossed the ball over the fence/into the garden b. Steve tossed the ball from the tree to the gate | a. Mariano echó el abrigo encima de la cama. b. Víctor echó (*del armario) el abrigo a la cama | sí, con matices |
| (6) | Steve tossed the ball at Anna. | Mariano le echó la pelota a Víctor | sí |
| (7) | *Steve tossed Anna with the ball | *Mariano le echó a Víctor con la pelota | sí |
| (8) | Dative Alternation (most verbs) a. Steve tossed the ball to Anna. b. Steve tossed Anna the ball. | No hay distinción en esp. | no relevante |
| (9) | * With/Against Alternation: a. Steve tossed the ball against the wall. b. *Steve tossed the wall with the ball. | a. Esteban echó la pelota contra la pared. b. *Esteban echó la pared con la pelota. | sí |
| (10) | *Connative Alternation: a. Steve tossed the ball. b. *Steve tossed at the ball. | No relevante | no relevante |
| (11a+b) | *Causative Alternations: a. Steve tossed the ball. b. *The ball tossed. | a. Juan echó el abrigo al suelo. b. El abrigo (se) echó al suelo. | sí |
| (12a+b) | *Middle Alternation: a. Steve tossed the softball. b. *Softballs toss easily. | a. Pedro echa las manzanas a la sopa b. # Las manzanas se echan fácilmente a la sopa. | sí |
| (13) | Zero-related Nominal: a toss | No relevante | no relevante |

*: oración mal formada desde la perspectiva formal

#: la oración está bien formada, pero semánticamente no es lo que queremos comparar. (p.ej. *soltarle la mano al niño* no es lo mismo que *soltar el clavo de la madera*)

4.5.2 La estructura léxico-semántica del verbo *echar* como Verbo Pleno

En el presente apartado presentaremos una estructura léxico-semántica de los verbos de moción balística de Levin, basada en las teorías de Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990), y examinaré si esta también es válida para *echar* como verbo pleno en español. Argumentaré, a continuación, que el verbo *echar* muestra una diferencia con respecto a la clase de los verbos ingleses que exige una modificación de tal estructura, pero que, con un ajuste mínimo necesario, sí tenemos una estructura válida para *echar* . Documentaremos la validez de la propuesta con pruebas,

primero con ejemplos basados en la tipología de Levin y después con nuestro material del corpus. Cuando sea necesario, aportaremos, además, unos ejemplos elicitados.

Veamos primero la estructura que proponemos para los verbos ingleses de moción balística identificados por Levin, a través de la teoría de Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990). Escogemos el ejemplo (5b), *Steve tossed the ball from the tree to the gate*, expuesto en el apartado 4.5.1. Para el inglés, podría suponerse la siguiente estructura:

- (14) [CAUSE ([ENTITY Steve], [EVENT GO ([ENTITY ball], [PATH FROM ([ENTITY tree]), [PATH TO ([ENTITY gate])]])])]

Esta estructura da cuenta del ejemplo inglés. Observamos que hay CAUSE dado que Steve causa el traslado de un objeto. El objeto que se traslada es la pelota que hace de primer argumento de GO, y se traslada de un lugar de origen, el árbol, a otro de meta, la puerta. Constatamos que tenemos una estructura válida para los verbos ingleses de la clase de moción balística, y crucialmente que, al tener dos funciones –una para el origen y otra para la meta–, puede legitimar separadamente dos sintagmas preposicionales.

Sin embargo, notamos que la misma estructura no funciona para la oración equivalente en español. De forma crucial para nuestro análisis, el uso de *echar* en una oración como (15) muestra que el verbo no permite la presencia de dos elementos de lugar, uno para el origen y otro para el lugar alcanzado.

- (15) *Víctor echó el abrigo del armario a la cama.

Puesto que dicha oración no tiene sentido en español, queda claro que *echar* no puede indicar un movimiento que vaya de un lugar a otro lugar especificando ambos. Vemos a continuación que sí es posible nombrar o bien el origen o bien la dirección, pero no de forma simultánea.

- (16) a. Víctor echó a sus invitados de la casa.
b. Víctor echó a sus invitados al jardín.
c. *Víctor echó a sus invitados de la casa al jardín.

Estos ejemplos nos enseñan que *echar* necesita un objeto o elemento que se cambie de lugar, y que también define una trayectoria, pero que tal trayectoria puede expresarse solamente por el lugar de origen, como en oración (16a), o por el lugar de destino, como en (16b). No es posible la presencia de ambos, como en la (16c). Concluimos con esto que la estructura propuesta para los verbos ingleses de moción balística no funciona con el verbo *echar* , dado que no permite las funciones semánticas FROM y TO al mismo tiempo.

Así pues, proponemos que lo que indica *echar* es la dirección intencional de un movimiento que normalmente va desde el agente hacia un lugar no necesariamente expresado. Hablamos entonces de una trayectoria que es compatible tanto con el origen como con la meta, pero no con ambos a la vez. Vamos a proponer, pues, que la trayectoria se expresa con una sola función en este verbo, y se usará como primitivo, para que sea compatible con el destino y la meta igualmente, VIA. Jackendoff propone este primitivo (Jackendoff, 1990, pp. 47, 72, 73, 78) como una función que especifica varias preposiciones que expresan PATH (como *under* , *over* , *around* , *by* , etc), que tienen en común no centrarse ni en el punto inicial ni en el punto final del movimiento, aunque sea compatible ambos.

Echar necesita, además, un sujeto con el suficiente grado de acción para provocar el movimiento que desplaza un objeto de un lugar a otro. En este sentido, las máquinas que pueden hacer dichos movimientos también se aceptan como sujeto, por lo que no es necesario que sean agentes volitivos.

(17) La máquina echó una pelota.

También hemos observado con el ejemplo (6) del apartado 4.5.1, *Mariano le echó la pelota a Víctor* , que *echar* puede llevar un complemento indirecto, en este caso *a Víctor* . El complemento indirecto sirve como receptor o meta del objeto que se traslada. Eso diferencia el verbo *echar* de *soltar* –como veremos–, dado que, en un ejemplo similar con *echar* , como *soltarle el rabo al perro* , el complemento indirecto *al perro* no cumple la misma función semántica de destino de un movimiento. No es el receptor de la entidad que se traslada (el rabo) o la meta del movimiento, sino el poseedor del rabo. Constatamos con esto que *echar* indica un movimiento de un objeto o elemento que típicamente va desde el sujeto y que en los casos con CI esta función sintáctica representa a la meta del movimiento. Encajaría entonces dentro de la función semántica de VIA que hemos propuesto.

Así pues, tenemos una propuesta de estructura semántica para el verbo *echar* cuando actúa como verbo pleno, que es la que se muestra a continuación.

(18) [EVENT CAUSE ([ENTITY Víctor], [EVENT GO ([ENTITY abrigo], [PATH VIA ([PLACE a la cama])]])]]]

Vamos a averiguar si esta estructura va bien con los ejemplos de *echar* como verbo pleno que hemos observado en el apartado 4.5.1, y además en los ejemplos del material recogido del corpus, presentados en 4.3.

Veamos primero los ejemplos del apartado 4.5.1.

El ejemplo (4) del apartado 4.5.1, *Juan echa la pelota*, puede exponerse con la siguiente estructura, donde la trayectoria está subespecificada:

(19) [EVENT CAUSE ([ENTITY Juan], [EVENT GO ([ENTITY pelota], [PATH VIA ([X])]])]]]

La estructura funciona bien, salvo que en el ejemplo no se especifica la VIA. A partir de ahora, simplificaremos la notación de los ejemplos como en (20), donde estamos reemplazando la función semántica general por el valor específico que tiene en el ejemplo y evitamos etiquetar los participantes como entidades:

(20) [CAUSE ([Juan], [GO ([pelota], [VIA X])]])]

El ejemplo (5a) del apartado 4.5.1, *Mariano echó el libro a la cama*, puede describirse de esta forma, donde la VIA está identificada por el punto de llegada:

(21) [CAUSE ([Mariano], [GO ([libro], [VIA ([a la cama])]])]]]

Lo mismo sucedería con el ejemplo (11b), *Juan echó el abrigo al suelo*, y con el ejemplo (12b), *Pedro echa las manzanas a la sopa*:

(22) [CAUSE ([Juan], [GO ([abrigo], [VIA. ([al suelo])]])]]]

(23) [CAUSE ([Pedro], [GO ([manzanas], [VIA ([a la sopa])])])]

El ejemplo (6) del apartado 4.5.1, *Mariano le echó la pelota a Víctor*, puede exponerse así, donde el complemento indirecto es el punto de llegada que identifica la VIA:

(24) [CAUSE ([Mariano], [GO ([pelota], [VIA ([a Víctor])])])]

El ejemplo (9a), *Esteban echó la pelota contra la pared*, nos daría lo siguiente:

(25) [CAUSE ([Esteban], [GO ([pelota], [VIA ([contra la pared])])])]

Finalmente, la VIA puede ser identificada también con el punto de partida:

(26) [CAUSE ([Pedro], [GO ([los invitados], [VIA ([de su casa])])])]

Al tener solo una función, esto explica que no se puedan especificar a la vez el punto de salida y el punto de llegada del movimiento.

Con esto podemos confirmar que la estructura propuesta funciona bien con todos los ejemplos con *echar*, basados en la tipología de Levin. Constatamos, además, que *echar* permite la presencia de un elemento de VIA.

Examinaremos ahora una selección de los ejemplos de usos de *echar* como verbo pleno, documentados en el material del corpus y presentados en el capítulo 4.3.

(27) *Echar un par de cucharadas (de bicarbonato) en el agua*
[CAUSE ([X], [GO ([bicarbonato], [VIA ([en el agua])])])]

La estructura es adecuada para el ejemplo, salvo que la oración no presenta un agente expreso.

(28) *podéis echar un poquito de harina*
[CAUSE ([vosotros], [GO ([harina], [VIA X])])]

La estructura de nuevo parece válida, salvo que no especificamos la VIA, que se presupone en el contexto.

- (29) *echamos un par de monedas en el torniquete*
[CAUSE ([nosotros], [GO ([monedas], [VIA ([en el torniquete])])])])]

La estructura encaja con nuestra propuesta.

- (30) *Son buenos para echar un poquito de pimienta a la relación*
[CAUSE ([ellos], [GO ([pimienta], [VIA ([a la relación])])])])]

La estructura se ajusta a nuestro planteamiento, pero hay que comentar dos peculiaridades. Primero, este ejemplo podría clasificarse como un uso de *echar* como verbo ligero al no tener un valor pleno. No obstante, lo he interpretado como un verbo pleno, dado que la acción a la que se alude es la que expresa normalmente el verbo, pero expresada como si la relación fuera una comida. Hay que mencionar, además, que este ejemplo y el siguiente muestran que VIA puede cumplir la función sintáctica de complemento indirecto (a la relación).

- (31) *También se le suele echar un poquito de cilantro picado fino al guacamole*
[CAUSE ([X], [GO ([cilantro], [VIA ([al guacamole])])])])]

La estructura funciona bien. El agente no está expresado, pero se percibe un agente que causa la acción.

Constatamos con esto que el esquema propuesto para *echar* como verbo pleno da cuenta de los datos, tanto para todos los ejemplos basados en tipología de Levin como para los ejemplos documentados del material del corpus, y crucialmente explica por qué no es posible expresar tanto un origen como una meta.

4.5.3. La estructura léxico-semántica del verbo *echar* como Verbo Ligero

En el presente apartado queremos averiguar cuáles de los elementos y propiedades de la estructura léxico-conceptual del verbo *echar* como verbo pleno están activos cuando el verbo actúa como verbo ligero. Para poder responder a esta cuestión, examinaré en qué medida pueden explicarse los ejemplos de sustantivos de CVL con *echar* , documentados en el corpus,

mediante la estructura propuesta para *echar* como verbo pleno. A partir de los resultados de tales comprobaciones, propondremos la estructura léxico-semántica para el verbo *echar* cuando actúa como verbo ligero. Por último, resumiremos las propiedades de los sustantivos documentados con el verbo *echar* como verbo ligero para comprobar similitudes entre ellos.

Recordemos que las clases de sustantivos presentados en el capítulo 4.2 son las siguientes:

- sustantivos relacionados con la vista
- representaciones audiovisuales
- movimientos
- deportes, juegos y otras competiciones
- sustantivos relacionados con el proceso de dormir
- consumición
- comunicación
- periodos de tiempo
- papeles sociales

Con algunos de los ejemplos que expondré, simplifico las oraciones originales simplemente para poder comentarlos de manera más clara y centrarme en lo que es directamente relevante para mi propósito en esta sección. Utilizo, pues, la secuencia “sujeto + echar + CD (CI)” como secuencia de estudio y análisis en esta sección.

Empezamos con el grupo de sustantivos relacionados con la vista y escogemos el ejemplo *Juan echa un vistazo al vídeo*.

(32) [CAUSE ([Juan], [GO ([vistazo], [VIA ([vídeo]])])])]

Observamos que la estructura tiene sentido si entendemos *vistazo* como la capacidad de ver, dirigida hacia algo. Se entiende, pues, como un tipo de movimiento que va desde el agente. El vídeo puede interpretarse como VIA, puesto que designa el destinatario de la capacidad de ver, y además es un elemento que se extiende en el tiempo, tal y como esperamos de las trayectorias –que expresan locaciones extendidas–: en el caso del verbo ligero esa VIA es más temporal que física. Hay CAUSE, dado que Juan es el agente que inicia el movimiento figurado de vistazo.

En el grupo de representaciones audiovisuales hemos identificado dos estructuras, cada una de ellas con distintas propiedades.

(33) *un cine IMAX que echa un par de películas*

[CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA ([películas])])])]

(34) *Juan echa una foto al parque*

[CAUSE ([Juan], [GO ([foto], [VIA ([parque])])])]

En (33) entendemos, al igual que sucedía antes, película como VIA, interpretándola como una trayectoria espacial en el tiempo. No hay un objeto concreto que se desplace, pero se puede percibir la misma trayectoria que en el ejemplo (32), donde la capacidad de mirar puede considerarse como un elemento que se mueve al salir del sujeto en dirección a la VIA. En esta estructura, el agente no está expreso, y cabe entender que el cine IMAX es un locativo que no realiza ningún papel dentro de la estructura conceptual del verbo. Alternativamente, podemos imaginarnos otra posible interpretación de la frase del ejemplo (33):

(35) *un cine IMAX que echa un par de películas*

[CAUSE ([cine IMAX], [GO ([película], [VIA X])])]

Aquí el cine es el agente, entendido como el proyector que lanza la película o la pantalla que refleja una imagen para transmitirla al espectador. La película sería el objeto que se traslada y el lugar destinatario del objeto trasladado queda sin especificar, aunque puede entenderse por el contexto que sería la pantalla sobre la que lo ven los espectadores. Sin embargo, considero esta última interpretación como menos motivada desde una perspectiva conceptual, dado que no podemos sustituir el *cine IMAX* con un agente animado, al contrario de lo que sucede en el ejemplo (32), donde el agente es una persona.

El ejemplo (34) es similar al ejemplo (32). La foto es la manifestación externa de la capacidad visual y se dirige hacia algo. Es como *vistazo* y *ojo*, pero representado por una herramienta externa. Juan es el agente que causa el traslado figurado de un objeto, la foto. El parque es el lugar destinatario de la trayectoria.

En el grupo de los sustantivos que expresan movimientos es posible mostrar varios ejemplos relacionados, pero referidos a campos semánticos distintos. Estos presentan propiedades semánticas parecidas entre ellos, aunque la estructura se distingue de los ejemplos 32-35, ya que en estos casos el sustantivo se encuentra en VIA. Son los siguientes:

(36) *Alguien echa un chapuzón en la piscina.*
 [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA chapuzón])])]

(37) *Alguien echa un baile[c]ito*
 [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA bailecito])])]

(38) *Alguien echa un tijeretazo*
 [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA tijeretazo])])]

(39) *Alguien echa un polvo/casquete/sudadas*
 [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA polvo])])]

(40) *Si quiero echar un gol*
 [CAUSE ([yo], [GO ([X], [VIA gol])])]

Las frases de (36) a (40) muestran un uso reflexivo donde *alguien* es el agente que causa el traslado y a la vez es el elemento que se traslada. Observamos, pues, un tipo de traslado o desplazamiento de un objeto concreto, al contrario de los que sucede con los ejemplos (32), (33) y (30). El desplazamiento no alude siempre a toda la entidad, como puede ser el caso con *bailecito* y *polvo*. Con tales ejemplos la entidad puede mantenerse en el mismo lugar y solamente mover una parte del cuerpo. Sin embargo, con *chapuzón* se entiende normalmente que hay un traslado de todo el objeto, al igual que otros usos (no documentados, pero frecuentes), como por ejemplo *echar una carrera*.

En todos los ejemplos se percibe un movimiento que va dirigido hacia algo. Entendemos que hay una trayectoria que se extiende en el espacio, sea porque el movimiento en sí lo exige (*chapuzón*), o también porque implica extensión temporal (*polvo*, *bailecito*). En el caso de *tijeretazos*, tenemos, además, un movimiento interno de una herramienta que implica una trayectoria para poder realizarse la acción en cuestión.

Algunos de los ejemplos de sustantivos en el material podrían percibirse como acciones momentáneas, como muestran los ejemplos (36) y (40), (además tenemos *empujoncito* y *tiro en el material*), pero aquellos también describen movimientos donde lo esencial es la trayectoria, y no el lugar originario o de destino.

El ejemplo (40) se distingue de los anteriores casos, dado que no se trata de un uso reflexivo. No obstante, se percibe un elemento que se traslada, como por ejemplo una pelota, aunque esta no se expresa. Entendemos que este elemento hace una trayectoria que se extiende en el espacio.

En el siguiente grupo se encuentran sustantivos relacionados con deportes, juegos y otras competiciones.

(41) *Vamos a echar un par de partiditas*

[CAUSE ([nosotros], [GO ([X], [VIA partiditas])])]

Aquí tenemos un agente que se supone que causa una trayectoria que se extiende en el tiempo. Normalmente se implican movimientos físicos, pero no es lo esencial del significado. Además, pueden tratarse de movimientos muy distintos, dependiendo del juego al que se alude. Lo que destaca del significado es la trayectoria figurada que se extiende en el tiempo, y no los movimientos concretos.

En el quinto grupo de sustantivos se hallan nombres relacionados con el proceso de dormir, como por ejemplo *Juan trató de echar un sueñe[c]ito*. Con estos propongo que el sustantivo funciona como elemento de VIA.

(42) [CAUSE] ([Juan], [GO ([X], [VIA sueñecito])])]

Podemos identificar a un agente animado que inicia una eventualidad que implica un estado, concretamente estar dormido. Sin embargo, se trata de un estado que no implica movimientos, pero sí se extiende en el tiempo. No hay un objeto físico que se traslade.

En el siguiente grupo se encuentran sustantivos relacionados con la consumición. En ellos propongo que el objeto que se consume es el que ocupa la posición de VIA, porque su consumición implica una trayectoria temporal extendida en un periodo de tiempo.

(43) *Echar un par de cigarros*

[CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA cigarros])])]

(44) *Echar un café*

[CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA café])])]

(45) *Nos fuimos a echar un par de birrias*¹⁷²

[CAUSE ([nosotros], [GO ([X], [VIA birrias])])]

Los ejemplos (43) y (44) no tienen un agente animado expresado, pero el significado de la oración sí lo implica. Un agente no animado no podría fumar un cigarro o beber un café. Todos los ejemplos aluden a la acción de consumir algo y no a un movimiento físico o traslado de un objeto. Las entidades que cumplen la función de VIA son objetos concretos que se pueden consumir e implican de tal manera una acción que se extiende en el tiempo.

En el grupo de sustantivos relacionados con la comunicación presentamos los siguientes ejemplos.

(46) *Juan le echa un par de píldoras*

[CAUSE ([Juan], [GO ([par de píldoras], [VIA a alguien])])]

(47) *Juan me va a echar un sermón*

[CAUSE ([Juan], [GO ([sermón], [VIA a alguien])])]

(48) *Juan le echa un piropo*

[CAUSE ([Juan], [GO ([piropo], [VIA a alguien])])]

¹⁷² birria = plato mexicano

(49) *Juan les echa un mal de ojo*

[CAUSE ([Juan], [GO ([mal de ojo], [VIA a alguien])])]

Todos los ejemplos tienen un agente animado que causa un movimiento de un objeto figurado que cumple la función de elemento desplazado en GO. El objeto puede tener nombres de objetos concretos, como por ejemplo *píldora*, pero siempre aluden a una emisión lingüística y en tales casos se interpretan metafóricamente. El objeto se traslada del agente hacia un receptor, que cumple la función de VIA. La estructura es así similar al ejemplo (32), *echar un vistazo al vídeo*. La emisión lingüística es la manifestación externa de una capacidad. Esa manifestación se dirige hacia un interlocutor. El interlocutor podría entenderse como el destino del movimiento, pero no sabemos si el objeto llega a la meta. Solo sabemos que eso es la intención del movimiento (figurado).

El siguiente grupo es el de sustantivos que designan periodos de tiempo. En ellos propongo que los sustantivos son los que ocupan la posición de VIA porque implican una trayectoria extendida en el tiempo.

(50) *Ellos no pueden echar un rato juntos*

[CAUSE ([ellos], [GO ([ellos], [VIA rato])])]

(51) *Juan puede echar un par de días en el aeropuerto*

[CAUSE ([Juan], [GO ([Juan], [VIA días])])]

Los ejemplos tienen un agente que causa el movimiento figurado de una entidad. Juan causa un desplazamiento figurado porque no existe ninguna clase de movimiento en un eje espacial. En estos casos, el periodo de tiempo es la trayectoria extendida y conforma, así, un desplazamiento metafórico en el eje temporal de tal manera que la entidad no cambia de lugar, sino que pasa por un periodo de tiempo definido como una VIA.

La última clase de sustantivos es la de papeles sociales. En ellos propongo las siguientes estructuras, donde el papel social también desempeña la función de VIA.

(52) *Juan se echa un novio*

[CAUSE ([Juan], [GO ([X], [VIA un novio])])]

(53) *La esposa se echó un amante*

[CAUSE ([la esposa], [GO ([X], [VIA un amante]])])]

Ahora ya hemos revisado ejemplos de todos los grupos de sustantivos de CVL con *echar*, presentados en el apartado 4.2. Partiendo de estos resultados, podemos responder a la pregunta que nos hemos hecho al inicio de este apartado; si podemos utilizar la estructura léxico-semántica propuesta para *echar* como verbo pleno también para *echar* como verbo ligero. Como sugieren los ejemplos presentados, la respuesta es afirmativa. Los ejemplos pueden expresarse a través de la estructura propuesta para el verbo pleno (54), solo que en todos los casos nos encontramos con una desemantización de la estructura plena.

(54) [CAUSE ([agente], [GO ([desplazado], [VIA orientación]])])]

Dicho esto, la desemantización implica que algunos ejemplos no presentan todos los elementos de esta estructura, pero el grado de desemantización de *echar*, en su uso como verbo ligero, varía.

Podemos identificar tres niveles con diferentes grados de desemantización. En el primer nivel se encuentran ejemplos donde *echar* se asemeja al uso de *echar* como verbo pleno y donde el grado de abstracción es menor que en los otros dos niveles porque se llenan todas las funciones léxico-conceptuales, aunque el sentido de moción balística desaparece en su sentido literal. Un caso prototípico es el ejemplo (34) que vimos anteriormente:

(34) *Juan echa una foto al parque*

[CAUSE ([Juan], [GO ([foto], [VIA parque]])])]

Hemos visto que aquí hay un elemento que actúa como el primer argumento de GO y que por tanto sigue una trayectoria figurada sin realmente trasladarse en el espacio: más bien sucede que dicho objeto se crea orientado hacia cierta entidad que actúa como la trayectoria. En VIA tenemos el lugar destinatario de tal objeto. Observamos la misma estructura con los ejemplos (32), (34) y (46) -(49) (véase la tabla 24 más abajo para más detalles).

En el segundo nivel tenemos un grado más de desemantización del verbo pleno. Aquí encontramos también la implicación de una trayectoria, pero se pierde la noción de que el sujeto lanza una entidad hacia afuera porque es el propio agente el que también se desplaza. La trayectoria en estos casos no se expresa mediante una dirección o fuente, sino a través de un sustantivo que cumple la función de VIA. Estos suelen ser palabras que designan distintos tipos de movimientos extendidos en el tiempo. Un ejemplo es el número (37):

- (37) *Alguien echa un baile[c]ito*
 [CAUSE ([alguien], [GO ([alguien], [VIA bailecito])])]

Vemos que hay un elemento que actúa como el primer argumento de GO, que es un objeto concreto que se relaciona con el movimiento. En el mismo grupo tenemos, además, *chapuzón*, *tijeretazo*, *polvo* y *gol* (véanse los ejemplos 36-40 en la tabla 24 más abajo).

En los ejemplos del tercer nivel, el proceso de desemantización del verbo pleno al verbo ligero implica la desaparición total de una entidad que se traslade, como ocurre con el ejemplo (42). Ni hay un movimiento real, ya que la entidad que se expresa en VIA conserva de la trayectoria solo la noción de que es una entidad extendida, no puntual, y en tales casos lo importante es que su extensión es temporal:

- (42) *Juan echa un sueño[c]ito*
 [CAUSE ([Juan], [GO ([X], [VIA sueñecito])])]

Este nivel se distingue, justamente, de los otros dos por no poseer un elemento desplazado y porque la trayectoria implicada en VIA es una extensión en el tiempo y no en el espacio. En VIA tenemos aquí objetos que designan eventualidades que duran tiempo, como por ejemplo *sueño[c]ito* (42) y *partiditas* (41). Otros ejemplos que presentan el mismo esquema están relacionados con el consumo de bebidas, comidas y tabaco, como *café* (44), *birrias* (45) y *cigarros* (43), y otros con relaciones sociales como *novio* (52) o *amante* (53). También podemos incluir aquí los casos en que el sustantivo en VIA expresa un periodo de tiempo, ya que en ellos no existe tampoco un desplazamiento espacial, aunque presumiblemente la función de primer argumento de GO está llena por la misma entidad que actúa como causante.

Con esto, podemos constatar que la estructura léxico-semántica que hemos utilizado para *echar* como VP también puede ser válida para explicar la estructura de *echar* como VL. No obstante, observamos que los usos de *echar* como verbo ligero tienen significados más abstractos y que podemos identificar tres niveles con diferentes grados de desemantización en ellos. En el grado máximo de desemantización, lo que conserva del verbo ligero es la existencia de una eventualidad iniciada por un causante donde hay un objeto extendido que equivale a la trayectoria, pero donde la noción de trayectoria se ha recategorizado como temporal y no como espacial. Lo definitorio del verbo *echar*, pues, es la existencia de esta noción extendida, que admite manifestaciones espaciales o temporales a través de sustantivos asociados a eventualidades con duración, o incluso periodos de tiempo.

Para resumir cómo los ejemplos se manifiestan a través de la estructura propuesta, los hemos expuesto en la tabla 24. La tabla sintetiza las distintas propiedades de los elementos que funcionan como CAUSE, GO y VIA.

Tabla 24. Ejemplos de *echar* como VL del corpus, expuestos en una estructura léxico-semántica

| | CAUSE Hay un agente que causa una trayectoria, - espacial o en el tiempo. Puede estar expresado o implícito. | GO 1 Hay un elemento figurado que se traslada - hay una trayectoria figurada en el espacio. | GO 2 Hay un elemento concreto que se traslada - hay una trayectoria concreta en el espacio. | GO 3 No hay elemento que se traslade (o hay uno que se traslada en el tiempo). | VIA 1 El lugar destinatario de una trayectoria figurada. También puede ser una persona (CI). | VIA 2 Una trayectoria que se extiende en el tiempo y en el espacio. | VIA 3 Una trayectoria a que se extiende en el tiempo. | Nivel de desemantización (1, 2 o 3). |
|---|---|--|--|---|---|--|--|--------------------------------------|
| (32) <i>Juan echa un vistazo al vídeo</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([vistazo], [VIA vídeo])])] | x | x | | | x | | | 1 |
| (33) <i>Cine IMAX que echa un par de películas</i> [CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA películas])])] | x | | | | | | X | 3 |
| (34) <i>Juan echa una foto al parque</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([foto], [VIA parque])])] | x | x | | | x | | | 1 |
| (36) <i>Alguien echa un chapuzón en la piscina.</i> [CAUSE ([alguien], [GO ([Juan], [VIA chapuzón])])] | x | | x | | | x | | 2 |
| (37) <i>Alguien echa un bailecito</i> [CAUSE ([alguien], [GO ([Juan], [VIA bailecito])])] | x | | x | | | x | | 2 |
| (38) <i>Alguien echa un tijeretazo</i> [CAUSE ([alguien], [GO ([Juan], [VIA tijeretazo])])] | x | | x | | | x | | 2 |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|---|---|---|
| (39) <i>Alguien echa un polvo/casquete/sudadas</i> [CAUSE ([alguien], [GO ([Juan], [VIA polvo]))]] | x | | x | | | x | | 2 |
| (40) <i>Si quiero echar un gol</i> [CAUSE ([yo], [GO ([X], [VIA gol]))]] | x | | x (aunque el elemento no es expresado) | | | x | | 2 |
| (41) <i>Vamos a echar un par de partiditas</i> [CAUSE ([nosotros], [GO ([X], [VIA partiditas]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (42) <i>Juan echa un sueño(c)ito</i> [CAUSE ([Juan], [GO([X], [VIA sueño(c)ito]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (43) <i>Echar un par de cigarros.</i> [CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA cigarros]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (44) <i>Echar un café</i> [CAUSE ([X], [GO ([X], [VIA café]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (45) <i>Nos fuimos a echar un par de birrias</i> ¹⁷³ [CAUSE ([nosotros], [GO ([X], [VIA birrias]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (46) <i>Juan le echa un par de píldoras</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([par de píldoras], [VIA a alguien]))]] | x | x | | | x | | | 1 |
| (47) <i>Juan me va a echar un sermón</i> [CAUSE ([Juan], [GO([sermón], [VIA a alguien]))]] | x | x | | | x | | | 1 |
| (48) <i>Juan le echa un piropo</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([piropo], [VIA a alguien]))]] | x | x | | | x | | | 1 |
| (49) <i>Juan les echa un mal de ojo</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([mal de ojo], [VIA a alguien]))]] | x | x | | | x | | | 1 |
| (50) <i>Ellos no pueden echar un rato juntos</i> [CAUSE ([ellos], [GO ([ellos], [VIA rato]))]] | x | x | | | | | x | 3 |
| (51) <i>Juan puede echar un par de días en el aeropuerto</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([Juan], [VIA días]))]] | x | x | | | | | x | 3 |
| (52) <i>Juan se echa un novio</i> [CAUSE ([Juan], [GO ([X], [VIA un novio]))]] | x | | | x | | | x | 3 |
| (53) <i>La esposa se echó un amante</i> | x | | | x | | | x | 3 |

¹⁷³ birria = plato mexicano

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| [CAUSE] ([la esposa], [GO ([X], [VIA un amante)])] | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

4.5.4. La estructura léxico-semántica del verbo *echar* en los casos intermedios

Como ya se ha descrito en el apartado 4.4 se han encontrado en el corpus algunos usos de *echar* que comparten propiedades intermedias entre un uso pleno y un uso ligero, dado que carecen de todas las propiedades características de cualquiera de los dos grupos. Los he llamado casos intermedios y los he presentado en tres grupos distintos. En el presente apartado me propongo explorar cómo se pueden exponer estos ejemplos en la estructura léxico-semántica que hemos propuesto para *echar* como VP y VL, y con esto, llegar a saber más sobre las propiedades que caracterizan los sustantivos que se combinan con *echar* como verbo intermedio entre VL y VP.

Recordemos los tres grupos de sustantivos que se destacaron en páginas anteriores dentro de este grupo:

- Actitudes y propiedades humanas (*narices, imaginación*)
- Fluidos y otras sustancias corporales (*sangre, meo, pedo*)
- Una clase más ecléctica donde tenemos distintos usos posiblemente metafóricos del verbo (*gobierno, periodista, ramas*)

A continuación, presentaré los ejemplos ordenándolos por su proximidad relativa a la estructura propuesta para los usos plenos. Expondremos, primero, los que consideramos más cercanos al uso pleno de *echar* y, por último, los que comparten más propiedades con *echar* como VL. Empezamos con dos sustantivos que se encuentran en la clase ecléctica, *gobierno* y *periodista*:

(55) *En Egipto quieren echar un gobierno para poner a otro*

[CAUSE ([ellos], [GO ([gobierno], [VIA x])])]

(56) *Echar un par de periodista[s] con ideología propia*

[CAUSE ([X], [GO ([periodista], [VIA x])])]

En estos ejemplos propongo que los sustantivos *periodista* y *gobierno* ocupan el lugar de primer argumento de GO. Se percibe una trayectoria de los sustantivos que va desde un lugar en que se encontraban hasta un lugar que está afuera de ese ámbito, aunque no hay un elemento

expresado en VIA. Sin embargo, la trayectoria en cuestión puede considerarse abstracta, dado que los sustantivos que actúan como primer argumento de GO no tienen que trasladarse físicamente para realizarse la acción. Se trata, por lo tanto, de una trayectoria figurada en la que las entidades dejan de pertenecer a un ámbito concreto –el poder ejecutivo y una empresa donde trabajaban, respectivamente–. No obstante, aceptando el componente metafórico inherente a la expresión, sí se habla de lanzar una entidad fuera de cierto ámbito, que no es necesariamente físico, pero sí se refiere a una serie de funciones que desempeña un gobierno y que dejarían de desempeñar una vez que estuvieran fuera de dicho ámbito.

Seguimos con los sustantivos del grupo de actitudes y propiedades humanas. Con ellos proponemos que el sustantivo cumple el primer argumento de GO y que el complemento que expresa el lugar destinatario del sustantivo funciona como VIA.

(57) *Le echamos un poquito de imaginación* (a algo)
[CAUSE] ([nosotros], [GO ([imaginación], [VIA a algo])])]

(58) *que le echamos un par de narices al asunto*
[CAUSE] ([nosotros], [GO ([narices], [VIA al asunto])])]

Observamos que los sustantivos que están en el primer argumento de GO, *imaginación* y *narices*, representan objetos abstractos que se trasladan de manera figurada. Hay un traslado metafórico, un destinatario y una entidad que se lanza sobre ese destinatario para obtener algún resultado. Se percibe, pues, una trayectoria de un objeto que va desde el agente hacia un lugar definido. Tal lugar se expresa con el elemento que se encuentra en VIA. Estos casos son similares al ejemplo (4) de los verbos ligeros, *Juan echa un vistazo al vídeo*, pero en los ejemplos (57) y (58) se conserva –aunque la expresión sea metafórica– la idea de que el objeto se desplaza realmente hacia el otro punto.

Las construcciones que llevan este grupo de sustantivos se caracterizan, además, por tener tres argumentos, donde el elemento que está en VIA funciona como complemento indirecto. Esto lo hemos observado ya en varios ejemplos con *echar* y es algo que –como se ha visto– no se expresa en el mismo sentido con *soltar* (véase 4.5.2 para detalles).

En el siguiente grupo de ejemplos intermedios tenemos sustantivos de fluidos y otras sustancias corporales. Propongo que en estos ejemplos el sustantivo se encuentra en la posición de argumento primero de GO y que no hay elemento expresado en VIA, si bien queda implícita la idea de que la sustancia sufre un desplazamiento de dentro hacia afuera del sujeto.

(59) *Ha vuelto a echar un poquito de sangre vieja*

[CAUSE ([él], [GO ([sangre], [VIA X]])])]

(60) *Aproveché para echar un meo*

[CAUSE ([yo], [GO ([meo], [VIA X]])])]

(61) *Cuando te echas un pedo*

[CAUSE ([tú], [GO ([pedo], [VIA X]])])]

Los sustantivos en dicha posición de argumento desplazado, *meo* y *sangre*, son objetos concretos. El sustantivo *pedo* en el ejemplo (61), puede considerarse un objeto algo más abstracto por no ser tangible, pero sí se puede percibir con el olfato y, consucientemente, lo consideramos más concreto que abstracto. No hay elemento expresado en VIA, pero se percibe un traslado concreto en el espacio del sustantivo que actúa de primer argumento de GO. La trayectoria va desde dentro del agente causante hacia fuera, y además, se separa de él, ya que el sujeto lo expelle de dentro de sí. No hay un componente propiamente de lanzamiento consciente, pero sí se ve una trayectoria.

Todos estos ejemplos contrastan con los casos ligeros en el sentido de que mantienen rotundamente la idea de que hay un movimiento real por el que el sujeto expulse hacia afuera, alejándose de él, la sustancia. Podría pensarse que son parecidos al ejemplo 3 del grupo de verbos ligeros, *alguien echa un bailecito*, dado que en todos estos usos se percibe una trayectoria espacial de un objeto concreto, pero la diferencia es que es posible bailar sin cambiar de lugar, o echar un tijeretazo sin que haya más que movimiento interno de las partes de un objeto, mientras que en estos casos es necesario que en el sentido estricto haya una sustancia que va de dentro afuera de un sujeto.

El último sustantivo, *ramas*, pertenece a la clase ecléctica, junto con *gobierno* y *periodista*, pero se distingue de ellos por asemejarse más al uso ligero de *echar*. Veamos la estructura:

(62) *El árbol echa un montón de ramas*

[CAUSE ([el árbol], [GO ([ramas], [VIA x]])]]

Consideramos que el sustantivo *ramas* ocupa el lugar de primer argumento de GO. Es un objeto concreto que sufre un tipo de trayectoria, aunque no es el traslado prototípico de un objeto desplazado, puesto que las ramas se van haciendo, y estrictamente no se han desplazado ellas mismas de un lugar a otro ni se han llegado a separar de su punto de partida, como es el caso con *gobierno* y *periodista*. No hay un elemento expresado en VIA, pero sí se percibe un tipo de movimiento que va desde el sujeto hacia fuera. El agente causante se distingue de otros ejemplos por no poder ser una entidad animada prototípica. La estructura del ejemplo de *ramas* es similar a *echar meo* y *pedo*, pero se distingue de ellos porque el objeto trasladado no se separa del agente.

Para resumir cómo los ejemplos se dejan expresar a través de la estructura propuesta, los hemos expuesto en la tabla 25 a continuación. Aquí se compendian las distintas propiedades de los elementos que funcionan como CAUSE, GO y VIA.

Tabla 25. Ejemplos de *echar* como intermedios entre VL y VP, expuestos en una estructura léxico-semántica.

| | CAUSE Hay un agente que causa una trayectoria, - espacial o en el tiempo. Puede estar expresado o implícito. | GO 1 Hay un elemento figurado que se traslada - hay una trayectoria figurada en el espacio. | GO 2 Hay un elemento concreto que se traslada - hay una trayectoria concreta en el espacio | GO 3 No hay elemento que se traslade (o hay uno que se traslada en el tiempo). | VIA 1 El lugar destinatario de una trayectoria figurada. También puede ser una persona (CI). | VIA 2 Una trayectoria que se extiende en el tiempo y en el espacio. Puede estar expresado o no. | VIA 3 Una trayectoria que se extiende en el tiempo. |
|--|---|--|---|---|---|--|--|
| (55) <i>En Egipto quieren echar un gobierno para poner a otro</i> [CAUSE ([ellos], [GO ([gobierno], [VIA x]])]] | X | | X | | | X | |
| (56) <i>Echar un par de periodista con ideología propia</i> [CAUSE ([X], [GO ([periodista], [VIA x]])]] | X | | X | | | X | |
| (57) <i>Le echamos un poquito de imaginación</i> [CAUSE] ([nosotros], [GO ([imaginación], [VIA a ello]])]] | X | X | | | X | | |
| (58) <i>Que le echamos un par de narices al asunto</i> [CAUSE] ([nosotros], [GO ([narices], [VIA al asunto]])]] | X | X | | | X | | |
| (59) <i>Ha vuelto a echar un poquito de sangre vieja</i> | X | | X | | | X | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|---|--|
| [CAUSE ([él], [GO ([sangre], [VIA X])])] | | | | | | | |
| (60) <i>Aproveché para echar un meo</i> [CAUSE ([yo], [GO ([meo], [VIA X])])] | X | | X | | | X | |
| (61) <i>Cuando te echas un pedo</i> [CAUSE ([tú], [GO ([pedo], [VIA X])])] | X | | X | | | X | |
| (62) <i>Echa un montón de ramas</i> [CAUSE ([el árbol], [GO ([ramas], [VIA X])])] | X | | X | | | X | |

4.5.5. Resumen de las generalizaciones

En el presente apartado resumiremos las generalizaciones relevantes que hemos hecho sobre las propiedades léxicas y conceptuales del verbo *echar* hasta ahora en este capítulo.

Hemos concluido que *echar* como verbo pleno pertenece a la clase de verbos de moción balística de Levin (1993), pero que se distingue de estos por no permitir las funciones semánticas FROM y TO al mismo tiempo. Las pruebas que hemos aplicado nos han mostrado que el significado prototípico del verbo *echar* es el movimiento de un objeto que se desplaza de un lugar a otro, pero que el verbo no permite nombrar a la vez el punto de partida y el de llegada de tal objeto. Proponemos, pues, que *echar* indica la dirección intencional que va desde el agente hacia un lugar –a veces no expresado– y que este movimiento se percibe como una trayectoria. Tras examinar los ejemplos de CVL con *echar* en la estructura léxico-semántica que hemos propuesto, hemos observado, además, que dicha trayectoria puede manifestarse tanto en el espacio como en el tiempo, y que, en muchos de estos casos, se entiende el traslado o el objeto trasladado como figurado.

Echar necesita además un sujeto con el suficiente grado de acción para causar el desplazamiento de un objeto. Este sujeto puede ser una máquina, pero tiene que poder causar él mismo dicho movimiento. Se percibe, sin embargo, que detrás de la máquina típicamente se encuentra (o se ha encontrado) un ser animado.

4.5.6 Restricciones sobre el tipo de sustantivo

Con las propiedades identificadas en el apartado anterior, propongo ahora examinar los sustantivos de los distintos grupos semánticos que hemos definido para *echar* como verbo ligero

con el motivo de ver cómo nuestra caracterización del predicado explica las restricciones respecto al tipo de sustantivos que se suelen combinar con *echar* en CVL.

Hemos visto que en su estructura léxico-conceptual el verbo expresa una trayectoria, que puede manifestarse como una extensión en el tiempo, como una acción durativa o como una extensión en el espacio, con el sentido de trasladar un objeto de un lugar a otro (a menudo de manera figurada). Proponemos que debido a la presencia de este componente de trayectoria, entendida como una entidad extendida en el tiempo o en el espacio, *echar* , como verbo ligero, se combina con sustantivos que pueden caracterizarse como acciones o estados extendidos en el tiempo, o con sustantivos que describen trayectorias extendidas en el espacio o implican necesariamente trayectorias espaciales. Tanto el traslado como el objeto pueden ser figurados.

Como vamos a ver, esta idea captura bien las clases de sustantivos que hemos documentado en el estudio de corpus. Recordemos primero las categorías semánticas que identificamos para los sustantivos de las CVL con *echar* ; seguidamente, comentaremos cada grupo.

- sustantivos relacionados con la vista (*ojo, vistazo*)
- representaciones audiovisuales (*fotos, películas, reportaje*)
- movimientos (*pasos, bailecito, chapuzón, polvo*)
- deportes, juegos y otras competiciones (*partidas, pulso, jueguito*)
- sustantivos relacionados con el proceso de dormir (*sueño, pelón, foco*)
- consumición (*cigarro, trago, litros, café, sorbo, bocado*)
- comunicación (*sermón, mierda, rapapolvo, discurso, chiste*)
- periodos de tiempo (*rato, días, años, horas*)
- papeles sociales (*novio, amante*)

En el grupo de sustantivos relacionados con la vista se hallan nombres que aluden a la acción de mirar como *echar un ojo* y *echar un vistazo* . Estos encajan con la idea de que *echar* se combina con sustantivos que implican una extensión espacial, dado que entendemos la acción de mirar como un tipo de movimiento figurado que va desde el agente hacia un lugar hacia el que se dirige la mirada; la extensión que caracteriza al verbo es en este caso espacial, figuradamente.

En el grupo de sustantivos de representaciones audiovisuales podemos observar algo parecido. Sustantivos como, por ejemplo, *fotos*, *películas* y *reportaje* presentan significados que también implican la acción de mirar, aunque, en estos casos los sustantivos aluden al objetivo hacia el que se dirige la mirada. Encajan, pues, con nuestra hipótesis de que *echar* se combina con sustantivos que implican una trayectoria extendida, en este caso un movimiento figurado que se extiende en el espacio. Varios de estos sustantivos se refieren, además, a entidades con duración que se extienden en el tiempo como, por ejemplo, un *reportaje* o una *película*, que ocupan un periodo de tiempo para ser percibidas íntegramente.

El tercer grupo semántico de sustantivos contiene nombres que se relacionan con distintas formas de movimiento físico como, por ejemplo, *pasos*, *bailecito*, *chapuzón* y *polvo*. En estos sustantivos se manifiesta la idea de la trayectoria espacial de manera que se perciben movimientos físicos donde hay un sujeto –o una parte del cuerpo del sujeto– que se traslada de un lugar a otro. En la gran mayoría de los sustantivos, la trayectoria también se extiende en el tiempo, dado que aluden a acciones durativas como, por ejemplo, *echar unos pasos*, *un bailecito* y *un polvo*.

