



KU LEUVEN

FACULTEIT LETTEREN

ONDERZOEKSEENHEID TAALKUNDE

Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices y sus posibles efectos en la enseñanza

Proefschrift ingediend tot het behalen van de graad van

Doctor in de Taalkunde

door

Lydia Fernández Pereda

Promotor: Prof. Dr. Kris Buyse

Co-promotor: Dr. Katrien Verveckken

2019

A Tobias y Clara.
A mi padre.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de mi trayectoria como profesora de ELE vinculada al mundo universitario, he asistido a la gestación de no pocas tesis doctorales, y todas ellas han llevado consigo un proceso de superación personal, trabajo y sacrificio admirables. Difícilmente me creía capaz de poder realizar un esfuerzo semejante y, sin embargo, si esta tesis ha llegado cobrar forma y yo puedo estar aquí para defenderla es, sin lugar a dudas, gracias a un buen número de personas que me han acompañado, aconsejado, apoyado y animado a lo largo de los seis años que me ha costado que vea la luz. Me siento profundamente afortunada por haber podido contar con estas personas a lo largo del camino y por ello quiero dedicar estas líneas a ofrecerles mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, quisiera dar las gracias de corazón a mis directores, el profesor Kris Buyse y la doctora Katrien Verveckken, por haberme guiado a lo largo de todos estos años hasta conseguir que adquiriera la autonomía investigadora cuyo germen habían intuido en mí desde el principio. A Katrien le estoy profundamente agradecida por el enorme sacrificio personal que ha hecho al aceptar seguir siendo mi codirectora de tesis, pese a haber decidido reorientar su carrera hacia otro ámbito profesional tan distinto y tener que lidiar con no pocos obstáculos. Katrien, nunca te estaré lo suficientemente agradecida por el esfuerzo sobrehumano que has hecho para seguir embarcada en este proyecto de investigación, especialmente el último año y, al mismo tiempo, mantener esa calma y dulzura tuyas tan admirables. Sigo aprendiendo cada día de ti y tus aportaciones y correcciones teóricas han sido valiosísimas para la realización de esta tesis. A Kris le agradezco infinito que viera en mí un potencial como investigadora del que yo misma he dudado muchas veces a lo largo de estos años, y que me animara a ensanchar mis horizontes como docente de ELE enriqueciéndome con los aportes de mi propia investigación. Gracias, Kris, por haber corregido y reorientado la tesis cuando era necesario, por tu paciencia con las interrupciones que el proyecto ha tenido y, sobre todo, por tu cercanía y humanidad. Gracias también por considerarme, más que doctoranda, compañera de profesión.

Quisiera extender mi gratitud a los miembros del tribunal de defensa, empezando por la profesora María Victoria Pavón Lucero, quien tan generosamente me ha acompañado desde el año 2016, como miembro de la comisión de acompañamiento. Sus aportaciones, sugerencias y comentarios, además de su cariño y amabilidad han sido siempre una motivación para seguir adelante en la investigación. Muchas gracias también a la profesora Nicole Delbecque, con quien tuve la oportunidad de trabajar en el departamento de Lingüística Española de la KU Leuven y, por supuesto, mi más sincero agradecimiento a la doctora Hilde Hanegreefs y al profesor Pedro Gras por haber accedido a estar aquí hoy, así como

por sus sugerencias y consejos de estos últimos meses. Me siento muy honrada por la presencia de todos ellos como miembros del tribunal de defensa de esta tesis doctoral. Extiendo asimismo mi agradecimiento a la KU Leuven en general y a la subfacultad de Lingüística de la Facultad de Letras en particular, con mención especial hacia el departamento de español, donde tanto aprendí en los cuatro años que trabajé ahí. En particular, gracias a Lise Van Gorp, por abrir la pista de investigación por la que he continuado yo hasta llegar aquí. Las conclusiones de su trabajo han sido, sin ninguna duda, el cimiento fundamental de mi investigación, que pretende recoger el guante de llevar al aula de ELE sus conclusiones teóricas. Gracias por abrirme el camino, Lise, pero también y sobre todo por todos los momentos que compartimos durante cuatro años como compañeras de despacho. Gracias también a Katleen, Ingeborg y Nuria por sus aportaciones y su compañerismo durante esos años. Especialmente, gracias a Katleen por su inestimable ayuda a la hora de compilar las redacciones que componen mi corpus.

Para comprender de verdad qué significa la superación personal, el trabajo constante y el sacrificio que requiere llevar una tesis doctoral a buen término, he tenido la inmensa fortuna de contar con el ejemplo de Marisela, Andrea y Eva. Por ser tan fuertes como sois, por abrirme camino y demostrarme que se puede, por creer en mí, por ser modelo de mujeres, profesionales, madres e investigadoras, todo a la vez, por haber sabido aliviarme en momentos de tensión, por acogerme en vuestra casa en mis visitas a Lovaina, por aligerar la carga con cenas y risas. Por ser amigas para toda la vida, a las tres, de corazón, gracias. He llegado la última pero, si he llegado, en gran parte ha sido por y gracias a vosotras. Ya estamos las cuatro.

Quiero dar también las gracias a mis hermanos, Blanca, María Eugenia y, de manera especial, a Raúl, y a mis cuñados, Meghan y Julio, por ayudarme con el diseño de las imágenes conceptuales y mostrar interés por mi doctorado. A mi madre, por cuidar de Tobias y Clara en momentos clave durante este último año. Gracias de corazón, mamá, por comprender que necesitaba ayuda. A mi suegra, Rita, por cuidar de ellos durante la recta final de la redacción. De mis amigos en Madrid, gracias a Pepe, por su exhaustiva lectura y corrección de la versión final, y a Vicky, por estar atenta y preguntarme, por sus conocimientos de italiano, por sacarme a dar una vuelta para que me despejara en las semanas de mayor esfuerzo en el último año, por ofrecer ayuda cuando la necesitaba.

Muchas personas han contribuido también a esta tesis con sus aportaciones en los tests que hice con hispanohablantes. Gracias por ello a Pepe, Quique, Vicky, Andrea, Eva, Marisela, Arantxa, Carolina, Borja, Silvia, Natalia, Sol, Patricia y Helena. Gracias, Eva, por permitirnos trabajar con tus estudiantes de Amberes, por acceder siempre con paciencia y generosidad a que hiciéramos pruebas y tests en tus clases. Agradezco también las aportaciones y sugerencias que me hicieron los asistentes al

taller del Dag van het Talenonderwijs en Lovaina el 24 de abril de 2019, donde tuve la oportunidad de probar en un aula, de manera aún muy tentativa, algunas de mis propuestas didácticas; a Peter, por sus retoques de última hora del formato de la tesis.

Gracias asimismo a mis compañeros de la UCJC, especialmente al director del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, el profesor Ignacio Ceballos, y a mi compañero, el profesor Juan Redondo, por su interés en cómo avanzaba y por sus ánimos para que terminara la tesis. Para ellos, por suerte para mí, cada vez que hablábamos del tema siempre quedaba solo “el último empujón”.

Termino ya, y dejo para el final los dos agradecimientos más especiales.

En primer lugar, a mi padre. Gracias, papá, por haber creído siempre en mis capacidades para obtener un doctorado, desde antes incluso de que terminara la carrera, hace ahora casi quince años. Reconozco que, en gran parte, el tesón y la fuerza de voluntad que me han traído hasta aquí nacen de las veces que me preguntabas, literalmente, “¿Y cómo vas con el doctorado?”. Casi sin darme cuenta, por querer contestarte que iba bien, que avanzaba, poco a poco iba avanzando. Y, paso a paso, aquí estoy. Gracias, de corazón.

Por último, mi agradecimiento más profundo va para vosotros, Tobias, Clara y Mathias. Valoro inmensamente el sacrificio que vosotros habéis tenido que hacer también para que yo pudiera terminar este trabajo, “mi libro”, porque sé que muchas veces no era fácil entender que yo siguiera trabajando en vez de estar a vuestro lado. Por todos esos fines de semana, noches, días de vacaciones y muchos ratos que no pude estar con vosotros, por vuestra comprensión, vuestra paciencia, vuestro amor y confianza infinitas en mí, por darme fuerzas cuando no las tenía, esta tesis, el “libro”, os la dedico a vosotros. Os lo merecéis.

ÍNDICE

Agradecimientos	i
Índice	iv
Lista de abreviaturas	xii
Introducción	1
1 Introducción general	1
2 Tema de investigación	3
3 Estado de la cuestión	4
3.1 Estudios lingüísticos teóricos	4
3.1.1 Morimoto y Pavón Lucero (2007)	5
3.1.2 Bybee y Eddington (2006)	9
3.1.3 Van Gorp (2014)	13
3.2 Estudios desde una perspectiva comparativa con otra lengua	16
3.2.1 Francés	16
3.2.2 Inglés	17
3.2.3 Portugués	20
3.2.4 Italiano	21
3.2.5 Alemán	23
3.2.6 Sueco	24
3.2.7 Noruego	27
3.2.8 Japonés	28
3.2.9 Neerlandés	29
3.2.10 Resumen	31
3.3 Estudios desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva	32
3.3.1 Nilsson <i>et al.</i>	32
3.3.2 Cheikh-Khamis	34
4 Estructura de la tesis	35
Capítulo 1 Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación	41
1 Objetivos de la investigación	41

2	Preguntas de investigación	43
3	Hipótesis de trabajo	43
Capítulo 2 Marco teórico		50
1	Introducción	50
2	Lingüística Cognitiva	50
2.1	Origen y enfoque general de la LC	51
2.2	Metáforas, estructuras e imágenes conceptuales	54
2.3	Teoría de prototipos	57
2.4	Lenguaje en uso, frecuencia y aceptabilidad	60
2.5	Gramaticalización y persistencia	65
3	Análisis de Errores e Interlengua	67
4	Gramática de Construcciones	71
Capítulo 3 Metodología		79
1	Estudios a partir del corpus de aprendices	80
1.1	Estudio I	83
1.2	Estudio IIA	84
1.2.1	Bachelor 2	84
1.2.2	Bachelor 3	86
1.3	Estudio IIB	88
2	Tests con hispanohablantes	88
2.1	Test de elicitación	89
2.2	Test de aceptabilidad	90
Capítulo 4 Corpus		95
1	Lingüística de Corpus y Corpus de Aprendices	95
2	Lingüística de Corpus de Aprendices en enseñanza de segundas lenguas/ ELE	97
3	El corpus de aprendices <i>Aprescrilov</i>	97
Capítulo 5 Construcciones [vdc+atributo]		105
1	Introducción. Definición y aplicación de la Gramática de Construcciones	105
2	Los niveles de esquematicidad	115
2.1	Nivel de las macroconstrucciones	117
2.2	Nivel de las mesoconstrucciones	117
2.3	Nivel de las microconstrucciones	119

2.4 Nivel de las ocurrencias	122
3 Las construcciones	125
3.1 <i>Hacerse</i> + atributo	126
3.2 <i>Volverse</i> + atributo	128
3.3 <i>Ponerse</i> + atributo	130
3.4 <i>Quedarse</i> + atributo	132
3.5 <i>Convertirse en</i> + atributo	134
3.6 <i>Transformarse en</i> + atributo	136
3.7 <i>Llegar a ser</i> + atributo	137
4 Conclusión	138
Capítulo 6 Las construcciones en el corpus de aprendices	143
1 Análisis de Errores de las construcciones en el corpus de aprendices <i>Aprescrilov</i>	143
1.1 Estudio I	143
1.2 Estudio IIA	147
1.2.1 Bachelor 2	147
1.2.1.1 Discusión y comparación con el Estudio I	148
1.3 Estudio IIB	152
1.3.1 Discusión	153
1.3.2 Análisis de metadatos de los estudios IIA y IIB	153
2 Tests con hablantes nativos	154
2.1 Test de elicitación	155
2.1.1 Discusión	156
2.2 Test de aceptabilidad	157
2.2.1 Paso 1	157
2.2.1.1 Resultados y discusión	158
2.2.2 Paso 2	162
2.2.2.1 Resultados y discusión	162
3 Conclusión	164
Capítulo 7 Imágenes conceptuales para las construcciones [vdc + atributo]	169
1 Imágenes, LC y ELE	169
2 Imágenes conceptuales para las construcciones [VDC + atributo]	170
2.1 <i>Hacerse</i> + atributo	171

2.2 <i>Volverse</i> + atributo	172
2.3 <i>Quedarse</i> + atributo	174
2.4 <i>Ponerse</i> + atributo	176
2.5 <i>Convertirse en</i> + atributo	179
2.6 <i>Transformarse en</i> + atributo	180
2.7 <i>Llegar a ser</i> + atributo	183
3 Conclusión	185
Capítulo 8 Propuesta de diseño de herramienta didáctica	189
1 Los VDC en materiales de ELE actuales	189
2 Nociones teóricas básicas para alumnos de ELE	192
2.1 Breve introducción	193
2.2 ¿Qué es una construcción?	194
2.3 Importancia de la perspectiva y el foco (para aprender otras lenguas)	196
2.4 La idea de prototipo	198
3 Explicación de las construcciones	200
3. 1 Aclaraciones previas para el docente	201
3. 2 Los verbos de cambio (para aprendices flamencos de ELE)	204
3.2.1 <i>Hacerse</i> + atributo	204
3.2.2 <i>Volverse</i> + atributo	208
3.2.3 <i>Quedarse</i> + atributo	211
3.2.4 <i>Ponerse</i> + atributo	217
3.2.5 <i>Convertirse en</i> + atributo	221
3.2.6 <i>Transformarse en</i> + atributo	224
3.2.7 <i>Llegar a ser</i> + atributo	225
3. 3 Consideraciones finales	227
3.3.1 Clasificación en dos tipos de construcciones	227
3.3.2 Escala de verosimilitud-aceptabilidad-frecuencia	228
3.3.3 El aspecto contrastivo	229
3.3.4 Algunas actividades	231
Conclusiones, discusión y perspectivas	241
1 Conclusiones generales	242
2 Discusión	245

3 Perspectivas	246
Referencias bibliográficas	249
Anexos	267
Listado de anexos	267
Anexo 1	268
1.1 Cuestionario de obtención de metadatos	268
1.2 Artículo adaptado de <i>El País</i> (test de retención, Estudio I)	269
1.3 Test de retención Estudio IIA, tarea B	270
1.4 Test de retención estudio pseudolongitudinal, Estudio IIA (Bachelor 3)	271
1.5 Instrucciones test de elicitación con hispanohablantes	275
1.6 Paso 1 Test de aceptabilidad con hispanohablantes	275
1.7 Paso 2 Test de aceptabilidad con hispanohablantes	277
Anexo 2	281
Anexo 3	300

LISTA DE ABREVIATURAS

AE Análisis de Errores

ASL Adquisición de Segundas Lenguas

DRAE Diccionario de la Lengua Española

DUE Diccionario de Uso del Español

ELE Español como Lengua Extranjera

GC Gramática de Construcciones

GR Gramaticalización

IL Interlengua

LC Lingüística Cognitiva

LM Lengua Materna

MCER Marco Común Europeo de Referencia

RAE Real Academia Española de la Lengua

VDC verbos de cambio

Introducción

“Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos” (M. Achard)

INTRODUCCIÓN

1 Introducción general

El trabajo de investigación presentado en esta tesis doctoral surgió a partir de una inquietud que, como docente de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) constataba y sigo constatando, no solo en el aula, sino también entre compañeros docentes y estudiantes de español: la explicación -por parte del docente- y el aprendizaje -por parte del aprendiz- de ciertas expresiones de cambio en español es percibida como una tarea ardua, frustrante y muy insatisfactoria. En concreto, se trata de los llamados verbos de cambio en forma pseudocopulativa.

Para el presente trabajo delimitamos el objeto de estudio a los seis verbos de cambio (en adelante, VDC) pseudocopulativos más utilizados (Bybee y Eddington 2006, Morimoto y Pavón Lucero 2007, Correia Palacios 2012), en la variante del español peninsular¹, a los que añadimos, también en base al criterio de frecuencia, una perífrasis verbal. Se trata, entonces, de: *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*, *convertirse (en)*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*. Estas siete expresiones verbales, las más prototípicas (Bybee y Eddington 2006, Correia Palacios 2012, Fernández Incógnito 2016) a la hora de expresar un evento de cambio en español, conforman el corazón de nuestro objeto de investigación.

Debido a su escaso rendimiento en el español actual (Alba de Diego y Lunell 1988, Bermejo Calleja 1990, Rodríguez Arrizabalaga 2001, Correia Palacios 2012), han quedado fuera de la investigación otros VDC pseudocopulativos como *trocarse* o *tornarse*, así como *devenir*², considerado derivado del francés.

Además, aunque son considerados por Morimoto y Pavón Lucero (2007) como pseudocópulas de cambio, los verbos *acabar*, *resultar*, *terminar*, *salir* y *caer* tampoco son incluidos en esta investigación. Si bien comparten características sintácticas con *volverse*, *hacerse*, *quedarse* y *ponerse* que permiten clasificarlos como verbos pseudocopulativos, son considerados por las autoras como menos prototípicos a la hora de expresar un evento de cambio en español, de ahí que hayamos decidido excluirlos. Asimismo, tampoco incluiremos los denominados verbos (adjetivales) léxicos de cambio del tipo *enrojecer(se)*, *envejecer*, *enriquecer(se)*, etc., ya que no son pseudocopulativos.

¹ Nos centraremos en esta investigación en esta variante del español por ser la que domino y enseño, además de ser la más presente en los manuales y materiales de ELE que se manejan en mi entorno docente.

² La escasa productividad de *devenir* en el español actual ha sido constatada recientemente por Van Gorp (2014: 476) tanto en su propio corpus, con tan solo 50 ocurrencias, como en el CREA.

En concreto, nos centraremos en el problema de la enseñanza y aprendizaje, por parte de estudiantes flamencos universitarios de español, de los siete verbos acotados, aunque nos consta la actual preocupación e interés que existe en torno a este tema en otros ámbitos educativos de ELE. En este sentido, existen otros proyectos de investigación en marcha que recapitularemos en el apartado 2 de la presente introducción. Mencionamos ya los nombres de Cheikh-Hamis (2018) o Fernández Incógnito (2016), ambas investigadoras centradas en este mismo problema, desde una perspectiva de adquisición más general la primera, y desde un enfoque centrado en estudiantes suecos, la segunda.

Como mencionábamos anteriormente, cuando tanto el docente como el aprendiz de ELE se enfrentan a los VDC y quieren acudir a manuales o materiales didácticos específicos, se encuentran con que “la metodología empleada hasta ahora para su enseñanza en manuales y gramáticas resulta insuficiente e incompleta” (Cheikh-Khamis 2018: 150).

No es este, sin embargo, un problema exclusivo de la enseñanza de los VDC pseudocopulativos, aunque sea el tema que nos ocupe. La inoperancia de modelos prescriptivos y/o descriptivos para la enseñanza de temas léxico-gramaticales más complejos del español, ha sido puesta de manifiesto, entre otros, por Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012). Estos investigadores ofrecen numerosos ejemplos que “son muestras suficientemente palmarias y ubicuas de la inoperatividad de la instrucción por listas, tanto en su adecuación como en relación con sus propiedades didácticas” (Llopis García *et al.* 2012: 21).

Esta falta de materiales didácticos específicos satisfactorios que aborden la explicación de los VDC pseudocopulativos desde una perspectiva realmente posibilitadora del aprendizaje significativo de los mismos es el motivo del presente trabajo: el diseño de una herramienta didáctica adaptada a los estudiantes flamencos de español que facilite el aprendizaje de los verbos de cambio sin incurrir en las “contradicciones en la descripción de significado y uso de cada verbo, falsas generalizaciones y criterios de clasificación vagos y subjetivos” que nos encontramos en los manuales y gramáticas específicas de ELE (Cheikh-Hamis 2018: 153). Es nuestro objetivo superar la presentación de las expresiones de cambio con verbos pseudocopulativos como meras listas de reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas que el aprendiz de ELE se ve forzado a memorizar y cuya inoperancia se hace evidente en el momento que salen a colación las famosas “excepciones” a dichos listados memorísticos. Algunos ejemplos de este tipo de presentaciones en forma de “listados” serán ofrecidos y analizados más en detalle en el capítulo 9 del presente trabajo.

Para la consecución del objetivo último de esta tesis, a saber, el diseño de una herramienta didáctica que facilite el aprendizaje de estas expresiones de cambio,

partiremos desde varios marcos teóricos. En primer lugar y como piedra angular, la perspectiva aportada por la Lingüística Cognitiva (LC a partir de ahora), marco amplio del que extraeremos algunos conceptos básicos como son las metáforas e imágenes conceptuales (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1987, Lakoff 1987), la teoría de prototipos (Rosch 1973, 1978; Cuenca y Hilferty 1999) o el enfoque basado en el uso (*usage-based approach*: Bybee 2006, Tomasello 2003). De hecho, “numerosos estudios han justificado que la aplicación de los fundamentos de la LC a la enseñanza de segundas lenguas mejora la enseñanza de contenidos de especial dificultad (véase, p.ej., Tyler 2008, Boers y Lindstromberg 2009, Littlemore 2009)” (Cheikh-Khamis 2018: 155).

En segundo lugar, los presupuestos de una teoría -revisada- del Análisis de Errores (Corder 1967, 1971, 1981; Santos Gargallo 1993, 2008; Selinker 1972) nos servirán como punto de partida para el análisis de las producciones escritas de estudiantes flamencos universitarios de español recogidas en el corpus de aprendices en línea *Aprescrilov* (Buyse y González Melón 2013). Decimos “revisada” pues la complementaremos con una perspectiva contrastiva español/neerlandés (lengua materna de la mayoría de los estudiantes participantes en los estudios) y, en menor medida, francés/español e inglés/español, siendo francés e inglés las otras dos lenguas extranjeras más habladas por dichos estudiantes.

En último lugar, los principios de la Gramática de Construcciones de Goldberg (2003, 2006) aplicados a estas expresiones lingüísticas del cambio en español, nos servirán de tercer eje teórico vertebrador.

Cada uno de estos marcos teóricos y su aportación específica al total de este trabajo de investigación serán tratados en detalle en el capítulo 2.

2 Tema de investigación

Como ya se ha mencionado, el objeto de nuestro estudio serán seis de los verbos pseudocopulativos de cambio, los considerados en la literatura como más frecuentes o prototípicos (Bybee y Eddington 2006, Van Gorp 2014, Fernández Incógnito 2016), a los que añadiremos una perífrasis verbal que aparece con frecuencia en los capítulos dedicados a este tipo de verbos en los manuales de ELE. Se trata de *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *convertirse en*, *transformarse en* y *llegar a ser*. Dada la complejidad de su naturaleza lingüística, estos verbos resultan uno de los temas más difíciles de aprender por parte de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), consideración que ha sido ampliamente recogida en la literatura desde Crespo (1949) a mediados del siglo pasado, hasta Van Gorp (2014), Fernández Incógnito (2016) o Cheikh-Khamis (2018) de manera más reciente.

Para poder llegar a comprender el alcance del interés que este tema lleva suscitando durante casi setenta años, ofrecemos a continuación una visión general y panorámica del estado en que se halla la cuestión.

3 Estado de la cuestión

El estudio de la expresión del cambio y de los verbos de cambio en español es un tema que ha suscitado gran interés desde los años cincuenta del siglo pasado. Tradicionalmente, se viene citando el trabajo de Crespo (1949)³ como el primero dedicado a este tipo de verbos, y desde entonces el interés no ha ido sino en aumento. De hecho, se han ido diversificando las perspectivas desde las que se ha abordado este tema, de modo que podemos distinguir entre los estudios con objetivos lingüísticos descriptivos, más teóricos (3.1.), estudios comparativos del sistema de verbos de cambio en español con otras lenguas (3.2) y estudios desde la perspectiva de la enseñanza y/o didáctica de ELE (3.3). En lo que sigue trataremos de esbozar un panorama general y recopilar para el lector de esta tesis los trabajos publicados desde cada uno de estos ángulos, deteniéndonos en aquellos más relevantes para nuestro objeto de estudio. En esta recopilación, además, tienen por motivos obvios mayor presencia los estudios dedicados a los verbos pseudocopulativos dentro del grupo más amplio de los verbos de cambio.

3.1 Estudios lingüísticos teóricos

Dejando a un lado los pocos trabajos diacrónicos que existen sobre el tema⁴, desde el punto de vista sincrónico nos encontramos con múltiples estudios cuyos autores comparten el mismo denominador de no intentar abarcar la noción de cambio en toda su totalidad y complejidad. Esta tendencia la observamos en los artículos o monográficos de Navas Ruiz (1963), Fente (1970), Lorenzo (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Demonte (1994, 1999), Eddington (1999, 2002), Marín (2000), Varón López (2001), Wesch (2004), Morimoto y Pavón Lucero (2007), Bybee y Eddington (2006) y Van Gorp (2014).

A excepción de la tesis de Conde Noguero (2013)⁵, los demás autores se limitan, por distintos motivos, a algunos de los verbos pseudocopulativos que expresan la

³ Aunque su trabajo solo presenta tres páginas dedicadas a la traducción al español del verbo inglés *to become*, es considerado como el primero dedicado a este tipo de verbos, desde una perspectiva contrastiva.

⁴ Van Gorp (2014) recoge en su tesis doctoral los dos únicos existentes hasta esa fecha: el estudio de Balasch (2008) sobre *ponerse* como verbo pseudocopulativo de cambio y el de Vergara Wilson (2009) sobre la evolución diacrónica del verbo *quedarse*.

⁵ Hasta donde nosotros sabemos, la tesis doctoral de M. Eugenia Conde Noguero, “Los verbos de cambio en español” (2013), es el único trabajo existente hasta la fecha cuyo objetivo es “(...) un estudio completo que agrupe la totalidad de verbos de cambio de que dispone el español y nos muestre las distintas posibilidades

noción de cambio en español. De hecho, en la mayoría de estos estudios, se proponen - a menudo indistintamente- criterios semánticos y sintácticos con el propósito de que ayuden a diferenciar y a elegir entre los distintos VDC. No obstante, como ya señala Eddington (1999), el problema es que no suelen aplicarse todos los criterios a los mismos verbos y, de hecho, suelen compararse solo dos o más verbos entre sí, generalmente los pares *hacerse-volverse* y *quedarse-ponerse*.

Posiblemente, la presentación de los verbos de cambio en este tipo de trabajos, en los que los criterios de elección sintácticos se ven mezclados con los semánticos y donde predominan las listas descriptivas, abundantes en inconsistencias en la superposición de dichos criterios, sea una de las causas del tratamiento insatisfactorio y defectuoso de los VDC en manuales y gramáticas de ELE. Así lo pudimos constatar en un pequeño estudio comparado de una veintena de publicaciones didácticas, llevado a cabo con Lise Van Gorp en junio de 2013: en colaboración con ella, analizamos una veintena de manuales de ELE disponibles en la biblioteca de la Facultad de Letras de la KU Leuven. De tal estudio comparativo se puede desprender “como constatación general, que no examinan la cuestión a fondo, que no hay sistematicidad en el tipo de criterios retenidos, ni uniformidad en el tratamiento de la cuestión” (Van Gorp 2014: 21). Nuestra hipótesis es que estos tres elementos recurrentes en los manuales de ELE a la hora de abordar el tema de los VDC pseudocopulativos -a saber: no examinar la cuestión a fondo, la falta de sistematicidad en los criterios y la falta de uniformidad en su tratamiento - encuentran su origen en los trabajos teórico-descriptivos listados anteriormente.

De entre todos estos estudios, queremos destacar por ser especialmente relevantes para nosotros los de Morimoto y Pavón Lucero (2007), Bybee y Eddington (2006) y Van Gorp (2014). En lo que sigue nos detendremos brevemente en cada uno de ellos y en las aportaciones que lo hacen especialmente pertinente para nuestro trabajo.

3.1.1 Morimoto y Pavón Lucero (2007)

Desde su publicación en 2007, “Los verbos pseudocopulativos del español” se ha convertido en un referente absoluto en los estudios acerca de este tipo de verbos en español, además de obra de obligada referencia en los estudios acerca de la noción y expresión de cambio en nuestra lengua. Es también el caso, como no podía ser menos, en la presente investigación.

que poseemos para expresar el cambio en nuestra lengua. Es este el propósito que perseguimos en la presente tesis doctoral. Pretendemos abordar el estudio semántico y sintáctico de unas unidades que por ser muy numerosas y heterogéneas parecen no responder a una clasificación conjunta que pueda llegar a aunarlas” (Conde Noguerol 2013: 63). Como vemos, esta tesis no se ciñe tan solo a los verbos pseudocopulativos, como muchos de los estudios anteriores, sino que abarca todas las expresiones verbales de cambio en español, tengan carácter pseudocopulativo o predicativo.

En esta monografía, las profesoras Morimoto y Pavón Lucero proponen una clasificación de estos verbos en dos grandes categorías: aspectuales o no aspectuales; dentro del primer grupo, subclasifican a su vez a los verbos en estativos o eventivos, y solo dentro de este último grupo aparecen los verbos de cambio que, como vemos, conforman un pequeño grupo dentro del total de los verbos pseudocopulativos del español.

En este libro, las autoras recogen de Alcina y Blecua (1975) la denominación de “pseudocopulativos” y listan las características de los mismos en relación con los dos verbos copulativos del español, *ser* y *estar*. Por una parte, los verbos pseudocopulativos comparten con los copulativos las siguientes características, que comentaremos a continuación: a) pérdida de significado léxico; b) función de nexo: es el atributo el que funciona como núcleo semántico del predicado y c) obligatoriedad del atributo.

- a) Pérdida de significado léxico: en palabras de Morimoto y Pavón, “los verbos pseudo-copulativos, si bien no están vacíos de significado como los copulativos, también presentan un significado léxico muy vago o general” (Morimoto y Pavón 2007: 12).

Citados por Morimoto y Pavón, autores como Porroche (1990) y Marín (2000) proponen que estos verbos pseudocopulativos proceden de la desamentización o gramaticalización de sus verbos predicativos plenos correspondientes, idea que comparte también Van Gorp (2014) y que desarrollaremos en el apartado 2.1.3, dedicado a este último trabajo.

Esta pérdida de significado léxico tiene consecuencias sintácticas de dos tipos: por un lado, los verbos pseudocopulativos rechazan complementos que les son propios en su forma predicativa:

- (1) *Se volvió loco.* (pseudocopulativo)
- (2) *Se volvió hacia ella.* (predicativo)
- (3) *Se volvió loco hacia ella.* (*pseudocopulativo/predicativo)

Por otro lado, las construcciones con verbo pseudocopulativo no se pueden convertir en un grupo disjunto sin cambiar de significado, tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- (4) *Anda enamorado.* (pseudocopulativo)

**Cuando él anda, va enamorado.*

- b) Función de nexo: el atributo como núcleo semántico del predicado. Al igual que en las construcciones copulativas, en las pseudocopulativas el núcleo semántico

del predicado es el atributo, pues es este elemento y no el verbo el que determina el tipo de sujeto, tal y como se ve en el siguiente ejemplo⁶:

(5) a. *Juan/ *El día se ha puesto gordo.*

b. **Juan/ El día se ha puesto lluvioso.*

Como se ve en estos ejemplos, la (a)gramaticalidad en las oraciones (a) y (b) no viene determinada por la combinación [sujeto + verbo *ponerse*], pues ambos sujetos son perfectamente compatibles con el verbo, sino por la elección del atributo (*gordo* o *lluvioso*) en combinación con uno u otro sujeto (*Juan* y *El día*, respectivamente). El verbo pseudocopulativo *ponerse* actúa, por tanto, como mero nexo entre el sujeto y el atributo, siendo éste el que ostenta el papel de núcleo semántico del predicado.

c) Obligatoriedad del atributo. Al igual que ocurre en oraciones con verbos copulativos puros, con los verbos pseudocopulativos la presencia del atributo es obligatoria para que la oración en la que se encuentran tenga sentido completo, tal y como se ve en estos ejemplos:

(6) a. *Ana se puso contenta/ *Ana se puso.*

b. *Juan se ha hecho profesor/ *Juan se ha hecho.*

Por otra parte, los rasgos que los diferencian de *ser* y *estar* son a) la posibilidad de pronominalizar los atributos de los verbos copulativos y b) la presencia de carga semántica en los verbos pseudocopulativos, derivada ésta de los verbos plenos léxicos de los que proceden (para más detalles sobre este aspecto en particular, remitimos al apartado dedicado al trabajo de Van Gorp en 3.1.3, pag. 13).

a) Pronominalización del atributo. Si bien en las oraciones copulativas puras los verbos *ser* y *estar* admiten la sustitución del atributo por el pronombre *lo*, con los verbos pseudocopulativos, y a excepción de *parecer*⁷, dicha pronominalización no es posible:

(7) a. *Juan está muy enfermo/Juan lo está.*

b. *Juan se puso muy enfermo/*Juan se lo puso.*

c. *Juan es muy irascible/Juan lo es.*

d. *Juan se ha vuelto muy irascible/* Juan se lo ha vuelto.*

⁶ Todos los ejemplos son originales extraídos de Morimoto y Pavón (2007: 10-17).

⁷ Para una explicación en detalle acerca de la división de opiniones en torno al carácter copulativo o pseudocopulativo de *parecer*, ver Morimoto y Pavón (2007: 15).

b) Restos de carga semántica. Tal y como ya mencionábamos más arriba, los verbos pseudocopulativos, a pesar de haber perdido una importante carga semántica a causa de procesos de desementización o gramaticalización, siguen presentando una mayor carga semántica que los copulativos *ser* y *estar*. En el caso de los verbos que nos ocupan, este contenido semántico expresa la noción de cambio, tal y como se aprecia en ejemplos como estos:

(8) *Se puso contenta.*

(9) *Se ha hecho vegetariano.*

(10) *Se convertirá en reina.*

De hecho, el contenido semántico de “cambio” encerrado en cada uno de los verbos de los ejemplos anteriores lleva implícitos, a su vez, una serie de matices semánticos y aspectuales que, como hemos indicado ya en varias ocasiones, resultan complejos y difíciles de aprehender por parte del aprendiz de ELE.

Desde el punto de vista de nuestra investigación, la importancia del trabajo de Morimoto y Pavón es doble: por un lado, por recoger y reactivar la definición de *verbo pseudocopulativo*, término adoptado desde entonces en toda la literatura relacionada con los verbos que nos ocupan. Por otro, por plantear⁸ una clasificación de estos verbos agrupándolos según la compatibilidad del tipo de atributo con que se combinan, a saber:

1. atributos compatibles con *ser* > verbos pseudocopulativos: *hacerse* y *volverse*.
2. atributos compatibles con *estar* > verbos pseudocopulativos: *acabar*, *caer*, *terminar*, *ponerse* y *quedar(se)*.
3. los que se combinan con atributos compatibles tanto con *ser* como con *estar*: *resultar* y *salir*.

Si bien el trabajo de Morimoto y Pavón ha supuesto un hito en el estudio y caracterización de los verbos pseudocopulativos del español, y teniendo en cuenta la novedad de la clasificación hecha a partir del tipo de atributo con el que estos verbos se combinan, así como su compatibilidad con *ser* o con *estar*, hemos de señalar que esta clasificación ofrece un escollo importante desde la perspectiva de la didáctica de ELE, a saber: la propia dicotomía de usos (y, por tanto, de atributos compatibles) con *ser* o con *estar*. Desde nuestro punto de vista, ofrecer al aprendiz de ELE una solución al problema de los VDC pseudocopulativos que encierra un

⁸ Esta clasificación se basa, a su vez, en criterios ya utilizados anteriormente por Coste y Redondo (1965) y por Porroche Ballesteros (1988).

obstáculo quizá aún mayor es un elemento a evitar a la hora de diseñar nuestra herramienta didáctica⁹.

3.1.2 Bybee y Eddington (2006)

En un esclarecedor artículo titulado “A usage-based approach to Spanish verbs of ‘becoming’” (2006), los profesores Joan Bybee y David Eddington se asoman a la problemática de los verbos pseudocopulativos de cambio desde el punto de vista de la teoría de prototipos, la Gramática de Construcciones o el concepto de aceptabilidad a partir del análisis de 423 ocurrencias de los cuatro verbos pseudocopulativos de cambio más frecuentes, esto es, *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*. Dichas ocurrencias son muestras reales del español en uso, recogidas en sendos corpus, uno oral y otro escrito¹⁰. Como el propio título indica, el punto de partida, inherente a la lingüística de corpus, es el de la lengua en uso (*usage-based approach*), corriente fundamental dentro del marco más amplio de la Lingüística Cognitiva.

Si bien parte desde una perspectiva de la traducción de *to become* al español, hemos incluido este artículo en este apartado porque trasciende dicha perspectiva contrastiva para hacer un estudio de las expresiones de cambio con VDC pseudocopulativos en español desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva y poniendo en el foco conceptos lingüísticos teóricos como el de prototipicidad, aceptabilidad, frecuencia de uso y similitud semántica, propios de la Lingüística Cognitiva.

Aunque centrados solo en las ocurrencias con sujeto animado, Bybee y Eddington parten desde la misma perspectiva que nosotros a la hora de acercarse al problema de la elección de uno u otro verbo de cambio dependiendo del contexto: “Given some degree of synonymy, the question naturally arises as to how a Spanish speaker chooses a particular verb for a particular situation” (Bybee y Eddington 2006: 323).

En un estudio previo, Eddington (1999) ya se había aproximado a los siete verbos de cambio más prototípicos, los mismos siete verbos que estudiaremos en esta tesis doctoral. En su estudio, Eddington trata de aplicar cuatro de los criterios de selección a 1.283 ocurrencias de dichos VDC en un corpus natural. Estos cuatro parámetros de selección, tan frecuentemente citados en la bibliografía -desde

⁹ Los efectos pedagógicos de la presentación de los VDC pseudocopulativos en función de *ser* y *estar* pudimos comprobarlos nosotros mismos durante uno de los estudios (Estudio II) llevados a cabo entre 2013 y 2016. Para más detalles acerca de la presentación teórica a estudiantes de ELE, basada parcialmente en la dicotomía *ser/estar*, y sus efectos en el aprendizaje de los VDC por parte de estos estudiantes, remitimos al capítulo 6 de la tesis.

¹⁰ Para más detalles acerca de los dos corpus empleados por los investigadores, ver Bybee y Eddington (2006: 329).

Crespo (1949), pasando por Lorenzo (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Porroche (1988), Alba de Diego y Lunell (1988) o Bermejo Calleja (1990) entre otros- son los siguientes:

- (i) Criterio morfológico: carácter nominal, adjetival o preposicional del atributo.
- (ii) Criterio semántico: si el cambio descrito en el verbo es un cambio repentino o no (entendiendo por repentino que ocurra en menos de 24 horas).
- (iii) Criterio de voluntariedad: si el cambio ocurre o no con la participación activa del experimentador (sujeto animado) de dicho cambio.
- (iv) Criterio sintáctico: si el atributo es combinable con *ser* o con *estar*.¹¹

Dejando al margen la arbitrariedad y diversa naturaleza (formal, por una parte, y semántica por otra) de los distintos parámetros¹² tradicionalmente presentados como criterios de elección entre los posibles verbos pseudocopulativos de cambio, las conclusiones de Eddington a la hora de aplicar estos criterios son las siguientes:

A number of tendencies were found (...) In spite of these tendencies, the data showed that the semantic features did not successfully determine the occurrence of the verbs, and moreover that occurrences of these seven verbs are not necessarily mutually exclusive; more than one verb may be appropriate in a given context. (Bybee y Eddington 2006: 324)

Eddington (1999, 2002), a partir de estos dos estudios, concluye lo siguiente:

There are some strong tendencies that allow one to differentiate certain uses of the change-of-state verbs, but the boundaries of the categories of complements to these verbs are fuzzy. These results suggest that attempts to find general categorical features that characterize all uses of each verb and distinguish each verb from the others *should be given up in favor of an approach that identifies some tokens of use as more central and others as more marginal*. (Bybee y Eddington 2006: 324; el subrayado es mío)

Esta conclusión nos parece fundamental por varias razones: 1) porque determina el objetivo y las opciones teóricas y metodológicas del artículo; 2) porque pone de relevancia la poca operatividad de los criterios de clasificación y elección de los VDC en función de una mezcla de parámetros morfológicos, sintácticos y semánticos y 3) por poner de relieve la importancia de conceptos como categorías centrales y

¹¹ Explicación en detalle en el apartado 1.1, pag. 5, dedicado a la monografía de Morimoto y Pavón Lucero.

¹² De hecho, Eddington excluye de su estudio otros parámetros que, tradicionalmente, se han utilizado a la hora de establecer esta clasificación de los VDC y que han complicado aún más dicha empresa. Nos referimos a criterios fundamentalmente semánticos como el tipo de sujeto (animado o no, agente o paciente), si el cambio es abrupto o gradual o si es definitivo o transitorio.

categorías radiales o marginales, extraídos de la Teoría de Prototipos (Rosch 1973, 1978; Cuenca y Hilferty 1999), uno de los rasgos caracterizadores de la Lingüística Cognitiva. En el capítulo dos de la presente tesis, dedicado a los distintos marcos teóricos empleados en nuestra investigación, expondremos en detalle los elementos fundamentales de dicha Teoría de Prototipos y de su relevancia para la misma.