El siguiente grupo de sustantivos aluden a deportes, juegos y otras competiciones como, por ejemplo, *partidas*, *pulso* y *jueguito*. Son sustantivos que normalmente implican movimientos físicos, pero no necesariamente. Sin embargo, todos ellos se refieren a acciones que se extienden en el tiempo como partes de una competición o de interacciones lúdicas entre seres humanos; encajan, por lo tanto, con la característica prototípica de los sustantivos que acompañan *echar* como verbo ligero, la de expresar entidades extendidas en alguna dimensión.

En el grupo que contiene distintos nombres que describen el proceso de dormir tenemos sustantivos que tampoco implican un tipo de movimiento, pero aluden también a estados que necesariamente se extienden en el tiempo. Encajan, pues, en la misma característica prototípica de entidad extendida, ya que esos sustantivos ocupan la posición léxico-conceptual de trayectoria extendida que codifica el verbo.

En la siguiente categoría se encuentran sustantivos que se relacionan con la consumición de distintos productos y sustancias, como, por ejemplo, *cigarro*, *trago*, *litros*, *café*, *sorbo* y *bocado*. Con estos la trayectoria se manifiesta, sobre todo, en la extensión temporal, dado que son

acciones que duran tiempo y que no se conceptualizan como consumiciones que puedan hacerse en un instante.

Respecto a los sustantivos que describen acciones de comunicación, los entendemos como objetos abstractos que se mueven desde el agente que los comunica hacia fuera y que, además, típicamente se desarrollan durante un periodo de tiempo. Todos aluden a distintos nombres de enunciados como *sermón*, *mierda*, *rapapolvo*, *discurso* y *chiste*.

En el siguiente grupo, donde se encuentran sustantivos que designan por sí mismos periodos de tiempo, el significado de entidad extendida se percibe claramente como una trayectoria que se extiende en el tiempo. Tenemos ejemplos como *rato*, *días*, *años* y *horas*.

En el último grupo de sustantivos que se combinan con *echar* como VL, se encuentran nombres que describen papeles sociales como, por ejemplo, *novio* y *amante*. Si bien aquí la caracterización de estos sustantivos como entidades extendidas no es tan evidente, es plausible que la idea de extensión que se asocia a este verbo en los otros casos se extienda a estos ejemplos por designar papeles sociales que, para verificarse como tales, requieren ciertos tipos específicos de interacción que necesariamente han de extenderse en el tiempo y que deben tener alguna duración no trivial. Nadie puede caracterizarse como el novio o el amante de alguien solo por interactuar con esa persona en un instante determinado; son necesarios periodos de tiempo mucho más extensos para calificar a alguien como tal.

En todas las CVL con *echar* que hemos comentado, observamos además que los sustantivos tienen en común otra propiedad, la de tener un agente que causa la trayectoria, aunque con algunos, como por ejemplo *sueño*, el grado de voluntad y conciencia por parte del agente es menor que en otros casos, si bien se conserva siempre la idea de que son las propiedades internas del sujeto las que permiten que se desarrolle esa situación.

Las nociones que hemos notado con los sustantivos de las CVL con *echar* también las podemos observar en los casos de *echar* cuando actúa de forma intermedia entre VL y VP. Recordemos los grupos semánticos para estos casos.

- Actitudes y propiedades humanas (*narices*, *imaginación*)
- Fluidos y otras sustancias corporales (*sangre*, *meo*, *pedo*)

- Una clase más ecléctica donde tenemos distintos usos posiblemente metafóricos del verbo (*gobierno, periodista, ramas*)

Todos los sustantivos de estas tres categorías presentan acciones o situaciones donde se percibe el traslado de un objeto o entidad desde el agente hacia fuera, a lo largo de una extensión. El objeto puede ser abstracto, como en el caso de *narices* (=valor) e *imaginación*, o puede ser concreto, como en *sangre, meo, gobierno* y *periodista*. Sin embargo, podemos entender todas las acciones como cambios que implican una trayectoria que se extiende en el espacio. En varios de los casos entendemos tal traslado como abstracto, como, por ejemplo, en el caso de *narices, imaginación, gobierno* y *periodista*. Esto es cierto sobre todo en los casos en que el objeto trasladado es concreto, como es el caso con *periodista* y *gobierno*. El traslado, en estos casos, no implica necesariamente que el *periodista* o el *gobierno* se cambien de lugar físicamente, pero sí que pasan de una situación a otra, tal vez por las funciones que se le asignan en cada caso o porque cesen de desempeñar la función que desempeñaban antes.

Con esto podemos concluir que los sustantivos de CVL con *echar* que hemos documentado en este estudio se caracterizan por indicar acciones que implican algún tipo de extensión, en el tiempo o en el espacio. Esto encaja con nuestra hipótesis de que esta propiedad es la más prototípica de los sustantivos que se combinan con *echar* como VL.

Terminamos, pues, aquí este capítulo y pasamos a analizar el segundo verbo que forma parte de este estudio, *soltar*.

5. El verbo *soltar*

En este capítulo afrontamos el análisis del segundo de los verbos ligeros que analizamos en esta tesis, *soltar*.

El capítulo tiene la siguiente estructura, paralela al capítulo anterior. En 5.1 proporcionamos la presentación de cómo está recogido el verbo *soltar* en los cuatro diccionarios monolingües considerados, mientras que la sección 5.2 se dedica a la exposición de los sustantivos identificados en el material del corpus que forman parte de construcciones con el verbo *soltar* como verbo ligero. Los sustantivos se encontrarán de nuevo categorizados en grupos semánticos conceptuales, del mismo modo que se hizo con el verbo *echar*. A continuación, se presenta en el 5.3 una selección de sustantivos identificados del material del corpus que forman parte de las construcciones de *soltar* como verbo pleno, mientras que 5.4 presenta los sustantivos que forman parte de construcciones con *soltar* que no son claramente ni usos de como verbo ligero ni como verbo pleno, debido a que carecen de todas las propiedades características de cualquiera de los dos grupos. El apartado 5.5 desarrolla nuestro análisis, concluyendo en 5.5.7 con un resumen de las diferencias con *echar* que permiten explicar las clases de sustantivos que se combinan con cada uno de estos dos verbos en su uso ligero.

5.1. Introducción

El objetivo último de este capítulo es entender cuáles son las condiciones de significado que impone el verbo *soltar* frente al verbo estudiado en el capítulo anterior; como entonces, nos detendremos a discutir qué componentes de su significado están activos cuando se emplea como verbo ligero y, en definitiva, cuál es su denotación más allá de su pertenencia a la clase de los verbos de separación.

Para empezar a responder a estas preguntas, presentaremos en este apartado un resumen de cómo está descrito el verbo *soltar* en cuatro diccionarios. Haremos esta presentación algo distinta a cómo la hicimos con *echar* en el apartado 4.1, debido a que la cantidad de acepciones es menos excesiva, algo que nos permite comentar cada una, y no por grupos. Consultaremos los mismos diccionarios monolingües y veremos qué rasgos destacan los lexicógrafos de cada obra. Nos concentramos en cuatro diccionarios diferentes: el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (Real Academia Española, 2014), el *Diccionario de la lengua española* de ESPASA Calpe (*DLEEC*) (2005), el *Diccionario de uso del español (DUE)* (Moliner, 2007) y, por

último, miraremos, además, *REDES, el Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004a).

El *DLE* nos presenta 14 acepciones distintas del verbo *soltar*, que pasamos a exponer a continuación:

1. tr. Desatar o desceñir.
2. tr. Dejar ir o dar libertad a quien estaba detenido o preso. U. t. c. prnl.
3. tr. Desasir lo que estaba sujeto. *Soltar la espada, la cuerda*. U. t. c. prnl.
Soltarse los puntos de una media.
4. tr. Dar salida a lo que estaba detenido o confinado. *Soltar el agua*. U. t. c. prnl.
Soltarse la sangre.
5. tr. Hacer al vientre evacuar con frecuencia. U. t. c. prnl.
6. tr. Romper en una señal de afecto interior, como la risa, el llanto, etc.
7. tr. Explicar, descifrar, dar solución. *Soltar la dificultad, el argumento*.
8. tr. desprender (|| echar de sí). *Este jersey suelta pelo*.
9. tr. coloz. Decir con violencia o franqueza algo que se sentía contenido o que debía callarse. *Soltar un juramento, una desvergüenza*.
10. tr. desus. Perdonar o remitir a alguien el todo o parte de lo que debe.
11. tr. desus. Relevar a alguien de cumplir algo.
12. tr. desus. Anular, quitar.
13. prnl. Adquirir agilidad o desenvoltura en la ejecución o negociación de las cosas.
14. prnl. Empezar a hacer algo. *Soltarse a hablar, andar, escribir*.

En varios de estos casos las expresiones usadas indican que estamos ante un uso de verbo pleno. Podemos decir que las primeras tres acepciones son distintas formas de definir *soltar*, en el fondo, como *dejar libre algo que estaba agarrado o sujeto físicamente*. Se entiende por la explicación del diccionario que lo agarrado suele ser algo concreto y con dimensiones físicas materiales que se pueden sujetar o detener con la mano. Las acepciones 4 y 5 también proponen que lo que se sujeta o contiene puede ser un líquido, algo, por tanto, con menos consistencia física; sin embargo, veremos más adelante que la asociación de este verbo con líquidos y fluidos requiere matizaciones desde otras perspectivas. La definición 8, *desprender*, también expresa la acción de dejar escapar algo que estaba sujeto, pero ahora sin la implicación de que dejarlo

escapar sea algo voluntario, o que realmente implique dejar de aplicar una fuerza con la que se sujetaban las cosas.

La definición 6, *romper en una señal de afecto interior, como la risa, el llanto etc.*, y la definición 9, correspondiente a *decir con violencia o franqueza algo que se sentía contenido o que debía callarse*, se diferencian de las anteriores, ya que el significado ahora no tiene que ver con la sujeción de algo concreto y mensurable, sino con una manifestación corporal de sentimientos o la expresión de una emisión lingüística. Vamos a ver en el apartado 5.3 que estos usos se aproximan en nuestro estudio a los usos de *soltar* como verbo de apoyo.

Las definiciones 10, 11 y 12, por su parte, se refieren a usos de *soltar* que están en desuso y además no se parecen a ninguno de los implicados por las otras definiciones, por lo que no los comento. Igualmente, la acepción 13 explica un uso de *soltar* como verbo pronominal y no nos interesa en este contexto, dado que el punto de interés en esta investigación es *soltar* en combinación con sustantivos como complemento directo.

La acepción 14, *Empezar a hacer algo*, también indica un uso pronominal de *soltar*, pero en este caso el significado dado es interesante ya que se aproxima a los usos perifrásticos de este verbo como auxiliar, un uso que excluirémos en principio debido a las diferencias entre verbo ligero y verbo auxiliar que se anotaron en la sección 2.1.2.

En el *DLEEC* (2005) encontramos 12 acepciones de *soltar*:

1. tr. Desatar o aflojar lo que estaba atado, unido o sujeto. También prnl.: soltarse los puntos de una media.
2. Dejar de tener cogido: suelta la caja, que ya la agarro yo.
3. Dar libertad al que estaba detenido o preso: después de interrogar al sospechoso, lo soltaron.
4. Dar salida a lo que estaba detenido o confinado: soltar el agua de un embalse. También prnl.
5. Romper en una señal de afecto interior, como risa, llanto, etc.: soltó una carcajada.
6. Expulsar, despedir: soltar mal olor.
7. Dar: soltar un golpe.
8. Decir o contar algo pesado o inconveniente: soltó un taco.

9. Con relación al vientre, hacerle evacuar con frecuencia: las ciruelas ayudan a soltar el vientre. También prnl.
10. prnl. Adquirir habilidad o desenvoltura en algo: ya se va soltando con el coche.
11. Dejar de sentir timidez o vergüenza: cuando se suelta, es muy simpático.
12. Empezar a hacer algunas cosas: el niño ya se soltó a hablar.
 - ◆ Irreg. Se conj. como contar. Tiene doble p. p.: uno reg., soltado, y otro irreg., suelto.

Muchos aspectos son similares al *DLE*. Las tres primeras definiciones son parecidas a las primeras del *DLE*, donde el significado es *dejar libre algo o alguien que estaba detenido o cogido*. Aquí también se tratan de objetos físicos o personas. Las acepciones 4 y 9, además incluyen diferentes tipos de líquido.

La definición 5, *Romper en una señal de afecto interior, como risa, llanto etc.*, es la misma que la definición 6 de *DLE* y se destaca por la misma razón. La acepción 6 de este diccionario define *soltar* como *Expulsar, despedir: soltar mal olor*. Esta no viene en *DLE* y es una definición interesante, ya que ahora se trata de una noción física con aún menos consistencia que los líquidos; como veremos en el apartado 5.4.1, puede tratarse de un caso intermedio entre verbo de apoyo y verbo pleno, dada la práctica ausencia de nociones de 'sujetar' o 'agarrar' en tales casos.

La definición 7, *Dar: soltar un golpe*, y la definición 8, *Decir o contar algo pesado o inconveniente: soltó un taco*, se diferencian de las primeras explicaciones, puesto que ya no describen la acción de *dejar libre un objeto concreto*. También son ejemplos de los usos que pueden definirse como usos de *soltar* como verbo ligero. Las definiciones 10, 11 y doce presentan usos de *soltar* como verbo pronominal y no nos interesan en este contexto.

El *DUE* (2007) también nos presenta 12 acepciones, pero la entrada se diferencia de los otros diccionarios, sobre todo en dos aspectos. Esto es así, primeramente, porque todas las definiciones vienen con numerosos ejemplos y subacepciones; en segundo lugar, porque después de las 12 definiciones hay dos apartados, llamados 1ª y 2ª acepción, que según la descripción del uso del diccionario¹⁷⁴ aluden a *sentidos de una palabra que se distinguen*.

¹⁷⁴ Moliner, María (2007) *Diccionario del uso del español*, tercera edición, vol I, p. XXI.

Veamos primero las 12 definiciones del diccionario de Moliner. He omitido varios de los ejemplos y de las subacepciones, simplemente para no sobrecargar dicha presentación.

1. Hacer que cualquier cosa que estaba sujeta en cualquier forma deje de estarlo.
 2. Dejar alguien salir de sí, en general se entiende que involuntario o inconscientemente, una ¹⁷⁵ manifestación fisiológica, una muestra de algún estado de ánimo, una expresión etc: `Soltó un estornudo [un suspiro, una risotada]´. ¹⁷⁶ *Decir una ¹⁷⁶ cosa brusca o violenta: `Soltó una maldición que resulta pesada o sin interés.
 3. Perder la ¹⁷⁷ contención en el compartimiento o el lenguaje
 4. Adquirir *desenvoltura, en general o en la ejecución de algo: `Ya se va soltando con el inglés´.
 5. (a. con) Empezar a hacer cierta cosa o a demostrar cierto ánimo con exageración o sin contención: `Se soltó a escribir cuartillas. Se soltó con su pesimismo de siempre´. Especialmente, en la expresión soltarse a su gusto, decir sin contención cosas tales como *quejas, *reproches o insultos
 6. tr. inf. *Asestar o *pegar a alguien un ¹⁷⁶ tiro, un golpe o cosa semejante: `Le soltó un par de bofetadas´.
 7. inf. *Decir una ¹⁷⁶ noticia, un juicio acerca de algo o alguien, etc., con intención de que se *difunda
 8. Dejar una cosa escurrir o caerse ¹⁷⁶ algo que tiene: `Soltar un niño el ombligo [el requesón el suero, las culebras la piel]´. ⇒ *Despenderse. ¹⁷⁶ Dejar una cosa salir de sí ¹⁷⁶ algo que contiene: `Este chorizo suelta mucha grasa´.
 9. Aligerar el ¹⁷⁶ vientre. * Laxar.
 10. *Resolver una dificultad o una objeción o dar contestación a ellas.
 11. ant. Perdonar a ¹⁷⁶ alguien una *deuda o parte de ella. ¹⁷⁶ ant. *Eximir a ¹⁷⁶ alguien del cumplimiento de una cosa.
 12. ant. *Anular o derogar una *disposición.
- V. soltar las AMARRAS, soltar el CHORRO, soltar la mano, no soltar PALABRA, soltar la PELLEJA [o el PELLEJO], no soltar PRENDA, soltar una PUNTADA, soltar el TORO, soltar el TRAPO

¹⁷⁵ ↘: indica la palabra que representa el complemento directo del verbo que se define (Moliner, 2007, p. XLVII).

¹⁷⁶ □: subacepción, (Moliner, 2008, p. XLVII).

¹⁷⁷ *: va sobre una palabra con sinónimos o catálogos (Moliner, 2007, p. XLVII).

En la primera acepción del diccionario *DUE*, *hacer que cualquier cosa que estaba sujeta en cualquier forma deje de estarlo*, nos encontramos con el uso de *soltar* como verbo pleno. Es similar a varias de las acepciones que hemos visto en *DLE* y el diccionario *DLEEC*, y expresa la acción de *dejar libre algo que estaba agarrado o sujeto físicamente*.

La acepción 2 recoge dos usos interesantes donde el verbo *soltar* ya no es verbo pleno, sino verbo de apoyo. El primer uso se describe como *dejar alguien salir de sí, en general se entiende que involuntaria o inconscientemente, una manifestación fisiológica, una muestra de algún estado de ánimo, una expresión*, y el otro uso es el de *decir una cosa brusca o violenta*. Estos usos de *soltar* como verbo ligero serán ejemplificados con casos del corpus en el apartado 5.2.2. También merece la pena mencionar que en el diccionario *DUE* se han marcado con un símbolo (☐) los sustantivos que pueden funcionar como complemento directo en combinación con tal verbo.

La acepción 3, *perder la contención en el compartimiento o el lenguaje*, y la acepción 4, *adquirir desenvoltura, en general o en la ejecución de algo*, son definiciones que se aproximan a la 14 de *DLE*, *empezar a hacer algo*, y la 12 del diccionario de ESPASA Calpe, *empezar a hacer algunas cosas*. Todas estas definiciones podrían definirse como casos intermedios entre verbo ligero y verbo pleno.

Las acepciones 5, *empezar a hacer cierta cosa o a demostrar cierto ánimo con exageración o sin contención*, la 6, *asestar o pegar a alguien un tiro, un golpe o cosa semejante*, y la 7, *decir una noticia, un juicio acerca de algo o alguien*, son definiciones que se pueden relacionar con usos de *soltar* como verbo ligero, tal y como argumentaremos en el estudio de corpus.

La acepción 8 presenta un uso de *soltar* como verbo pleno: *dejar una cosa escurrir o caerse algo que tiene: `Soltar un niño el ombligo, `Éste chorizo suelta mucha grasa´*. Aunque son acciones involuntarias, se puede decir que el ombligo y la grasa son ejemplos de objetos concretos y tangibles que se dejan libres.

La acepción 9, *aligerar el vientre*, es similar a otras definiciones de *DLE* (n.º 5) y *DLEEC* (n.º 9) donde también se incluye que *el objeto que se deja escapar* puede ser una sustancia líquida.

La definición 10, *resolver una dificultad o una objeción o dar contestación a ellas*, es una acepción que no encontramos en los otros dos diccionarios. Se trata de un uso de *soltar* que puede interpretarse como un caso intermedio entre verbo de apoyo y verbo pleno.

Las acepciones 11, *perdonar a alguien una deuda o parte de ella* y 12, *anular o derogar una disposición*, no las encontramos en los diccionarios de *DLEEC* y *DLE*. Son usos anticuados de los cuales el primero sería un verbo pleno y el segundo un caso intermedio entre verbo pleno y verbo ligero.

En definitiva, si tomamos en cuenta las definiciones de los diccionarios consultados, sobre todo las de *DLE* y *DLEEC*, da la impresión de que el significado principal del verbo *soltar* es *dejar caer algo que estaba agarrado o detenido físicamente*. Aunque María Moliner presenta explicaciones más variadas y amplias, la primera acepción (o las primeras) de todos los diccionarios se centran en esta definición. Se supone también que este significado concuerda con el concepto general que tiene un hispanohablante nativo. Ahora bien, como mostrará el trabajo de corpus, que expondremos en los apartados 5.2, 5.3 y 5.4, el significado de *soltar* es algo más complejo que esto y no se centra necesariamente en el significado de *dejar libre algo que estaba agarrado*. En la práctica, el verbo tiene unos significados más amplios, que sugieren además que es necesario adoptar una perspectiva más abstracta para dar cuenta de su valor tal y como se exhibe en todos los casos documentados.

En última instancia, consultamos *REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004a). Como ya se ha mencionado en la sección 4.1, *REDES* se especializa en identificar las combinaciones colocativas más usuales del español, empleando también clases conceptuales de sustantivos. Por lo tanto, cuando buscamos el verbo *soltar*, el diccionario no nos define la palabra, sino que nos presenta combinaciones frecuentes de otras palabras con las que aparece *soltar*, algunas de las cuales corresponden a estructuras de verbo ligero. Veamos aquí lo que dice:

- soltar** ■ (desatar) ♦ **atadura, corbata, cuerda, lazo, nudo, sogá**
- (decir) ♦ **a bocajarro, a la ligera, al vuelo, de memoria, sin ton ni son** ♦ **comentario, fresca, improprio, indirecta, información, insulto, lengua, obscenidad, pulla, secreto, sermón**, otros sustantivos que designan manifestaciones verbales
- (propinar) ♦ **bofetón, mandoble, patada, puntapié**, otros sustantivos que designan golpes

□ véase también: **arrear, asestar, desprender(se), emanar, emprender(la) (a), endosar, lanzar, largar, propinar, sacudir(se)**

Observamos que el diccionario no define directamente *soltar* como *dejar libre algo que estaba detenido o agarrado*, sino que propone tres categorías de significados, como *desatar, decir* y *propinar*. Junto con cada verbo presenta unos sustantivos como ejemplos de combinaciones frecuentes con *soltar*. Además, indica otros verbos relevantes del diccionario donde se puede encontrar más información sobre *soltar*.

Veremos a continuación en qué sentidos nuestro estudio de corpus difiere sustancialmente de esta caracterización, y en qué aspectos puede ser matizada de forma explicativa, ya que *REDES* no trata de presentar hipótesis sobre por qué este verbo se combina precisamente con estas clases de sustantivos. Pasemos, pues, ahora a la presentación de los resultados de la combinatoria de *soltar* con sustantivos en las construcciones de verbo ligero.

5.2 *Soltar* como verbo ligero: usos y clases de sustantivos

En los tres apartados siguientes, expondremos los casos de *soltar* junto con sustantivos que he encontrado en la búsqueda del corpus donde he clasificado el uso de *soltar* como verbo ligero.

Concretamente, en el caso de *soltar*, nos hemos basado en la idea de que cuando este actúa como verbo ligero, los sustantivos que actúan como predicados de la construcción representan entidades u objetos abstractos que en realidad no se pueden dejar de asir físicamente. De esta manera, expresiones, como por ejemplo, *soltar una sonrisa, unas tonterías y una bofetada* (casos documentados en el material y comentados en los siguientes apartados), las clasifico como usos de *soltar* como verbo ligero, teniendo en cuenta el carácter abstracto de los sustantivos. *La sonrisa, las tonterías y la bofetada* no son representantes de objetos concretos que se puedan dejar de sujetar físicamente, y tampoco tienen existencia propia con independencia de la entidad que ejecuta la acción.

La clasificación de los sustantivos en las construcciones con verbo ligero la podemos hacer de varias formas. Según queda descrito en el apartado 2.3 hemos optado por crear categorías semánticas conceptuales, y clasificar los sustantivos según su contenido semántico.

Esto puede ser útil por varias razones. En primer lugar, nos puede dar indicaciones de qué valor semántico aporta el verbo ligero en la CVL, y si los sustantivos frecuentes con cada verbo pueden agruparse en unas pocas categorías limitadas. En segundo lugar, puede ser útil para un aprendiz de español como lengua extranjera, ya que puede facilitar la elección de verbo ligero si uno sabe que tal verbo se suele combinar con tal grupo de sustantivos.

Presentaremos los sustantivos diferenciados en tres categorías principales a partir del significado semántico de los casos encontrados.

5.2.1 Clase de sustantivos I: sonidos asociados normalmente a sentimientos intensos

En los resultados de la búsqueda del corpus se han encontrado numerosos ejemplos de *soltar* combinado con sustantivos donde estos expresan distintos tipos de sonidos, sobre todo sonidos que salen por la boca de seres animados, y en muchos de los casos, además sonidos que se interpretan de forma natural como manifestación de sentimientos. En la tabla 1, expondremos todos los ejemplos de este grupo de sustantivos que he encontrado en el material del corpus.

Hemos comprobado también que los sustantivos de *sonidos que expresan sentimientos* no representan objetos concretos y tangibles, y por esta razón, se trata de usos de *soltar* como verbo ligero. A la vez podemos afirmar que los sustantivos son sonidos concretos y no metafóricos, como veremos que en el caso de otras categorías de sustantivos.

Tabla 1. Sustantivos que aluden a sonidos que expresan sentimientos intensos

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------------------|
| 1 | grito | La “man” se asustó un poco y soltó un grito que me despabiló. ¹⁷⁸ | Perú | blog |
| 2 | carcajadas | Hay partes inevitablemente dolorosas y otras en donde la jocosidad habrá hecho soltar un par de carcajadas a muchos lectores. ¹⁷⁹ | España | blog |
| 3 | risas | Bruno Bichir interpreta a Boris, el amigo homosexual de Zoe y consejero, quien para nuestra fortuna refresca el film con su | Perú | blog/ editorial digital |

¹⁷⁸ Max Palacios, http://amoresbizarros.blogspot.no/2009_11_01_archive.html

¹⁷⁹ <http://blancamiosiysumundo.blogspot.no/2012/10/trayectoria-de-dos-de-mis-novelas-el.html>

| | | | | |
|----|----------|--|-----------|-----------------------------------|
| | | actuación, permitiéndonos soltar un par de risas . ¹⁸⁰ | | |
| 4 | suspiro | Afuera llovía, el hombre miró al cielo y las gotas le llenaron la cara de lágrimas falsas y sin esperarlo soltó un suspiro que se iría a la inmensidad de la noche y nadie lo habría escuchado siquiera. ¹⁸¹ | México | Revista electrónica de literatura |
| 5 | bufidos | Igor no pudo quedarse calladito y le soltó un par de bufidos mientras ella seguía tumbada en la cama. ¹⁸² | España | blog |
| 6 | quejido | La pobre criaturita volvió a soltar un quejido (¿o un gruñido? era imposible asegurarlo), y los dos anduvieron en silencio durante un rato. ¹⁸³ | España | blog/literatura |
| 7 | berridos | Interpretar no es que interprete mucho, pero la canción la salva muy bien (apretándose el diafragma cuando tiene que soltar un grito) y suelta un par de berridos efectistas que arrancan el delirio del público ¹⁸⁴ | España | blog |
| 8 | ladridos | El perro llega corriendo y suelta un par de ladridos con carácter, siempre con carácter. ¹⁸⁵ | Colombia | página web |
| 9 | sonido | a ven encunto a lo del vibrato natural, es como dices solo relajate, y suelta un sonido con fuerza y muy redondo apoyandote con el bostezo, empieza por tonos graves así te costará menos. ¹⁸⁶ | México | comentario en un blog |
| 10 | gallo | Incierto Omar Kayham medita en el desierto y suelta un gallo su clarín sonado ¹⁸⁷ | Honduras | blog |
| 11 | gemido | Estaba y se lo sentía, duro y caliente, me fue imposible no soltar un gemido al sentir lo debajo de mi mano tan así. ¹⁸⁸ | Argentina | blog |
| 12 | gruñido | Xavier soltó un gruñido , dando a entender que ya había oído aquel discursito otras veces ¹⁸⁹ | España | blog |
| 13 | chillido | ..paso una descarga fuerte por mí durante algunos segundos sin poder soltarlas, hasta | España | blog |

¹⁸⁰ <https://elgatodescalzo.wordpress.com/2006/01/26/la-mujer-de-mi-hermano/>

¹⁸¹ José Emilio Hernández Martín, <http://circulodepoesia.com/2013/08/teatro-joven-de-mexico-jose-emilio-herandez-martin/>

¹⁸² <http://gran-hermano.blogs.quemedices.diezminutos.es/>

¹⁸³ <http://pacomova.eresmas.net/paginas/A/alicia6.htm>

¹⁸⁴ <http://pasaelmocho.blogspot.com/2012/02/follies-en-el-teatro-espanol.html>

¹⁸⁵ Uriel Ariza-Urbina, <http://colombiaexterior.com/el-perro-que-tiene-en-jaque-a-la-corte/>

¹⁸⁶ <http://curso-de-canto.com/curso-canto/no-suenan-los-resonadores/>

¹⁸⁷ <http://registrocivilapunteshn.blogspot.com/2008/01/monografa-de-la-ceiba-departamento-de.html>

¹⁸⁸ <http://celeluchy.blogspot.no/2013/07/capitulo-78.html>

¹⁸⁹ <http://arsenicodivagando.blogspot.no/2010/12/resena-halo-de-alexandra-adornetto.html>

| | | | | |
|----|-----------|--|-----------|-------------|
| | | que finalmente pude hacerlo e inmediatamente solté un chillido . ¹⁹⁰ | | |
| 14 | resoplido | Cuando Matt sintió las manos frías de la muchacha en su miembro, se puso tenso y soltó un resoplido . ¹⁹¹ | Argentina | blog |
| 15 | exabrupto | mano que nos pillamos con la puerta, o por muy irritados que estemos, soltar un exabrupto no es bien visto por la sociedad. ¹⁹² | Cuba | página web |
| 16 | sonrisa | en cuando se cruza en mi tele, la veo quince o veinte minutos, suelto un par de sonrisas bobas, me olvido de todo, y hasta la próxima vez, que igual es dentro de dos meses. ¹⁹³ | España | desconocido |

En los ejemplos de la tabla observamos que casi todos los sustantivos son varios tipos de sonidos que expresan emociones, y, además da la sensación, en la mayoría de los casos, de que se trata de sonidos provocados por algún estado físico y emocional que requiere la reacción fisiológica de producir algún sonido. Ejemplos característicos de esto serían *gritos* [1], *carcajadas* [2], *risas* [3], *suspiro* [4], *bufidos* [5], *quejido* [6] y *berridos* [7]. Son sustantivos que no representan un objeto concreto y tangible, y por lo tanto, se trata de usos de *soltar* como verbo ligero. Este uso está indicado en varios de los diccionarios consultados, por ejemplo en la acepción 6 de *DLE*, *romper en una señal de afecto interior, como la risa, el llanto etc.*, recogida también en la acepción 13 de *DLEEC*, *romper en una señal de afecto interior, como risa, llanto, etc.*, y además en la 2 de *DUE*, *dejar alguien salir de sí, en general se entiende que involuntaria o inconscientemente, una manifestación fisiológica, una muestra de algún estado de ánimo, una expresión etc.* El diccionario *REDES*, por su parte, no recoge este uso de *soltar*.

En todos los sustantivos mencionados se trata de sonidos que salen por la boca de seres animados. Con la mayoría de los sustantivos de esta categoría el ser animado es un ser humano, pero también tenemos el ejemplo [8], *El perro llega corriendo y suelta un par de ladridos con carácter, siempre con carácter*, donde el sujeto es un animal.

A continuación, destacamos también el sustantivo *gallo* [10], ya que en este ejemplo el sujeto no es ni animal, ni un ser humano, sino un ente que se asocia a un objeto, el clarín. *Soltar un*

¹⁹⁰ <https://luipermom.wordpress.com/2010/08/09/interruptores-magnetotermicos-y-diferenciales/>

¹⁹¹ Romina Demicheli, <https://romanceirlandes.wordpress.com/2012/01/01/la-primer-vez-relato-inedito/>

¹⁹² <http://www.acn.cu/>

¹⁹³ <http://www.eldescodificador.com/2012/09/24/la-que-se-avecina-2/> (lá página ya no existe, pero el texto está recogido en el corpus)

gallo podría ser un uso de *soltar* como verbo pleno, ya que el gallo puede ser un objeto concreto y tangible. Sin embargo, en este caso el gallo es el nombre del sonido que sale de un clarín y por extensión de otros sonidos agudos y desafinados que pueden salir de las personas y los objetos. Por lo tanto, se trata de un uso del verbo *soltar* como verbo ligero.

Hay un sustantivo que se diferencia de los anteriores por tener un significado más amplio. Es el ejemplo [9], *sonido*. Hemos comprobado que casi todos los sustantivos de este grupo son sonidos que salen de seres animados, pero esto no es necesariamente el caso de *sonido*. Este sustantivo no expresa solamente sonidos de seres humanos, sino que puede referirse a cualquier tipo de sonido. Sin embargo, entendemos del contexto en el ejemplo que el sonido aquí viene de un ser animado, ya que se trata de un curso de canto y de cómo producir varios sonidos con la voz.

En la tabla 1 se encuentra también un sustantivo que no encaja por completo en las características prototípicas de este grupo de sustantivos, si bien esta es la categoría en la que mejor se ajusta de entre las que se han propuesto aquí. Se trata del ejemplo [16], *sonrisa*. Este sustantivo es el único que sí es una manifestación de sentimientos, pero que no implica a la vez ninguna forma de sonido. Por esta razón se distingue considerablemente de los demás sustantivos de esta categoría.

También cabe comentar el significado de *soltar* con esta categoría de sustantivos. Como ya hemos mencionado, *el DUE* describe este uso como *dejar alguien salir de sí, en general se entiende que involuntaria o inconscientemente, una manifestación fisiológica*, etc. Esta definición recoge en mayor grado los usos de *soltar* encontrados en esta categoría. Podemos observar que, en todos los ejemplos de la tabla, las acciones son en parte involuntarias. Esto se aprecia, por ejemplo, con *suspiro* en el número [4], *el hombre miró al cielo y las gotas le llenaron la cara de lágrimas falsas y sin esperarlo soltó un suspiro*, y con *bufidos* en el número [5], *Igor no pudo quedarse calladito y le soltó un par de bufidos*. Sin embargo, se puede argumentar que, si uno realmente tiene ganas de detener el suspiro o el bufido, se supone que una persona sería capaz de hacerlo. Lo mismo ocurre con los demás ejemplos, aunque algunos podrían indicar acciones más voluntarias que involuntarias. Son acciones que en parte son involuntarias y parecen exigidas por reacciones fisiológicas del cuerpo, pero al mismo tiempo son acciones voluntarias, ya que con un poco de esfuerzo y control mental las podemos detener.

Se puede decir también que el significado de *soltar* en combinación con estos sustantivos se aproxima en otros sentidos al uso de *soltar* como verbo pleno, ya que se deja libre algo que se ha retenido, aunque no físicamente, sino fisiológicamente. Lo que uno deja libre, no es un objeto concreto y tangible, sino una manifestación fisiológica que se ha detenido.

5.2.2 Clase de sustantivos II: emisiones lingüísticas

La segunda clase de sustantivos que hemos identificado es un grupo donde su contenido remite directamente a unidades de significado y comunicación, generalmente verbales.

En estos casos, el significado principal que se asocia al predicado completo es el de comunicar verbalmente un mensaje lingüístico de manera desordenada, brusca o sin la preparación y esmero necesarios. Todos los diccionarios consultados presentan acepciones del verbo *soltar* que se refiere a este uso, aunque ninguno de ellos lo define de la misma manera. El *DLE* lo expresa en la acepción 9, *decir con violencia o franqueza algo que se sentía contenido o que debía callarse* y *DLEEC* lo recoge con la acepción 8, *decir o contar algo pesado o inconveniente: soltó un taco*. El *DUE*, a su vez, tiene dos acepciones diferentes: la 7, *decir una noticia, un juicio acerca de algo o alguien, etc., con intención de que se difunda*, y una parte de la acepción 2, *decir una cosa brusca o violenta: `Soltó una maldición que resulta pesada o sin interés*. Por último, *REDES* recoge el significado de *soltar* como *decir* e indica que en tales puede combinarse con nombres como, por ejemplo: *comentario, fresca, improprio, indirecta, información, insulto, lengua, obscenidad, pulla, secreto, sermón, otros sustantivos que designan manifestaciones verbales*.

Como el significado con estos sustantivos no indica una acción donde se deje libre un objeto concreto, físico y tangible, sino palabras que expresan un mensaje lingüístico, podemos confirmar que mediante nuestros parámetros se trata de *soltar* como verbo ligero, y no verbo pleno.

Los sustantivos de esta clase en el material son tan numerosos que hemos optado por hacer una selección de los ejemplos más representativos¹⁹⁴ y exponerlos en tres tablas diferentes,

¹⁹⁴ Aunque, por cuestión de espacio, no están incluidos en las tablas todos los sustantivos documentados de esta categoría, sí que están contados en los números finales descritos en el apartado 3.2.2. Los sustantivos no expuestos en las tablas de este capítulo son los siguientes: desatino, piropos, excusas, bomba, gracias, olés, reproches, detalles, frasesillas, líneas, alusiones, marrones, cable, un poco de inglés, lindezas, monólogo y rosario (con el significado de *serie*).

enumeradas respectivamente como 2, 3 y 4. La división en las tres tablas se basa en los rasgos comunes de los sustantivos que permiten dividirlos en subcategorías.

Casi todas las construcciones de *soltar* junto a los sustantivos de estas tres subclases indican emisiones lingüísticas que a menudo se asocian a cierta noción despectiva, aunque la manera de expresar tal desprecio varía y no es tan rotunda a veces. En términos generales, podemos decir que el matiz despectivo se asocia generalmente con la idea de que la acción fue ejecutada de forma poco o nada controlada, lo cual en casos particulares puede implicar que se hizo de forma brusca, rápida, poco meditada, sin suficiente reflexión previa o sin la debida atención al contenido que se expresó o a la forma en que se transmite ese contenido a otra persona. Cuál de estas versiones de 'poco controlado' es la relevante en cada caso depende tanto de la naturaleza del sustantivo empleado como de otros factores contextuales. Veremos también que este valor ha de asociarse al verbo, incluso cuando el sustantivo en sí se asocia a esos sentidos, porque con sustantivos de emisión lingüística de valor neutro o incluso positivo los matices peyorativos se conservan debido a la presencia del verbo.

En ciertas ocasiones el sustantivo en sí tiene un significado negativo inherente, como es el caso de los ejemplos *tacos* [1], *gilipolleces* [2], *maldiciones* [3], *chorradas* [4], *barbaridades* [5] *mierda* [6] y *estupideces* [11] (véase la tabla 2). También hay sustantivos con un valor negativo más suave, como *perogrulladas* [7], *tonterías* [8] y *sermón* [9], este último entendido en el sentido de una exposición larga, pedante y moralizante.

Tabla 2. Sustantivos de comunicación con significado despectivo

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|--------------|--|----------------|----------------|
| 1 | tacos | Va bien, de vez en cuando, soltar un par de tacos y pegar un par de puñetazos sobre alguna sufrida mesa. ¹⁹⁵ | Argentina | blog |
| 2 | gilipolleces | Ruben Reply Macho, acabas de soltar un montón de gilipolleces . ¹⁹⁶ | España | blog |

¹⁹⁵ <http://todaslasartes-argentina.blogspot.no/2013/08/un-pequeno-dilema-por-vicente.html>

¹⁹⁶ <https://recuerdosdepondora.com/historia/francia-1941-por-que-no-esta-usted-inscrita-en-el-censo-de-judios/>

| | | | | |
|----|---------------|---|--------|-----------------------|
| 3 | maldiciones | Y de pronto tenemos que llenar otra vez el depósito, soltamos un par de maldiciones y nos proponemos conducir de forma más eficiente. ¹⁹⁷ | España | blog |
| 4 | chorradas | Por ejemplo queda horroroso cuando un personaje se está expresando finamente en inglés y suelta un par de chorradas o vulgarismos al traducirlo. ¹⁹⁸ | España | blog |
| 5 | barbaridades | Yo creo que hay gente que le divierte eso de entrar en cualquier blog y soltar un montón de barbaridades . ¹⁹⁹ | España | blog |
| 6 | mierda | Uno suelta un montón de mierda con paranoias de Monsanto, por ejemplo que han comprado Blackwater. ²⁰⁰ | España | blog |
| 7 | perogrulladas | Como tengo el día tonto, hoy voy a soltar un par de perogrulladas que todos conocemos, pero ¡qué le vamos a hacer! es lo que toca. ²⁰¹ | EE.UU. | blog |
| 8 | tonterías | Ahora me pongo el traje de abogado del diablo y te comento que acabas de soltar un par de tonterías , -a mi modo de ver- muy gordas. ²⁰² | EE.UU. | comentario en un blog |
| 9 | sermón | Me obligó a sentarme y me soltó un sermón de aquí te espero. ²⁰³ | México | cuento, blog |
| 10 | palabrejas | Es sólo technocáchara, soltamos un par de palabrejas y alucinamos a los espectadores. ²⁰⁴ | España | blog |
| 11 | estupideces | Muy bien escrito, no dejaste ni un cabo suelto, pero ahorita viene un vendedos de las dichas pulseritas o uno de sus principales dirigentes (como le paso a Kurioso) y te suelta un montón de estupideces sobre las bondades de su milagroso invento. ²⁰⁵ | España | comentario de blog |

Aunque hay muchos sustantivos en esta clase que indican un valor negativo, existen también varios ejemplos donde el significado negativo no radica en el sustantivo en sí, sino en su

¹⁹⁷ <https://blog.citroen.es/automatico-el-accesorio-definitivo-para-entender-a-tu-coche/>

¹⁹⁸ <http://traduccionydooblaje.blogspot.no/2009/11/javier-marias-sobre-los-falsos-amigos.html> (la página ya no existe, pero el texto está recogido en el corpus)

¹⁹⁹ <https://lahierbaroja.wordpress.com/2012/04/04/decalogo-util-a-la-hora-de-criticar-una-entrada-de-un-blog/>

²⁰⁰ <http://www.losproductosnaturales.com/2013/07/transgenicos-modelos-sociales-y.html>

²⁰¹ <https://copepodo.wordpress.com/category/empanadas-mentales/page/2/>

²⁰² <http://lacienciaesbella.blogspot.no/2011/11/una-universidad-que-avala-la.html>

²⁰³ [Chuah Guat Eng. http://hermanocerdo.com/2012/02/el-dia-en-que-murio-andy-warhol](http://hermanocerdo.com/2012/02/el-dia-en-que-murio-andy-warhol)

²⁰⁴ <http://www.malaciencia.info/2011/05/stragate-atlantis-orbitas.html>

²⁰⁵ <https://lacienciaysusdemonios.com/2009/11/16/pulseras-power-balance-mas-charlataneria-pseudocientifica/>

combinación con *soltar*, que aporta así un sentido de comunicación improvisada, deslavazada o brusca. Esto lo observamos por ejemplo con *discurso* [1], *palabras* [2], *frases* [3], *consejos* [4] y *verdades* [5] (véase la tabla 3). Son sustantivos que en sí no tienen ningún valor despectivo, pero en la combinación con *soltar*, y en el contexto que aparecen, vemos que no hay duda de que se percibirían como mensajes negativos.

Tabla 3. Sustantivos de comunicación con significado neutral

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|-----------------------|
| 1 | discurso | No voy a soltar un discurso en defensa de nadie, pero sí que me gustaría decir que hoy es un día importante para la sociedad. ²⁰⁶ | España | blog |
| 2 | palabras | No busco ofender a nadie, por supuesto, pero me temo que aquí más de uno se las da de intelectual por soltar un par de buenas palabras . ²⁰⁷ | España | comentario en un blog |
| 3 | frases | Receta para escribir un guión hipster: criticar sagas literarias de dudosa calidad, homenajear los greatest hits de música clásica al estilo <i>Manhattan</i> y soltar un par de frases supuestamente trascendentales. ²⁰⁸ | EE.UU. | blog |
| 4 | consejos | Así pues, con todo el rostro del mundo, me atrevo a soltar un par de consejos (que seré el primero en intentar seguir). ²⁰⁹ | España | revista electrónica |
| 5 | verdades | Le soltó un par de verdades para que abriera los ojos. ²¹⁰ | Estados Unidos | diccionario digital |
| 6 | citas | Solo tiene uno que cambiar le budismo por cristianismo a esa frase, soltar un par de citas del Nuevo testamento y, con ello, pretender que una religión sea lo que uno esperas que sea y no lo que realmente fue. ²¹¹ | México | blog |
| 7 | comentario | Hay veces que estamos charlando y de repente me suelta un comentario sarcástico que me deja helada. ²¹² | Estados Unidos | página web |
| 8 | preguntas | .. has soltado un par de preguntas que te sonaban a técnicas para quedar bien, pero no sabes ni lo que significan. ²¹³ | España | página web/foro |

²⁰⁶ <http://ambientaliquil.blogspot.no/2011/10/actuar-en-consecuencia-implica-actuar.html>

²⁰⁷ <http://grupotortuga.com/Lista-de-los-25-estados-del-mundo>

²⁰⁸ <http://ifyouneedmewhistle.blogspot.no/2013/04/en-lo-que-va-de-2013-el-cine-me-ha.html>

²⁰⁹ Sergio Mars, <https://rescepto.wordpress.com/2010/03/04/ladrones-de-tinta>

²¹⁰ <http://es.thefreedictionary.com/verdad>

²¹¹ <http://www.ateoyagnostico.com/2012/04/24/la-verdad-sobre-el-budismo-tibetano-brendan-oneill/>

²¹² <http://consejosamor.about.com/od/Teconviene/a/Como-Reconocer-A-Un-Hombre-Toxico.htm>

²¹³ <http://www.facilware.com/que-no-te-enganen-a-la-hora-de-adquirir-un-ordenador.html>

| | | | | |
|---|----------|---|--------|------|
| | | | | |
| 9 | diálogos | Pues bien, en tales momentos aparece el hijo de el que fue uno de sus amigos franceses de correrías, interpretado por el mismo actor y soltando un par de diálogos triviales que pretenden divertir ²¹⁴ | España | blog |

Un ejemplo de esta característica por la que el valor despectivo se debe a la combinación con el verbo lo podemos ilustrar claramente con el sustantivo *frases* [3]:

Receta para escribir un guión hipster: criticar sagas literarias de dudosa calidad, homenajear los greatest hits de música clásica al estilo Manhattan y soltar un par de frases supuestamente trascendentales.

El uso de *soltar* aquí fortalece la sensación de que existe un tono irónico donde el emisor se burla de lo fácil que es *escribir un guión hipster*, dando la sensación de que las frases no se presentan conforme a un plan, sino como ocurrencias casuales. Esta ironía se habría percibido menos con el uso de, por ejemplo, *decir* en vez de *soltar*. *Decir un par de frases* no expresaría el mismo tono irónico y sonaría más neutral.

Otro ejemplo del mismo uso de *soltar* es el número [2] de la misma tabla:

No busco ofender a nadie, por supuesto, pero me temo que aquí más de uno se las da de intelectual por soltar un par de buenas palabras.

Como en el ejemplo anterior, vemos que el mensaje negativo no se encuentra expresado a través del sustantivo, sino a través del verbo *soltar*, que sugiere como mínimo que la emisión lingüística fue hecha de manera no controlada, poco meditada o mal preparada. *Palabras* es un sustantivo neutro, y pese a esto y a que de hecho aparezca con el adjetivo *buenas*, se entiende que el emisor muestra una actitud negativa hacia la gente *que se las da de intelectual*, sugiriendo que dichas palabras no están suficientemente meditadas o carecen de un contenido real.

²¹⁴ <http://www.elantepenultimomohicano.com/2013/08/lo-que-el-dia-debe-a-la-noche-critica.html>

Junto a los dos grupos de sustantivos que hemos comentado de esta clase, existe en el material un grupo con características diferentes, y, en cierta medida, poco homogéneas internamente. Se exponen en la tabla 4:

Tabla 4. Sustantivos de comunicación con rasgos variados

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo e fuente |
|---|-------------|---|----------------|-----------------|
| 1 | repertorio | Ellos llegarán para soltar un repertorio que resuma sus 18 años de carrera en donde han ganado 4 veces el Grammy y vendido más de 3.5 millones de discos. ²¹⁵ | Perú | blog/página web |
| 2 | spoilers | Y bueno, obviamente, desde aquí empezaré a soltar un par de spoilers , de manera que siéntanse en la libertad de solo ver los dibujitos si no quieren saber de más antes de tiempo. ²¹⁶ | Perú | blog |
| 3 | reflexiones | le aviso del peligro que tiene al seguir leyendo las siguientes líneas, porque al margen de analizar la jornada del Supermanager voy a aprovechar para soltar un par de reflexiones sobre la ACB y la organización del Supermanager. ²¹⁷ | España | blog |
| 4 | escenas | Si quieres introducir a un protagonista con dilemas morales que se plantea su humanidad porque está matando y disfrutando con la muerte tienes que desarrollarlo bien durante todo el juego y y darle prioridad, y no soltar un par de escenas en el tramo final para poder dar pie a una conclusión forzada y absurda. ²¹⁸ | España | blog |
| 5 | bombazo | Cigalita nunca tiene nada importante que contar, pero de repente te suelta un bombazo y sin querer entras en taquicardia. ²¹⁹ | EE.UU. | blog |
| 6 | perlas | ...soltó un par de perlas de colosales proporciones en una de sus cotidianas | España | blog |

²¹⁵ <http://conciertosperu.com.pe/evento/internacional/page/2/>

²¹⁶ <http://www.nocreoqueseasreal.pe/?tag=the-league-of-extraordinary-gentlemen> (La página ya no existe, pero el texto está recogido en el corpus)

²¹⁷ <http://planetacb.com/zona-supermanager/los-analisis-de-mister-k/> (la página ya no tiene contenido, pero el texto está recogido en el corpus)

²¹⁸ <https://niveloculto.com/analisis-far-cry-3/>

²¹⁹ <http://lahijadelespin.blogspot.no/2013/07/cigalita-despacito-y-compas.html>

| | | | | |
|---|-------|---|--------|------|
| | | participaciones en Televisión Española, ²²⁰ | | |
| 7 | rollo | En la primera, la de conocer se, ha soltado un rollo pseudo-filosófico que sonaba a libro de autoayuda de producción en cadena. ²²¹ | España | blog |

Hemos comprobado que, en construcciones de *soltar* + sustantivo de emisión lingüística, el significado suele tener un valor negativo. Esto es el caso de prácticamente todos los ejemplos que he encontrado en el material. No obstante, cabe mencionar que también existen unos pocos ejemplos donde el significado despectivo es menos evidente en el contexto y donde el mensaje hasta puede percibirse como neutral. Véase el siguiente ejemplo:

[1] *Ellos llegarán para soltar un **repertorio** que resuma sus 18 años de carrera en donde han ganado 4 veces el Grammy y vendido más de 3.5 millones de discos.*

Aquí, dado el contexto, se puede interpretar *soltar un repertorio* como algo neutral donde el emisor no intenta expresar ninguna actitud negativa hacía la acción o hacia el sujeto. Lo mismo veremos en los ejemplos [2] y [3]:

[2] *Y bueno, obviamente, desde aquí empezaré a soltar un par de **spoilers**, de manera que siéntanse en la libertad de solo ver los dibujitos si no quieren saber de más antes de tiempo.*

[3] *..le aviso del peligro que tiene al seguir leyendo las siguientes líneas, porque al margen de analizar la jornada del Supermanager voy a aprovechar para soltar un par de **reflexiones** sobre la ACB y la organización del Supermanager.*

Con estos ejemplos tampoco podemos observar una actitud negativa, aunque el significado de *soltar* podría interpretarse como un verbo con más significado semántico que por ejemplo *decir*. Da la sensación en estos últimos casos de que el significado se aproxima al significado de *soltar* como verbo pleno, pero con un uso metafórico cercano al que mencionamos sobre los casos intermedios en la sección 5.4. Parece que *los spoilers* y *las reflexiones* estuvieran agarrados

²²⁰ <http://charlatanes.blogspot.no/2007/12/batallas-contr-el-viento-desde-el-pp.html>

²²¹ https://cuadernoderetales.blogspot.no/2012_08_01_archive.html

metafóricamente por el emisor y que los dejara libres. Además, se entiende que el sujeto lo hace con poco esfuerzo y sin un plan previo.

Otro aspecto que quiero comentar sobre los sustantivos de significado de emisión lingüística es que la mayoría son usos donde el significado del sustantivo no es metafórico. No se trata de sustantivos que representen objetos tangibles, aunque sí son varios tipos de palabras que describen mensajes lingüísticos plenos. Sin embargo, hay algunas excepciones donde la palabra utilizada para describir un mensaje lingüístico en realidad representa otra cosa. Esto es, por ejemplo, el caso de *bombazos* [5], *perla* [6] y *rollo* [7] (Véase la tabla 4). En efecto, todos los sustantivos que representan objetos concretos, pero que, en los casos documentados, tienen el significado de diferentes tipos de mensajes lingüísticos.

Podemos concluir entonces que con este grupo de sustantivos el contenido semántico de *soltar* se encuentra próximo al significado del verbo *decir*, pero con una connotación negativa en la mayoría de los casos documentados. Sin embargo, hemos encontrado unos pocos ejemplos de *soltar* como sinónimo de *decir*, donde el aspecto despectivo está poco presente.

5.2.3 Clase de sustantivo III: golpes y acciones violentas

La tercera clase de sustantivos identificada es un grupo donde el significado remite a varios tipos de golpes o acciones violentas, generalmente propinados por seres humanos, con la mano, el pie o un instrumento u objeto.

Tal uso de *soltar* + sustantivo no está recogido en el *DLE*, pero sí se menciona en el *DLEEC* y en el *DUE*. En la acepción 7 de *DLEEC* encontramos justamente: *dar: soltar un golpe*. En el diccionario de *DUE* se encuentra la siguiente definición: *asestar o pegar a alguien un tiro, un golpe o cosa semejante* y, por último, *REDES* recoge el mismo uso en la acepción a continuación: ■ (*propinar*) ◆*bofetón, mandoble, patada, puntapié, otros sustantivos que designan golpes*.

Como *golpes* y *acciones violentas* no pueden ser objetos físicos y concretos, nos encontramos ante usos del verbo *soltar* como verbo ligero.

Todos los sustantivos documentados en el material del corpus con significado de golpes o

acciones violentas se encuentran expuestos en la tabla 5, que se ve a continuación.²²²

Tabla 5. Sustantivos de golpes o acciones violentas

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | leches | Bradley Cooper (Resacón en Las Vegas, El equipo A,...) es Pat y su interpretación se resumiría en chillar a doquier, soltar un par de leches y apretar los dientes. ²²³ | EE.UU. | blog |
| 2 | bofetones | Cuando el general Aguilera intentó dar un golpe de Estado, el político conservador Sánchez Guerra le soltó un par de bofetones , y el golpe fue abortado. ²²⁴ | España | blog |
| 3 | puñetazo | Sin embargo, creo que son especialmente poderosas cuando uno las usa en una conversación, más si la persona con que uno está hablando d pronto suelta un puñetazo a la cara con una frase como: entonces vos trabajás con esos neoliberales.. ²²⁵ | Guatemala | blog |
| 4 | zurdazo | En apenas 55 segundos - ingresó en el 69 - el medio ofensivo de 20 años soltó un zurdazo sublime que adelantó a el Oporto ante el Vitória de Setúbal. ²²⁶ | Colombia | página web |
| 5 | talegazo | Hasta que estaba ya en el patio de su casa le funcionó el arma, soltando un par de talegazos al aire. ²²⁷ | Guatemala | blog |
| 6 | golpes | En el episodio final Edgar buscó presionar, pero Aldo se mantuvo a raya cuidándo se, soltando un par de golpes sin efecto. ²²⁸ | Panamá | página web |

²²² En los casos donde se han documentado varios ejemplos del mismo sustantivo en el material, solo hemos incluido uno de estos en la tabla.

²²³ <http://cineparaandarporcasa.blogspot.com/2013/03/el-lado-bueno-de-las-cosas-que-no.html>

²²⁴ <http://liberalismodemocratico.wordpress.com/2012/07/16/que-ha-pasado-con-las-elites/>

²²⁵ <http://centrodecapitalismo.wordpress.com/category/teoria-politica/>

²²⁶ <http://cartagenapost.com/los-futbolistas-colombianos-y-portugal-la-historia-de-un-prometedor-idilio/>

²²⁷ http://papataz29.blogspot.com/2007/05/leyendas-aparecidos-costumbres-y_14.html

²²⁸ <http://fairplaypanama.net/2013/02/jose-aldo-retuvo-el-titulo-pluma-al-vencer-por-decision-a-frankie-edgar-en-el-ufc-156/>

| | | | | |
|----|-------------|--|-----------|----------------|
| 7 | hostias | Si yo pillo a un imbécil de esos, le suelto un par de hostias y le digo directamente que la cuenta es de 1.000 dólares. ²²⁹ | EE.UU. | página web |
| 8 | guantazo | En un momento me hubiera girado y la habría empujado o incluso le habría soltado un guantazo ... ²³⁰ | España | blog |
| 9 | biangulares | Andrés Bohórquez concluyó con cinco remolques, mientras que Jonitzo Carruyo fletó tres, soltó un par de biangulares y un vuelacerca para la causa latinoamericana. ²³¹ | Venezuela | diario digital |
| 10 | diagonales | ..lo más lógico era jugar a las sombras, atraer marcas sobre Lio, quizás ganando un par de faltas y amarillas, obligando a los laterales a apretar hacia el centro y luego soltar un par de diagonales hacia los costados donde Alves y Alba deberían tener espacio en pareja con Pedro e Iniesta. ²³² | España | blog |
| 11 | pases | Dependiendo como se encuentra Devier Posey en su regreso y con un Lestar Jean quien se ha visto muy bien después de haber soltado un par de pases en contra de Minnesota, el grupo de receptores es uno de calidad y productividad. ²³³ | EE.UU. | blog |
| 12 | remate | n el minuto 67 se apropió del esférico, cuadró la mira y soltó un remate con pierna izquierda. ²³⁴ | Ecuador | blog |
| 13 | latigazo | Wilmer Aguirre soltó un latigazo con su pierna derecha desde fuera del área y marcó el único tanto del encuentro. ²³⁵ | Perú | página web |
| 14 | derechazo | A los 22 minutos, Olimpia pudo aumentar el marcador cuando tuvo una llegada por izquierda que el anotador del gol, Néstor Martínez, cruzó un balón por toda el área y le llegó a los pies a Ramiro | Honduras | blog |

²²⁹ <http://misteriosaldescubierto.wordpress.com/informes-especiales/la-acupuntura-es-mentira/>

²³⁰ <http://www.pikaramagazine.com/2013/07/tetas-y-toros/>

²³¹ <http://www.laverdad.com/deportes/32658-22-0-y-a-la-final.html>

²³² <http://www.elfutbolesinjusto.com/en-italia-le-llaman-il-diavolo/>

²³³ <http://www.houstontexans.com/espanol/article-2/Cinco-temas-a-seguir-vs-Saints/62cd39cc-a19d-40a7-b361-629dcad35fd1>

²³⁴ <http://elblogchatolei.wordpress.com/2013/02/16/gran-remontada-camaratta-ucaticolica-3-1-manta-f-c-02162013/>

²³⁵ <http://elcomercio.pe/deportes/278646/noticia-gol-sobre-hora-aguirre-alianza-alcanzo-punta-al-aurich>

| | | | | |
|----|---------------------|---|-----------|--------------------|
| | | Bruschi que soltó un derechazo que se fue desviado del arco platensista. ²³⁶ | | |
| 15 | cañonazo | Pero ese no fue el final de la noche para el Cordo, quien minutos más tarde entró nuevamente como relámpago por la izquierda y soltó un cañonazo con la pierna izquierda. ²³⁷ | Cuba | blog |
| 16 | disparo (en fútbol) | Turan volvió a soltar un disparo lejano que Valdés volvió a sacar en una gran estirada (55). ²³⁸ | Venezuela | blog |
| 17 | disparo (con arma) | Uno de los que arrestó Berumen le soltó un disparo a quemarropa con una pistola. ²³⁹ | México | blog |
| 18 | tiro | En una penosa lucha de su cuerpo contra un arma, pudo forcejear 18 segundos hasta que Luis Felipe lo tuvo de rodillas y le soltó un tiro en la cabeza. ²⁴⁰ | EE.UU. | página web general |
| 19 | pepinazo | el sirio al que Obama le quiere soltar un pepinazo para que deje de jugar con el gas sarín. ²⁴¹ | España | página web general |

En la tabla vemos varios sustantivos con el significado de *golpe dado con la mano*, por ejemplo, *leches* [1], *bofetones* [2], *puñetazo* [3], *hostias* [7] y *guantazo* [8]. Los ejemplos de sustantivos con el significado de *golpe dado con el pie* son abundantes. Tenemos *zurdazo* [4], *golpes* [6], *diagonales* [10], *pases* [11], *remate* [12], *latigazo* [13], *derechazo* [14], *cañonazo* [15] y *disparo* [16]. La mayoría de estos últimos ejemplos son sacados de textos donde el temática es el fútbol u otro deporte.

Hay un grupo con menos ejemplos que los ya mencionados, donde el *golpe* ha sido dado con la ayuda de un instrumento o un objeto. En tal grupo encontramos, entre otros, *disparo* [17], *pepinazo* [19] y *tiro* [18]. En todos los casos, el instrumento con que se ha dado el golpe es un arma. Además, es un grupo donde los sustantivos tienen un significado que encaja más con

²³⁶ http://futbolcatracho1.blogspot.com/2011_09_04_archive.html

²³⁷ <http://futbol-cubano.blogspot.com/2013/07/cubanos-por-el-mundo.html>

²³⁸ <http://diarioeltrujillano.blogspot.com/2013/08/al-asad-dice-que-su-pais-se-defendera.html>

²³⁹ <http://www.4vientos.net/?p=13053>

²⁴⁰ <http://cronicasperiodisticas.wordpress.com/2011/10/11/detras-del-asesino-de-balderas/>

²⁴¹ http://blogs.ondacero.es/alsina/bochornos-conviene-que-solo-produzcan-vez_2013090300330.html

acciones violentas que con *golpes*. En este grupo se encontraría también el sustantivo *talegazo* [5], que en el contexto parece poseer el mismo significado que *disparo* o *tiro*:

[5] *Hasta que estaba ya en el patio de su casa le funcionó el arma, soltando un par de talegazos al aire.*

Asimismo, en el mismo grupo tenemos un sustantivo que se diferencia de los demás, ya que remite a un tipo de golpe que ha sido propinado con la ayuda de un objeto, pero tal instrumento no es un arma. Se trata del sustantivo *biangulares* [9], que es un tipo de golpe que se da con el bate de béisbol.

Uno de los sustantivos documentados de esta clase se distingue de los demás por tener una característica muy general respecto al significado. Se trata del sustantivo *golpe* [6]. El ejemplo expuesto en la tabla 3 indica un golpe dado con el pie, pero puede ser cualquier tipo de golpe. El *DLE* lo define a través de 20 acepciones, donde una de ellas es *movimiento rápido y brusco*. Lo mismo ocurre con el sustantivo *hostia*. En el ejemplo [7], el sustantivo indica *golpe dado con la mano*, pero según *DLE* puede ser sinónimo de *golpe*.

Hemos comprobado que el significado de *soltar*, junto con los sustantivos de esta clase, está fuertemente relacionado con sustantivos que indican varios tipos de golpe. El uso del sufijo *-azo* en muchos de los sustantivos subraya también este hecho *puñetazo* [3], *zurdazo* [4], *talegazo* [5], *guantazo* [8], *latigazo* [13], *derechazo* [14], *cañonazo* [15] y *pepinazo* [19]. Según *la Nueva gramática de la lengua española (NGLE 2009, §5. 10a)*, el sufijo *-azo forma en español un gran número de sustantivos que denotan golpes y acciones bruscas, repentinas o contundentes*.

5.3 Soltar como verbo pleno

En el presente apartado expondremos los casos documentados en el material del corpus de construcciones de *soltar* donde he clasificado esta forma como verbo pleno. Luego, profundizaremos en la manera en la que encajan dichas construcciones con las propiedades de *soltar* como verbo pleno.

Como ya hemos comentado en el apartado 5.2, entendemos *soltar* como verbo ligero cuando el sustantivo que lo acompaña es un sustantivo abstracto y se constata la falta de independencia

de su existencia con respecto al sujeto, asociada a la ausencia de interpretación física y específica de la acción que expresa el verbo. Por consiguiente, *soltar* como verbo pleno se actualiza cuando el sustantivo de la construcción es una entidad concreta que es posible mantener agarrada físicamente con una de las extremidades, habitualmente la mano. En tal caso, la expresión describe una acción donde alguien suelta físicamente un objeto concreto. Para *soltar* algo en este sentido, es necesaria también la presencia de un ser animado que tenga agarrado algo.

Como ya se adelantó en la sección 4.2, entendemos como *concreto* (DUE, 2007, p. 745) aquello referido a *a las cosas que existen, o son pensadas como existentes, en el mundo sensible o suprasensible, como individuos de la especie, designada por su nombre, y no en la mente como representación de toda esa especie*. En el caso de *soltar*, el sentido relevante es el del tacto, teniendo en cuenta el significado de *soltar* como *dejar libre algo que uno tiene agarrado*. Para poder tener algo agarrado, es necesario que sea un objeto tangible.

Veamos ahora la tabla de los casos documentados de *soltar* como verbo pleno en el corpus (tabla 6).

Tabla 6. Sustantivos en construcciones de *soltar* como verbo pleno

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | perro | ¿ A quién se le ocurre soltar un perro en Halloween? ²⁴² | EE.UU. | blog |
| 2 | toro | Suena un clarín y sueltan un toro embolao. ²⁴³ | España | blog |
| 3 | gallo | ..cuando uno suelta un gallo te das cuenta al tacto cuales son las partes con mayor temperatura de el gallo. ²⁴⁴ | México | blog |
| 4 | pájaro | Noé abrió la ventana y soltó un pájaro llamado cuervo. ²⁴⁵ | Nicaragua | blog |
| 5 | salmón | Lo malo es que los que no podéis disfrutar de pescar y soltar un salmón , no queréis permitir que otros lo puedan hacer. ²⁴⁶ | España | blog |

²⁴² <http://www.diariosentacones.com/grace/soy-carne-sabrosa/>

²⁴³ <http://pazzos.blogspot.com/2012/09/lo-que-pasa-en-alcorcon-se-queda-en.html>

²⁴⁴ <http://gallerahermanosmarines.bligoo.com.mx/que-pasa-con-esos-preparadores>

²⁴⁵ http://ebinicaragua.blogspot.com/2013_08_18_archive.html

²⁴⁶ <http://blogs.lne.es/pesca/2012/11/24/cotos-de-la-verguenza/>

| | | | | |
|----|-----------------------|---|-----------|--------------------|
| 6 | tornillo | Un aparato del gimnasio biosaludable instalado allí se le soltó un tornillo ,... ²⁴⁷ | Colombia | página web general |
| 7 | tiradores (jugadores) | Después soltamos un par de tiradores de ellos y la terminaron metiendo de tres y la pagamos muy caro. ²⁴⁸ | Argentina | blog |
| 8 | oro | Es un enorme monstruo en el mar que suelta un montón de oro y paquetes. ²⁴⁹ | España | página web general |
| 9 | hilo | Por cada sonrisa que delinearon mis labios voy soltando un poquito el hilo , lo vuelvo a soltar por cada persona buena que fui sumando al vagón de amistad, lo suelto un poquito más por cada momento lindo que viví en familia, y ese globo va subiendo, se va alejando. ²⁵⁰ | Ecuador | página web general |
| 10 | carro (coche) | por favor nadie nos va soltar un carro simplemente con mostrar la cedula, de por dios! ²⁵¹ | Colombia | página web general |
| 11 | patin | Cuando dice venia rapido muy rapido y se le solto un patin es porque tuvo un accidente automovilistico, al que era rey de esta jungla porque en esa epoca era el campeon el mejor,... ²⁵² | Argentina | blog |
| 12 | cable | Si bien no pudimos entrenar de la mejor forma ya que el auto tuvo una falla producto que se soltó un cable de bujía, pusimos a punto la Dodge con el trabajo realizado por Angellini en el TC, y quedó en gran forma. ²⁵³ | Argentina | página web general |
| 13 | puntos negros | Me soltó un par de puntos negros! =O no me lo esperaba jaja ²⁵⁴ | Chile | blog |
| 14 | migajas | imaginar esta situación: un astronauta saca su torta de la bolsa, el pan suelta un par de migajas , una de ellas se cuele en el dispositivo de control. ²⁵⁵ | México | página web general |

²⁴⁷ <http://www.asiescucuta.com/local/2013-08-25/el-parque-se-deteriora.html>

²⁴⁸ <http://losmartinesweb.com/2013/09/campazzo-animicamente-quedamos-bien/>

²⁴⁹ <http://www.3djuegos.com/foros/tema/24323061/0/todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-archeage/>

²⁵⁰ <http://www.muchasgraciastotal.com/notasreportajes/640-soltar-el-globo>

²⁵¹ <http://defensoriadelcliente.com/183/cliente-de-chevyplan-se-queja-por-nodivulgacin-de-informacin-a-la-firma-del-contrato/>

²⁵² <http://letrasredonditas.blogspot.com/2006/04/acerca-de-etiqueta-negra.html>

²⁵³ <http://www.sportmotor.com.ar/tepista.htm>

²⁵⁴ <http://lacarocomenta.blogspot.com/2013/07/lush-catastrophe-cosmetic-mask.html>

²⁵⁵ <http://www.proyectoindiefood.com/?p=2904> (el enlace no funciona)

Vamos a examinar ahora si todos los sustantivos representan las propiedades de los sustantivos característicos de las construcciones de *soltar* como verbo pleno.

Todos los sustantivos de la tabla tienen existencia propia o independiente de la entidad que actúa como sujeto, tanto antes como después de la acción de que se los suelte. También son entidades concretas, ya que todos se pueden percibir con el sentido del tacto y tienen dimensiones físicas que permiten sujetarlos.

No obstante, cabe mencionar que, en cuanto al sustantivo *hilo* [9], en este contexto se trata de un hilo imaginario que forma parte de un ejercicio mental; en su interpretación literal, sería un nombre concreto, pero en la metafórica que adopta aquí lo es menos, si bien se sigue dando la condición de que ese hilo se presenta como algo con existencia autónoma. También se diferencia el ejemplo de *oro* [8], ya que la situación ocurre en el mundo de un videojuego, y el oro es, por tanto, un oro virtual y no un oro concreto en el sentido tradicional de la palabra; de nuevo, sin embargo, dentro de esa realidad el oro se interpreta como existente.

Una segunda propiedad relevante para estos casos es que, en casi todos los casos de la tabla, tenemos un ser animado como sujeto, o presente o imaginario. Lo observamos, por ejemplo, en el caso [2]:

[2] *Suena un clarín y sueltan un **toro** embola[d]o.*

El sujeto no es explícito, pero se entiende que los que hacen la acción de *soltar un toro*, son seres animados.

Sin embargo, en los tres siguientes ejemplos, la situación está menos clara:

[6] *Un aparato del gimnasio biosaludable instalado allí se le soltó un **tornillo**.*

[11] *Cuando dice venía rápido muy rápido y se le solto un **patin** es porque tuvo un accidente automovilístico.*

[12] *..el auto tuvo una falla producto que se soltó un **cable** de bujía...*

Aquí, debido a la construcción sintáctica de la oración, que se presenta como anticausativa –es decir, aquella en que el sujeto no ejecuta la acción, sino que recibe su efecto– no tenemos

presente un agente que realice la acción de *soltar*. *El tornillo, el patín y el cable* son los sujetos gramaticales, pero, por ser seres no animados, no son realmente capaces de realizar la acción de *soltar*, con el sentido de *dejar de agarrar algo*. En realidad, es imposible que dichos sustantivos se suelten sin alguna fuerza externa, sea de un ser animado, una máquina u otra cosa; en tales casos, la entidad de la que se separa el sujeto está expresada mediante un complemento indirecto (*le*) o permanece implícita.

Como tercera propiedad, observamos que en estos ejemplos el verbo puede interpretarse como la acción contraria a *agarrar* o como el cese de dicha actividad. Vamos ahora a detenernos en el significado de *agarrar* y determinar si los sustantivos de la tabla 6 realmente son posibles de *soltar* con el significado de *dejar de agarrar*. Según el *DUE* (2007), *agarrar* significa *coger una cosa con la mano o con las dos*. El *DLE* (RAE, 2014) nos aporta una definición más abierta, que no implica necesariamente el uso de las manos: *asir fuertemente*. El diccionario REDES, a su vez, presenta, en una de sus tres acepciones de *soltar*, lo siguiente: ■ (*desatar*) ◆ *atadura, corbata, cuerda, lazo, nudo, sogá*.

Los sustantivos *perro* [1], *gallo* [3], *pájaro* [4], *salmón* [5], *oro* [8], *hilo* [9] y *patín* [11] representan todos objetos tangibles que son posibles de agarrar (aunque comentamos ya que existen también unos significados metafóricos y virtuales en estos ejemplos). Existen dos ejemplos, *carro* [10] y *toro* [2] que se diferencian de los anteriores por el tamaño físico que tienen. Son objetos difíciles de agarrar literalmente, pero suponemos que, en los ejemplos documentados, el interlocutor supone que ha habido una máquina u otra fuerza que realmente ha realizado la acción de *soltar* o *dejar de agarrar* el carro o el toro.

Los sustantivos *tornillo* [6], *cable* [12] y *patín* [11] se corresponden con objetos que se pueden agarrar perfectamente, pero en los ejemplos documentados no sucede de tal forma. Se sueltan supuestamente solos, por lo tanto, nadie los ha tenido agarrados.

Por último, vamos a comentar el sustantivo *tirador* [7]. El ejemplo documentado es de una descripción de un partido de baloncesto, y los tiradores son los jugadores. Es el único sustantivo del grupo que es un ser humano. Un ser humano es una entidad que es posible de agarrar, pero en el caso documentado, es dudable que esto sea el significado preciso. Se trata de un partido de baloncesto y aquí no se permite tener agarrados a los jugadores durante un periodo extendido en el sentido literal de la palabra. Por lo tanto, la acción de *soltar* en este contexto no remite

necesariamente a dejar de tenerlos agarrados físicamente, sino más bien de dejar de *cubrir* o *parar* .

5.4 Casos intermedios: usos y clases de sustantivos

En los apartados 5.2 y 5.3, hemos categorizado todos los casos de *soltar* + sustantivo del material del corpus en usos de *soltar* como verbo ligero y usos como verbo pleno. Sin embargo, al igual que sucedía con el verbo *echar* , hay un grupo de usos que no concuerda por completo en ninguna de las dos categorías por carecer de todas sus propiedades características y exhibir así una combinación, en mayor o menor grado, de las propiedades de ambas. Como se hizo en la sección 4.4, tales casos los denominó *casos intermedios* .

Todos los sustantivos que forman parte de estos usos los hemos agrupado en cinco clases, según la proximidad que guardan con el verbo ligero o con el verbo pleno. Los comentaremos en orden en los apartados del 5.4.1 al 5.4.5, empezando con el grupo de sustantivos que más se aproxima al uso de *soltar* como verbo ligero.

5.4.1 Casos intermedios I: fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto

Entre las construcciones de *soltar* + sustantivos que he clasificado como casos intermedios entre verbo pleno y verbo ligero se encuentra un grupo de sustantivos donde todos remiten a *fluidos* o *cualidades internas a un organismo u objeto* . Se aúnan en la tabla 7. Los sustantivos en cuestión son los siguientes: *líquido* [1], *brillo* [2], *luz* [3], *aroma* [4], *olor* [5] y *sabor* [6].

Tabla 7. Casos intermedios I. Fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|----------------|
| 1 | líquido | Pele los chayotes, rálloslos con cuidado de que no se le resbale de la mano, pues sueltan un líquido resbaloso. ²⁵⁶ | Costa Rica | Blog |
| 2 | brillo | Isaías 60:2 En este nuevo lugar que Dios está edificando, se soltará un brillo de su gloria. ²⁵⁷ | Perú | blog |
| 3 | luz | A veces tenemos que soltar un poquito más de nuestra luz . ²⁵⁸ | España | blog |

²⁵⁶ <http://elcucharonylaolla.blogspot.com/2010/08/ensalada-de-chayote.html>

²⁵⁷ <http://espiritualidadycomunicacion.blogia.com/2013/071001-expansion-nuevos-niveles-brillo-y-favor-magie-de-cano.php>

²⁵⁸ <http://raquel-del-rosario.blogs.elle.es/2012/09/01/no-te-detengas/>

| | | | | |
|---|-------|---|------------|--------------------|
| | | | | |
| 4 | aroma | Consiste en una botella con aceite aromático en el fondo y varios palitos de bambú o madera ligera que chupan el aceite y lo exponen al aire, donde se evapora y suelta un aroma agradable. ²⁵⁹ | México | página web general |
| 5 | olor | Cuando se soltaba un olor a pedo en un grupo de chiquillos, se hacía un juego para atribuir la culpabilidad del mal olor a alguien, haciendo una rifa con el estribillo fósforo, fósforo, quién se peyó, Anita la bella que en ella paró. ²⁶⁰ | Costa Rica | blog |
| 6 | sabor | Últimamente experimento mucho en preparaciones saladas poniendo uvas pasas, cuando se cocinan sueltan un sabor deli y aromatizan el resto de cosas!!! ²⁶¹ | Colombia | página web general |

Soltar junto a estos sustantivos describen acciones donde no se suelta algo concreto y tangible que haya sido agarrado con la mano, aunque sí se trata de algo que estaba contenido como entidad real e independiente dentro del sujeto antes de que saliera de él. Frente al uso como verbo pleno de este mismo verbo, estas acciones no implican necesariamente que se produzca la acción controlada por el sujeto de dejar de sujetarlos con las manos. Por lo tanto, no encajan del todo en la categoría de usos de *soltar* como verbo pleno.

No obstante, es verdad que la mayoría de los sustantivos, como *brillo*, *luz*, *aroma*, *olor* y *sabor* representan impresiones y sensaciones concretas con realidad física independiente, pero; no obstante, no son tangibles y no se puede soltarlos de la manera concreta que se realiza con, por ejemplo, un cubo o una piedra (u otro ejemplo de los verbos plenos de 5.4).

El único sustantivo de este grupo que es realmente concreto y tangible es [1] *líquido*. Aun así, la consistencia natural de un líquido lo hace difícil de agarrar o sujetar con una extremidad y, por lo tanto, *soltar* en combinación con *líquido* tampoco puede ser verbo pleno.

²⁵⁹ <http://vidaverde.about.com/od/El-hogar-verde/a/Como-Hacer-Un-Difusor-De-Aromas-Con-Varitas-De-Madera-O-Bambu.htm>

²⁶⁰ <http://dmelende.wordpress.com/2011/01/01/por-la-gran-puta-¡que-mal-que-hablamos-2/>

²⁶¹ <http://nammura.com/2011/09/25/zanahorias-aromaticas/>

Otro rasgo que distingue los sustantivos de los usos de *soltar* como verbo pleno es que, con varios de los sustantivos de este grupo, el sujeto de la oración no es un ser animado. Si suponemos que el significado de *soltar* como verbo pleno es *dejar libre algo que se tiene agarrado con la mano u otra extremidad*, eso supone la presencia de un ser animado con capacidad de agarrar y de hacer una acción voluntaria e intencionada. Vemos en los ejemplos siguientes que no es así, ya que los sujetos son *chayotes* y *uvas*, objetos no animados, sin capacidad de agarrar algo con sus extremidades:

[1] *Pele los chayotes, rálloslos con cuidado de que no se le resbale de la mano, pues sueltan un líquido resbaloso*

[6] *Últimamente experimento mucho en preparaciones saladas poniendo uvas pasas, cuando se cocinan sueltan un sabor deli y aromatizán el resto de cosas!!!*

Además, tenemos varios usos de oraciones pasivas del verbo *soltar*, que también indican menor influencia activa de un ser animado. Esto se ve, por ejemplo, en *se soltará un brillo* [2] y *se soltaba un olor a pedo* [5].

A la vez que es bastante evidente que estos ejemplos no son usos de *soltar* como verbo pleno, tampoco se pueden describir claramente como usos de *soltar* como verbo ligero, ya que no comparten todos sus rasgos característicos. Ya se argumentó en los apartados 2.1 y 4.3 que la característica principal de un verbo ligero es que está conceptualmente desemantizado y son verbos para los cuales el contenido semántico conceptual fuerte se encuentra principalmente en el sustantivo que le acompaña. Sin embargo, como observamos con estos ejemplos de casos intermedios, existen muchas construcciones de *soltar* + sustantivo que son difíciles de clasificar en una de las dos categorías de verbos. Con *líquido* [1], *brillo* [2], *luz* [3], *aroma* [4], *olor* [5] y *sabor* [6] apreciamos que el concepto de *soltar* como *dejar libre algo que uno tiene agarrado*, sí se mantiene en parte en la comprensión de las construcciones. Observamos a continuación el caso de *líquido* [1]:

[1] *Pele los chayotes, rálloslos con cuidado de que no se le resbale de la mano, pues sueltan un líquido resbaloso*

Aquí vemos que el verbo *soltar* sí aporta algún significado. La fruta o el chayote, dejan que se vaya el líquido. Si se sustituyera *soltar* por, por ejemplo, *dar*, no tendría el mismo significado. El uso de *soltar* implica que el líquido ya existe antes de salir, como algo inherente a la fruta y que la fruta retiene con su piel.

Lo mismo ocurre con *brillo* [2] y con *sabor* [6]:

[2] *Isaías 60:2 En este nuevo lugar que Dios está edificando, se soltará un **brillo** de su gloria.*

[6] *Últimamente experimento mucho en preparaciones saladas poniendo uvas pasas, cuando se cocinan sueltan un **sabor** deli y aromatizán el resto de cosas!!!*

Se entiende aquí que el *brillo* y el *sabor* tienen una existencia independiente del objeto, y que, provocados por alguna influencia externa, ahora van a salir de Dios y de las uvas.

Algunos usos de *soltar* + sustantivos que describen *fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto* están recogidos en dos de los diccionarios consultados en el apartado 5.1. Tenemos, por ejemplo, la acepción 4 del *DLE*: *dar salida a lo que estaba detenido o confinado. soltar el agua*. Esta misma acepción está recogida por el diccionario de *DLEEC*, que también añade el uso 6: *expulsar, despedir: soltar mal olor*. Estas acepciones no describen por completo los usos que hemos documentado y comentado en este apartado, pero sí se aproximan.

En conclusión, podemos decir que las construcciones con *soltar* junto con los sustantivos *líquido* [1], *brillo* [2], *luz* [3], *aroma* [4], *olor* [5] y *sabor* [6] son ejemplos de casos intermedios entre usos de *soltar* como verbo ligero y verbo pleno. No se pueden clasificar claramente como usos de *soltar* como verbo pleno ya que los sustantivos no representan objetos concretos y tangibles que se puedan agarrar con la mano y en varios ejemplos el sujeto no es un ser animado. Al mismo tiempo, podemos decir que los sustantivos tienen una existencia independiente dentro de un organismo o un objeto y que, por lo tanto, no los podemos identificar por completo como usos de *soltar* como verbo ligero.

5.4.2 Casos intermedios II: entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten

En este grupo tenemos tres sustantivos documentados: *preso* [1] (coloquial para pedo), *beso* [2] y *lágrima* [3]. Se encuentran todos expuestos en la tabla 8 a continuación.

Tabla 8. Casos intermedios II. Entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------------------|--|----------------|----------------|
| 1 | preso (col. para pedo) | Los nombres del pedo son varios: cuál le llama soltó un preso , haciendo a el culo alcaide; otros dicen: fuésele una pluma, como si el culo estuviera pelando perdices; otros dicen: tómate ese tostón, como si el culo fuera garbanzal. ²⁶² | Venezuela | blog |
| 2 | beso | pero que estando solos me improvisa canciones y cada vez que pasa a mi lado me suelta un beso . ²⁶³ | Argentina | blog |
| 3 | lágrimas | Nos abrazó y soltó un par de lágrimas que hundían sus ojos cuando nos veía hacia arriba. ²⁶⁴ | Honduras | blog |

El uso de *soltar* con los sustantivos *preso*, *beso* y *lágrimas* no puede ser *soltar* como verbo pleno, ya que los sustantivos no representan objetos que se puedan agarrar con la mano. Los sustantivos tampoco tienen existencia independiente dentro del organismo antes de que alguien los suelte, frente a la clase anterior. Al mismo tiempo, no podemos clasificar estos usos como *soltar* como verbo ligero, dado que los sustantivos existen como entidades independientes después de que se las suelten y dado que aquí realmente hay un movimiento por el que el objeto que estaba dentro de la entidad pasa a estar fuera, con cierta independencia.

El único diccionario de los consultados que recoge algo de este uso del verbo *soltar* es el *DUE*, que dice; concretamente, en la acepción 2: *dejar alguien salir de sí, en general se entiende que involuntario o inconscientemente, una manifestación fisiológica*. Esta descripción encaja sobre

²⁶² <http://fedosysantaella.blogspot.com/2005/12/gracias-y-desgracias-del-ojo-del-culo.html>

²⁶³ <http://www.legadomaya.com/2011/06/07/7-de-junio-serpiente-solar-roja-2/>

²⁶⁴ <http://relatoscatrachos.blogspot.com/2010/09/tey.html>

todo con el significado de *soltar + preso (pedo)* y *lagrima*, pero menos con *soltar + beso*, dado que se supone que el *beso* se suelta con más voluntad que el *preso (pedo)* y la *lágrima*.

5.4.3 Casos intermedios III: monedas

El tercer grupo de casos intermedios es aquel que remite a diferentes tipos de monedas o dinero.

Todos los sustantivos del grupo están expuestos en la tabla 9.

Tabla 9. Casos intermedios III. Monedas

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|---|---|----------------|--------------------|
| 1 | euro | Se trata como bien ilustraron en Muchachada Nui cuando parodiaron a Manu Chao, de una solidaridad en espíritu y no material, es decir, acudiré a el festival con mi gorra New Era de 40 euros y mis botines Nike de 120 a ver el espectáculo que nos patrocina Esperanza Aguirre, pero de soltar un euro ni por asomo. ²⁶⁵ | Cuba | página web general |
| 2 | duro | Los italianos están en crisis y todo lo que venga sin soltar un duro será bienvenido. ²⁶⁶ | El Salvador | blog |
| 3 | vara (vara es regionalismo guatemalteco y significa quetzal – dinero) | ¿Te lo estás inventando vaa?, me sigue diciendo el Tolo, lamiéndome el culo para que le suelte un par de varas para el quimicazo. ²⁶⁷ | Guatemala | blog |
| 4 | centavo | La red se llenó de piratas ansiosos de hacerse con sus obras sin soltar un centavo . ²⁶⁸ | España | blog |
| 5 | dinero | Soy un estudiante de la universidad, así que obviamente no quiero soltar un montón de dinero . ²⁶⁹ | México | blog |

²⁶⁵ <http://eltaburete.wordpress.com/category/que-arte/>

²⁶⁶ <http://lametaivanbeltran.espacioblog.com/post/2009/10/27/m-s-vueltas-un-maric-n-el-roc-o>

²⁶⁷ <http://mulaquesuno.blogspot.com/2012/05/conmemoracion-de-una-vergueada.html>

²⁶⁸ <http://bucannegro.blogspot.com/2013/08/autor-mas-exito-mundial.html>

²⁶⁹ <http://academia-de.com/hay-algun-lugar-que-podria-tomar-una-clase-de-cocina-francesa-o-italiana-para-barato-en-nueva-york-pregunta-3/> (la página aparece no accesible, pero está recogida en el corpus)

Con estos sustantivos entramos en el uso metafórico de las palabras, donde el mensaje principal de por ejemplo *soltar un duro* [2] no remite a la acción de *físicamente dejar libre una moneda que tienes agarrada*, sino que más bien se refiere a la acción de *gastar dinero*. Aunque sí es cierto que la frase *soltar un duro* puede tener el significado pleno en algún contexto particular donde realmente se produzca el pago mediante ese movimiento físico, esto no es el caso en los ejemplos documentados en la tabla, pues en ellos lo crucial es que todos remiten al significado de *gastar dinero* haya o no transferencia de una moneda física.

De esta manera, estos sustantivos no comparten propiedades con los usos típicos de *soltar* como verbo pleno, donde lo que tienes agarrado lo puedes soltar literalmente y ese es su significado total como predicado verbal. Dicho de otro modo, así sucede con el uso no metafórico de la frase, pero no con el uso que tenemos documentado en esta sección.

Las combinaciones de un verbo con un sustantivo donde la combinación de estos hace que la frase tenga otro significado no composicional puede en ocasiones tratarse como *locuciones verbales* (véanse apartado 2.1.1). Sin embargo, esta clase de locuciones se encuentran lexicalizadas y en ellas no se puede modificar ningún elemento (cf. *estirar la pata*, que no es igual a *estirar la pierna* o *extender la pata*). En cambio, vemos que la CVL permite varias modificaciones y que se adapta a las monedas empleadas en diferentes tiempos históricos (de *duro* a *euro*) o lugares geográficos (de *centavo* a *vara*), indicando que hay composicionalidad semántica en la manera en que se interpreta.

Hemos establecido entonces que las construcciones con *soltar* junto con sustantivos de *dinero* no pueden ser usos de verbo pleno, ya que el objeto en cuestión no se puede agarrar con la mano si se interpreta la frase como metafórica.

Al mismo tiempo, podemos observar que es difícil categorizar el uso de *soltar* como verbo de apoyo en estos casos. Paradójicamente, la razón se relaciona con el mismo tema de la metaforización, ya que, aunque sí es cierto que el *duro*, la *vara* o el *centavo* no se pueden agarrar con la mano si la frase tiene un sentido metafórico, tampoco se puede ignorar la fuerte relación que tiene el significado literal con el significado metafórico. *Gastar dinero* puede ser exactamente *dejar de agarrar con la mano una moneda*, aunque no se limite a este significado.

Gastar dinero tiene significados más amplios. Por ejemplo, no es necesaria la presencia de una moneda, la acción de *gastar dinero* se puede hacer de muchas formas, como, por ejemplo, con tarjeta o con el móvil.