Volviendo al trabajo de Bybee y Eddington, hay otros dos elementos que, desde nuestro punto de vista, resultan esenciales y con los que trabajaremos también en esta tesis doctoral. Nos referimos a los conceptos de *construcción* (Goldberg 2003) y de *aceptabilidad* (Bybee y Eddington 2006) (y, en relación con este, el de frecuencia de uso). De nuevo, nos detendremos en una definición y caracterización más extensa de ambos en el capítulo 2, dedicado a las diferentes aproximaciones teóricas pertinentes para nuestra investigación. De hecho, partimos de la idea de Bybee y Eddington de que

(...) [m]eaning can be arrived at only by considering the instances of use of these constructions. Moreover, the meaning resides in the exemplar clusters created by the user's experience and may not be describable by a set of abstract features that belong specifically to the verbs or the adjectives. For this reason, our analysis does not necessarily result in a definition of the verbs in the construction, but rather a characterization of the uses of the constructions as whole units (...) (Bybee y Eddington 2006: 324)

Como veremos más adelante, compartimos completamente con Bybee y Eddington su interpretación de las ocurrencias verbo pseudocopulativo de cambio + atributo como construcciones, y será esta una de las ideas principales de nuestra tesis, además de uno de los pilares que sustenten la herramienta didáctica que trataremos de esbozar como aplicación práctica de las conclusiones de este trabajo.

Queremos resaltar, asimismo, la importancia del concepto de *aceptabilidad* en lo que a las construcciones noveles de [VDC+atributo] se refiere. De hecho, en el curso de nuestra investigación llevamos a cabo un pequeño experimento al respecto que presentaremos en detalle en el capítulo 6, dedicado al análisis de errores (y aciertos) de ocurrencias extraídas del corpus. La hipótesis subyacente a tal experimento parte, de hecho, de las conclusiones del artículo del que nos ocupamos:

The study demonstrates that grammar can be viewed as a cognitive map of linguistic experiences, with acceptability judgements that are based on familiarity, and the productive or creative use of language based on reference to categorized instances of prior use. (Bybee y Eddington 2006: 353)

Asimismo, a lo largo del artículo Bybee y Eddington trabajarán con dos conceptos que también consideramos clave y que retomaremos más adelante. Nos referimos a los conceptos de *prefabs* y *clusters*¹³, respectivamente.

Comenzando por el primero, y relacionado a su vez con los conceptos de aceptabilidad y frecuencia previamente presentados, Bybee y Eddington dicen al respecto que “a particular combination of verb + adjective occurred quite frequently. These combinations constitute ‘prefabs’ or fixed expressions that are conventionalized, and in this case frequently used” (Bybee y Eddington 2006: 330). Consideramos este concepto de *prefabs* o expresiones fijas convencionalizadas como un hallazgo de gran relevancia para nuestra investigación, que nos permitirá aproximarnos a las ocurrencias de [verbo de cambio + atributo] precisamente como construcciones, entroncando así directamente con la teoría de la GC de Goldberg, fundamental en nuestra investigación.

En cuanto al análisis de las construcciones [VDC + atributo] presentado por Bybee y Eddington (2006), este se sustenta en la teoría de prototipos propia de la LC para, en base a ello, organizar las construcciones que hallan en su corpus en estructuras en forma de *clusters*, donde un elemento de la construcción – el adjetivo, en este caso- se toma como elemento central de una determinada categoría (Lakoff 1987) y, a partir de esa posición más central, se van organizando los elementos más o menos centrales (o radiales), en función de la similitud semántica compartida por los adjetivos.

Citando a los propios autores:

Many of the other less-frequently used adjectives were synonymous or shared features with the adjectives that occurred in these conventionalized expressions, which led to an analysis in which these adjectives constituted the central members of categories that fanned out from these centers (Lakoff 1987). *Instead of searching for features that characterize all of the adjectives that occur with each verb, we organized the adjectives into multiple similarity groups.* (Bybee y Eddington 2006: 330, el subrayado es mío)

Asistimos entonces a una nueva y radical manera de aproximarnos a estas construcciones, superando los intentos -fallidos- de establecer listados de parámetros formales y semánticos entremezclados entre sí como medio para tratar de escoger un determinado verbo de los siete posibles. En su lugar, y aquí radica en nuestra opinión la importancia de este trabajo para nuestra investigación, se propone una concepción en forma de construcción [VDC + atributo]. En dichas

¹³ Preferimos mantener los términos originales en inglés por no encontrar equivalente en castellano que represente con la misma exactitud ambos conceptos.

construcciones, además, encontraremos algunas consideradas como más prototípicas (*volverse loco*, *quedarse embarazada*, *convertirse en príncipe*) gracias al papel central que en su categoría juegan los adjetivos más prototípicos (valga la redundancia) de la misma.

Para ilustrar mejor esta explicación, reproducimos aquí uno de estos *clusters* de adjetivos más frecuentes/prototípicos estudiados por Bybee y Eddington (2006): se trata del adjetivo *solo* dentro de la construcción *quedarse solo* (ver figura 1).

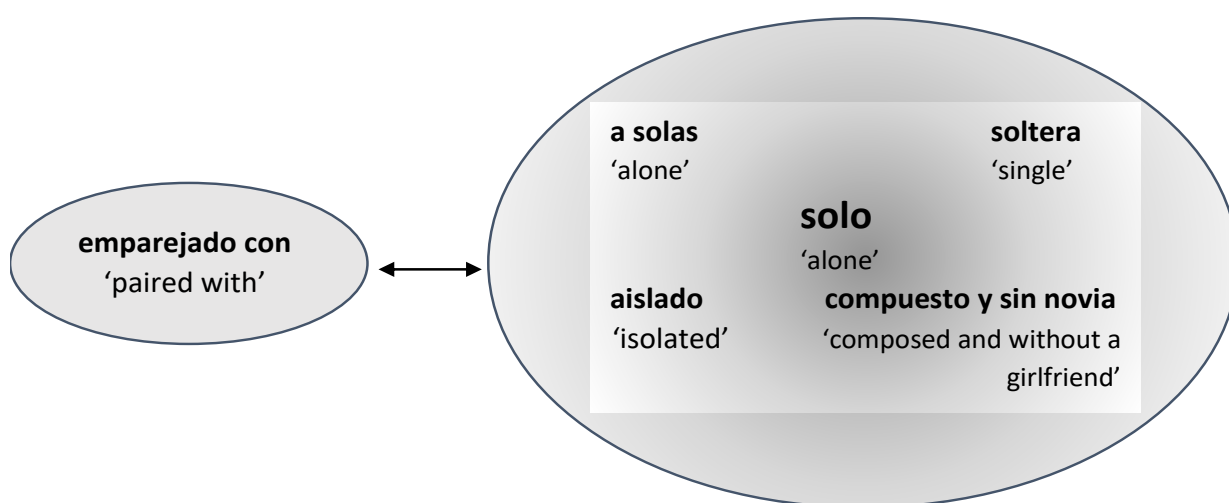


Figura 1. *Clusters* centrados en *quedarse solo* (Bybee y Eddington 2006: 332)

3.1.3 Van Gorp (2014)

La tesis doctoral de Van Gorp (2014) ocupa de manera incuestionable un lugar prominente entre las obras de referencia de nuestra propia investigación por su relevancia y lo novedoso de su enfoque. Es, posiblemente, el desencadenante de la misma, y a él aludiremos en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo.

Al igual que ya hiciera de manera pionera Hanegreefs (2004)¹⁴, Van Gorp aborda la problemática de los VDC pseudocopulativos en español desde una aproximación anclada en la Lingüística Cognitiva y Funcional. Si bien Hanegreefs ya exploró de manera inicial este tema, lo hizo desde la perspectiva de la traducción del verbo neerlandés *worden*, mientras que Van Gorp deja a un lado por completo el aspecto contrastivo para centrarse en la caracterización de este grupo de verbos desde, insistimos, el marco teórico que ofrece la LC.

¹⁴ Para una visión más detallada sobre este trabajo de Hanegreefs (2004), remitimos al apartado 3.2.9, pag. 29, de este primer capítulo introductorio.

Van Gorp delimita su estudio a los verbos pseudocopulativos de cambio denominados por ella “prototípicos”, a saber, *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*, además de otros “menos prototípicos” como son *acabar*, *terminar*, *resultar*, *salir*, *caer* y *devenir*. A partir del análisis de 3.978 ejemplos extraídos del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, Van Gorp ofrece un sólido y riguroso análisis de los verbos anteriormente listados, siempre desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva. Si bien los verbos menos prototípicos incluidos en la tesis de Van Gorp quedan fuera de nuestro ámbito de investigación, las conclusiones a las que llega la investigadora con respecto a los cuatro prototípicos serán fundamentales para la presente tesis doctoral.

Señalamos por su relevancia el análisis de los procesos de gramaticalización¹⁵ (GR) de los cuatro VDC más prototípicos, que ayudará en estadios ulteriores a diseñar la aplicación didáctica que es el fin último de nuestra tesis. Van Gorp establece que

[u]no de los puntos de partida para la presente investigación consiste en considerar que los VPCC (verbos pseudocopulativos de cambio) proceden de la gramaticalización de los verbos léxicos correspondientes. De esta idea se encuentra un eco en la nueva gramática de la RAE: “Los verbos semicopulativos [o pseudocopulativos] proceden de verbos plenos a través de procesos de gramaticalización” (RAE-ASALE 2009: 2836). (Van Gorp 2014: 32)

Particularmente importante para nosotros es, además, el concepto de persistencia (*persistence*, en inglés), relacionado con el de gramaticalización, y que Van Gorp describe como “la conservación de algunos rasgos semánticos de la forma original en la forma gramaticalizada” (Van Gorp 2014: 34).

Más adelante volveremos sobre estos dos conceptos de gramaticalización y persistencia, pues tendrán particular relevancia a la hora de diseñar las imágenes conceptuales subyacentes a los verbos pseudocopulativos de cambio. Estas nos servirán a su vez para el diseño de nuestra aplicación didáctica. De momento, y a modo de pequeña dosis inicial, recogemos las palabras de Van Gorp al respecto de *hacerse*:

El VPCC *hacerse* procede de la GR del verbo léxico correspondiente. (...) El primer paso consiste pues en remontarnos al significado básico prototípico y la estructuración conceptual que el verbo tiene fuera de la construcción pseudocopulativa (...) Aunque el verbo *hacer* no es un verbo de movimiento como tal, su estructura semántica conceptual puede ser descrita en términos

¹⁵ No entraremos en detalle en las numerosas definiciones y revisiones de las mismas que se han dado en los últimos treinta años sobre el concepto de gramaticalización. Remitimos a la referencia dada por Van Gorp (Campbell y Janda: 2001), donde se recoge una lista bastante completa de las definiciones propuestas.

del esquema de imagen CAMINO, con sus componentes estructurales ORIGEN-CAMINO-META y DIRECCIÓN. (Van Gorp 2014: 99-100)

Este tipo de planteamiento, es decir, partir de la versión plenamente léxica para hallar la semántica conceptual persistente en sus correspondencias pseudocopulativas de cambio, será el sustrato de las imágenes conceptuales que Van Gorp diseñará para *hacerse, volverse, quedarse y ponerse*, las cuales son el punto de partida para el diseño de nuestra propia aplicación didáctica. Entraremos en detalle en la descripción de cada una de ellas en el capítulo 7 de nuestra tesis y añadiremos, siguiendo los pasos dados por Van Gorp, las correspondientes para las construcciones *convertirse en, transformarse en y llegar a ser*.

Otros conceptos a los que se da gran importancia en su trabajo y que aportan el sustrato teórico del mismo son: 1) la teoría de prototipos y relaciones de prototipicidad y 2) las estructuras conceptuales y la conceptualización de la realidad a través del lenguaje, ambos conceptos clave en el modelo cognitivo y sobre los que volveremos en detalle en el capítulo dedicado al marco teórico.

Con respecto a la teoría de prototipos, es una teoría de categorización que considera la existencia de elementos prototípicos que ocupan la posición central y que son los mejores representantes de la categoría, en contraste con miembros periféricos que comparten menos rasgos o información con los demás miembros (Van Gorp 2014: 28).

En lo tocante a las estructuras conceptuales, citamos de nuevo a Van Gorp por la claridad expositiva de su descripción:

La lengua no sirve solamente para conversar o comunicar sino que también refleja la percepción de la realidad o del mundo característica de una comunidad y cultura determinadas. De ahí que los lingüistas cognitivos hablen del lenguaje como de 'la ventana' (en inglés, *window*) que muestra "cómo los hablantes de una lengua conceptualizan o entienden la realidad" (Cifuentes Férez 2012: 89) y proporciona información sobre la estructura y organización de los pensamientos e ideas. (Van Gorp 2014: 29)

Queremos concluir este repaso al determinante trabajo de Van Gorp y su trascendencia para nuestra investigación subrayando cómo la propia investigadora anima a aplicar sus conclusiones a la enseñanza de ELE:

Además del interés teórico que presenta la investigación del tema, las respuestas que se puedan aportar redundarán en beneficio de los métodos de enseñanza, contribuyendo a superar las dificultades que la cuestión plantea a los no hispanohablantes a la hora de seleccionar el verbo de cambio español más adecuado. (Van Gorp 2014: 25)

Estas palabras nos han animado a tomar el testigo ofrecido por Van Gorp, de modo que esta tesis doctoral viene motivada precisamente para dar el paso siguiente, el de la aplicación de las conclusiones de los estudios teóricos a la enseñanza y aprendizaje de los verbos pseudocopulativos de cambio por parte de los aprendices de ELE.

3.2 Estudios desde una perspectiva comparativa con otra lengua

Merece la pena destacar cómo muchos de los trabajos, artículos, monografías y capítulos dedicados a los VDC han surgido a partir de un estudio contrastivo, tratando de dar respuesta al problema del desequilibrio cuantitativo entre otras lenguas y el español a la hora de expresar los eventos de cambio de estado.

Esta perspectiva contrastiva ha dado lugar a estudios que abordan el problema desde el francés (Coste y Redondo 1965), el inglés (Crespo 1949, Eddington 1999, 2002; Rodríguez Arrizabalaga 2001), el portugués (Goes de Andrade 2004, Correa 2006, 2007, 2008), el italiano (Bermejo Calleja 1990), el alemán (Maiztegi 2009, Martínez Labiano 2008), el sueco (Nyström 2006, Fernández Incógnito 2016), el noruego (Valsgård 2007), el japonés (Varón López 2001) o el neerlandés (Hanegreefs 2004).

Desde nuestro punto de vista, la existencia de estos trabajos demuestra en sí la problemática existente al tratar de equiparar la expresión de los eventos de cambio en español para estudiantes de ELE con lenguas maternas muy diversas y, al mismo tiempo, es revelador de la necesidad de abordar dicho problema tratando de aportar soluciones didácticas basadas en una descripción apropiada.

Sin ánimo de ser exhaustivos y con el fin de no excedernos de los límites de este trabajo, ofrecemos ahora una breve presentación de estos estudios.

3.2.1 Francés

La *Syntaxe de l'espagnol moderne* de Coste y Redondo (1965) es un estudio de la sintaxis del español dirigido expresamente a estudiantes de ELE de lengua francesa. Dedicar un capítulo a los verbos de cambio en español como equivalentes del verbo francés *devenir*. Este estudio, junto con el de Crespo (1949), es de los primeros en describir los verbos de cambio de forma específica, por lo que aparece casi siempre como referencia bibliográfica en los estudios posteriores dedicados a este tema.

Estos autores ofrecen criterios de distinta índole para ofrecer el equivalente adecuado de *devenir*, algunos de los cuales son: la naturaleza del cambio; el tipo de atributo que acompaña al VDC; el carácter voluntario o no del tipo de cambio, si es progresivo o su duración en el tiempo, etc. (Martínez Labiano 2008: 12).

Los verbos incluidos en este estudio son: *acabar por ser*, *cambiarse*, *convertirse en*, *hacerse*, *llegar a ser*, *meterse a*, *pasar a ser*, *ponerse*, *terminar por ser*, *tornarse*, *transformarse*, *trocarse*, *venir a ser* y *volverse*¹⁶ (ídem 2008: 12). Además, Coste y Redondo (1965) establecen una relación entre los verbos copulativos puros *ser* y *estar* y los verbos pseudocopulativos de cambio *ponerse* y *hacerse*, tal y como señala Martínez Labiano (2008: 12), relación que Morimoto y Pavón (2007) también incorporan (y extienden a los demás verbos pseudocopulativos), tal y como vimos en el apartado 3.1.1 (pag. 5). Coste y Redondo destacan que aquellos adjetivos que solo pueden ser atributos del verbo *estar*, únicamente pueden ser complemento del verbo *ponerse* y que los adjetivos atributos de *ser* solo pueden ser complemento de *hacerse* o *volverse*.

Cabe mencionar también los estudios de Lauwers y Duée (2010, 2011), aunque estos se centran específicamente en el verbo *se faire* y su contrapartida en español, *hacerse*. En Lauwers y Duée (2011), los autores plantean que *se faire*, a diferencia de *hacerse*, “has been on the decline since 1600, an evolution still continuing today. As a result, several examples (...) have been found unacceptable by native speakers. Moreover, *se faire* is very often felt as being a somewhat old-fashioned verb, belonging to the literary register” (Lauwers y Duée 2011: 11). Asimismo, la tesis planteada por los autores en este artículo es que *se faire* está perdiendo su significado aspectual como verbo de cambio de estado y está evolucionando hacia uno de tipo evidencial, tesis que demuestran también para el verbo *hacerse*, aunque hay diferencias evidentes entre la distribución de sendos verbos en sus respectivas lenguas. En resumen, se trata de un artículo cuyo objetivo es demostrar el proceso de subjetivización que está sufriendo *se faire*, apoyándose para ello en un análisis de su contraparte española, *hacerse*.

3.2.2 Inglés

Como mencionamos en la página anterior, el trabajo de Luis A. Crespo (1949) es, hasta donde nosotros sabemos, considerado como el pionero en ocuparse de los verbos de cambio en español desde una perspectiva ELE. Este artículo describe ocho posibles traducciones del verbo *to become*, siendo los criterios para describir las construcciones en español tanto de índole sintáctica como semántica. Asimismo,

Crespo considera los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *convertirse en* como los principales verbos de cambio en español y señala que este orden de enumeración corresponde a la progresión en el incremento de la importancia o la intensidad del cambio. Describe también las perífrasis

¹⁶ Coste y Redondo (1965) no incluyen en su listado el verbo *quedarse*.

verbales *llegar a ser*, *llegar a ponerse*, *pasar a ser* y *meterse a* como otras posibilidades para la traducción de *to become* (Martínez Labiano 2008: 13).

Crespo ofrece, además, las diferentes opciones para expresar un mismo evento de cambio en español, apuntando así al problema de la elección de los VDC por parte de los aprendices de ELE. Con el ejemplo “*El cielo se puso rojo (se hizo rojo, se volvió rojo, se enrojeció, enrojeció)*” (Crespo 1949: 212), el autor señala que “[n]evertheless there is a shade of meaning that differentiates them. The reflexive verbs and especially the intransitive verbs emphasize the result rather than the change, whereas with the “general” verbs the emphasis is on the change” (Crespo 1949: 212). Al igual que en el caso de Coste y Redondo, el verbo *quedarse* queda fuera de su estudio por razones que no especifica.

Los estudios de Eddington (1999, 2002) son particularmente interesantes pues marcan el punto de partida para la investigación posterior llevada a cabo con Joan Bybee y que hemos descrito en detalle en el apartado 3.1.2 (pag. 9). Ya en los títulos, “On ‘becoming’ in Spanish” y “Disambiguating Spanish change of state verbs” nos plantea el problema desde, por un lado, la perspectiva del inglés y de la traducción del verbo *to become*; y, por el otro lado, la dificultad a la hora de elegir entre los VDC en español, cuyo significado y matices hay que “desambiguar”. Además, y a diferencia de los estudios que se venían citando tradicionalmente en la literatura, Eddington no hace una descripción de los distintos criterios de elección de los VDC, sino que trata de aplicarlos de manera efectiva para comprobar su eficacia a la hora de elegir entre un verbo de cambio u otro.

En el estudio de 1999, Eddington examina en un corpus natural 1.283 ocurrencias de las siete expresiones de cambio más frecuentes del español (los cuatro pseudocopulativos *hacerse*, *ponerse*, *volverse* y *quedarse*), a los que añade también *convertirse en*, *transformarse en* y la perífrasis *llegar a ser*. Al examinar los criterios de elección de uno u otro verbo propuestos tradicionalmente en la literatura, el autor llega a la conclusión de que, aunque existen ciertas tendencias comprobables (por ejemplo, *llegar a ser* suele utilizarse para expresar cambios que requieren más de 24 horas para ser completados; *ponerse* y *quedarse* suelen ir seguidos de atributos adjetivales, mientras que *convertirse* y *transformarse* lo hacen con atributos nominales), la elección de uno u otro verbo no es siempre excluyente ni exclusiva. De este modo, en ciertos contextos es posible, apropiado y correcto elegir más de un verbo como traducción de *to become*, aportando cada uno diversos matices de significado. De ahí, una vez más, la dificultad intrínseca en la elección de uno u otro VDC en español.

Eddington (2002) muestra, asimismo, el alto grado de solapamiento que existe entre los siete verbos de cambio estudiados por el autor. Para ello, presentó un cuestionario a hablantes nativos de español, en el que estos tenían que indicar qué

VDC preferían en un determinado contexto. Las respuestas a estos cuestionarios variaban sustancialmente, indicando que más que una distribución complementaria entre los usos de cada verbo, existe un elevado solapamiento en la aparición de dichos verbos en nuevas situaciones.

Básicamente, ambos estudios pretenden demostrar el fracaso de las propuestas categóricas y descriptivas de predicción de uso de los verbos de cambio en español, y concluyen que “[t]here are some strong tendencies that allow one to differentiate certain uses of the change-of-state verbs, but the boundaries of the categories of complements to these verbs are fuzzy” (Bybee y Eddington 2006: 324).

Por último, mencionamos el trabajo de Rodríguez Arrizabalaga (2001), quien divide su objeto de estudio en tres grupos de verbos, según sean verbos *mutativos*, *incoativos* o *terminativos*¹⁷.

Para el grupo de verbos mutativos, tomando como punto de partida el verbo inglés *to become*, Arrizabalaga ofrece un listado detallado de las posibilidades de traducción de este verbo al sistema verbal atributivo español. De hecho, el título de su estudio, “Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos” revela ya el carácter contrastivo del mismo, así como el foco puesto en los verbos de cambio, que ella denomina *atributivos* (pseudocopulativos en nuestra denominación).

Así, la autora considera *to become* como un verbo mutativo y constata que se trata

[d]e un comodín funcional de cambio, apto en todo tipo de contextos léxico-semánticos (...) Su elevado índice de productividad se debe a la flexibilidad y versatilidad semántica que lo caracterizan y que lo convierten en contrapartida perfecta de hasta once formas atributivas españolas de cambio completamente diferentes: *convertirse en*, *hacerse*, *ponerse*, *quedarse*, *volverse*, *llegar a ser*, *meterse a*, *transformarse en*, *tornarse*, *pasar a ser* y *acabar*. (Rodríguez Arrizabalaga 2001: 129)

Posteriormente entra en el estudio pormenorizado de *quedarse* y *hacerse* a partir del criterio de *imperfectividad* de ambos verbos. Partiendo de la idea de que los verbos mutativos en español suelen denotar situaciones perfectivas, es decir, que son vistas como una sola unidad, sin distinción de las diferentes fases que componen dicha acción, *quedarse* y *hacerse* se comportan, pues, de manera excepcional con respecto a este criterio de perfectividad. “Además de la idea de cambio, resaltan las nociones temporales de la permanencia y la progresión gradual del nuevo estado, respectivamente” (Rodríguez Arrizabalaga 2001: 131). En esta

¹⁷ Rodríguez Arrizabalaga recoge la terminología de Alba de Diego y Lunell (1988: 46), para quienes los verbos terminativos enfatizan el final del proceso, los mutativos el proceso de cambio en sí mismo y los incoativos ponen de relieve el comienzo del proceso de cambio.

descripción de *quedarse* y *hacerse*, la autora entremezcla criterios semánticos y sintácticos como pistas a la hora de elegir uno u otro como traducción de *to become*, en línea con los trabajos descriptivos que mencionábamos en 3.1 (pag. 4-13). Los otros verbos en cuya descripción se detiene Arrizabalaga son *devenir* - aunque destaca el origen francés del mismo y su uso marginal en español actual-, *ponerse*, *caer* (propuesto como traducción de *to fall*), *volverse*, *tornarse*, *trasmudarse*, *convertirse en*, *transformarse en* y *trocarse en*.

Este análisis descriptivo de cada verbo y de sus particularidades sintáctico-semánticas, pese a lo detallado y exhaustivo de cada uno de ellos, no ofrece al estudiante de español de lengua inglesa criterios de selección de cada verbo que sean sencillos y operativos, sino que perpetúa la tradición lingüística de ofrecer listados de características de cada verbo que no contribuyen a ayudar de manera eficaz en la elección de uno u otro verbo.

En cuanto a la traducción de *to get* como verbo de cambio, Arrizabalaga propone como tal una serie de verbos incoativos o ingresivos: *meterse a*, *entrar*, *ingresar*, *empezar* y *pasar a ser*.

Ya por último se detiene la autora en los verbos terminativos, incluyendo en este grupo a *terminar*, *acabar*, *llegar a ser*, *venir a ser* y *salir*. Destacamos de este grupo por ser parte de nuestro trabajo de investigación la perífrasis *llegar a ser*, cuya traducción en inglés es, nuevamente, *to become*. Una vez más, se constata el desequilibrio entre ambas lenguas a la hora de expresar eventos y procesos de cambio y el amplio abanico de posibilidades que ofrece el español— y, por tanto, de dificultades para el aprendiz de ELE.

3.2.3 Portugués

Abordando desde el portugués brasileño la temática que nos ocupa, estudiosos como Goes de Andrade (2004) o Correa (2007) han dedicado sus esfuerzos a este tema desde esta perspectiva y constatan fundamentalmente un problema: la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de español brasileños a la hora de escoger entre los múltiples verbos pseudocopulativos de cambio que ofrece el español, cuando el verbo origen -y de uso más extendido a la hora de expresar eventos de cambio- en portugués brasileño es solo uno, *ficar*.

Así, uno de los problemas constatados por estos investigadores es el abuso del verbo de cambio *quedarse* en el que los estudiantes brasileños incurren:

El alumno brasileño tiene dificultades y sufre muchas más interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua española cuando aprende el matiz de *ficar* que corresponde a 'quedar' en español, sobregeneralizando su

uso en los contextos en los cuales no se usa 'quedar', sino otros verbos, entre ellos los verbos de cambio. (Goes de Andrade 2004: 2)

La misma constatación la encontramos en Correa (2007), en cuyo estudio se pone de manifiesto que “la totalidad de las construcciones de cambio atributivas producidas por 13 hablantes brasileños de interlengua estable empleaba una única pseudocópula: *quedarse*.” (Correa 2007: 3)

Ambos autores señalan, además, la gran dificultad que supone la adquisición de estos verbos pseudocopulativos de cambio por parte de los estudiantes brasileños, y su incapacidad para “adquirir propiedad en el empleo adecuado de las distintas pseudocópulas, con los distintos matices semánticos que vehiculan, para las situaciones de cambio específicas.” (Correa 2007: 3)

Merece la pena señalar que, además, Goes de Andrade constata la necesidad de crear materiales didácticos específicos que aborden este problema desde la perspectiva contrastiva entre ambas lenguas, una preocupación compartida por estudiosos y docentes de español en diversas lenguas:

No obstante, creemos que, aunque estudiantes hablantes de lenguas diferentes de las románicas no tengan los mismos problemas que los brasileños, en virtud del asunto de los verbos de cambio ser algo frecuente en español y una característica particular de esta lengua, aquellos también necesitarían un material didáctico que les demostrase claramente los matices de los cambios sufridos/producidos por el sujeto. (Goes de Andrade 2004: 2)

3.2.4 Italiano

Bermejo Calleja (1990) aborda directamente en la introducción de su trabajo el tema de los verbos de cambio desde la perspectiva de la dificultad que entraña su enseñanza a aprendices de ELE, en este caso, italianos. En concreto, la autora se centra en el estudio de los pseudocopulativos *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse* y *convertirse en*, aduciendo que son los verbos que más problemas presentan para sus estudiantes italianos.

Además de dejar constancia de la variedad terminológica existente hasta ese momento para referirse a este tipo de verbos (predicado nominal, construcciones cuasi-copulativas, construcciones atributivas o construcciones copulativas), se agrupan los verbos estudiados en dos grupos, según compartan características con los copulativos *ser* (*hacerse*, *volverse*, *convertirse en*) o *estar* (*quedarse* y *ponerse*), y ello en base a según expresen cualidad -los primeros- o estado -los segundos-. Esta división, como ya vimos en 3.1.1 (pag. 5), será retomada años más tarde por Morimoto y Pavón (2007).

Bermejo Calleja se detiene brevemente en mencionar la doble lectura que estos verbos admiten según aparezcan en construcciones atributivas como en (1) -y, por tanto, en forma reflexiva- o en construcciones causativas o factitivas (2)¹⁸:

(1) *Ellos se pusieron muy contentos de vernos.*

(2) *Nuestra visita les puso muy contentos.*

Asimismo, se señala la escasez de trabajos que se hayan detenido a explicar, aclarar o justificar la existencia de ambos tipos de construcciones y el valor del pronombre se en las formas reflexivas, a excepción de algunas menciones encontradas en los trabajos de Alarcos Llorach (1982), J.A. De Molina (1986) y Navas Ruiz (1984). Hasta donde nosotros sabemos, en los trabajos dedicados a los verbos pseudocopulativos (de cambio), tan solo los de Nilsson *et al.* (2014: 148-149) y Van Gorp (2014: 101-103) ofrecen un intento sólido de dar explicación a ambas variantes, la pseudocopulativa y la causativa o factitiva, denominada por esta última “construcción transitiva compleja”, como en el ejemplo (3), extraído de su trabajo:

(3) *A Penélope Cruz la película de Almodóvar la ha hecho famosa.*

Según Van Gorp, la construcción transitiva compleja “se centra pues en la incorporación de la entidad nominal en el estado resultante representado por el complemento predicativo, no en la manera adoptada para llegar a ese resultado.” (Van Gorp 2014: 102). Además, esta autora apunta a que una investigación de tipo diacrónico quizá podría arrojar más luz acerca de la posible relación entre ambos tipos de construcciones, a saber: la pseudocopulativa y la transitiva compleja.

Volviendo al italiano, tras dividir estos cinco verbos en dos grupos y determinar qué categorías funcionan como atributo de uno u otro, Bermejo Calleja se detiene en un análisis descriptivo más pormenorizado de cada uno de los verbos¹⁹ para, a continuación, ofrecer un estudio contrastivo de los VDC en español e italiano. Como la propia autora señala, “[e]l estudio de los verbos de cambio en español e italiano persigue únicamente un objetivo pedagógico, que es el de facilitar el aprendizaje de estos verbos a estudiantes italianos” (Bermejo Calleja 1990: 50), objetivo que marca el carácter eminentemente práctico y didáctico de este artículo.

A partir de un corpus de 258 frases extraídas de ejercicios específicos de verbos de cambio, se presentan las posibilidades de traducción del español al italiano. Contrariamente a lo que se pueda pensar *a priori*, el italiano cuenta, al igual que el español, con varios verbos que sirven para expresar cambio, aportando cada uno de ellos matices que van más allá del verbo más comúnmente usado, *diventare* (“convertirse”). Así pues, además de este y de los verbos adjetivales, para expresar

¹⁸ Ejemplos extraídos de Bermejo Calleja 1990: 48.

¹⁹ Bermejo Calleja 1990: 49-50.

la idea de cambio, el italiano dispone de las siguientes opciones: 1) las perífrasis *arrivare ad essere* (“llegar a ser”), *riuscire a diventare* (“llegar a convertirse”); 2) los verbos *divenire* (“convertirse”), *rimanere* o *restare* (“mantenerse”, “permanecer”), *farsi* (“hacer(se)”) y 3) los verbos *trasformarsi in* (“transformarse en”), *convertirsi in* (“convertirse en”), *tramutarsi* (“mutar”, “convertirse”), *tornarsi* (“tornarse”) y *mutarsi* (“mutar(se)”, “cambiar(se)”). Aunque, según la autora, *diventare* es el verbo más usado, “no puede ser usado en todos los casos en los que en español usamos *hacerse*, *ponerse*, *quedarse*, *volverse*. Hay usos reservados a *rimanere* (o *restare*) y, en tales casos, *diventare* no es intercambiable con estos verbos, sin olvidar aquellos casos en los que se debe usar sólo el verbo adjetival para expresar la idea de cambio” (Bermejo Calleja 1990: 51).

Tras un estudio minucioso de los cinco verbos de cambio españoles más frecuentes y sus correspondencias en italiano, la autora pasa directamente a la parte de aplicación didáctica para estudiantes de esta LM, ofreciendo un total de tres actividades específicas que tienen en cuenta los aspectos contrastivos entre ambas lenguas, para facilitar así el aprendizaje de los verbos españoles por parte de los estudiantes italianos.

3.2.5 Alemán

En sendos trabajos de fin de máster, Martínez Labiano (2008) y Maiztegi (2009) centran su atención en el asunto de los verbos de cambio desde la perspectiva contrastiva español-alemán. Ambas investigadoras coinciden en la problemática del desequilibrio existente entre la forma verbal propia del alemán para expresar eventos de cambio, *werden*, frente a las múltiples posibilidades que ofrece el español, siendo los verbos pseudocopulativos de cambio una de ellas. Constatan, además, la escasa atención dedicada a este tema en los manuales de ELE específicos para estudiantes hablantes de alemán, así como en materiales más genéricos de ELE:

(...) se podría esperar que las gramáticas y manuales de ELE para germanófonos hayan dedicado siempre unos capítulos específicos al tema que permitan prevenir, corregir y evitar la fosilización de este tipo de errores. Pero aquí el profesor de ELE se encuentra ante un vacío. No solo no encontramos ayuda en los manuales para germanófonos sino que también son muy pocas las gramáticas y los manuales de ELE no específicos que abordan el tema. Aquellos que lo hacen lo realizan de una forma parcial y poco satisfactoria desde el punto de vista de un enfoque comunicativo, pues la didactización se basa en listas de expresiones para memorizar («ponerse enfermo/ rojo, nervioso», etc., «volverse loco/antipático», etc.) y ejercicios de huecos. Referencias a este tipo de dificultades las encontramos de vez en

cuando en foros de didáctica en los que profesores con alumnos de habla alemana buscan orientación y material didáctico. (Martínez Labiano 2008: 5)

Resulta interesante comprobar cómo estas dos investigadoras se enfrentan a la misma problemática desde el alemán *werden* que en nuestra investigación desde el verbo neerlandés *worden*. Otro aspecto destacable es la constatación de que ambos trabajos manejan, al igual que nosotros, los principios teóricos del Análisis de Errores, y ambos lo hacen a partir de corpus de aprendices. El objetivo final de los mismos es, además, la elaboración de una propuesta didáctica específica para los estudiantes germanófonos de ELE que incorpore los resultados de estos análisis contrastivo y de errores: “Teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende servir de ayuda a los profesores de ELE de estudiantes germanófonos, nuestro último apartado lo dedicaremos a desarrollar una unidad didáctica centrada en el aprendizaje de los *verbos de cambio*” (Maiztegi 2009: 10, el subrayado es de la autora). Este mismo objetivo es compartido por Martínez Labiano, al igual que otros ya señalados anteriormente: “(...) vamos a considerar el tipo de instrucción y los materiales adecuados para la enseñanza-aprendizaje de este tema. Finalmente propondremos una serie de posibilidades para optimizar su didactización y su emplazamiento curricular” (Martínez Labiano 2008: 6).

La existencia de estos trabajos, así como otros que comparten su carácter aplicado y didáctico, nos demuestra, por una parte, el interés en los últimos años por subsanar la laguna existente con respecto a los VDC pseudocopulativos y su tratamiento en las aulas de ELE con estudiantes de diversas lenguas maternas. Y, por otra, la necesidad de diseñar propuestas didácticas válidas y operativas que tengan justamente en cuenta este carácter contrastivo entre el español y las lenguas maternas de los aprendices de ELE, para facilitar así el aprendizaje y adquisición de este grupo de verbos.

3.2.6 Sueco

Al igual que en noruego, en sueco existe el verbo copulativo *bli*, que presenta varios significados, entre ellos, el de expresar el cambio. Así, el estudio de Nyström (2006) tiene como objetivo dibujar una panorámica de las posibles traducciones de *bli* al español. Basándose en un corpus paralelo compuesto por dos novelas suecas y sus respectivas traducciones al español, Nyström constata que, además de otros verbos como *ser*, *resultar*, *salir* o *tener*, el verbo *bli* puede traducirse por alguno de los seis verbos pseudocopulativos de cambio más frecuentes y que conforman también nuestro objeto de estudio, esto es, *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, *quedar(se)*, *convertirse en* y *llegar a ser*.

De los 1.157 casos que recoge en el corpus, Nyström ofrece una descripción detallada y minuciosa de cada una de las traducciones de *bli*, aunque sin entrar en

valoraciones de tipo didáctico ni sobre cómo aplicar las conclusiones a las que llega en procesos de aprendizaje de estudiantes suecos.

De entre sus conclusiones, Nyström destaca que el equivalente más frecuentemente elegido de *bli* es el verbo *ser*, apareciendo en el 20% de los casos, seguido de los verbos pseudocopulativos de cambio, de entre los cuales *quedarse* es el más frecuente en el corpus y *volverse* el menos frecuente (Nyström 2006: 49).

En este estudio constatamos dos tendencias que venimos observando en otros estudios hechos desde la perspectiva de otras lenguas, a saber: la importancia del ángulo contrastivo a la hora de señalar las semejanzas y diferencias de los mecanismos verbales -de cambio, en este caso- existentes entre el español y otras lenguas, para así facilitar su comprensión. Y, por otra parte, el desequilibrio evidente entre la gran variedad de verbos pseudocopulativos (y otros) que ofrece el español para expresar procesos de cambio y todas las demás lenguas estudiadas que, en general, cuentan con muchos menos verbos, o incluso uno solo.

Diez años más tarde, en 2016, Esther Fernández Incógnito publica su tesis de licenciatura, titulada “La noción y los verbos de cambio en la interlengua de suecohablantes aprendices de español lengua extranjera”, como parte de una investigación que sigue en curso en un programa de doctorado.

Ya desde el título, Fernández Incógnito pone el foco en dos aspectos de su trabajo que se asemejan notoriamente a dos de nuestra propia investigación: por una parte, se centra exclusivamente en los verbos de cambio y, por otra, lo hace desde la perspectiva de los aprendices suecos de ELE, de quienes dice que “para los aprendices suecos es una dificultad su aprendizaje [de los verbos de cambio] debido a que el español no dispone de un verbo semánticamente *neutro* y *multifuncional* que equivalga al verbo sueco *bli*” (Fernández Incógnito 2016: 8; el subrayado es de la autora). Por ello, Fernández Incógnito parte en su investigación de un estudio contrastivo sueco-español, pues considera “necesario describir el verbo sueco *bli* en relación a [*sic*] los verbos de cambio en español dado que esto contribuirá a comprender mejor la complejidad del aprendizaje de estos verbos para el suecohablante” (Fernández Incógnito 2016: 8).

La investigadora señala cómo, en el caso del sueco y de la cópula *bli*, la cuestión de su traducción se complica notablemente dado el “carácter *neutral*, *multifuncional*, a la vez que polisémico, lo cual lo convierten en una especie de *comodín funcional*²⁰” (Fernández Incógnito 2016: 19) que puede traducirse al español como 1) *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, *quedar(se)*, *convertirse en*, *transformarse en*, *llegar a ser*, *resultar*, *salir*, 2) por los copulativos *ser* o *estar*, 3) por otros semicopulativos como *sentir*, *sentirse* y *verse* y 4) por verbos léxicos de cambio.

²⁰ El subrayado es de la autora.

Para su investigación, la autora se sirve, al igual que nosotros en este trabajo, de los datos extraídos de un corpus de aprendices universitarios de ELE, en este caso, alumnos suecohablantes, de dos universidades diferentes. De las conclusiones a las que llega Fernández Incógnito en su estudio, merece la pena destacar las siguientes:

1) A diferencia de los numerosos estudios llevados a cabo en torno al tema de los VDC, es necesario incorporar la perspectiva de la adquisición de los mismos por parte de los aprendices de ELE, poniendo el foco en los problemas a los que se enfrentan y a la variación que va sufriendo su interlengua en dichos procesos de adquisición:

Hemos mostrado que los aprendices de este estudio hacen un uso no sistemático y arbitrario de formas diferentes que desempeñan la función de eventos de cambios de entidad y de estado. En un principio, *ser* y *estar* son las formas que compiten con las formas de cambio que empiezan a asimilarse en la fase de adquisición. (Fernández Incógnito 2016: 161)

Nos detenemos brevemente en este concepto de la variación por la pertinencia que tiene también para nuestra investigación. La variación libre o no sistemática (Ellis 1999) “tiene lugar cuando se muestra que el aprendiz utiliza de forma *aleatoria* dos o más formas para referirse a la misma *función* o *significado*” (Fernández Incógnito 2016: 54, el subrayado es de la autora). Esta variación “es un reflejo de que el sistema de lengua de cada aprendiz es dinámico, es decir, está en constante cambio a medida que este va recibiendo instrucción y pone en práctica sus conocimientos” (Fernández Incógnito 2016: 5). Como veremos en el capítulo dedicado al análisis de errores de las ocurrencias aparecidas en nuestro propio corpus, la variación libre también estará presente en las producciones de los estudiantes universitarios flamencos, de modo que lo interesante será “ver de qué manera durante el proceso de aprendizaje relacionan los aprendices forma y significado” (ídem 2016: 5), siendo el significado la expresión de un evento de cambio y la forma la construcción [VDC pseudocopulativo + atributo].

2) Se señala la presencia e importancia de los copulativos *ser* y *estar* en la interlengua de los aprendices de ELE a la hora de expresar el cambio, pues “son las dos formas primarias con las que el aprendiz empieza a describir cambios y en una fase posterior las que se alternan con los propios verbos de cambio cuando el aprendiz a través de recibir input empieza a asimilar estos nuevos verbos” (Fernández Incógnito 2016: 158). Esta conclusión se alinea claramente con la relación que se establece entre los dos verbos copulativos y los semicopulativos (sean de cambio u otros) y los tipos de atributo con los que se combinan, relación que ha sido ampliamente descrita por Porroche Ballesteros (1988) o Morimoto y Pavón (2007), entre otros, como ya hemos mencionado en 3.1.1. (pag. 5).

Cerramos este apartado con las constataciones de Fernández Incógnito (2016: 2) de la proliferación durante los últimos años de publicaciones acerca del tema que nos ocupa desde una perspectiva contrastiva, así como que este fenómeno no está tratado con suficiente rigurosidad y adecuación en los materiales de enseñanza de ELE, observación que entronca con lo ya observado por, entre otros, Van Gorp (2014) o Cheikh-Khamis (2018) y que suscribimos completamente.

3.2.7 Noruego

Tomando como punto de partida el noruego, Valsgård (2007) constata en su tesis, mediante un análisis contrastivo de un corpus de traducciones noruego-español, el desequilibrio que venimos describiendo en cuanto a los mecanismos de distintas lenguas a la hora de expresar los eventos de cambio, generalmente mediante un solo verbo, en contraste con los múltiples verbos pseudocopulativos que ofrece el español. Así, Valsgård constata que el noruego se decanta por un único verbo (*bli*), mientras que el español ofrece varias posibilidades según el tipo de sujeto, de atributo o el tipo de cambio tipificado:

(...) la diferencia más conspicua entre noruego y español es la gran desproporción entre uno y otro idioma respecto al número de verbos que pueden emplearse en los contextos predicativos de cambio. En noruego se usa el verbo *bli* en prácticamente todos estos contextos (*cf. mannen ble syk*). En cambio, en español se usan varios verbos, según enfoquen procesos o resultados, el sujeto sea animado o inanimado, el sujeto juegue algún papel en el cambio o no, el cambio sea duradero o de poca duración etc. Entre los más destacados, tenemos los verbos *quedar(se)*, *hacerse*, *llegar a (ser)*, *pasar a ser*, *volverse*, *ponerse*, *resultar*, *ser*, *convertirse en / transformarse en* y *salir*. (Valsgård 2007: 2)

Valsgård coincide con otros autores en el interés que suscita el problema de los VDC en español, denominados por él en esta tesis “expresiones de cambio”, además de constatar la escasez de estudios dedicados a este tema desde el punto de vista contrastivo noruego/español:

A mi ver [sic], un estudio de las expresiones de cambio en español, contrastadas con expresiones equivalentes en noruego, tiene interés especial para todos aquellos que se esfuercen por llegar a un nivel nativo en español; los profesionales de la enseñanza, los estudiantes de varios niveles, los traductores etc. Además, estoy de acuerdo con Nilsson y Söhrman (2004b) en que las expresiones de cambio son un tema intrigante, y espero que el presente estudio pueda contribuir a arrojar alguna luz sobre esta cuestión, relativamente poco estudiada, al menos desde un punto de vista contrastivo noruego - español. (Valsgård 2007: 3)

Así, este autor ofrece, a partir de un corpus paralelo de traducciones noruego-español, distintas posibilidades de traducción para el verbo noruego *bli*; entre ellas, destacan los verbos de cambio pseudocopulativos *quedarse* (el más frecuente en su corpus), *convertirse en*, *volverse*, *ponerse*, *hacerse* y, en mucha menor proporción, la perífrasis *llegar a ser*²¹.

A diferencia de otros trabajos como los de Maiztegi (2009) o Martínez Labiano (2008) para el alemán, o el nuestro para el neerlandés, la tesis de Valsgård no tiene una intención didáctica de enseñanza de estos verbos a estudiantes noruegos de ELE, sino que

[s]e propone establecer: 1) la frecuencia de las diferentes expresiones predicativas de cambio y, 2) identificar los factores que expliquen su distribución, así como 3) localizar los verbos incoativos y 4) ver qué factores pueden explicar su uso en los contextos de cambio. (Valsgård 2007: 6)

3.2.8 Japonés

Varón López (2001), a partir de la constatación de la escasez de estudios dedicados a los verbos de cambio en los libros y materiales de ELE que se manejan en Japón, tiene como objetivo en su artículo titulado “Verbos atributivos que equivalen a なる en español”, no tanto la presentación contrastiva japonés-español de los mecanismos verbales para expresar el cambio, sino más bien “ofrecer una descripción teórica de los verbos que se emplean en español para indicar un cambio experimentado por el sujeto en su estado o en alguna cualidad que lo define” (Varón López 2001: 22).

Si bien la perspectiva contrastiva no está presente en este trabajo, sí se ofrece una orientación inicial de índole práctica: Varón López intenta mediante la descripción y presentación de los rasgos más característicos de los verbos de cambio “caracterizar adecuadamente este grupo de verbos en español” (Varón López 2001: 21) para suplir una carencia en las gramáticas, libros, manuales y materiales que ya hemos constatado que existe también en otros países y desde otras LM:

La clasificación no resulta muy práctica ya que los verbos no quedan bien delimitados en su uso y al final nos vemos abocados a una descripción caso por caso que resulta pesada y poco productiva. Los libros de texto tampoco son de mucha utilidad a la hora de explicar cómo se emplean. En los manuales que se hacen en Japón, pensando en las clases de la universidad,

²¹ En este estudio, Valsgård constata la presencia de otros verbos como posibles traducciones de *bli*, aunque no nos detenemos en ellos por no ser los que nos ocupan en nuestra tesis. Se trata de los copulativos *ser* y *estar*, de los denominados por el autor como “verbos de percepción” (*sentir*, *parecer*, *verse* y *mostrarse*), de los verbos incoativos (*oscurecerse*, *ablandarse*, *envejecer*...) y, en mucha menor medida, *salir* y *resultar*.

no suelen aparecer por lo apretado del curso y una programación en la que se da más importancia a los contenidos gramaticales que al uso. (Varón López 2001: 20)

Nos parece interesante señalar que Varón López denomina a las expresiones de verbo de cambio + atributo “construcciones”, integrándolas en el sistema más amplio de “construcciones atributivas” (Varón López 2001: 19). Coincidimos plenamente con él en la consideración de estas combinaciones como construcciones, de tal manera que será uno de los hilos conductores de nuestro trabajo de investigación, como se irá viendo a lo largo de esta tesis.

Por último, debemos señalar que, pese al objetivo inicial planteado por Varón López de ofrecer una aplicación práctica a su trabajo, finalmente este planteamiento queda reducido a unas pocas líneas al final del mismo, de modo que en su artículo acaba teniendo un papel mucho más relevante el otro gran objetivo que su autor plantea al principio de ofrecer una descripción teórica de los verbos que se emplean en español para expresar cambio (Varón López 2001: 22).

3.2.9 Neerlandés

Publicado en 2004, el artículo de Hanegreefs “The Dutch change-of-state copula *worden* and its Spanish counterparts” es, hasta donde nosotros sabemos, el primer trabajo que toma como punto de partida el neerlandés y que puso en el punto de mira el problema del desequilibrio a la hora de conceptualizar verbalmente los procesos de cambio en una lengua (un solo verbo neerlandés, *worden*) y en otra (múltiples verbos, tanto pseudocopulativos como verbos léxicos y los copulativos *ser* y *estar*). Este sólido y muy esclarecedor artículo tiene su origen en la tesis de licenciatura de la misma investigadora²² y abrió, a su vez, una fructífera línea de investigación continuada por Van Gorp (2012, 2013, 2014), centrada esta última en los verbos pseudocopulativos y desde una aproximación cognitivista, como describíamos en el apartado 3.1.3 (pag. 13).

Volviendo a Hanegreefs, el objetivo de su trabajo es triple, a saber: “to establish the inventory of the Spanish translations of the Dutch verb *worden*, to examine whether certain tendencies can be retrieved from translation practice and to suggest some cognitive and functional explanations for the strategies encountered.” (Hanegreefs 2004: 1). Teniendo en cuenta que el verbo neerlandés *worden* se utiliza tanto para construir la voz pasiva como para expresar eventos y procesos de cambio, Hanegreefs se centra en la interpretación como verbo de cambio (*change-of-state copula*), dejando al margen su traducción como auxiliar de pasiva en español.

²² Hanegreefs, Hilde. 2000. *El verbo neerlandés worden y su traducción española*. Tesis de licenciatura, KU Leuven.

Así pues, a partir de un corpus paralelo y homogéneo de traducciones, Hanegreefs constata tres posibilidades de traducción en español para *worden* como verbo de cambio: 1) como verbo pseudocopulativo (y no solo de cambio): *hacerse, volverse, ponerse, quedarse, convertirse*, pero también *sentirse, encontrarse, resultar, cumplir* o *hallarse*; 2) como verbo léxico derivado de un adjetivo o de un sustantivo y 3) traducción como verbo copulativo, es decir, *ser* o *estar*.

Tras analizar los datos arrojados por su corpus, Hanegreefs llega a la conclusión de que

[t]ranslation of the attributive construction with *worden* corresponds to a different conceptualization of change: the use of semi-copulas brings the internal dynamics of the process of change into focus. Lexical verbs, on the other hand, emphasize the result of change and its effect on the experiencer; hence, they provide a more passive-like, subjective interpretation of the process of change. Finally, copulas are used when the context renders the use of a dynamic verb expressing change superfluous and when there is no reference to an external cause or participant. (Hanegreefs 2004: 26)

Al centrarse en los verbos pseudocopulativos de cambio, Hanegreefs constata por una parte, como tantos otros autores, el desequilibrio existente entre una única forma verbal en neerlandés, *worden*, y las múltiples pseudocópulas que ofrece el español. Es lo que la autora denomina “a relation of one-to-many” (Hanegreefs 2004: 3). Y, por otra parte, la riqueza del español a la hora de expresar el cambio gracias a los matices conceptualizados en cada uno de estos verbos, frente a la indefinición de significado del neerlandés *worden* (Hanegreefs 2004: 26).

Por tanto, los factores a tener en cuenta a la hora de escoger el verbo pseudocopulativo de cambio más adecuado de entre todas las posibilidades que ofrece el español serán, fundamentalmente, de índole semántica:

The decision as to which semi-copula is the most appropriate one mostly depends on semantic criteria, more specifically on the internal dynamics of the process of change; the factors at stake are active or passive participation of the animate subject, abrupt or gradual change of state, permanent or transitory change of state, etc. (Hanegreefs 2004: 14)

Sin embargo, y a pesar del papel central de la carga semántica encerrada en cada uno de estos verbos, Hanegreefs (2004: 14) avanza que ciertos rasgos formales como el tipo de atributo (nominal, adjetival o preposicional) también juegan un papel, aunque menor, a la hora de escoger entre los verbos pseudocopulativos de cambio en español como traducción de *worden*.

Por último, merece la pena subrayar una de las conclusiones de la investigadora en lo que a los verbos pseudocopulativos de cambio se refiere, pues -según ella- “the use of semi-copulas brings the internal dynamics of the process of change into focus” (Hanegreefs 2004: 26), opinión que compartimos con ella. El siguiente paso será, por tanto, dar cuenta de cuáles son esas dinámicas internas del proceso de cambio conceptualizadas en cada verbo, tal y como hace Van Gorp (2014) para *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse* (por citar los cuatro verbos que se analizan en su tesis y que a nosotros también nos ocupan) para, finalmente, poder diseñar una herramienta que permita su mejor didactización en el aula de ELE.

3.2.10 Resumen

De forma general, y a modo de recopilación de esta panorámica, podemos observar que los estudiosos que han abordado el problema de los VDC pseudocopulativos en español, partiendo de LM tan dispares como el alemán, el sueco, el japonés, el italiano, el noruego, el francés, el portugués, el inglés y el neerlandés, comparten las siguientes líneas o tendencias:

1. El español no dispone, como casi todas estas lenguas, de un solo verbo que aglutine la mayoría de los eventos de cambio de estado.
2. Al existir un gran desequilibrio entre, a menudo, una única forma verbal para expresar el cambio en su LM, y múltiples formas en español, el docente y el aprendiz de ELE experimentan gran confusión a la hora de (enseñar a) escoger el verbo más adecuado, lo cual genera situaciones problemáticas para ambos.
3. Se constata que, en algunos contextos, ciertos verbos son combinables con distintos tipos de atributo (por ejemplo, *hacerse médico* frente a *hacerse viejo*), que un mismo atributo puede combinarse con más de un verbo de cambio, introduciéndose así matices diferenciadores de significado del tipo de cambio ocurrido (por ejemplo, *ponerse tonto* frente a *volverse tonto*) y que, además, no existen reglas “combinatorias” absolutas para todos los verbos y con todos los tipos de atributos, sino que más bien entramos en el terreno de la aceptabilidad y la frecuencia de ciertas construcciones, en oposición a consideraciones de corrección o incorrección.
4. Se echan en falta estudios y materiales didácticos adecuados a la LM de estos estudiantes de ELE, que trabajen desde una perspectiva contrastiva y comparando los mecanismos existentes en su LM y en español para expresar el cambio. Asimismo, se constata insatisfacción con la presentación que suele hacerse de este grupo de verbos en manuales ya existentes, pues a menudo reproducen largas listas de parámetros semánticos y sintácticos

entremezclados, nada operativas y que generan rechazo entre docentes y estudiantes.

Todos estos elementos contribuyen a construir la percepción entre docentes y estudiantes de ELE de que se trata de construcciones complicadas, que requieren grandes dosis de esfuerzo memorístico y que, finalmente, se presentan y se estudian en el aula perpetuando modelos de listados y de memorización de características y propiedades “combinatorias” que se acaban dando por imposibles.

3.3 Estudios desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva

Además del ya mencionado trabajo de Van Gorp sobre los verbos pseudocopulativos de cambio (cf. 3.1.3, pag. 13), en este apartado nos detendremos brevemente en dos trabajos de gran pertinencia para nosotros, pues ambos tratan también el tema de los verbos de cambio desde el enfoque de la LC. Nos referimos al trabajo de Nilsson, Sörhman, Villalobos y Falk, publicado en 2014 bajo el título de “Verbos copulativos de cambio” y de la investigación en curso de Cheikh-Khamis acerca de las estructuras en las que aparecen los verbos *hacerse* y *volverse* como unidades gramaticales inherentemente significativas, lo cual contribuye a la elaboración de un modelo explicativo que describe el funcionamiento de estas construcciones de forma integral si se adopta la visión de la LC (Cheikh-Khamis 2015, 2018; Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019). Ambos trabajos, aunque aborden la temática desde un punto de vista cognitivo, veremos que lo hacen con objetivos distintos, más teórico-descriptivo el primero y con una clara intención de aplicación en el aula de ELE el segundo.

3.3.1 Nilsson *et al.*

Aparecido en 2014 en forma de capítulo incluido en el manual *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*, el título general de este volumen ya nos orienta hacia el hilo conductor, es decir, la aproximación de carácter cognitivo y funcional con que se abordarán los diversos temas de gramática recogidos en él.

Partiendo de la consideración de este grupo de verbos de cambio como copulativos²³, Nilsson *et al.* plantean la relación de los mismos con *ser* y *estar*, en tanto en cuanto todos tienen la función de unir un sujeto a un complemento predicativo. Estos autores establecen una clasificación doble, según los verbos expresen un cambio transformativo o resultativo y, al igual que ya hicieran Pavón y Morimoto (2007), los clasifican en función de si los atributos con que se combinan

²³ Nótese cómo Nilsson *et al.* vuelven a la denominación de estos verbos como *copulativos*. Nosotros preferimos la denominación de *pseudocopulativos* utilizada por Morimoto y Pavón (2007), más extendida y más ampliamente usada por los investigadores dedicados a este tema.

son compatibles con *ser* o con *estar*. Los once verbos incluidos en este capítulo son los siete que nosotros estudiaremos (*hacerse, ponerse, volverse, quedarse, convertirse en, transformarse en* y *llegar a ser*) además de *pasar a (ser), resultar, salir* y *ser*.

Aunque no compartimos la afirmación de los autores de que estos verbos, dado su carácter copulativo o de enlace entre el sujeto y el complemento predicativo, son “el sujeto y el complemento predicativo los elementos que contienen la información léxica” (Nilsson *et al.* 2014: 146), estamos de acuerdo en que “[d]esde el punto de vista cognitivo, la forma en que se conceptualiza el proceso de cambio es decisiva para la selección del verbo que une el sujeto con el complemento predicativo/atributo.” (ídem: 146). Reproducimos aquí (véase figura 2) el esquema del proceso de cambio tal y como lo entienden los autores (Nilsson *et al.* 2014: 146), puesto que en él se visualiza fácilmente la imagen conceptual subyacente a los procesos de cambio expresados mediante este grupo de verbos:

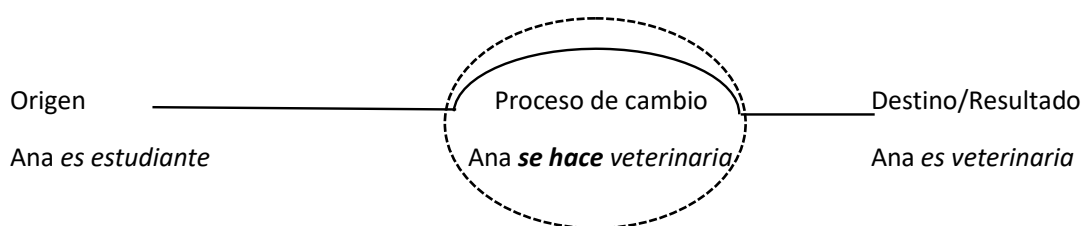


Figura 2. Foco de los verbos de cambio (Nilsson *et al.* 2014: 146)

Cabe señalar también que los autores dedican un apartado al estudio de la causación interna y externa. Como mencionábamos unas líneas más arriba, hasta donde nosotros sabemos, junto con Nilsson *et al.* (2014) solo Van Gorp (2014) había prestado atención a este fenómeno observable entre los VDC pseudocopulativos: la diferencia entre uno y otro tipo de causación radica, esencialmente, en si “el cambio se enfoca desde la entidad que lo experimenta” (Nilsson *et al.* 2014: 148), en cuyo caso estaríamos hablando de causación interna, como en (1), o si se “explicita una causa o agente que desencadena un proceso en el complemento”(ídem: 148) en el caso de la externa, ejemplo (2). Así, en (1)

(1) María *se puso nerviosa* cuando oyó ese comentario.

estamos ante una construcción intransitiva cuyo foco es el proceso de cambio interno experimentado por María, que pasó de un estado tranquilo a uno inquieto. Por el contrario, en (2)

(2) Ese comentario *puso nerviosa* a María.

vemos que *ese comentario* funciona como sujeto de una oración transitiva en la que dicho sujeto actúa sobre *María* y se erige en la causa externa del proceso experimentado por ella de adquirir un estado de nervios.

Si bien Van Gorp (2014) denomina a esta estructura como “construcción transitiva compleja”, nosotros preferimos optar por la denominación de estructura “causativa externa” de Nilsson *et al.* (2014: 148), ya que con ella el foco se coloca claramente sobre una causa o agente externo (*ese comentario*, en el ejemplo 2) que desempeña el papel sintáctico de sujeto y desata o desencadena el proceso de cambio que sufre el complemento, en este caso el complemento directo *a María*.

Volveremos sobre este tema de la causatividad interna o externa de los VDC y de las manifestaciones intransitiva o transitiva de los mismos, respectivamente, cuando analicemos en detalle los casos hallados en nuestro corpus (capítulo 6).

3.3.2 Cheikh-Khamis

El objetivo de la investigación en curso de Cheikh-Khamis es demostrar, mediante el análisis de corpus lingüístico, que el modelo construccional puede explicar de manera holística y unitaria las estructuras de verbos pseudocopulativos de cambio, en particular *hacerse* y *volverse* con complementos nominales y adjetivales, y que este enfoque es aplicable a la enseñanza de español como lengua extranjera. En su estudio, la investigadora adopta la visión de la Lingüística Cognitiva para caracterizar las estructuras en las que aparecen los VDC *hacerse* y *volverse* como unidades gramaticales inherentemente significativas, lo cual contribuye a la elaboración de un modelo explicativo que describe el funcionamiento de estas construcciones de forma integral. Con claras similitudes con nuestro propio trabajo, creemos que los resultados de esta investigación supondrán importantes implicaciones para la enseñanza de español como lengua extranjera, ya que permitirán, desde nuestro punto de vista, una explicación asequible, precisa y coherente de las construcciones de verbos pseudocopulativos de cambio.

Enmarcándolo en esta línea de investigación, Cheikh-Khamis (2018), tras analizar un total de 26 volúmenes de materiales de ELE, llega a la conclusión de que

[l]a oferta explicativa relativa a las estructuras de los verbos de cambio en manuales y gramáticas ELE es insuficiente y poco precisa a pesar de la dificultad que su adquisición supone para la mayoría de los alumnos. Es recurrente encontrar contradicciones en la descripción de significado y uso de cada verbo, falsas generalizaciones y criterios de clasificación vagos y subjetivos. (Cheikh-Khamis 2018: 153)

Para remediarlo, la autora parte de la teoría de la Gramática de Construcciones (Goldberg 1995), la teoría de prototipos de Rosch (1978) y la metáfora conceptual

desarrollada por Delbecque y Van Gorp (2012) EL CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO²⁴, todos ellos insertos en el marco más amplio de la LC, para proponer una serie de posibles aplicaciones didácticas que permitan “lograr una explicación coherente que facilite el trabajo de comprensión y posterior producción de los verbos de cambio” (Cheikh-Khamis 2018: 150). Entre dichas aplicaciones, propone exponer a los alumnos de ELE a gran diversidad de contextos donde aparezcan estos verbos, incluir la idea de usos (no) prototípicos, acompañar la explicación de cada verbo con su correspondiente esquema de imagen²⁵, así como “favorecer la *memorabilidad* de las construcciones más frecuentes o semifijas (*quedarse embarazada*, por ejemplo)” (ibídem: 157, el subrayado es de la autora).

Pese a las diferencias que pueda haber en cuanto al objeto de estudio (más o menos VDC incluidos en el mismo) o al carácter $\pm$ descriptivo o $\pm$ aplicado de la investigación llevada a cabo, compartimos con los dos trabajos aquí expuestos el punto de partida y el hilo conductor, a saber, la Lingüística Cognitiva como modelo teórico solvente y operativo a la hora de abordar un tema tan espinoso y a la vez tan interesante como son los verbos pseudocopulativos de cambio en español.

4 Estructura de la tesis

Después de esta introducción, ofrecemos la estructura del presente trabajo, que consta de los siguientes capítulos:

En el **capítulo 1**, “Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación” se recogen, como el propio título indica, los objetivos, preguntas e hipótesis del presente trabajo de investigación.

En el **capítulo 2**, “Marco teórico”, se presentan y describen cada una de las opciones teóricas que conforman el marco teórico amplio en el cual se encuadra el presente trabajo, a saber: algunos de los principios y fundamentos de la Lingüística Cognitiva, el Análisis de Errores desde una perspectiva contrastiva y la Gramática de Construcciones de Goldberg.

En el **capítulo 3**, “Metodología”, presentaremos las opciones metodológicas por las que nos hemos guiado para llevar a cabo esta investigación.

En el **capítulo 4**, titulado “Corpus”, se presentarán las aportaciones más relevantes para nuestro estudio de la Lingüística de Corpus y, más concretamente, de Corpus de Aprendices; asimismo, nos centraremos en su importancia en los estudios de

²⁴ Existe la convención tipográfica de indicar las metáforas conceptuales o las proyecciones mediante mayúsculas, como EL CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO (Lakoff y Johnson 1980).

²⁵ En este artículo y en todo el trabajo de Cheikh-Khamis tiene un papel central la tesis de Van Gorp (2014) y las imágenes conceptuales diseñadas por ella, que también en nuestro trabajo juegan un papel esencial.

adquisición de segundas lenguas. Se describirá el corpus de aprendices *Aprescrilov* (*Aprender a escribir en Lovaina*) y su papel en nuestra investigación.

En el **capítulo 5**, que lleva por título “Construcciones [VDC+atributo]”, se justificará la adopción de la Gramática de Construcciones de Goldberg como modelo explicativo de las combinaciones [verbo (pseudocopulativo de cambio) + atributo], arrojando nueva luz sobre la perspectiva adoptada a la hora de aproximarse a estos *prefabs* del español. Se aplicará, a su vez, a las siete construcciones objeto de estudio de la investigación y se completará con el modelo diacrónico de Traugott (2007) para delimitar el concepto de frecuencia, clave en la teoría de Goldberg.

El **capítulo 6**, “Las construcciones en el corpus de aprendices”, presenta el análisis, que se divide en dos grandes apartados. En el primero presentaremos los resultados del Análisis de Errores de las construcciones con VDC pseudocopulativos llevado a cabo en los Estudios I y II (A y B), entre los años 2013-2016. En el segundo apartado, presentaremos las conclusiones del experimento realizado con informantes hispanohablantes acerca del grado de aceptabilidad de determinadas construcciones [VDC+atributo], partiendo de conceptos como prototipicidad y frecuencia, propios de la Lingüística Cognitiva. Dichas construcciones fueron extraídas del mismo corpus *Aprescrilov* y forman parte de las analizadas en la primera parte de este capítulo, dedicado al análisis de las construcciones en el corpus de aprendices.

En el **capítulo 7**, titulado “Imágenes conceptuales para las construcciones [VDC+atributo]”, partiendo del concepto de la imagen conceptual, propio de la Lingüística Cognitiva, recuperaremos las diseñadas por Van Gorp (2014) para los verbos *hacerse*, *quedarse*, *ponerse* y *volverse* y propondremos tres nuevas para las construcciones restantes: *convertirse (en)*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*.

El **capítulo 8**, “Propuesta de diseño de herramienta didáctica”, tendrá un carácter eminentemente práctico, pues en él se planteará el objetivo final de la presente investigación: una propuesta de diseño de una aplicación didáctica para la enseñanza de estas siete construcciones de cambio, orientada a estudiantes flamencos de ELE. Se basa en los siguientes aspectos tratados en los capítulos anteriores:

1. La interpretación de las ocurrencias [VDC+atributo] como construcciones, según lo expuesto en el capítulo cinco.
2. Los siguientes principios teóricos de la Lingüística Cognitiva: imágenes conceptuales, frecuencia de uso, enfoque basado en el uso (*usage-based approach*), categorización, prototipicidad y aceptabilidad de construcciones menos prototípicas.

3. Conclusiones del análisis de errores (y aciertos) de los usos de las construcciones de cambio en el corpus de aprendices flamencos, presentadas en el capítulo seis.
4. La perspectiva contrastiva neerlandés -y, en menor medida, francés e inglés-/ español, justificada por el carácter multilingüe del público origen y meta de la presente investigación: los estudiantes flamencos de ELE.

Por último, bajo el título “Conclusiones, discusión y perspectivas”, se recogen las conclusiones de la tesis y se presentan distintas perspectivas para futuras líneas de investigación.

Capítulo 1

Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1 Objetivos de la investigación

Como ya hemos mencionado en el capítulo introductorio, esta tesis tiene un objetivo marcadamente práctico y aplicado: diseñar una herramienta didáctica basada en el Análisis de Errores, la Lingüística Cognitiva, la Gramática de Construcciones y la perspectiva contrastiva para facilitar el aprendizaje y enseñanza de siete de los verbos pseudocopulativos de cambio, a saber: *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*, *convertirse en*, *transformarse en* y *llegar a ser*.

Tal y como ha quedado recogido en la introducción, estos verbos resultan problemáticos tanto para los docentes como para los estudiantes de ELE, fundamentalmente por los siguientes dos motivos:

1. el desequilibrio evidente entre las múltiples opciones verbales que ofrece el español a la hora de expresar los procesos de cambio y la(s) LM de los estudiantes, que por regla general ofrece muchas menos;
2. la inadecuación de los materiales de consulta (gramáticas, diccionarios) o manuales específicos de ELE para ofrecer explicaciones satisfactorias y/o aplicaciones didácticas adecuadas y operativas que faciliten su aprendizaje y adquisición.

En nuestro caso, esta herramienta didáctica estará orientada y dirigida a estudiantes flamencos de ELE -universitarios- cuya LM es mayoritariamente el neerlandés. Como también dominan otras lenguas, también se da importancia al análisis contrastivo con el inglés y el francés. En este sentido y tras la revisión panorámica de los estudios contrastivos hechos en otras lenguas (cf. Introducción, apartado 3.1.2), incorporaremos la idea de que algunos de los idiomas conocidos por nuestros estudiantes ofrecen más de una opción verbal como vehículo de expresión de los procesos de cambio. Así, el francés no solo cuenta con *devenir*, sino también con *se faire*, por ejemplo; el inglés con *to become* (*to become a princess*), *to get* (*pregnant, crazy*), *to turn* (*into a frog, 18 years old*) y el italiano con muchos verbos más (*diventare, divenire, rimanere, restare* o *farsi*, entre otros), aunque esta última lengua es menos conocida por parte de nuestros estudiantes.

Además, otro de los objetivos del presente trabajo es aprovechar algunos de los principios de la LC, modelo teórico cuya eficacia en la aplicación a la enseñanza de

segundas lenguas ya ha sido demostrada por varios autores : “Numerosos estudios han justificado que la aplicación de los fundamentos de la LC a la enseñanza de segundas lenguas mejora la enseñanza de contenidos de especial dificultad (véase, p.ej., Tyler, 2008; Boers y Lindstromberg, 2009; Littlemore, 2009)”(Cheikh-Khamis 2018: 155). De esta manera, aprovechando los aportes de la LC en términos de imágenes y metáforas conceptuales, la teoría de prototipos o criterios de aceptabilidad, se podrán superar los listados memorísticos que generan confusión entre la comunidad ELE a la hora de exponer, explicar y aprender los verbos pseudocopulativos de cambio en español.

Asimismo, otro de los propósitos de nuestra tesis consiste en presentar estas combinaciones [VDC+atributo] como construcciones, siguiendo los principios de la Gramática de Construcciones de Goldberg (1995, 2003). Aunque profundizaremos en este aspecto en el capítulo 2 de la tesis, dedicado al marco teórico, a modo de adelanto apuntamos ya que consideramos estas combinaciones como construcciones, interpretándolas como conjuntos de estructura y significado, de modo que el significado global de la expresión domina al de las piezas léxicas que lo forman. Encajarían así con la definición de construcción dada por la propia Goldberg:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist.

In addition, many constructionist approaches argue that patterns are stored even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency. (Goldberg 2003: 219-220)

Señalamos desde ahora la importancia que tendrán en nuestra consideración de las combinaciones [VDC+atributo] como construcciones estos dos conceptos: la *(no) predictibilidad*, es decir, la consideración de “una construcción como una combinación de palabras cuyo significado y comportamiento no puede ser totalmente explicado a partir de la suma de sus partes ni de principios generales de cada uno de los componentes implicados” (Gras 2010b: 105) y el concepto de *frecuencia*²⁶. Volveremos sobre ambos y los expondremos en profundidad en el capítulo 3 de nuestra tesis.

Por último, también es objetivo de la presente investigación el aprovechamiento del potencial que ofrecen los corpus de aprendices y de su utilidad en las investigaciones lingüísticas de lengua en uso real. Aunque nos detendremos a

²⁶ Según Goldberg, “muchos enfoques construccionistas defienden que las construcciones se almacenan incluso si son completamente predictibles, siempre y cuando se den con la suficiente frecuencia” (Goldberg 2003: 220, la traducción es mía).

profundizar en esta área en los capítulos 4 y 6, adelantamos ya la relevancia que tiene para nuestro trabajo: gracias al análisis de los errores cometidos con respecto a estos siete VDC por parte de los estudiantes flamencos de ELE participantes en nuestra investigación, podremos afinar y delimitar qué verbos les resultan más problemáticos, qué contextos son más o menos fáciles de adquirir o asimilar, con qué construcciones cometen más errores o cuáles son los verbos que aparecen con más frecuencia, entre otras cuestiones. A partir de dichas conclusiones, podremos ser mucho más precisos a la hora de diseñar una aplicación didáctica “a medida”, que aborde los problemas reales que tienen los estudiantes de ELE en este contexto de aprendizaje concreto.

2 Preguntas de investigación

De todo lo anteriormente expuesto se deriva que la gran pregunta de investigación subyacente es si el acercarnos a los VDC desde esta perspectiva teórica múltiple proporcionará una explicación operativa de los mismos, que facilite su comprensión y, por extensión, su aprendizaje y enseñanza por parte de docentes y estudiantes de ELE.

De manera más concreta, las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- 1. ¿Cuál es el desempeño general de los estudiantes flamencos universitarios de español con respecto a los verbos (pseudocopulativos) de cambio? ¿Cómo responden estos estudiantes a diferentes tests antes y después de haber recibido instrucción formal en clase sobre este tema?**
- 2. ¿Qué parámetros o contextos conducen a los estudiantes flamencos de ELE a cometer errores en relación con los VDC pseudocopulativos? ¿Qué parámetros o contextos podrían ayudar a esos estudiantes a utilizar estos verbos correctamente?**
- 3. ¿Qué plusvalía podrían aportar los principios de la LC, la GC, el enfoque contrastivo y los resultados del AE en el diseño de una aplicación didáctica específica para estudiantes flamencos de ELE?**

3 Hipótesis de trabajo

Dado que la lengua materna (LM) de la mayoría de estos estudiantes es el neerlandés, se enfrentarán a la dificultad de elegir el VDC pseudocopulativo correcto, debido al desequilibrio que existe entre su LM (*worden*)²⁷ y el español;

²⁷ Aunque existe también el verbo *raken* (‘quedarse’), *worden* es el verbo de cambio prototípico en neerlandés.

esta lengua les ofrece, como mínimo, siete posibilidades. Además, al recurrir a alguna de las otras lenguas extranjeras que conocen, se encuentran con el mismo problema, puesto que estas (inglés y francés, sobre todo), aunque tienen más verbos que expresen cambio que el neerlandés (*se faire, devenir* en francés; *to get, to turn (into), to go* y *to become* en inglés, fundamentalmente), siguen siendo menos numerosas y presentan menos casos de superposición que en español.²⁸

De esta manera, cuando un estudiante flamenco de español quiere expresar la noción de cambio de un estado de cordura a uno de locura, en su lengua materna puede expresarlo de esta manera²⁹:

(1) *Hij is zot geworden.* (“Se ha vuelto loco”)

Cuando tenga que expresar el cambio experimentado por una mujer al estar esperando un bebé, lo formulará así:

(2) *Zij is zwanger geworden.* (“Se ha quedado embarazada”)

Lo mismo podemos observar en los siguientes ejemplos:

(3) *Het is laat geworden.* (“Se ha hecho tarde”)

(4) *Hij is ziek geworden.* (“Se ha puesto enfermo”)

(5) *Zij is prinses geworden.* (“Se ha convertido/transformado en princesa”)

(6) *Mijn zus is astronaut geworden.* (“Mi hermana ha llegado a ser/se ha hecho astronauta”)

De los ejemplos anteriores se desprende que la noción de cambio que el español conceptualiza de diferentes formas, ya sea mediante el verbo *volverse, quedarse, hacerse, ponerse, convertirse en, transformarse en o llegar a ser*, queda recogida en neerlandés en un mismo verbo, esto es, *worden*. Queda patente, pues, la dificultad a la que se enfrenta el estudiante flamenco³⁰ a la hora de decidir qué verbo es el

²⁸ Como apunta Van Gorp ya en su tesis doctoral (Van Gorp: 9), “[e]s demasiado simplista afirmar, sin embargo, que otras lenguas tienden a acudir a una sola forma verbal para expresar un evento de cambio”. Lo que sí podemos constatar, no obstante, es la tendencia a la descompensación entre la “oferta” de expresiones (pseudocopulativas) de cambio en español y en otras lenguas.

²⁹ Hemos optado por el mismo tiempo verbal (presente perfecto) del verbo *worden* para facilitar la claridad expositiva a los lectores que no sepan neerlandés y resaltar así la complejidad léxica de la elección que ha de hacer el aprendiz de ELE al pasar de un sistema con una única opción léxica a, como mínimo, las siete aquí expuestas.

³⁰ Obviamente, los estudiantes de ELE cuya lengua materna expresa la noción de cambio a través de menos formas verbales que el español, se verán enfrentados a esta misma dificultad. Es el caso, hasta donde nosotros sabemos, del portugués, del inglés, el alemán, el francés, el noruego o el sueco, tal y como se ha visto en el apartado 3 de la Introducción.

más adecuado (o los más adecuados, como veremos más adelante) en cada contexto en español.

Por otro lado, la expresión de la idea de cambio mediante verbos léxicos adjetivales (esto es, derivados de adjetivos, tales como *rico* > *enriquecerse*, *viejo* > *envejecer*, etc.), no parece presentar tantos problemas para el estudiante flamenco, puesto que existen equivalentes más o menos exactos en su lengua materna, formados también a partir de la base de un adjetivo, lo cual facilita el aprendizaje contrastivo de algunos de estos verbos en español como, por ejemplo, *verouderen* (“envejecer”; de *oud*, “viejo”):

(7) *De meneer is heel snel verouderd.* (“El señor ha envejecido muy rápidamente”)

A este respecto, y en los casos en los que coexisten ambas opciones (la pseudocopulativa y el verbo léxico), estudios como los de Fente (1970: 169-170) y Porroche Ballesteros (1988: 141-142) señalan que el verbo léxico no siempre es intercambiable por la forma pseudocopulativa y viceversa. Por ejemplo³¹:

- (8) a. *La muchacha se ha puesto roja* = *La muchacha ha enrojecido*.
- b. *La manzana se ha puesto roja* ≠ **La manzana ha enrojecido*.
- c. *Él se ha hecho rico* (no era rico antes) ≠ *Él se ha enriquecido* (era rico antes y ahora lo es más).
- d. *Él se ha vuelto loco* = *Él ha enloquecido*.

Por estos motivos, este tipo de verbos de cambio léxicos adjetivales, cuya adquisición desde el neerlandés resulta menos compleja, queda fuera de nuestro estudio, también por una cuestión de limitación de la extensión del mismo. Dejamos en el aire para futuras investigaciones esta línea de la coexistencia de formas pseudocopulativas y léxicas de cambio desde una perspectiva de aprendizaje de ELE, sin detenernos a profundizar en la misma en este trabajo.

Teniendo en cuenta que los estudiantes flamencos -universitarios- de ELE experimentan gran dificultad a la hora de elegir el VDC pseudocopulativo correcto en español y tras haber delimitado los objetivos y las preguntas de investigación, nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes:

H1. Los estudiantes (flamencos) de ELE tenderán a evitar las construcciones pseudocopulativas de cambio, pues son percibidas como problemáticas y carecen de equivalentes exactos, tanto en su LM como en otras L2 que conocen.

³¹ Ejemplos de Porroche Ballesteros (1988) extraídos de la tesis de Van Gorp (2014: 19).

Recurriendo a los datos arrojados por el análisis que hagamos de nuestro corpus de aprendices, comprobaremos si efectivamente estos estudiantes recurren a otras formas verbales o a ciertas estrategias de elusión, para evitar precisamente tener que utilizar estos VDC que perciben como problemáticos.

H2. Por influencia de la L2 que quizá mejor conozcan, el francés³², *devenir* será el VDC más utilizado por los estudiantes objeto de nuestro estudio.