El uso de *soltar* + *monedas* con el significado de *gastar dinero* no lo hemos encontrado en ninguno de los cuatro diccionarios examinados.

5.4.4 Casos intermedios IV: objetos que atraen atención

En este grupo se encuentran sustantivos que representan objetos que atraen la atención del sujeto. Tenemos dos ejemplos documentados; *libro* [1] y *el PES* [2], que es un videojuego (véase tabla 10.)

Tabla 10. Casos intermedios IV. Objetos que atraen atención

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|--|----------------|----------------|
| 1 | libro | con continuos cambios argumentales, giros inesperados y sorpresas bastante desagradables es difícil soltar un libro capaz de mantenerte enganchado durante tanto tiempo, combinando unos diálogos breves pero fundamentales para el desarrollo de la historia. ²⁷⁰ | España | blog |
| 2 | el PES | Muchachos, suelten un rato el PES , stop doing the paja. ²⁷¹ | Colombia | blog |

La combinación de *soltar* junto con estos sustantivos en los ejemplos documentados presenta un significado de *dejar de estar enganchado* en el libro o el PES. El significado principal no es dejar libre físicamente el libro. Es decir, que lo que se suelta no es un objeto concreto y tangible, como por ejemplo el libro, sino un estado mental, concretamente el de estar enganchado a algo. Interpretándolo así, tenemos otra vez una frase donde el mensaje principal se basa en el uso de *soltar* como verbo pleno, pero al mismo tiempo habla de una acción que va más allá de ese uso literal: si se deja de atender a un libro o a un videojuego, se deja de agarrar el objeto en concreto, pero no es necesario que se produzca ese movimiento físico para satisfacer el significado de la

²⁷⁰ <http://generacionreader.blogspot.com/2012/04/resena-metro-2033.html>

²⁷¹ <http://monsergadelfutbol.blogspot.com/2012/10/editorial-lmdf-falcao-no-la-vayas-cagar.html>

expresión, que implica dejar de prestarle atención a algo. Debido a esta dualidad, podemos decir que *soltar* junto con *objetos que atraen atención* también son casos intermedios entre *soltar* como verbo ligero y *soltar* verbo pleno.

5.4.5 Casos intermedios V: liberar

En este grupo se encuentran algunos sustantivos que, en combinación con *soltar*, se pueden relacionar con el significado de liberar algo (véase tabla 11).

Tabla 11. Casos intermedios V. Liberar

| | Sustantivo | Ejemplo | País de origen | Tipo de fuente |
|---|------------|---|----------------|--------------------|
| 1 | carga | hay que soltar un poquito la carga que llevamos. ²⁷² | España | página web general |
| 2 | lastre | Y aunque reconozco que esto no es más que un pellizco de egoísmo por mi parte, creo que ahora me toca a mi soltar un poquito e lastre , desprenderme de la identidad de madre de un bebé y adaptarme a mi nuevo papel como madre de un niño mayor ²⁷³ | España | blog |
| 3 | cadenas | Ser independiente es soltar un par de cadenas , para luego amarrarse a otras tantas. ²⁷⁴ | México | página web general |
| 4 | amarras | Por eso los cubanos de afuera, que vemos las reformas como soltar un poquito las amarras , le damos pocos meritos a los cambios. ²⁷⁵ | EE.UU. | página web general |
| 5 | cuerda | hay que ser capaces de decir que no, y cuando hay que soltar un poquito la cuerda , soltarla. ²⁷⁶ | México | página web general |
| 6 | rienda | Por doloroso que sea, los padres tienen que soltar un poquito más la rienda con los preadolescentes, dice Shafer. ²⁷⁷ | EE.UU. | página web general |

²⁷² <http://rw-www.babycenter.es/thread/158279/entre-amigas-que-nos-preocupa?startIndex=10>

²⁷³ <http://www.bocasvitis.com/en-verano-los-ninos-crecen/>

²⁷⁴ <http://ricardoarjona.com/?p=33>

²⁷⁵ <http://jovencuba.com/2012/01/01/2012/>

²⁷⁶ <http://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/castigo/limites-para-portarse-bien-entrevista-a-la-psicologa-m-luisa-ferreros/>

²⁷⁷ <http://www.todoslosninos.net/boletin/1003>

| | | | | |
|---|-------------|--|--------|--------------------|
| 7 | problema | tambien te digo que no tomes ninguna pastillas antidepressiva o ninguna que te diga el medico, solo tapan los sintomas pero a la larga genera otros males y la verdad que vas a andar como una cadena, vas a soltar un problema para llevarte a otro. ²⁷⁸ | España | página web general |
| 8 | imaginación | En el disco de 30 Días trabajar con una disquera como Universal lo bonito fue contar con un budget (presupuesto) para grabar, podemos soltar un poquito más la imaginación , podemos tener una tuba, un órgano, un baterista, un guitarrista, nos enorgullese y nos da aliento que músicos muy buenos y famosos hayan entrado a el proyecto. ²⁷⁹ | EE.UU. | blog |

La mayoría de ellos, como por ejemplo *carga* [1], *lastre* [2], *cadena* [3], *amarras* [4], *cuerda* [5] y *rienda* [6], son objetos concretos y tangibles que se pueden liberar físicamente. De esta manera, son usos que presentan propiedades típicas de los verbos plenos. Sin embargo, el significado relevante en los ejemplos documentados no es el significado literal, sino, como hemos observado con los dos grupos anteriores, un significado metafórico. Por ejemplo, la madre, en el caso [2] no se refiere a *lastre* como un objeto concreto, sino como símbolo del trabajo que es ser madre de un bebé. Por esta razón, no podemos decir que estos usos sean usos de *soltar* como verbo pleno en un sentido estricto.

[2] *Y aunque reconozco que esto no es más que un pellizco de egoísmo por mi parte, creo que ahora me toca a mi soltar un poquito de lastre, desprenderme de la identidad de madre de un bebé y adaptarme a mi nuevo papel como madre de un niño mayor.*

Al mismo tiempo, como hemos comprobado con los otros dos grupos de usos metafóricos (*monedas*, *libro*, *videojuegos*), existe una fuerte relación entre el uso literal y el uso metafórico. Cuando la madre en el ejemplo [2] utiliza *soltar un poquito el lastre* como símbolo de liberarse del trabajo de ser madre de un bebé, también utiliza el significado de *soltar* como verbo pleno

²⁷⁸ <http://www.cannabiscafe.net/foros/showthread.php/292823-Embotamiento-mental-al-dejar-cannabis>

²⁷⁹ <http://adelantemagazine.com/2013/06/la-santa-cecilia-de-la-placita-olvera-a-los-grandes-escenarios>

para expresar tal acción. Por consiguiente, tampoco podemos decir que se trata de usos característicos de *soltar* como verbo ligero.

Dentro de este grupo encontramos también dos sustantivos que se distinguen un poco de los sustantivos ya comentados. Se trata de *problema* [7] e *imaginación* [8]. Son sustantivos que no representan objetos concretos, y por lo tanto, no existe el significado literal de *dejar libre físicamente* de la misma manera que los anteriores sustantivos. Aunque consideramos *imaginación* y *problema* como conceptos mentales, también tiene el significado, en el sentido metafórico, de que los podemos liberar de la misma manera que podemos liberar objetos concretos.

Los usos de *soltar* junto con los sustantivos de este grupo se encuentran parcialmente recogidos en los diccionarios. No está mencionado explícitamente el verbo *liberar* en ninguno de los cuatro diccionarios examinados, pero hay varias acepciones que describen acciones que se aproximan a este verbo. Tenemos, por ejemplo, dos acepciones de *DLE* (2014); la 13, *adquirir agilidad o desenvoltura en la ejecución o negociación de las cosas*, y la 14, *empezar a hacer algo. Soltarse a hablar, andar, escribir*. La acepción 7 del mismo diccionario describe también el uso de *soltar* junto con *problema*: *explicar, descifrar, dar solución. Soltar la dificultad, el argumento*.

La acepción 13 de *DLE* también está recogido en el *DLEEC* (2005) y en el *DUE* (2007) se encuentran dos acepciones relacionadas.

10. *Adquirir habilidad o desenvoltura en algo: ya se va soltando con el coche (DLEEC)*

4. *Adquirir desenvoltura, en general o en la ejecución de algo: 'Ya se va soltando con el inglés' (DUE)*

En el *DUE* (2007) encontramos además la acepción 3, *perder la contención en el compartimiento o el lenguaje*. Esta descripción también se puede relacionar con *soltar* algo con el sentido de liberar. En este caso, lo que se suelta es la *contención*.

Al final de todas las acepciones del verbo *soltar* en el *DUE* (2007), se añade una lista de frases hechas (combinaciones frecuentes) con *soltar*. Aquí se encuentra la construcción *soltar las*

amarras, pero sin descripción. El diccionario *REDES* también incluye el sustantivo *cuerda* en una de sus acepciones, pero con el significado concreto de *desatar*.

5.5 Análisis del verbo *soltar*

En este capítulo presentaremos nuestra hipótesis de cómo se puede entender la estructura léxico-semántica de *soltar* como verbo pleno. La estructura se basará en las teorías de la semántica léxica (Jackendoff, 1990) tras identificar la clase léxica del verbo (Levin, 1993), del mismo modo que hicimos con el verbo *echar*. Como veremos, podremos concluir que el verbo *soltar* se distingue del verbo *echar* por no pertenecer a la clase de verbos de moción balística. Además, no implica necesariamente que haya movimiento y el significado prototípico radica, sobre todo, en el cese del contacto existente previamente entre dos elementos sólidos o al menos con límites bien definidos.

En el apartado 5.5.5, presentaremos las generalizaciones de nuestro análisis y en 5.5.6 examinaremos los sustantivos de los distintos grupos semánticos que hemos definido para *soltar* como verbo ligero para ver cómo nuestra caracterización del predicado explica las restricciones respecto al tipo de sustantivos que se suelen combinar con *echar* en CVL. Finalmente, en 5.5.7, haremos una comparación con el verbo *echar* con el objetivo de explicar por qué algunos sustantivos se suelen combinar con *echar* y otros sustantivos se suelen combinar con *soltar*.

5.5.1. Identificación de la clase a la que pertenece *soltar* como Verbo Pleno.

Con la intención de explorar qué clasificación como verbo léxico se aplica al verbo *soltar*, de nuevo nos hemos apoyado en la tipología léxica de verbos ingleses de Beth Levin (Levin, 1993), de igual manera que hicimos con el verbo *echar*.

En el caso de *soltar*, ha sido más difícil encontrar una clase de verbos con propiedades semejantes que lo caractericen dentro de una clase léxica, ya que sus propiedades no encajan limpiamente con ninguna de las clases. Primeramente, hemos revisado la clase de verbos de moción balística para ver si *soltar* podía ajustarse en la misma clase que *echar*, pero hemos comprobado que no es el caso. A continuación, hemos examinado las clases de verbos de separación, la clase de verbos de *desmontar* (*disassemble verbs*) y, por último, hemos explorado los verbos de contacto (*touch verbs*). Hemos llegado a la conclusión de que la clase con más

propiedades semejantes con el verbo *soltar* es la clase de verbos de contacto (Levin 1993, p. 155), si bien con la realización de las puntualizaciones necesarias. En el presente apartado, presentaremos las pruebas de identificación que hemos realizado para llegar a tal conclusión y resumiremos las propiedades y datos fundamentales que esto nos aporta sobre el verbo *soltar* cuando actúa como verbo pleno.

Propondremos que el verbo *soltar* no implica necesariamente movimiento del objeto que se suelta. Se puede soltar un objeto sin que este se traslade de un lugar a otro. En el ejemplo (23), *Carrie soltó el gato*, no se sabe si el gato estaba todo el tiempo en el mismo lugar o si el gato se trasladó de los brazos de Carrie a otro lugar una vez que Carrie dejó de asirlo o tocarlo. Partiendo de la primera lectura del ejemplo, notamos que el verbo *soltar*, a diferencia de *echar*, no tiene trayectoria, ni origen del movimiento, ni destinatario del movimiento. Observamos, además, que el agente del verbo, con pocas excepciones, suele ser animado. No obstante, hemos documentado algunos casos en el material coleccionado del corpus, donde el agente no es animado (como p.ej. *El producto me soltó unos puntos negros* y *El pan suelta migajas*, los dos comentados en apartado 5.3). Notamos también que la acción de *soltar* no implica (necesariamente) que se imponga fuerza sobre el objeto que se suelta.

Presentaremos ahora las pruebas de identificación, empezando con la clase de verbos de moción balística, la misma clase que encontramos para *echar*. Expondremos los ejemplos de Levin (Levin, 1993, p. 146) de esta clase con ejemplos equivalentes de *soltar* para demostrar que *soltar* difiere de forma significativa de las propiedades que exhiben estos verbos.

(1)²⁸⁰ *Levin*:

Steve tosses the ball.

soltar:

Mariano suelta la pelota.

Observamos que la oración funciona sintácticamente de la misma manera con *soltar* que con *toss* y que no cambia necesariamente de significado. Podemos decir que comparten propiedades, dado que los dos verbos son transitivos y que permiten un complemento directo.

²⁸⁰ La numeración de los ejemplos no es la misma que la de Levin. Es modificada para integrarla con mi trabajo.

Semánticamente notamos que en el significado puede ser que el objeto que actúa de complemento directo se traslade físicamente desde la persona que lo traslada a otro lugar., En esta interpretación, son verbos similares. En cambio, el significado también puede ser que el objeto no cambie de lugar, sino que deje de haber contacto físico entre el agente y el objeto.

En el siguiente ejemplo apreciamos que *soltar* no comparte propiedad con los verbos de *throw* en cuanto a las frases direccionales.

(2) *Levin:*

- a. Steve tossed the ball over the fence/into the garden.
- b. Steve tossed the ball from the tree to the gate.

con soltar:

- a. # Mariano soltó el libro encima de la cama.
- b. * Víctor soltó (*del armario) el abrigo a la cama

En el ejemplo (3), observamos otro caso donde *soltar* no tiene propiedades comunes con los verbos de la clase de moción balística.

(3) *Levin:*

Steve tossed the ball at Anna.

con echar:

- * Mariano le soltó la pelota a Víctor.

Vemos que la oración con *soltar* no funciona como el ejemplo de *toss*, ya que no mantiene el mismo significado.

Seguimos con el cuarto ejemplo de Levin.

(4) *Levin:*

*Steve tossed Anna with the ball.

con echar:

- * Mariano le soltó a Víctor con la pelota.

El ejemplo (4) de Levin muestra que los verbos de la clase de moción balística en inglés no permiten la presencia de la preposición *with* para introducir el objeto que se traslada. La

presencia de *with* crea una oración agramatical. Lo mismo ocurre con *soltar* en español y, por lo tanto, afirmamos que los verbos comparten esta propiedad.

El ejemplo (5) de Levin trata el tema de la alternancia dativa. Como ya vimos, la alternancia dativa no se produce en español y, por consiguiente, este ejemplo no es relevante para nuestro trabajo.

- (5) *Levin:*
a. Steve tossed the ball to Anna.
b. Steve tossed Anna the ball.

El siguiente ejemplo de Levin muestra que los verbos de moción balística tienen la propiedad de no poder alternar entre *with* y *against*.

- Levin:*
(6) a. Steve tossed the ball against the wall.
b. *Steve tossed the wall with the ball.

Soltar no permite combinarse con ninguna de las dos preposiciones y, por lo tanto, no comparte esta propiedad con los verbos de moción balística.

- a. *Esteban soltó la pelota contra la pared.
b. *Esteban soltó la pared con la pelota.

El séptimo ejemplo de Levin evidencia que los verbos de moción balística no presentan alternancia conativa.

- (7) *Levin:*
a. Steve tossed the ball.
b. *Steve tossed at the ball.

Como se mencionó ya en 4.5, no hay muestras de que la alternancia conativa exista de forma sistemática en español y, por lo tanto, no podemos usar esta categoría léxica para describir adecuadamente *soltar*.

En el ejemplo (8) vemos que el inglés no permite alternancia causativa con los verbos de esta clase.

- (8) *Levin:*
a. Steve tossed the ball.
b. *The ball tossed.

Como ya comentado en 4.5.1, la alternancia causativa es la que ocurre con verbos que permiten tanto usos transitivos como usos intransitivos. Ejemplos de tales verbos en inglés son *break*, *bounce*, *float* etc. (Levin, 1993, p. 28). En español, tenemos verbos como por ejemplo *engordar*, *hervir* y *parar*, entre otros (NGLE, § 34.6a).

Las dos oraciones que siguen muestran que *soltar*, en cambio, permite esta alternancia. De esta forma, nos permite concluir que no comparte esta propiedad con los verbos de la clase de moción balística.

- soltar:*
a. Juan soltó el cuadro.
b. El cuadro (se) soltó.

El ejemplo (9) refleja que los verbos de la clase de moción balística no tienen alternancia media.

- (9) a. Steve tossed the softball.
b. *Softballs toss easily

Con *soltar* hemos creado los siguientes ejemplos para averiguar si comparte la misma propiedad.

- a. Pedro soltó la correa del perro.
b. # Las correas se sueltan fácilmente.

Observando las oraciones equivalentes en español notamos que *soltar* presenta la misma propiedad y no permite alternancia media. El ejemplo (9b) con *echar* es una oración válida, pero no es la que esperábamos. Uno de los criterios de una voz o construcción media es que lo que expresa el sintagma adverbial que complementa el verbo describe un carácter inherente del sujeto, y, por el contrario, esto no ocurre en el ejemplo descrito (NGLE 1999, § 26.1.1.3).

Finalmente, exponemos la prueba de que la clase de moción balística acepta la existencia de nominalizaciones radicales. Esto no es el caso con *soltar*, ya que no existe una nominalización como *suelta* o *suelto*, pero, como comentamos en 4.5.1., la distribución de estas

nominalizaciones es poco sistemática tanto en inglés como en español, por lo que no lo empleamos aquí como un criterio fiable.

Levin:

(10) a toss

Para resumir las propiedades comunes entre *soltar* y los verbos de la clase de moción balística se exponen todos los ejemplos revisados en la tabla 12.

Tabla 12. Similitudes entre soltar y la clase de moción balística

| Número | Levin | Con soltar | Comparten propiedad |
|--------|--|--|------------------------|
| (1) | Steve tossed the ball. | Mariano suelta la pelota. | Comparten propiedad |
| (2) | Directional Phrase: a. Steve tossed the ball over the fence/into the garden. b. Steve tossed the ball from the tree to the gate. | a. # Mariano soltó el libro encima de la cama. b. *Víctor soltó (*del armario) el abrigo a la cama. | No comparten propiedad |
| (3) | Steve tossed the ball at Anna. | *Mariano le soltó la pelota a Víctor. | No comparten propiedad |
| (4) | *Steve tossed Anna with the ball | *Mariano le soltó a Víctor con la pelota. | Comparten propiedad |
| (5) | Dative Alternation (most verbs) a. Steve tossed the ball to Anna. b. Steve tossed Anna the ball. | No hay distinción en esp. | No relevante |
| (6) | * With/Against Alternation: a. Steve tossed the ball against the wall. b. *Steve tossed the wall with the ball. | a. *Esteban soltó la pelota contra la pared. b. *Esteban soltó la pared con la pelota. | No comparten propiedad |
| (7) | *Connative Alternation: a. Steve tossed the ball. b. *Steve tossed at the ball. | No relevante | No relevante |
| (8) | *Causative Alternations: a. Steve tossed the ball. b. *The ball tossed. | a. Juan soltó el cuadro de la pared. b. El cuadro (se) soltó de la pared. | No comparten propiedad |
| (9) | *Middle Alternation: a. Steve tossed the softball. b. *Softballs toss easily. | a. Pedro soltó la correa del perro. b. # Las correas se sueltan fácilmente. | Comparten propiedad |
| (10) | Zero-related Nominal: a toss | No relevante | No relevante |

*: oración mal formada desde la perspectiva formal

#: la oración está bien formada, pero semanticamente no es lo que queremos comparar. (p.ej. *soltarle la mano al niño* no es lo mismo que *soltar el clavo de la madera*)

Tras haber comprobado que *soltar* no pertenece a la clase de moción balística, deja claro que e dicho verbo se distingue del verbo *echar* y que no comparten muchas de sus propiedades. La descripción de Levin de estos verbos como verbos de "instantaneously causing ballistic motion" (mencionado en Levin, 1993, p. 147, con referencia a Gropen et al, 1989) refuerza nuestra

conclusión, debido a que *soltar* no significa imponer fuerza. Además, *soltar* se distingue de mayor grado del verbo *echar* por no implicar necesariamente que hay movimiento.

Con la intención de poder identificar más propiedades de *soltar* vamos a examinar otra clase de verbos de Levin, la clase de *separar* (Levin, 1993, p. 165). Veamos el primer ejemplo, que muestra que esta clase en inglés acepta la alternancia recíproca simple transitiva, es decir, pueden introducir dos argumentos internos que se separan mutuamente uno del otro, y los dos miembros que se separan uno del otro pueden expresarse mediante coordinación (11b).

- (11) a. I separated the yolk from the white.
b. I separated the yolk and the white.

Observamos que los ejemplos equivalentes con *soltar* no resultan válidos, pero esto puede deberse a que las entidades expresadas por ellos no son objetos sólidos con límites bien definidos, sino que se aproximan a los fluidos, sobre todo en el caso de la clara del huevo.

- a. *Solté la yema de la clara.
b. *Solté la yema y la clara.

Sin embargo, si sustituimos la *yema* y la *clara* con objetos sólidos, como por ejemplo la *rueda* y el *coche*, resulta válida la (11a), mientras que la (11b), pese a ser una oración gramaticalmente correcta, no tiene el mismo significado como la (11b) de *separar*.

- a. Solté la rueda del coche.
b. # Solté la rueda y el coche.

Notamos, primeramente, que *soltar* prefiere combinarse con objetos sólidos y no con sustancias líquidas. Volveremos a comentar este rasgo del verbo en el apartado 5.5.2., donde lo usaremos como parte de nuestro análisis. Acerca de la alternancia recíproca, observamos que el ejemplo inglés muestra que la presencia de la preposición *from* no es necesaria para expresar la separación de las dos entidades. El uso de la conjugación *and* da la misma interpretación. Con *soltar*, en cambio, no ocurre lo mismo. Pese a que la oración (11b), *Solté la rueda del coche*, es válida, esto no significa que se separe la rueda del coche, sino que las dos entidades se pueden separar de una tercera entidad, por lo que no expresa un significado recíproco entre la rueda y el coche. La alternancia recíproca ocurre con (algunos de) los verbos recíprocos, también llamados predicados simétricos, que manifiestan en su significado una relación recíproca sin la

ayuda de elementos gramaticales (NGLE, 2009, § 31.6n). Esto significa que los predicados simétricos, a los que pertenecen los verbos de separación, permiten expresar los dos argumentos mediante un sintagma coordinado, imponiendo la interpretación de que la acción sucede de forma simétrica en ambas entidades: por ejemplo, en *the yolk and the white* del ejemplo (11b) se entiende que estas dos entidades se separan entre sí.

Los ejemplos equivalentes con *soltar* dejan claro que *soltar* no posee esta propiedad y, por tanto, que no es un predicado simétrico ni un verbo de separación, ya que cuando este se combina con un argumento coordinado, como por ejemplo *la rueda y el coche*, no se entiende como una separación de las dos entidades entre sí, sino que se perciben las dos entidades como un conjunto que se separe de otro objeto o lugar.

El siguiente ejemplo de Levin presenta que la clase de *separar* también permite alternancia recíproca en construcciones intransitivas.

- (12) *Levin:*
a. The yolk separated from the white.
b. The yolk and the white separated.

El ejemplo equivalente en español muestra que *soltar* no comparte esta propiedad, por la misma razón que en el ejemplo (11). La construcción española en (12b) no deja claro si la rueda se soltó del coche o si los dos se soltaron de otro objeto.

- soltar:*
a. La rueda se soltó del coche.
b. #La rueda y el coche se soltaron.

El ejemplo (13) da la prueba de que la clase de *separar* de Levin no permite alternancia recíproca con el sintagma preposicional *apart* en construcciones transitivas.

- (13) *Levin:*
a. I separated the yolk from the white.
b. ?? I separated the yolk and the white apart.

La oración (13b) tampoco es válida con *soltar*, por lo tanto, comparte esta propiedad.

- soltar:*
a. Solté la yema de la clara.

b. *Solté la rueda del coche por separado.

El siguiente ejemplo demuestra que ni la clase de *separar* ni el verbo *soltar* aceptan la alternancia recíproca con *apart* en construcción intransitiva. Por lo tanto, se defiende que los verbos también comparten esta propiedad.

(14) *Levin:*

- a. The yolk separated from the white.
- b. * The yolk and the white separated apart.

soltar:

- a. La rueda se soltó del coche.
- b. *La rueda y el coche se soltaron por separado.

En el ejemplo (15), observamos que una característica de la clase de verbos de *separar* es que permite la alternancia causativa/incoativa. Es decir, se acepta la alternancia entre construcciones transitivas e intransitivas con verbos que expresan cambios. La oración de (15b) muestra, además, que el verbo *separar* admite llevar sus dos argumentos coordinados, lo cual es un rasgo característico de los predicados simétricos que comentamos con el ejemplo (11).

(15) *Levin:*

- a. I separated the cream from the milk.
The cream separated from the milk.
- b. I separated the egg yolk and the egg white.
The egg yolk and the egg white separated.

En los ejemplos equivalentes con *soltar* vemos que se permite la alternancia causativa/incoativa, pero no cuando los argumentos están coordinados. Como hemos visto en anteriores ejemplos, la estructura de argumentos coordinados no deja claro si la rueda se soltó del coche o si los dos se soltaron de otro objeto o lugar.

soltar:

- a. Solté la rueda del coche.
La rueda se soltó del coche.
- b. #Solté la rueda y el coche.
#La rueda y el coche se soltaron.

El siguiente ejemplo demuestra que la clase de *separar* permite además la alternancia media. En otras palabras, permite tanto una estructura transitiva, *I separated the cream from the milk*, como una estructura pasiva-media donde se expresan propiedades del sujeto y no su participación directa en un evento concreto, como en *Cream separates easily*. Los ejemplos en

(16b) muestran, además, que tales estructuras son posibles con argumentos coordinados y que no dependen de la presencia de un sintagma preposicional.

- (16) *Levin:*
- a. I separated the cream from the milk.
Cream separates easily from milk.
 - b. I separated the egg yolks and the egg whites.
Egg yolks and egg whites separate easily.

Observamos que *soltar* permite la alternancia media en el primer ejemplo, pero que las estructuras en (16b) no mantienen el mismo significado en español, debido a que la estructura de los argumentos coordinados no significa necesariamente que la rueda y el coche se separen.

- soltar:*
- a. Solté la rueda del coche.
La rueda se suelta fácilmente del coche.
 - b. # Solté la rueda y el coche.
#La rueda y el coche se sueltan fácilmente.

En el último ejemplo, notamos que la clase de *separar* no acepta la alternancia locativa y que *soltar* comparte esta propiedad.

- (17) *Levin:*
- a. I separated the cream from the milk.
 - b. * I separated the milk of the cream.

- soltar:*
- a. Solté la nata de la leche.
 - b. *Solté la leche de la nata.

La tabla 13, a continuación, resume las propiedades comunes entre *soltar* y los verbos de la clase de *separar*, a partir de todos los ejemplos ya revisados. Podemos concluir que hay ciertas similitudes entre *soltar* y la clase de *separar*, pero las relaciones entre ambas clases no parecen suficientes para clasificar el verbo *soltar* debido a la falta de coincidencia en la propiedad de la alternancia recíproca simple, que es totalmente inesperada si el verbo *soltar* expresara separación, puesto que la separación es una noción necesariamente recíproca.

Tabla 13. Similitudes entre *soltar* y la clase de *separar*

| Número | Separate (Levin) | Soltar | Comparte propiedad |
|--------|--|--|---------------------------------|
| (11) | Simple Reciprocal Alternation (transitive): a. I separated the yolk from the white. b. I separated the yolk and the white. | a. Solté la yema de la clara. b. #Solté la yema y la clara. a. Solté la rueda del coche. b. # Solté la rueda y el coche. | No comparte propiedad |
| (12) | Simple Reciprocal Alternation (intransitive): a. The yolk separated from the white. b. The yolk and the white separated. | a. La rueda se soltó del coche. b. #La rueda y el coche se soltaron. | No comparte propiedad |
| (13) | * Apart Reciprocal Alternation (transitive): a. I separated the yolk from the white. b.?? I separated the yolk and the white apart. | a. Solté la yema de la clara. b. *Solté la rueda del coche por separado. | Sí, comparte propiedad |
| (14) | * Apart Reciprocal Alternation (intransitive): a. The yolk separated from the white. b. * The yolk and the white separated apart. | a. La rueda se soltó del coche. b. *La rueda y el coche se soltaron por separado. | Sí, comparte propiedad |
| (15) | Causative/Inchoative Alternation (some verbs): a. I separated the cream from the milk. The cream separated from the milk. b. I separated the egg yolk and the egg white. The egg yolk and the egg white separated. | a. Solté la rueda del coche. La rueda se soltó del coche. b. #Solté la rueda y el coche. #La rueda y el coche se soltaron. | Comparte parcialmente propiedad |
| (16) | Middle Alternation: a. I separated the cream from the milk. Cream separates easily from milk. b. I separated the egg yolks and the egg whites. Egg yolks and egg whites separate easily. | a. Solté la rueda del coche. La rueda se suelta fácilmente del coche. b. # Solté la rueda y el coche. #La rueda y el coche se sueltan fácilmente. | Comparte parcialmente propiedad |
| (17) | * Locative Alternation: a. I separated the cream from the milk. b. * I separated the milk of the cream. | a. Solté la nata de la leche. b. *Solté la leche de la nata. | Sí, comparte propiedad. |

Examinaremos ahora la clase de verbos de *desmontar* (dissasamble verbs, Levin, 1993, p. 167).

El primer ejemplo presenta una oración en inglés con el verbo *unscrew*. La oración en español muestra la misma estructura con *soltar* y es una oración válida donde se mantiene el mismo significado. Podemos decir que comparten propiedades, dado que los dos verbos son transitivos y permiten un complemento directo.

(18) I unscrewed the handle.

Solté la tapa.

El ejemplo (19) muestra que ni la clase de *desmontar* ni *soltar* aceptan la alternancia recíproca en construcciones transitivas.

(19) a. I unscrewed the handle from the box.

b. * I unscrewed the handle and the box.

a. Solté la tapa de la caja.

b. #Solté la tapa y la caja.

En el siguiente ejemplo, observamos que ni la clase de desmontar ni *soltar* aceptan la alternancia recíproca con la preposición *apart* en construcciones transitivas.

(20) a. I unscrewed the handle from the box.

b. * I unscrewed the handle and the box apart.

a. Solté la tapa de la caja.

b. * Solté la tapa y la caja por separado.

Los ejemplos en (21) dan las pruebas de que la clase de *desmontar* no permite la alternancia causativa. Los ejemplos equivalentes con *soltar* muestran que este sí lo acepta. Notamos que los verbos no comparten la propiedad de permitir la alternancia causativa.

(21) a. I unscrewed the handle from the box.

b. * The handle unscrewed from the box.

a. Solté la tapa de la caja.

b. Se soltó la tapa de la caja.

Finalmente, Levin muestra que la clase de verbos de desmontar tiene alternancia media. Los ejemplos equivalentes con *soltar* demuestran que este verbo no permite tal alternancia y que, por lo tanto, no comparten esta propiedad.

(22) a. I unscrewed that new handle (from the box).

b. That new handle unscrews (*from the box) easily.

a. Solté la tapa nueva (de la caja).

b. * Se soltó fácilmente esa tapa nueva (de la caja).

A continuación, presentamos la tabla 14 que resume las propiedades comunes entre el verbo *soltar* y la clase de verbos de desmontar.

Tabla 14. Similitudes entre *soltar* y la clase de verbos de desmontar (*disassemble verbs*)

| Número | Levin | Con <i>soltar</i> | Comparte propiedad |
|--------|--|--|------------------------|
| (18) | I unscrewed the handle. | Solté la tapa. | sí, comparte propiedad |
| (19) | * Simple Reciprocal Alternation (transitive): a. I unscrewed the handle from the box. | a. Solté la tapa de la caja. b. #Solté la tapa y la caja. | sí, comparte propiedad |

| | | | |
|------|---|---|------------------------|
| | b. * I unscrewed the handle and the box. | | |
| (20) | * Apart Reciprocal Alternation (transitive): a. I unscrewed the handle from the box. b. * I unscrewed the handle and the box apart. | a. Solté la tapa de la caja. b. * Solté la tapa y la caja separado. | sí, comparte propiedad |
| (21) | * Causative Alternations (a few exceptions): a. I unscrewed the handle from the box. b. * The handle unscrewed from the box. | a. Solté la tapa de la caja. b. Se soltó la tapa de la caja. | no comparte propiedad |
| (22) | Middle Alternation: a. I unscrewed that new handle (from the box). b. That new handle unscrews (*from the box) easily. | a. Solté la tapa nueva (de la caja). b. * Se soltó fácilmente esa tapa nueva (de la caja). | no comparte propiedad |

#: la oración está bien formada, pero semánticamente no tiene el significado de soltar la tapa de la caja

Soltar comparte varias de las propiedades descritas por Levin con la clase de *dissasamble verbs*, pero al mismo tiempo se distingue considerablemente de este grupo de verbos. Además, según la descripción de Levin (Levin, 1993, p. 167), los verbos de esta clase incluyen una especificación en la manera que ocurre la separación. *Soltar*, en cambio, no contiene ninguna información de manera. Además, el hecho de tener muchas propiedades comunes con esta clase no nos aporta información sobre las propiedades que tiene, sino de las que no tiene.

Examinaremos, finalmente, la clase de verbos de contacto (Levin 1993, p. 155). Puede que *soltar* comparta propiedades con esta clase con la única salvedad de ser un verbo con el significado inverso, es decir *dejar de tener contacto*. Levin describe la clase de contacto como verbos que expresan contacto con la superficie, pero sin indicación de que el contacto se haya establecido por algún impacto. Esto encaja también con el verbo *soltar*, que precisamente puede significar un cambio de estado de contacto, pero sin que alguien o algo impacte o haya impactado con fuerza en un objeto.

Veamos el primer ejemplo.

(23) *Levin:*
Carrie touched the cat.

soltar:
Carrie soltó el gato.

Observamos que las dos oraciones funcionan de la misma manera. Tanto *soltar* como *touch* son verbos transitivos que aquí se construyen con un objeto directo. Semánticamente, podemos notar que este ejemplo tiene tres lecturas posibles con referencia a movimiento. Una puede ser

que el gato no se traslada, solo se traslada Carrie. Otra puede ser que se traslada el gato y no Carrie. Como última interpretación tenemos la de que ninguno de los dos se mueve, el único movimiento lo hacen las manos de Carrie. Podemos forzar esta última lectura con un ejemplo distinto, donde el objeto que se suelta es algo sólido que no se suele mover, por ejemplo, *Juan soltó la barra*. Aquí queda claro que el objeto no se mueve, sino que es el agente o las manos del agente los que lo hacen, pero no necesariamente cambiando de lugar: basta con que Juan abra las manos para dejar de tener contacto con la barra, sin necesidad de mover la mano de lugar.

A continuación, observamos que los verbos de contacto no admiten la alternancia entre las preposiciones *with* y *against*. En español, no son válidos ninguno de los ejemplos equivalentes.

(24) *Levin*:

- a. *Carrie touched the stick against the cat.
- b. Carrie touched the cat with the stick.

soltar:

- a. *Carrie soltó el palo contra el gato.
- b. *Carrie soltó el gato con el palo.

Lo mismo ocurre con la alternancia entre *through* y *with*, como queda mostrado en (25).

(25) a. *Carrie touched the stick through/into the cat.

b. Carrie touched the cat with the stick.

a. *Carrie soltó el gato a través del palo.

b. *Carrie soltó el gato con el palo.

El ejemplo (26) muestra que los verbos de contacto no admiten la alternancia conativa. Como comentamos en 4.5.1, no hay muestras suficientes de que la alternancia conativa exista en español de forma sistemática, y, como resultado no podemos usar este ejemplo para describir *soltar* de forma taxativa; no obstante, en todo caso el verbo no admite la alternancia preposicional esperable en la alternancia conativa.

- (26) a. Carrie touched the cat.
b. *Carrie touched at the cat.
- a. Carrie soltó el gato.
b. *Carrie soltó del gato.

En cambio, hay otra alternancia que sí permiten los verbos de la clase relevante: el ascenso de poseedor con sustantivos de partes del cuerpo. Esta alternancia es admitida tanto por la clase de verbos de contacto como por el verbo *soltar*.

- (27) a. Carrie touched him on the shoulder.
b. Carrie touched his shoulder.
- a. Carrie le soltó el hombro.
b. ?Carrie soltó su hombro.

Esta alternancia describe la posibilidad que tienen algunos verbos de poder expresar el poseedor inalienable de una parte del cuerpo y la parte del cuerpo en dos estructuras distintas. La primera expresa el poseedor de la parte del cuerpo como un argumento sintáctico independiente, un complemento indirecto, mientras que la segunda expresa el poseedor mediante un determinante posesivo asociado al sintagma nominal que actúa como complemento directo. En este sentido, vemos que la alternancia, característica de los verbos de contacto, es admitida por el verbo *soltar*.

El ejemplo (28) muestra que la clase de verbos de contacto no acepta la alternancia causativa. El ejemplo equivalente con *soltar* evidencia que este sí presenta esta propiedad, lo cual es una diferencia con la clase de verbos de contacto.

- (28) a. Carrie touched the cat.
b. *The cat touched.
- a. Carrie soltó al gato.
b. El gato se soltó.

Por otro lado, ni la clase de contacto, ni *soltar* aceptan la alternancia media, de modo que el ejemplo (29) muestra otra propiedad en común.

- (29) a. Carrie touched that cat.
b. * That cat touches easily.
a. Carrie soltó el gato.
b. #El gato se suelta fácilmente.

El ejemplo (30) da la prueba de que la clase de verbos de contacto no acepta la alternancia que permite expresar un complemento instrumental –*with a stick* en (30a)– como el sujeto del verbo. *Soltar* tampoco permite esta alternancia, por lo que podemos concluir que comparte también esta propiedad con la clase de los verbos de contacto.

- (30) a. Carrie touched the fence with a stick.
b. * The stick touched the fence.
a. Carrie soltó al gato de la jaula.
b. *La jaula soltó al gato.

Seguidamente, observamos en el siguiente ejemplo que la clase de verbos de contacto permite como complemento directo tanto la presencia de un pronombre reflexivo como un sustantivo que designa una parte del cuerpo.

- (31) a. Carrie touched herself.
b. Carol touched her hair.

Soltar comparte esta propiedad. Los ejemplos que se muestran a continuación ilustran que las dos estructuras son válidas con el verbo *soltar*, con el mismo significado.

- a. Carrie se soltó a si misma
b. Carol le soltó su pelo

Seguidamente, comprobamos que ni la clase de verbos de contacto ni *soltar* permiten sintagmas resultativos que expresan el estado que alcanza el complemento directo al concluir el evento verbal.

- (32) * Carrie touched the door open.
 *Carrie soltó abierta la puerta.

Concluimos, pues, que *soltar* comparte varias de las propiedades de los verbos de contacto. Para resumir las propiedades comunes entre los verbos, los ejemplos ya revisados se encuentran ordenados en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 15. Similitudes entre *soltar* y la clase de verbos de contacto (*touch verbs*)

| | Levin | Soltar | Comparte propiedad |
|------|---|--|---------------------------|
| (23) | Carrie touched the cat. | Carrie soltó el gato. | Sí, comparte propiedad |
| (24) | *With/Against Alternation: a. * Carrie touched the stick against the cat. b. Carrie touched the cat with the stick. | a. *Carrie soltó el palo contra el gato. b. *Carrie soltó el gato con el palo. | No comparte propiedad |
| (25) | *Through/With Alternation: a. * Carrie touched the stick through/into the cat. b. Carrie touched the cat with the stick. | a. *Carrie soltó el gato a través del palo. b. *Carrie soltó el gato con el palo. | No comparte propiedad |
| (26) | Conative Alternation: a. Carrie touched the cat. b. * Carrie touched at the cat. | a. *Carrie soltó el gato. b. *Carrie soltó del gato. | No relevante |
| (27) | Body-Part Possessor Ascension Alternation: a. Carrie touched him on the shoulder. b. Carrie touched his shoulder. | a. Carrie le soltó del hombro. b. Carrie soltó el hombro. | Sí, comparte propiedad |
| (28) | *Causative Alternations: a. Carrie touched the cat. b. * The cat touched. | a. Carrie soltó al gato. b. El gato se soltó. | No comparte propiedad |
| (29) | *Middle Alternation: a. Carrie touched that cat. b. * That cat touches easily. | a. Carrie soltó el gato. b. #El gato se suelta fácilmente. | Sí, comparte propiedad |
| (30) | *Instrument Subject Alternation: a. Carrie touched the fence with a stick. b. * The stick touched the fence. (on a nonstative interpretation) | a. Carrie soltó al gato de la jaula. b. *La jaula soltó al gato. | sí, comparte propiedad |
| (31) | Unintentional interpretation not available: a. Reflexive Object: Carrie touched herself. (intentional only) b. Body-Part Object: Carol touched her hair. (intentional only) | a. Carrie se soltó a si misma. b. Carol le soltó su pelo. | Sí, comparte propiedad |
| (32) | *Resultative Phrase: * Carrie touched the door open. | *Carrie soltó abierta la puerta. | Sí, comparte propiedad |
| (33) | Zero-related Nominal: a touch/*give a touch a pat/give a pat | *dar una suelta | Sí, comparte propiedad |

Pese a no encajar limpiamente en la descripción de Levin de la clase de verbos de contacto, optamos por apoyarnos en las propiedades de esta clase para identificar la estructura léxico-semántica del verbo *soltar*, si bien con el añadido de que es un verbo de contacto inverso que habla no de establecer el contacto, sino de interrumpir un contacto que existía anteriormente. La falta de alternancia con *through / with* puede deberse a que, si bien es relevante qué se emplea para establecer contacto con algo, no lo es qué estaba en contacto con ese algo cuando cesa dicho contacto.

Es más difícil, en cambio, proponer una hipótesis acerca de la diferente aceptación de la alternancia incoativa. No obstante, podemos pensar que no es posible concebir el establecimiento de un contacto a partir de las propiedades internas de un objeto sin aludir a un segundo objeto que entra en contacto con él, lo cual bloquearía la versión incoativa de un verbo de contacto. Por el contrario, podemos concebir que un objeto o entidad cese en su contacto con otro objeto por sus propiedades internas, tal vez porque tiene capacidad para librarse de ese contacto por sí misma.

Dada la posibilidad de explicar las dos faltas de coincidencia por la noción de que el verbo *soltar* expresa cese de contacto, optamos por clasificarla en esta clase, si bien como la terminación de dicho contacto; veamos más en detalle la propuesta en la siguiente sección.

5.5.2. La estructura léxico-semántica del verbo *soltar* como Verbo Pleno

Como hemos mencionado, proponemos que el verbo *soltar* se distingue de los verbos de contacto por tener un significado inverso, pero esta diferencia se expresará con un ajuste mínimo necesario en la estructura léxico-semántica que propondremos. Con tal modificación argumentaremos que tenemos una estructura válida para *soltar*. Documentaremos la validez de la propuesta con pruebas, primero con ejemplos basados en la tipología de Levin y después con mi material del corpus. Cuando sea necesario, aportaremos, además, ejemplos elicitados.

Veremos primero la estructura que tomo de Jackendoff (1990, pp. 108-111) para los verbos ingleses de contacto. Escogemos el ejemplo (23), *Carrie touches the cat*, expuesto en el apartado 5.5.1. Para el inglés, podría suponerse la siguiente estructura:

(34) [STATE BE ([ENTITY Carrie], [PLACE AT ([ENTITY cat]])²⁸¹)]

Esto expresaría simplemente que hay un contacto entre Carrie y el gato y no describe ni la manera en que ocurre, ni dónde está Carrie en relación con el gato²⁸². Notamos que en la estructura no hay elementos que expresen movimiento, ni trayectoria, ya que tenemos una relación estática entre dos entidades.

Ahora proponemos la misma estructura léxico-semántica para el verbo *soltar* que la que hemos propuesto para los verbos de contacto, salvo que hemos introducido el operador STOP para que exprese el significado inverso de contacto, es decir, la terminación de un contacto que existía previamente.

(35) *Carrie soltó el gato.*

[STOP [BE ([Carrie], [AT ([gato]])

La terminación fuerza al verbo a ser eventivo, porque expresa un cambio en una situación. Observamos que la estructura describe que ha habido un contacto entre Carrie y el gato y que, además, este contacto ha acabado. La estructura no describe ni la manera, ni la causa de la ruptura, y notamos, a su vez, de forma crucial para nuestro análisis, que no hay ni movimiento, ni trayectoria. Lo que expresa *soltar*, pues, es la cesación de un contacto que existía previamente entre dos objetos.

A continuación, vamos a averiguar si esta estructura va bien con los ejemplos válidos de *soltar* como verbo pleno que hemos observado en el apartado 5.5.1, y, además, examinaremos una selección de los ejemplos del material recogido del corpus, presentados en 5.3. Empecemos con los ejemplos del apartado anterior.