El uso de *devenir* en el español peninsular está, no obstante, muy restringido y apenas tiene presencia en la actualidad:

Se usa el verbo *devenir* con atributos nominales y adjetivales en la lengua culta del español americano, aunque con diversa intensidad según los países. En el español europeo es menos frecuente, pero se registra igualmente en la lengua literaria. (RAE 2009: 2838)

De confirmarse esta hipótesis, convendrá incorporar una sección o apartado específico en la aplicación didáctica que recoja el escaso uso de esta forma verbal de cambio y ofrecer otras opciones, dentro del elenco de las siete que estudiamos, que reflejen usos lingüísticos reales y actuales.

H3. Las aportaciones de la LC, la GC, el AE y el enfoque contrastivo L1-L2-LM nos permitirán diseñar una aplicación didáctica específica para estudiantes flamencos de ELE que aborde el tema de los VDC pseudocopulativos desde una perspectiva clara.

Resumiendo, la principal hipótesis de nuestra investigación es que, aunando las conclusiones del análisis (contrastivo) de errores -y aciertos-, más los principios de la Gramática de Construcciones y añadiendo algunos de los elementos de la Lingüística Cognitiva, podremos llegar a diseñar una herramienta didáctica específica para los estudiantes flamencos de español que se diferenciará de las ahora existentes y efectivamente facilitará la comprensión, la enseñanza y el aprendizaje de los siete VDC pseudocopulativos del español objeto de nuestro estudio.

³² Al tratarse de un país con tres lenguas oficiales -neerlandés, francés y alemán-, todos los estudiantes flamencos que hayan cursado sus estudios de primaria y secundaria en Flandes habrán cursado varios años de aprendizaje de esta lengua, de modo que podríamos considerarla como la L2 de la mayoría de ellos. No obstante, en los últimos años se está apreciando un claro avance del inglés como L2 en Flandes, en detrimento del francés.

Capítulo 2

Marco teórico

"If properly analyzed, every grammatical element makes a semantic contribution and every grammatical distinction has conceptual import. Awareness of these factors offers a basis for effective language instruction aimed at their full exploitation in thought and communication" (Langacker, en Robinson y Ellis 2008: 78)

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

1 Introducción

En este capítulo nos detendremos a describir con más detalle los tres modelos teóricos adoptados para llevar a cabo la presente investigación, justificando la adopción de cada uno de ellos como tal y resaltando de cada modelo aquellos elementos más relevantes para nuestro trabajo. Se trata de la Lingüística Cognitiva (LC) (Cifuentes Honrubia 1996; Cuenca y Hilferty 1999; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Lakoff 1987; Lakoff y Johnson 1980; Langacker 1987, 2008), el Análisis de Errores (AE) y el Análisis de Interlengua (IL) (Corder 1967, 1971, 1981; Fernández 2007; Santos Gargallo 1993, 2008; Selinker 1972) y la teoría de la Gramática de Construcciones (GC) (Goldberg 1995, 2003, 2006). Esta última será fundamental, como veremos, en nuestra interpretación de las combinaciones [VDC+atributo] y ocupará un lugar prominente no solo dentro del marco teórico, sino también en el diseño de la aplicación didáctica de dichas construcciones en el aula de ELE.

Hemos optado por este marco teórico triple porque consideramos que cada uno de estos tres modelos aporta elementos que, sumados entre sí, nos permiten aproximarnos a nuestro objeto de estudio desde tres ángulos diferentes pero complementarios. El objetivo último de esta combinación es abordar la problemática de la enseñanza y aprendizaje de los VDC pseudocopulativos en español, desde una perspectiva diferente a las aproximaciones descriptivas tradicionales que se han venido manejando hasta ahora, que resultan “complejas y requieren conocimientos teóricos y destrezas metalingüísticas por parte de los aprendices” (Cheikh-Khamis 2018: 151).

2 Lingüística Cognitiva

La Lingüística Cognitiva no constituye una teoría lingüística homogénea, sino que es más bien un movimiento o modelo lingüístico, “una suma de teorías que tratan de distintos aspectos del lenguaje, cada uno con sus objetivos ligeramente distintos, pero que comparten unos supuestos de base sobre el funcionamiento de la lengua” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 24).

De manera más específica, Geeraerts y Cuckens (2007) ofrecen la siguiente definición de Lingüística Cognitiva:

Cognitive Linguistics as represented in this *Handbook* is an approach to the analysis of natural language that originated in the late seventies and early eighties in the work of George Lakoff, Ron Langacker, and Len Talmy, and that focuses on language as an instrument for organizing, processing, and conveying information.

Given this perspective, the analysis of the conceptual and experimental basis of linguistic categories is of primary importance within Cognitive Linguistics: the formal structures of language are studied not as if they were autonomous, but as reflections of general conceptual organization, categorization principles, processing mechanisms, and experiential and environmental influences. (Geeraerts y Cuyckens, 2007: 3)

A continuación nos detendremos a aclarar el origen y algunos de los conceptos generales de este modelo teórico.

2.1 Origen y enfoque general de la LC

La LC nació en los años ochenta en Estados Unidos³³ como reacción al generativismo de Chomsky (1965) y se expandió fuertemente en la década de los ochenta y los noventa de la mano de figuras pioneras como George Lakoff (1987) (Universidad de Berkeley), Charles Fillmore (1995) (Universidad de Berkeley) o Ronald Langacker (1991) (Universidad de San Diego). Desde ese momento, “el florecimiento del cognitivismo ha sido creciente, extendiéndose a otros centros de investigación lingüística, no solo en California, sino en otros lugares de los Estados Unidos y en universidades europeas, inicialmente en Alemania, Bélgica y Holanda sobre todo” (Cuenca y Hilferty 1999: 12).

El término *Cognitiva* hace referencia a la “premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 16). Como el lenguaje se considera una parte integrante de la cognición humana y, por tanto, “no constituye una capacidad cognitiva separada de las demás, sino que se relaciona directamente con otros procesos cognitivos” (Cuenca y Hilferty 1999: 18), la organización del lenguaje y los distintos fenómenos lingüísticos pueden ser explicados a partir de otras funciones cognitivas más generales como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motriz.

Según Croft (2009), se podría decir que la LC se basa en cuatro principios básicos generales:

³³ Tradicionalmente se ha considerado el año 1987 como una fecha clave en el origen de la LC, pues es el año de publicación de dos obras fundamentales: “Women, Fire and other Dangerous Things”, de George Lakoff, y “Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites”, de Ronald Langacker.

1. El lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma. Por tanto, se pueden “explicar los fenómenos lingüísticos a partir de habilidades cognitivas generales, no específicas del lenguaje, como la atención, la memoria o la categorización” (Gras 2010b: 72)

2. La gramática es simbólica y, por ello, el significado forma parte de la gramática. Se supera entonces la división generativista entre semántica y gramática, de modo que ambos, forma y significado, conforman un *continuum*. Así, la gramática no se sitúa en un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa.

3. El significado es enciclopédico y, de esta manera, “tanto el significado lingüístico como el conocimiento extralingüístico o enciclopédico pueden resultar relevantes a la hora de entender una palabra (léxica o gramatical) o una secuencia de palabras (sintagma o cláusula)” (Van Gorp 2014: 29).

4. El significado lingüístico incluye la perspectiva del hablante de modo que, “siempre que pronunciamos una frase, estamos estructurando inconscientemente cada uno de los aspectos de la experiencia que tratamos de comunicar” (Croft y Cruse 2008: 65).

Existe por tanto una estrecha relación entre las capacidades cognitivas humanas - incluido el lenguaje-, nuestro cuerpo y el mundo que nos rodea y, por ello, la LC “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística” (Gibbs 1996: 49, citado por Cuenca y Hilferty 1999: 14). Es decir, que para la LC el lenguaje se concibe como la simbolización “del modo en que los sujetos percibimos, experimentamos y categorizamos el mundo (a partir de experiencias individuales como así también colectivas y/o sociales) y, consecuentemente, le otorgamos significación” (Pérez de Stéfano y Rojas 2012: 2, citado por Van Gorp 2014: 27).

Esta idea de la conceptualización del mundo a través del lenguaje nos parece de gran relevancia en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Posiblemente esta es una de las grandes aportaciones de la LC a este campo. Si aceptamos que los hablantes de una determinada lengua asumen una perspectiva distinta a los hablantes de otra lengua a la hora de conceptualizar -y expresar- un mismo fenómeno lingüístico, seremos capaces de transmitir a los estudiantes de una lengua extranjera (LE) que la elección de determinadas formas lingüísticas obedece, entonces, a un criterio de *perspectiva*.

Centrándonos en la enseñanza de ELE, “si aprendientes y enseñantes optaran por esta vía quedaría claro que, en muchas ocasiones, lo que parecen diferencias gramaticales insalvables entre la lengua del aprendiente y el español no son más que una cuestión de perspectiva” (Llopis García *et. al*, 2012: 37). De manera más

concreta, y tomando como centro nuestro objeto de estudio, la enseñanza de los siete VDC pseudocopulativos que ofrece el español para expresar la idea de cambio frente al neerlandés *worden* puede abordarse, efectivamente, partiendo de esta idea de las diferencias de *perspectiva*, que cada lengua conceptualiza de manera diferente, tal y como vemos en el siguiente ejemplo:

Consideremos el ejemplo del compuesto español *coche bomba* y su homólogo inglés *car bomb*. Ambas expresiones hacen referencia al mismo tipo de artefacto, pero su estructura núcleo-complemento es justamente la inversa. Siguiendo los esquemas sintácticos del castellano, *bomba* modifica a *coche*; en cambio, en inglés se da justamente lo contrario: *car* modifica a *bomb*. (...) Lo importante de tal concepción es entender que, a pesar de que *coche bomba* y *car bomb* implican diferentes imágenes, eso no significa que los hispanohablantes y los anglohablantes tengan diferentes ‘visiones del mundo’ de este artefacto mortífero. De ser así, se podría argumentar que los *car bombs* en inglés son más peligrosos que los *coches bomba* del castellano, puesto que uno perfila un tipo de bomba y el otro, un tipo de coche. Tal afirmación carecería de fundamento: designamos una misma entidad, pero a través de imágenes distintas. Lo esencial es, sencillamente, reconocer la íntima relación que existe entre conceptualización y gramática, sin llevarla hasta sus últimas consecuencias. (Cuenca y Hilferty 1999: 36)

Siguiendo este ejemplo propuesto por Cuenca y Hilferty (1999), en el aula flamenca-universitaria- de ELE, podría hacerse hincapié en la idea de que, cuando un hablante neerlandófono dice *Ik ben ziek geworden* (“Me he puesto enfermo”) está perfilando el evento de cambio de ESTAR SANO > ESTAR ENFERMO de una manera diferente a un hispanohablante, cuya conceptualización de ese evento de cambio concreto le lleva a elegir el VDC *ponerse* y no cualquiera de los otros seis verbos posibles.

El potencial didáctico que tiene este tipo de ejemplos de análisis contrastivo que se pueden derivar de los principios transmitidos por la LC es, desde nuestro punto de vista, una gran aportación, y puede ser la clave para superar temas problemáticos como la enseñanza de los VDC en español.

De hecho, diversos estudios demuestran que la aplicación de los fundamentos de la LC mejora la enseñanza de contenidos de especial dificultad (Boers y Lindstromberg 2009, Littlemore 2009, Tyler 2008). Asimismo, existen ya volúmenes colectivos que recogen trabajos de aplicación de la LC a la enseñanza de segundas lenguas, como *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, de Robinson y Ellis (2008) o, de más reciente publicación, *Applied cognitive linguistics to L2 acquisition and learning: research and convergence* (Llopis-García e Hijazo-Gascón 2018).

En lo que sigue nos detendremos en una serie de conceptos que serán clave para nuestro trabajo de investigación y que hemos agrupado en cuatro grandes bloques, que son: 1) metáforas, estructuras e imágenes conceptuales (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1993, Johnson 1987), 2) la teoría de prototipos (Rosch 1973, 1978), 3) lenguaje en uso, frecuencia y aceptabilidad (Bybee 2003, Tomasello 2003, Bybee y Eddington 2006) y 4) gramaticalización (Kurylowicz 1965, Hopper y Traugott 2003) y persistencia léxica (Hopper 1991).

2.2 Metáforas, estructuras e imágenes conceptuales

El concepto de metáfora es de vital importancia dentro de la LC, puesto que las metáforas representan uno de los ejemplos más claros de las correspondencias existentes entre la capacidad lingüística del ser humano y sus otras facultades cognitivas. Lakoff y Johnson (1980) defienden que “las metáforas no forman parte únicamente del sistema lingüístico, sino que son los principales mecanismos cognitivos de que dispone el ser humano para entender y conceptualizar el mundo que le rodea” (Van Gorp 2014: 38). Básicamente, las metáforas permiten entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otro. Dicho de otra manera, las metáforas pueden comprenderse como proyecciones desde un *dominio fuente* hacia un *dominio meta*³⁴ (Lakoff 1993) y siempre desde una motivación experiencial: “ninguna metáfora puede ser jamás comprendida o incluso adecuadamente representada independientemente de su base experiencial” (Lakoff y Johnson 1980: 19, traducción de Van Gorp 2014). Esta base experiencial permite explicar dominios abstractos a partir de otros más concretos que experimentamos de manera física.

Dicho esto, conviene señalar la diferencia existente entre *metáforas conceptuales* y *expresiones metafóricas*: esencialmente, las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas. Cuenca y Hilferty (1999: 100) recogen algunas de estas metáforas conceptuales que nosotros reproducimos aquí:

³⁴ Se entiende por dominio una “esfera de experiencia” (Gómez Vicente 2013: 35). El dominio fuente (o dominio origen, según algunos autores) es el dominio que presta sus conceptos y el dominio meta (o destino) aquel sobre el que se superponen dichos conceptos. A modo de ejemplo, Cuenca y Hilferty (2012: 101) proponen la metáfora LAS IDEAS SON ALIMENTOS, en la que el dominio origen son *los alimentos* y el dominio meta *las ideas*. Algunos ejemplos de expresiones metafóricas de esta metáfora conceptual podrían ser los siguientes: “¿Y eso cómo se come?”, “No me trago lo que estás diciendo”, “Algo se está cociendo en la Moncloa” o “Me cuesta digerir tanta información” (ejemplos extraídos de Cuenca y Hilferty 2012: 101).

Tabla 1. Principales metáforas conceptuales y ejemplos de expresiones metafóricas (Cuenca y Hilferty 1999: 100)

Metáfora conceptual	Expresión metafórica
MORIR ES PARTIR	Nuestro amigo nos ha <i>dejado</i> . ³⁵
LAS TAREAS DIFÍCILES SON CARGAS	Quiero quitarme este <i>peso</i> de encima.
LAS PERSONAS SON ANIMALES	El muy <i>burro</i> me dijo que no sabía resolver el problema.
LA VIDA ES UN VIAJE	<i>Va por la vida</i> sin la más mínima preocupación.
LAS TEORÍAS SON EDIFICIOS	Esta teoría carece de <i>fundamentos</i> empíricos.
EL TIEMPO ES UN OBJETO DE VALOR	El tiempo es <i>oro</i> .
LAS IDEAS SON ALIMENTOS	No pienso <i>tragarme</i> ni una mentira más.
EL AMOR ES UNA GUERRA	Ella lo <i>conquistó</i> con su sonrisa.

Una de las metáforas conceptuales tratadas en la literatura (Van Gorp 2014: 39, Cuenca y Hilferty 1999: 99) es la metáfora de MÁS ES ARRIBA, metáfora de uso cotidiano para concebir la *cantidad* en términos de *verticalidad* (Lakoff y Johnson 1980). Mediante esta metáfora, tan integrada en nuestra experiencia cotidiana, se pueden explicar conceptos abstractos como la inflación, los tipos de interés o los precios y sus subidas a partir de una experiencia mucho más concreta de la vida diaria: cuanta más agua vertamos en un recipiente, más subirá el nivel del líquido en dicho recipiente. A partir de la metáfora conceptual MÁS ES ARRIBA encontramos expresiones metafóricas como estas (Lakoff y Johnson 1980: 15-16):

- (1) a. La inflación siempre *sube* más de lo que dice el gobierno.
- b. El índice de paro es muy *alto* en nuestra comarca.
- c. Los *elevados* costes de producción están obligando a muchas empresas a instalar sus fábricas en países donde la mano de obra es más barata.

En relación con la metáfora conceptual y la motivación experiencial o corporeizada de las mismas, es importante que nos detengamos brevemente en el concepto de *esquema de imagen* (*image schema* en inglés). Definido por Johnson (1987: xiv) como “a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience”, estos esquemas

³⁵ Al igual que la convención tipográfica ya comentada de expresar las metáforas conceptuales en mayúsculas (MORIR ES PARTIR, por ejemplo), se suelen indicar los dominios en itálicas.

de imagen sirven para fundamentar los procesos simbólicos que impregnan la cognición cotidiana.

Aplicando todos estos conceptos a nuestro objeto de estudio, volvemos al concepto de cambio, que para Lakoff (1993: 212) también es metafórico: “everyday abstract concepts like time, states, change, causation and purpose also turn out to be metaphorical”. Teniendo en cuenta esto, y partiendo de la metáfora ESTADOS SON LUGARES, podemos deducir entonces que CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE LUGAR:

Como cambio de lugar implica movimiento, podemos decir que CAMBIOS SON MOVIMIENTOS. La estructura conceptual del dominio fuente, a saber, MOVIMIENTO, está proporcionada por la lógica del esquema de imagen CAMINO. El esquema del CAMINO es una de las estructuras organizadoras más comunes en la cognición humana que surge de nuestro funcionamiento corporal y nuestra interacción con el medio ambiente; es un esquema de imagen fundamental y recurrente que se manifiesta en una variedad de eventos. (...) Este esquema del CAMINO también posibilita la conceptualización metafórica de la noción de cambio. El ORIGEN y META espacial corresponden a los estados antes y después de la transición, el componente CAMINO a la(s) etapa(s) de transición y la DIRECCIÓN espacial puede ser entendida como la ‘dirección’ del cambio de estado. (Van Gorp 2014: 43)

Esta metáfora conceptual de EL CAMBIO ES MOVIMIENTO se inscribe en una línea temporal, puesto que el movimiento implica que se ha partido de un determinado origen para pasar por diferentes etapas hasta llegar a una meta, y esto solo puede ocurrir situándonos en el tiempo. De este modo, se articula la metáfora EL CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO. Esta metáfora, así como el esquema de imagen asociado del CAMINO serán esenciales para el diseño de la aplicación didáctica que propondremos en el capítulo 8 de nuestra tesis. Nos situamos en línea con la investigación de Van Gorp (2014) y otorgamos un papel central a estos conceptos y metáforas relativos al cambio, de manera que suscribimos su hipótesis de que

Cuando dos o más expresiones lingüísticas alternan, se supone que codifican diversas maneras para representar una situación o un proceso. O sea que la tesis principal del presente estudio consiste en asumir que los distintos VPCC³⁶ no expresan simplemente la noción de cambio sino que el significado de cada uno se puede describir en términos de una imagen conceptual que el verbo impone sobre la relación S-A³⁷. (Van Gorp 2014: 54)

³⁶ Los verbos pseudocopulativos de cambio (denominación de Van Gorp (2014)) estudiados en su tesis doctoral son *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*, *acabar*, *terminar*, *resultar*, *salir*, *caer* y *devenir*.

³⁷ Relación Sujeto-Atributo en la denominación de Van Gorp (2014).

Aplicando estas conclusiones a uno de los verbos pseudocopulativos de cambio que a nosotros también nos ocupan, a saber, *volverse*, Van Gorp (2014) desarrolla un esquema de imagen que parte de la metáfora conceptual CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO. Así, partiendo del verbo en su forma no pseudocopulativa, es decir, *volver*, vemos que los significados de este³⁸ encierran las ideas de inversión y cambio de orientación. En base a estas definiciones y teniendo en cuenta las mencionadas metáforas conceptuales subyacentes, en Van Gorp (2014: 220) se propone que

(...) [l]a direccionalidad perfilada por el verbo *volver* se concibe como una ruptura, un cambio de dirección y se caracteriza prototípicamente por ir en un sentido inverso al anterior. (...) A partir de la proyección metafórica CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE LUGAR, argüiremos que la pseudo-cópula *volverse* expresa la localización simbólica de la entidad sujeto en un determinado estado (de locura, por ejemplo). La transición de un estado (origen) a otro (meta) activa el esquema de CAMINO. En base a la noción de persistencia conceptual, argüiremos que el verbo de cambio *volverse* mantiene en su estructura conceptual la noción de inversión o desviación.

Este mismo método de análisis es aplicado también por Van Gorp (2014) a *hacerse*, *quedarse* y *ponerse*, y conforma la base sobre la cual diseña las imágenes conceptuales asociadas a cada uno de ellos, las cuales serán una de las grandes aportaciones de su trabajo. Sobre ellas descansará uno de los pilares de la aplicación didáctica que desarrollaremos en el capítulo 8.

2.3 Teoría de prototipos

Desarrollada por Rosch (1973, 1978), la teoría de prototipos constituye otro de los ejes teóricos fundamentales sobre los que se apoya la LC. Como veremos más adelante, será también clave en el desarrollo de la presente investigación.

Estrechamente relacionada con la idea de la categorización, Rosch (1973) definió el *prototipo* como “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca y Hilferty 1999: 35). Esta definición nos lleva entonces a la necesidad de aclarar el concepto de *categoría* que, en palabras de Rosch (1978), es un “grupo de objetos del mundo relacionados a causa de las similitudes que mantienen entre sí, organizados alrededor de una imagen central prototípica, del

³⁸ Según el DRAE, *volver* significa “regresar (al punto de partida) *U.t.c. prnl.*”. En el DUE, la definición dada es “(Intr.) dejar la línea recta y dirigirse en otro sentido. (Tr.) cambiar la posición de una cosa haciéndola girar en cualquier sentido o dirección”.

miembro de la categoría que es más representativos de todos” (Rosch 1978, citado en Cuenca y Hilferty 1999: 35).

Con el paso de los años y según ha ido afianzándose la LC como modelo teórico, se ha demostrado que la definición original de prototipo requería un mayor refinamiento³⁹, pues resultaba insuficiente al ser aplicada a la gran cantidad de categorías existentes. De ahí que se hable hoy día de *efectos de prototipicidad*:

Para cada categoría construimos una imagen mental, que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente de la categoría, con más de uno o con ninguno en concreto. Esa imagen mental es lo que denominamos prototipo de la categoría. Cuando hablamos de prototipo estamos concretando una abstracción que realmente remite a los juicios sobre el grado de prototipicidad. El prototipo no sería más que un fenómeno de superficie que toma diferentes formas según la categoría que estudiamos. (Cuenca y Hilferty 1999: 36)

Para ilustrar de manera más concreta estos conceptos de prototipo, categoría o efectos de prototipicidad, escogeremos el ejemplo ofrecido por Lakoff (1987) de *madre*: al hacer referencia a la figura de la madre, se desatan en nuestra mente una serie de características (mujer que concibe, gesta y da a luz a un hijo, que por lo general suele criarlo y educarlo) que nos llevan a fijar una idea de madre “prototípica”. Tal es así que, cuando no se verifican todas las características consideradas como “prototípicas” del concepto de madre, surgen otros conceptos que comparten ciertos rasgos con el prototipo, pero que presentan otros rasgos no compartidos. Por ello, surgen conceptos como *madre adoptiva*, *madre de alquiler*, *madre soltera*, *madre biológica*, *madrastra*, *madre trabajadora*, etc. Dichos conceptos surgen a causa de la falta de correspondencia entre el prototipo y la realidad, lo que se conoce como efectos de prototipicidad.

Así, en los miembros de una categoría considerados como prototípicos, encajan la realidad percibida y el modelo, y presentan una mayor simplicidad cognitiva y formal, es decir

(...) [v]elocidad en el procesamiento, rapidez y orden en la adquisición de un determinado elemento por parte de los niños, frecuencia de aparición de un elemento en el discurso, brevedad formal (obsérvese que las madres no prototípicas se denominan con palabras derivadas o con sintagmas que incluyen un adjetivo), etc. (Cuenca y Hilferty 1999: 37)

Si aplicamos estos principios a los VDC pseudocopulativos y a las construcciones en que estos aparecen, podremos argumentar que algunas de estas construcciones

³⁹ En este sentido es fundamental la obra de Geeraerts (2009), *Theories of lexical semantics*.

resultan prototípicas en español, por ejemplo, *volverse loco*, *hacerse viejo*, *ponerse guapo* o *quedarse embarazada*. Es más, siguiendo esta línea teórica, Bybee y Eddington (2006)⁴⁰ proponen un análisis de los adjetivos con los que, de manera prototípica, se combinan más frecuentemente los cuatro VDC pseudocopulativos *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*. De esta manera, en una construcción como *quedarse solo*, el adjetivo *solo* funciona como elemento central, prototípico, de una categoría en la que aparecen también expresiones como *a solas*, *aislado*, *soltero* o *compuesto y sin novia*, pero en posiciones más periféricas de dicha categoría.

A su vez, los considerados elementos prototípicos o centrales de una categoría presentan mayor frecuencia de aparición en el discurso (Cuenca y Hilferty 1999: 37), idea que subyace también en los trabajos de Bybee (2003), Bybee y Hopper (2001) y Bybee y Eddington (2006), entre otros.

La importancia de la frecuencia de aparición de algunos adjetivos en ciertas construcciones [VDC+atributo] queda reflejada también en las conclusiones de Van Gorp (2014). Así, por ejemplo, Van Gorp propone que *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*, además de ser los verbos pseudocopulativos de cambio considerados como prototípicos⁴¹, presentan combinaciones con ciertos adjetivos que son más prototípicos que otros, considerados como más periféricos. Dicha prototipicidad coincide, además, con el rasgo de mayor frecuencia de uso de dichos adjetivos, de modo que se observa una estrecha relación entre ambos, frecuencia y prototipicidad. De manera más concreta, recogemos en la siguiente tabla los atributos con los que cada uno de estos VDC pseudocopulativos se combinan más frecuentemente -es decir, los que Van Gorp considera más prototípicos-, según los datos del corpus de Van Gorp (2014):

Tabla 2. Atributos más frecuentes en combinación con *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*, según el corpus de Van Gorp (2014)

<i>hacerse</i>	<i>amigo, mayor, hombre, viejo, rico</i>
<i>volverse</i>	<i>loco (y sus variantes), viejo, ciego, sordo</i>
<i>quedarse</i>	<i>callado, quieto, ciego, sordo, viudo, solo, dormido, embarazada</i>
<i>ponerse</i>	<i>enfermo, rojo, triste, guapo, serio</i>

Volveremos sobre el concepto de frecuencia en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, fundamentalmente por dos motivos: 1) debido a la relevancia que

⁴⁰ Remitimos al apartado 3.1.1.2 de la Introducción para una revisión más detallada de dicho artículo.

⁴¹ Ya desde la propia organización de su tesis doctoral, Van Gorp divide el trabajo en tres grandes “Partes”, y titula la Parte II como “Los verbos pseudocopulativos de cambio **prototípicos**: *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*”.

tiene a la hora de establecer cuáles son los elementos centrales y los periféricos de una categoría y 2) por la importancia que puede tener para el diseño de una aplicación didáctica de los VDC.

Concluimos este apartado señalando que Van Gorp insiste en la idea de prototipicidad en las conclusiones de su tesis, afirmando que “los criterios sintácticos y semánticos propuestos en la bibliografía para diferenciar entre los distintos verbos deben entenderse en términos de efectos prototípicos que no siempre deben cumplirse o que no siempre se aplican a todos los contextos” (Van Gorp 2014: 488). En este sentido, también Cheikh-Khamis (2018: 154) propone que “si se aplica esta teoría⁴² a los verbos de cambio, una construcción puede pertenecer a un grupo y a otro a su vez y que una nos parezca más natural que otra, como hablantes nativos y según nuestro conocimiento enciclopédico (Langacker 1987), aunque todas sean posibles”.

Consideramos que estos conceptos (elementos prototípicos, relaciones de prototipicidad, elementos centrales o periféricos) ofrecen un interesante potencial para ser utilizados en el aula de ELE y que ciertamente pueden ser herramientas que faciliten la enseñanza de un tema complejo como son las construcciones [VDC+atributo].

2.4 Lenguaje en uso, frecuencia y aceptabilidad

Según Evans y Green (2006: 476), el acercamiento cognitivo a la gramática debe cumplir con dos principios: el principio simbólico⁴³ (*symbolic thesis*, en inglés) y el principio de modelo basado en el uso (*usage-based thesis*) (Bybee y Hopper 2001, Bybee 2006, Tomasello 2003⁴⁴, Traugott 1991, 2007). En este apartado nos centraremos en el segundo principio, es decir, en el *modelo basado en el uso*, definido por Langacker (1987) y ciertamente relacionado con dos conceptos relevantes para nuestra investigación como son el concepto de *frecuencia* y el de *aceptabilidad*. El principio simbólico será tratado en la sección 4, dedicada a la Gramática de Construcciones.

Cuenca y Hilferty (1999: 19) establecen como uno de los postulados básicos de la LC este modelo basado en el uso, ya que “[e]l estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el

⁴² Teoría de prototipos (Rosch 1978).

⁴³ “El principio simbólico establece que la unidad básica de la gramática es un apareamiento de sonido y significado, es decir, una unidad simbólica, en términos de Langacker (1987), o una construcción en términos construccionistas” (Gras 2010: 73).

⁴⁴ Tomasello (2003) emplea como sinónimos *enfoque cognitivo-funcional* y *modelo basado en el uso*, lo cual nos da una idea de lo profundamente enlazados que se encuentran el modelo de la Lingüística Cognitiva y el modelo basado en el uso.

uso". Por tanto, la adopción del modelo de la LC implica la asimilación de este enfoque basado en el uso, que se encuentra en su misma raíz:

La lingüística cognitiva está basada en el uso porque su fuente fundamental de datos son las producciones reales y no la intuición lingüística. Le interesa estudiar la lengua real, las lenguas reales, y no una idealización que intente dar cuenta de la capacidad del lenguaje. (Cuenca y Hilferty 1999: 30)

Desde la óptica del enfoque basado en el uso, es fundamental el análisis de datos procedentes de corpus lingüísticos, es decir, el análisis de la lengua real, usada por los hablantes (o aprendices, en el caso de nuestra investigación), como medio para analizar y explicar los procesos de cambio y de adquisición lingüística, y también para comprender el funcionamiento de las estructuras lingüísticas en entornos reales de comunicación.

Barlow y Kemmer (2000) recopilan una serie de principios teóricos compartidos por los autores que defienden este modelo basado en el uso, y que detallamos a continuación:

1. Existe una relación entre las estructuras lingüísticas y las expresiones que las realizan.
2. La frecuencia de uso es un factor relevante para comprender el uso y el cambio de las estructuras lingüísticas.
3. La comprensión y la producción del lenguaje como aspectos centrales, más que periféricos, de la teoría lingüística.
4. Se presta atención al papel del aprendizaje y de la experiencia en los procesos de adquisición del lenguaje.
5. Las estructuras lingüísticas son consideradas como entidades emergentes, más que entidades fijas almacenadas.
6. Importancia de los datos reales en la construcción de teorías y descripciones lingüísticas.
7. Existencia de una relación estrecha entre el uso, la variación sincrónica y el cambio diacrónico.
8. El sistema lingüístico está interconectado con otros sistemas cognitivos no lingüísticos (como la atención, la percepción o la memoria).
9. Papel crucial del contexto en la manera de operar del sistema lingüístico.

Siendo todos estos principios esenciales para la comprensión de este modelo, destacamos, por la relevancia que tienen para la presente tesis doctoral, los principios 2, 4, 6, 7 y 9. Aplicados a nuestro objeto de estudio, la frecuencia de uso de las construcciones será un factor relevante para comprender dicho uso (principio 2); la descripción lingüística que hagamos de las construcciones que incluyen estos verbos debe basarse en datos reales, extraídos de un corpus (de aprendices, en nuestro caso) (principio 6); el contexto de uso de estas

construcciones es responsable de la estructura de las mismas (principio 9); existe una estrecha relación entre el uso de dichas construcciones, el cambio diacrónico que han sufrido⁴⁵ y las variaciones que presentan a nivel sincrónico (principio 7) y, por último, el aprendizaje de estas construcciones (y su enseñanza), así como la experiencia utilizándolas desempeñan un papel importante en su adquisición (principio 4).

Como hemos visto en líneas anteriores, uno de los elementos recurrentes del modelo basado en el uso es el de la frecuencia, a quien investigadores como Bybee (2003, 2006, 2007) conceden una gran importancia:

La frecuencia de uso de las unidades lingüísticas, así como factores relativos a su uso (intención comunicativa, relación entre los participantes, género habitual de empleo, etc.), desempeñan un papel determinante en la representación que los hablantes tienen de las unidades lingüísticas y resultan determinantes para comprender los procesos de adquisición y cambio lingüísticos. (Gras 2010: 75)

El concepto de frecuencia está intrínsecamente relacionado con el modelo basado en el uso, con la definición y la teoría de la Gramática de Construcciones y con la Lingüística Cognitiva y, de manera más concreta, con la idea de prototipicidad:

High-frequency constructions have stronger mental representations and are easier to access and less susceptible to change; patterns with high type frequency are more productive; repetition of sequences of linguistic units leads to representation at a higher level as a single unit, with fluent language users making use of these prefabricated chunks of language; and extremely high levels of use lead to the development of grammaticized forms and constructions. (Robinson y Ellis 2008: 13)

De hecho, tal y como veremos de manera más pormenorizada en el apartado 4 de este capítulo, la condición de frecuencia es una de las dos premisas establecidas por Goldberg (2006) a la hora de definir el concepto de *construcción*: una determinada combinación de palabras es considerada construcción si su significado es, o bien impredecible, o bien es predecible pero es una combinación suficientemente frecuente. Desde nuestro punto de vista, la frecuencia de uso de las combinaciones [VDC pseudocopulativo + atributo] es el elemento que permite analizarlas como construcciones.

Asimismo, el factor frecuencia será tenido en cuenta al hacer el análisis de las ocurrencias concretas de estas construcciones en nuestro corpus de aprendices,

⁴⁵ Traemos a colación el proceso de gramaticalización sufrido por estos VDC pseudocopulativos y la persistencia léxica de sus verbos de origen en forma no pseudocopulativa tal y como lo describe Van Gorp (2014). Profundizaremos en este aspecto en el apartado 2.5 de este capítulo.

permitiéndonos entender cuáles son consideradas como ocurrencias más prototípicas o centrales y cuáles más periféricas dentro de la construcción como tal.

Por último, y estrechamente relacionado con la idea de frecuencia, nos centraremos en el concepto de *aceptabilidad*. Una primera aproximación a este concepto nos llega de la mano de la segunda acepción ofrecida por el DRAE⁴⁶ como “[c]onjunto de propiedades gramaticales y semánticas que un enunciado debe reunir para que resulte comprensible por los hablantes de una lengua”. Esta definición entronca con el concepto manejado por Bybee y Eddington (2006), de gran relevancia en un artículo al que ya hemos aludido anteriormente (cf. Introducción, § 3.1.1.2). En este, los investigadores recogen los resultados de dos experimentos llevados a cabo con verbos de cambio en español; resaltamos las conclusiones a las que llegaron tras el análisis de los resultados del segundo experimento:

In a second experiment, speakers judged the acceptability of sentences taken from the corpora; the results showed that *high-frequency* expressions and expressions semantically similar to the high-frequency ones lead to an expression being judged *more acceptable*. (Bybee y Eddington 2006: 323, el subrayado es mío)

Como puede verse, para los autores existe una relación probada entre ambos conceptos, el de frecuencia y el de aceptabilidad, ciertamente en cuanto a las construcciones con VDC en español se refiere, y ambos se interrelacionan en el marco del enfoque basado en el uso⁴⁷. La relación entre frecuencia y aceptabilidad propuesta por Bybee y Eddington cristaliza en la siguiente hipótesis: teniendo en cuenta que en el corpus analizado por los investigadores, determinadas ocurrencias de la construcción [VDC+atributo], tales como *ponerse nervioso* o *quedarse quieto* eran mucho más frecuentes que otras como *ponerse revoltoso* o *quedarse orgullósísimo*, que también aparecían en el corpus, “(...) we hypothesized that the high-frequency exemplars would be judged more acceptable by native speakers than the low frequency ones” (Bybee y Eddington 2006: 329). Dicha hipótesis fue, efectivamente, confirmada con los resultados que arrojó el experimento: “[t]he results of the second experiment showed that judgements of acceptability are sensitive both to semantic similarity and frequency of use” (Bybee y Eddington 2006: 353). Esta idea de la relación entre frecuencia y aceptabilidad es recurrente a lo largo de todo el artículo.

Asimismo, Bybee y Eddington constataron en su corpus cómo doce adjetivos aparecían en combinación con más de uno de estos verbos de cambio, tal y como se recoge en la Tabla 3:

⁴⁶ Consulta del DRAE en línea (<http://dle.rae.es/?id=0NSRk5D>), última consulta el 26/01/2019.

⁴⁷ No en vano el artículo se titula “A usage-based approach to Spanish verbs of becoming”.

Tabla 3. Adjetivos usados con más de un verbo en el corpus de Bybee y Eddington (extraída de Bybee y Eddington 2006: 331)

ADJETIVO	<i>quedarse</i>	<i>ponerse</i>	<i>volverse</i>	<i>hacerse</i>
<i>loco</i>	1		16	
<i>triste</i>	5	2		
<i>contento</i>	1	4		
<i>serio</i>	1	3		
<i>ciego</i>	1	3		
<i>tieso</i>	1	1		
<i>viejo</i>	1	1	1	1
<i>pesado</i>		6	1	
<i>negro</i>		1	1	
<i>cursi</i>		1		1
<i>duro</i>	2			1
<i>lívido</i>	1	1		

Dado el solapamiento que los investigadores constatan en algunos contextos (un mismo atributo que se puede combinar con distintos verbos pseudocopulativos de cambio), estos proponen la hipótesis de que los hablantes identificarán muchos de estos contextos como aceptables en función de lo similar que sea dicho adjetivo a otro al que se parece y con el que el hablante ya tiene experiencia previa (es decir, un adjetivo que ha sido usado con más frecuencia) de dicha combinación:

In accord with usage-based theory we hypothesize that grammaticality or acceptability judgements are heavily based on familiarity, that is, the speaker's experience with language. Sequences of *linguistic units that are of high frequency or resemble sequences of high frequency will be judged more acceptable* than those that are of low frequency or do not resemble frequently used structures. (Bybee y Eddington 2006: 349, el subrayado es nuestro)

La conclusión a la que llegan los autores tras llevar a cabo el experimento⁴⁸ con nativos hispanohablantes es que tanto la similitud semántica como la frecuencia de los *token*⁴⁹ fueron significativos a la hora de determinar la aceptabilidad de las combinaciones [VDC+atributo] examinadas. En otras palabras, los investigadores proponen que existe una relación entre frecuencia y aceptabilidad, y esta última está estrechamente relacionada con la experiencia que el hablante nativo tiene con dichas construcciones:

⁴⁸ Este experimento recogido en el artículo que estamos tratando recibe por parte de los autores el nombre de "The acceptability experiment".

⁴⁹ Ocurrencias.

Those exemplars that have been experienced frequently and exemplars that are similar to them in meaning and structure are judged to be more acceptable. This does not mean that a new sentence that has never been experienced before will be judged as unacceptable; rather, its acceptability will be assessed on the basis of its similarity to sentences already experienced. (Bybee y Eddington 2006: 352)

Consideramos que esta relación entre frecuencia y aceptabilidad propuesta por Bybee y Eddington en su experimento, con participantes hispanohablantes y en torno al mismo tema que a nosotros nos ocupa, esto es, las construcciones [VDC+atributo], resultará sumamente interesante para la aplicación didáctica que queremos llevar a cabo como parte de nuestra investigación (cf. capítulo 8). Asimismo, fue la fuente de inspiración para un pequeño experimento llevado a cabo por nosotros mismos, también con hispanohablantes, como medio para comprobar la aceptabilidad de ciertas construcciones extraídas de nuestro corpus de aprendices y que nos resultaban dudosas. Entraremos en los detalles de dicho experimento en el capítulo 6 de la presente tesis, dedicado al análisis del corpus.

2.5 Gramaticalización y persistencia⁵⁰

Tradicionalmente se viene considerando a Meillet (1912) y a Kurylowicz (1965) como los padres de la teoría tradicional de la gramaticalización (GR a partir de ahora). Si bien la definición de Kurylowicz es comúnmente aceptada como la base de la teoría, en la década de los noventa del siglo pasado se desarrolló una versión renovada de la misma, de la mano de autores como Heine *et. al*⁵¹ (1991), Traugott y Heine (1991), Hopper y Traugott (1993) y Bybee (1993), entre otros.

Esencialmente, desde la perspectiva renovada de la LC, la GR no se considera tan solo un proceso de transformación de elementos léxicos en gramaticales aplicado a estudios de carácter diacrónico, sino que se puede aplicar a cualquier proceso lingüístico en cualquier nivel del análisis, ya que los procesos lingüísticos son considerados dinámicos. La GR se constituye entonces como un marco global de estudio de los procesos y fenómenos lingüísticos, “esa parte del estudio del lenguaje que se centra en cómo aparecen las formas gramaticales y las construcciones, cómo se usan y cómo dan forma a una lengua” (Hopper y Traugott 1993:1).

⁵⁰ El objetivo de este breve apartado no es ofrecer una panorámica exhaustiva del concepto, evolución y parámetros de la teoría de la gramaticalización, sino presentar brevemente en qué consiste la misma y destacar el concepto de *persistencia* (léxica y conceptual), con un papel relevante en nuestra propia investigación.

⁵¹ Estos autores plantean que la gramaticalización es el proceso por el que “una unidad léxica o estructura asume una función gramatical, o [...] una unidad gramatical asume una función más gramatical” (Heine et al. 1991: 2).

En los procesos de GR se observa que, entre otros niveles, se produce un debilitamiento del significado de la forma original⁵², tal y como se observa en, por ejemplo, la GR del verbo de movimiento *ir* en la perífrasis de inminencia o intención *ir a* + INFINITIVO en español. Dejando al margen discusiones con respecto a si se produce propiamente una pérdida de significado léxico o no⁵³, nos interesa subrayar el concepto de *persistencia léxica* (*lexical persistence*, en inglés), uno de los parámetros propuestos por Hopper (1991) para dar explicación a procesos incompletos de GR:

When a form undergoes grammaticization from a lexical to a grammatical function, so long as it is grammatically viable some traces of its original lexical meanings tend to adhere to it, and details of its lexical history may be reflected in constraints on its grammatical distribution. (Hopper 1991: 22)

Dicho de otra manera, la persistencia léxica es la tendencia que presentan algunos elementos gramaticalizados a retener y presentar ciertas características de su uso léxico original. A partir de este concepto de persistencia léxica, Van Gorp (2014) entronca con el de *persistencia conceptual*⁵⁴ ofrecido por Verveckken (2014), para proponer la tesis de que los verbos pseudocopulativos de cambio “proceden de la GR de los verbos léxicos correspondientes” (Van Gorp 2014: 55), aunque no todos ellos están gramaticalizados de igual manera o en igual grado, sino que algunos se encuentran en un estadio de GR más avanzado que otros:

Partimos del supuesto de que la diversidad de formas y de contenidos (tanto del S como del A⁵⁵) es instructiva del grado de gramaticalización del VPCC. Cuanta menos variedad se observe, tanto menos debilitado se encuentra el significado del verbo, o sea, tanto más presente sigue el significado de partida. (Van Gorp 2014: 55)

⁵² Del término inglés *bleaching*, en español recibe denominaciones como *atenuación*, *debilitamiento* o *pérdida de significado*.

⁵³ En relación con este asunto de la polémica en torno a la pérdida de significado léxico en procesos de GR, refiriéndose al verbo *to go* ‘ir’ como auxiliar de futuro, Cuenca y Hilferty (1999: 159) citan a Sweetser: “[...] perdemos el sentido de movimiento físico (junto con todas sus posibles inferencias implícitas de fondo. Sin embargo, ganamos un nuevo significado de predicción futura o intención -junto a sus posibles inferencias de fondo-. Así pues, no se puede decir que simplemente hemos “perdido” significado; más bien, hemos cambiado la inserción de este esquema de imagen en un dominio de significado espacial, concreto, por su inserción en un dominio más abstracto y posiblemente más subjetivo”.

⁵⁴ Este concepto es definido por Verveckken de la siguiente manera: “Our view on conceptual persistence is based on Hopper’s (1991) notion of lexical persistence and refers the reflection of the grammaticalizing construction’s source semantics in its grammaticalized uses. Persistence will be approached as conceptual and gradual in nature and to a certain extent unpredictable” (‘Nuestra visión de la persistencia conceptual se basa en la noción de persistencia léxica de Hopper (1991) y se refiere al reflejo de la semántica gramaticalizante de la construcción fuente en sus usos gramaticalizados’, la traducción es mía). (Delbecque y Verveckken 2014: 639)

⁵⁵ S= Sujeto; A=Atributo.

La tesis de Van Gorp (2014: 56) al respecto es que “esta imagen conceptual individual es una huella de su semántica fuente, dicho de otro modo, es el resultado de persistencia conceptual”. Consideramos que esta idea ofrece un interesante potencial didáctico aplicándolo a los VDC pseudocopulativos. Si, efectivamente, acudimos a la semántica de base del verbo *volverse*, es decir, el verbo de movimiento *volver*, tal y como planteábamos en 2.2, nos encontramos con significados como los de “regresar (al punto de partida)”, “dejar la línea recta y dirigirse en otro sentido” y “cambiar la posición de una cosa haciéndola girar en cualquier sentido o dirección”⁵⁶.

Consideramos que estos significados léxicos persistentes en la forma pseudocopulativa *volverse*, más fáciles de ser comprendidos y aprendidos por los estudiantes de ELE, pueden servir como sustrato para el diseño de las imágenes conceptuales; estas servirán a su vez para la explicación y enseñanza de la forma pseudocopulativa, la cual expresa cambio y se encuentra más gramaticalizada. De la misma manera se podrá proceder con los otros verbos pseudocopulativos de cambio objeto de nuestro estudio, tres de los cuales (*hacerse*, *ponerse* y *quedarse*) han sido analizados por Van Gorp (2014) según este método. Quedaría entonces aplicar este mismo procedimiento de búsqueda de la persistencia de su semántica base y diseño de su imagen conceptual asociada a los tres verbos restantes de nuestra investigación, a saber, *convertirse en*, *transformarse en* y *llegar a ser* (cf. capítulo 7).

3 Análisis de Errores e Interlengua

El tercer pilar teórico sobre el que se cimenta nuestra investigación es el Análisis de Errores (AE, a partir de ahora) y los estudios sobre la Interlengua (IL) de los aprendices de segundas lenguas; para ello, debemos remontarnos a los años cuarenta del s. XX. Tradicionalmente se incluyen bajo el paraguas más amplio de los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), y se considera a Fries (1945) el pionero en este tipo de estudios, contrastivos en origen. Esta perspectiva contrastiva era, en origen, de tipo descriptivo y con un objetivo de diseño de materiales de enseñanza de lenguas extranjeras:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. (Fries 1945: 9)

La línea de investigación de Fries experimentó continuidad con Lado, pero como línea investigadora entró en crisis en los años setenta, no solo por la constatación empírica de su incapacidad para alcanzar los objetivos propuestos por Lado (1957),

⁵⁶ Significados de *volver* recogidos en el DRAE y el DUE. Fecha de la última consulta: 06/02/2019.

sino también debido a la irrupción del generativismo de Chomsky (1965) y del cognitivismo psicológico, que provocan el descrédito de las bases teóricas de estos modelos contrastivos, basados fundamentalmente en el estructuralismo y el conductismo.

Poco a poco, según van evolucionando los estudios en torno a la adquisición de segundas lenguas, se abandona el campo teórico de la comparación de dos lenguas desde la abstracción; los investigadores, en el último tercio del siglo pasado, se acercan a las manifestaciones concretas de los aprendices, que serán las que centren el interés de los estudios dedicados al AE y a la IL. Este cambio metodológico será crucial, ya que se pasará de las predicciones abstractas a las producciones reales de los aprendices de segundas lenguas, para así poder obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

En este cambio de perspectiva, el *error* comienza a ser revalorizado, puesto que hasta los primeros estudios de Corder (1967, 1971), lo que se halla en este campo suelen ser listados de errores que los docentes desarrollaban con intención explicativa y didáctica, elaboraciones que partían más de intuiciones que de bases científicas o empíricas. Es en este cambio de modelo en el que Corder juega un papel fundamental, donde el error se convierte en sí en objeto de estudio, y pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje. Surge así la idea de que el error puede utilizarse con fines didácticos, y comienza a extenderse la denominación de este tipo de estudios tal y como la conocemos hoy día, esto es, Análisis de Errores. El objetivo de este modelo de análisis es, según Corder, doble:

There have always been two justifications proposed for the study of learners' errors: the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of the error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners' language is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition. (Corder 1986: 1)

El siguiente hito en el desarrollo de estos procedimientos metodológicos⁵⁷ viene de la mano de los trabajos de Selinker (1972), quien acuñó el término de la *Interlengua* de la siguiente manera:

⁵⁷ Existe cierta polémica -y quizá confusión- en cuanto a la consideración de los diferentes procedimientos de investigación que se incluyen en el marco amplio de la ASL. ¿Son teorías generales, metodologías, análisis de datos, hipótesis psicolingüísticas, hipótesis teóricas? Al exceder los límites de nuestro estudio, nos limitamos a referir al lector al artículo de Alba de Quiñones (2009), en el que se aclaran este tipo de cuestiones más bien epistemológicas. En la presente tesis doctoral, adoptamos la consideración de Sánchez Iglesias (2003), para quien el AE se trata de un tipo de análisis de datos y la IL algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística.

In the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified, in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL⁵⁸ norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL). (Selinker 1972: 214)

Desde entonces, los estudios sobre el AE han venido de la mano de los estudios sobre la IL de los aprendices de segundas lenguas, pues se entiende que de la investigación acerca de los errores que cometen estos en su proceso de aprendizaje, se obtendrá información acerca de la composición y funcionamiento de su IL como sistema lingüístico independiente. A este respecto, la metodología que se usa para el AE sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967), y puede ser desglosada en los siguientes pasos: 1) recopilación de corpus, 2) identificación de los errores, 3) catalogación de los errores, 4) descripción de los errores, 5) explicación de los errores y 6) soluciones para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.⁵⁹

En cuanto a la clasificación de los tipos de errores, parece haber consenso entre los investigadores a la hora de distinguir dos grandes tipos, que son los siguientes: los *interlingüísticos*, es decir, los errores causados por influencia (*interferencia* o *transferencia negativa*) de la lengua materna u otra lengua, y los errores *intralingüísticos*, errores de desarrollo por el mismo proceso de aprendizaje de la lengua, tales como la aplicación incorrecta de reglas gramaticales o la generalización a todos los contextos.

Por lo que respecta a las causas que producen un error, aquí se observa más discrepancia entre los investigadores dedicados al AE. Desde este punto de vista, además de los errores inter- e intralingüísticos, se podrían tener en consideración causas gramaticales, pedagógicas y otras de tipo descriptivo⁶⁰.

Entre los errores causados por motivos gramaticales, se podrían incluir los errores fonológicos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos; los errores pedagógicos pueden ser de tipo transitorio o sistemático y, por último, para los errores descriptivos, Santos Gargallo (1993) ofrece una tipología que incluye errores por omisión, por adición, formación errónea y ausencia de orden u orden incorrecto.

A esta clasificación habría que añadir los errores léxicos, dentro de los cuales proponemos un subtipo al que denominaríamos *error de elección*, y que se ajusta a los verbos pseudocopulativos de cambio que estamos estudiando: dada más de una forma léxica o gramatical (verbal, en nuestro caso) para un mismo contexto

⁵⁸ Target Language.

⁵⁹ Seguimos aquí los pasos tal y como son recogidos por Alba de Quiñones (2009).

⁶⁰ Santos Gargallo (1993: 92).

sintáctico y con rasgos semánticos similares y difíciles de discernir por parte del aprendiz, este se equivoca en la elección entre las diferentes opciones posibles.

Volviendo a la IL, su sistema lingüístico propio tiene una serie de características que han sido ampliamente descritas y discutidas. Destacamos aquí las propuestas por Santos Gargallo (1993: 128):

- a. posee un sistema interno que está estructurado;
- b. es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;
- c. es un sistema que se va renovando, por tanto es dinámico;
- d. el sistema está conformado por una serie de procesos internos;
- e. es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.

Centrándonos ya en el mundo ELE, la metodología del AE comenzó a desarrollarse y expandirse a partir de los años noventa gracias a las contribuciones de Santos Gargallo (1993, 2008), G. Vázquez (1999, 2009) y S. Fernández (1997, 2009), por citar a las pioneras en este tipo de estudios en nuestro ámbito. Al respecto, Santos Gargallo dice que

[l]a adopción del método de análisis de errores para el estudio de la interlengua del hablante no nativo de español se desarrolla a partir de la década de los noventa y florece en un elenco nada desdeñable de investigaciones que, dentro del paradigma científico, constituyen una aportación al conocimiento del proceso de aprendizaje del español (L2/LE) y de los procesos psicolingüísticos subyacentes; dichos estudios han iniciado una línea de investigación que habrá de ser contrastada en el futuro para obtener conclusiones. (Santos Gargallo 2008: 392)

También con respecto a los estudios sobre la IL de los aprendices de ELE debemos destacar dos importantes nombres como son el de M. Baralo y J. Muñoz Liceras, cuyos trabajos (Baralo 2004, Muñoz Liceras 1992) han sido fundamentales en este ámbito.

De manera más reciente, se ha renovado el interés por este tipo de métodos del AE y la IL desde otros dominios de la lingüística, gracias al impulso de fructíferas investigaciones en torno a la compilación, descripción y análisis de corpus de aprendices (Díaz-Negrillo y Fernández Domínguez 2006; Ellis y Barkhuizen 2005; Granger 1996, 2017; McEnery *et al.* 2006 y O’Keeffe *et al.* 2007).

Esta intersección entre el AE, los estudios sobre la IL y la investigación sobre corpus de aprendices (*learner corpora*, en inglés) (Buyse, K., Delbecque, N. y Speelman, D., 2009) está cristalizando en nuevas líneas de investigación y en publicaciones, por ejemplo, el *International Journal of Learner Corpus Research*, auspiciada por la

Learner Corpus Association, fundada oficialmente en 2013 y que coordina la celebración de un congreso internacional binual, además del lanzamiento de su propio manual, *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (Granger *et al.* 2015). Esta línea de investigación sobre corpus de aprendices es esencial para nuestra propia tesis doctoral, motivo por el cual nos detendremos y profundizaremos en ella en el capítulo 4.

Todos estos aportes son fundamentales en nuestra investigación, y de ahí que conformen el segundo gran marco teórico sobre el que esta se cimenta: a partir de la definición y las características de la IL de nuestros alumnos neerlandófonos, podremos llevar a cabo un AE con respecto al uso de los siete VDC escogidos, respetando la justificación pedagógica del AE propuesta por Corder. El objetivo último es incorporar la perspectiva contrastiva y así refinar las conclusiones de la investigación, además de diseñar una herramienta didáctica que se ajuste precisamente a los problemas y errores más frecuentes revelados por el AE.

4 Gramática de Construcciones

Dejamos la presentación de la Gramática de Construcciones (Goldberg 1995, 2003, 2006) para el final del presente capítulo dedicado al marco teórico de nuestra tesis queriendo subrayar, de alguna manera, la importancia y prominencia de esta teoría para nuestra investigación. Insistimos en la importancia que tiene el concepto de *construcción* y en su papel clave para la enseñanza y aprendizaje de los verbos pseudocopulativos de cambio en el aula de ELE.

Tal y como apuntábamos en el capítulo introductorio, al hacer una revisión panorámica del estado de la cuestión (véase Introducción, apartado 3), hemos pasado revista a los estudios y monográficos dedicados al estudio de los verbos pseudocopulativos de cambio. Pese a las divergencias existentes entre dichos estudios, prácticamente todos ellos tienen en común un elemento, a saber: la presentación y abordaje de este complejo tema bien desde el ángulo del verbo, bien desde el atributo o desde el sujeto. Nuestra propuesta consiste en que, basándonos en la propia definición y características de *construcción* (Goldberg 2003, 2006), aplicada a las combinaciones [VDC+atributo], conseguiremos una mayor claridad comprensiva de dichas combinaciones que facilitará, en primer lugar, su interpretación como una única unidad de lenguaje y, en segundo lugar, su enseñanza y aprendizaje en el aula de ELE. Hasta donde nosotros sabemos, tan solo Cheikh-Khamis (2018) y Bybee y Eddington (2006) comparten esta misma hipótesis, la cual es incorporada asimismo en su investigación.

En primer lugar, debemos puntualizar que dentro de esta teoría general de la Gramática de Construcciones, existen cuatro “versiones” de la misma, dependiendo

de la definición de construcción tomada como base por cada una de ellas⁶¹. Se trata de la Gramática de Construcciones de Fillmore y Kay (1999), la Gramática de Construcciones Cognitiva de Goldberg (1995, 2006)⁶², la Gramática Cognitiva de Langacker (1987, 1991) y la Gramática de Construcciones Radical de Croft (2001).

De manera esquemática presentamos en la siguiente tabla la definición de construcción propuesta por cada una de estas versiones de la GC:

Tabla 4. Definiciones de construcción recogidas en Gras (2010) para cada una de las cuatro versiones de la Gramática de Construcciones

	GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES Fillmore y Kay	GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES COGNITIVA Goldberg	GRAMÁTICA COGNITIVA Langacker	GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES RADICAL Croft
Definición de construcción	“A construction is a set of formal conditions on morphosyntax, semantic interpretation, pragmatic function, and phonology, that jointly characterize or license certain classes of linguistic objects” (Fillmore 1999: 113)	“Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as they occur with sufficient frequency” (Goldberg 2006: 5)	“Any symbolically complex expression -be it fixed or novel, regular or irregular- constitutes a construction. I also apply the term to any schematic pattern for assembling complex expressions (as well as a network of constructional variants)” (Langacker 2005: 168)	“En la GCR, se limita la noción de construcción para dar cabida únicamente a unidades simbólicas complejas (palabras morfológicamente complejas, sintagmas y oraciones). Por tanto, las categorías gramaticales, los morfemas o las unidades léxicas simples no se consideran construcciones. En este sentido la GCR coincide con la Gramática Cognitiva” (Gras 2010: 175)

Para nuestra investigación adoptamos la definición de construcción de Goldberg (1995, 2003), pues recoge dos conceptos que resultan fundamentales para nosotros, a saber, la *ausencia de predictibilidad* y la fijación en el uso mediante el

⁶¹ Para una revisión exhaustiva de las cuatro versiones distintas de la GC, remitimos a la tesis doctoral de Pedro Gras (2010), *Gramática de construcciones en interacción*, donde se describen pormenorizadamente cada una de ellas, su origen y puntos de contacto y diferencias con las otras tres versiones.

⁶² La Gramática de Construcciones Cognitiva de Goldberg es, según Gras (2010: 193), el único enfoque construccionalista plenamente basado en el uso.

criterio de *frecuencia*. Originalmente, la primera definición de construcción dada por Goldberg (1995) era la siguiente:

C is a construction if C is a form-meaning pair $\langle F_i, S_i \rangle$ such that some aspect of F_i or some aspect of S_i *is not strictly predictable* from C's component parts or from other previously established constructions. (Goldberg 1995: 4, el subrayado es mío)

Sin embargo, años más tarde, la propia investigadora añadió a este criterio el de la fijación en el uso, quedando la definición de construcción como sigue:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as they occur with *sufficient frequency*. (Goldberg 2003: 5, el subrayado es mío)

Opinamos que, teniendo en cuenta la existencia de combinaciones [VDC+atributo], podemos considerar dichas combinaciones como construcciones al atenernos a la definición de construcción dada por Goldberg: se trata de combinaciones de palabras “cuyo significado y comportamiento no puede ser totalmente explicado a partir de la suma de sus partes ni de principios generales de cada uno de los componentes implicados” (Gras 2010: 105).

Si tomamos los ejemplos (1)a y b, (2)a y b y (3)a y b, podremos ver de manera más concreta la aplicación de los términos de esta definición a construcciones [VDC+atributo] específicas:

(1) a. *hacerse un traje*

b. *hacerse fontanero*

(2) a. *ponerse una chaqueta*

b. *ponerse guapa*

(3) a. *quedarse sentado*

b. *quedarse sordo*

En (1)b, (2)b y (3)b se trata de construcciones (frente a (1)a, (2)a y (3)a) ya que “una expresión lingüística se analiza como una construcción si algún aspecto de su forma o su significado no puede ser explicado composicionalmente o a partir de otras construcciones ya existentes” (Gras 2010: 111).

Así, en (1)a el significado de la combinación verbo [*hacerse*] + SN [*un traje*] puede entenderse al sumar el significado de ambas partes, es decir, *hacerse* se entiende

como verbo reflexivo, ‘hacer a uno mismo’, siendo el significado de hacer “fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener” (DRAE, diccionario en línea)⁶³ y siendo *un traje* el complemento de objeto directo de dicho verbo en su forma transitiva. De esta manera, los significados del verbo y del complemento de O.D. se suman, de modo que podemos llegar fácilmente a comprender esta combinación de palabras a partir de tal suma.

Por el contrario, en el caso de (1)b, la suma de los significados de ambos elementos, el del verbo -en este caso, en forma pseudocopulativa- *hacerse* y el atributo *fontanero*, no encierra el significado completo de proceso de cambio que se deriva de la construcción completa [*hacerse* (VDC pseudocopulativo) + *fontanero* (atributo)]. Pese a que se puede apreciar la persistencia semántica de *hacer* en *hacerse* y ello nos permite interpretar el significado de este verbo como verbo de cambio, argüimos que el significado como proceso de cambio de esta combinación de palabras no puede deducirse tan solo sumando los significados de sus componentes, ajustándose así a la definición de construcción, ya que algún aspecto de su forma o significado no se puede explicar a partir de los significados de las partes que lo componen (Gras 2010: 111).

De la misma manera, consideramos que los ejemplos (2)b y (3)b son ejemplos de construcciones con verbos de cambio, frente a (2)a y (3)a, que serían combinaciones de palabras cuyo significado completo puede inferirse perfectamente a partir de la suma de los significados de los elementos que las componen.

En esta línea, en (2)a, *ponerse una chaqueta*, inferimos el significado como verbo transitivo + objeto directo, al igual que en (1)a; por el contrario, en (2)b, el significado global de la construcción [*ponerse guapa*] como expresión de cambio de un estado ‘no guapa’ a ‘guapa’, en el que el cambio es voluntario, inmediato y reversible (siempre se puede volver a ‘no estar guapa’) solo puede comprenderse como tal a partir de la suma de ambas partes, VDC+atributo, y no a partir del significado de estas por separado.

Por último, lo mismo ocurre en el ejemplo 3, entendiéndose en (3)a *quedarse* como verbo de permanencia que indica una situación estática, y *sentado* como el complemento de modo que matiza dicha situación estática y de posición. No ocurre lo mismo, sin embargo, con (3)b, ya que en este caso estamos ante un verbo pseudocopulativo que conceptualiza un tipo de cambio muy concreto (irreversible, con rasgo de involuntariedad, repentino o no) que no se entendería si no fuera por la suma del significado del otro elemento de la construcción, el atributo *sordo*.

⁶³ Última consulta realizada el 23/01/2019.

Entendemos que la definición y la teoría de GC se ajustan perfectamente a la interpretación que hacemos de las combinaciones [VDC +atributo] y que ciertamente aporta elementos nuevos que pueden facilitar su enseñanza y aprendizaje en el aula de ELE.

Consideramos oportuno puntualizar que, pese a ser conscientes de que existen varias versiones ("*constructionist approaches*", González-García 2008: 352) de la misma teoría, cada una de ellas con un nombre ligeramente diferente, y pese a adoptar la versión de Goldberg (Gramática de Construcciones Cognitiva) como la más adecuada para nuestro objeto de estudio, por una cuestión de simplicidad terminológica preferimos referirnos a la misma como Gramática de Construcciones (GC) a partir de este momento, omitiendo el adjetivo "Cognitiva" por entender que la GC ya forma parte del marco más amplio que es la Lingüística Cognitiva⁶⁴.

Por último, añadiremos que, llevada la teoría hasta sus límites, los enfoques construccionistas defienden que todo el conocimiento lingüístico está compuesto de construcciones, lo cual justificaría por otra vía la consideración de [VDC+atributo] como tales.

⁶⁴ Excede los límites de esta tesis ahondar en la discusión terminológica y metodológica entre Langacker y Goldberg, Gramática Cognitiva y Gramática de Construcciones incluidas (o no) bajo el paraguas más amplio de la Lingüística Cognitiva. Para un mejor entendimiento de los términos de tal discusión académica, remitimos al lector a Langacker (2005) y Goldberg (2009), así como al volumen colectivo de Geeraerts y Cuyckens (2007, particularmente capítulos 17, 18 y 20 para este asunto).

Capítulo 3

Metodología

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En el presente capítulo describiremos las opciones metodológicas que han guiado nuestro trabajo de investigación. Para desarrollar el mismo, diseñamos tres estudios (Estudio I, Estudio IIA y Estudio IIB) con el objetivo de llevar a cabo un Análisis de Errores (AE) y de la Interlengua (IL) de las redacciones compuestas por estudiantes universitarios flamencos de Bachelor 2 y Bachelor 3 (2º y 3º año, respectivamente) de la carrera de Lingüística Aplicada de la KU Leuven, compiladas todas ellas en el corpus de aprendices *Aprescrilov II*⁶⁵. Estos estudios fueron llevados a cabo entre los años 2013 y 2016, a los que se sumaron dos tests con hispanohablantes.

La Tabla 1 recoge una visión panorámica de las fases en las que se realizaron los tres estudios y los dos tests con hispanohablantes.

Tabla 1. Visión panorámica de los estudios I, IIA, IIB y tests con hispanohablantes

		Bachelor 2			Bachelor 3	Hablantes nativos
Estudio I	2013/14	Pretest y posttest	1 test de retención	Tarea A		
Estudio IIA	2014/2015	Pretest y posttest	2 tests de retención	Tareas A y B	Test de retención	
Estudio IIB	2015/2016	-	1 único test	Tarea B		Test de elicitación de VDC
	2016/2017					Test de aceptabilidad

⁶⁵ Para una exposición detallada de las características, diseño y utilidades de *Aprescrilov* (y *Aprescrilov II*), remitimos al lector al capítulo 4, “Corpus” (pag. 95).

A continuación se detalla el diseño, la justificación metodológica y las limitaciones de cada uno de los estudios y tests, divididos en dos grandes apartados: en primer lugar, presentamos los estudios llevados a cabo a partir del corpus de aprendices (§ 1). Seguidamente, en (§ 2) nos ocupamos de los tests realizados con los hispanohablantes.

1 Estudios a partir del corpus de aprendices

Los tres estudios realizados a partir de las redacciones escritas por estudiantes flamencos de español de la carrera de Lingüística Aplicada de la KU Leuven (Campus de Amberes) fueron concebidos y diseñados como estudios en el aula. La motivación principal para el diseño de este tipo de estudios la encontramos en la necesidad de aportar conclusiones a partir de datos reales extraídos de corpus de aprendices, basadas en el uso real de la lengua de los aprendices flamencos de ELE, puesto que “[a]nalyzing learner language is (...) a useful source of data for practitioners who are keen to design teaching and learning tools that target learners’ attested difficulties” (Granger 2017: 1). Asimismo, estos tres estudios no fueron planteados como objetivos de investigación en sí mismos, sino como un medio para formarnos una primera idea de aproximación a los problemas básicos con que se encuentran los aprendices de ELE con respecto al grupo de las siete construcciones objeto de estudio. Estas primeras conclusiones provisionales servirán de trampolín para diseñar la herramienta didáctica que aborde tales dificultades.

Cada uno de los tres estudios fue planeado para constar de tres fases iguales, con el objetivo de lograr el mayor paralelismo posible entre los tres. No obstante, debido a una serie de contratiempos metodológicos que expondremos en detalle en la descripción de cada uno de los estudios, no siempre se logró respetar dicho criterio. Las tres fases mencionadas fueron las siguientes:

1. Fase de Pretest:

- tareas de redacción individual, $\pm$ 200 palabras
- sin explicación previa en clase acerca de las construcciones con VDC pseudocopulativos
- redacciones anotadas y comentadas con *Markin*⁶⁶

⁶⁶ El software *Markin*, elaborado por *Creative Technology*, permite anotar y comentar redacciones digitalmente. “It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, *Markin* provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the *Markin* program.” (Fuente: <http://www.cict.co.uk/software/markin/>, última consulta el 02/10/2019)

Entre las fases 1 y 2 se dio una explicación teórica en clase al respecto, descrita en la pág. 83.

2. Fase de Posttest:

- ± 1 mes después de la explicación teórica en clase
- tarea de redacción individual, ± 200 palabras
- redacciones anotadas y comentadas con *Markin*

3. Fase de Test de retención⁶⁷:

- ± 3 meses después de la explicación teórica en clase
- tarea de redacción individual, ± 200 palabras
- redacciones anotadas y comentadas con *Markin*
- 3 consignas diferentes, según el año: tarea A, tarea B o tareas A y B

A la hora de llevar a cabo los tres estudios, no obstante, tuvimos que resolver cambios e imprevistos de índole personal⁶⁸, lo cual tuvo un impacto metodológico en algunos de los tests de los estudios IIA y IIB, como se explicitará más adelante. Sin embargo, este tipo de imprevistos se consideran casi inevitables, al tratarse de estudios basados en el trabajo en clase. Por suerte, en este proyecto el impacto de tales imprevistos es menos decisivo dado el estatuto menos central de los estudios impactados, cuyo objetivo es aportarnos una primera idea.

Una vez recopiladas y marcadas las redacciones con *Markin*, se procedió a la extracción manual de los datos para su posterior inclusión en una base de datos en forma de hojas de cálculo *Excel*, divididos en cuatro categorías atendiendo al Análisis de Errores llevado a cabo: “acierto”, “error”, “mejor con verbo de cambio” y una cuarta categoría que dimos en llamar “x”, es decir, categoría vacía (ninguna de las tres anteriores). Las ocurrencias clasificadas en esta categoría “x” se recogen en tabla aparte, de manera que el número de casos de la misma no incidiera en el cómputo total, evitando así la desviación del análisis de los resultados.

Queremos resaltar asimismo la novedad de incluir en el análisis de las redacciones, no solo la categoría “acierto”, que recoge los usos correctos de las construcciones

⁶⁷ Por test de retención se entiende aquel que tiene por objeto medir o cuantificar el grado de capacidad de recordar o desempeñar un determinado contenido previamente explicado tras un determinado lapso de tiempo. En nuestro caso, se trataba de medir el grado de retención de la explicación sobre los VDC presentada en clase aproximadamente tres meses antes del test.

⁶⁸ Entre febrero y marzo del año 2015, esta investigadora estuvo de baja por enfermedad grave durante un mes, coincidiendo con el momento en que se había de proceder al posttest del estudio IIA, de manera que no pude intervenir directamente en el diseño del mismo. Por otro lado, en 2016 tuve que detener la investigación durante un año por motivos familiares.

[VDC + atributo] por parte de los aprendices de ELE, sino especialmente la categoría “mejor con VDC”. El argumento sobre el que se sustenta esta justificación es, esencialmente, de carácter pedagógico: al poner el foco sobre este tipo de contextos, el docente de ELE puede señalar con facilidad a sus aprendices en qué contextos el español actual en uso se decanta por la utilización de una construcción que incluya alguno de estos siete VDC, frente a otras posibilidades expresivas. Los resultados concretos del número de ocurrencias clasificadas en esta categoría para cada estudio se ofrecen en el capítulo 6 (pág. 143).

Una vez determinadas las categorías en las que clasificar las ocurrencias encontradas, se analizaron, marcaron y comentaron un total de 346 redacciones, repartidas entre los tres estudios.

En cuanto a la explicación teórica del tema de los VDC pseudocopulativos en clase, estaba basada en una presentación tradicional de este grupo de verbos y se centró en la división entre, por un lado, los VDC cuya combinatoria prototípica con el atributo se asemeja al modelo combinatorio del copulativo *ser* (i.e. *hacerse*, *volverse*, *llegar a ser*, *convertirse en/transformarse en*) y, por el otro, aquellos cuyas combinaciones prototípicas [verbo + atributo] coinciden con el patrón combinatorio de la cópula *estar* (*ponerse*, *quedarse*)⁶⁹. Dentro de cada uno de ambos grupos se señalaron las diferencias y matices de índole semántica. Por ejemplo, según esta explicación, *hacerse* tiende a perfilar la participación activa o intención del sujeto, así como el cambio mismo (en vez del resultado), mientras que *llegar a ser* perfila el estado positivo resultante del cambio y *volverse* implica falta de intencionalidad y un cambio negativo. Los contextos de usos prototípicos de cada verbo también fueron brevemente mencionados. Por ejemplo, se mencionó que *ponerse* solo se combina con adjetivos de una categoría semántica específica y con complementos preposicionales, mientras que *quedarse* es también compatible con sustantivos. Finalmente, también les fueron explicadas la existencia y la productividad de los verbos deadjetivales en español para expresar cambio de estado, tales como *enamorarse* o *engordar* o verbos terminados en *-ecer*, como *enriquecer*.

Asimismo, en los tres estudios se facilitó a todos los alumnos un cuestionario anónimo de recolección de metadatos (Anexo 1), con el objetivo de medir el impacto de los mismos en su desempeño con respecto a los VDC en español⁷⁰.

A continuación ofrecemos una descripción detallada de cada uno de los tres estudios. La presentación de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos arrojados por estos estudios, así como la discusión de los mismos, corresponde al capítulo 6 de la presente tesis.

⁶⁹ Idea inspirada en los trabajos de Porroche Ballesteros (1988) y Morimoto y Pavón Lucero (2007).

⁷⁰ Para el análisis de los metadatos y de su impacto en los resultados obtenidos, remitimos al lector al capítulo 6, dedicado al análisis y discusión de resultados.

1.1 Estudio I

En el Estudio I (año académico 2013-2014) participaron 49 estudiantes (dos grupos) de la asignatura “Dominio del español 2”, componente del currículum del segundo año (Bachelor 2) de la carrera de Lingüística Aplicada de la KU Leuven, campus de Amberes.

Se les ofreció el cuestionario para facilitar los metadatos, devuelto por 48 de los 49 estudiantes, con el objetivo de comprobar la influencia de variables como su(s) lengua(s) materna(s), el grado de contacto con el español y el nivel de conocimiento de otras lenguas (grado de interferencia) en su desempeño con respecto a los VDC.

La descripción de cada una de las fases del estudio se presenta en el siguiente cuadro sinóptico (Tabla 2):

Tabla 2. Descripción pormenorizada de las fases del Estudio I

Pretest	Postest	Test de retención
49 redacciones recogidas diciembre 2013 Sin explicación teórica previa sobre los verbos de cambio. Tarea de redacción individual, 2 consignas a elegir 1, ±200 palabras: A) “Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño/a.” B) “Escribe a un amigo hispanohablante para convencerle de que venga a Bélgica a estudiar en tu universidad.”	48 redacciones recogidas marzo 2014 Aproximadamente un mes después de explicar la teoría sobre los verbos de cambio. Tarea de redacción individual, ±200 palabras, 1 consigna: “Tu primer año en la universidad: ¿cómo fue? ¿Qué aspectos cambiaron con respecto a tu vida cuando aún estabas en secundaria?”	49 redacciones corregidas mayo 2014 Tres meses después de la explicación teórica sobre los verbos de cambio. Tarea de redacción individual a partir de un artículo de <i>El País</i> ⁷¹ , ± 200 palabras. Tarea A: “¿Y si reducimos la jornada laboral a 6 horas? ¿Cómo crees que cambiará la vida de las personas que se someterán a este experimento? (piensa en ambos grupos, el de las

⁷¹ Texto íntegro en el Anexo 1 (adaptado de *El País*, 28/04/2014 <https://smoda.elpais.com/belleza/y-si-reducimos-la-jornada-laboral-a-6-horas/>)

		personas que mantendrán su jornada laboral normal y las que la verán reducida a 6 horas)”

Observaciones: para todas las tareas de redacción, los estudiantes pudieron consultar fuentes como diccionarios, libros de texto o internet. Estas tareas formaban parte del currículum de la asignatura, del que los estudiantes tenían conocimiento previo, de manera que se garantizase la fiabilidad de los resultados. Es decir, al saber de antemano que podían consultar fuentes externas, la falta de datos o casos de VDC no puede achacarse a la falta de recursos de los estudiantes o a la presión de redactar un texto sin el apoyo de recursos externos. Con respecto al test de retención, esta era la prueba final de redacción de la asignatura, evaluable y relevante para la nota final de la misma.

1.2 Estudio IIA

El Estudio II A (año académico 2014-2015) fue llevado a cabo con dos grupos de estudiantes: por un lado, un grupo de 43 estudiantes de la asignatura “Dominio del español 2” de segundo de carrera (Lingüística Aplicada de la KU Leuven, campus de Amberes). Por otro lado, 15 estudiantes de la asignatura “Dominio del español 3”, del tercer año de la misma carrera. A ambos grupos se les suministró el mismo cuestionario anónimo de obtención de sus metadatos que en el Estudio I del año anterior.

1.2.1 Bachelor 2

La descripción de cada una de las fases del Estudio IIA con este grupo de estudiantes se presenta de forma sinóptica en la Tabla 3:

Tabla 3. Fases del Estudio IIA con estudiantes de Bachelor 2

Pretest	Posttest	Test de retención	
43 redacciones	24 redacciones	Tarea A	Tarea B

corregidas diciembre 2014	corregidas marzo 2015	43 redacciones mayo 2015	42 redacciones junio 2015
Sin explicación teórica previa sobre los VDC.	Aproximadamente un mes después de la explicación teórica.	Tres meses después de la explicación teórica.	Cuatro meses después de la explicación teórica.
Tarea de redacción individual, 1 consigna, ± 200 palabras: “Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño/a”	Redacción por parejas, aunque también algunos casos individuales; 1 consigna, ± 200 palabras: “¿Cómo ha cambiado la sociedad tras la crisis económica?”	Misma consigna test de retención del Estudio I, tarea individual, ± 200 palabras: “¿Y si reducimos la jornada laboral a 6 horas?”	Examen de redacción de la asignatura, individual, ± 250 palabras: “¿Nos está volviendo tontos internet?” ⁷²

Observaciones: para las tareas de redacción consideradas como pre-, posttest y test de retención **A**, los estudiantes pudieron consultar fuentes como diccionarios, libro de texto o internet. Estas tareas de redacción formaban parte del currículum de la asignatura, del que los estudiantes tenían conocimiento previo, de manera que se diluyera el objeto de investigación para no condicionar la producción de los estudiantes. Con respecto al test de retención **B**, al ser la prueba final de redacción de la asignatura, esta era evaluable y relevante para la nota final de la misma.

En el pretest de este estudio, a diferencia del Estudio I del año anterior, no se les facilitaron dos títulos o consignas para escribir su redacción. Manejamos la hipótesis de que el tipo de consigna (y de tarea) facilitada favorece el uso (o no) de determinadas formas léxico-gramaticales (Tracy-Ventura y Myles 2015), la cual fue corroborada posteriormente por la comparación de los resultados del análisis del pretest del Estudio I y del Estudio IIA: en el pretest del Estudio IIA se observó un

⁷² Las instrucciones completas que se dieron para este examen de redacción (test de retención, tarea B) se encuentran en el Anexo 1.3.

número total de ocurrencias significativamente mayor (46 vs 21) y también menor número de casos de la categoría vacía “x”, casi la mitad en comparación con el pretest del año anterior (16 vs 31). A partir de estos datos, tomamos aún más en cuenta que la consigna puede influir en el uso (acertado o no, o potencial) de casos de VDC.

La explición teórica en clase fue impartida en febrero de 2015 y se basó en el mismo material que el año anterior, con el fin de garantizar lo más posible el paralelismo y la comparabilidad de resultados entre ambos estudios.

Con respecto al postest, se observa que el número de redacciones entregadas y analizadas es menor que en el pretest y en el test de retención. Ello fue debido a que, en esta ocasión, los estudiantes trabajaron en parejas (escritura colaborativa) para cumplir con objetivos pedagógicos del currículum de la asignatura⁷³, de ahí que los resultados obtenidos se manejen con cautela. Este tipo de variaciones en estudios empíricos llevados a cabo en el aula son, como apuntábamos unas líneas más arriba, inherentes a su propia naturaleza.

Por último, la escasez de ocurrencias de VDC en el test de retención del año anterior (N=9) suscitó la pregunta de si este fenómeno se debería a los propios VDC y la dificultad de usarlos (estrategia de evitación por parte de los estudiantes) o a la consigna dada en el test de retención (Tracy-Ventura y Myles 2015). De ahí la idea de, por un lado, mantener la misma consigna que el año anterior (**A**) y de introducir una nueva consigna (**B**) en el mismo. La discusión de los resultados obtenidos se ofrece en el capítulo 6 de la presente tesis.

1.2.2 Bachelor 3

Para el estudio llevado a cabo con este grupo, contamos con 15 estudiantes que el año anterior habían participado en el Estudio I. Se trataba de un estudio *pseudolongitudinal*, que son aquellos que “(...) include language users at successive levels of language ability (...) though not within the same language users, as would be the case in a true longitudinal study” (Maden-Weinberger 2015: 34). Este diseño pseudolongitudinal, que considera “poblaciones distintas en diferentes niveles” (Buyse 2014: 71) presenta la ventaja de ofrecer una descripción de rasgos característicos de la interlengua de los aprendices de ELE en las diferentes fases de su proceso de adquisición de la lengua meta. Se diferencia por tanto de los estudios puramente longitudinales en que estos últimos examinan la evolución y características de la interlengua de los mismos aprendices a lo largo del tiempo y,

⁷³ La organización y administración del postest coincidió, asimismo, con la baja por enfermedad grave de la investigadora, de modo que hubo que dejar al criterio de la profesora de ese grupo el modo de organización y entrega de la prueba que, como se ha especificado, obedeciendo a exigencias del currículum de la asignatura, se hizo en parejas.

normalmente, los pseudolongitudinales resultan más fáciles de poner en marcha (Valdez 2018: 323).