(36) *Carrie le soltó del hombro.*

[STOP [BE ([Carrie], [PLACE AT (alguien)])

[PLACE ON ([hombro])]

²⁸¹ Jackendoff también describe un modelo para añadir un sintagma preposicional (Jackendoff, 1990, p. 111).

Esto sería relevante para el verbo *touch*, pero es menos relevante para *soltar*. No obstante, lo veremos un poco en el ejemplo (36).

²⁸² Para indicar, por ejemplo, que Carrie está encima del gato, Jackendoff propone usar el operador ON (Jackendoff, 1990, p. 111)

Observamos que la estructura funciona bien, ya que describe que ya no hay contacto entre Carrie y *alguien*. Además, hemos añadido otro nivel, de igual manera que lo hace Jackendoff (Jackendoff, 1990, p. 111), para especificar en qué lugar de *alguien* ha ocurrido el contacto.

El ejemplo (37) es casi similar, salvo que no menciona al poseedor del hombro.

(37) Carrie soltó el hombro.

[STOP [BE ([Carrie], [AT ([hombro])])]]

La estructura también es válida para el ejemplo (38), aunque aquí no se especifica AT. Sabemos que el gato se separa de algo, pero no sabemos de qué.

(38) El gato se soltó.

[STOP [BE ([gato], [AT (X)])]]

Con el ejemplo (39) observamos también que la estructura funciona bien, pero que hay que añadir una función de CAUSE porque el contacto ya no ocurre entre Carrie y el gato, sino entre el gato y la jaula.

(39) Carrie soltó al gato de la jaula.

[CAUSE ([Carrie], [STOP [BE ([gato], [AT ([jaula])])])]]

El ejemplo (49) es similar al ejemplo (38). Tenemos una construcción intransitiva donde el ejemplo no especifica AT, pero entendemos que ya no hay contacto entre Carrie y un objeto o un lugar. La estructura funciona bien y es válida. Aunque se puede entender que ha habido algún movimiento, esto no es el significado principal del ejemplo.

(40) *Carrie se soltó a sí misma.*

[STOP [BE ([Carrie], [AT ([X])])]]

El ejemplo (41) tiene varias lecturas.

(41) *Carrie le soltó el pelo.*

(41a) [STOP [BE ([Carrie], [AT (alguien)])]]

[Place ON ([pelo])]

(41b) [CAUSE ([Carrie], [STOP [BE ([pelo], [AT (pelo)])]]

[Place ON ([alguien)])]

En (41a) entendemos que Carrie ha agarrado o tocado el pelo de alguien y que este contacto ha terminado. Hemos añadido una línea de Place ON para especificar en qué parte de *alguien* ha ocurrido el contacto. La estructura funciona bien y es válida.

En (41b) hemos entendido *el pelo* como varios pelos que estaban recogidos, como por ejemplo en una coleta y que Carrie causa la ruptura de contacto entre ellos (por ejemplo, por sacar la goma). Por lo tanto, hemos añadido una función de CAUSE donde está Carrie y tenemos dos elementos de AT donde hemos puesto *pelo*. La estructura es similar a la que tenemos en el ejemplo (39), *Carrie soltó al gato de la jaula*. Funciona bien y la consideramos válida.

Con esto podemos confirmar que la estructura propuesta funciona bien con todos los ejemplos de *soltar*, todos ellos basados en la tipología de Levin.

Examinaremos ahora una selección de los ejemplos de usos plenos documentados en el material del corpus, presentados en el apartado 5.3.

Veremos en el primer ejemplo, el (42), que la estructura es válida, aunque no se especifica AT. Sabemos que el perro se separa de algo, pero no sabemos de qué. El ejemplo es similar al ejemplo (38).

(42) *soltar un perro*

[STOP [BE ([perro], [AT ([X])])]]

En el ejemplo (43) observamos que ya no hay contacto entre el tornillo y el aparato. La estructura funciona bien.

(43) *Se le soltó un tornillo al aparato* (modificado).

[STOP [BE ([tornillo], [AT ([aparato])])]]

Lo mismo notamos con el ejemplo (44), donde los tiradores son jugadores de básquet que han estado agarrados por *nosotros*, pero donde el contacto entre ellos se ha acabado.

- (44) soltamos un par de tiradores de ellos
[STOP [BE ([nosotros], [AT ([tiradores])])]]

La estructura propuesta también es válida para el último ejemplo que presento del material del corpus, el ejemplo (45).

- (45) el pan suelta migajas
[STOP [BE ([pan], [AT ([migajas])])]]²⁸³

Describe que ha habido contacto entre el *pan* y las *migajas*, pero que este contacto ha acabado. Puede haber un movimiento, pero no es el significado que destaca en el enunciado.

Constatamos con esto que el esquema propuesto para *soltar* como verbo pleno da cuenta de los datos, tanto para todos los ejemplos basados en la tipología de Levin como para los ejemplos documentados del material del corpus. Al mismo tiempo, dicho esquema documenta que el verbo *soltar* no implica necesariamente un traslado de un objeto y que el contenido semántico principal es que ha habido contacto entre dos entidades, y que tal contacto se ha acabado.

5.5.3 La estructura léxico-semántica del verbo *soltar* como Verbo Ligero

En el presente apartado queremos averiguar cuáles de los elementos y propiedades de la estructura léxico-semántica del verbo *soltar* como verbo pleno están activos cuando el verbo actúa como verbo ligero. Para poder responder a esta cuestión, examinaremos en qué medida pueden explicarse los ejemplos de sustantivos de CVL con *soltar*, documentados en el corpus, mediante la estructura propuesta para *soltar* como verbo pleno. Con base en los resultados de tales comprobaciones, propondremos la estructura léxico-semántica para el verbo *soltar* cuando actúa como verbo ligero.

²⁸³ Aunque podría ser más natural poner 'AT pan', porque nos parece más normal decir que lo más grande es lo que usamos de referencia para emplazar lo más pequeño (*Juan está al lado del edificio* es más normal que *El edificio está al lado de Juan*), pero siendo sistemáticos con la estructura anterior, el pan es el sujeto, así que decimos que *el pan deja de estar AT migajas*.

Recordemos que las clases de sustantivos presentados en el capítulo 5.2 son las siguientes:

- sonidos que expresan sentimientos intensos
- emisiones lingüísticas
- golpes y acciones violentas

Con algunos de los ejemplos que expondremos, simplificamos las oraciones originales, simplemente para poder comentarlos de manera más clara y centrarme en lo que es directamente relevante para mi propósito en esta sección. Utilizo, pues, la secuencia “sujeto + soltar + CD (CI)” como secuencia de estudio y análisis en esta sección.

Empezamos con el grupo de sustantivos que aluden a sonidos que expresan sentimientos. Hemos escogido cuatro ejemplos.

- (46) soltó un grito
[STOP [BE ([él/ella], [AT ([grito]])]]]
- (47) soltar un par de carcajadas a muchos lectores
[STOP [BE ([lectores], [AT ([carcajadas]])]]]
- (48) El perro suelta un par de ladridos
[STOP [BE ([perro], [AT ([ladridos]])]]]
- (49) permitiéndonos soltar un par de risas
[STOP [BE ([nosotros], [AT ([risas]])]]]

Observamos que la estructura funciona bien para todos los ejemplos y que estos muestran un esqueleto semejante entre sí donde tenemos una entidad concreta en STOP BE y que esta entidad deja de estar en contacto con la entidad que se encuentra en AT. Todos los sustantivos en AT se caracterizan por tener un carácter abstracto sin existencia propia. Intuimos un movimiento de (por lo menos) una de las dos entidades, pero esto no es lo que significa el verbo. Entendemos la cesación de contacto como lo fundamental del significado.

En el siguiente grupo se encuentran construcciones con sustantivos relacionados con las emisiones lingüísticas. En ellas propongo que la estructura léxico-semántica se forma de la misma manera que con el grupo anterior. En este grupo hay tres subclases que aluden a los

distintos valores que pueden tener las emisiones lingüísticas, pero, como todos siguen la misma estructura, no presentaremos ejemplos de todas las subclases en este análisis²⁸⁴.

- (50) soltar un par de tacos
[STOP [BE ([alguien], [AT ([tacos])])]]
- (51) Uno suelta un montón de mierda
[STOP [BE ([uno], [AT ([mierda])])]]
- (52) voy a soltar un discurso
[STOP [BE ([yo], [AT ([discurso])])]]
- (53) ha soltado un rollo
[STOP [BE ([él], [AT ([rollo])])]]

Vemos que la estructura que hemos propuesto funciona bien con todos los ejemplos, y que además no se diferencian semánticamente del otro grupo. Tenemos una entidad concreta en STOP BE y una entidad abstracta en AT.

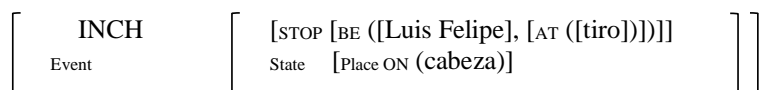
El tercer grupo es el de construcciones con sustantivos que designan golpes y acciones violentas. En ellas propongo la misma estructura como para los dos grupos anteriores. A continuación, presentaremos cuatro ejemplos del grupo.

- (54) Bradley Cooper soltó un par de leches
[STOP [BE ([Bradley Cooper], [AT ([leches])])]]
- (55) Aldo soltó un par de golpes,
[STOP [BE ([Aldo], [AT ([golpes])])]]
- (56) El político le soltó un par de bofetones

| | | |
|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">INCH</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Event</p> | <p style="text-align: center;">[STOP [BE ([político], [AT ([bofetones])])]]</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">State [Place ON (alguien)]</p> | |
|--|---|--|

²⁸⁴ Las tres subclases son emisiones lingüísticas con significado despectivo, con significado neutral y con rasgos variados. Para más detalles, véase el cap. 5.2.

(57) Luis Felipe le soltó un tiro en la cabeza.



Notamos que todos los ejemplos de (54) a (57) se dejan expresar a través de la estructura que hemos propuesto. Además se asemejan a los ejemplos anteriores por tener una entidad concreta en STOP BE y una entidad abstracta en AT. No obstante, merece comentar que los ejemplos (56) y (57) se distinguen de los demás por especificar el lugar destinatario de la entidad en AT. Esto refuerza la existencia de un movimiento de la entidad, pero, aun así, sostenemos que el significado fundamental es la cesación de contacto.

Con esto podemos constatar que la estructura léxico-semántica que hemos utilizado para *soltar* como VP también puede ser válida para explicar la estructura de *soltar* como VL. No obstante, observamos que los usos de *soltar* como verbo ligero tienen significados más abstractos. Esto se manifiesta, sobre todo, en el carácter del sustantivo que hace la función de AT. En todos los ejemplos de CVL del material del corpus examinado, los sustantivos han sido cosas abstractas en el sentido de no tener existencia propia o por no ser tangibles.

Cuando se realizaron las pruebas de la estructura propuesta para CVL con el verbo *echar* (en el 4.5.3), pudimos identificar tres niveles de desmantización en ellas. En cambio, cuando se trata de *soltar*, no hemos identificado distintos niveles de desmantización. Como hemos visto con los ejemplos presentados, comparten en gran medida la misma estructura.

Para resumir cómo los ejemplos se dejan expresar a través de la estructura propuesta, los hemos expuesto en la tabla 16. La tabla resume las distintas propiedades de los elementos que funcionan como STOP BE, AT y ON.

Tabla 16. Ejemplos de *soltar* como VL del corpus, expuestos en una estructura léxico-semántica

| | STOP BE | AT | ON | Nivel de desmantización |
|---|--|--|---|-------------------------|
| | Hay una entidad concreta que ha cesado de estar en contacto con otra entidad en AT | Hay una entidad abstracta que ha cesado de estar en contacto con otra entidad en STOP BE | Hay un lugar destinatario para la entidad en AT | No hay |
| (46) <i>soltó un grito</i> [_{STOP BE} ([él/ella], [_{AT} (grito)])] | X | X | | |
| (47) <i>soltar un par de carcajadas a muchos lectores.</i> | X | X | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| [STOP [BE ([lectores], [AT (carcajadas)])]] | | | | |
| (48) <i>El perro suelta un par de ladridos</i> [STOP [BE ([perro], [AT (ladridos)])]] | X | X | | |
| (49) <i>permitiéndonos soltar un par de risas</i> [STOP [BE ([nosotros], [AT (risas)])]] | X | X | | |
| (50) <i>soltar un par de tacos</i> [STOP [BE ([X], [AT (tacos)])]] | X | X | | |
| (51) <i>Uno suelta un montón de mierda</i> [STOP [BE ([uno], [AT (mierda)])]] | X | X | | |
| (52) <i>voy a soltar un discurso</i> [STOP [BE ([yo], [AT (discurso)])]] | X | X | | |
| (53) <i>ha soltado un rollo</i> [STOP [BE ([él], [AT (rollo)])]] | X | X | | |
| (54) <i>soltar un par de leches</i> [STOP [BE ([X], [AT (leches)])]] | X | X | | |
| (55) <i>Aldo soltó un par de golpes</i> [STOP [BE ([Aldo], [AT (golpes)])]] | X | X | | |
| (56) <i>El político le soltó un par de bofetones</i> [STOP [BE ([político], [AT (bofetones)])]] [PLACE ON (alguien)] | X | X | X | |
| (57) <i>Luis Felipe le soltó un tiro en la cabeza.</i> [STOP [BE ([un tiro], [AT (Luis Felipe)])]] [PLACE ON (cabeza de alguien)] | X | X | X | |

5.5.4. La estructura léxico-semántica del verbo *soltar* en los casos intermedios

Como ya se ha descrito en el apartado 5.4, se han encontrado en el corpus algunos usos de *soltar* que comparten propiedades intermedias entre un uso pleno y un uso ligero, dado que carecen de todas las propiedades características de cualquiera de los dos grupos. Los he llamado casos intermedios. En el presente apartado me propongo explorar cómo se pueden exponer ejemplos de estos casos en la estructura léxico-semántica que hemos propuesto para *soltar* como VP y VL, y con esto llegar a saber más sobre las propiedades que caracterizan los sustantivos que se combinan con *soltar* como verbo intermedio entre VL y VP.

Todos los sustantivos que forman parte de estos usos los hemos agrupado en cinco clases, según la proximidad que tienen al verbo ligero o al verbo pleno (véase el apartado 5.4). A continuación, presentaremos ejemplos de estos ordenándolos por su proximidad relativa a la estructura léxico-semántica que hemos propuesto para los usos plenos, empezando con el grupo de sustantivos que más se aproxima al uso de *soltar* como verbo ligero. Recordemos, primeramente, los cinco grupos de sustantivos.

- fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto (*luz, olor*)

- entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten (*beso, lágrimas*)
- monedas (*dinero, duro*)
- objetos que atraen atención (*libro, el PES*)
- liberar (*problema, cadenas*)

En el primer grupo se encuentran sustantivos que aluden a fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto; si bien no se da aquí una separación del contacto en sentido literal, sí vemos que aún puede pensarse que la sustancia emitida atraviesa un límite, de dentro hacia afuera del sujeto del que procede. Veamos dos ejemplos, presentados en la estructura propuesta.

(58) A veces tenemos que soltar un poquito más de nuestra luz

[STOP [BE ([nosotros], [AT ([luz]])]]]

(59) se soltaba un olor a pedo en un grupo de chiquillos

[STOP [BE ([chiquillos], [AT ([olor a pedo]])]]]

En estos ejemplos propongo que *nosotros* y *chiquillos* se encuentran en STOP BE. Son entidades concretas que cesan de estar en contacto con una entidad que satisface el argumento requerido por la función AT. *Nosotros* y *chiquillos* son entidades que funcionan como agentes y se caracterizan por ser objetos concretos y animados. Cuando se trata de sustantivos que hacen el papel de argumento de la función AT, *luz* y *olor a pedo*, estos tienen un carácter próximo a lo abstracto, por ser sustancias que no se dejan agarrar físicamente mediante la mano u otra extremidad, de la misma forma que hemos visto con los sustantivos en las CVL examinados en el apartado anterior. Sin embargo, se distinguen de ellos por tener una relación más fuerte con el sujeto de donde salen, por ser objetos con dimensiones físicas y por mantener la idea de contacto y separación concebida como salida o emisión a partir de la entidad que actúa como sujeto. Recuérdese en este sentido que el verbo *soltar* suele rechazar en su valor pleno los objetos que no expresan objetos físicos sólidos con límites bien definidos.

Seguimos con un segundo grupo, los sustantivos que expresan entidades internas a un organismo, pero que no existen como tales dentro del organismo antes de que se suelten –es decir, el nombre con el que se describen solo se aplica a ellos una vez que están fuera del objeto–. Con ellos propongo también que hay entidades concretas, como *él/ella*, que cesan de estar en

contacto con los sustantivos *beso* y *lágrimas*. De igual forma a los sustantivos del grupo anterior, se caracterizan estos últimos por encontrarse próximos a los sustantivos abstractos al no poder agarrarse con la mano, por lo que no hay una noción estricta de cesación de un contacto en un límite.

(60) me suelta un *beso*

[STOP [BE ([él/ella], [AT ([beso]])]]]
 State [Place ON ([me]]]

(61) Nos abrazó y soltó un par de lágrimas

[STOP [BE ([él/ella], [AT ([lágrimas]])]]]

Observamos, sin embargo, que el ejemplo (60) se distingue de la gran mayoría de los usos de *soltar* que hemos documentado en este estudio por especificar el lugar destinatario de la entidad en AT. Esto no indica que el verbo pueda expresar una idea de traslado, ya que la locación indica en qué región se ubica el beso o hacia dónde tiene intención el hablante de que se produzca la separación; sostenemos que el significado fundamental del verbo *soltar* es la cesación de contacto entre dos entidades y que el significado de traslado que puede tener en todo caso estaría inferido pragmáticamente y no especificado de forma directa en su estructura semántica.

Veamos ahora el tercer grupo de sustantivos, donde hemos incluido los que expresan monedas. Observamos que estos usos se acercan más a usos plenos del verbo *soltar*, pero por no tener todas las propiedades características de estos, están categorizados como usos intermedios. Veamos dos ejemplos en la estructura propuesta:

(62) Soy un estudiante de la universidad, así que obviamente no quiero soltar un montón de dinero

[STOP [BE ([yo], [AT ([dinero]])]]]

(63) Los italianos están en crisis y todo lo que venga sin soltar un duro será bienvenido,

[STOP [BE ([los italianos], [AT ([duro]])]]]

Notamos que las entidades en STOP BE, *yo* y *los italianos*, son entidades concretas que funcionan como agentes. Estos dejan de estar en contacto con las entidades que están en AT. *Dinero* y *duro* se distinguen de los anteriores por ser objetos concretos, pero, aun así, el significado al que aluden en el contexto no es literal –lo que expresan estos predicados no es literalmente que el sujeto deje de estar en contacto con la moneda, sino que la usa para pagar algo–, dado que es posible gastar dinero sin hacer la acción de *soltar* físicamente *un duro*, y, a la inversa se puede soltar físicamente una moneda sin emplearla para pagar.

El cuarto grupo de sustantivos es el de objetos que expresan instrumentos usados para leer, jugar y otras actividades en las que el sujeto está embebido durante cierto tiempo, como por ejemplo *libro* o *PES*.²⁸⁵

(64) Es difícil soltar un libro (capaz de mantenerte enganchado)

[STOP [BE ([tú], [AT ([libro]])]]]

(65) Muchachos, (ustedes) suelten un rato el PES

[STOP [BE ([ustedes], [AT ([el PES]])]]]

Notamos que los dos ejemplos son compatibles con la estructura propuesta. Tenemos una entidad concreta en STOP BE, *tú* y *muchachos*, que cesan de estar en contacto con unos objetos concreto en AT, *libro* y *PES*. Aunque estos objetos son concretos y tangibles, el significado al que aluden en estos ejemplos no es concreto, dado que se puede, por ejemplo, dejar de leer un libro sin soltarlo físicamente. Por lo tanto, entendemos la acción de cesar el contacto entre dos entidades como más figurativa, aunque el sustantivo existe como un objeto concreto. Específicamente, aquí el contacto se entiende metafóricamente como que el sujeto se encuentra concentrado en la actividad que típicamente se realiza con el objeto; la cesación del contacto, por tanto, se interpreta metafóricamente como dejar de prestar atención a esa actividad, o a ese objeto en sí.

Por último, tenemos el grupo de sustantivos que se relacionan con la acción de liberar algo de un cerco o espacio en el que se encontraba recluso, de forma metafórica.

²⁸⁵ El PES es un videojuego

(66) Vas a soltar un problema
 [STOP [BE ([tú], [AT ([problema])])]]

(67) Ser independiente es soltar un par de cadenas
 [STOP [BE ([alguien], [AT ([cadenas])])]]

Observamos que las entidades en STOP BE, *tú* y *alguien*, son objetos concretos que funcionan como agentes y que estos dejan de estar en contacto con las entidades que están en AT. Los sustantivos que desempeñan la función de AT, *problema* y *cadenas* se distinguen entre sí por ser el primero una palabra abstracta; y el segundo, concreto. Sin embargo, los dos tienen en común que en combinación con *soltar* se crea el significado metafórico de liberarse de algo, y que, aunque *cadena* es un objeto concreto y tangible, el significado al que alude en este contexto es como un concepto mental, es decir, barreras mentales o prejuicios, pero nunca las cadenas como objetos metálicos entendidos en su sentido literal. El *problema*, sin necesidad de metaforización, no es un objeto concreto y tangible, pero aun así considero que el sentido que se crea en la combinación con *soltar* es la percepción de *problema* como algo delimitado que se separa de la entidad concreta que se encuentra en STOP BE.

Constatamos con esto que la estructura léxico-semántica que hemos utilizado para *soltar* como VP y VL también puede ser válida para explicar los casos intermedios entre *soltar* como VP y VL. En la tabla 17, a continuación, se encontrarán expuestos todos los ejemplos ya comentados y se resumirán las distintas propiedades de los elementos que funcionan como BE y AT.

Tabla 17. Ejemplos de *soltar* como intermedios entre VL y VP, expuestos en una estructura léxico-semántica.

| | STOP BE | AT | AT |
|--|--|---|--|
| | Hay una entidad concreta que ha cesado de estar en contacto con otra entidad en AT | Hay una entidad concreta que ha cesado de estar en contacto con otra entidad en STOP BE | Hay una entidad abstracta que ha cesado de estar en contacto con otra entidad en STOP BE |
| (58) A veces tenemos que soltar un poquito más de nuestra luz [STOP [BE ([nosotros], [AT (luz)])]] | X | | X |
| (59) se soltaba un olor a pedo en un grupo de chiquillos [STOP [BE ([chiquillos], [AT (olor a pedo)])]] | X | | X |
| (60) Pero que estando solos me improvisa canciones y cada vez que pasa a mi lado me suelta un beso [STOP [BE ([él/ella], [AT (beso)])]] | X | | X |
| (61) Nos abrazó y soltó un par de lágrimas [STOP [BE ([él/ella], [AT (lágrimas)])]] | X | | X |

| | | | |
|---|---|---|--|
| (62) Soy un estudiante de la universidad, así que obviamente no quiero soltar un montón de dinero [STOP [BE ([yo], [AT (dinero)])]] | X | X | |
| (63) Los italianos están en crisis y todo lo que venga sin soltar un duro será bienvenido [STOP [BE ([los italianos], [AT (duro)])]] | X | X | |
| (64) Es difícil soltar un libro capaz de mantenerse enganchado [STOP [BE ([tú], [AT (libro)])]] | X | X | |
| (65) Muchachos, suelten un rato el PES ²⁸⁶ [STOP [BE ([muchachos], [AT (el PES)])]] | X | X | |
| (66) Vas a soltar un problema [STOP [BE ([tú], [AT (problema)])]] | X | | X (aunque con cierta percepción de algo concreto) |
| (67) Ser independiente es soltar un par de cadenas [STOP [BE ([alguien], [AT (cadenas)])]] | X | X | |

5.5.5. Resumen de las generalizaciones

En el presente apartado, resumiremos las generalizaciones relevantes que hemos hecho sobre las propiedades léxicas del verbo *soltar* en este capítulo.

En primer lugar, podemos constatar de los ejemplos plenos del verbo que *soltar* no implica necesariamente el traslado de un objeto. Esto lo observamos cuando comentamos el ejemplo (23), *Carrie soltó el gato*. La propiedad del verbo queda aún más clara con el ejemplo *Juan soltó la barra*. El sustantivo que funciona como complemento directo, *barra*, no se mueve, sino que es el agente o las manos del agente los que sufren alguna clase de movimiento interno. El movimiento ocurre sin que las manos necesariamente cambien de lugar, es decir, sin entrañar ninguna trayectoria de movimiento: basta con que Juan abra las manos para dejar de tener contacto con la barra, sin necesidad de mover la mano a otro lugar.

Otra propiedad léxica que hemos documentado sobre *soltar* como verbo pleno es que el verbo prefiere combinarse con objetos sólidos. Con la ayuda del ejemplo (11) de Levin, *I separated the yolk from the white*, vimos que las construcciones con *soltar* en combinación con sustantivos que denotan sustancias líquidas no resultan válidas, pero sí lo fueron –si se satisfacían otras condiciones– cuando los sustituimos por sustantivos que expresan objetos sólidos, como *rueda* y *coche*.

²⁸⁶ El PES es un videojuego

Una tercera propiedad que hemos comprobado es que el verbo *soltar* no es un verbo simétrico. Es decir, este verbo necesita la ayuda de elementos gramaticales para expresar una separación entre dos argumentos. Observamos, por ejemplo, que el ejemplo (11b), *Solté la rueda y el coche*, no se entiende como una separación entre la rueda y el coche de forma simétrica entre los dos objetos, sino que se interpreta que ambas entidades se separan de un tercer objeto. Sin embargo, si sustituimos *soltar* por *separar*, como en *separé la rueda y el coche*, entendemos que los dos elementos se separan entre ellos. Por esto podemos concluir que *separar* es un verbo simétrico y que *soltar* no lo es.

Hemos comprobado, además, que *soltar* no pertenece a la clase de verbos de moción balística tal y como la especifica Levin y que, por lo tanto, podemos concluir que *soltar* no significa imponer fuerza para lanzar un objeto de un lugar a otro, al contrario de lo que sí concluimos en el caso de *echar*.

Como consecuencia de que el verbo *soltar* no especifique en su estructura léxico-conceptual una trayectoria por la que algo pase de un sitio a otro o se produzca un traslado, tampoco suele llevar complemento indirecto en sus usos plenos. Contrastan, pues, las dos oraciones siguientes:

- (68) a. Le echó un balón a su primo.
b. *Le soltó un balón a su primo.

En sentido estricto, hay casos documentados donde el verbo lleva un complemento indirecto, como por ejemplo en (57) *Luis Felipe le soltó un tiro en la cabeza* y (60) *Me soltó un beso*. No obstante, en el primero de los casos el complemento indirecto no denota el límite de un traslado, sino que está asociado con el poseedor de la cabeza a la que se dirige el disparo. En español es típico que estos dativos poseedores aparezcan en combinación con nombres de posesión inalienable como las partes del cuerpo, que expresan la posesión de esta manera:

- (69) a. *Duele mi cabeza.
b. Me duele la cabeza.

En la *Nueva gramática de la lengua española* se da el nombre de dativo simpatético o posesivo a este fenómeno y se describe, justamente, que la noción semántica que expresan estos dativos posesivos no es solo posesión, sino más bien una manifestación de la relación entre una parte y el todo, como la que se da entre un ser animado y las partes del cuerpo (NGLE, § 35.7g).

Una vez eliminado el nombre de parte de cuerpo, la oración es significativamente peor.

(70) ??Luis Felipe le soltó un tiro a su primo.

En el segundo caso, *Me soltó un beso*, la interpretación semántica está algo más próxima a la expresión del término de un traslado; aunque esto fuera así, llevar complementos indirectos que expresan destinatarios de un movimiento no parece ser una propiedad prototípica del verbo, al contrario de lo que hemos visto con *echar*. Además, cabría pensar en este ejemplo también que *beso* es un sustantivo cercano a las partes del cuerpo por implicar contacto físico. Parece que, en general, es posible afirmar que los destinatarios expresados como dativos no se aceptan con *soltar*.

5.5.6 Restricciones sobre el tipo de sustantivo

En el presente apartado resumiremos lo que ahora podemos concluir sobre las propiedades que caracterizan la relación entre *soltar* y los sustantivos que suele combinarse con él cuando actúa como verbo ligero.

Soltar se combina normalmente con objetos sólidos. Esto refuerza nuestra teoría de que lo que se destaca en la estructura léxico-conceptual de *soltar* es la existencia de un límite en el que dos objetos están en contacto, para luego cesar dicho contacto. Si el objeto no es sólido, sino un líquido o un gas, no existen límites precisos para poder evaluar la cesación de contacto en un punto.

- (71) a. Sujeto | Objeto = contacto en un límite (*tocar*)
 b. Sujeto | Objeto = cesación de contacto en un límite (*soltar*)

Lo que expresa el verbo es la terminación de contacto entre dos objetos, que, previamente al cambio que expresa el verbo, están tocándose en un límite. Por este motivo, el verbo selecciona objetos físicos, con límites bien definidos y acotados en el espacio.

Hemos visto también que, al contrario de *echar*, el verbo no contiene en su estructura léxico-conceptual una trayectoria porque el final del contacto no implica una transferencia a otra posición distinta. De forma correlativa, no existe en este verbo un componente de significado que exprese una extensión espacial, como sí sucede en cambio con el verbo *echar*. De hecho,

en el verbo *echar*, esa extensión se empleaba de forma abstracta para expresar una extensión temporal, pero, en cambio, el verbo *soltar* carece de lecturas como verbo ligero en las que el sustantivo implique una extensión en el tiempo o en el espacio. El significado prototípico del verbo en su sentido pleno es que algo ocurre en un punto (espacio) o en un instante (tiempo). Debido a esto, *soltar* como forma ligera funciona debidamente con sustantivos que pueden caracterizarse como instantáneos o bruscos, o, al menos, compatibles con la idea de algo que surge de repente, de forma rápida y no gradual, tal vez, incluso favoreciendo interpretaciones en las que existe cierto contacto.

Esto encaja con los sustantivos que hemos documentado en el estudio de corpus. Recordemos los grupos semánticos que identificamos para los sustantivos de las CVL con *soltar*:

- sonidos que expresan sentimientos (*grito, carcajadas, ladridos, risas*)
- emisiones lingüísticas (*tacos, mierda, discurso, rollo*)
- golpes y acciones violentas (*leches, golpes, bofetones, tiro*)

Los tres grupos se caracterizan por ser sustantivos que aluden precisamente a acciones instantáneas o bruscas y lo que expresan las construcciones son, sobre todo, la cesación de contacto entre dos objetos o entidades (de manera abstracta).

En el grupo de sonidos que expresan sentimientos, la idea de la brusquedad se manifiesta, sobre todo, en el tipo de sentimientos que caracterizan estos sustantivos. *Chillido, grito, carcajadas, ladridos* y *risas* son principalmente sentimientos extremos que ocurren espontáneamente y con cierta rapidez. Aunque muchos de ellos describen acciones que duran tiempo, esto se debe a la repetición de la acción –es decir, cada risa es instantánea, pero al repetirse pueden dar una idea de extensión– y no al significado del verbo. Esto se ve a menudo en el uso de la forma plural del sustantivo.

Específicamente, en combinación con *soltar*, estos sustantivos dan la idea de que el sonido comienza a emitirse de forma enérgica y brusca, próximo a una explosión, que se exterioriza de forma violenta. La idea de puntualidad viene, entonces, sobre todo por el instante en que esa manifestación de un sentimiento extremo surge de forma enérgica del sujeto, casi como si rompiera su corteza.

En el grupo de emisiones lingüísticas, que es el segundo, hemos documentado que la mayoría de estos sustantivos tienen una connotación despectiva, o en sí mismo o en combinación con *soltar* (véase 5.5.5). La idea de brusquedad viene dada por este valor negativo. Muchos de los sustantivos tienen un significado negativo inherente, como por ejemplo *tacos*, *gilipolleces*, *chorradas* y *estupideces*, y se relacionan, por lo tanto, con reacciones emocionales que suelen ocurrir de repente y de manera brusca. La impresión que se obtiene al combinar el sustantivo con el verbo es que, de alguna manera, esos comentarios negativos deberían haberse callado, pero que de forma brusca salen del sujeto con cierta violencia.

Hemos comprobado, además, que existen varios ejemplos con sustantivos de significado neutro que en combinación con *soltar* da una lectura de mensaje negativo, como por ejemplo *discurso*, *palabras*, *verdades* y *comentario* (véanse apdo. 5.2.5). Estos describen, de la misma manera, acciones emocionales que ocurren espontáneamente y refuerzan, por lo tanto, la teoría de que lo que destaca en el significado de *soltar* es sobre todo acciones bruscas y repentinas. Dado que, en mi hipótesis, *soltar* habla de cesar un contacto, la idea que se transmite es que esas emisiones lingüísticas surgen de forma enérgica del hablante, sin pensarlo demasiado y sin prestar excesiva atención a la forma en que se van a desarrollar en el discurso. El verbo solo indica el punto en que estas manifestaciones lingüísticas salen del hablante, es decir, dejan de estar en contacto con él; y de ahí se sigue que el hablante puede haber descuidado su desarrollo: simplemente se limita a mostrarlas de forma instantánea, sin pensarlas, y, probablemente, de manera brusca.

Respecto a los sustantivos del grupo de golpes y acciones violentas, la relación con la idea de que *soltar* se combina con sustantivos que describen acciones bruscas y repentinas es aún más clara. Estos sustantivos, como *leches*, *golpes*, *bofetones*, *puñetazo*, *pases* y *tiro*, expresan acciones instantáneas –el golpe no es golpe salvo en el instante en que impacta–, bruscas, agresivas y que tienen necesariamente que salir del sujeto, generalmente de forma no meditada.

Podemos observar muchas de las mismas nociones con los sustantivos de los casos intermedios entre VL y VP:

- fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto (*luz*, *olor*)
- entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten (*beso*, *lágrimas*)

- monedas (*dinero, duro*)
- objetos que atraen atención (*libro, el PES*)
- liberar (*problema, cadenas*)

Vemos que también estos sustantivos en combinación con el verbo expresan acciones que ocurren de repente o de manera violenta y que, por eso, encajan con las propiedades prototípicas de la relación entre el verbo *soltar* y los sustantivos que lo seleccionan. A continuación, comentaremos cada grupo.

Los sustantivos de fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto, como *luz* y *olor*, no son típicamente instantáneos o bruscos, pero sí son compatibles con el significado de *soltar* como la cesación de contacto entre dos entidades. Con estos sustantivos ha habido un contacto entre un sujeto y el *olor* o la *luz* y luego este contacto ha terminado.

En el grupo de sustantivos que aluden a entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten se encuentran sustantivos como *beso* y *lágrimas*. Estos no se relacionan con acciones directamente bruscas, pero sí se pueden caracterizar como acciones que ocurren en un instante –cuando salen del sujeto–, y donde lo que se destaca en el significado de *soltar* es la cesación de contacto entre el sujeto y *beso* o *lágrimas*.

En cuanto al grupo de monedas, sí podemos observar que cuando *soltar* se combina con estos sustantivos se perciben las acciones como algo que ocurriría con rapidez y falta de premeditación, o suficiente reflexión previa. En la mayoría de los casos documentados se ve, además, que *soltar una moneda* se asocia con algo que no se hace con voluntad y convicción plenas, sino que se hace renuientemente. Aparece casi exclusivamente en forma negada, como por ejemplo en *Los italianos están en crisis y todo lo que venga sin soltar un **duro** será bienvenido* o en *Soy un estudiante de la universidad, así que obviamente no quiero soltar un montón de **dinero*** (véanse apdo. 5.4.3). Esto apoya la idea de que *soltar* se combina con sustantivos que implican acciones bruscas y rápidas, donde el control que el sujeto ejerce en su desarrollo es mínimo, puesto que el predicado se concentra en el instante inicial en que la entidad sale del sujeto.

En el cuarto grupo se encuentran sustantivos que atraen atención, como por ejemplo *libro* o *el PES*²⁸⁷, donde la CVL son *soltar* indica la cesación del estado mental de estar enganchado, representado de manera metafórica por la terminación de contacto entre el sujeto y el objeto que atrae atención. En uno de los dos casos documentados, *Muchachos, suelten un rato el PES* (véase apdo. 5.4.4), también se entiende que la expresión implica emociones con irritación o impaciencia. Esto encaja con nuestra hipótesis sobre los sustantivos que se combinan con *soltar*.

En el último grupo se encuentran sustantivos que se relacionan con la liberación. Los sustantivos se asocian con objetos que se perciben como pesados y no deseables, como, por ejemplo, *problema, lastre, cadenas, cuerda y carga*. La acción de liberarse de ellos se entendería como algo que requiere fuerza y que ocurriría de forma brusca y rápida. Los sustantivos encajarían, por lo tanto, en la característica prototípica que hemos propuesto para los sustantivos que se combinan con *soltar* en forma ligera.

Con esto podemos concluir que los sustantivos de CVL con *soltar* que hemos documentado en este estudio se caracterizan por indicar acciones bruscas o rápidas, o por lo menos, por implicar que ha habido una ruptura de contacto (abstracto) entre dos entidades. Esta ruptura se puede asociar con un punto en el espacio o en un instante en el tiempo. Aunque no todos los sustantivos se asocian típicamente con todas las propiedades que hemos comentado, hemos comprobado que todos presentan como mínimo esta última propiedad y que, por lo tanto, aparece como la característica más prototípica de los sustantivos que se combinan con *soltar* como VL. Como hemos explicado, esta brusquedad se sigue de la idea de que el verbo expresa cesar el contacto, puntualmente y, por lo tanto, no cabe que el sujeto mantenga el control sobre el desarrollo posterior de la acción que se expresa.

5.5.7 Resumen de las diferencias entre *soltar* y *echar*

Como se dijo en el capítulo 1, el objetivo principal propuesto en este estudio es identificar los factores que condicionan la selección que se produce entre el verbo ligero y el sustantivo que lo acompaña. Concretamente, en esta investigación queremos poder explicar por qué algunos sustantivos se suelen combinar con *echar* y otros sustantivos se suelen combinar con *soltar*.

²⁸⁷ el PES= un videojuego

Tenemos sustantivos que siempre van con *echar*, como por ejemplo *sueño*, y otros que siempre van con *soltar*, como por ejemplo *bofetada*. Además, tenemos algunos sustantivos que se pueden combinar tanto con *soltar* como con *echar*. Examinemos, pues, algunas de las clases para explicar por qué se da la coincidencia o la diferencia entre los dos verbos.

En los apartados 5.5.6 y 4.5.6 hemos expuesto lo que caracteriza la interacción entre los verbos *soltar* y *echar* con sus sustantivos, pero ahora nos proponemos comparar los dos verbos directamente para responder a la pregunta de qué rasgos específicos condicionan la distribución de sustantivos con ellos.

En la tabla 18 se resumen todos los sustantivos que hemos documentado en el estudio de corpus, presentados dentro de las categorías semánticas que hemos propuesto para ellos. Además, en la tercera columna, se muestran las categorías donde se hallan sustantivos que pueden combinarse con los dos verbos.

Tabla 18. *Categorías semánticas de los sustantivos documentados con echar y soltar como VL*

| | Descripción de las categorías semánticas | Sustantivos documentados | Categorías con sustantivos que se pueden combinar con los dos verbos |
|-----------------------------|--|---|--|
| | ECHAR | | |
| <i> echar</i> como VL | sustantivos relacionados con el sentido de la vista | <i> ojo, vistazo, vistacillo, ojillo, vistasito, tiento</i> | |
| | representaciones audiovisuales | <i> foto, película, documental, reportaje, peli, anuncio</i> | |
| | movimientos | <i> clavado, regaderaazo, chapuzón</i> | |
| | | <i> pasos, taconazos, bailecito, pie</i> | |
| | | <i> tijeretazo, tiro, gol, empujoncito</i> | |
| | | <i> polvo, dudadas, polvete, palito, polvazo, casquete, cohete</i> | |
| | deportes, juegos y otras competiciones | <i> partiditas, pulso, partidas, vicio a la play, jueguito, counter, desmadre, mano a mano,</i> | |
| | sustantivos relacionados con el proceso de dormir | <i> sueñesito, sueño, pelón, sueñito, foco</i> | |
| consumición | <i> cigarros, cigarrillos, piti, churro, trago, Bloody Mary, "San Antonios", litros, chelas, café, sorbo, cafecito, birrias, galletas, taco, bocado,</i> | | |
| comunicación | <i> píldoras, rollito, farol, órdago, sermón, mierda, debraye, garabato, rapapolvo, porras</i> | X | |
| | <i> palabritas, discurso, lengua, verbo, speech, cuento</i> | | |
| | <i> chiste, piropo, carcajada</i> | | |

| | | | |
|-----------------------------|---|--|--------------------------------|
| | | <i>maleficio, hechizo, mal (de ojo), fufú fundamento, borrón, repaso</i> | |
| | periodos de tiempo | <i>rato, días, años, horas, año</i> | |
| | papeles sociales | <i>novio, amante</i> | |
| casos inter-medios | actitudes y propiedades humanas | <i>morro, cojones, un par (de cojones), imaginación, ganas, narices, huevos, carrilla, luz</i> | <i>X (imaginación, luz)</i> |
| | fluidos y otras sustancias corporales | <i>lágrimas, lagrimitas, sangre, babilla, topo, flujo, meo, pis, tufo, pedo, pestazo, ñordo</i> | <i>X</i> |
| | varios | <i>periodista, gobierno, ramas</i> | |
| SOLTAR | | | |
| <i>soltar</i> como VL | sonidos que expresan sentimientos | <i>grito, carcajadas, risas, suspiro, bufidos, quejido, berridos, ladridos, sonido, gallos, gemido, gruñido, chillido, resoplido, exabrupto, sonrisa</i> | <i>X (grito, suspiro)</i> |
| | emisiones lingüísticas | <i>tacos, gilipolleces, maldiciones, chorradas, barbaridades, mierda, perogrulladas, tonterías, sermón, palabrejas, estupideces,</i> | <i>X</i> |
| | | <i>discurso, palabras, frases, consejos, verdades, citas, comentario, preguntas, diálogos</i> | |
| | | <i>repertorio, spoilers, reflexiones, escenas, bombazo, perlas, rollo</i> | |
| golpes y acciones violentas | <i>leches (slag), bofetones, puñetazo, zurdazo, talegazo, golpes, hostias, guantazo, biangulares, diagonales (spark), pases, remate (skudd), latigazo, derechazo (skudd m høyrefoten eller hånd), cañonazo, disparo (en fútbol), disparo (con arma), tiro, pepinazo</i> | <i>X (tiro, disparo, golpe)</i> | |
| casos inter-medios | fluidos o cualidades internas a un organismo u objeto | <i>líquido, brillo, luz, aroma, olor, sabor</i> | <i>X (luz)</i> |
| | entidades internas a un organismo que no existen como tales dentro del organismo antes de que se las suelten | <i>preso²⁸⁸, beso, lagrimas</i> | <i>X (lágrimas, beso etc.)</i> |
| | monedas | <i>euro, duro, vara, centavo, dinero</i> | |
| | objetos que atraen atención | <i>libro, el PES</i> | |
| | liberar | <i>carga, lastre, cadenas, cuerda, rienda, problema, imaginación</i> | <i>X (imaginación)</i> |

Hemos comprobado que *echar* codifica en su información semántica la idea de trayectoria, en el tiempo o en el espacio, mientras que *soltar* no la tiene. Esto se refleja de forma abstracta en que *echar* prefiere sustantivos que de alguna manera expresan una extensión temporal o espacial. El sustantivo *sueño* es un ejemplo de un estado durativo. Proponemos que es por esta naturaleza durativa que solo lo selecciona el verbo *echar*. *Soltar*, en cambio, no expresa duración. Su significado prototípico radica en la cesación de contacto entre dos objetos y debido

²⁸⁸ preso=pedo (regionalismo venezolano)

a eso se combina frecuentemente con sustantivos que expresan acciones que ocurren de repente y que además pueden ser bruscas. Esto va bien con el sustantivo *bofetada*, que describe una acción repentina y violenta.

Es decir: los sustantivos que expresan nociones que necesariamente deben extenderse en el espacio o en el tiempo solo pueden ir con *echar*; las que expresan nociones que necesariamente se deben producir de forma puntual, solo pueden aparecer con *soltar*. Los casos en que el sustantivo va bien con ambos son de sustantivos que pueden conceptualizarse como extendidos en el tiempo o no.

Esta diferencia entre "extendido" y "puntual" la podemos observar en numerosos ejemplos de la tabla 18, como, por ejemplo, con *echar un vistazo* y *soltar un disparo*. *Echar un vistazo* describe una acción durativa donde se puede entender la capacidad de ver como un tipo de movimiento que va desde el agente hacia un lugar y que además se puede alargar en el tiempo. *Soltar un disparo*, en cambio, expresa una acción que ocurre de repente y de manera brusca, donde hay una cesación de contacto entre dos objetos.