En nuestro caso, el carácter pseudolongitudinal viene dado porque no se trata de los mismos aprendices que participaron en el Estudio I el año anterior, sino tan solo 15 de ellos, los que se matricularon en la asignatura en Bachelor 3. Asimismo, no se observó la evolución de su adquisición o aprendizaje de los VDC a lo largo de todo ese lapso temporal (como se procedería en un estudio longitudinal), sino que se hizo la foto fija de su nivel de adquisición, aproximadamente un año después del anterior test de retención. El objetivo primordial era, como indicábamos más arriba, describir los rasgos de su interlengua con respecto a los VDC en dos momentos diferentes de su desarrollo.

El test, suministrado en mayo de 2015, constó de las dos partes siguientes: 1) una tarea de redacción individual, de 250 palabras, con la siguiente consigna: “El sedentarismo y la obesidad, epidemias del s. XX. ¿Nos estamos volviendo cada vez más perezosos y más gordos?” (15 redacciones entregadas y corregidas) y 2) una batería de ejercicios controlados, de respuesta semicerrada, específicos sobre VDC⁷⁴.

La aplicación de esta fase del estudio presentó una serie de problemas metodológicos que a continuación detallamos, debido a los cuales asumimos la dificultad de obtener conclusiones fiables a partir de los resultados obtenidos:

1. Los ejercicios específicos sobre VDC fueron completados en papel, no en formato digital, como las redacciones.
2. De los 15 estudiantes del grupo, 4 de ellos no lo entregaron todo: o bien la redacción, o bien los ejercicios específicos, o no habían participado en el test de redacción el año anterior.
3. En relación con el punto 1, se observó que 6 estudiantes -distintos a los 4 anteriores- no habían facilitado su nombre en los ejercicios específicos en papel, y en este caso resultó imposible relacionar los ejercicios específicos con su autor y su correspondiente cuestionario de metadatos.

Por los motivos anteriormente listados, de un total de 15 estudiantes, tan solo contamos con (meta)datos fiables y completos (test de Bachelor 2, test de Bachelor 3, ejercicios VDC) de 5 de ellos. El reducido tamaño de la muestra no nos permite, por tanto, llegar a conclusiones fiables ni a resultados pertinentes.

⁷⁴ Ver Anexo 1.4.

1.3 Estudio IIB

El Estudio II B fue llevado a cabo en el año académico 2015-2016. Participaron 33 estudiantes⁷⁵ de la asignatura de “Dominio del español 2” del segundo año de la carrera de Lingüística Aplicada de la KU Leuven (campus de Amberes), a los que, al igual que en los estudios anteriores, se les suministró un test anónimo para recolectar sus metadatos.

El estudio constaba de un único test, puesto que la investigadora dejó de residir en Bélgica y ello dificultaba enormemente el diseño, aplicación y recolección de datos. Por ello, se optó por proceder a una última recopilación de datos para medir el impacto del tipo de consigna a la hora de elicitar el uso (o no) de los VDC entre los aprendices flamencos de ELE. La idea subyacente consistía en tratar de replicar los resultados del test de retención del Estudio IIA, a partir de la consigna que había arrojado el mayor número de casos de VDC de entre las dos opciones posibles, es decir, **A** (N=10) o **B** (N=30). Dicha idea parte, a su vez, de la importancia en el tipo de tarea y de consigna facilitada como elemento a tener en cuenta para la elicitación y obtención de datos en corpus de aprendices (Tracy-Ventura y Myles 2015).

Por este motivo, se optó por repetir la consigna B del Estudio IIA: “¿Nos está volviendo tontos internet?”. El test fue considerado el examen de redacción de Bachelor 2 y llevado a cabo en mayo de 2016. Se recogieron y marcaron con *Markin* 33 redacciones, y a continuación se procedió a la extracción individual y manual de todos los casos hallados, para ser integrados después en la base de datos de Excel.

En relación con el problema de la elicitación de los VDC en español que apuntaban los resultados del número de casos hallados, se diseñó y aplicó ese mismo año el primero de los dos tests llevados a cabo con nativos hispanohablantes.

2 Tests con hispanohablantes

En paralelo con los tres estudios que se llevaron a cabo a partir de los datos extraídos de las redacciones compiladas en el corpus de aprendices *Aprescrllov*, se pusieron en marcha dos pequeños tests que contaron con nativos hispanohablantes como informantes. El primero de ellos, realizado en el año 2016, se denominó “Test de elicitación” y tenía por objetivo principal comprobar el grado de presencia de los VDC en producciones escritas por hispanohablantes. Dado que en los estudios I, IIA y IIB el número de casos encontrados de VDC no fue muy elevado (salvo en el postest del Estudio I, 2013-2014, donde N=170), se barajó la

⁷⁵ El descenso en el número de estudiantes en comparación con los años anteriores se debió a un descenso en el total de matriculados en la asignatura en el año académico 2015-2016 y, en general, en el total de la carrera.

hipótesis de la escasa productividad de los mismos en el español en uso de hablantes nativos, de ahí el planteamiento, diseño y aplicación del primero de estos dos tests.

2.1 Test de elicitación

Tras constatar el elevado número de casos de la categoría vacía “x” en el análisis de nuestro corpus de aprendices, nos planteamos la necesidad de llevar a cabo un pequeño estudio con hispanohablantes nativos que pudiera arrojar luz sobre las dos (sub)preguntas de investigación que dicha constatación nos había suscitado:

P1. El elevado número de ausencias de ocurrencias con VDC, ¿se debe a una estrategia de evitación por parte de los aprendices de ELE, debido a la dificultad intrínseca de este ítem léxico-gramatical?

P2. El mencionado elevado número de ausencias de ocurrencias, ¿se debe a la baja frecuencia de uso de este tipo de verbos en español?

Con este objetivo, el test de elicitación fue planteado a modo de redacción libre, con una única consigna de redacción,⁷⁶ suministrada por correo electrónico a un total de 27 hispanohablantes, en febrero de 2016. Para dicho test, se les pidió que facilitaran una breve lista de metadatos (nombre y apellidos, nacionalidad, edad, profesión) y que escribieran un breve texto de entre 300 y 350 palabras inventándose la historia de la transformación sufrida por un personaje famoso. Obsérvese que en las instrucciones se incluía la palabra clave *transformación*, en un intento por plantear una consigna de escritura que favoreciera la aparición de los VDC.

De entre los 27 destinatarios de la consigna de redacción (22 mujeres y 5 hombres), 16 eran profesores de ELE, lingüistas o filólogos y 11 se dedicaban a otras profesiones. De ellos, 23 informantes tenían como variedad del español la peninsular y 4 otras variedades del español de América. Las edades comprendían entre 31 y 43 años y todos ellos tenían estudios universitarios superiores. Asimismo, se les solicitó que hicieran difusión del test entre sus contactos de hispanohablantes, con el objetivo de conseguir una muestra lo más amplia posible.

De los 27, solo respondieron 11, lo cual supone un 40% de respuestas posibles. El tamaño de la muestra nos llevó a plantear la necesidad de diseñar otro tipo de tests de elicitación de VDC entre hispanohablantes, ya que los datos que arroja este pequeño experimento no nos permiten extraer conclusiones más definitivas. Para una revisión de los resultados obtenidos y su posterior discusión, nos remitimos al capítulo 6 (pág. 155).

⁷⁶ Ver Anexo 1.6.

2.2 Test de aceptabilidad

Al proceder al AE de los casos reunidos en la base de datos a partir de las ocurrencias halladas en *Aprescrilov*, constaté dudas en mi propio análisis acerca de si determinadas ocurrencias de las construcciones escritas por los estudiantes de ELE deberían ser categorizadas como errores o aciertos. A partir de dicha constatación, surgió la hipótesis de la posibilidad de que existiera una “zona gris” entre los usos correctos y los errores con respecto a las construcciones objeto de estudio, una zona donde no es fácil determinar categóricamente la corrección o incorrección de determinadas ocurrencias de dichas construcciones.

A fin de corroborar o refutar tal hipótesis, en 2017 se diseñó y se llevó a cabo en dos pasos este test de aceptabilidad, en el que solicitamos a 10 hablantes nativos de español que emitieran su juicio acerca de la aceptabilidad de 11 construcciones, las consideradas como “dudosas” en el análisis.

La idea subyacente era comprobar si determinadas construcciones con VDC, 11 en este caso, no pueden ser clasificadas claramente como correctas o incorrectas, sino más bien si son consideradas *acceptables* por los hablantes nativos en base al criterio de frecuencia: cuanto más frecuente resulta ser una construcción, más aceptable se considera. Esta línea argumentativa se apoya en los planteamientos y resultados de un experimento llevado a cabo por Bybee y Eddington:

In a second experiment, speakers judged the acceptability of the sentences taken from the corpora; the results showed that high-frequency expressions and expressions semantically similar to the high-frequency ones lead to an expression being judged more acceptable. (Bybee y Eddington 2006: 323; cf. Introducción, pág. 9)

En varios puntos del artículo que recoge los resultados de este experimento, los autores insisten en la idea de que, dado el solapamiento que se produce en bastantes contextos con VDC (un mismo atributo que se puede combinar con distintos verbos de cambio), los hablantes identifican muchos de estos contextos como “acceptables” en función de lo similar que sea tal atributo con otro al que se parece y con el que el hablante ya tiene experiencia previa de dicha combinación.

Basándonos entonces en el planteamiento y resultados de Bybee y Eddington, decidimos diseñar nuestro propio experimento, al que llamaremos “Test de aceptabilidad”, y que fue dividido en dos pasos:

PASO 1: se extrajeron y compilaron 11 casos dudosos de construcciones con VDC encontrados y analizados en el corpus de aprendices *Aprescrilov*. Se envió a 10

hispanohablantes⁷⁷ por correo electrónico un cuestionario como el que se recoge en el Anexo 1 y del que copiamos aquí abajo una muestra de un contexto a modo de ejemplo:

	Es acertado	Es erróneo	¿Por qué? (sé escuet@ y espontáne@, ¡gracias!)
Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que <u>hacerse princesa</u> no es una opción.			

Figura 1. Ítem nº1, PASO 1 test de aceptabilidad

Asimismo, se les especificó en las instrucciones para completar el cuestionario que se dejaran guiar por sus intuiciones a la hora de dar su respuesta, ya que se buscaban las reacciones más auténticas y cercanas al uso real por su parte. La construcción con el verbo y el atributo aparecía subrayada en los once casos para centrar la atención del participante en dicha construcción.

Tras recibir los once cuestionarios completados, se extrajeron manualmente las respuestas, que fueron integradas en una base de datos manejada con Excel. Dada la gran disparidad y variedad de respuestas obtenidas⁷⁸, se procedió a intentar afinar tal disparidad mediante un segundo paso del test.

PASO 2: dado que las conclusiones a las que se pudo llegar a partir de los resultados del PASO 1 no eran definitorias con respecto a la aceptabilidad de las ocurrencias nuevas de las construcciones con VDC, diseñamos este segundo paso, en el que propusimos a los informantes 1) la construcción hallada tal cual en el corpus, sin alteraciones (opción A) y 2) verbo alternativo combinado con el mismo atributo en el mismo contexto. Se alteró el orden de presentación de los casos con respecto al orden del PASO 1 y, de nuevo, se les envió a los mismos 10 informantes por correo electrónico, aproximadamente un mes y medio después de haberles enviado el PASO 1. De esta manera, se tuvo en cuenta que hubiera un lapso de tiempo suficiente como para que hubieran olvidado las respuestas dadas en el paso anterior, reforzado con la alteración del orden de presentación. Al igual que en el paso anterior, se subrayó la construcción para centrar la atención de los participantes en las mismas.

⁷⁷ En este PASO 2, de los 10 participantes (8 mujeres y 2 hombres), 7 eran lingüistas o profesores de ELE, con edades comprendidas entre los 32 y los 42 años, dos de ellos con variedades distintas a la del español peninsular.

⁷⁸ Para más detalle remitimos al capítulo 6, pág. 157, donde se presentarán y discutirán los resultados.

De los diez informantes, se recibieron completados nueve cuestionarios (uno de los participantes del PASO 1 no envió su respuesta en el PASO 2), aspecto metodológico a tener en cuenta.

Se recoge a continuación, a modo de ejemplo, uno de los ítems del cuestionario. Este se puede consultar íntegro en el Anexo 1.6 y los resultados, una vez extraídos manualmente, compilados en la base de datos y analizados, se presentan y discuten en el capítulo 6 (pág.162) del presente trabajo.

marca con una X la opción que te parezca más acertada					
	opción A	opción B	opción A Y opción B (las dos son válidas según tú)	ni A ni B	otra opción más adecuada sería...
Pero no creo que sea toda una evolución negativa, aprendemos mucho de estas nuevas tecnologías. Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos hace tontos...</u>(opción A) Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos vuelve tontos ...</u>(opción B)					

Figura 2. Ítem nº1 PASO 2 test de aceptabilidad

Capítulo 4

Corpus

CAPÍTULO 4

CORPUS

1 Lingüística de Corpus y Corpus de Aprendices

La investigación centrada en Corpus de Aprendices tan solo ha sido reconocida como un subcampo o subdominio “válido” dentro de la Lingüística de Corpus de manera reciente y, en línea con esta última, las investigaciones con Corpus de Aprendices “busca[n] la objetividad en el análisis de los datos, más allá del estudio basado en los conocimientos intuitivos del investigador” (Cruz Piñol 2012: 129).

Los corpus de aprendices son definidos, por lo general, como “systematic collections of authentic, continuous and contextualized language use (spoken or written) by L2 learners, stored in electronic format” (Callies y Paquot 2015: 1). Aunque inicialmente el modelo teórico se centraba en el estudio del inglés como L2, en la actualidad están disponibles corpus de aprendices en numerosos idiomas. Prueba de ello es la rápida creación y expansión de una red internacional de investigadores de la disciplina, lo cual se constata en el gran número y variedad de proyectos de compilación existentes hasta la fecha, reunidos en la sección “Learner Corpora around the World”⁷⁹ de la página web del *Centre for English Corpus Linguistics* (CECL) de la UCL en Louvain-la-Neuve, Bélgica.

Al igual que en el caso de los corpus de redacciones o producciones de hablantes nativos, existe una gran diversidad de corpus de aprendices dependiendo de factores como el tamaño, géneros textuales incluidos, año, etc., generalmente dependiendo del interés y objetivos de investigación del diseñador del corpus. En concreto, los corpus de aprendices suelen presentar variación con respecto a los siguientes parámetros:

1. lengua meta del aprendiz;
2. lengua materna del aprendiz: corpus de aprendices con la misma LM o de distintas LMs;
3. medio: aunque por regla general en corpus de aprendices priman las redacciones escritas, algunos incluyen también datos atípicos tales como el habla o datos experimentales (por ejemplo, comunicación elicitada, ejercicios de ítems lingüísticos específicos, etc.);

⁷⁹ <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>, última consulta el 17/07/2019.

4. nivel de dominio del aprendiz: los corpus de aprendices tienden a centrarse en aprendices de niveles avanzados; algunos de ellos hacen seguimiento del output individual de cada aprendiz y permiten llevar a cabo estudios pseudo-longitudinales del proceso de aprendizaje (Maden-Weinberger 2015);

5. tipo y cantidad de metadatos de los aprendices: especialmente en corpus de aprendices muy extensos, la información a nivel individual de cada aprendiz (lengua materna, tipo de contacto con la lengua meta, objetivos de aprendizaje, número de aprendices, etc.) a menudo resulta ser difícil de obtener.

En cuanto a los objetivos de este tipo de estudios, podemos mencionar los estudios de léxico y de las colocaciones de los aprendices (Horst y Collins 2006, Nesselhauf 2005) o la adquisición de la sintaxis (Lozano y Mendikoetxea 2010) o de la pragmática (Gilquin 2008), entre otros. Para ello se emplean herramientas teóricas de la lingüística de corpus y se recurre al tratamiento informatizado de los datos (Valdez 2018).

Otro tipo de estudios que se enriquecen del uso de los corpus de aprendices son el estudio de la interlengua (IL) y del análisis de errores (AE):

Estos corpus (...) reúnen grandes muestras de textos producidos por aprendices de la lengua y permiten obtener información empírica sobre el proceso de aprendizaje, lo que facilita la posterior aplicación de estas investigaciones a la enseñanza diaria y también a la edición de materiales didácticos. (Cruz Piñol 2012: 102-103)

Este tipo de empleo didáctico de los análisis de corpus de aprendices puede ser de un uso pedagógico diferido (*delayed pedagogical use*) o de un uso pedagógico inmediato (*immediate pedagogical use*) (Granger 2009: 20-22). Mientras que el primero “consiste en llevar a cabo una investigación a partir de los datos presentes en el corpus con el fin de incorporar los resultados en una metodología didáctica o en la concepción de materiales, (...) el uso inmediato implica utilizar en el aula de L2 uno o varios corpus de aprendientes, que se emplean, de esta manera, como «un recurso para aprender de la experiencia entre iguales» (Cruz Piñol 2012: 137)” (extraído de Valdez 2018: 317-318).

En el caso de nuestra investigación, como veremos más adelante, se trata de un uso pedagógico diferido.

2 Lingüística de Corpus de Aprendices en enseñanza de segundas lenguas/ ELE

La investigación en Lingüística de Corpus de Aprendices, surgida como disciplina entre finales de los años 80 y principios de los años 90 del siglo pasado (Callies y Paquot 2015: 1), hunde sus raíces en los estudios de Análisis de Errores (AE) (Corder 1967) y de la Interlengua (IL) de los aprendices (Selinker 1972) y se considera “essential to advance and enhance our endeavours towards a better understanding of the nature of second language (L2)” (Myles 2015: 309).

Aunque el AE y los estudios de IL originariamente se aplicaron a la investigación de varias lenguas, desde los años 90 se emplearon fundamentalmente en el campo del inglés como segunda lengua/lengua extranjera, quedando bastante limitada su aplicación en investigación en ELE en aquellos primeros años.

Asimismo, los investigadores en Lingüística de Corpus de Aprendices inicialmente estuvieron más centrados en el inglés como lengua extranjera, pero la disciplina, considerada aún “en construcción”, ha comenzado a ganar interés rápidamente en los últimos años a la luz de los prometedores beneficios que ofrece para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Callies y Paquot 2015, Callies et al. 2015). Prueba de ello es la constitución en 2013 de la Asociación de Corpus de Aprendices⁸⁰, que coordina la organización de un congreso internacional bianual, así como la creación del *International Journal of Learner Corpus Research* en 2015.

En la actualidad, sin embargo, se observa que el número de investigaciones que aplican el análisis de corpus de aprendices a la enseñanza de ELE está gradualmente acercándose a las que existían con respecto al inglés como L2 (Cruz Piñol 2012).

En este sentido, el proyecto del corpus de aprendices *Aprescrilov* pretende dar un paso más en la aplicación de la lingüística de corpus de aprendices en la enseñanza de español como lengua extranjera y L2 (Cruz Piñol 2012). Así, aunque originalmente ha sido diseñado para mejorar y refinar los materiales y costumbres de la enseñanza de ELE en la Bélgica neerlandófono, permite también analizar la interferencia de más de una lengua (LM, pero también otras L2) en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Buyse et al. 2009), tal y como expondremos en detalle en el siguiente apartado.

3 El corpus de aprendices *Aprescrilov*

La arquitectura del corpus de aprendices *Aprescrilov*, acrónimo de Aprender a Escribir en Lovaina (Buyse 2011), se basa en los modelos de, entre otros, Díaz-

⁸⁰ *Learner Corpus Association* en el original, <https://www.learnercorpusassociation.org/>, última consulta el 17/07/2019.

Negrillo y Fernández Domínguez (2006) y Granger (1996). Tanto el corpus en sí como los estudios de caso basados en el mismo llevados a cabo hasta la fecha, pueden ser situados en la intersección de tres teorías o modelos teóricos, que son: AE, (Fernández 2007, Santos Gargallo 2008, e.o), estudios de IL (Suby y Asención-Delaney 2009, Torrecilla 2011) y Lingüística de Corpus (de Aprendices) (Granger 2009, e.o.).

Se trata de un corpus en línea de acceso restringido para investigadores, al que se puede acceder directamente desde este enlace, tras aceptar los términos y condiciones que se especifican en la presentación: <https://ilt.kuleuven.be/aprescrilov/>⁸¹. Tanto la interfaz como los botones de búsqueda aparecen en neerlandés, la lengua de la institución que lo acoge, la KU Leuven (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica), y en español.

The screenshot shows the Aprescrilov search interface. On the left is a sidebar with navigation links: 'Levende Talen', 'Contact', 'Personeel', 'FAQ', 'Onderwijs', 'Taaltesting', 'Online inschrijven', 'Onderzoek', 'Nederlands voor Anderstaligen (NT2)', and 'Zomercursus Nederlands'. The main area is titled 'Mijn bestand bekijken' and contains search filters: 'woord:' (empty), 'opmerkingen:' (Verbos de cambio), 'opleiding:' (Maak je keuze), 'jaar opleiding:' (Maak je keuze), 'academiejaar:' (Maak je keuze), and 'taak:' (Maak je keuze). Below the filters, it shows 'Aantal alinea's gevonden: 52' and 'Aantal opmerkingen gevonden: 53'. Three search results are displayed, each with a 'bekijk origineel' link. The first result is a paragraph about immigration in Belgium, mentioning 'desabrido' and 'derechista'. The second result is a paragraph about Spanish music, mentioning 'David Bisbal' and 'casi España entera'. The third result is a paragraph about a family in a house, mentioning 'Alojamientos' and 'debajo'. The search term 'verbos de cambio' is highlighted in blue in the original image.

Figura 1. Tres de los resultados arrojados tras hacer una búsqueda con el término clave “verbos de cambio” en *Aprescrilov*

Aprescrilov consta de dos subcorpus. El primero, *Aprescrilov I*, está compuesto por 2700 redacciones escritas entre los años académicos 2004-2010 por estudiantes de Lingüística y Literatura españolas de las Facultad de Letras de la KU Leuven y de Lingüística Aplicada de Lessius Hogeschool (hoy campus de Amberes de la KU Leuven). Las redacciones fueron escritas por estudiantes de primero, segundo y tercero de carrera (*Bachelor* 1, 2 y 3 en la denominación local, equivalente a 1º, 2º y

⁸¹ Última consulta el 17/07/2019.

nombrar como *Aprescrilov II*⁸³, que incluye redacciones de estudiantes de las mismas carreras desde el año 2011-2012 hasta 2015-2016. El propósito de la creación de este segundo subcorpus era doble: por un lado, permitía tener acceso a las redacciones de los estudiantes flamencos desde el momento en que se inició la investigación de esta tesis doctoral (año 2013-2014) e incluir un primer estudio exploratorio de las redacciones de los años 2011-2013. Por otro lado, obedecía a la posibilidad de incluir también en el estudio redacciones en español de estudiantes de las universidades Radboud Universiteit de Nijmegen (Países Bajos) y de la UCL, Louvain-la-Neuve, (Bélgica francófona), con el objetivo de comprobar la interferencia de las lenguas maternas de los estudiantes en la adquisición de los verbos de cambio. No obstante, y dada la amplitud de la investigación y con el fin de afinar sus objetivos, se optó por centrar el foco en los estudiantes flamencos universitarios de ELE a partir del año 2013-2014. Quedan pendientes como posibles líneas de investigación para el futuro tanto ese primer estudio exploratorio como el análisis de las redacciones de estudiantes valones y de Países Bajos del año académico 2013-2014, que se encuentran ya compiladas y anotadas⁸⁴.

Merece la pena señalar, asimismo, que el corpus de aprendices *Aprescrilov* permite (1) llevar a cabo estudios pseudo-longitudinales de textos escritos por aprendices de ELE, (2) tener en cuenta el impacto de la variabilidad tanto de la consigna como del tipo de tarea en la elicitación de determinados fenómenos lingüísticos (Granger 2015, Tracy-Ventura y Myles 2015) y, a la larga, (3) conseguir la implantación exitosa de los resultados de investigaciones basadas en Corpus de Aprendices en el desarrollo y diseño de nuevos materiales didácticos de ELE (Buyse *et al.* 2009, Buyse 2015 a y b).

En línea con este último punto, el corpus *Aprescrilov* puede servir para corroborar la relevancia del papel de los corpus de aprendices en mejoras pedagógicas, ya que los estudios hechos a partir del mismo permiten, por un lado, cuestionar los contenidos, prioridades y herramientas didácticas actuales en la enseñanza de ELE en Flandes, proponer mejoras y estudiar el impacto de dichas mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Por otro lado, como apuntábamos unas líneas más arriba, facilita poner en práctica estudios pseudo-longitudinales acerca del desempeño individual de los aprendices y de los factores que desencadenan el error, con el objetivo de dotarles de los recursos necesarios para evitarlos.

Además, desde 2013, contamos con los metadatos de los autores de las redacciones, concretamente los relacionados con su(s) lengua(s) maternal(s), (la cantidad de)

⁸³ En lo que sigue y salvo indicación explícita, por una cuestión de simplificación terminológica, cuando nos refiramos al corpus *Aprescrilov* estaremos aludiendo siempre al subcorpus II, el que contiene las redacciones objeto de nuestro estudio.

⁸⁴ Dichas redacciones presentaban la misma consigna y la misma extensión (en número de palabras) que las de los estudiantes flamencos con el objetivo de obtener resultados lo más comparables posible.

contacto con el español fuera de clase, el impacto de experiencias previas y/o de inmersión en español y su nivel de dominio en otras lenguas.

Por último, cabe destacar la utilidad del corpus de aprendices *Aprescrilov* (I y II) en investigaciones ya realizadas en torno a la puntuación (Vrancken 2010); la traducción de *worden* (Theys 2014, Pasmans 2016); la concordancia (Stevens 2010, Leyman 2010); el uso de *ser* y *estar* (De Wolf 2012), de los modos (De Ridder 2010), de los tiempos (Planckaert 2010), de las preposiciones (Scheepmans 2011), del artículo definido (Szabo 2019); y sobre los errores más frecuentes en el primer grado (Termonia 2014).

Capítulo 5

Construcciones [VDC+atributo]

CAPÍTULO 5

CONSTRUCCIONES [VDC+ATRIBUTO]

En el presente capítulo ahondaremos en la noción, definición y relevancia para nuestro análisis del término *construcción* y de la teoría conocida como Gramática de Construcciones, ambos presentados ya en el capítulo 2 de esta tesis, dedicado al marco teórico (véase pág. 71).

La estructura de este capítulo es la que sigue: en el apartado 1 ofrecemos, a modo de introducción, una panorámica de la teoría de la Gramática de Construcciones (GC) (Goldberg 1995, 2003, 2006) y justificamos su relevancia como modelo teórico para nuestra investigación. En el apartado 2 propondremos una intersección entre el enfoque de la GC de Goldberg y el modelo diacrónico de Traugott (2008), lo cual nos permitirá ofrecer un modelo de interpretación más detallado de las construcciones [VDC + Atributo], organizado en un esquema de cuatro niveles de abstracción. Por último, en el apartado 3 ofreceremos un análisis pormenorizado de cada una de las siete construcciones que nos ocupan a la luz de la intersección de los dos modelos, el construccionista y el de Traugott, propuestos en los apartados 1 y 2.

1 Introducción. Definición y aplicación de la Gramática de Construcciones

Expuesto ya inicialmente en el capítulo 2 de esta tesis, el enfoque de la GC (Goldberg 1995, 2003, 2006, 2009, 2013) cobra un carácter especialmente relevante en nuestra investigación, ya que establece la base sobre la que propondremos el análisis de las combinaciones [verbo (pseudocopulativo) de cambio + atributo] como construcciones.

Para ello, retomamos la definición⁸⁵ del concepto de construcción de la investigadora:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist.

In addition, many constructionist approaches argue that patterns are stored even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency (Goldberg 2003: 219-220).

⁸⁵ Esta definición, como ya vimos en el capítulo 2, pág. 73, fue propuesta por primera vez en 1995 y en 2003 Goldberg lanzó una nueva propuesta, revisión de la original de 1995. Será con esta última de 2003 con la que nosotros trabajaremos.

En el presente trabajo, optamos por adherirnos al enfoque planteado por Goldberg (1995, 2003, 2006) fundamentalmente porque consideramos que la definición de construcción ofrecida por la investigadora es la que mejor y más naturalmente sienta las bases teóricas de análisis de nuestro objeto de estudio, gracias a dos conceptos clave incluidos en su definición, a saber: 1) la no estricta predictibilidad del significado completo de la construcción a partir de la suma de los significados de cada una de sus partes⁸⁶ y 2) la relevancia del criterio de frecuencia, fundamental también en los enfoques basados en el uso, *usage-based approaches* (Bybee y Hopper 2001, Bybee 2006, Tomasello 2003, Traugott 1991, 2007) a la hora de considerar combinaciones de diversos elementos lingüísticos como una única construcción.

Así, según esta definición, consideremos el siguiente ejemplo real extraído de nuestro corpus:

(1) *La vida laboral implica mucho estrés y a veces el estrés puede convertirse en una depresión o en un 'burn-out'.* (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, test de retención (A), el subrayado es mío)

Analicemos el significado de la combinación de palabras subrayada en (1). Los significados de cada uno de sus elementos son los siguientes: “estrés” (“Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”, DRAE) + “poder” (“Tener expedita la facultad o potencia de hacer algo”, DRAE) + “convertirse” (“Hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era”, DRAE) + “en” (“Denota en qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere”) + “depresión” (“Síndrome caracterizado por una tristeza profunda y por la inhibición de las funciones psíquicas, a veces con trastornos neurovegetativos”, DRAE). Sin duda esta descomposición nos permitirá llegar a cierto nivel de comprensión de dicha combinatoria de elementos lingüísticos. No obstante, subyace a ellos un significado completo que unifica a todos estos elementos, aportado por la construcción a la que pertenecen, esto es, [verbo (pseudocopulativo) de cambio + atributo]. De esta manera, se revela ante nosotros este significado completo, que “no es estrictamente predecible a partir de sus componentes” (Goldberg 2003: 219).

Por otro lado, la segunda parte de la definición propuesta por Goldberg arroja luz sobre la idea de que el significado de una construcción pueda ser completamente

⁸⁶ Idea que se relaciona estrechamente con los principios de la Semántica Cognitiva (Lakoff 1987, Langacker 1991 o Geeraerts 2009, entre otros), según la cual “el significado de una expresión lingüística no solo corresponde al contenido conceptual activado por las estructuras de conocimiento, sino que también importa cómo este contenido está construido” (Van Gorp 2014: 30).

predecible; ésta seguirá siendo considerada una construcción “incluso si es completamente predecible, siempre y cuando aparezca con suficiente frecuencia”. (Goldberg 2003: 220, la traducción es mía). Es decir, si en (1) algún hablante arguye que es capaz de aprehender el significado completo de la combinación de palabras el estrés puede convertirse en una depresión a partir de la suma de significados de cada uno de sus componentes, el criterio de la frecuencia con la que dicha combinación de palabras ocurre en la lengua -en este caso, en español- seguiría justificando la interpretación de la misma como una construcción.

En esta línea, la consideración propuesta por la autora de que “(...) the idea that the network of constructions captures our knowledge of language *in toto* – in other words, it’s constructions all the way down” (Goldberg 2003: 223) ofrece una explicación holística del conocimiento lingüístico, de modo que tal conocimiento se organiza, en última instancia, en redes de construcciones. Por tanto, en esta red organizativa, encontramos las construcciones que nos ocupan, es decir, [verbo (pseudocopulativo) de cambio + atributo]⁸⁷.

Esta interpretación de nuestro objeto de estudio ofrece una nueva perspectiva acerca de las combinaciones de verbos de cambio y atributo, visión que, hasta donde nosotros sabemos y como ya mencionábamos en la Introducción, tan solo Cheikh-Khamis (2017, 2019) y Bybee y Eddington (2006) comparten.

Dejando a un lado discusiones terminológicas y el intenso debate acerca de los diferentes modelos, su denominación y delimitación⁸⁸ dentro de la panorámica general de los distintos enfoques construccionistas existentes, podemos argüir, siguiendo a Croft (2004: 274-277), que todos ellos comparten tres principios básicos, a saber:

1. *Las construcciones son unidades simbólicas*: es decir, todas las construcciones son asociaciones convencionales de forma y significado (Croft 2004, Langacker 1987) o, lo que es lo mismo, una asociación sistemática de una representación formal con una semántica. Esta idea, que entronca con el concepto saussuriano de

⁸⁷ A partir de ahora, y por una cuestión de simplicidad, adoptaremos la forma [VDC + atributo] para la mención a las construcciones que nos ocupan. Si bien cinco de los siete verbos objeto de estudio son pseudocopulativos, dos de ellos, *transformarse* y *llegar a ser*, no lo son (cf. capítulo introductorio), de ahí que optemos por esta nomenclatura para la construcción, puesto que el carácter “de cambio” sí es común a nuestros siete verbos objeto de estudio. Entendemos también que esta cierta simplificación del nombre dado a la construcción puede facilitar, asimismo, su potencial didáctico de cara a aprendices de ELE.

⁸⁸ Según Gras (2010a: 287) “(...) es posible identificar, fundamentalmente, cuatro versiones: la Gramática de Construcciones de Unificación (C. J. Fillmore & P. Kay, 1993), la Gramática de Construcciones Cognitiva (A. Goldberg, 1995, 2006), la Gramática Cognitiva (R. W. Langacker, 1987) y la Gramática de Construcciones Radical (W. Croft, 2003). A estas, deberíamos sumar, por una parte, los acercamientos construccionistas al procesamiento del lenguaje natural (*Embodied Construction Grammar* (B. Bergen & N. Chang 2005) y *Fluid Construction Grammar* (L. Steels & J. De Beule 2006) y los numerosos trabajos que no se enmarcan explícitamente en ninguna de estas teorías”.

signo lingüístico (Saussure 1916, edición de 2008) va más allá del campo de la semántica. Una de las ideas más innovadoras de estas aproximaciones construccionistas es que “(...) la forma lingüística posee significado por sí misma, independientemente de las palabras que instancien la construcción. Es decir, se postula que los aspectos formales de los enunciados poseen algún tipo de significado (semántico, pragmático o discursivo)” (Gras 2010a: 8). En otras palabras, de las propias construcciones también emana algún tipo de significado, ya sea este discursivo, pragmático, sintáctico o semántico. En este sentido, Goldberg (2013:438) defiende que “we can identify more general correspondences between form and function that are not naturally captured at the level of individual verbs” y aclara este principio mediante el siguiente ejemplo⁸⁹:

(2) *While waiting for doctors, he sneezed the bullet out of his right nostril.*⁹⁰
(el subrayado es mío)

El planteamiento defendido por Goldberg es que en este tipo de construcciones (denominadas *construcciones de estructura argumental*) se pueden identificar correspondencias más generales entre forma y función que no están recogidas a nivel de los verbos concretos que aparecen en ellas (Goldberg 2013: 438). Es por ello que, como se ve en el ejemplo (2), un verbo como *sneeze* (“estornudar”), que no implica en sí mismo movimiento causado (*caused-motion*) puede aparecer y jugar un papel en una cláusula de movimiento causado como es (2), en el que causa el movimiento hacia fuera de la bala (*the bullet*).

2. En clara relación con el principio anterior, las diferentes versiones construccionistas postulan que *todas las unidades gramaticales son construcciones*: partiendo de la idea general encontrada en el marco de la LC de que léxico y sintaxis forman un *continuum*, se propone que todas las unidades lingüísticas pueden ser analizadas siguiendo este constructo teórico, es decir, son consideradas construcciones. Por tanto, la noción de construcción se extiende desde la fonología, la morfología y el léxico hasta llegar a las reglas sintácticas, de manera que se pueden explicar en términos construccionistas todas las unidades lingüísticas, tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

⁸⁹ Además de este ejemplo ya emblemático de Goldberg, la investigadora ofrece en su trabajo de 2013 un extenso listado de pruebas evidenciales que corroboran el principio de que las construcciones de estructura argumental llevan asociado un significado, independientemente de los verbos que aparezcan en ellas. Entre otros, cita los estudios de Kaschak y Glenberg (2000), Goldwater y Markman (2009), Kako (2006) Bencini y Goldberg (2000) o Allen et al. (2012).

⁹⁰ Fuente: <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/italy/8250812/Italian-man-shot-in-head-sneezes-out-bullet.html>, última consulta el 16/07/2019.

TIPO DE CONSTRUCCIÓN	DENOMINACIÓN TRADICIONAL	EJEMPLO
Compleja y (mayoritariamente) esquemática	Estructura sintáctica	V+ CD
Compleja y (mayoritariamente) sustantiva	Unidad fraseológica	<i>estirar</i> -FLEXIÓN <i>la pata</i>
Compleja y ligada	Palabra compleja	<i>coche-s</i> NOMBRE NÚMERO
Atómica y esquemática	Categoría gramatical	V, N, A
Atómica y sustantiva	Palabra simple	<i>estirar, coche, alto</i>

Figura 1. El continuum entre léxico y sintaxis (extraído de Gras 2010a: 288-289)

3. *Las construcciones se organizan en redes*: todos los enfoques construccionistas proponen la organización del conocimiento lingüístico en redes de construcciones que se almacenan en la mente de los hablantes. En esta compleja red, cada construcción ocupa un nodo y se conecta con otras construcciones con las que tiene relaciones de forma o de significado. Estas relaciones son, según Goldberg (1995), *relaciones de herencia*, siendo la relación básica la de *esquema-instancia*, esto es, la relación que se establece entre una construcción más esquemática y diversas construcciones (parcialmente) especificadas, que heredan rasgos de dicha construcción matriz más esquemática. Otros tipos de relaciones de herencia propuestas son, por ejemplo, las relaciones metafóricas y metonímicas, relaciones de subparte (una construcción está compuesta por partes de otras construcciones) o relaciones de polisemia (la misma construcción presenta diferentes significados asociados) (Gras 2010b, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019).

En esta red de almacenamiento y organización mental de las construcciones, y siguiendo el principio organizativo de las relaciones de herencia, podemos situar las construcciones en diversas posiciones dentro de la red en función de diferentes niveles o grados de especificidad.

Siguiendo los tres principios anteriormente expuestos, ofrecemos en lo que sigue un análisis general de las combinaciones [verbo (pseudocopulativo) de cambio + atributo] como construcciones a partir de cada uno de ellos:

1. Siguiendo el principio de la GC de que de las construcciones también emana algún tipo de significado, interpretamos que la construcción [VDC + atributo] tiene

significado por sí misma, más allá de las ocurrencias concretas de verbo (pseudocopulativo) de cambio o atributo que instancien o “rellenen” esta construcción. El significado intrínseco a esta construcción será entonces “A sufre un cambio de estado B”. De esta manera, dado el siguiente ejemplo (3)

(3) *Aunque abandoné mi gran sueño de hacerme arquitecta, todavía puedo visitar muchos países pero en otro contexto, por ejemplo como intérprete.*
(Ba2, 2014-2015, estudio IIA, pretest, el subrayado es mío)

podemos observar la presencia de un significado de proceso de cambio inherente a la propia construcción, que no encontramos ni en otras construcciones de [verbo copulativo + atributo] (pensemos, por ejemplo, en “*estar cansado*” o “*ser arquitecta*”), ni en combinaciones en las que aparecen alguno de los dos elementos que la instancian o rellenan. De ahí que el significado de “*hacerme arquitecta*” sea diferente del de, por ejemplo, “*hacerme un traje*”.

2. Aceptada la idea de que la sintaxis y la semántica forman un *continuum* y, por tanto, todas las unidades lingüísticas, desde las más simples hasta las más complejas, son consideradas construcciones, las combinaciones [VDC + atributo] serán, por tanto, construcciones. La diferencia entre palabras simples y unidades sintácticas complejas reside, por tanto, en un grado de abstracción distinto.

3. Si tenemos en cuenta la *organización en redes* de las construcciones, de más a menos productivas, vemos que la construcción general [VDC + atributo] se concretará por medio de relaciones de esquema-instancia. Por ello, las subconstrucciones heredarán los rasgos y características de la construcción matriz, más general, a medida que van añadiendo la información aportada por cada uno de los elementos lingüísticos concretos que la rellenan⁹¹. De esta manera, la relación esquema-instancia del ejemplo (4) quedaría organizada así:

⁹¹ En esta línea de organización de las construcciones en redes, la consideración de Langacker (1987) de que las construcciones son categorías complejas que distinguen un *esquema*, y una serie de *instancias* y *extensiones*, ofrece también un modelo de organización de la información en diversos niveles: “Por una parte, el esquema permite representar la información compartida por todos los miembros de la categoría (...) Por otra, el reconocimiento de la existencia de instancias y extensiones permite dar cuenta de la versatilidad funcional de la construcción (...). Asimismo, la distinción entre instancias y extensiones permite explicar, por una parte, la existencia de una instancia prototípica (...) y una serie de extensiones, que se alejan, en mayor o menor medida del prototipo, y mantienen entre sí relaciones de semejanza de familia” (Gras 2019: 9).

(4) *[m]is padres se han convertido en héroes verdaderos.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, postest)

[verbo (pseudocopulativo) de cambio + atributo]

[convertirse en + atributo]

convertirse en héroe

Mis padres [se han convertido en héroes verdaderos]

Según este principio y atendiendo a su nivel de esquematicidad, podríamos plantear una primera aproximación a las construcciones [VDC + atributo], clasificándolas en dos grandes tipos:

A. Construcciones más abiertas (esquemáticas) (parecen presentar un nivel más avanzado de gramaticalización)	B. Construcciones más cerradas (léxicas) (parecen presentar un nivel menos avanzado de gramaticalización)
<i>hacerse, volverse, ponerse, quedarse + atributo</i> Atributos: N., Adj., Adv., Sg. Prep., Sg. Nom, S. Adj. ⁹²	<i>convertirse (en), transformarse (en), llegar a ser + atributo</i> Atributos: normalmente un N. o Sg. Nom. ⁹³
- el 'hueco' del atributo puede ser completado con palabras de diferentes categorías gramaticales - dan pie a nuevas ocurrencias - más difíciles de aprender para los aprendices de ELE	- menos categorías gramaticales para instanciar el 'hueco' del atributo - más cercanas a expresiones idiomáticas - más fáciles de aprender por los aprendices de ELE

⁹² Nombre, adjetivo, adverbio, sintagma preposicional, sintagma nominal, sintagma adjetivo.

⁹³ Nombre, sintagma nominal.

Tras exponer el principio de la organización de las construcciones en redes y de las relaciones de herencia entre ellas, proponemos un análisis que incorpora el modelo de Traugott (2008) para justificar la organización por niveles de las mismas (cf. apartado 2 del presente capítulo).

Nuestra propuesta de análisis ofrece aplicaciones transportables al aula de ELE, además de presentar una orientación didáctica, tal y como propondremos en el capítulo 8 de la presente tesis, dedicado al diseño de la herramienta didáctica de las construcciones [VDC + Atributo]: se plantea superar el modelo descriptivo tradicional que ofrecen trabajos de referencia en este campo (Navas Ruiz 1963, Fente 1970, Lorenzo 1970, Pountain 1984, Eberenz 1985, Alba de Diego y Lunell 1988, Porroche Ballesteros 1988, Demonte 1999, Marín 2000, Varón López 2001, Wesch 2004, Nueva Gramática de la Lengua Española 2009, entre otros) basado esencialmente en una separación de verbos de cambio por un lado y posibles combinatorias de atributo por otro, como si de dos elementos totalmente disociados se tratase. Este tipo de presentaciones teóricas han sido posiblemente uno de los factores desencadenantes de la justificación teórica subyacente a las explicaciones vagas, heterogéneas y cargadas de excepciones (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019) que encontramos hoy día en los manuales de enseñanza de ELE con respecto a los verbos de cambio, tal y como vemos en la muestra⁹⁴ recogida en la figura 2.

⁹⁴ Recogemos aquí un extracto de una unidad didáctica del manual de ELE Moreno García, C., Hernández, C. y Miki Kondo, C. (2018). *Gramática nivel avanzado (B2)*, Madrid: Anaya, 138-145. Puede consultarse la unidad completa extraída de este manual en el Anexo 2, al final de la tesis.

Indican cualidades o estados pero, a diferencia de *ser*, *estar* o *parecer*, expresan un cambio en esa cualidad o estado.

-<i>Volverse</i>: Me he vuelto muy inseguro (la inseguridad es ya una característica). -<i>Hacerse</i>: Se ha hecho budista.	-<i>Ponerse</i>: No me digas esas cosas tan bonitas, que me pongo colorada. -<i>Quedarse</i>: Se quedó alucinado cuando vio a su nieto.

• **Hacerse** + adjetivo / sustantivo

- Tiene muchos matices diferentes. Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado. A menudo son cambios ideológicos o profesionales:⁹⁵

Se ha hecho budista. / Se ha hecho pacifista. / Se ha hecho editor.

- En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo:

¡Me he hecho rico! / Se ha hecho muy famoso.

- No puede ir con adjetivos que expresen estados:

**Me he hecho cansado, deprimido, helado, vacío, harto.*

⁹⁵ Obsérvese que no se recogen adverbios (*tarde*) ni sintagmas preposicionales (*de oro*, *de día*) como posibles atributos combinables con *hacerse*. Señalamos también lo inadecuado de la explicación “Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado” en ejemplos como “*Se ha hecho mayor*” o “*Se ha hecho un hombre*”; de la misma manera, la aclaración “expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo” tampoco daría cuenta del cambio interno de ir avanzando en edad (“*Se hace mayor*”) y afirmaciones como “No puede ir con adjetivos que expresen estados” quedan abiertas a excepciones si consideramos, por ejemplo, adjetivos como *grande* o *pequeño*, que pueden denotar tanto cualidades como estados y que encontramos en contextos como, por ejemplo, “Si me hago todavía más pequeña, podré deslizarme por debajo de la puerta” (Carroll, L., *Alicia en el país de las maravillas*, 1865).

Actividad. Complete los diálogos con el verbo de cambio adecuado.

1. > ¿Dónde he puesto mis llaves? Otra vez se me ha olvidado.

< Están aquí, ¡qué despistado!

2. > Repetimos, el número ganador del sorteo de hoy, valorado en 50.000€, es el 01498.

< ¿El 01498? Sí, sí, es el mío. ¡Dios mío, ... millonaria!

3. > Con lo generoso que era cuando lo conocimos, ¿te acuerdas? Y ahora solo piensa en su beneficio.

< Sí, tienes razón muy egoísta y codicioso.

4.> No me encuentro muy bien, me estoy mareando.

< Sí, te estás un poco pálido; anda, siéntate aquí al lado de la ventana.

5. > ¿Le contaste a Rebeca lo de la explosión en la planta cuarta del hospital?

< Sí, y no sabía nada: de piedra cuando se enteró.

6. > Señor, ¿está usted interesado en la lucha contra el cáncer?

< Mucho, ¿qué tengo que hacer para socio de su organización?

Figura 2. Extracto de presentación y tratamiento del verbo *hacerse* como verbo de cambio, en Moreno García *et al.* (2018: 138-145; los subrayados y empleo de negritas corresponden al original)

Argüimos que, desde la perspectiva aportada por el enfoque de la GC, y a diferencia de modelos como el que acabamos de recoger, se puede ofrecer una explicación de las construcciones [VDC + atributo] unificada, con un propósito aplicado y componente didáctico final bien definido.

En la herramienta didáctica que diseñaremos, este principio de análisis constructivista irá de la mano de una exposición de la persistencia semántica subyacente en el verbo de cambio correspondiente (Van Gorp 2014) y de una propuesta de imagen conceptual asociada al mismo, tal y como explicitaremos en el capítulo 8.

2 Los niveles de esquematicidad

Desde la perspectiva de las teorías sobre gramaticalización⁹⁶, Traugott (2008b) plantea un modelo diacrónico que se aplica a las construcciones siguiendo un esquema de cuatro niveles, según el cual las construcciones se almacenan en diversos grados de abstracción, como hemos visto en el apartado 1 de este capítulo. Este modelo arroja luz sobre la segunda condición de Goldberg (2003) de las construcciones: la fijación en el uso.

Traugott (2008a, 2008b) considera tres niveles relevantes para el análisis de las construcciones desde la mencionada perspectiva de los procesos de gramaticalización:

1. Macroconstrucciones: corresponderían a esquemas de alto nivel. Por ejemplo, la construcción de cláusula (u oración), la construcción copulativa, la construcción transitiva, construcción partitiva, etc. Se trataría de un marco abarcador, general, como la construcción, en inglés, *[NP of NP]* ('S. Nom. De S. Nom.')
2. Mesoconstrucciones: se trata de conjuntos de construcciones de comportamiento similar. Siguiendo con los ejemplos propuestos por Traugott, estamos hablando de "conjuntos de construcciones específicas que se comportan de manera similar" (ídem: 236), como en inglés *(a) sort of*, *(a) kind of* como un subconjunto diferente del subconjunto *a lot (of)*, *a bunch (of)*, *a bit (of)*, distinto a su vez del subconjunto *(not) a shred of*, *(not) a jot (of)*, etc.
3. Microconstrucciones: es el nivel de las construcciones individuales. De nuevo, tomando los ejemplos propuestos por la autora, nos situamos en el nivel de *(a) sort of*, *a lot (of)*, y *(not) a shred of*, por ejemplo (Traugott 2008: 236).

A estos tres tipos de construcciones, Traugott añade, en consonancia con la propuesta construccionista, el nivel de los constructos, entendidos como ocurrencias empíricamente halladas (lenguaje en uso) de las microconstrucciones. A este último nivel, que presenta un grado de abstracción distinto de los tres

⁹⁶ Cf. capítulo 2, apartado 2.5.

anteriores, lo denominaremos “nivel de las ocurrencias” (nivel 4) y, puesto que es el nivel de las ocurrencias más novedosas, será el nivel más productivo de varias construcciones y en él suelen tener lugar los cambios iniciadores propios de los procesos de GR.

Siguiendo este modelo de Traugott, nuestra propuesta se concretiza en una aproximación en cuatro niveles del tipo *top-bottom* como en la figura 3:

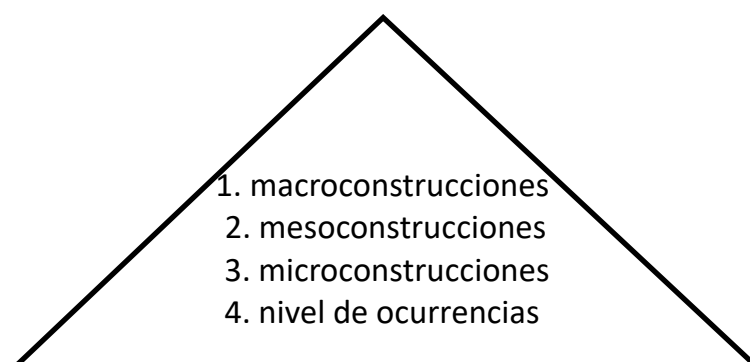


Figura 3. Modelo de organización de las construcciones [VDC + atributo] en 4 niveles, *top-bottom*, basado en la GC (Goldberg 1995, 2003) y Traugott (2008)

Aplicado a las construcciones de [VDC + atributo] que nos ocupan, el modelo propuesto quedaría de la siguiente manera:

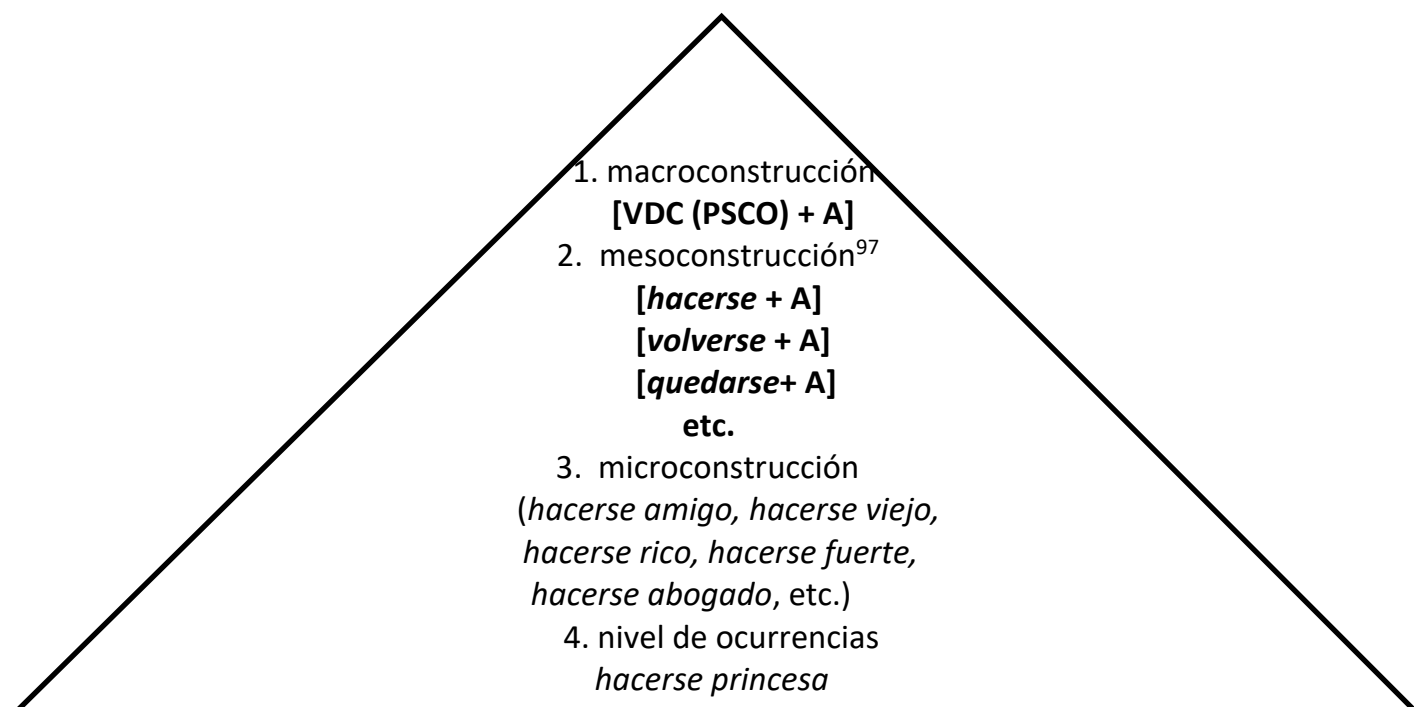


Figura 4. Aplicación del modelo en 4 niveles, *top-bottom*, a las construcciones [VDC+ atributo]

⁹⁷ Se ofrecen ejemplos para los demás verbos objeto de nuestro estudio en los apartados 2.2 y 2.3 del presente capítulo.

En lo que sigue nos detendremos en cada uno de los cuatro niveles presentados, describiendo y ejemplificando cada uno de ellos.

2.1 Nivel de las macroconstrucciones

En este primer nivel, el más alto o general en la red organizativa de las construcciones, se sitúa la construcción atributiva pseudocopulativa. Según la definición de construcción, se trata de una asociación convencionalizada de forma (verbo + atributo) y significado (expresión de cambio), de manera que el significado vendrá determinado, no solo por los significados de cada uno de los elementos que la componen y por los contextos en los que se usa dicha construcción (Bybee y Eddington 2006: 328), sino que de la propia construcción emana el significado de “X sufre un cambio de estado Y” (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 8).

Asimismo, en este nivel, la construcción comparte rasgos formales con otras construcciones atributivas pseudocopulativas con las que se relaciona (cf. apartado 1, principio de organización en redes de la GC), tales como la pérdida de significado léxico del verbo, la obligatoriedad del atributo o la imposibilidad de pronominalizarlo por el pronombre átono neutro *lo* (cf. capítulo introductorio, pág. 5).

2.2 Nivel de las mesoconstrucciones

En este segundo nivel nos encontramos con cada una de las combinaciones individuales de cada uno de los siete verbos objeto de estudio (*hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *convertirse en*, *transformarse en*, *llegar a ser*) + atributo. Se trata de atributos que pertenecen a campos semánticos específicos, que recogemos de Van Gorp (2014) para *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse* y de Conde Noguero (2013) para *convertirse (en)*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*⁹⁸:

hacerse	relaciones personales (<i>amigos, novios, etc.</i>)	oficio, cargo, misión, obligación, profesión (<i>policía, médico, monja, etc.</i>)	edad o ciclos vitales (<i>viejo, hombre, (una) mujer, etc.</i>)	noción de realidad (<i>realidad, verdad</i>)	estado social, fama (<i>famoso, célebre, popular, etc.</i>)

⁹⁸ Nótese que no se trata de una lista cerrada o exhaustiva ni de los únicos campos semánticos a los que pertenecen los atributos que aparecen en las construcciones con verbos de cambio, sino los más frecuentes según las citadas investigaciones de Van Gorp (2014) y Conde Noguero (2013).

volverse	estado anímico/psíquico, salud (<i>loco, agresivo, egoísta, etc.</i>)	ámbito de lo físico (<i>gordo, insensible, sordo, duro, frío; de piedra, de color verde, etc.</i>)	valoración personal (<i>difícil, insoportable, imposible, necesario, etc.</i>)	comportamientos o tipos humanos (<i>misántropo, un canalla, un hombre de ciudad, una Barbie, etc.</i>)	ideología religión (<i>budista, vegetariano, comunista, etc.</i>)
ponerse	estado emocional y comportamiento (<i>nervioso, furioso, agresivo, triste, etc.</i>)	aspecto físico (<i>gordo, guapa, fuerte, cachas, en forma, etc.</i>)	condición médica (<i>enfermo, malo, bueno, etc.</i>)	colores (<i>verde, rojo, negro, morado, pálido, amarillo, etc.</i>)	
quedarse	estado de ánimo, reflexión o reacción psíquica: confusión, conmoción, turbación ante un hecho o una situación concreta (<i>atónito, aturdido, asombrado, sorprendido, callado, triste, contento, etc.</i>)	estado civil, relación familiar, propiedad patrimonial y compañía (<i>solo, huérfano, viudo, pobre, etc.</i>); adjetivos de valoración negativa y se perciben como el resultado de una pérdida	estados, aspectos o defectos físicos (<i>desnudo, dormido, embarazada, inmóvil, quieto, calvo, delgado, ciego, cojo, inválido, manco, sordo, etc.</i>)		

convertirse en	mundos imaginarios, fantasía, leyendas, cuentos, mitología (<i>monstruo, rana, cíclope, conejo, etc.</i>)	fenómenos físicos (<i>hielo, vapor, humus, agua, etc.</i>)			
transformarse en	metamorfosis (<i>mariposa, crisálida, rana, etc.</i>)				
llegar a ser	profesiones (<i>profesor, médico, astronauta, bailarina, etc.</i>)	posición elevada en un ranking o escala (<i>el primero, el vencedor de la carrera, la mejor, etc.</i>)	logros, estatus social (<i>director, presidente, el vencedor, famoso, conocido, etc.</i>)	estado emocional (<i>feliz, una persona satisfecha, etc.</i>)	

2.3 Nivel de las microconstrucciones

En el tercer nivel, el de las microconstrucciones, nos encontramos con las combinaciones más frecuentes de los siete verbos de cambio con sus respectivos atributos. Estos, como miembros centrales de su categoría, atraen por analogía a los atributos menos frecuentes (Bybee y Eddington 2006, e. o.).

Para ejemplificarlo, tomemos el siguiente ejemplo de la construcción [*quedarse solo*]:

(5) *Menelao se queda solo*

Tal y como se propone en Bybee y Eddington (2006), hay ciertos adjetivos -y, por extensión, otras categorías gramaticales- que funcionan como núcleo o elemento más central de una categoría en base al criterio de la frecuencia en el uso (cf. teoría de prototipos, capítulo 2, pág. 57).

Aunque se centran solo en adjetivos como categorías gramaticales para el atributo, los citados investigadores proponen la organización de los miembros de la categoría en cuatro grandes tipos: (i) miembros centrales de la categoría, que presentan una alta frecuencia de ocurrencias en su corpus y que están estrechamente relacionados

con otros miembros; (ii) adjetivos cuyo significado es en parte similar al del miembro central de la categoría; (iii) extensiones metafóricas del concepto expresado en el miembro central; y (iv) opuestos (Bybee y Eddington 2006: 336).

Siguiendo esta clasificación, en el ejemplo (5) el adjetivo *solo* es considerado como el miembro central de su categoría, a saber, “ausencia de compañía”, y esta posición central queda reflejada en un esquema visual que permite captar fácilmente tal posición. Nos referimos a la propuesta de presentación de la organización de estos adjetivos en *clusters* o agrupaciones por parte de Bybee y Eddington que ya mencionamos en la introducción (cf. pág. 9).

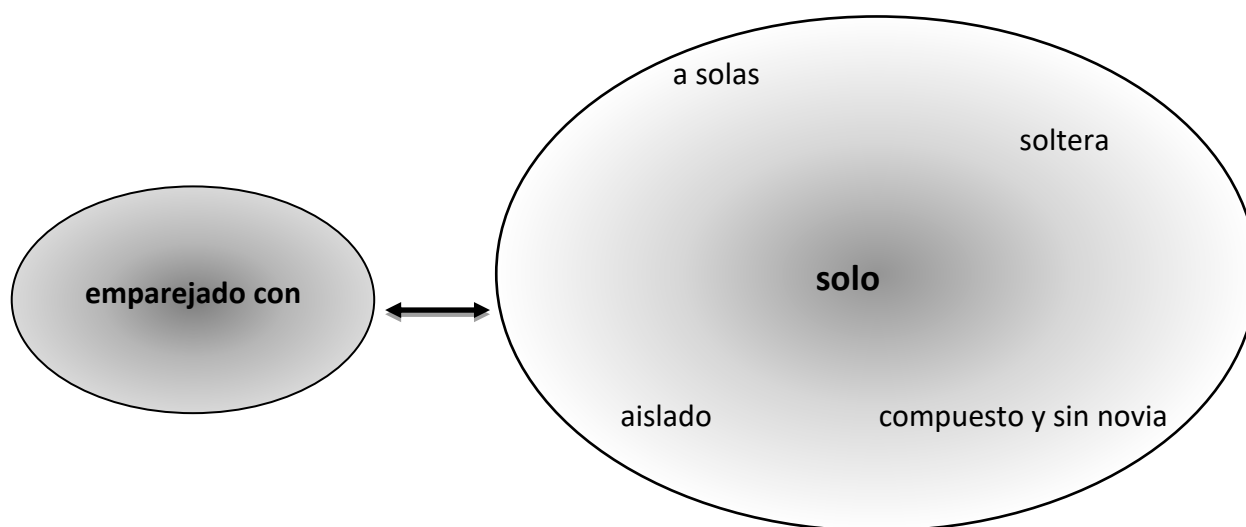


Figura 5. *Cluster* del adjetivo *solo* como atributo en combinación con *quedarse*, adaptado de Bybee y Eddington (2006: 332)

Atendiendo a la explicación que acabamos de ofrecer, *solo* ocuparía el lugar de (i) miembro central de esta categoría: el sombreado y el tamaño de letra son indicadores visuales de su elevada frecuencia de uso y, por tanto, de su estatus como miembro central. Con respecto a *a solas* y *aislado*, ocuparían la posición (ii), ya que sus significados son, en parte, similares al del miembro central, *solo*; *soltera* y *compuesto y sin novia* corresponderían a (iii), al tratarse de extensiones metafóricas del concepto de “soledad” expresado en el miembro central. Por último, (iv) se concreta en este ejemplo en *emparejado con*, de significado opuesto al del miembro central, relación que se expresa visualmente con la flecha de doble sentido y enmarcándolo en su propio espacio circular, aunque relacionado en base a esta oposición o antonimia con el miembro central, *solo*.

Esta presentación en forma de agrupamientos o *clusters* es ofrecida por los autores para otros adjetivos centrales como (*quedarse*) *tranquilo*, *dormido*, *sorprendido* o

triste y (*ponerse*) *nervioso*, *pálido*, *triste* y *serio*⁹⁹ y sus correspondientes tipos asociados, organizados en (ii), (iii) y (iv), como acabamos de presentar. Asimismo, este análisis permite crear grandes redes de agrupamientos, en las cuales se pueden apreciar las relaciones que se establecen a nivel de *cluster* pero también entre los adjetivos individuales que los conforman, como vemos en la figura 6:

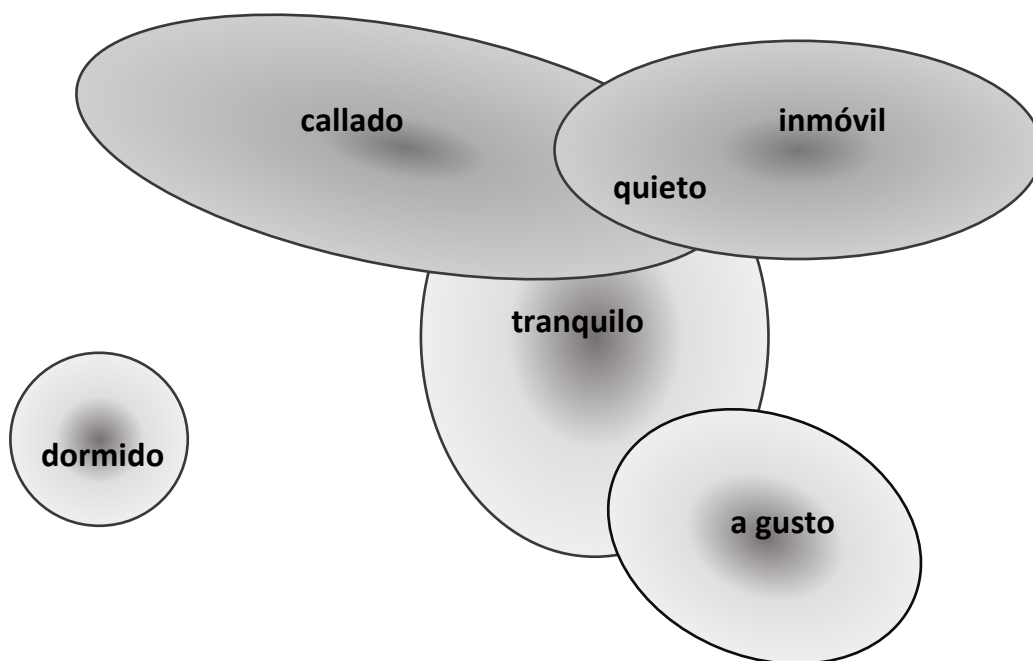


Figura 6. Miembros centrales de los *clusters* y su relación con *quedarse quieto* (adaptado de Bybee y Eddington 2006: 333)

Resaltada la importancia de la frecuencia de uso para que un determinado atributo sea considerado el miembro central de su categoría, planteamos que las combinaciones más frecuentes de [VDC + atributo] atraerán, por analogía, a otras menos frecuentes en este nivel de las microconstrucciones.

Tras cruzar los datos de los corpus manejados por Van Gorp (2014) y Bybee y Eddington (2006) para los verbos *volverse*, *quedarse*, *ponerse* y *hacerse*, proponemos la siguiente lista de atributos más frecuentes:

- *VOLVERSE* + *loco*, *viejo*, *cambio de color* (para sujetos inanimados).
- *QUEDARSE* + *solo*, *dormido*, *quieto*, *inmóvil*, *embarazada*, *sorprendido*.
- *PONERSE* + *nervioso*, *serio*, *pesado*, *furioso*, *rojo*.
- *HACERSE* + *mayor*, *amigos*, *viejo*, *rico*, *fuerte*, *famoso*.

⁹⁹ Bybee y Eddington (2006: 332-342) ofrecen esta representación para los verbos *quedarse* y *ponerse*, pero no así para *hacerse* y *volverse*. Sería interesante como futura línea de investigación replicar el análisis con atributos que se combinan con estos dos últimos verbos, así como con los demás verbos (pseudocopulativos) de cambio, esto es, *convertirse* (*en*), *transformarse* (*en*) y *llegar a ser*.

En cuanto a *convertirse en*, *transformarse en* y *llegar a ser*, proponemos las combinaciones más frecuentes a partir de los datos del corpus de Conde Noguerol (2013):

- *CONVERTIRSE EN*: *agua > hielo, vapor; semilla > planta; energía, piedra, rana.*
- *TRANSFORMARSE EN*: *rana (< renacuajo), mariposa (metamorfosis de la oruga), monstruo* (y otros ejemplos de ficción: un hombre en escarabajo, dioses griegos en animales, etc.).
- *LLEGAR A SER*: *profesor, abogado, presidente, director, rico, famoso, feliz.*

Los atributos listados son, insistimos, los que aparecen más frecuentemente con estos siete verbos y que, por tanto, cumplen con esta segunda condición de Goldberg (2003) para considerar una construcción como tal. Asimismo, estos atributos se corresponden con los elementos centrales o prototípicos de su categoría. Esto no quiere decir que sean los únicos atributos combinables con estos siete verbos, pero sí los más frecuentes, de modo que, por analogía, atraen a otros menos frecuentes, según el nivel micro de nuestra aplicación del modelo de Traugott (2008) a las construcciones que nos ocupan.

2.4 Nivel de las ocurrencias

En este cuarto nivel, el más bajo según el modelo que proponemos, nos encontraríamos con todas las realizaciones posibles de la construcción matriz más general. Se trata de todas las combinaciones posibles, incluso aquellas consideradas como más periféricas o con miembros menos centrales de su categoría, algunas de las cuales pueden ser tan infrecuentes a nivel conceptual que sean incluso consideradas “dudosas” por parte de hablantes nativos de español, lo cual puede suscitar cuestiones de aceptabilidad¹⁰⁰. Fijémonos para ello en los siguientes ejemplos extraídos de nuestro corpus:

(6) *Me he dado cuenta de que me he hecho más trabajadora durante mi tiempo libre también.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, posttest)

(7) *Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que hacerse princesa no es una opción.* (Ba, 2013-2014, estudio I, pretest)

¹⁰⁰ “(...) we hypothesize that grammaticality or **acceptability** judgements are heavily based on familiarity, that is, the speaker’s experience with language. Sequences of linguistic units that are of high **frequency** or resemble sequences of high frequency will be judged more acceptable than those that are of low frequency or do not resemble frequently used structures.” (Bybee y Eddington 2006: 349, el subrayado es mío)

(8) *Por último, el Gobierno ha tenido que economizar en el gasto público. Por eso, la gente se ha puesto muy descontenta y ha comenzado a protestar.* (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, postest)

(9) *Creo que eso nos vuelve más inteligentes porque ahora empezamos a encontrar las ideas principales de textos más rápido.* (Ba2, 2015-2016, estudio IIB, un único test)

Las construcciones subrayadas en (6)-(9) ejemplifican contextos de ocurrencias de las mismas percibidas como casos dudosos por parte de hablantes nativos, puesto que los atributos presentes en ellas resultan ser infrecuentes, en combinación con el verbo de cambio con el que aparecen. Así, en (6), el atributo *trabajadora*, precedido del cuantificador *más*, no pertenece a ninguna de las categorías semánticas con las que se combina *hacerse* de manera prototípica; igualmente, *princesa*, en (7), solo podría considerarse elemento muy periférico de la categoría semántica oficios, cargos o profesiones. En (8) encontramos un caso interesante pues, si bien el adjetivo *descontenta* sí que pertenecería a la categoría semántica de estado emocional y comportamiento a la que pertenecen otros adjetivos con connotación negativa como *nervioso*, *furioso*, *agresivo*, *triste*, etc. con los que *ponerse* se combina de manera prototípica, esta construcción resulta dudosa. Una posible explicación aduciría, precisamente, a una cuestión de frecuencia (de hecho, resulta mucho más frecuente en español la construcción con su antónimo, *contento/a*). Otra posible explicación atendería a la hipótesis de que “*ponerse* se relaciona preferentemente con atributos que denotan estados reversibles, es decir, transitorios, y en relación a los cuales el sujeto puede cambiar otra vez” (Van Gorp 2014: 313). Se entiende entonces que *descontenta* es un estado menos reversible del que el sujeto no cambia fácilmente de nuevo hacia el estado anterior. Por último, en (9), el atributo *inteligentes* no se corresponde con ninguna de las categorías semánticas de los atributos con los que *volverse* se combina prototípicamente, esto es, estado anímico/psíquico o de salud (en general, negativo), el ámbito de lo físico, valoración personal, comportamientos o tipos humanos ni ideología o religión.

Siendo este nivel de las ocurrencias el *locus of change* (Traugott 2008) o, en otras palabras, el campo de pruebas de nuevas ocurrencias de las construcciones, suscita cuestiones de aceptabilidad que hemos querido tratar en profundidad en el curso de la presente investigación. Para ello, tal y como presentaremos en detalle en el capítulo 6, diseñamos y llevamos a cabo un experimento en dos pasos, a saber: 1) valoración de la aceptabilidad de determinadas construcciones dudosas que aparecían en nuestro corpus de aprendices y 2) enjuiciamiento del grado de dicha aceptabilidad. Partiendo de que una construcción como “*hacerse princesa*” pueda ser considerada *a priori* como dudosa ya que, prototípicamente, *hacerse* se combina con atributos del campo semántico de la profesión, categoría en la que el

atributo es claramente periférico, la hipótesis subyacente para este pequeño experimento fue que, usada con la suficiente frecuencia, esta construcción menos “aceptada” puede subir al siguiente nivel, como microconstrucción, y entrar así en el esquema de cuatro niveles del modelo que proponemos. En base a lo propuesto por Bybee y Eddington (2006) y a los resultados de nuestro propio experimento, argüimos que, siempre y cuando exista suficiente frecuencia, esta irá de la mano de la aceptabilidad.

No obstante, tenemos también en cuenta que combinaciones como “*hacerse princesa*” se originan en contextos altamente específicos (por ejemplo, una niña pequeña que se pone un vestido de princesa con todos sus accesorios para carnaval, situándonos en la esfera concreta del mundo del disfraz), donde la analogía permite el uso de la combinación “*hacerse princesa*”.

A modo de resumen del modelo de organización de las construcciones en cuatro niveles propuesto en este apartado, ofrecemos el siguiente cuadro sinóptico (Figura 7):

Macroconstrucción	Construcción atributiva [VDC+atributo]
Mesoconstrucción	Combinaciones individuales <i>Hacerse+atributo</i> <i>Ponerse+atributo</i> <i>Volverse+atributo</i> etc. (en este nivel, los atributos pertenecen a campos semánticos específicos)
Microconstrucción	Las combinaciones [VDC+ A] más frecuentes , que por analogía atraen a los atributos menos frecuentes: <i>Se volvió loco</i> <i>Se quedó solo</i> <i>Se hizo viejo</i> <i>Se puso rojo</i> <i>(El agua) se convierte en hielo</i> <i>(La oruga) se transformó en mariposa</i> <i>Llegó a ser director de la empresa</i>
Nivel de ocurrencias o constructos (<i>utterances, constructs</i>)	Es el nivel del uso real del lenguaje, y por tanto el lugar de innovación y cambio: <i>“me he hecho trabajadora”</i> <i>“la gente se ha puesto descontenta”</i>

	<u>“hacerse princesa”</u>¹⁰¹ etc.

Figura 7. Cuadro resumen del modelo organizativo de las construcciones [VDC + atributo], en 4 niveles, enfoque *top-bottom*, basado en la GC (Goldberg 2003) y el modelo diacrónico de Traugott (2008)

En base a todo lo anterior, se podría plantear la hipótesis de que, en un primer momento, los aprendices de ELE comprenden y asimilan correctamente la construcción a nivel macro, ya que en su LM, el neerlandés, existe el mismo mecanismo¹⁰², que copian. Sin embargo, y posiblemente por falta de contacto con el español, no consiguen dominar los niveles 2 y 3 (meso y micro, según el modelo propuesto) de las construcciones [VDC + A].

3 Las construcciones

En el presente apartado ofrecemos un análisis de los tres niveles, meso, micro y nivel de ocurrencias, de la construcción matriz que hemos denominado [VDC + atributo] a nivel macro.

Como ya mencionamos en el apartado 1, la construcción es una asociación de forma y significado, de tal manera que su forma, a nivel macro, es [VDC + atributo] y su significado intrínseco “A sufre un cambio de estado B”. A partir de esta construcción matriz, las subconstrucciones que se derivan en los niveles meso, micro y de ocurrencias, heredarán las características de dicha matriz al tiempo que añaden información a partir de los elementos léxicos concretos que la instancian (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). El nivel de las mesoconstrucciones se verá, por tanto, concretado en cada una de las siete construcciones que nos ocupan, a saber: [*hacerse* + atributo] (3.1), [*volverse* + atributo] (3.2), [*ponerse* + atributo] (3.3), [*quedarse* + atributo] (3.4), [*convertirse en* + atributo] (3.5), [*transformarse en* + atributo] (3.6) y [*llegar a ser* + atributo] (3.7).

En lo que sigue, ofreceremos (i) un análisis de la semántica fuente¹⁰³ o sustrato léxico del verbo en su versión no pseudocopulativa, para tratar así de desentrañar el significado específico de cada uno de los niveles meso de la construcción. Nos basamos para ello en el principio teórico de que los verbos pseudocopulativos de

¹⁰¹ Los once casos dudosos a los que aludimos se presentan en contexto (y con su correspondiente cotexto) en el capítulo 6, § 2.2, donde además de exponen los resultados del experimento que denominamos “Test de aceptabilidad”.

¹⁰² Se trataría de la construcción copulativa [*worden* + atributo], como en “ziek worden”, *ponerse enfermo*.

¹⁰³ Partiendo de la tesis de Van Gorp (2014), recurrimos al estudio de la semántica fuente de cada uno de los verbos en su versión no pseudocopulativa como medio para comprender su persistencia semántica (Hopper 1991), la cual nos servirá para el diseño posterior de las imágenes conceptuales asociadas a cada verbo, que presentaremos en el capítulo 8 de la presente tesis.

cambio ocupan un lugar más avanzado en la escala del proceso de gramaticalización que sus correspondientes formas no pseudocopulativas¹⁰⁴ (Hopper y Traugott 1993, Cuenca y Hilferty 1999, Van Gorp 2014), esto es, *hacer*, *volver*, *poner*, *quedar*, *convertir*, *transformar* y *llegar*. Estos se completarán con (ii) un listado de los campos semánticos de atributos más frecuentes (nivel micro), para terminar con (iii) algunos ejemplos de ocurrencias concretas de dichas construcciones, extraídas de nuestro corpus *Aprescrilov*. De esta manera, se obtendrá una panorámica de los cuatro niveles de especificidad de las siete construcciones.

3.1 *Hacerse* + atributo

A partir del significado general “A sufre un cambio de estado B”, a nivel de mesoconstrucción éste se especifica con uno de los VDC pseudocopulativos que nos ocupan, a saber, *hacerse*.

(i) Semántica fuente:

Si tomamos la forma no pseudocopulativa del verbo, es decir, *hacer*, veremos que la semántica base subyacente al mismo y que, de alguna manera, sigue presente en la forma pseudocopulativa (cf. persistencia léxica, Hopper 1991) se corresponde con “[p]roducir algo, darle el primer ser” y “[f]abricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener”, según el DRAE. De las anteriores definiciones se desprende que en todo proceso de *hacer*, entendido como fabricar algo, hay un origen, un camino y una meta en tal proceso de modo que, “[a]unque el verbo *hacer* no es un verbo de movimiento como tal, su estructura semántica conceptual puede ser descrita en términos del esquema de imagen CAMINO, con sus componentes estructurales ORIGEN-CAMINO-META y DIRECCIÓN” (Van Gorp 2014: 99-100). Volveremos sobre esta base semántica al proponer las imágenes conceptuales asociadas a cada una de las construcciones en el capítulo 7, a partir de la página 170.

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

Independientemente del rasgo $\pm$ animado del sujeto de la construcción¹⁰⁵, a partir del análisis de 800 ocurrencias del corpus de novelas compilado por Van Gorp, los

¹⁰⁴ Remitimos al capítulo 2, apartado 2.4, para más detalles sobre los procesos de GR.

¹⁰⁵ Tal y como queda expuesto en el capítulo introductorio, los enfoques tradicionales, descriptivos, de los verbos de cambio se han basado por regla general en la combinación de factores y parámetros semánticos, morfológicos y léxicos entremezclados. Uno de ellos es, precisamente, el rasgo $\pm$ animado del sujeto. Nuestra propuesta pasa por no incluir este tipo de parámetros que provocan confusión en el aprendiz de ELE y guiarnos por criterios de prototipicidad como el que aquí presentamos, es decir, un listado asequible de atributos que **prototípicamente** aparecen en esta construcción. De esta manera, queda la puerta abierta a

campos semánticos de atributos con los que el verbo *hacerse* se combina de manera prototípica -pero no excluyente ni exclusiva- son los siguientes:

- 1) Relaciones personales (*amigos, novios, etc.*)
- 2) Oficio, cargo, misión, obligación, profesión (*policía, médico, monja, etc.*)
- 3) Edad o ciclos vitales (*viejo, hombre, (una) mujer, etc.*)
- 4) Noción de realidad (*realidad, verdad*)
- 5) Estado social, fama (*famoso, célebre, popular, etc.*)

En línea con lo planteado por la investigadora, “[p]odemos afirmar que la imagen conceptual asociada a *hacerse* es una de autogeneración o autogénesis, en que el cambio se origina en la entidad sujeto misma” (Van Gorp 2014: 110). De esta manera, se pueden explicar e integrar las ocurrencias concretas de la construcción, tanto aquellas consideradas aceptables debido al alto grado de frecuencia con que aparecen (*hacerse famoso, policía o tarde*, por ejemplo), pero también aquellas menos frecuentes que generan dudas acerca de su grado de aceptabilidad debido, precisamente, a su escasa frecuencia.