Otro par mínimo es el de *echar un rato* y *soltar un euro*. Los sustantivos que aluden a periodos de tiempo, como *rato*, *año* y *horas*, se combinan solo con *echar* justamente porque *echar* prefiere sustantivos que expresan una extensión en el tiempo (o en el espacio). Por el mismo motivo, los sustantivos que expresan juegos y partidas, que deben desarrollarse en el tiempo, han de aparecer con *echar*.

El significado de *soltar un euro* –o un *duro*, *centavo* o *dinero*– es en cierto sentido lo contrario porque describe una acción que ocurre en un instante, la de dar una unidad monetaria que se toma como atómica en ese contexto. Es decir, expresa una acción repentina donde lo esencial del sentido radica en la terminación de contacto entre dos objetos o entidades y encaja, por lo tanto, con nuestra hipótesis sobre los sustantivos que suelen combinarse con *soltar*.

Conviene mencionar, además, que entre las categorías semánticas que hemos establecido, se encuentran también grupos para los dos verbos que, a primera vista, pueden resultar muy parecidos: por ejemplo, el de *movimientos* para el verbo *echar* y el de *golpes* y *acciones violentas* para *soltar*. Esto podría debilitar la validez de nuestra hipótesis, ya que en principio ambos implican desplazamientos. Sin embargo, examinando los ejemplos documentados en los

dos grupos, podemos observar que los sustantivos en las dos categorías se distinguen considerablemente. Mientras una gran mayoría de los sustantivos del grupo de *movimientos* que se combinan con *echar* se caracterizan por describir acciones durativas, como por ejemplo *chapuzón, bailesito, tijeretazo y polvo*, vemos que los sustantivos en el grupo de *golpes y acciones violentas*, son, precisamente, sustantivos que aluden a acciones violentas y bruscas, como, por ejemplo, *leches, puñetazo, golpes, hostias, pases, remate, tiro y disparo*. Esto refuerza la hipótesis de que *soltar* tiende a combinarse con sustantivos que ocurren en un instante y que *echar* prefiere sustantivos que expresan un tipo de extensión en el tiempo o en el espacio.

Aunque hemos documentado varios sustantivos que suelen combinarse con uno de los dos verbos, también hay varios que van bien tanto con *echar* como con *soltar*, como por ejemplo *discurso e imaginación*. Sin embargo, hemos observado que con estos el significado que se percibe cambia, dependiendo de si se combinan con *soltar* o con *echar*. *Soltar* un discurso implica, por ejemplo, una acción más espontánea, improvisada, poco reflexionada y más brusca que si sustituimos *soltar* por *echar*. Esto nos indica, además, que el verbo en sí aporta contenido semántico a la CVL y que no funciona únicamente como un elemento sintáctico de unión. La idea de falta de control o de acción descuidada que aporta *soltar* se relaciona, en nuestro análisis, con que solo indica cesación de contacto, sin implicar que el sujeto haga que algo siga una trayectoria extendida durante un tiempo: la falta de contacto, metafóricamente, se reinterpreta como que el sujeto descuida el desarrollo de la acción una vez que la inicia.

Tenemos, además, una categoría idéntica para los dos verbos. Es la de *fluidos y otras sustancias corporales*. Esto podría también romper con la idea que cada uno de los dos verbos tengan una preferencia hacia ciertos sustantivos, pero examinando los sustantivos en cada clase, vemos, otra vez, que estos se distinguen entre sí, a pesar de encontrarse en dos grupos conceptuales con el mismo nombre. En cuanto a los sustantivos de esta categoría que se combinan con *echar* tenemos, por ejemplo, *sangre, babilla, topo, flujo, meo, pis, tufo, pedo y ñordo*. Observamos que aluden a sustancias que se segregan o expulsan típicamente de forma extendida en el tiempo, y muchas veces también implican una extensión en el espacio, dado que son elementos que se mueven desde el agente hacia un lugar. Esto encaja con el significado prototípico que hemos propuesto para el verbo *echar*.

En cambio, en cuanto a los sustantivos del mismo grupo que se combinan con *soltar*, encontramos por ejemplo *líquido, brillo, luz, aroma, olor y sabor*. Podemos notar que estos sustantivos expresan entidades que manifiestan de forma externa propiedades internas del sujeto y, al mismo tiempo, que no se extienden en el espacio como una trayectoria. Además, estas nociones se emiten de forma involuntaria y no controlada por el sujeto, quien no puede decidir cuándo ni cómo se emiten. Esto se corresponde con la idea de que *soltar* se combina con sustantivos que designan entidades que no se controlan de forma directa por el sujeto y en las que basta una manifestación puntual de ellas, ya que lo esencial del significado radica en la cesación de contacto entre dos objetos o entidades. Si pensamos en qué entidades se puede predicar que sueltan líquido, olor, luz o sabor, está claro que se trata de entidades no animadas de las cuales solo se puede esperar que esas nociones salgan de ellas sin control.

- (72) a. *Juan suelta líquido.
b. La bolsa de basura suelta líquido.

Cerramos aquí este capítulo de análisis y pasamos al siguiente, donde presentaremos un estudio empírico en el aula de español como lengua extranjera/segunda lengua sobre el uso de las categorías conceptuales como una herramienta en el aprendizaje de las CVL.

6. Posibles implicaciones para la enseñanza de español como lengua extranjera – un estudio empírico

6. 1. Introducción

En el presente capítulo me propongo enlazar las conclusiones teóricas que he alcanzado mediante mi análisis sobre el contenido semántico de *echar* y *soltar* con un posible uso aplicado de mi propuesta en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda y tercera lengua (en adelante, ELE/EL2/EL3). Para este propósito presento aquí los resultados de un estudio empírico en el aula.

El objetivo principal de dicho estudio es averiguar si las categorías identificadas que caracterizan los sustantivos que se combinan, respectivamente, con *soltar* y *echar* pueden servir como un apoyo práctico para los estudiantes a la hora de aprender el uso de estos verbos. Este objetivo conecta directamente con las críticas teóricas que se han hecho ocasionalmente a las propuestas que tratan de derivar o deducir las CVL o las colocaciones a partir de reglas, y a las que se aludió en la sección 2.1.5.

Concretamente, queremos explorar si nuestras conclusiones teóricas, en tanto que sistematizan la combinación con distintos sustantivos mediante reglas, pueden ser adaptadas de forma práctica para ayudar a los estudiantes a saber con qué sustantivos puede combinarse cada verbo cuando actúa en construcciones de verbo de apoyo. Además, me propongo investigar el grado de facilidad de aprendizaje para las distintas categorías y averiguar si las categorías de uno de los dos verbos son más claras que las del otro como guías para el aprendizaje.

Varios investigadores hacen hincapié en que la investigación sobre los verbos ligeros o las colocaciones es extraordinariamente importante a causa de las dificultades que estos presentan para el aprendizaje y adquisición de español como ELE/EL2/EL3 (Alonso Ramos, 2004; Higuera García, 2006b; García Salido, Lorente y Basanta, 2019). Varios estudios muestran, por ejemplo, que los aprendices de una lengua extranjera utilizan las CVL, o las colocaciones en general, de forma reducida, dado que tienden a apoyarse en una selección limitada de estas, en comparación con lo que hacen los nativos (Hasselgren, 1994; Nesselhauf, 2005; García Salido, 2016).

Pese a estas dificultades sistemáticas de aprendizaje, se observa que las colocaciones reciben poca atención tanto en los manuales de ELE como en la formación de profesores (Higueras García, 2006b, 2016). En el caso de hallarse en los manuales, estas construcciones suelen presentarse como listas de frases hechas, frecuentemente junto con otras colocaciones, que se espera que el estudiante memorice. No se suelen enseñar ni las colocaciones ni los verbos ligeros en sí mismos y, cuando se mencionan, no se enseñan de manera explícita: se presentan y se aprenden memorizándolas como frases hechas.

Frente a esta situación general, en este capítulo queremos investigar si los aprendices consiguen usar las categorías semánticas de los sustantivos de los verbos ligeros *echar* y *soltar* cuando estos actúan como VL para poder deducir más que memorizar las combinaciones correctas y, así evitar la necesidad de memorizar cada combinación posible.

Consideramos que los verbos *soltar* y *echar* son especialmente adecuados para tal propósito, dado el grado de semejanza entre los dos; así como por el hecho de que con ciertos sustantivos se permiten utilizar ambos verbos ligeros (como *sermón* , *discurso* y *lágrima*), pero con otros no (como *vistazo* , *monedas* y *siesta*).

El propósito de este trabajo es, pues, verificar si las categorías de los sustantivos que se combinan con los verbos *soltar* y *echar* pueden servir como ayuda para los aprendices de ELE/EL2/EL3. Más concretamente, se intentará dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Pueden emplearse las categorías semánticas que hemos identificado en nuestro análisis de las construcciones ligeras con *soltar* y *echar* como apoyo práctico para aprender el uso de las CVL con estos verbos en el caso de los aprendices de español como ELE/EL2/EL3? En otras palabras, ¿de qué manera es posible usar las categorías para deducir si con cierto sustantivo se usa *soltar* o se usa *echar* ?
2. ¿Hay alguna clase de variación en la facilidad de aprendizaje de las distintas categorías semánticas para los dos verbos? ¿Parecen, por ejemplo, más difíciles de aprender y entender las de *soltar* que las de *echar* , o al revés? ¿Se comprueban asimetrías en las clases semánticas asociadas a un mismo verbo, de forma que, por ejemplo, dos clases de sustantivos combinables con *echar* no fueran igualmente sencillas de aprender?

Para responder a las dos preguntas se realiza un estudio empírico con dos tareas de producción controlada en un grupo de estudiantes noruegos universitarios que cursan estudios de español como lengua extranjera en una universidad noruega. Seguimos el método de investigación propuesto en Mackey y Gass (Mackey y Gass, 2016, p. 202), donde la investigación se realiza mediante un pre-test y un post-test al que responde un mismo grupo de participantes, con una presentación didáctica entre ambas pruebas, con el objeto de comparar los resultados de cada test para evaluar el efecto de dicha intervención didáctica. Los estudiantes hacen, primero, un pre-test sin recibir explicaciones previas. Después, se les facilita información sobre cómo utilizar las categorías semánticas para elegir entre *soltar* y *echar* en las CVL. Finalmente, los estudiantes realizan un post-test que es similar al pre-test, pero con sustantivos y oraciones distintos. Profundizaremos en los detalles sobre la elaboración de las tareas y la metodología de la recogida de datos en el apartado 6.3.

6.2. Trasfondo teórico

Se puede afirmar que el papel de los verbos ligeros en la adquisición y enseñanza de español como ELE/L2/L3 ha recibido relativamente poca atención frente a otros fenómenos más usualmente discutidos, pero, no obstante, hay varios teóricos de la didáctica que han investigado sobre su enseñanza (Vincze, García Salido, Orol y Alonso Ramos, 2016; Ferraro, Nazar, Alonso Ramos y Wanner, 2014; Sánchez Rufat, 2015; García Salido, Lorente y Basanta, 2019) o sobre el fenómeno próximo de las colocaciones (Higueras García, 2006b, 2016; Hasselgren, 1994; Nesselhauf, 2005). Nuestro objetivo aquí no es volver a entrar en el debate acerca de la definición de las colocaciones o de los factores gramaticales y léxicos que intervienen en ellas y en las construcciones de verbo ligero (cf. la sección 2.1.3). Desde la perspectiva didáctica, adoptamos la postura de que los verbos ligeros presentan desafíos en su enseñanza que se asemejan o son equivalentes a los que muestran las colocaciones.

Por lo tanto, es relevante para nuestros intereses en este capítulo revisar algunas teorías sobre las colocaciones en la enseñanza de ELE, junto a los pocos estudios específicos sobre los verbos ligeros (para más detalles sobre las definiciones de las colocaciones y los verbos ligeros, véanse las secciones 2.1.1, 2.1.2 y 2.1.3). En este apartado revisaremos brevemente, pues, algunas de las perspectivas teóricas que hacen hincapié en la enseñanza de las colocaciones y de los verbos ligeros, tanto en la clase de ELE como en libros de texto para este nivel.

Como ya se ha comentado en la introducción de este capítulo, los estudios han confirmado que los aprendices de una lengua extranjera utilizan las CVL y las colocaciones, en general, de forma reducida, y tienden a apoyarse en una selección limitada de estas, en comparación con lo que hacen los hablantes nativos (Hasselgren, 1994; Nesselhauf, 2005; García Salido, 2014). Se ha observado, por ejemplo, un uso más extendido de lo que Hasselgren llama *Teddy bears*, es decir, muletillas que usan los aprendices de ELE con mayor frecuencia que los nativos. Se ha argumentado que tal hecho indica una falta de riqueza léxica. Los estudios de García Salido (2014) y de Sánchez Rufat (2015) documentan esta misma limitación léxica en el uso de construcciones con verbos ligeros, lo cual se manifiesta en estos casos en la extensión contranormativa de un verbo ligero a sustantivos o adjetivos con los que no se combina. El estudio de Sánchez Rufat (2015) muestra que hay una mayor proporción del verbo *dar* usado como verbo ligero en los textos de discentes en contraste con textos de nativos. García Salido, Lorente y Basanta (2019) encuentran el mismo resultado en un estudio con aprendices francófonos, donde se observó, por ejemplo, que los aprendices utilizaban más el verbo *hacer* incorrectamente en construcciones donde el verbo correcto en español nativo habría sido *dar*. Esto se relaciona en este estudio con el hecho de que en varias CVL en francés se usa el verbo *faire* (=hacer) en vez de *dar*, como por ejemplo en construcciones como *dar una vuelta*, que en francés es *faire un tour*. Estos resultados indican que hay una necesidad clara de dedicar más tiempo a la enseñanza de las colocaciones y los verbos ligeros en la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo especial énfasis en las condiciones en las que esos verbos se combinan con distintos sustantivos o adjetivos para evitar las extensiones contranormativas e incorporar estas construcciones al caudal léxico de los aprendices de ELE.

Varios de estos problemas léxicos se reproducen también en el uso de las colocaciones, cuya enseñanza se encuentra algo más estudiada. Higuera García señala en su artículo *Pedagogical principal for the teaching of collocations in the foreign classroom* (Higuera García, 2016) que hay consenso en que el concepto de colocación es un término útil en la enseñanza de vocabulario de lenguas extranjeras. Sin embargo, al mismo tiempo, este concepto no está incorporado en la práctica habitual de enseñanza en ELE. Higuera García (2016) menciona el trabajo de Lewis (1993), donde se enfatiza el aprendizaje léxico (Lexical Approach, LA) como significativo en la comprensión de la importancia de las colocaciones en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Gracias a las contribuciones del acercamiento léxico de este autor, se ha prestado más atención a incluir contenido léxico y, por tanto, las colocaciones, en la enseñanza. No obstante, Higuera García señala que, aunque Lewis presentó algunas

propuestas de cómo incluir las colocaciones en los libros de texto, no proporcionó criterios claros de cómo enlazar estos contenidos con la práctica en actividades con el enfoque comunicativo. La contribución de Higuera García (2016) consiste en proponer unos principios de cómo enseñar colocaciones dentro del enfoque comunicativo que hoy caracteriza la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. En consonancia con los objetivos de esta tesis, esta integración la propone partiendo de las teorías del enfoque léxico, pero dando más énfasis a la postura de que las colocaciones no son necesariamente arbitrarias. Higuera García parte de los trabajos de Bosque (2011), donde se describen las colocaciones como menos arbitrarias de lo que han supuesto otros teóricos (para una presentación más profunda sobre este tema, véase la sección 2.1.5). En pocas palabras, pese a ser específicas para cada lengua –y, por lo tanto, no previsible– no es necesario memorizar individualmente cada colocación, sino que se pueden deducir, por lo menos parcialmente, siguiendo descripciones genéricas de grupos semánticos o léxicos con los que suele combinarse una palabra. Boers y Lindstromberg, desde una perspectiva cognitiva (Boers y Lindstromberg, 2008), critican el método del LA por no tener en consideración justamente este factor y, además, señalan que los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras pueden facilitar el aprendizaje del léxico considerablemente si involucran a los aprendices en una reflexión profunda sobre la estructura semántica de las colocaciones.

A partir de la investigación reciente y las teorías resumidas aquí sobre la enseñanza de colocaciones en el aula de las lenguas extranjeras, Higuera García (2016) expone 16 principios pedagógicos. Presentaremos, a continuación, aquellos que son de especial interés para nuestro estudio empírico.

- Las colocaciones deben enseñarse de manera explícita.
- Es necesario concienciar a los aprendices sobre la existencia de las colocaciones.
- Es necesario enseñar y explicar las clases léxicas seleccionadas por una de las palabras en la colocación, como se hace en los trabajos citados de Bosque (2004a, 2011). Higuera García explica esto con un ejemplo de Sánchez Rufat (2015): *Teachers should not teach that the Spanish adverb encarnizadamente 'fiercely' combines with the verb luchar 'fight', but that it combines with two lexical classes: verbs denoting confrontation and verbs of movement or process.* Es decir, en lugar de dar listas de palabras que el estudiante debe memorizar, el profesor ha de generalizar y describir los grupos conceptuales que caracterizan a las palabras que se combinan con cada elemento léxico,

para permitir al estudiante deducir a partir de su significado cuál es su combinatoria probable.

- Es necesario motivar a los aprendices a hacer reflexiones profundas sobre la estructura semántica de las colocaciones.

Como se ve, estos objetivos didácticos son compatibles con los principios adoptados en esta tesis. Por esta razón, hemos tratado de que se vean reflejados de forma directa y explícita en la aplicación práctica que se presenta en este capítulo.

Durante los últimos años, ha habido algunos intentos de producir material de enseñanza de lenguas extranjeras enfocado en el aprendizaje de las colocaciones. Higuera García hace una revisión crítica de tres libros de este tipo para aprendices de inglés, donde parte de sus propios principios para la enseñanza de colocaciones (Higuera García, 2016). Los libros ofrecen una gran cantidad de actividades para practicar las colocaciones, pero no contienen información ni actividades que estimulen a los aprendices a comprender y reflexionar sobre las relaciones semánticas de las combinaciones más allá de las palabras individuales que se ilustran en cada caso. Tampoco facilitan información sobre los grupos semánticos conceptuales de las palabras que constituyen las colocaciones y, por lo tanto, no se basan en la idea de que las colocaciones no son siempre arbitrarias. En este sentido, Higuera García insiste en la necesidad de que existan actividades donde los estudiantes aprendan a relacionar significados figurados con significados literales con la ayuda de diccionarios como *REDES* (Bosque, 2004a). Con este tipo de ejercicios, los estudiantes pueden descubrir, por ejemplo, que el verbo *congelar* no se combina únicamente con cosas físicas, como *agua, nariz y lago*, sino también con sustantivos figurados, como, por ejemplo, *negociación y acuerdo* (Higuera García, 2006a).

Pese a que afectan a las colocaciones, como decimos estas observaciones son igualmente apropiadas para las construcciones de verbos ligeros. Con esta breve presentación de este trasfondo sobre el uso de colocaciones en la enseñanza de ELE y, concretamente de las lenguas extranjeras en general, pasamos ahora a describir el método utilizado en nuestro estudio aplicado.

6.3. Metodología del estudio en el aula

El grupo de participantes con quien se realizó este estudio eran estudiantes del programa de español como lengua extranjera en la Universidad Noruega de Tecnología y Ciencia (NTNU). Todos cursaban el segundo cuatrimestre de español, donde se cuenta con un nivel aproximado al B1 avanzado o B2 inicial, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas extranjeras* (en adelante, *MCER*).

Los estudiantes recibieron un primer cuestionario donde se les pedía, entre otras cosas, que indicaran su nivel percibido de español. Los estudiantes podían elegir entre los siguientes cinco niveles²⁸⁹.

1. Básico: puedo reconocer palabras y expresiones sencillas.
2. Intermedio: puedo usar palabras cotidianas y oraciones sencillas, y puedo interactuar en un nivel elemental.
3. Independiente: puedo tener una conversación sencilla y escribir sobre temas conocidos.
4. Competente: puedo hablar con fluidez y comprendo un discurso hablado sobre temas conocidos, pero complicados. Sé escribir textos complicados sobre temas variados.
5. Avanzado: puedo expresarme con fluidez, de manera espontánea y a la perfección. Entiendo sin problemas todo lo que leo y escucho, y puedo utilizar el idioma eficientemente con fines profesionales, académicos y sociales.

Los niveles están descritos con la intención de que equivalgan, respectivamente, a los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 del *MCER*. No incluimos el nivel C2, dado que sabíamos que no había estudiantes que se encontraran en este nivel. Decidimos no nombrar los niveles con los términos utilizados por el *MCER*, puesto que estas etiquetas no son siempre conocidas entre los estudiantes noruegos.

Todos los participantes se situaron o en el nivel 3 o en el 4 y esto confirma, pues, el nivel esperado para el grupo, es decir, un B1 o un B2, según el *MCER*.

En el estudio, participaron 26 estudiantes. La recogida de datos se realizó durante 45 minutos en una clase programada dentro de su horario de clase, donde el tema curricular eran los

²⁸⁹ Las instrucciones y las descripciones de los niveles estaban en noruego en el cuestionario, pero aquí se han traducido al español.

recursos léxicos. Todos los participantes tenían noruego como su lengua materna, salvo uno, cuyas lenguas maternas eran el inglés y el ruso.

Dos de los estudiantes que tenían noruego como lengua materna además contaban con una lengua materna adicional. Una de estas lenguas era el griego y la otra, el finés. En los resultados que presentaremos en el apartado 6.4, estarán incluidos los datos de estos dos participantes, aunque suponemos que saber finés y griego no es significativo para los resultados de las dos tareas. Si fueran lenguas más cercanas al español, lo tendríamos que considerar. Aunque somos conscientes de los beneficios que puede tener saber otros idiomas a la hora de aprender español, las combinaciones permitidas entre verbo y sustantivo en las CVL se caracterizan, precisamente, por no ser las mismas en distintas lenguas, de manera que la interferencia positiva de otros idiomas probablemente es limitada. De hecho, una vez examinados los resultados, también se confirma que las respuestas de estos estudiantes no se distinguen de forma especial dentro del grupo.

La gran mayoría de los estudiantes habían aprendido español en un contexto escolar en la educación secundaria, lo que en Noruega se hace entre los 14 y 19 años. 8 de los 26 participantes señalaron que habían aprendido la lengua en otros contextos. En el cuestionario no se les pedía que indicaran cuáles, de manera que no tenemos información adicional sobre estos contextos de aprendizaje. Los datos de los participantes bilingües se incluirán en la presentación de los resultados; al mismo tiempo que comentaremos si encontramos discrepancia entre estos dos participantes y el resto.

Tanto el pre-test como el pos-test incluían una tarea de elegir la forma correcta entre dos propuestas. Dado que nuestro objetivo principal es verificar si el estudiante es capaz de deducir la combinación entre verbo y sustantivo por conocimientos de las propiedades semánticas de los sustantivos, procuramos eliminar trabajo cognitivo redundante en la tarea. Por este motivo, pusimos los verbos siempre conjugados para que el participante no se distrajera en la flexión verbal.

La tarea constaba de 20 ejercicios con una CVL con sustantivo, donde había que elegir entre *soltar* y *echar* en cada caso. La primera tarea era así:

Creo que Raquel piensa que soy tonto. A veces cuando le pregunto cosas, su única reacción es *echar/soltar* un gruñido (=grynt).

Como se puede observar en el ejemplo, el sustantivo de la CVL se presentaba, entre paréntesis, traducido al noruego para evitar que el estudiante no pudiera deducir el verbo correcto por falta de comprensión del sustantivo.

La elección de las CVL utilizadas y la creación de las oraciones se basaron en los siguientes criterios:

1. Solo es posible la elección de uno de los dos verbos
2. La mayoría de los sustantivos se han encontrado en el material de datos recogidos de corpus que se ha realizado para el trabajo de esta tesis.
3. Los sustantivos deberían poder incluirse en un vocabulario para un aprendiz de español de nivel B1 o B2.
4. Creamos las oraciones de las tareas de modo de que hubiera un equilibrio respecto al género de nombre de personas. Además hemos elegido construcciones oracionales sencillas para evitar confusiones de comprensión.

Al principio de la clase, los estudiantes rellenaron el pre-test sin recibir explicaciones sobre el uso de los verbos *soltar* y *echar*. Tras entregar la primera tarea, les proporcionamos una breve explicación de unos 15-20 minutos sobre algunas de las categorías semánticas de las que se suelen pertenecer los sustantivos que se combinan típicamente con los dos verbos, respectivamente. En la explicación se repasaron las respuestas correctas en la tarea del pre-test, categorizándolas en los grupos prototípicos para los dos verbos. Las explicaciones se resumieron con el siguiente esquema:

Figura 1. Categorías semánticas de *soltar* y *echar* con fines pedagógicos, y soluciones de la tarea del pre-test.

| ¿Echar o soltar? | |
|---|--|
| <p>ECHAR</p> <p>1. Sustantivos relacionados con la vista y representaciones audiovisuales 13) <i>echar</i> / <i>soltar</i> una foto (= <i>bilde</i>). 2) <i>echa</i> / <i>suelta</i> un ojo (= <i>øye</i>) 4) <i>echar</i> / <i>soltar</i> una mirada (= <i>blikk</i>)</p> <p>2. Sustantivos relacionados con el proceso de dormir o descansar 8) <i>Échate</i> / <i>suéltate</i> un sueñecito (= <i>søvn, blund</i>), <i>te vendrá bien</i>. 18) <i>el cuerpo necesita echar</i> / <i>soltar</i> un descanso (= <i>hvil</i>)</p> <p>3. Consumición 5) <i>echarme</i> / <i>soltarme</i> un cigarro (= <i>sigarett</i>). 10) <i>echar</i> / <i>soltar</i> un café (= <i>kaffe</i>)</p> <p>4. Periodos de tiempo 19) He <i>echado</i> / <i>soltado</i> meses (= <i>måneder</i>) 6) Hay que <i>echar</i> / <i>soltar</i> muchas horas (= <i>timer</i>) 9) He <i>echado</i> / <i>soltado</i> muchos ratos (= <i>øyeblikk, stunder</i>)</p> | <p>SOLTAR</p> <p>1. Sonidos que expresan sentimientos 17) <i>Eché</i> / <i>solté</i> un silbido (= <i>plystrelyd</i>) 14) <i>eché</i> / <i>soltó</i> una buena carcajada (= <i>latterbrøl</i>). 1) <i>echar</i> / <i>soltar</i> un gruñido (= <i>grynt</i>). 11) <i>echa</i> / <i>suelta</i> un chillido (= <i>hyl, skrik</i>).</p> <p>2. Golpes y acciones violentas 15) <i>echar</i> / <i>soltar</i> dos leches (= <i>slag</i>). 3) <i>eché</i> / <i>solté</i> una patada (= <i>spark</i>). 7) <i>eché</i> / <i>soltó</i> un bofetón (= <i>slag/smekk i ansiktet</i>)</p> <p>3. Monedas 20) sin <i>echar</i> / <i>soltar</i> un dólar (= <i>dollar</i>) 12) sin <i>echar</i> / <i>soltar</i> ni un euro (= <i>euro</i>). 16) No ha <i>echado</i> / <i>soltado</i> ni una peseta (= <i>pesetas</i>)</p> |

Después de revisar las soluciones y las explicaciones del uso de los verbos, los estudiantes realizaron el post-test, que también contaba con oraciones que incluían 20 CVL con *soltar* y *echar*. Durante este test, los participantes disponían del esquema en figura 1 como recurso pedagógico.

Como se puede observar, hemos seleccionado solamente cuatro categorías para *echar* y tres para *soltar*. Es decir; hemos hecho una selección entre las doce categorías que identificamos en total para *echar* (véanse los apartados 4.2 y 4.4) y entre las ocho que establecimos para *soltar* (véanse los apartados 5.2 y 5.4). Esta reducción se debe a varios factores. En primer lugar, hay algunas categorías de sustantivos que coinciden para los dos verbos, y para poder presentar categorías como ayuda a la hora de elegir entre *soltar* y *echar*, habría que entrar en los distintos significados que estos aportan. Por ejemplo, tenemos una categoría de *emisiones lingüísticas* para *soltar* y una categoría de *comunicación* para *echar*. Nombres como *sermón* y *discurso*, por ejemplo, entran en las dos categorías y pueden combinarse con los dos verbos, pero con un

matiz semántico distinto (véase el apartado 5.5.7). Este tema lo hemos considerado correspondiente a niveles más altos que B1/B2 y, por lo tanto, no lo hemos incluido en este estudio. En segundo lugar, quisimos reducir el número de categorías para hacer posible presentarlas y aprenderlas durante el periodo de tiempo que disponíamos para la recogida de datos en clase.

6.4. Presentación y análisis de los resultados

En la tabla 1 se presenta el resultado del pre-test: 10 de los estudiantes obtuvieron un porcentaje de entre el 26 y el 75 % de respuestas correctas y 14 consiguieron entre el 51 y el 75 %. Fuera de estos resultados mayoritarios, solo un participante se sitúa en el cuartil más bajo con un resultado de aciertos de entre un 0 y 25 % y otro aparece en el cuartil superior entre el 75 y el 100 %. El promedio de respuestas correctas por cada participante es del 52,7 %²⁹⁰, es decir, solo un poco más de la mitad. Considerando que solo había dos alternativas en cada ejercicio y que, teóricamente, con nada más que elegir aleatoriamente un verbo –o incluso elegir siempre el mismo verbo en cada ejercicio–, el participante podía conseguir un 50 % de respuestas correctas a priori. Podemos concluir, pues, que el porcentaje de 52,7 es bastante bajo y que el resultado nos indica que los estudiantes, en general, no dominan bien el uso de las CVL que presenta la tarea.

Tabla 1. Respuestas correctas en la tarea del pre-test

| Porcentaje de respuestas correctas | Cantidad de participantes |
|------------------------------------|---------------------------|
| 0-25 % | 1 |
| 26 – 50 % | 10 |
| 51 – 75 % | 14 |
| 75 – 100 % | 1 |

Con la intención de saber más sobre qué ejercicios presentaron dificultades mayores para los estudiantes y en cuáles acertaron con mayor frecuencia, hemos dividido las respuestas correctas de acuerdo con las categorías semánticas que se definieron para los dos verbos. El resultado se expone en la tabla 2.

²⁹⁰ Véase el apéndice I para más detalles sobre la elaboración de estos cálculos.

Tabla 2. ¿En qué ejercicios acertaron en el pre-test?

| Porcentaje de respuestas acertadas por ejercicio | Número de ejercicio (porcentaje de respuestas acertadas entre paréntesis) | | | | | | |
|--|--|-----------------------|-----------------------|----------------------|---|-----------------------------------|------------------------|
| | Respuesta correcta es <i>echar</i> | | | | Respuesta correcta es <i>soltar</i> | | |
| Categoría | I. vista | II dormir | III consumición | IV tiempo | I sonidos | II golpes | III monedas |
| 0-25 % | | | | | | | |
| 26 – 50 % | | 8 (31 %) 18 (38 %) | 5 (27 %) 10 (42 %) | 6 (50 %) 9 (42 %) | | 3 (46 %) 7 (35 %) 15 (46 %) | 16 (46 %) |
| 51 – 75 % | 13 (54 %) | | | 19 (54 %) | 1 (62 %) 14 (62 %) 17 (58 %) 11 (73 %) | | 12 (65 %) 20 (62 %) |
| 75 – 100 % | 2 (77 %) 4 (85 %) | | | | | | |

Observamos, en primer lugar, que destaca una categoría que ha obtenido un gran número de respuestas correctas. Se trata de las CVL con *echar* que se combinan con sustantivos relacionados con el sentido de la vista. Las frases que representan esta categoría en el pre-test son los siguientes:

Sustantivos relacionados con la vista o representaciones audiovisuales (*echar*)

2. *Julio no quiere leer el libro, pero le echa/suelta un ojo (=øye) para saber de qué va.*
4. *Oye, estoy escribiendo un trabajo para la clase de español. ¿Le puedes echar /soltar una mirada (=blikk) para ver si está bien.*

No podemos estar seguros sobre las razones de por qué un gran número de los estudiantes respondieron correctamente en estos ejercicios, pero podemos especular que las CVL con *echar* que se combinan con sustantivos relacionados con la vista, como *echar un ojo* y *echar una mirada*, son frases frecuentes que resultan ya conocidas para muchos estudiantes en este nivel de dominio del español.

Seguidamente, notamos que en el grupo de ejercicios que obtuvieron un porcentaje de entre el 51 y el 75% de respuestas correctas se encuentran cuatro categorías de sustantivos, dos de *echar* y dos de *soltar*. Dentro de estos, han obtenido mejores resultados las CVL con *soltar* que se

combinan con sustantivos que expresan sonidos relacionados con la expresión de sentimientos.

Los casos concretos son los siguientes:

Sustantivos relacionados con sonidos que expresan sentimientos (*soltar*)

1. *Creo que Raquel piensa que soy tonto. A veces cuando le pregunto cosas, su única reacción es echar/soltar un gruñido (=grynt).*

11. *Mi padre tiene miedo a los ratones. En la cabaña hay muchos y siempre cuando ve uno, echa/suelta un chillido (=hyl, skrik).*

14. *Cuando Pepa vio la foto del carnaval, echó/soltó una buena carcajada (=latterbrøl)*

17. *De repente vi a Fernando en el mercado, pero estaba muy lejos. Eché/solté un silbido (=plystrelyd) para atraer su atención y se dio la vuelta.*

Estas construcciones se caracterizan por representar todas ellas usos prototípicos de las CVL con *soltar*. Además de nuestra explicación pedagógica que nos hizo describir este grupo de sustantivos como *nombres relacionados con sonidos que expresan sentimientos*, los sustantivos involucrados encajan, también, con el significado principal que hemos identificado para *soltar* como VL, que es el de expresar acciones rápidas o violentas. Esta coincidencia se da tanto con *soltar un gruñido* como con *soltar un chillido, una carcajada y un silbido*. Puede ser que los estudiantes, inconscientemente, relacionen estos sustantivos con el verbo *soltar*, precisamente porque casan con la idea de una acción rápida e instantánea que puede resultarles prototípica.

Entre los ejercicios que han tenido un porcentaje de entre 25 y 50 de respuestas acertadas se encuentran varias categorías de sustantivos, pero destacan, sobre todo, las de acciones relacionadas con dormir y expresiones de consumición de *echar*, y la de golpes con *soltar*, por tener entre dos y tres ejercicios de cada categoría que solo recibieron entre el 31 y el 46 % de respuestas correctas. Estos ejercicios son los siguientes:

Sustantivos relacionados con el proceso de dormir (*echar*):

8. *Échate /suéltate un sueñesito (=søvn, blund).*

18. *Los que defienden la siesta dicen que el cuerpo necesita echar/soltar un descanso (=hvil) durante el día.*

Sustantivos relacionados con la consumición (*echar*):

5. *Después de una buena comida, necesito echarme/soltarme un cigarro (=sigarett).*

10. *Hace mucho que no te veo. ¿Tienes ganas de echar/soltar un café (=kaffe) mañana?*

Sustantivos relacionados con golpes o acciones violentas (soltar):

3. *El perro intentó morderme. Me dio miedo y le eché/solté una patada (=spark).*

7. *Ignacio se enfadó con su amigo y le echó / soltó un bofetón (=slag/smekk i ansiktet).*

Las CVL con *echar* y *soltar* de estos ejercicios no tienen muchos rasgos comunes entre sí. Hay un porcentaje mayor de respuestas negativas con el verbo *echar* que con el verbo *soltar*, pero los sustantivos de los tres grupos con peor resultado son una mezcla de casos que implican a los dos verbos.

En este punto es oportuno mencionar aquí un factor que podría ser una posible limitación del estudio que hemos realizado. Con unos pocos de los casos producidos para el cuestionario se encontraron a posteriori casos de sustantivos donde podría ser marginalmente posible combinarlos con los dos verbos. Con respecto a ellos, por lo tanto, nuestros resultados pueden ser menos válidos. Esto podría ser el caso del sustantivo del ejercicio 14, *carcajada*, debido a que también se documentan, aunque marginalmente, usos donde este sustantivo se combina con *echar*. Para decidir en un caso como este cuál es la combinación más frecuente entre los nativos de español, nos hemos basado, principalmente, en los datos recolectados en mi material de corpus. Según estos resultados, *carcajada* se combina con *soltar* y apenas aparece documentado con *echar*, tal vez sujeto a condicionantes sociolingüísticos muy específicos. Para confirmar esta conclusión, realizamos a posteriori una búsqueda adicional de cada expresión en el mismo corpus del español de Mark Davis²⁹¹, ahora buscando directamente su combinación con el verbo. La combinación de *echar una carcajada* obtuvo 4 resultados, mientras que *soltar una carcajada* alcanzó los 116 casos, por lo que podemos concluir que la combinación de *soltar una carcajada* es, sin duda, la más común entre las dos.

En la tabla 3 se expone el resultado del post-test respecto a respuestas correctas, comparado con el resultado equivalente del pre-test. Como se observa, los estudiantes mejoraron considerablemente su resultado después de conocer las categorías de sustantivos que se combinan con los verbos *echar* y *soltar*, respectivamente. El promedio de respuestas correctas

²⁹¹ Datos consultados en el CE (corpus de español por Mark Davies) en versión 2. web/dialectos. www.corpusdelespañol.com [consultado el 14/5/20]

por participante en el post-test es del 94,8 %²⁹², comparado con el 52,7 % del pre-test, algo que evidencia una mejora del 42,1 %.

Tabla 3. Respuestas correctas en la tarea del pre-test y en post-test

| Porcentaje de respuestas correctas | Número de participantes en el pre-test | Número de participantes en el post-test |
|------------------------------------|--|---|
| 0-25 % | 1 | 0 |
| 26 – 50 % | 10 | 1 |
| 51 – 75 % | 14 | 0 |
| 75 – 100 % | 1 | 25 |

Hubo un participante que no mejoró nada su resultado, pero todos los demás consiguieron más respuestas correctas en el post-test que en el pre-test. De hecho, 16 de ellos acertaron en todos los ejercicios en el post-test y obtuvieron un resultado de un 100 % de respuestas correctas.

Podemos concluir, pues, que esta diferencia de resultado indica fuertemente que los conocimientos de las categorías de sustantivos pueden servir como ayuda pedagógica para los aprendices de ELE/EL2/EL3 a la hora de aprender las CVL de *echar* y *soltar* con sustantivos. En el apartado 6.4 discutiremos el valor pedagógico que puede aportar esto resultado en la enseñanza de ELE/EL2/EL3.

A continuación, comparamos las respuestas acertadas para cada caso en el pre-test con las respuestas del post-test. Concretamente, nos interesa saber si destaca algún grupo semántico de sustantivos que haya mejorado mucho o si hay sustantivos que aparenten más dificultad para ser aprendidos. En la tabla 4 se presentan los datos de las respuestas acertadas en el post-test. Hemos dividido las respuestas correctas de acuerdo con las categorías semánticas que se definieron para los dos verbos, del mismo modo que hicimos para el pre-test en la tabla 2.

²⁹² Véanse el apéndice I para más detalles sobre la elaboración de estos cálculos.

Tabla 4. Porcentaje de resultados correctos en el post-test

| Porcentaje de respuestas acertadas por ejercicio | Número de ejercicio (porcentaje de respuestas acertadas entre paréntesis) | | | | | | |
|--|--|------------------------|----------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| | Respuesta correcta es <i>echar</i> | | | | Respuesta correcta es <i>soltar</i> | | |
| Categoría | I. vista | II. dormir | III. consumición | IV. tiempo | I. sonidos | II. golpes | III. monedas |
| 0-25 % | | | | | | | |
| 26 – 50 % | | | | | | | |
| 51 – 75 % | | | | | | | |
| 75 – 100 % | 2 (96 %) 6 (100 %) 17 (96 %) | 11 (96 %) 16 (96 %) | 3 (88 %) 9 (92 %) | 4 (92 %) 7 (88 %) 18 (92 %) | 5 (100 %) 8 (100 %) 15 (92 %) 19 (88 %) | 12 (100 %) 14 (92 %) 20 (100 %) | 1 (96 %) 10 (96 %) 13 (92 %) |

En general, está claro que las respuestas han mejorado considerablemente en todos los grupos de sustantivos. Aun así, podemos observar algunas diferencias. Destacan las categorías de *vista* con *echar* y las de *sonidos* y *golpes* con *soltar* por aparecer típicamente en ejercicios donde el 100 % de los estudiantes respondió correctamente. Esto apoya nuestra hipótesis de que los estudiantes, tras la explicación didáctica, relacionan las acciones durativas con *echar* y las acciones instantáneas con *soltar*.

Los ejercicios con sustantivos de *consumición* y *tiempo* que se combinan con *echar* son los que han tenido un porcentaje más bajo de aciertos en el post-test. No obstante, considerando que el porcentaje de respuestas correctas en tales ejercicios oscila entre el 88 % y el 92 %, podemos concluir que la gran mayoría contestaron correctamente también a estas preguntas.

Sin embargo, para poder comprobar algún efecto de la presentación didáctica en los resultados, es relevante observar el grado de mejora para cada clase semántica de sustantivos entre el pre-test y el post-test. Es natural que grupos como el de *vista* reciban buenos resultados en los dos cuestionarios si esto se puede relacionar con conocimientos previos de algunas “frases hechas” por parte de los estudiantes, como hemos sugerido antes. Sin embargo, notamos que más allá de este posible conocimiento idiomático previo hay cuatro clases de sustantivos que han mejorado considerablemente sus resultados en el post-test. Destacan los grupos de *dormir*, *consumición* y *tiempo* para *echar*, y el de *golpes* para *soltar*. Todos estos ejercicios, salvo uno, se encontraban en el cuartil de entre 25 y 50 % de respuestas acertadas en el pre-test; por el contrario, en el post-test se encontraron todos en el cuartil superior. Este resultado nos indica que la presentación pedagógica les sirvió de gran ayuda a los estudiantes para el aprendizaje de

las CVL con *echar* que se combinan con estos sustantivos. Este mismo resultado apoya, además, la hipótesis de que los estudiantes pueden relacionar acciones durativas con *echar* y acciones instantáneas con *soltar*.

Los grupos de sustantivos que consiguieron una menor mejora entre los resultados del post-test y el pre-test fueron los de *vista* con *echar* y los de *sonidos* y *monedas* con *soltar*. Como los sustantivos que se relacionan con la vista también obtuvo buenos resultados en el pre-test, es lógico que haya mejorado menos, simplemente porque había menos margen de mejora. Respecto a los grupos de *monedas* y *sonidos* puede ser que la descripción presentada en la explicación didáctica de estos haya sido poco precisa y que se deba profundizar un poco más estos grupos. Volveremos a comentar este tema en el apartado 6.5, cuando también examinemos las respuestas de estudiantes acerca de qué ejercicios consideraron más exigentes.

Para fortalecer nuestras conclusiones sobre los efectos de la presentación pedagógica y evitar la posibilidad de que las respuestas correctas de los participantes únicamente fueran resultado de respuestas aleatorias, incluimos también unas cuestiones en el cuestionario del post-test sobre la utilidad percibida de las categorías por parte de los aprendices.

Los estudiantes podían indicar su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones en una escala de seis niveles. Las respuestas están presentadas en la tabla 5, y muestran que un 88,5 % de los estudiantes indicaron que estaban totalmente de acuerdo con la siguiente afirmación: *He utilizado las categorías que acabamos de aprender para decidir si la respuesta correcta era soltar o echar*. El 88,4 % de los participantes señalaron que estaban totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación 2, *Era fácil guiarse por las categorías para saber si tenía que usar echar o soltar*. La tercera afirmación era *Por causa de las categorías ha sido más fácil para mí elegir entre soltar y echar en esta tarea que en la primera*, y 88,5 % respondieron que estaban totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Estos tres datos confirman el resultado de la comparación entre el pre-test y el post-test. Es decir, el resultado apoya nuestra teoría de que conocimientos de las categorías de sustantivos pueden servir como apoyo pedagógico para aprender el uso de las CVL con *soltar* y *echar* en un grupo de aprendices de español como ELE/EL2/EL3.

Tabla 5. Afirmaciones sobre la utilidad de las categorías de los sustantivos²⁹³

| | | Total- mente de acuerdo | Bastante de acuerdo | Un poco de acuerdo | Un poco en des- acuerdo | Bastante en des- acuerdo | Total- mente en des- acuerdo |
|----|---|--|------------------------------------|-----------------------------------|--|---|---|
| 1. | He utilizado las categorías que acabamos de aprender para decidir si la respuesta correcta era <i>soltar</i> o <i>echar</i> . | 88,5 % | 3,8 % | 3,8 % | 0 % | 0 % | 3,8 % |
| 2. | Era fácil guiarse por las categorías para saber si tenía que usar <i>echar</i> o <i>soltar</i> . | 19,2 % | 69,2 % | 3,8 % | 7,7 | 0 % | 0 % |
| 3. | Gracias a las categorías ha sido más fácil para mí elegir entre <i>soltar</i> y <i>echar</i> en esta tarea que en la primera. | 88,5 % | 3,8 % | 3,8 % | 0 % | 3,8 % | 0 % |
| 4. | Las categorías que describen sustantivos que se combinan con <i>echar</i> me parecen comprensibles, lógicas y fáciles de aprender. | 46,1 % | 46,1 % | 3,8 % | 3,8 % | 0 % | 0 % |
| 5. | Las categorías que describen sustantivos que se combinan con <i>soltar</i> me parecen comprensibles, lógicas y fáciles de aprender. | 46,1 % | 38,5 % | 11,5 | 3,8 % | 0 % | 0 % |

Las afirmaciones 4 y 5 de la tabla 5 tienen como objetivo explorar la opinión de los estudiantes respecto a si las categorías de uno de los verbos les parecen más comprensibles, lógicas y fáciles de aprender que las del otro. Vemos que esto no es el caso, dado que se observa poca diferencia en la percepción de utilidad entre las categorías de los dos verbos. La gran mayoría de estudiantes valoran de la misma forma las categorías en cuanto a su utilidad. Solo se observa un pequeño porcentaje más elevado del grupo que expresa que las categorías de *echar* son más comprensibles, lógicas y fáciles de aprender.

²⁹³ Las afirmaciones y las valoraciones figuraban en noruego en la tarea, pero en esta tabla se han traducido al español.

Aun así, podemos observar, en los resultados expuestos en la tabla 6, que los estudiantes sí opinaron que con algunos de los ejercicios fue más difícil encontrar una categoría adecuada que con otros.

Tabla 6. Preguntas²⁹⁴ adicionales sobre las categorías y las tareas²⁹⁵

| | | NO | SÍ | CUÁL/ CUÁLES |
|----|--|--------|--------|---|
| 1. | ¿Había algún ejercicio en la tarea donde fuera especialmente difícil encontrar una categoría que pareciera adecuada? | 32 % | 68 % | 2: 5 votos 8: 3 votos 13: 1 voto 14: 1 voto 16: 1 voto 17: 7 votos 19: 6 votos 20: 3 votos |
| 2. | ¿Había alguna categoría para <i>echar</i> que fuera difícil de entender? | 87,5 % | 12,5 % | Vista: 2 votos Consumición: 1 voto |
| 3. | ¿Había alguna categoría para <i>soltar</i> que fuera difícil de entender? | 91,7 % | 8,3 % | Sonidos de emociones: 1 voto Golpes y acciones violentas: 1 voto |

Volveremos a comentar este tema en el siguiente apartado, donde evaluaremos lo que este estudio ha aportado sobre el valor pedagógico que pueden tener las categorías semánticas de sustantivos para el aprendizaje de las CVL.

6.5 Evaluación de la explotación didáctica

Como ya hemos dicho, el objetivo principal de este estudio empírico es investigar si nuestras conclusiones teóricas pueden servir como apoyo práctico para los aprendices de español como ELE/L2/L3. Está claro que los resultados presentados en 6.4 nos muestran que los estudiantes mejoraron considerablemente su capacidad de elegir entre *soltar* y *echar* en enunciados con CVL, tras una presentación sobre lo que caracteriza a los sustantivos que se combinan con cada uno de los dos verbos. Ahora dedicamos este apartado para reflexionar sobre lo que el estudio nos muestra sobre el grado de facilidad de aprendizaje de las distintas categorías, averiguar si algunas categorías pueden adaptarse mejor a un marco didáctico y, por último, hacer una evaluación general sobre la utilidad de estos conocimientos teóricos como herramienta pedagógica en clase de español como ELE/L2/L3.

²⁹⁴ Las preguntas figuraban en noruego en la tarea, pero en esta tabla se han traducido al español.

²⁹⁵ Hubo dos participantes que no respondieron. Estos no se han computado en el porcentaje total.

Los ejercicios percibidos por los estudiantes como más difíciles de resolver (en el post-test) fueron los números 2, 8, 17, 19 y 20. Recordemos, primero, cuáles son las oraciones relevantes:

2. *En el cine esta semana echan/sueltan una película (=film) muy buena.*

8. *Mi perro siempre se comporta bien, pero cuando viene visita no puede evitar echar/soltar unos ladridos (=bjeff).*

17. *Hoy van a echar/soltar un documental (=dokumentar) sobre la serie noruega “Skam” en la tele.*

19. *Dice mi esposa que cuando duermo muy profundo, hay veces que puedo echar/soltar un ronquido (=snork).*

20. *Antes, cuando los niños no se comportaban bien, los padres les echaban/soltaban un tortazo (=lusing). Ahora se considera malo y dañoso para el niño.*

Las respuestas correctas, los sustantivos y las categorías de estos ejercicios se resumen en la tabla 7.

Tabla 7. Los ejercicios percibidos como difíciles por los estudiantes

| | Respuesta correcta: | Sustantivo | Categoría: |
|------------|----------------------------|-------------------|--|
| 2. | echan | película | Sustantivos relacionados con la vista y representaciones audiovisuales |
| 8. | soltar | ladridos | Sonidos que expresan sentimientos |
| 17. | echar | documental | Sustantivos relacionados con la vista y representaciones audiovisuales |
| 19. | soltar | ronquido | Sonidos que expresan sentimientos |
| 20. | soltaban | tortazo | Sonidos que expresan sentimientos |

Podemos observar que los cinco ejercicios presentan todos ellos sustantivos que se encuentran en dos categorías, una de *echar* y otra de *soltar*. La categoría de *echar* es la de *sustantivos relacionados con la vista y representaciones audiovisuales*. Por su parte, la categoría de *soltar* es la de *sonidos que expresan sentimientos*. Cabe preguntarse por qué han sido percibidos como difíciles de aprender concretamente los sustantivos de estas categorías. Trataremos de proponer algunas posibles respuestas en lo que sigue.

Respecto a los sustantivos *película* y *documental*, los dos encajan bien con la descripción de esta categoría en términos del contraste entre entidades extendidas y entidades puntuales. Igualmente, también se ve claramente que su contenido conceptual es prototípico para la clase. Son nombres que se asocian claramente con la vista y son ejemplos prototípicos de representaciones audiovisuales. Sin embargo, se puede argumentar que un documental también puede ser un producto auditivo. Si los estudiantes han relacionado un documental con un programa de la radio o de un podcast, esto les puede haber causado confusión. También puede haber influido el hecho de que los estudiantes ya hubieran respondido correctamente en mayor grado en las CVL con *oír* + sustantivos de vista en el pre-test, algo que indica que ya estaban familiarizados con estas frases. No obstante, debemos anotar que en el caso de las expresiones que podrían haber conocido, los sustantivos estaban asociados al campo semántico más bien como expresiones o manifestaciones de la capacidad de ver (*vistazo*, *mirada*) más que como entidades que sirven para ser vistas (*documental*, *película*). Tal vez la dificultad percibida por los estudiantes para esta clase radique justo aquí, en que, en el segundo caso, los sustantivos relacionados con la vista eran objetos que se perciben empleando este sentido, a diferencia del anterior en el que se correspondían con manifestaciones o aplicaciones mismas del sentido de la vista.

Si esto fuera el caso, puede ser que el conocer las explicaciones teóricas tuviera el efecto contrario en una primera etapa de aprendizaje, dado que estas frases antes no les habían hecho dudar; ahora bien, tras conocer las explicaciones teóricas tuvieron que hacer más trabajo cognitivo que antes para hacer la combinación correcta de verbo y sustantivo.

De todos modos, pese a la inseguridad que manifiestan los estudiantes para decidir con qué verbo se combinan estos sustantivos, esto no resultó en muchas respuestas equivocadas. Tanto el ejercicio que contenía el sustantivo *película* como el de *documental*, tuvieron 96 % de respuestas acertadas. Debido a los buenos resultados y a la dificultad percibida por los estudiantes sobre los ejercicios de esta categoría, no parece relacionarse necesariamente con la descripción que les hemos facilitado. En efecto, no vemos una necesidad de modificarla, salvo tal vez para mostrar en el futuro sustantivos que sean productos consumidos por la vista también en la actividad de calentamiento.

En cambio, respecto a los sustantivos de *sonidos que expresan sentimientos*, que se combinan con *soltar*, pensamos que su percepción como difíciles puede relacionarse con la descripción presentada a los estudiantes, lo que sí consideramos necesario modificar en el futuro. Nombres como *ladridos*, *ronquido* y *tortazo* representan sonidos –aunque en el caso de *tortazo*, el sonido puede ser secundario–, pero no se perciben necesariamente como reacciones emocionales o manifestaciones de sentimientos. Un *ladrido*, por ejemplo, se destaca del grupo por ser el sonido de un animal. Puede perfectamente indicar sentimientos, pero también puede expresar cualquier necesidad que quiere comunicar un perro con mayor o menor carga emocional. El *ronquido* tampoco representa un sonido de sentimiento, sino más bien un sonido de una reacción física corporal. En cuanto al sustantivo *tortazo*, se percibe de una forma más presente el sentimiento o emoción, pero, aunque es un sustantivo que se relaciona con una reacción emocional, quizás no sea lo que más destaca, semánticamente, para ayudar al aprendiz a relacionar este sustantivo con *soltar*. Por estas razones, resultaría razonable ampliar la descripción de esta categoría y añadir, por ejemplo, que los sustantivos de esta clase, además de designar *sonidos que expresan sentimientos*, además pueden expresar *acciones instantáneas* y *reacciones físicas corporales*, que a menudo se caracterizan por haber sido iniciadas inconsciente o involuntariamente (como por ejemplo *ronquido* y *estornudo*).

En todo caso, si observamos las respuestas a las preguntas con los sustantivos de esta clase, vemos que, pese a la duda que expresaron los estudiantes, acertó el 100 % de los informantes, tanto en el ejercicio con *soltar un ladrido* como en *soltar un tortazo*. El 88 % respondió correctamente la pregunta de *soltar un ronquido*. Podemos concluir, pues, que, en una situación normal de clase, los estudiantes habrían descubierto, en la siguiente clase o al revisar la prueba, que sus respuestas eran correctas y que habían comprendido correctamente las descripciones de las categorías.

Para considerar la necesidad de mejorar las descripciones de otras categorías, también puede ser oportuno observar los ejercicios que tuvieron porcentajes bajos de aciertos en el post-test. Vimos en 6.4 (tabla 4) que estos son los sustantivos de *consumición* y *tiempo* que se combinan con *echar*. El porcentaje de respuestas correctas en los ejercicios con tales sustantivos se halla entre el 88 % y el 92 %. Pese a ser porcentajes relativamente altos, son más bajos que las demás categorías y, por lo tanto, esto puede indicar que las descripciones deben modificarse. Veamos primero los sustantivos de *consumición* del post-test.

Los casos relevantes eran *echar una cerveza* y *echar un trago* . Estos usos de *echar* no son muy frecuentes y podemos imaginarnos que los estudiantes están más acostumbrados a las expresiones de *tomar una cerveza* y *tomar un trago* ²⁹⁶. Puede que esto les haya causado confusión. Además, pensamos que el sustantivo *consumición* quizás no sea el más adecuado para relacionar esta categoría con las acciones de comer y beber para aprendices noruegohablantes, debido a posibles malentendidos en la comprensión de español. Dado que la presentación didáctica y las descripciones de las categorías se realizaron por completo en español, era crucial que los estudiantes entendieran el contenido de las descripciones; en cambio, con respecto al término *consumición* , puede que no hayan entendido completamente su significado. Sospechamos que algunos de los aprendices pueden haber asociado la palabra con *consumir* en general, y no con *beber* y *comer algo* ²⁹⁷. Pese a que el verbo también existe en noruego, *å konsumere* , este tiene un uso algo distinto que se relaciona, sobre todo, con registros formales, como por ejemplo textos técnicos especializados. La forma equivalente al sustantivo no existe en noruego y puede que algunos de los noruegohablantes simplemente no hubieran entendido que *comsumición* en este contexto se relacionaba con la acción *comer* o *beber algo* .

Debido a estos factores, consideramos oportuno ampliar la descripción de la categoría de sustantivos de *consumición* y aclarar que se incluyen sustantivos que se pueden ingerir o tomar, como por ejemplo productos de comida y bebida.

Respecto a la otra categoría que tuvo un porcentaje más bajo de respuestas acertadas, la de *tiempo* , es más difícil especular sobre las causas de los errores. Los sustantivos de estos ejercicios eran *echar un año* , *un día* y *una semana* , que son, por lo tanto, ejemplos prototípicos de nombres que designan periodos de tiempo. Estos usos son, además, característicos de las CVL con *echar* , ya que describen acciones durativas, al contrario de las CVL con *soltar* que tienden a expresar acciones instantáneas.

²⁹⁶ Basado en datos consultados en el CE (corpus de español por Mark Davies) en el bloque 2: web/dialectos. [consultado el 27/5/20].

La combinación de *echar una cerveza* obtuvo 2 resultados, mientras que *tomar una cerveza* alcanzó los 462 casos. *Echar un trago* obtuvo 34 resultados y *tomar un trago* 242.

²⁹⁷ Según la tercera acepción de RAE (Real Academia Española, 2014), *consumición* es aquello *que se consume en un café, bar o establecimiento público* .

Está claro que los resultados exitosos de este estudio empírico apoyan la idea de que los conocimientos teóricos sobre el uso de *soltar* y *echar* en CVL pueden funcionar bien como herramienta pedagógica, debidamente adaptados. Sin embargo, hay varios factores que limitan la utilidad de tal uso. En los siguientes párrafos reflexionaremos sobre algunos de ellos.

En primer lugar, hay que considerar que las categorías de los sustantivos que presentamos en la presentación didáctica no cubren todos los usos de *soltar* y *echar* y, por lo tanto, solo sirven para explicar algunos usos seleccionados de los verbos, aquellos más frecuentes. Como explicamos en el apartado de la metodología, en el apartado 6.3, para este estudio empírico hemos hecho una selección de cuatro categorías para *echar* y tres para *soltar*, pese a que durante el trabajo teórico identificamos doce en total para *echar* (véanse cap. 4.2 y 4.4) y ocho para *soltar* (véanse cap. 5.2 y 5.4). La reducción se hizo por varios motivos que ya discutimos en el apartado 6.3.

Notamos, pues, que los conocimientos teóricos pueden servir como ayuda, pero no pueden presentarse globalmente en niveles iniciales para todos los casos de *echar* y *soltar*. Para conseguir un aprendizaje completo, habría que ampliar el número de categorías e incluir las veinte categorías que identificamos para los dos verbos en total y, además, explicar la diferencia de significado que aportan los dos verbos a la CVL cuando concurren con el mismo sustantivo (p.ej. las construcciones de comunicación que pueden ir con los dos verbos, *soltar* un *sermón* y *echar* un *sermón*).

Aun así, aunque presentáramos todas las categorías de sustantivos, no habríamos cubierto todos los usos de *soltar* y *echar*, dado que solo habríamos presentado el uso de los verbos en su uso ligero. Para que un aprendiz pudiera beneficiarse de los conocimientos teóricos de los sustantivos que se combinan con *echar* y *soltar* cuando actúan como verbos ligeros en el mundo real, tendría que conocer los términos *verbo ligero* y *verbo pleno*. Pongamos unos ejemplos. El estudiante aprende que los sustantivos que designan *monedas* se suelen combinar con *soltar*. Esto es verdad para el ejemplo (1), pero los mismos sustantivos también se pueden combinar con *echar*, como en el (2).

(1) *El gobierno no ha soltado un euro para mejorar la situación.*

(2) *Pedro echa un euro a la máquina.*

Para que el estudiante entendiera estas diferencias de uso, tendría que aprender que en *soltar un euro* el verbo está en su forma ligera, y que en *echar un euro* está en su forma plena.

Esto quiere decir que, pese a los buenos resultados en el post-test, es importante tener en cuenta que los ejercicios habían sido creados basados en las categorías que habíamos presentado en la parte didáctica, y que hay que suponer que el resultado hubiera sido diferente si los estudiantes se hubieran enfrentado a una selección arbitraria de usos de *echar* y *soltar* en el mundo real. En otras palabras, para conseguir que los estudiantes tuvieran una comprensión general de todos los usos de *echar* y *soltar*, habría que presentar todas las categorías y, además, introducir los términos teóricos. Esto requeriría bastante tiempo, nivel y voluntad de pensamiento abstracto por parte del alumnado y probablemente, sería más adecuado para cursos de español de filología que formen parte de programas universitarios, donde los estudiantes ya han adquirido un nivel de conocimientos teóricos de lingüística, dentro de niveles intermedios o avanzados. Para la enseñanza de ELE en cursos de comunicación de nivel más básico, donde el objetivo de aprendizaje es el uso de la lengua, y no la comprensión del sistema teórico que la constituye, podría ser oportuno optar por una explicación más sencilla e intuitiva.

Otro factor que el profesor tendría que considerar es la diversidad de clases semánticas que pueden resultar relevantes en el caso de los verbos ligeros. Aunque se puedan dedicar, por ejemplo, dos horas de un curso de ELE a enseñar el uso de *echar* y *soltar*, estos solo representan dos de los verbos ligeros que resultan de uso frecuente. Junto a estos, como verbos ligeros de uso corriente se encuentran también verbos como *dar*, *hacer*, *tener* y *tomar*. La consecuencia de este hecho es que, para poder incluir una presentación global del uso y del concepto teórico de los verbos ligeros en un curso, habría que dedicar mucho más tiempo al tema, algo que podría resultar difícil de poner en la práctica en cursos básicos donde el contenido curricular tiene que abarcar numerosos temas. Esto refuerza la idea de que la propuesta presentada en este estudio sería más adecuada para cursos de español de niveles altos y, preferiblemente, en universidades, donde se puede permitir dedicar más tiempo a temas especializados que cubren usos menos sistemáticos y generalizables de la lengua.

A continuación, vamos a comentar un factor significativo en la realización de la presentación didáctica que merece especial atención. Un principio importante en la presentación y comprensión de reglas gramaticales en las clases de ELE es el uso de ejemplos para que el alumnado entienda cómo pueden utilizarse las reglas presentadas. Si los estudiantes no

comprenden cómo relacionar la regla con ejemplos en el uso práctico de la lengua, dicha regla queda reducida a un mero conocimiento teórico sin utilidad práctica. Sin embargo, para conseguir esto en la parte de la presentación de las categorías de sustantivos en el presente estudio nos surgió un problema práctico. Para asegurarnos de que los estudiantes utilizaban los conocimientos de las categorías para responder a las preguntas en el post-test y que no copiaban combinaciones ya presentadas durante la presentación didáctica, tuvimos que evitar durante las explicaciones el uso de sustantivos que formaran parte de los ejercicios. Esto fue un desafío, ya que hay algunas categorías que no contienen muchos sustantivos, como por ejemplo la que se relaciona con el proceso de dormir o los sustantivos que designan monedas. Además de esto, no pudimos apoyarnos en el diálogo interactivo con los estudiantes para ver si habían entendido cómo reconocer los sustantivos, porque queríamos evitar que se mencionaran concretamente los casos que salían en el post-test. En una situación normal de clase, se podrían haber mostrado más ejemplos y así se podría haber mejorado la posibilidad de aprender el uso de las categorías con más facilidad.

6.6. Conclusiones del estudio empírico en el aula de ELE

Antes de cerrar este capítulo, resumiremos las respuestas a las preguntas que nos hicimos en la introducción. Recordemos estas preguntas.

1. ¿Pueden emplearse las categorías semánticas que hemos identificado en nuestro análisis de las construcciones ligeras con *soltar* y *echar* como apoyo práctico para aprender el uso de las CVL con estos verbos en el caso de los aprendices de español como ELE/EL2/EL3? En otras palabras, ¿de qué manera es posible usar las categorías para deducir si con cierto sustantivo se usa *soltar* o se usa *echar*?
2. ¿Hay alguna clase de variación en la facilidad de aprendizaje de las distintas categorías semánticas para los dos verbos? ¿Parecen, por ejemplo, más difíciles de aprender y entender las de *soltar* que las de *echar*, o al revés? ¿Se comprueban asimetrías en las clases semánticas asociadas a un mismo verbo, de forma que por ejemplo dos clases de sustantivos combinables con *echar* no fueran igualmente sencillas de aprender?

Tras analizar los resultados del post-test en comparación con los del pre-test, podemos concluir sin miedo a equivocarnos que los datos apoyan la teoría de que una mención expresa a las categorías semánticas de los sustantivos puede servir como ayuda pedagógica para los

aprendices de español a la hora de aprender el uso de las CVL con *soltar* y *echar*. Todos los participantes del estudio mejoraron su resultado, salvo un participante que obtuvo el mismo resultado en los dos cuestionarios. En el pre-test, el promedio de respuestas correctas para cada participante fue del 52,7 %, porcentaje que en el post-test aumentó al 94,8 %, lo cual indica una mejora del 42,1 %.

Las respuestas directas sobre la utilidad percibida por los estudiantes en el post-test sobre el uso de las categorías de los sustantivos también inciden en la misma conclusión. Por ejemplo, el 88,5 % de los estudiantes indicó que estaba completamente de acuerdo con la afirmación *He utilizado las categorías para decidir si la respuesta correcta era 'soltar' o 'echar'*.

Respecto a la segunda pregunta, no hemos documentado una diferencia general entre las categorías de *echar* y las categorías de *soltar*, ni en cuanto a los resultados de los ejercicios ni en la dificultad percibida por los estudiantes. En sus respuestas directas, los estudiantes indicaron no percibir como más difíciles las categorías de uno de los dos verbos, algo que de nuevo se confirma al examinar los resultados del post-test. No hay asimetrías generales entre los dos verbos, pues.

Sin embargo, sí es cierto que hemos comprobado que algunas categorías semánticas mejoraron más que otras tras la presentación didáctica. De forma paralela a esto, los estudiantes también señalaron que con algunos ejercicios era más difícil saber elegir el verbo correcto. La comparación entre los resultados acertados del pre-test y los del post-test muestran que hubo categorías que mejoraron más que otras. Las categorías de sustantivos de *dormir*, *consumición* y *tiempo* –que se combinan con *echar*– y la de *golpe* –que se combina con *soltar*– mejoraron más que el resto. En menor grado aumentaron los resultados positivos para las preguntas que contenían sustantivos relacionados con la *vista*, para el caso de *echar*, y los resultados de *sonidos* y *monedas*, para *soltar*. Los estudiantes indicaron que percibieron como más difíciles los sustantivos de *vista* con *echar* y los de *sonidos* con *soltar*. Por tanto, sí es cierto que, dentro de cada verbo, hay categorías semánticas más fáciles de percibir que otras.

Finalmente, hemos hecho una reflexión general sobre la explotación didáctica donde hemos insistido en que, debido a los factores del tiempo disponible en el aula y el nivel de pensamiento abstracto necesario para adquirir una comprensión global de todos los usos de *echar* y *soltar*, la explotación didáctica de nuestros resultados teóricos es más adecuada en cursos de español

de niveles medios o avanzados, preferiblemente en programas universitarios, donde el docente se puede permitir dedicar tiempo a temas especializados y donde el contenido teórico se puede comunicar con más éxito a los estudiantes.

Se podría imaginar, por tanto, que, para los cursos de nivel inicial de español tal vez se puedan adaptar los contenidos de una forma más general y global, menos detallada, para adaptar el contenido a los estudiantes. Una idea que puede ser atractiva en este nivel es basar la explicación en las propiedades prototípicas generales que hemos identificado para los dos verbos: es decir, la idea de que *echar* se combina con sustantivos que se perciben como durativos dentro de acciones controladas, y que los sustantivos que suelen combinarse con *soltar* son, típicamente, instantáneos dentro de acciones bruscas o violentas. No obstante, esta otra aplicación quedará para investigación posterior. Terminamos, pues, aquí el capítulo y damos paso a la última parte de esta tesis, las conclusiones teóricas y aplicadas generales.

7. Conclusiones generales

Ha llegado ya el momento de presentar las principales consecuencias teóricas y prácticas de la propuesta elaborada en esta tesis, definidas a partir de los objetivos de investigación que nos marcamos al inicio y el desarrollo que les hemos dado en este texto.

El primer objetivo en la presente tesis ha sido identificar la estructura semántica en dos verbos ligeros cuasisinónimos, *soltar* y *echar*, para luego relacionar dicha estructura con la que presentan como verbos plenos y, a partir de ahí, explicar las regularidades que presentan sus combinaciones con sustantivos. Nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Podemos identificar una estructura semántica interna del uso ligero de los verbos *echar* y *soltar* que pueda explicar por qué algunos sustantivos (como *sermón*, *discurso* y *grito*) se pueden combinar con los dos verbos, mientras que hay algunos que solo permiten combinarse con *echar* (como *sueño* y *foto*) o con *soltar* (como *bofetada* y *dinero*)?

2) En el caso de una respuesta afirmativa de la pregunta 1, ¿cómo puede describirse tal estructura y de qué manera se relaciona con la estructura necesaria para explicar el uso léxicamente pleno de los mismos verbos?

Hemos tenido como objetivo adicional el de enlazar las conclusiones teóricas que hemos alcanzado mediante el análisis del contenido semántico de *echar* y *soltar* como verbos ligeros con su uso aplicado en la enseñanza y aprendizaje de ELE, a través de un estudio empírico en el aula. En este estudio, las preguntas de investigación han sido las siguientes:

3) ¿Pueden emplearse las categorías semánticas que hemos identificado en nuestro análisis como apoyo práctico para aprender el uso de las CVL con estos verbos en el caso de los aprendices de español como ELE?

4) ¿Hay alguna clase de variación en la facilidad de aprendizaje de las distintas categorías semánticas para los dos verbos? ¿Parecen, por ejemplo, más difíciles de aprender y entender las de *soltar* que las de *echar*, o al revés? ¿Se constatan asimetrías en las clases semánticas asociadas a un mismo verbo, de forma que, por ejemplo, dos clases de sustantivos combinables con *echar* no sean igualmente sencillas de aprender?

En este capítulo resumiremos, primero, los principales hallazgos que pueden contribuir a responder a estas preguntas (7.1). Después, presentaremos las aportaciones teóricas y aplicadas de esta investigación, relacionadas con otras teorías relevantes (7.2). En el apartado 7.3, consideraremos posibles debilidades y problemas de nuestro estudio, y finalmente, reflexionaremos sobre extensiones futuras en la última sección, 7.4.

7.1. Resumen de los principales hallazgos

Con el objetivo de identificar la estructura semántica en dos verbos ligeros, *soltar* y *echar*, realizamos un examen de las construcciones verbales que contienen estos verbos en combinación con sustantivos. Para obtener una base sólida de datos con tales construcciones, utilizamos la metodología de corpus, donde se examinan los casos hallados en textos ya existentes. Más concretamente, seleccionamos como base de datos el corpus del español de Mark Davies (Davies, 2016-).

En el capítulo 4 revisamos los datos extraídos del corpus para las construcciones con el verbo *echar*. Estos resultaron en una selección de 95 CVL con *echar*, 29 ejemplos de casos intermedios entre el uso pleno y el uso ligero, 64 usos de *echar* como VP, y, finalmente, algunas locuciones verbales (véanse el capítulo 3.2.2 para conocer más detalles sobre los datos numéricos y el capítulo 3 para la metodología empleada en general). A continuación, categorizamos los sustantivos hallados en las CVL con *echar* en clases conceptuales, como, por ejemplo, *sustantivos relacionados con el sentido de la vista* (como *vistazo* y *ojo*), *representaciones audiovisuales* (como *fotos* y *películas*) y *consumición* (como *cigarrros* y *café*).

Tras revisar los ejemplos del corpus, propusimos una hipótesis de cómo se puede entender la estructura léxico-semántica de *echar* como verbo pleno. La terminología de la estructura se basa en las teorías de la semántica-léxica propuesta por Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990) y, además, está apoyada en las propiedades gramaticales de las clases de verbos del trabajo de Levin (Levin, 1993).

De acuerdo con las ideas principales de la Hipótesis de la Compatibilidad Semántica (HCS, cf. 2.3 de la presente tesis; Sanromán, 2017), que parte de la hipótesis de que el VL comparte rasgos léxicos con el VP equivalente (y, por lo tanto, también con los casos intermedios), examinamos cómo los ejemplos documentados en el material del corpus, tanto los casos de VL,

como de VP y de los casos intermedios, se explicaban mediante la estructura propuesta para este verbo. Tras la revisión detenida de todos los casos, concluimos que el verbo *echar* tiene una estructura de verbo de transferencia, específicamente de moción balística, según la taxonomía de Levin (Levin, 1993), en cambio, se distingue de esta clase por no permitir las funciones semánticas FROM y TO al mismo tiempo. Las pruebas que aplicamos mostraron que el significado prototípico del verbo *echar* es el movimiento de un objeto que se desplaza de un lugar a otro, aunque el verbo no permite nombrar a la vez el punto de partida y el de llegada de tal objeto. Propusimos, pues, que *echar* indica la dirección intencional que va desde el agente hacia un lugar –a veces no expresado– y que este movimiento se percibe como una trayectoria. La trayectoria puede manifestarse tanto en el espacio como en el tiempo y, en muchos de los casos de la CVL, se entiende el traslado o el objeto trasladado como figurado. *Echar* necesita además un sujeto con el suficiente grado de acción para causar el desplazamiento de un objeto. Este sujeto puede ser una máquina, pero tiene que poder causar él mismo dicho movimiento. Se percibe, sin embargo, que detrás de la máquina típicamente se encuentra (o se ha encontrado) un ser animado.

Propusimos, por lo tanto, que la estructura léxico-semántica para el verbo *echar* como verbo pleno, apoyados en los primitivos de las teorías de Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990), se analiza como en el ejemplo (1).

(1) [EVENT CAUSE ([ENTITY.], [EVENT GO ([ENTITY], [PATH VIA ()]])]

En el capítulo 5, seguimos el mismo procedimiento para *soltar* , obteniendo números de ejemplos semejantes. Revisamos, primero, una selección de 93 CVL con el verbo *soltar* , 19 ejemplos de casos intermedios entre el uso pleno y el uso ligero, 20 usos de *soltar* como VP y, finalmente, también algunas locuciones verbales (véase de nuevo el capítulo 3.2.2 para más detalles). A continuación, categorizamos igualmente los sustantivos hallados en las CVL con *soltar* en clases conceptuales, como, por ejemplo, *sonidos que expresan sentimientos* (como *grito* y *suspiro*), golpes y acciones violentas (como *bofetones* y *puñetazo*) y emisiones lingüísticas (como *chorradas* y *tonterías*).

Tras revisar los ejemplos del corpus, propusimos una hipótesis de cómo se puede entender la estructura léxico-semántica de *soltar* como verbo pleno. La terminología de la estructura se

basa, como también se basaba la de *echar*, en las teorías de la semántica-léxica propuesta por Ray Jackendoff (Jackendoff, 1990) y las clases de verbos de Levin (Levin, 1993).

De la misma forma que hicimos con el verbo *echar*, seguimos también con el verbo *soltar*, las ideas principales de la HCS (cf. 2.3 de la presente tesis; Sanromán, 2017) y examinamos cómo los ejemplos documentados en el material del corpus, en todas las clases de ejemplos, se explicaban en la estructura propuesta para este verbo. Concluimos que el verbo *soltar* pertenece a la clase de verbos de contacto de Levin (1993), pero con un significado inverso al indicar el cese del contacto. Propusimos, a continuación, que el verbo *soltar* no implica necesariamente movimiento del objeto que se suelta. Se puede soltar un objeto sin que este se traslade de un lugar a otro. En el ejemplo (2), *Carrie soltó al gato*, no se sabe si el gato estaba todo el tiempo en el mismo lugar o si el gato se trasladó de los brazos de Carrie a otro lugar.

(2) Carrie soltó al gato.

Partiendo de la primera lectura del ejemplo, notamos que el verbo *soltar*, a diferencia de *echar*, no tiene ni trayectoria, ni origen del movimiento, ni destinatario del movimiento. Observamos, además, que el agente del verbo, con pocas excepciones, suele ser animado. Como consecuencia de que el verbo *soltar* no especifique en su estructura léxico-conceptual una trayectoria por la que algo pase de un sitio a otro o se produzca un traslado, tampoco suele llevar complemento indirecto en sus usos plenos. Contrastan, pues, las dos oraciones siguientes:

- (3) a. Le echó un balón a su primo.
b. *Le soltó un balón a su primo.

Otra característica de *soltar* es que se combina normalmente con objetos sólidos. Esto reforzó nuestra teoría de que lo que se destaca en la estructura léxico-conceptual de *soltar* es la existencia de un límite en el que dos objetos están en contacto, para luego cesar dicho contacto. Si el objeto no es sólido, sino un líquido o un gas, no existen límites precisos para poder evaluar la cesación de contacto en un punto (véase ejemplo 4).

- (4) a. Sujeto | Objeto = contacto en un límite (*tocar*)
b. Sujeto | Objeto = cesación de contacto en un límite (*soltar*)

Lo que expresa el verbo es la terminación de contacto entre dos objetos, que, previamente al cambio que expresa el verbo, están tocándose en un límite. Por este motivo, el verbo selecciona objetos físicos, con límites bien definidos y acotados en el espacio.

Nuestra propuesta, pues, fue que la estructura léxico-semántica para el verbo *soltar* como verbo pleno, conforme a la teoría de Jackendoff (Jackendoff, 1990), es la de (5).

(5) [EVENT STOP ([ENTITY], [STATE BE ([PLACE AT()]])]]

Al contrastar los resultados de los análisis de los dos verbos, observamos que las estructuras léxico-semánticas que hemos propuesto y las propiedades que hemos identificado para los dos verbos pueden aportar explicaciones a la pregunta de por qué algunos sustantivos, como, por ejemplo, *bofetada*, se combina con *soltar* y otros, como, por ejemplo, *siesta*, se combina con *echar*. Hemos comprobado que *echar* codifica en su información semántica la idea de trayectoria, o en el tiempo o en el espacio; mientras que *soltar* codifica una idea de límite puntual. Esto se refleja de forma abstracta en que *echar* prefiere sustantivos que de alguna manera expresan una extensión temporal o espacial. El sustantivo *sueño* es un ejemplo de un estado durativo. Propusimos que es por esta naturaleza durativa que solo lo selecciona el verbo *echar*. *Soltar*, en cambio, no expresa duración, extensión o trayectoria. Su significado prototípico radica en la cesación de contacto entre dos objetos y debido a eso se combina frecuentemente con sustantivos que expresan entidades puntuales, como acciones que ocurren de repente y que además pueden ser bruscas. Esto funciona bien con el sustantivo *bofetada*, que describe una acción repentina y violenta, y que puede entenderse como una cesación de contacto entre una mano y una mejilla.

En definitiva, los sustantivos que expresan nociones que necesariamente deben extenderse en el espacio o en el tiempo solo pueden combinarse con *echar*, como predice la HCS. Las formas que expresan nociones que necesariamente se deben producir de forma puntual, solo pueden aparecer con *soltar*, también de la manera que predice la HCS. Los casos en que el sustantivo se combina de forma natural con ambos verbos corresponden, bajo nuestro punto de vista, a sustantivos que pueden conceptualizarse como extendidos en el tiempo o no, sin afectar a su denotación básica.

Concluimos con esto que hemos respondido a las preguntas de investigación 1) y 2) que nos propusimos en la introducción de la siguiente manera.

1) ¿Podemos identificar una estructura semántica interna de los verbos ligeros *echar* y *soltar* que pueda explicar por qué algunos sustantivos se pueden combinar con los dos verbos, mientras que hay algunos que solo permiten combinarse con *echar* o con *soltar* ? Nuestra propuesta es que sí: lo crucial es la distinción entre lo puntual y lo extendido en el espacio o el tiempo.

2) En el caso de una respuesta afirmativa de la pregunta 1, ¿cómo puede describirse tal estructura? Nuestra respuesta a esta pregunta es que la estructura es coincidente con la que se deriva de la clase semántica del verbo en su uso léxico pleno y es perfectamente formalizable en una estructura léxico-semántica.

En cuanto a los aspectos aplicados de esta tesis, en el capítulo 6 elaboramos un estudio empírico preliminar en el aula de ELE con el fin de responder a las preguntas 3) y 4) de este estudio, es decir, investigar si nuestros resultados teóricos sobre las clases conceptuales de sustantivos que suelen combinarse con los verbos ligeros *echar* y *soltar* pueden aplicarse como ayuda pedagógica a la hora de aprender las CVL con estos verbos. Creamos un pre-test y un post-test con 20 ejercicios de rellenar huecos que contenían CVL con *soltar* y *echar* , donde los estudiantes tuvieron que elegir al verbo correcto. Tras completar el pre-test, los estudiantes recibieron una presentación didáctica de unos 15-20 minutos en la que les proporcionamos información sobre una selección de clases prototípicas de los sustantivos que se combinan típicamente con estos verbos y, además, se repasaron las respuestas correctas del pre-test. Finalmente, los estudiantes rellenaron el cuestionario del post-test, que era similar al pre-test, pero con ejemplos diferentes.

Al comparar las respuestas de los dos cuestionarios, observamos que todos los participantes del estudio mejoraron su resultado, salvo un participante que obtuvo el mismo resultado en las dos pruebas. Cabe destacar, además, que la diferencia entre los resultados era considerable, dado que el promedio de respuestas correctas para cada participante subió del 52,7% en el pre-test al 94,8% en el post-test, lo cual indica una mejora del 42,1%. Concluimos, por lo tanto, que estos resultados apoyan, con toda claridad, la teoría de que los conocimientos sobre las clases

conceptuales que suelen coocurrir con *soltar* y *echar* sí pueden servir como ayuda para aprender las CVL de estos dos verbos, frente a la simple memorización.

Algunas de las respuestas directas sobre la utilidad percibida por los estudiantes en el post-test sobre el uso de las categorías de los sustantivos también inciden en la misma conclusión. Por ejemplo, el 88% de los estudiantes indicó que estaba completamente de acuerdo con la afirmación *He utilizado las categorías para decidir si la respuesta correcta era 'soltar' o 'echar'*.

Respecto a la cuarta pregunta de investigación, sobre si hay variación de facilidad de aprendizaje de las distintas categorías semánticas para los dos verbos, no hemos documentado una diferencia global entre las categorías de *echar* y las categorías de *soltar* ni en cuanto a los resultados de los ejercicios ni en cuanto a la dificultad percibida por los estudiantes. Sin embargo, sí es cierto que comprobamos que algunas categorías semánticas mejoraron más que otras tras la presentación didáctica, y los estudiantes indicaron que percibieron como más difíciles los sustantivos de *vista* con *echar* y los de *sonidos* con *soltar*. Por tanto, sí es cierto que, dentro de cada verbo, hay categorías semánticas que aparentan más fáciles de percibir que otras.

7.2. Aportaciones teóricas y aplicadas de esta investigación

En el presente apartado describiremos las aportaciones que los resultados de esta investigación hacen a las cuestiones teóricas relacionadas con ella, como la contribución semántica del VL (7.2.1) y la relación entre el VL y el sustantivo en la CVL (7.2.2), tal y como se presentaron en el capítulo 2 (2.1.4 y 2.1.5). En el apartado 7.2.3 resumiremos lo que aportan los mismos resultados a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

7.2.1. La contribución semántica del verbo ligero

Como ya se discutió, en la bibliografía sobre los VVLL, (cf. 2.1.4) hay una gran polémica respecto al grado de contenido semántico del VL (Sanromán, 2017, p. 28; Alonso Ramos, 2004, p. 82). Las propuestas van desde los autores que postulan que el VL aporta un contenido semántico decisivo en la CVL (Butt and Geuder, 2001; Butt, 2010; Fontanelle, 1995-1996; Sanromán, 2017) a los que defienden que los VL se encuentran esencialmente vacíos de significado (Cano, 1981; Elena, 1991; Gross, 1989; Jespersen, 1954; Mel'čuk, 2004; Mendívil, 1999). Otros autores destacan que distintos VVLL presentan mayor o menor contenido

semántico y proponen escalas y subclases para mostrar estas distinciones (Alonso Ramos 2004; Butt and Geuder, 2001).

Los datos analizados en el presente trabajo apoyan claramente las posturas que sostienen que el VL posee un contenido semántico central en la CVL. Se han documentado, por ejemplo, sustantivos que admiten tanto combinarse con *echar* como *soltar*, y las dos combinaciones expresan matices de significados distintos. Un caso de esto es el sustantivo *discurso*. *Soltar un discurso* implica una acción más espontánea, improvisada, poco reflexionada y más brusca que si sustituimos *soltar* por *echar*. Esto nos indica que el verbo en sí aporta contenido semántico a la CVL y no funciona únicamente como un elemento sintáctico de unión, por lo que nuestros resultados rechazan la visión del verbo ligero como carente de significado. Nuestros resultados refuerzan, además, la postura que defiende que el verbo sí tiene contenido semántico, debido a que hemos comprobado que el VL comparte rasgos semánticos con su VP equivalente que permiten enunciar reglas de combinatoria que se apoyan la estructura semántica interna del verbo, de acuerdo con los principios de la HCS (Sanromán, 2017).

Según nuestra postura, derivada del estudio de los verbos ligeros concretos que hemos estudiado, no deberían existir verbos completamente vacíos en el sentido sintagmático, pero hemos de admitir que nuestra investigación no puede descartar por completo que estos verbos existan en otros casos que no se han considerado en esta tesis. Será, pues, necesario seguir investigando para confirmar los resultados de la HCS en estudios de otras clases de verbos.

7.2.2. La relación entre VL y el sustantivo en la CVL

Una pregunta relevante en nuestro estudio, basándonos en los debates teóricos anteriores, ha sido explorar si la selección entre el nombre y el VL en una CVL es arbitraria u ocurre condicionada por ciertas reglas. Respecto a esta cuestión, como se vio en la sección 2.1.5, también existen varias posturas. Nuestros resultados han mostrado que la selección no es arbitraria y no es necesario memorizar o listar grupos de sustantivos, sino que se puede deducir, basándose en los conocimientos de las clases conceptuales y las nociones de punto o elemento extendido, si un sustantivo dado se combina con *echar* o con *soltar*.

Por ejemplo, si partimos de un sustantivo como *vistazo*, un hablante puede deducir, sabiendo que los sustantivos relacionados con la vista se combinan con *echar* por representar entidades extendidas en el tiempo o en el espacio, como vectores que se dirigen a un punto, que *vistazo*,

y otros sustantivos similares relacionados con la acción de ver o mirar, como *foto*, *ojo* y *mirada*, se combinan con *echar* y no con *soltar* . En este sentido, pudimos concluir que existe un patrón para deducir combinaciones correctas de CVL con *echar* y *soltar* y, que, conociendo el patrón general, el estudiante puede deducir qué otros sustantivos podrán aparecer en la clase. Los resultados del estudio empírico en el aula (cf. capítulo 6) indicaron, además, que dicha deducción es aplicable a situaciones reales, en el proceso de aprendizaje de ELE, y no es válida únicamente en un contexto teórico. Nuestros resultados apoyan, en este sentido, la postura de Bosque (2011, p. VIII, XXI), que también propone que la mayoría de las colocaciones –concepto en que consideramos que se incluyen las CVL (cf. apartado 2.1.5)– no son arbitrarias, ya que las bases pueden describirse mediante propiedades semánticas.

Otro tema muy discutido, dentro de esta misma cuestión, es la direccionalidad de la selección entre los elementos que constituyen la colocación. Es decir, ¿qué palabra selecciona a los demás elementos? En nuestro caso, ¿es el verbo que selecciona al nombre o es al revés? Como ya se vio, algunos de estos investigadores defienden que la base es la que determina al colocativo, mientras que otros postulan que la selección funciona al contrario, y que es el colocativo el que selecciona a la base. Los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación en principio son compatibles con ambas posturas porque, apoyados sobre la HCS, hemos mostrado la compatibilidad semántica entre los rasgos de la estructura léxica del verbo y la del sustantivo, pero sin entrar a fondo en la cuestión de cuál de los dos elementos es el que impone condiciones al otro. No obstante, preliminarmente nuestros resultados sugieren que es el verbo el que selecciona al sustantivo, o dicho de otra manera, el que impone las condiciones para determinar qué sustantivo es compatible. El motivo es que en nuestro material de datos identificamos varios ejemplos de que el mismo sustantivo se combinaba tanto con *soltar* como con *echar* (*soltar/ echar un discurso*), junto a los casos de sustantivos que solo ocurrían con uno de los dos verbos (*echar una siesta/*soltar una siesta, soltar un bofetón/*echar un bofetón*). Es difícil interpretar estos datos desde una visión en que es el sustantivo el que impone que deba aparecer un verbo determinado. Por el contrario, es más razonable pensar que es el verbo el que de forma básica decide si el sustantivo puede expresar puntos o extensiones, y que los sustantivos que pueden concurrir con ambos verbos simplemente son casos de entidades que pueden conceptualizarse como puntos o extensiones, dejando al verbo decidir cuál de las dos interpretaciones es la relevante. Obviamente, no podemos garantizar que esta conclusión sea válida para todos los verbos ligeros, pero nos parece una conclusión legítima para los usos ligeros de *echar* y *soltar* que se apoya en los datos que hemos documentado.

7.2.3. La posibilidad de aplicar los resultados de los análisis a la enseñanza de ELE

Higuera García (2016) señala que hay consenso en que el concepto de colocación²⁹⁸ es un término útil en la enseñanza de vocabulario de lenguas extranjeras. Sin embargo, al mismo tiempo, el concepto no está incorporado en la práctica habitual de enseñanza en ELE.

Las respuestas positivas sobre el uso aplicado de nuestros resultados teóricos sobre las clases conceptuales de sustantivos que suelen combinarse con los verbos ligeros *echar* y *soltar* sugieren que esta clase de análisis pueden aplicarse como ayuda didáctica a la hora de aprender las CVL en ELE. Concluimos que nuestro estudio preliminar muestra que nuestros resultados son fácilmente aplicables dentro de la enseñanza de ELE, por ejemplo, como contenidos e incluso mediante actividades que se desarrollen en el aula. De este modo, respondemos a la crítica que presenta Higuera García. Volveremos a reflexionar más detalladamente sobre las aplicaciones futuras de nuestra investigación en el apartado 7.4

7.3. Debilidades y posibles problemas de nuestra investigación

Una limitación obvia de nuestra investigación es que solamente hemos estudiado dos verbos. Hemos mostrado que las predicciones de la HCS claramente tienen validez para estos dos verbos, de manera que en estos se puede relacionar su uso ligero con su significado pleno. Esto da resultados prometedores, pero no podemos garantizar que sean generalizables a otros verbos ligeros. Lo ideal sería analizar más pares de verbos, como también propondremos para extensiones futuras de esta investigación en el siguiente apartado. De todos modos, es importante recordar que otros autores, previamente, han aplicado esta hipótesis a otros pares de verbos semánticamente próximos, obteniendo también resultados positivos (p.ej. Sanromán, 2014).

Otra posible debilidad de la investigación es que, ya que no hay un elenco finito de clases conceptuales, podrían proponerse otras categorizaciones para los sustantivos distintas a las que he propuesto aquí. Esto podría verse como una debilidad porque tal vez otras categorizaciones posibles podrían haber dado lugar a descripciones distintas de las clases, donde las agrupaciones fueran diferentes. No obstante, téngase en cuenta que nuestro análisis no se ha limitado a

²⁹⁸ Término en que incluimos las CVL (cf. 2.1.3)

describir esas clases conceptuales, sino que ha intentado averiguar qué tiene en común, proponiendo una diferencia más abstracta que lo que el significado conceptual invita a suponer, específicamente una diferencia entre extensión y punto que es general a lo largo de distintas categorizaciones conceptuales. Creemos que, independientemente de la descripción conceptual que se decida en cada caso, esta distinción seguirá siendo válida porque abstrae por encima de los tipos conceptuales, dado que en el fondo es la que permite explicar de forma predictiva la combinatoria entre los VL y los sustantivos relevantes.

Un tercer problema podría ser que los criterios que hemos usado para diferenciar los usos ligeros de los usos intermedios pueden ser debatibles, ya que otros investigadores podrían tomar como más o menos cruciales algunas de las propiedades que hemos empleado en nuestra clasificación. Eso llevaría tal vez a incluir o excluir sustantivos de las CVL en sentido estricto, a favor o en detrimento de la clase de casos intermedios. Esto es cierto en la medida en que toda clasificación se apoya en criterios que pueden ser discutidos por otros investigadores con distintos intereses, marcos teóricos o metodologías, pero insistimos en que dichas alteraciones en la clasificación no invalidarían la investigación porque en nuestro análisis hemos tratado también de relacionar el VL con los usos intermedios. El problema afectaría a la descripción de cuánta información pierde el VL con respecto a la versión plena, dependiendo de qué usos se consideren propiamente VL o casos intermedios, pero no afectaría a la conclusión de que se puede partir de la misma estructura léxico-semántica en todos los casos y proceder a reducir su valor conceptual cuanto más nos alejemos de la versión léxica plena.

En esta investigación hemos usado un modelo de análisis determinado para ser explícitos y muy claros en la formalización de nuestras propuestas. Sin embargo, como todo modelo, el que hemos empleado aquí puede ser criticado, y las críticas que reciba este modelo pueden afectar también a nuestra investigación, al haberlo usado como marco de análisis. Por ejemplo, hemos dado por hecho, siguiendo este modelo, que un verbo balístico tiene la estructura de su prototipo según la propuesta de Jackendoff (1990), pero tal vez otro modelo habría aportado otra estructura. Como respuesta a esta crítica, podemos decir que hemos tratado de enunciar nuestras hipótesis de la forma más neutral posible para que nuestras intuiciones puedan ser exploradas en otros marcos teóricos. Si alguien desarrollara un análisis basado en los mismos datos pero en otros marcos teóricos, como, por ejemplo, el del Léxico Generativo o el de la Teoría Sentido-Texto (cf. los apartados 2.2.2 y 2.2.3), nuestra intuición es que tal resultado no se distinguiría significativamente de las conclusiones del presente estudio, ya que hemos basado

en todo momento los razonamientos en datos empíricos sin dejarnos condicionar por preconcepciones apriorísticas que derivaran de las propias teorías adoptadas.

La elección del modelo, además, nos ha permitido concentrarnos en la semántica, pero esto ha tenido el efecto de que no hemos hablado detalladamente de la estructura sintáctica del verbo y de cómo puede estar alterada con respecto a la versión léxica plena cuando se emplea como VL. Es cierto que idealmente podría haber sido interesante prestar más atención también a este aspecto, pero en esta tesis no lo hemos hecho. Por lo tanto, queremos dejar claro que consideramos que nuestros resultados se limitan a la estructura semántica y que no tenemos hipótesis explicativa sobre la manifestación sintáctica de los verbos ligeros. Dicho de otro modo, esta tesis no hace ninguna contribución al problema de cómo se proyecta sintácticamente un verbo ligero frente a su versión plena, si bien esperamos haber mostrado que hace contribuciones concretas a los problemas semánticos y léxicos que afectan a esta clase de verbos.

Sobre los resultados didácticos del estudio elaborado y presentado en capítulo 6, resumimos ya algunas posibles debilidades en el apartado 6.5. Señalamos, por ejemplo, que las categorías semánticas que les presentamos a los estudiantes no cubren todos los usos de *soltar* y *echar* y, por lo tanto, solo sirven para explicar usos específicos de los dos verbos. Somos conscientes de que el estudio está muy restringido empíricamente también en otros sentidos. Nuestro estudio se centró en un solo grupo de estudiantes, en un solo contexto, y rellenaron solo un tipo de ejercicio. Esto nos proporciona resultados preliminares, pero no está claro que sean resultados generalizables a otros contextos. En el futuro, esperamos poder extender este estudio. Pese a los factores restringidos del estudio, consideramos que estos resultados iniciales son prometedores y constituyen un aliciente para pensar que el análisis teórico puede usarse en el aula de forma provechosa.

7.4. Extensiones futuras de esta investigación

En este apartado final, cerramos la investigación proponiendo posibles extensiones de este trabajo, siguiendo la misma metodología que se ha presentado aquí. Destacaremos las siguientes extensiones: posibles estudios de otros verbos de separación (7.4.1), o al estudio contrastivo entre el español y el noruego (7.4.2), estudios de la adquisición léxica de L2 (7.4.3), usos aplicados de nuestros resultados a los diccionarios (7.4.4), y finalmente, posibles aplicaciones a los manuales de ELE (7.4.5).

7.4.1. Extensión de este estudio a otros verbos de separación

El estudio elaborado en la presente tesis puede realizarse también, siguiendo la misma metodología, con otros verbos de separación que tienen usos ligeros, como, por ejemplo, *lanzar* y *tirar*. Con dichos verbos, podemos observar la misma cuasisinonimia inicial que con *echar* y *soltar*, pero los sustantivos que se combinan con ellos no son idénticos. Observamos, por ejemplo, como queda mostrado en el ejemplo (6), que los dos verbos coocurren con el sustantivo *golpe*, pero que contrastan en su aceptabilidad de sustantivos como *grito* y *pedo*.

- (6) lanzar/tirar un golpe
lanzar un grito
*tirar un grito
tirar un pedo
*lanzar un pedo

Es decir, de la misma forma en que lo hacen *soltar* y *echar*, estos dos verbos muestran significados semejantes en sus usos ligeros, pero al mismo tiempo existen sustantivos que solo seleccionan a uno de los verbos. Esto muestra que también estos son verbos semánticamente restringidos y que, siguiendo los mismos pasos que hicimos en el estudio de *echar* y *soltar*, deberíamos ser capaces de identificar la estructura léxico-semántica que pudiera explicar la selección entre verbo y sustantivo en CVL con *lanzar* y *tirar*, y cómo se diferencian de los verbos estudiados aquí.

7.4.2. Extensión de este estudio a valores contrastivos con el noruego

Las ideas y los procedimientos de este mismo estudio también se podrían tomar como punto de partida para investigar estructuras semánticas de otras clases de verbos del español o del noruego, con el fin de ampliar los conocimientos necesarios para facilitar el aprendizaje de las CVL, específicamente para aprendices noruegohablantes de ELE. Podríamos, a modo ilustrativo, buscar en textos producidos por estudiantes noruegos en español para averiguar con qué verbos ligeros cometen más errores y contrastar estos con su uso de verbos ligeros noruegos.

En este grupo de verbos podríamos escoger pares de dos verbos noruegos y dos verbos españoles para luego examinar las CVL con estos verbos y llegar a identificar estructuras semánticas que puedan explicar con qué sustantivos se suelen combinar en los dos idiomas.

Tales resultados podrían aportar un planteamiento teórico para el aprendizaje de algunas CVL relevantes tanto en los manuales como en los diccionarios de ELE para un alumnado noruegohablante.

7.4.3. Extensión de esta investigación al estudio de la adquisición léxica de L2

En esta tesis hemos discutido poco la cuestión de cómo se aprende, en general, el léxico de una lengua extranjera. Somos conscientes de que este es un campo muy estudiado, donde ha habido contribuciones científicas importantes en las últimas tres décadas (véase, por ejemplo, Rufat y Jiménez, 2018), pero, por cuestiones de espacio, no hemos podido adentrarnos en este asunto. No obstante, en nuestro estudio sí hemos compartido con esta visión la idea de que el léxico es un aspecto crucial y central dentro de ELE.

En esta línea, hemos propuesto, además, ejercicios de cómo se puede practicar el uso de las CVL con *echar* y *soltar* en el aula de ELE y, hemos comprobado que estos ejercicios son eficaces en el proceso del aprendizaje de estos verbos.

Las actividades propuestas pueden considerarse, de esta manera, un primer paso en la elaboración de un método pedagógico que pueda ofrecer una nueva alternativa de cómo se pueden aprender de manera eficaz y deductiva las combinaciones de palabras que, habitualmente, en el contexto de ELE se denominan *frases hechas* o *expresiones fijas* que los estudiantes tienen que memorizar.

Para seguir abriendo camino para el uso de este método, sería necesario fundamentarlo con estudios sobre el aprendizaje del léxico en ELE y, más específicamente, sobre el aprendizaje de las CVL. Sería relevante, por ejemplo, explorar empíricamente cómo los aprendices aprenden estas combinaciones de palabras, cómo se las enseñan los profesores e identificar los aspectos más problemáticos en los diferentes niveles examinando el tipo de errores que cometen los aprendices de ELE.

7.4.4. La aplicación de esta investigación a los diccionarios

Nuestros resultados sobre las clases conceptuales de sustantivos que se combinan con *soltar* y *echar* han ido más allá de las meras clases conceptuales, de manera que nuestros resultados que tratan de abstraer por encima de las clases conceptuales podrían incluirse como elementos complementarios en diccionarios ya existentes, como *REDES* (Bosque, 2004a) y *DiCE* (Alonso Ramos, 2004). En la actualidad, hasta donde sabemos, no existen otros diccionarios de

colocaciones en español, ni tampoco listados completos de verbos ligeros. Si se hiciese un nuevo diccionario de colocaciones de español, este podría incluir los conocimientos más abstractos que hemos identificado sobre los verbos *soltar* y *echar* y, además, investigar las estructuras semánticas y clases conceptuales de otros verbos. Tal adaptación al diccionario podría recogerse mediante llamadas sencillas como, en el caso de *echar* , por ejemplo, *echar suele coocurrir con sustantivos que se caracterizan por indicar acciones que implican algún tipo de extensión, o en el tiempo o en el espacio* . En el caso de *soltar* , este podría describirse como un verbo *que suele coocurrir con sustantivos que se caracterizan por indicar acciones bruscas o rápidas, o por lo menos, por implicar que ha habido una ruptura de contacto (abstracto) entre dos entidades. Esta ruptura se puede asociar con un punto en el espacio o en un instante en el tiempo* .

7.4.5. La aplicación de esta investigación a los manuales de ELE

Las actividades y presentaciones didácticas como las que presentamos en el capítulo 6 se podrían desarrollar y adaptar para incluirse en los manuales de ELE, que generalmente no dan indicaciones sobre los principios que determinan la combinatoria en las CVL y, como mucho, se limitan a listar ejemplos.

Además, como ya he mencionado anteriormente (cf. apartado 6.6), se podrían desarrollar las mismas ideas para niveles más básicos, aplicando términos más generales y menos detallados, para adaptar el contenido a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, se podría decir que *echar* se combina con sustantivos que expresan duración, mientras *soltar* se combina con sustantivos instantáneos o puntuales. Para niveles más avanzados se podrían elaborar actividades y explicaciones que recogieran más clases conceptuales e incluir los sustantivos que se combinan con los dos verbos. Esto supondría, también, la realización de estudios de investigación sobre más verbos ligeros.

Según Rufat y Jiménez (2018, p. 230), en el campo de ELE se han publicado durante los últimos años manuales de español que dedican más atención al vocabulario, "pero pocos incorporan los nuevos planteamientos teóricos y llevan a cabo un tratamiento del vocabulario sistemático y coherente con dichos planteamientos". Un manual de ELE que incluyera, por ejemplo, contenido léxico fundamentado en aportaciones teóricas como las que presenta esta tesis podría responder a esta crítica. En el contexto de ELE en Noruega podemos observar, de hecho, el cambio de perspectiva hacia un enfoque en el léxico en los manuales de ELE. En este sentido,

acaba de publicarse en Noruega un nuevo libro destinado a alumnos de español en enseñanza secundaria, *Pasos* (Christiansen, 2020). Este libro presenta, precisamente, una estructura sistematizada basada en el aprendizaje del léxico como punto de partida de cada capítulo²⁹⁹.

Terminamos, pues, este trabajo aquí. Con las aportaciones que esperamos haber hecho en él, deseamos haber contribuido a una mejor comprensión de las cuestiones teóricas que involucran a los VL y las construcciones formadas con ellos, y además a enlazar los resultados teóricos semánticos de las CVL con los desarrollos docentes e inspirar y motivar futuros trabajos, tanto teóricos como aplicados, dentro del campo de la investigación de las CVL en español dentro de un contexto noruego.

²⁹⁹ El manual de *Pasos* ha sido galardonado en 2020 con el Premio BELMA (Best European Learning Material Awards): <https://www.belma-award.eu/index.php?id=792efd00ae1f15f771890001a0459e21>.

Referencias bibliográficas

- Acedo M. V. y Mateu, J. (2013). Satellite-framed Latin vs. verb-framed Romance: A syntactic approach. En W. Leo Wetzels (Ed.), *Probus. International Journal of Latin and Romance Linguistics*, (pp. 1-39). Berlín: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/probus-2013-0008>
- Acevedo, E. (2011). Setting up the boundaries for the conative construction in Spanish. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, pp. 227-255.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886046>
- Allan, Q. (1998). Delexical verbs and degrees of desemantization. *Word* 49(1),1-17.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1998.11673876>
- Allerton, D. J. (2002). *Stretched verb constructions in English*. (Vol. 7, Routledge studies in Germanic linguistics). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203167649>
- Alonso Ramos, M. (1994-95). Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I.A. Mel'čuk, en *Revista de lexicografía*, 1, pp. 9-28.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5383>
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. En Mellado, C. et al. (ed.), *La fraseología del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Berlín: Frank & Timme.
- Alonso Ramos, M. (2016). Can collocations be deduced? A lexically driven analysis from the perspective of language production. En Torner Castells, S. y Bernal Gallen, E. (eds.), *Collocations and other lexical combinations in Spanish* (pp. 27-46). London: Routledge.
- Baker, M. C. (1989). Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions. *Linguistic Inquiry*, 20(4), pp. 513-553.
<https://www.jstor.org/stable/4178644>
- Batiukova, O. (2009). La teoría del léxico en los nuevos diccionarios. En E. De Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología* (pp. 487-519). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (1. Aufl. ed., 6, Applications of cognitive linguistics). Berlín/Boston: Mouton De Gruyter.
- Bosque I. (2001a). On the Weight of Light Predicates. En J. Herschenson, K. Zagona y E. Mallén (eds.), *Features and Interfaces in Romance. Essays in honor of Heles Contreras*. Amsterdam, John Benjamins: pp. 23-38.
<https://doi.org/10.1075/cilt.222.03bos>
- Bosque, I. (2001b). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual* 23(1), pp. 9-40.
- Bosque, I. (2004a). *Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I. (2004b). La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica. En Cabré, T. (ed.). *Lingüística teórica. Análisi i perspectives*. Barcelona: Universitat Autònoma Barcelona, pp. 13-58.
<http://filcat.uab.cat/clt/publicacions/coleccions/monografies/pdf/LT-I-Bosque.pdf>
- Bosque, I. (2004c). Combinatoria y significación. Algunas reflexiones. En Bosque, I. (dir.). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM. LXXVII-CLXXIV.
- Bosque, I. (2011). Deducing collocations. En Boguslavsky, L.; Wanner, L. (eds.). *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory* (pp. VI-XXIII). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra,
<http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/proceedingsMTT2011.pdf>
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999a). *Gramática descriptiva de la lengua española: 2: Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I., y Demonte, V. (1999b). *Gramática descriptiva de la lengua española: 3: Entre la oración y el discurso; Morfología*. Madrid: Espasa.
- Bustos Plaza, A. (2005). *Combinaciones verbonominales y lexicalización*. (versión reelaborada y publicada de su tesis doctoral) Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Butt, M. (2010). The light verb jungle: Still hacking away. En M. Amberber, B. Baker y M. Harvey (eds.), *Complex Predicates: Cross-linguistic Perspectives on Event Structure*, (pp. 48-78). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511712234.004>

- Butt, M. y Geuder, W. (2001). On the (semi)lexical status of light verbs. En Corver, N. y Riemsdijk, H. (eds.), *Semi-lexical Categories*, (pp. 323-370). Berlin, Boston: De Gruyter.
- <https://doi.org/10.1515/9783110874006.323>
- Cano, R. (1981). *Estructuras sintácticas en el español actual*. Madrid : Gredos.
- Castillo Carballo, M. A. (1998). El término 'colocación' en la lingüística actual. En *Lingüística española actual XX-1*, pp. 41-54. Madrid: Arco Libros.
- Chomsky, N. (2015). *The minimalist program* (20th anniversary ed.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Christiansen, A. (2020). *Pasos: spansk nivå 2*. Oslo: Aschehoug undervisning.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Curat, H. (1982). *La locution verbale en français moderne: essai d'explication psychomécanique*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Davies, Mark. (2016-) *Corpus del Español*: Two billion words, 21 countries.
<http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/> (Web/Dialects).
- Davies, Mark. (2019) *Corpus del Español*: NOW.
<https://www.corpusdelespanol.org/now/>.
- De Miguel, E. (2008). Construcciones con verbo de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. En Olza Moreno, I., Casado Velarde, M., González Ruiz, R. (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la SEL*. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 567-578.
- De Miguel, E. (2009). La Teoría del Lexicón Generativo: un modelo generativo y composicional de estudio del léxico. En E. De Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología* (pp. 337-366). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- De Miguel, E. (2011). Problema: En qué consiste ser verbo de apoyo. En Escandell, V., Leonetti, M. y Sánchez, C. (eds.), *60 Problemas de Gramática* (dedicados a Ignacio Bosque) (pp. 139-146). Madrid: Akal.
- Dubský, J. (1998). Debilitamiento del valor comunicativo del verbo español. En Wotjak, G. (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (pp. 239-244). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
<https://doi.org/10.31819/9783865278371-013>
- Elena, P. (1991). Las locuciones verbonominales en alemán y en castellano. *Anuari de Filologia*, 14, 2, pp. 25-43.

- Faber, P. (2003). Funciones léxicas y su aplicación en la traducción. En Emsel, M., y Hellfayer, A. (eds.), *Brückenschlag* (pp.159-172). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Fábregas, A. (2018). On light nouns and what they tell us about the ingredients of N. En Sanromán Vilas, B. (ed.), *Semi-Lexicality: Studies on Light Verbs, Periphrases and Other Constructions* (pp. 55-83). Helsinki: Societé Néophilologique de Helsinki.
- Ferraro, G., Nazar, R., Alonso Ramos, M. y Wanner, L. (2014). Towards advanced collocation error correction in Spanish learner corpora. *Lang Resources & Evaluation* 48, pp. 45–64.
<https://doi.org/10.1007/s10579-013-9242-3>
- Firth, F. R. (1957) Modes of Meaning. En *Papers in Linguistics* 1934-1951 (pp. 190- 215). Oxford: Oxford University Press.
- Fontanelle, T. (1995-1996). *Turning a Bilingual Dictionary into a Lexical-Semantic Database* (Tesis doctoral). Université de Liège.
- Gaatone, D. (1981). Les locutions verbales : pour quoi faire? *Revue romane*, 16, 1-2, pp. 49-73.
https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29366/26343
- García Salido, M. (2016). Error Analysis of Support Verb Constructions in Written Spanish Learner Corpora. *The Modern Language Journal* 100 (1), 362-376.
<https://doi.org/10.1111/modl.12320>
- García Salido, M., Lorente, P., y Basanta, A. (2019). Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (1), pp. 32-48.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590022>
- Gougenheim, G. (1971). Une catégorie lexico-grammaticale: les locutions verbales. *Études de linguistique appliquée*, 2, 56.
- Green, G. (1974). *Semantics and syntactic regularity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gropen, J., Pinker, S., Hollander, M., Goldberg, R. y Wilson, R. (1989). The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English. *Language*, 65(2), pp. 203-257.
<https://doi.org/10.2307/415332>
- Gross, G. (1989). *Les constructions converses du français*. Genève, Duz.
- Gross, M. (1981): Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, pp. 7-52. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_63_1875
- Hale, K. y Keyser, S. (2002). *Prolegomenon to a theory of argument structure* (39, Linguistic inquiry monograph). Cambridge MIT Press.

- Hale, K. y Keyser, S. J. (1992). "The Syntactic Character of Argument Structure".
En Roca, I.M. (ed.). *Thematic Structure: Its Role in Grammar*. Dordrecht:
Foris.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: a study into the ways
Norwegian students cope with English Vocabulary. *International Journal of Applied
Linguistics* 4 (2), pp. 237-260.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1994.tb00065.x>
- Hausmann, F. J. (1979) Un dictionnaire des collocations est-il possible? En *Tralili* XVII (1),
pp. 187-195.
- Hernández Arocha, H. (2014). *Las familias de palabras: Relaciones entre morfología,
semántica y estructura argumental en las raíces «dec(ir)» y «sag(en)»*.
Berlín/Boston:De Gruyter.
- Higueras García, M. (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid:
Arco Libros.
- Higueras García, M. (2006b) *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español
como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Colección Monografías, 9.
[http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-
metodologicos/](http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/)
- Higueras García, M. (2016). Pedagogical principles for the teaching of collocations in the
foreign language classroom. En Torner Castells, S. y Bernal Gallen. *Collocations and
other lexical combinations in Spanish: Theoretical, lexicographical and applied
perspectives* (pp. 250-267). Taylor and Francis.
- Howarth, P. A. (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for
Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen: Niemeyer.
- Jackendoff, R. (1983). *Semantics and cognition*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Mass: MIT
Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language*. Oxford: Oxford University Press,
Incorporated.
- Jackendoff, R. (2006). On conceptual semantics. *Intercultural Pragmatics*, 3(3), pp. 353-358.
<https://doi.org/10.1515/IP.2006.020>
- Jackendoff, R. (2017). Defense of Theory. *Cognitive Science*, 41, pp. 185-212.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cogs.12324>

- Jespersen, O. (1954-). *A Modern English Grammar on Historical Principles, Part VI, Morphology*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Justeson, J. S. y Katz, S. M. (1991). Co-Occurrences of Antonymous Adjectives and Their Contexts. En *Computational Linguistics - Association for Computational Linguistics*, 17 (1), 1.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- Lesniewska, J. (2006). Collocations and second language use. *Studia Lingüística* 123, pp. 95-100.
- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levin, B. y Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*, Linguistic Inquiry Monograph 26, Cambridge: MIT Press.
- Levin, B., y Rappaport Hovav, M. (2005). *Argument realization* (Research surveys in linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lipshitz, E. (1981). La nature sémantico-structurelle des phraseologismes analytiques verbaux. *Cahiers de lexicologie*, 38, 1, pp. 35-44.
- Mackey, A., y Gass, S. (2016). *Second Language Research: Methodology and Design*. Nueva York: Routledge.
- Mateu, J. (2002). *Argument Structure: Relational Construal at the Syntax-Semantic Interface* (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mateu, J. y Amadas, L. (2001). *Syntactic Tools for Semantic Construal*. Ponencia dada en The 1st Conference on Tools in Linguistic Theory (TiLT), Utrecht Institute of Linguistics OTS, Utrecht. Disponible desde:
<http://filcat.uab.cat/clt/publicacions/reports/pdf/GGT-01-12.pdf>
- Mel'čuk, I. (1981). Meaning-Text Models: A Recent Trend in Soviet Linguistics. *Annual Review of Anthropology*, 10 (1), pp. 27-62.
<https://doi.org/10.1146/annurev.an.10.100181.000331>
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. En Cowie, A. P. (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Mel'čuk, I. (2001). Fraseología y diccionario en la lingüística moderna. En Uzcanga Vivar, Isabel; Llamas Pombo, Elena; Pérez Velasco, Juan Manuel (eds.). *Presencia y*

- renovación de la lingüística francesa* (pp. 267-310). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Melcuk, I. A. (2004). Verbes supports sans peine. *Linguisticae Investigationes*, 27(2), pp. 203-217.
- Mel'čuk, I. y Žolkovskij, A. K. (1970). Towards a functioning 'meaning-text' model of language, *Linguistics*, 8 (57), 10-47. <https://doi.org/10.1515/ling.1970.8.57.10>
- Mel'čuk, I. y Žolkovskij, A. K. (1984). *Tolkovo-kombinatornyj slovar' sovremennogo russcogo jazyka (Diccionario Explicativo y Combinatorio del Ruso Moderno)*. Vienna: Wiener Slawistischer Almanach.
- Mel'čuk, I. et al. (1984-1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: Recherches lexico-sémantiques I-IV*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mendívil Giró, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con *SE*: medias, pasivas e impersonales. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española II* (pp. 1631-1723). Madrid: Espasa Calpe.
- Mendikoetxea, A. (2006). En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa. En T. Cabré (ed.), *Lingüística Teórica: Análisi i Perspectives II, Catalan Journal of Linguistics. Monografies*: 55-102. Belleterra: Servei de publicacions de la UAB
- Mihajlovska, K. (2017). *Enseñanza/aprendizaje de algunas construcciones basadas en los verbos soporte hacer, dar y tener en E/LE: Elaboración de material didáctico destinado a aprendices macedonios* (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, España. Disponible desde: <http://hdl.handle.net/10803/456038>
- Mitatu, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *Revista Electrónica De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 23, pp. 28-64.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3.ª ed.). Madrid: Editorial Gredos.
- Montagna, D. (2015). *Eventos y entidades que se pueden echar: combinatoria léxica y representación del significado de un verbo polisémico* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/668021>

- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Piera, C. y Valera S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4367-4422). Madrid: Espasa Calpe.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Pustejovsky, J., Bouillon, P., Isahara, H., Kanzaki, K. y Lee, C. (2013). *Advances in Generative Lexicon Theory*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros
- Sánchez Rufat, A. (2015). *El verbo dar en el español escrito de aprendices con L1 inglés*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Sánchez Rufat, A. y Jiménez C. F. (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 99-111. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1106123>
- Sánchez Rufat, A. y Jiménez C. F. (2018). Vocabulario. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, G. y Lacorte, M. (eds), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 229-242). Milton: Routledge.
- Sanromán Vilas, B. (2006). El papel de la información semántica en el aprendizaje de las colocaciones léxicas. En *Atti del XII Congresso internazionale di lessicografia* (pp. 1037-1044).
- Sanromán Vilas, B. (2013). Construcciones con verbo de apoyo cuasisinónimas. *Neuphilologische Mitteilungen*, 114(4), pp. 387-421.
- Sanromán Vilas, B. (2014). La alternancia dar/hacer en construcciones con verbo de apoyo y nombre de comunicación. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(2), pp. 185-222. <https://doi.org/10.7557/1.3.2.2946>
- Sanromán Vilas, B. (2017). ¿Es posible definir un verbo ligero? *Lingua Americana*, 21(41), pp. 17-46.
- Sanroman Vilas, B. (2018). On the distribution of lexical and grammatical content: light, pseudo-copulative and auxiliary verb constructions. En B. Sanromán Vilas (ed.), *Semi-Lexicality: Studies on Light Verbs, Periphrases and Other Constructions* (pp. 221-249). Helsinki : Sociéte Néophilologique de Helsinki.

- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics: A guide to the methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Taylor, J. R. (2003). Near synonyms as co-extensive categories: 'high' and 'tall' revisited. *Language Sciences* (Oxford), 25(3), pp. 263-284.
[https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(02\)00018-9](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(02)00018-9)
- Torner Castells, S. y Bernal Gallen, E. (2016). *Collocations and other lexical combinations in Spanish: Theoretical, lexicographical and applied perspectives*. London: Routledge.
- Vincze, O., García Salido, M., Orol, A. y Alonso Ramos, M. (2016). A corpus study of Spanish as a foreign language learners' collocation production. En Alonso Ramos, M. (ed.), *Spanish Learner Corpus Research - Current trends and future perspectives* (pp. 299-331). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/scl.78>
- Wanner, L. (1996). *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John benjamins.
- Wittenberg, E., Paczynski, M., Wiese, H., Jackendoff, R. y Kuperberg, G. (2014). The difference between giving a rose and giving a kiss: Sustained neural activity of the light verb construction. *Journal of Memory and Language* 73. pp. 31-42.
<https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jml.2014.02.002>
- Yarowsky, D. (1993). One sense per collocation. En Human language technology: proceedings of a workshop held at Plainsboro, New Jersey, March 21- 24, 1993, 266-271. Association for Computational Linguistics.
<https://doi.org/10.3115/1075671.1075731>
- Zuluga, A. (2002). Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones. *Lingüística Española Actual*, 24(1), 97-114.

Diccionarios

- CLAVE* = Maldonado, C. (dir.), (2012). *Clave. Diccionario del uso del español actual*. Madrid, SM. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- DECFE* = Mel'čuk, I. et al. (1984-1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: Recherches lexico-sémantiques I-IV (Diccionario explicativo y combinatorio del francés contemporáneo)*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- DECRM* = Mel'čuk, I. y Žolkovskij, A. K. (1984). *Tolkovo-kombinatornyj slovar' sovremennogo russcogo jazyka (Diccionario Explicativo y Combinatorio del Ruso Moderno)*. Vienna: Wiener Slawistischer Almanach.
- DiCE* = Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. <http://www.dicesp.com>
- DLE* = Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.^a)*. <https://dle.rae.es>
- DLEEC* = *Diccionario de la lengua española* de ESPASA Calpe (2005). <http://www.wordreference.com/definicion>
- DSLE* = Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (2006). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santanilla. <http://fenix.cmice.mec.es/diccionario/>
- DUE* = Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español (3^a ed.)*. Madrid: Editorial Gredos.
- REDES* = Bosque, I. (2004a). *Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

Apéndice I

Tabla 1. Comparación de resultados entre el pre-test y el post-test (versión detallada)

| Número del participante | Número de respuestas correctas en el pre-test (sin responder entre paréntesis) | Respuestas correctas en el pre-test, en porcentaje | Número de respuestas correctas en el post-test (sin responder entre paréntesis) | Respuestas correctas en el post-test en porcentaje | Diferencia en el resultado de respuestas correctas en el post-test (número) | Diferencia en el resultado entre el pre-test y el post-test (porcentaje) |
|-------------------------|--|--|---|--|---|--|
| 1 | 6 (2) | 30 % | 17 (1) | 85 % | 17-6 = 11 | 55 % |
| 2 | 8 | 40 % | 8 | 40 % | 8 - 8 = 0 | 0 % |
| 3 | 16 | 80 % | 20 | 100 % | 20 - 16 = 4 | 20 % |
| 4 | 12 (1) | 60 % | 18 | 90 % | 18 - 12 = 6 | 30 % |
| 5 | 12 | 60 % | 20 | 100 % | 20 - 12 = 8 | 40 % |
| 6 | 11 | 55 % | 19 | 95 % | 19 - 11 = 8 | 40 % |
| 7 | 9 | 45 % | 17 | 85 % | 17 - 9 = 8 | 40 % |
| 8 | 12 | 60 % | 20 | 100 % | 20 - 12 = 8 | 40 % |
| 9 | 6 | 30 % | 20 | 100 % | 20 - 6 = 14 | 70 % |
| 10 | 13 | 65 % | 20 | 100 % | 20 - 13 = 7 | 35 % |
| 11 | 11 | 55 % | 20 | 100 % | 20 - 11 = 9 | 45 % |
| 12 | 9 | 45 % | 19 | 95 % | 19 - 9 = 10 | 50 % |
| 13 | 11 | 55 % | 20 | 100 % | 20 - 11 = 9 | 45 % |
| 14 | 13 | 65 % | 19 | 95 % | 19 - 13 = 6 | 30 % |
| 15 | 5 | 25 % | 19 | 95 % | 19 - 5 = 14 | 70 % |
| 16 | 13 | 65 % | 18 | 90 % | 18 - 13 = 5 | 25 % |
| 17 | 13 | 65 % | 20 | 100 % | 20 - 13 = 7 | 35 % |
| 18 | 10 | 50 % | 20 | 100 % | 20 - 10 = 10 | 50 % |
| 19 | 9 (1) | 45 % | 19 (1) | 95 % | 19 - 9 = 10 | 50 % |
| 20 | 10 | 50 % | 20 | 100 % | 20 - 10 = 10 | 50 % |
| 21 | 14 (1) | 70 % | 20 | 100 % | 20 - 14 = 6 | 30 % |
| 22 | 11 | 55 % | 20 | 100 % | 20 - 11 = 9 | 45 % |
| 23 | 6 | 30 % | 20 | 100 % | 20 - 6 = 14 | 70 % |
| 24 | 13 | 65 % | 20 | 100 % | 20 - 13 = 7 | 35 % |
| 25 | 9 | 45 % | 20 | 100 % | 20 - 9 = 11 | 55 % |
| 26 | 12 | 60 % | 20 | 100 % | 20 - 12 = 8 | 40 % |
| En total | 274 respuestas correctas /520 respuestas posibles | 52,7 % | 493 respuestas correctas/520 respuestas posibles | 94,8 % (2465/26) | | 42,1 % (1095/26) |

Apéndice II

El cuestionario del pre-test:

Spørreundersøkelse om spanske verb 1

Oppgaver

Under finner du 20 setninger der du skal ta stilling til om det er riktig å bruke *echar* eller *soltar* i hvert tilfelle. Sett ring rundt det verbet som du mener er riktig.

1. Creo que Raquel piensa que soy tonto. A veces cuando le pregunto cosas, su única reacción es *echar / soltar* un gruñido (=grynt)
2. Julio no quiere leer el libro, pero le *echa/suelta* un ojo (= øye) para saber de qué va.
3. El perro intentó mordirme. Me dio miedo y le *eché / solté* una patada (=spark).
4. Oye, estoy escribiendo un trabajo para la clase de español. ¿Le puedes *echar / soltar* una mirada (=blikk) para ver si está bien?
5. Después de una buena comida, necesito *echarme / soltarme* un cigarro (=sigarett).
6. El subjuntivo es muy difícil. Hay que *echar / soltar* muchas horas (=timer) para aprenderlo.
7. Ignacio se enfadó con su amigo y le *echó / soltó* un bofetón (=slag/smekk i ansiktet)
8. *Échate / suéltate* un sueñecito (=søvn, blund), te vendrá bien.
9. He *echado / soltado* muchos ratos (=øyeblikk, stunder) en ver series en Netflix. Ahora quiero hacer otra cosa.
10. Hace mucho tiempo que no te veo. ¿Tienes ganas de *echar / soltar* un café (=kaffe) mañana?
11. Mi padre tiene miedo a los ratones. En la cabaña hay muchos y siempre cuando ve uno, *echa / suelta* un chillido (= hyl, skrik).
12. Pedro va a hacer un intento de no gastar dinero en las vacaciones. Va a viajar un mes en Europa sin *echar / soltar* ni un euro (=euro).
13. ¡Qué bonita la vista! Voy a *echar / soltar* una foto (= bilde).
14. Cuando Pepa vio la foto del carnaval, *echó / soltó* una buena carcajada (=latterbrøl).
15. Hay personas que cuando no saben qué decir, su única reacción es *echar / soltar* dos leches (=slag).
16. Eva es una chica muy simpática, pero es bastante tacaña. No ha *echado / soltado* ni una peseta (=pesetas) todo el fin de semana.

17. De repente vi a Fernando en el mercado, pero estaba muy lejos. *Eché / solté* un silbido (= *plystrelýd*) para atraer su atención y se dio la vuelta.
18. Los que defienden la siesta dicen que el cuerpo necesita *echar / soltar* un descanso (= *hvil*) durante el día.
19. Estoy harto de esa empresa. He *echado / soltado* meses (= *måneder*) allí sin ningún contrato.
20. Un influencer puede pasar una semana en Nueva York sin *echar / soltar* un dólar (= *dollar*) porque hay empresas que le regalan todo.

Bakgrunnsinformasjon om deg

1. Ditt morsmål er spansk: Ja Nei
2. Ditt morsmål er norsk: Ja Nei
3. Er norsk ditt eneste morsmål? Ja Nei

Hvis svaret er nei, hvilke(t) andre (annet) morsmål har du? _____

4. Hvis spansk ikke er ditt morsmål, hvor har du hovedsakelig lært det før du begynte på universitetet?

- Videregående skole
- Ungdomsskolen og videregående skole
- Annet

5. Kan du vurdere dine egne ferdigheter i spansk? Sett kryss for den kategorien du synes passer best for deg.

| Grunnleggende | Middels | Selvstendig | Kompetent | Flytende |
|---|---|---|--|--|
| Jeg kan kjenne igjen enkle ord og uttrykk | Jeg kan bruke vanlige ord og enkle setninger, og kan kommunisere på grunnleggende nivå. | Jeg kan føre en enkel samtale og skrive om kjente tema. | Jeg kan snakke ganske flytende og forstå sammenhengende tale om vanskelige, kjente tema. Jeg kan skrive detaljert om mange tema. | Jeg kan uttrykke meg flytende, spontant og presist. Jeg forstår uten problemer alt jeg leser og hører, og kan bruke språket effektivt i sosiale og faglige sammenhenger. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Samtykke og informasjon om undersøkelsen

Ved å svare og levere dette skjemaet er du med og gir informasjon til et forskningsprosjekt om spanske verb. Deltagelsen i prosjektet er frivillig. Spørreskjemaet inneholder ingen personopplysninger og informasjonen som samles inn kan derfor ikke spores tilbake til en person. Ved å krysse av i boksen for ja under samtykker du til at informasjonen kan brukes til forskning på spanske verb i Gro Nygårds doktorgradsprosjekt.

Ja Nei

Deltagerkode

Du skal svare på to ulike spørreundersøkelser i løpet av denne timen. For at vi skal kunne sammenligne svarene dine på disse to, må du lage en deltagerkode.

Koden lager du av:

Den andre bokstaven på den første skolen du gikk på

Den andre bokstaven i fornavnet ditt

De tre siste tallene i mobilnummeret ditt

Eksempel:

Jeg gikk på **ST**eindal skole

Jeg heter **KA**ri

Mobilnummeret mitt er 12345**678**

Deltagerkoden blir da: TA678

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Apéndice III

El cuestionario del post-test:

Spørreundersøkelse om spanske verb 2

Oppgaver

Under finner du 20 setninger der du skal ta stilling til om det er riktig å bruke *echar* eller *soltar* i hvert tilfelle. Sett ring rundt det verbet som du mener er riktig.

1. Muchos de los turistas que vienen en los cruceros no quieren *echar* / *soltar* ni un duro (=mynt på 5 pesetas) extra.
2. En el cine esta semana *echan/sueltan* una película (=film) muy buena.
3. Después del trabajo, ¿salimos a *echar* / *soltar* unas cervezas (=øl)?
4. María ha *echado* / *soltado* un año (=år) entero en aprender a conducir, pero todavía no ha sacado el carnet.
5. Lisa intentaba estar seria, pero al final *echó* / *soltó* una risotada (=lyd av latter)
6. Este libro me ha gustado mucho. Te recomiendo *echarle* / *soltarle* un vistazo (=øyekast).
7. Estoy harta de trabajar tanto. Me gustaría *echar* / *soltar* un día (= dag) entero sin hacer nada.
8. Mi perro siempre se comporta muy bien, pero cuando viene visita no puede evitar *echar* / *soltar* unos ladridos (=bjeff).
9. Oye, hemos caminado mucho ya. ¿Tomamos una pausa en el bar ese para *echar* / *soltar* un trago (=slurk)?
10. Este mes he gastado mucho dinero. No quiero *echar* / *soltar* ni un centavo (=øre, mynt) más.
11. Oye, tengo mucho sueño. Voy a *echar* / *soltar* una cabezada (=lur/hvil).
12. El boxeador *echó* / *soltó* un rechazazo (= slag med høyre hånd) y ganó la pelea.
13. El consumismo de la gente hoy en día es horrible. Nos convendría a todos pasar un tiempo sin *echar* / *soltar* dinero (=penger)
14. La futbolista *echó* / *soltó* un remate (= skudd (på mål)) que venció al guardameta.
15. El niño *echó* / *soltó* un estornudo (=nys) de pronto.
16. El domingo después de comernos una súper paella, me *eché* / *solté* una siesta (=siesta, middagshvil) de dos horas.

17. Hoy van a *echar / soltar* un documental (= *dokumentar*) sobre la serie noruega "Skam" en la tele.
18. En Airbnb he encontrado el lugar perfecto para *echar / soltar* una semana (= *uke*) de vacaciones.
19. Dice mi esposa que cuando duermo muy profundo, hay veces que puedo *echar / soltar* un ronquido (= *snork*).
20. Antes, cuando los niños no se comportaban bien, los padres les *echaban / soltaban* un tortazo (= *lusing*). Ahora se considera malo y dañoso para el niño.

Under står det 5 påstander. Vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Sett kryss over det som passer best.

1. Jeg brukte kategoriene vi nettopp har lært for å vurdere om det var *echar* eller *soltar* som var riktig.

| | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| veldig enig | ganske enig | litt enig | litt uenig | ganske uenig | veldig uenig |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|

2. Det var lett å bestemme seg for hvilken kategori jeg skulle bruke for å velge *echar* eller *soltar*.

| | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| veldig enig | ganske enig | litt enig | litt uenig | ganske uenig | veldig uenig |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|

3. Kategoriene gjorde at det var lettere for meg å velge mellom *echar* og *soltar* nå enn i det første spørreskjemaet.

| | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| veldig enig | ganske enig | litt enig | litt uenig | ganske uenig | veldig uenig |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|

4. Kategoriene som beskrev substantivene som brukes sammen *echar* virket forståelige, logiske og lette å lære.

| | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| veldig enig | ganske enig | litt enig | litt uenig | ganske uenig | veldig uenig |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|

5. Kategoriene som beskrev substantivene som brukes sammen *soltar* virket forståelige, logiske og lette å lære.

| | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| veldig enig | ganske enig | litt enig | litt uenig | ganske uenig | veldig uenig |
|-------------|-------------|-----------|------------|--------------|--------------|

Svar på spørsmålene under.

1. Var det noen av oppgavene der det var spesielt vanskelig å finne en kategori som passet?

| |
|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

Nei
Ja

Hvike? Skriv oppgavenummer: _____

2. Var det noen av kategoriene for *echar* som var vanskelige å forstå?

| |
|---|
| · |
| · |

Nei

Ja

Hvike? _____

3. Var det noen av kategoriene for *soltar* som var vanskelige å forstå?

| |
|---|
| · |
| · |

Nei

Ja

Hvike? _____

Samtykke og informasjon om undersøkelsen

Ved å svare og levere dette skjemaet er du med og gir informasjon til et forskningsprosjekt om spanske verb. Deltagelsen i prosjektet er frivillig. Spørreskjemaet inneholder ingen personopplysninger og informasjonen som samles inn kan derfor ikke spores tilbake til en person. Ved å krysse av i boksen for ja under samtykker du til at informasjonen kan brukes til forskning på spanske verb i Gro Nygårds doktorgradsprosjekt.

Ja nei

Deltagerkode

Det er den andre spørreundersøkelsen du svarer på i løpet av denne timen. For at vi skal kunne sammenligne svarene dine på disse to, må du skrive en deltagerkode. Følg samme fremgangsmåte som ved første spørreundersøkelse slik at koden du skriver nå er den samme som forrige gang.

Koden lager du av:

- Den andre bokstaven på den første skolen du gikk på
- Den andre bokstaven i fornavnet ditt
- De tre siste tallene i mobilnummeret ditt

Eksempel:

Jeg gikk på **S**Teindal skole

Jeg heter **K**Ari

Mobilnummeret mitt er 12345**678**

Deltagerkoden blir da: TA678

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

ISBN 978-82-326-6867-0 (printed ver.)
ISBN 978-82-326-6637-9 (electronic ver.)
ISSN 1503-8181 (printed ver.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)