(iii) Ocurrencias del corpus:

Los casos del nivel de ocurrencias hallados en nuestro corpus podrían ser clasificados en tres grandes grupos:

1. Ocurrencias correctas: la realización del nivel micro de la construcción [*hacerse* + atributo] es perfectamente aceptable, es frecuente y no suscita cuestiones ni dudas en torno a su grado de corrección por parte de hablantes nativos. Por ejemplo, una ocurrencia concreta como (10):

(10) *Asimismo sueño con hacerse intérprete [sic] para que pueda mejorar mis lenguas.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, pretest)

2. Ocurrencias incorrectas: como en (11), ya que la combinación sujeto + construcción no se corresponde con la idea de autogeneración o autogénesis, en que el cambio se origina en la entidad sujeto misma y suscita cuestiones en torno a su grado de corrección por parte de hablantes nativos:

(11) (...) *desgraciadamente la vida se hace cada día más cara.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, posttest)

3. Ocurrencias dudosas: un caso como el que ya presentábamos en (6)

las ocurrencias específicas de dicha construcción, sean prototípicas o no, y al manejo del criterio de aceptabilidad de la construcción como sustituto del de corrección/incorrección o excepción.

(6) *Me he dado cuenta de que me he hecho más trabajadora durante mi tiempo libre también.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, posttest)

se corresponde con una ocurrencia específica de la construcción poco frecuente, que ciertamente suscita dudas acerca de si puede ser considerada aceptable o no por parte de hablantes nativos (cf. capítulo 6, test de hispanohablantes). Nuestra hipótesis es que no se trata de una ocurrencia completamente incorrecta, sino que el hablante (aprendiz de ELE en este caso) opta por este verbo de cambio y no otro en función de “una representación mental propia que corresponde a una perspectiva específica con respecto a la realidad” (Van Gorp 2014: 90), es decir, que ha captado la idea general de la construcción en sus niveles macro, meso y micro, produciendo una ocurrencia novedosa que, sin ser incorrecta, es aún poco frecuente y, por tanto, no considerada *a priori* como aceptable por todos los hablantes nativos. En este caso, se genera un cambio en la propia entidad sujeto (yo), de tipo autogenerativo, como un camino con un inicio, desarrollo y meta, a saber, alcanzar el estado final de *(más) trabajadora*.

3.2 *Volverse* + atributo

En este apartado presentamos la semántica fuente del VDC *volverse* (i), así como los campos semánticos más frecuentes de los atributos con los que el verbo se combina (ii) y las ocurrencias halladas en el corpus (iii).

(i) Semántica fuente:

El verbo pseudocopulativo *volverse* procede de la forma verbal léxica, menos gramaticalizada, *volver*, definida en el DRAE como “[r]egresar (al punto de partida)” y como “[d]ejar la línea recta y dirigirse en otro sentido” en el DUE. Es decir, si consideramos que *volver* expresa una ruptura, “usar *volverse* como pseudo-cópula equivale a perfilar un cambio que interrumpe la continuidad en el tiempo” (Van Gorp 2014: 222).

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

Nuevamente, a partir del análisis de 800 ocurrencias -para este verbo- del corpus de novelas de Van Gorp, los campos semánticos de atributos con los que el verbo *volverse* se combina de manera prototípica -pero no excluyente ni exclusiva- son los siguientes:

- 1) Estado anímico/psíquico, salud (*loco, agresivo, egoísta*, etc.)
- 2) Ámbito de lo físico (*gordo, insensible, sordo, duro, frío; de piedra, de color verde*, etc.)
- 3) Valoración personal (*difícil, insoportable, imposible, necesario*, etc.)

4) Comportamientos o tipos humanos (*misántropo, un canalla, un hombre de ciudad, una Barbie*, etc.)

5) Ideología, religión (*budista, vegetariano, comunista*, etc.)

Serán los atributos de estos campos semánticos más frecuentes y prototípicos los que, por analogía, atraigan a otros atributos menos frecuentes. Asimismo, dichos atributos pueden, en ocasiones, combinarse también con otros verbos de cambio. Explicar este fenómeno ha supuesto tradicionalmente un escollo para los trabajos con enfoque descriptivo, recurriendo a menudo a las conocidas listas de excepciones o de subcategorías inoperativas e ineficaces desde un punto de vista didáctico (Alba de Diego y Lunell 1988, Porroche Ballesteros 1998, Rodríguez Arrizabalaga 2001, e.o.). La propuesta de Van Gorp de explicarlo a partir del concepto de *acomodación* es, desde nuestro punto de vista, la más acertada y eficaz hasta la fecha. Según la investigadora

[a]unque se da por supuesto que el uso de *hacerse* o *volverse* también depende en parte de la compatibilidad entre la propiedad o categoría expresada por el atributo y el tipo de entidad denotado por el sujeto (...) sea cual sea la categoría léxica y semántica de uno y otro, la relación entre ambos se adapta al perfil conceptual impuesto por la pseudo-cópula. (Van Gorp 2014: 266)

En otras palabras, cuando nos encontramos casos de atributos que son compatibles tanto con *hacerse* como con *volverse* (y, por extensión, argüimos que también con otros verbos de cambio), dicha alternancia se explica a la luz de la diferente conceptualización del cambio que cada verbo pseudocopulativo imprime a la construcción. Este enfoque conlleva una nueva perspectiva que encierra un potencial didáctico sobre el que volveremos en el capítulo dedicado al diseño de la herramienta didáctica.

Nuestra propuesta consiste en complementar esta idea de acomodación con la perspectiva de los niveles de especificación del modelo presentado. De esta manera, el hecho de que un atributo como *millonario* pueda combinarse tanto con *hacerse* como con *volverse* o incluso *convertirse en* y *llegar a ser*, obedece, por una parte, al mencionado criterio de acomodación; por otra parte, se corresponde con el nivel de las ocurrencias concretas de las mesoconstrucciones correspondientes (*hacerse, volverse, convertirse en* y *llegar a ser* + atributo), donde la categoría 'atributo' puede ser instanciada o rellenada por múltiples palabras de diversas categorías gramaticales, incluyendo la misma palabra (*millonario*) en varias o en todas ellas.

(iii) Ocurrencias del corpus:

1. Ocurrencias correctas: (12) nos ofrece un caso interesante, ilustrativo de cómo la explicación de la ocurrencia concreta de la construcción [*volverse* + atributo] cobra sentido a la luz de la semántica base subyacente al verbo, de manera que se interpreta el cambio como una ruptura o desviación de la trayectoria anterior del sujeto (no ser responsable). De este modo, ya no será necesario recurrir a inoperativas justificaciones o listados de excepciones, del tipo “los atributos combinables con *volverse* expresan que el cambio en la cualidad suele ser involuntario o inconsciente” (Moreno García *et al.* 2018: 139) o que “[m]uchas veces tiene un matiz negativo” (Aparicio Sanz 2015).

(12) *Me he vuelto más responsable porque ahora vivo en una residencia de estudiantes.* (Ba 2, 2013-2014, estudio I, postest)

2. Ocurrencias incorrectas: como en (13), puesto que aquí *las tareas, las pruebas y los exámenes* son los causantes externos de un cambio de estado que, si bien es negativo, no se concibe como el descriptivo de un tipo humano (una persona nerviosa) sino, más bien, un cambio de estado reversible que expresa estado emocional y comportamiento. Según este tipo de características, este atributo en este contexto, se combina entonces con el verbo de cambio *ponerse*, como veremos en el apartado siguiente.

(13) *Me volví poco a poco menos nerviosa por las tareas, las pruebas y los exámenes.* (Ba 2, 2013-2014, estudio I, postest)

3. Ocurrencias dudosas: presentado ya en el ejemplo (9), pag. 123, este caso ofrece una de las ocurrencias que, sin ser incorrecta, resulta difícil de ser aceptada por hablantes nativos, si tenemos en cuenta que la construcción más frecuente con este atributo sería *nos hace más inteligentes*.¹⁰⁶

3.3 Ponerse + atributo

Seguimos en este apartado con la misma estructura propuesta en los dos anteriores, dedicados a los verbos *hacerse* y *volverse*, respectivamente.

(i) Semántica fuente:

Según el DRAE, el significado de la forma no pseudocopulativa *poner* es “[c]olocar en un sitio o lugar a alguien o a algo; situar a alguien o algo en el lugar adecuado”. Se trata de un verbo transitivo que expresa un evento de localización (causativa) o

¹⁰⁶ Presentamos más detalles acerca del análisis del grado de aceptabilidad de esta ocurrencia con los resultados del test de aceptabilidad por parte de los nativos hispanohablantes, en el capítulo 6 de la tesis.

cambio de posición; sin embargo, “se trata de una localización que no implica ninguna trayectoria o dirección, sino solo una localización en dos fases: primero un objeto está localizado en un lugar y luego está localizado en otro. Lo que se expresa es siempre la ubicación final del movimiento, lo cual no significa que sea la ubicación definitiva del objeto” (Van Gorp 2014: 286). A partir de esta semántica fuente podemos percibir el significado de la forma pseudocopulativa como un significado espacial, casi como verbo de cambio de posición.

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

A diferencia de *hacerse* y *volverse*, *ponerse* parece encontrarse en un estado menos avanzado de GR (Van Gorp 2014: 487) y por ello puede presentar más restricciones combinatorias, tanto con los tipos de sujeto como con los campos semánticos del atributo. De manera prototípica, se combina con atributos que denotan estados reversibles, de modo que campos semánticos como profesiones, estados civiles o corrientes religiosas o de pensamiento suelen quedar excluidos, pues se considera por lo general que se trata de estados duraderos o permanentes.

Prototípicamente, *ponerse* expresa cambios puntuales hacia estados no permanentes, transitorios, a menudo causados por unas circunstancias externas específicas, lo cual queda reflejado en los campos semánticos de los atributos con los que se combina de manera prototípica:

- 1) Estado emocional y comportamiento (*nervioso, furioso, agresivo, triste*, etc.)
- 2) Aspecto físico (*gordo, guapa, fuerte, cachas, en forma*, etc.)
- 3) Condición médica (*enfermo, malo, bueno*, etc.)
- 4) Colores (*verde, rojo, negro, morado, pálido, amarillo*, etc.)

(iii) Ocurrencias del corpus:

1. Ocurrencias correctas: en (14), el atributo elegido, *como una vaca*, encaja con el grupo de atributos del campo semántico del aspecto físico (entendida la expresión comparativa como metáfora de “gordo”), siendo el cambio expresado por el atributo uno de tipo transitorio, causado por circunstancias exteriores, en este caso, “llevar una vida sedentaria”:

(14) *Sin embargo, en muchos casos no tenemos ninguna excusa por ponernos como una vaca llevando una vida sedentaria.* (Ba3, 2014-2015, estudio IIA, test de retención)

2. Ocurrencias incorrectas: en el español actual en uso (variante peninsular), el atributo *loco* se combina prototípicamente con el VDC *volverse* y rechaza las combinaciones con los otros VDC, excepto si aparecen ciertos modificadores en el atributo, tales como el artículo determinado (*hacerse el*

loco) o el adverbio comparativo (*ponerse como loco*). La presencia de este tipo de modificadores, además de condicionar la elección del verbo, aportan un significado diferente al atributo y al total de la construcción¹⁰⁷.

(15) *Los profesores de la escuela secundario [sic], por otro lado, se pusieron locos cuando solo vieron el vistazo más pequeño de un móvil.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, posttest)

3. Ocurrencias dudosas: el siguiente caso (16) es el único ejemplo con el verbo *ponerse* encontrado en nuestro corpus que, a nuestro juicio, podría tratarse de una ocurrencia difícil de juzgar como correcta o incorrecta. Si bien la combinación *ponerse contento* es claramente prototípica y su atributo se corresponde con el campo semántico del estado emocional y de comportamiento, su antónimo *descontento* suscita dudas acerca de su aceptabilidad en combinación con *ponerse*. Presentado este caso a nativos hispanohablantes, un 70% (10) lo calificó de erróneo, alegando en algunos casos que no se trataba de un estado transitorio. Nuestra hipótesis es que no se trata de un estado menos transitorio que *contento*, sino que entra en juego aquí el criterio de aceptabilidad en base a la frecuencia de uso: mientras que *ponerse contento* se trata una construcción (muy) frecuente que, por tanto, es considerada como correcta, *ponerse descontenta* no lo es y, por ello, sin poder clasificarla de manera unánime como errónea, es juzgada como menos aceptable por parte de hispanohablantes nativos:

(16) *Por último, el Gobierno ha tenido que economizar en el gasto público. Por eso, la gente se ha puesto muy descontenta y ha comenzado a protestar.* (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, posttest)

3.4 *Quedarse* + atributo

Este apartado se presenta siguiendo la misma estructura de los anteriores, de manera que se ofrece la semántica fuente del verbo (i), los campos semánticos más frecuentes del atributo (ii) y las ocurrencias del corpus (iii).

(i) Semántica fuente:

La forma no pseudocopulativa del verbo *quedarse* es la forma léxica *quedar*. *Quedar* tiene dos acepciones diferentes: “estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar” o “subsistir, permanecer, o restar parte de una cosa”, según el DRAE. La primera, como verbo estático locativo, expresa un evento de

¹⁰⁷ Una de las posibles líneas futuras de investigación que recogemos en el capítulo final de esta tesis, es el estudio en profundidad del papel de modificadores (cuantificadores, adverbios, artículos) en la elección de uno u otro verbo y en el total de la construcción.

localización sin desplazamiento. Es decir, la entidad sujeto permanece en el lugar indicado durante un determinado intervalo temporal. Este uso de *quedar(se)* parece implicar además cierta contraexpectativa: el que uno se quede en un determinado sitio parece que va en contra de la expectativa de que salga (Van Gorp 2014: 349). Es este significado el que los estudiantes neerlandófonos atribuyen (casi) siempre al verbo *quedarse*, traducido como “blijven” en neerlandés; de ahí la interferencia y, a veces, el error.

Por otra parte, la segunda acepción y primera en aparecer (en términos diacrónicos) es el significado partitivo (subsistir, permanecer o restar) y este significado solo perfila un estado resultante. En un ejemplo como *Solo quedan dos plátanos* (Van Gorp 2014: 351), la cantidad de plátanos que se mantiene en el estado resultante aparece como el resultado de la desaparición de (un número indeterminado de) entidades de tipo idéntico (otros plátanos). Es a partir de esta segunda acepción de donde podemos entender la semántica base de *quedarse* como VDC, según explica Van Gorp:

Según nuestra hipótesis, lo que perfila el uso pseudo-copulativo del verbo *quedarse* es el estado que resulta de una desaparición, separación o pérdida. Así, el uso de *quedarse* señalaría en la imagen del cambio, al tiempo que el estado resultante, el hecho de que alguien o algo haya dejado de pertenecer al dominio de la entidad sujeto. (Van Gorp 2014: 353)

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

A partir de la semántica base persistente en *quedarse*, y teniendo en cuenta la idea de desaparición o pérdida como estado resultante del cambio, los campos semánticos de atributos con los que prototípicamente se combina este verbo suelen ser de signo negativo y, a menudo, involuntarios:

- 1) Estado de ánimo, reflexión o reacción psíquica: confusión, conmoción, turbación ante un hecho o una situación concreta (*atónito, aturdido, asombrado, sorprendido, callado, triste, contento*, etc.)
- 2) Estado civil, relación familiar, propiedad patrimonial y compañía (*solo, huérfano, viudo, pobre*, etc.)
- 3) Estados, aspectos o defectos físicos (*desnudo, dormido, embarazada, inmóvil, quieto, calvo, delgado, ciego, cojo, inválido, manco, sordo, frío, helado*, etc.)

Tratar la combinatoria de estos campos semánticos de atributos con el verbo *quedarse* en términos de prototipicidad permite dar cuenta de construcciones como *quedarse embarazada* o *quedarse satisfecho*¹⁰⁸ no en términos de

¹⁰⁸ En el ejemplo de *quedarse embarazada*, se entiende que lo que se pierde es la movilidad de la mujer al alcanzar este estado, mientras que para *quedarse satisfecho*, lo que sale del ámbito de la entidad sujeto es la

‘excepción’, sino de posibilidades combinatorias del verbo y de piezas léxicas concretas que instancian la construcción a nivel de ocurrencias concretas.

Asimismo, y como ya mencionábamos en el caso de *volverse*, existen atributos combinables tanto con *ponerse* como con *quedarse*, tales como *triste*, *contento*, *nervioso* o *mal*: en estos casos, la elección de un verbo u otro a nivel de microconstrucción corresponde a la diferente conceptualización o perspectiva que el hablante, en ese contexto dado, desee destacar.

(iii) Ocurrencias del corpus:

1. Ocurrencias correctas:

(17) *Es por eso que me quedé sorprendida gratamente cuando ya durante el primer día (...)* (Ba2, 2013-2014, estudio I, postest)

2. Ocurrencias incorrectas: al margen de no ser uno de los adjetivos que se combinan de manera prototípica con el verbo *quedarse*, este expresa un cambio que, por lo general, suele ser de carácter voluntario y no fácilmente explicable en términos de cualidad que se pierde o desaparece.

(18) *Viviendo en Amberes me di cuenta de que la vida es muy cara y me quedé tacaña.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, postest)

3. Ocurrencias dudosas: no hay en nuestro corpus, todas pudieron ser consideradas y clasificadas en una de las dos categorías anteriores, o bien correctas o bien incorrectas.

3.5 *Convertirse en + atributo*

Nuevamente, y siguiendo la misma organización que para los verbos anteriores, en este apartado se ofrece la semántica fuente del verbo (i), los campos semánticos más frecuentes del atributo (ii) y las ocurrencias del corpus (iii).

(i) Semántica fuente:

La semántica fuente del verbo en su forma pseudocopulativa no queda tan lejos de la forma léxica del mismo, tal y como se puede observar en la definición aportada por el DRAE de esta última: “Hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era”. De esta definición se desprende que en la forma léxica *convertir* ya encontramos la idea de cambio que hereda el verbo en su forma pseudocopulativa. Añadimos que se trata de un cambio de entidad, una entidad A

insatisfacción, de modo que “se perfila más bien lo que entra en su dominio y el estado resultante se valora de manera positiva” (Van Gorp 2014: 361).

pasa a ser otra -distinta en esencia- B. Obsérvese cómo, además, en la propia definición se constata la estrecha relación de este verbo con *transformar(se)*, tanto que se comportan como verbos sinónimos en la mayoría de los casos, aunque *convertirse* parecer ser, según Conde Noguero (2013), más frecuente que *transformarse*. Además, con *convertir* el complemento preposicional es obligatorio, a diferencia de *transformar*, que puede llegar a obviarlo:

La sal se transformó/ La sal se transformó en polvo.

¿La sal se convirtió/ La sal se convirtió en polvo.¹⁰⁹

Debemos señalar también que *convertirse (en)* parece indicar que se encuentra en un estado aún poco avanzado de gramaticalización, de ahí que sus posibilidades combinatorias sean bastante limitadas: se trata, fundamentalmente, de atributos de carácter nominal (sustantivos o sintagmas nominales) como veremos en (ii).

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

- 1) Mundos imaginarios, fantasía, leyendas, cuentos, mitología (*monstruo, rana, cíclope, conejo*, etc.)
- 2) Fenómenos físicos (*hielo, vapor, humus, agua*, etc.)

Nótese que “[c]uando el sujeto presenta el rasgo [+ animado] o [+ humano], *convertir/convertirse* ya no siempre expresa cambio de entidad, sino cambio de estado, pues la entidad que experimenta el cambio sigue siendo la misma tras el cambio” (Conde Noguero 2013: 363, el subrayado es mío).

Así, en el ejemplo (19) ofrecido por la investigadora podemos observar que el escritor, Ende, al alcanzar la fama, no pasa a ser otra entidad diferente (no deja de ser un hombre), sino que alcanza un nuevo estado resultado del proceso de cambio sufrido, el estado de “autor alemán más leído”:

(19) Ende se convirtió en el autor alemán más leído en todo el mundo por adolescentes y adultos (La Vanguardia, 30/08/95)¹¹⁰

(iii) Ocurrencias del corpus: por lo general, al tratarse de un verbo que ofrece pocas posibilidades combinatorias con el atributo, no suele ser difícil de comprender ni asimilar por parte de los aprendices de ELE. De ahí la escasez de casos de ocurrencias incorrectas y que no se planteara ninguna ocurrencia dudosa en nuestro corpus.

1. Ocurrencias correctas:

¹⁰⁹ Ejemplo copiado de Conde Noguero (2013: 370).

¹¹⁰ Ejemplo copiado de Conde Noguero (2013: 363).

(20) *Es más, la obesidad se ha convertido en uno [sic] de las enfermedades más comunes en el Occidente.* (Ba3, 2014-2015, estudio IIA, test de retención)

2. Ocurrencias incorrectas: entendemos que esta ocurrencia es tal debido a que no se trata de un cambio de entidad, esto es, la *manera de estudiar* de (21) no pasa a ser otra cosa en esencia diferente, por ejemplo, la manera de trabajar. En otras palabras, no se trata de un cambio radical ni de esencia, propio de la construcción con *convertirse en*.

(21) *Mi manera de estudiar se convirtió en una manera más profunda.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, posttest)

3. Ocurrencias dudosas: no halladas en el corpus.

3.6 *Transformarse en + atributo*

Una vez más, este apartado se presenta siguiendo la misma estructura de los anteriores, de manera que se ofrece la semántica fuente del verbo (i), los campos semánticos más frecuentes del atributo (ii) y las ocurrencias del corpus (iii).

(i) Semántica fuente:

El sustrato semántico de *transformarse en* se entiende a partir de la definición del verbo en su forma plena léxica, a saber, *transformar*: “[h]acer cambiar de forma a alguien o a algo”, DRAE. Al igual que en el caso de *convertirse (en)*, *transformarse (en)* parece que se encuentra en un estadio de gramaticalización no muy avanzado, de ahí que sus posibilidades combinatorias sean menos (sustantivos o sintagmas nominales, precedidos por la preposición *en* cuando el verbo está en forma pseudocopulativa). Además, como se ve en la propia definición, la idea de cambio se encuentra claramente en su sustrato semántico, a diferencia de los verbos *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*, como vimos anteriormente, cuya forma léxica de origen tiene otro significado no relacionado con el concepto de cambio.

Junto con la perífrasis *llegar a ser*, *transformarse (en)* es el único verbo de nuestro objeto de estudio no estrictamente pseudocopulativo, mientras que los otros cinco verbos sí lo son, como ya exponíamos en el capítulo introductorio. Existe la forma léxica plena “Luis transformó su coche en un descapotable”, donde el verbo es transitivo y predicativo. Además, en la literatura es considerado sinónimo de *convertirse (en)*, con la diferencia que nosotros puntualizamos de que el cambio está motivado en la propia esencia del ente o sujeto que experimenta el proceso de cambio: este solo se desarrolla a partir del germen de cambio intrínseco al ente hasta alcanzar el estado X. Hipotetizamos que por ello *transformarse (en)* suele ser

el verbo prototípico para expresar procesos de metamorfosis (Conde Noguero 2013).

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo: aunque también se encuentran atributos pertenecientes al campo semántico de la energía o la materia, el campo semántico más frecuente (cf. apartado 2.2, página 117) de los atributos que se combinan con *transformarse (en)* se corresponde con el ámbito de las metamorfosis (*mariposa, crisálida, rana, etc.*)

(iii) Ocurrencias del corpus: en todo nuestro corpus, tan solo hemos podido constatar una ocurrencia concreta -correcta- de la construcción [*transformarse (en)* + atributo]:

(22) *Los especialistas dicen que España no va a ir a la quiebra pero dicen que España se transformará de nuevo en una sociedad próspera.* (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, postest)

Nuestra hipótesis para este escaso número de ocurrencias es que se trata de un verbo cuyas posibilidades combinatorias con atributos se ven reducidas a muy pocos campos semánticos, fundamentalmente el de los procesos de metamorfosis, de ahí que los contextos en los que se puede utilizar queden muy acotados, al menos en nuestro corpus.¹¹¹

3.7 Llegar a ser + atributo

Por último, para la perífrasis verbal *llegar a ser*, se presenta la semántica fuente del verbo principal(i), los campos semánticos más frecuentes del atributo (ii) y las ocurrencias del corpus (iii).

(i) Semántica fuente:

Se trata de una perífrasis verbal que incorpora al verbo copulativo *ser*, con una semántica base de desplazamiento intrínseca a *llegar*, con un origen y un destino, visto este como el objetivo del cambio que se perseguía, puesto que su significado es "[a]lcanzar el término o fin de un desplazamiento" (DRAE).

Este sustrato semántico asociado al verbo de movimiento, conceptualiza además la idea de alcanzar una meta, un objetivo. Es el tipo de direccionalidad 'ascendente' que se desprende del significado de esta perífrasis verbal de cambio, entendido

¹¹¹ En el capítulo 3, dedicado a la metodología, se recogen las instrucciones de las consignas de los tests de redacción y ninguna de ellas contiene la idea de procesos de metamorfosis; no obstante, algunas de las consignas sí podrían haber dado pie a hablar de procesos de cambio en términos de transformación. Dejamos esta línea de investigación abierta para trabajos futuros que estudien, entre otros, la diferencia de frecuencia de uso entre *convertirse en* y *transformarse en* o los matices de significado aportados por uno y otro verbo, pese a ser considerados sinónimos plenos.

este como mejora, cambio positivo, de menos a más, tal y como lo corroboran los campos semánticos de los atributos con los que se combina de manera prototípica.

(ii) Campos semánticos más frecuentes del atributo:

- 1) Profesiones (*profesor, médico, astronauta, bailarina*, etc.)
- 2) Posición elevada en un ránking o escala (*el primero, el vencedor de la carrera, la mejor*, etc.)
- 3) Logros, estatus social (*director, presidente, el vencedor, famoso, conocido*, etc.)
- 4) Estado emocional (*feliz, una persona satisfecha*, etc.)

(iii) Ocurrencias del corpus: una correcta y dos incorrectas, pero ningún caso dudoso:

1. Ocurrencias correctas:

(23) *Durante años luchaba contra la diferencia entre hombres y mujeres, durante años adquiriría la certeza de que llegaría a ser bombera, por las buenas o por las malas.* (Ba2, 2013-2014, estudio I, pretest)

2. Ocurrencias incorrectas (dos en todo el corpus): en los ejemplos (24) y (25) se observa que malsano y perezoso no son estados que se quieran alcanzar como metas u objetivos. Se trata, al contrario, de atributos con connotación negativa, en cualquier caso no entendidos en términos de mejora o cambio positivo, ascendente.

(24) *Hay también unos efectos imprevistos, los habitantes de España llegan a ser más malsano [sic], comen menos alimentos frescos como carnes, pescados y frutas.* (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, posttest)

(25) *Hoy en día, es demasiado fácil encontrar información en internet lo que hizo que los jóvenes llegan [sic] a ser más perezosos para aprender algo de memoria.* (Ba3, 2015-2016, estudio IIB, test único)

4 Conclusión

Tras lo expuesto en este capítulo, argüimos que la interpretación de las combinaciones [VDC + atributo] como construcciones tiene sentido tanto desde un punto de vista teórico -ciertamente dentro del marco teórico de la LC-, pero también desde un punto de vista didáctico. La hipótesis subyacente es que presentarlas como construcciones en el aula de ELE puede ayudar a los aprendices a comprender mejor su significado y usos. El objetivo es que no sean percibidas como dos elementos independientes, verbo por un lado y atributo por otro, cuyas múltiples posibilidades combinatorias tienen que aprender de memoria, utilizando

para ello listas llenas de excepciones y reglas difíciles de memorizar, sino más bien como prefabricados lingüísticos (*prefabs*¹¹², Bybee y Eddington 2006), o bloques (*chunks*), más fáciles de memorizar al ser vistos como una única unidad: la construcción.

¹¹² “(...) a particular combination of verb+adjective occurred quite frequently. These combinations constitute ‘prefabs’ or fixed expressions that are conventionalized, and in this case frequently used (...)” (Bybee y Eddington 2006: 330).

Capítulo 6

Las construcciones en el corpus de aprendices

CAPÍTULO 6

LAS CONSTRUCCIONES EN EL CORPUS DE APRENDICES

En el presente capítulo se presentan y discuten los resultados del Análisis de Errores y de la Interlengua, llevado a cabo a partir de las redacciones compiladas en el corpus de aprendices *Aprescrilov II* (§ 1) y en el de los hispanohablantes (§ 2). El primer apartado se divide en tres subapartados, correspondientes a cada uno de los tres estudios (Estudio I, Estudio IIA y Estudio IIB) llevados a cabo entre los años 2013 y 2016, tal y como se expuso en el capítulo dedicado a la metodología. En el segundo apartado, se presentan y se discuten los resultados de los dos tests llevados a cabo con hispanohablantes, a saber: el test de elicitación (§ 2.1) y el test de aceptabilidad (§ 2.2), respectivamente. El capítulo se cierra con un tercer apartado dedicado a ofrecer conclusiones generales y una panorámica de las limitaciones encontradas a lo largo de esta fase de análisis del proyecto de investigación.

1 Análisis de Errores de las construcciones en el corpus de aprendices *Aprescrilov*

En líneas generales y como rasgo común a los tres estudios llevados a cabo con las redacciones de los aprendices universitarios flamencos de ELE, hemos de subrayar que se trató de estudios de aula, a partir de las redacciones extraídas del corpus de aprendices *Aprescrilov*. Como ya explicamos en el capítulo 3, § 1 (“Estudios a partir del corpus de aprendices”, pág. 80), estos estudios no fueron objeto de investigación en sí mismos, sino una primera aproximación para formarnos una idea inicial de los problemas a los que se enfrentan los aprendices de ELE con respecto a estas construcciones, con el objetivo final de diseñar la propuesta didáctica a partir de los resultados del análisis.

En lo que sigue nos detendremos en cada uno de los mencionados tres estudios y ofreceremos los resultados arrojados por el AE, así como una breve discusión sobre los mismos.

1.1 Estudio I

Como ya expusimos en el capítulo 3 (pág. 83), este estudio fue llevado a cabo en el año académico 2013-2014, a partir de las redacciones de 49 estudiantes (dos grupos) de la asignatura “Dominio del español 2”, inserta en el currículum del segundo año (Bachelor 2) de la carrera de Lingüística Aplicada de la universidad KU Leuven, en su campus de Amberes.

El estudio se dividió en tres tests, a saber: pretest, posttest y un test de retención, cuyas instrucciones y características quedan recogidas en el cuadro sinóptico correspondiente (Tabla 2, pág. 83)¹¹³.

En los tres tests llevados a cabo en el marco de este primer estudio, se analizaron cada una de las redacciones de manera individual, procediéndose a la extracción de los datos manualmente, siendo estos clasificados en alguna de las siguientes categorías, como ya se expuso en el capítulo 3: “error”, “acierto”, “mejor con verbo de cambio” y la categoría “x”, es decir, ninguna de las tres categorías anteriores. Los resultados del estudio se recogen en la Tabla 1:

Tabla 1. Resultados de los tres tests del Estudio I

categoría	pretest (49 redacciones)	posttest (48 redacciones)	test de retención (49 redacciones)
acierto	13 (62%)	115 (68%)	4 (44%)
error	2 (9%)	54 (32%)	5 (56%)
mejor con VDC	6 (29%)	1 (0.58%)	0 (0%)
TOTAL N	21	170	9
x (ninguna de las categorías anteriores)	31	5	41

De los resultados anteriormente expuestos, queremos resaltar el ejemplo (1), extraído del corpus, a modo de ilustración de la categoría “mejor con VDC”, cuya novedad ya describimos en el capítulo 3 (pág. 81):

(1) Era sobre todo en estos períodos que pensaba en ser una bailarina de mayor. (pretest, Ba2, 2013-2014)

Como puede observarse en el ejemplo (1), si bien la oración construida por el/la estudiante es perfectamente correcta, el español en su variedad peninsular también contempla la opción con VDC (*hacerse o llegar a ser*, dependiendo del tipo de cambio que se quiera conceptualizar) en vez del copulativo *ser*, aspecto que consideramos que merece la pena ser destacado por parte del docente de ELE. Si bien el número total de casos de esta categoría no es muy elevado, opinamos que lo relevante aquí es la novedad de tener en consideración la posibilidad de esta categoría con fines fundamentalmente pedagógicos.

¹¹³ Con el fin de no sobrecargar al lector reproduciendo las instrucciones y características de cada uno de los tests de los diferentes estudios, y para agilizar la lectura de la tesis, remitiremos cada vez a la tabla correspondiente, expuesta en el capítulo 3, con la referencia completa, de modo que se pueda acudir con facilidad a la información mencionada.

A continuación, se exponen en la Figura 1 los resultados de la tabla anterior:

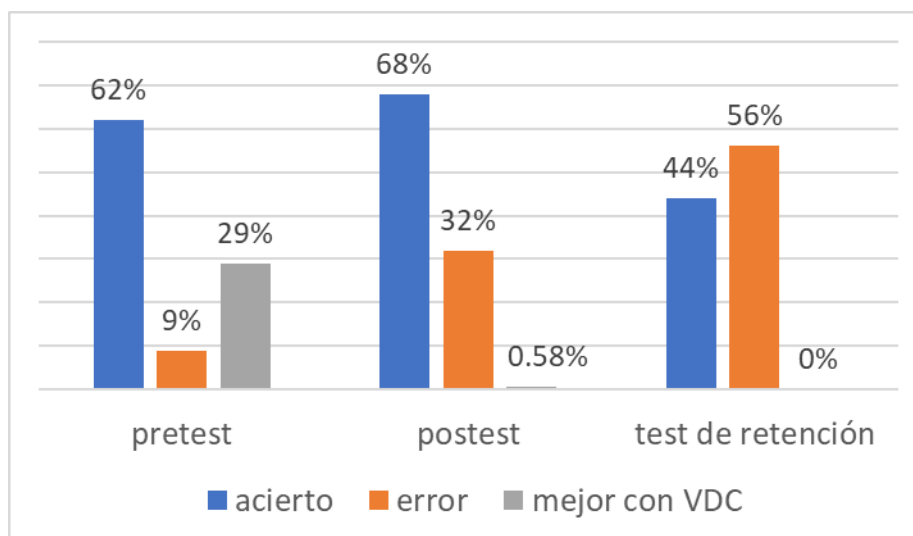


Figura 1. Evolución de los resultados en el Estudio I

De la misma manera, resulta interesante observar, en la Figura 2, la evolución del número total de casos (N) en cada uno de los tests, así como del número de casos de la categoría “x”:

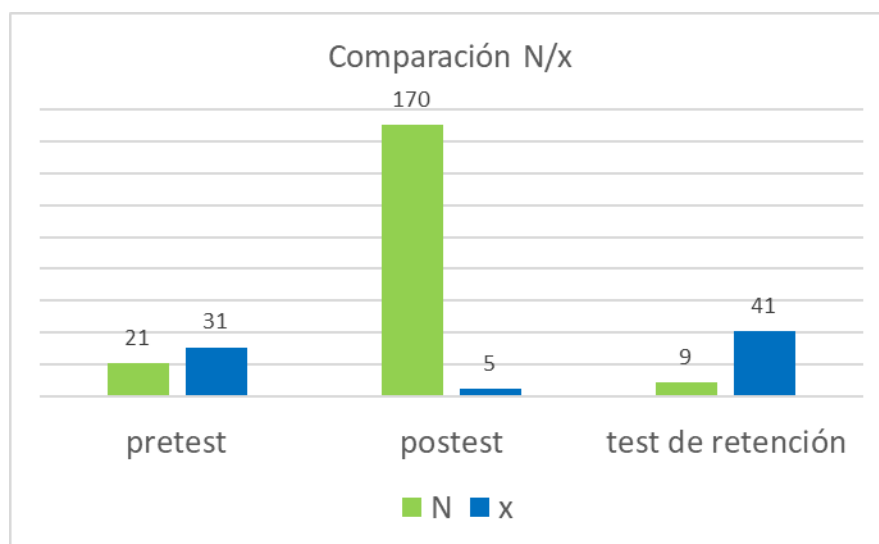


Figura 2. Evolución de N y x en el Estudio I

De los resultados anteriormente presentados, destacamos para su discusión algunos datos relevantes. Comenzando por el pretest, salta a la vista el bajo porcentaje de errores, que se puede deber a que (1) los estudiantes se arriesgaron

poco a utilizar construcciones con VDC debido al tipo de instrucción del mismo¹¹⁴, pero también a que (2) aún no contaban con los instrumentos necesarios para ejecutar la tarea, i.e. las construcciones con VDC. En el postest, como se observa, aumentó significativamente el número de errores, pero también el de aciertos. Asimismo, merece la pena señalar que no se halló ningún caso del VDC *devenir* que, por interferencia del francés, podría haber sido el VDC más empleado por los estudiantes flamencos de ELE por sus conocimientos de este idioma. De esta manera, queda refutada nuestra segunda hipótesis general de investigación (cf. cap. 1, § 3, pag. 43).

Con respecto al test de retención, se observa un elevado número (41) de casos de la categoría “x”. Como posible explicación de este fenómeno, barajamos dos hipótesis¹¹⁵:

HI: el tipo de instrucción facilitada¹¹⁶ tiene impacto en la (no) elicitación de ciertos fenómenos lingüísticos complejos (Tracy-Ventura y Myles 2015). En este caso, para comprobar si efectivamente esta instrucción era poco propiciadora de la utilización de construcciones con VDC, introdujimos cambios al respecto en los dos estudios posteriores, para comparar posteriormente los resultados arrojados por los tests de retención de los tres estudios.

HI1: las construcciones con VDC presentan un rasgo de dificultad intrínseca que provoca disuasión en su uso por parte de los aprendices de ELE, quienes tienden a la estrategia de la evitación, hipótesis que entronca, a su vez, con la hipótesis general número 1 (H1) del total de nuestra investigación.

Por último, mencionaremos la medición del nivel de correlación (Pearson Product-Moment) llevada a cabo entre la nota final de las redacciones y el desempeño con respecto a los VDC en el postest y en el test de retención. En ambos casos, dicha correlación fue positiva (0,22129075 en el postest, 0,0591 en el test de retención) pero en ninguno de los dos casos se trata de una correlación fuerte. En otras palabras, cuanto mejor es la nota total de la redacción, mejor es el desempeño con respecto a los VDC, aunque se trate de una correlación débil.

¹¹⁴ Recordemos que para el pretest en el Estudio I, los estudiantes podían escoger entre una de las dos opciones siguientes: A) “Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño/a” o B) “Escribe a un amigo hispanohablante para convencerle de que venga a Bélgica a estudiar en tu universidad.”

¹¹⁵ Para no ser confundidas con las hipótesis generales de la investigación (cf. cap. 1), optamos por la denominación con números romanos, I y II, de manera que quede clara su condición de hipótesis parciales, planteadas a partir de las preguntas que nos suscitaron los resultados de este primer estudio.

¹¹⁶ “¿Y si reducimos la jornada laboral a 6 horas? ¿Cómo crees que cambiará la vida de las personas que se someterán a este experimento? (piensa en ambos grupos, el de las personas que mantendrán su jornada laboral normal y las que la verán reducida a 6 horas)”.

1.2 Estudio IIA

Como ya anunciamos en el capítulo 3, el Estudio II A fue llevado a cabo durante el año académico 2014-2015 con dos grupos de estudiantes de dos años de carrera diferentes. En este apartado presentaremos, en primer lugar, los resultados del análisis de las redacciones del grupo de Bachelor 2. En segundo lugar, ofreceremos los resultados del estudio pseudolongitudinal con los 15 estudiantes de la asignatura “Dominio del español 3”, del tercer año de la misma carrera de Lingüística Aplicada de la KU Leuven en su campus de Amberes.

1.2.1 Bachelor 2

En el apartado dedicado a la discusión de los resultados del Estudio I (cf. 1.1) ya dejamos constancia del cambio de diseño que planteamos para el Estudio II, de manera que se llevaran a cabo dos tests de retención diferentes, con instrucciones diferentes, que dimos en llamar A y B (cf. también capítulo 3, pag. 84). A raíz de los resultados del test de retención del Estudio I, y como medio para comprobar la hipótesis de la influencia del tipo de instrucción dada (Tracy-Ventura y Myles 2015), en este Estudio II A, contamos con un test más. Los resultados del análisis¹¹⁷ quedan recogidos en la Tabla 2 y, de manera gráfica, en la Figura 3:

Tabla 2. Resultados de los cuatro tests del Estudio II A

categoría	pretest (43 redacciones)	posttest (24 redacciones)	test de retención (A) (43 redacciones)	test de retención (B) (42 redacciones)
acierto	24 (52,17%)	19 (51,35%)	9 (90%)	23 (76,66%)
error	16 (34,78%)	17 (45,94%)	1 (10%)	6 (20%)
mejor con VDC	6 (13,04%)	1 (2,7%)	0 (0%)	1 (3,33%)
TOTAL N	46	37	10	30

x (ninguna de las categorías anteriores)	16	9	33	22

¹¹⁷ En todos los estudios se llevó a cabo el mismo proceso de extracción de datos, manual e individualmente, para su posterior clasificación en las mismas cuatro categorías en la base de datos en Excel (cf. capítulo 3).

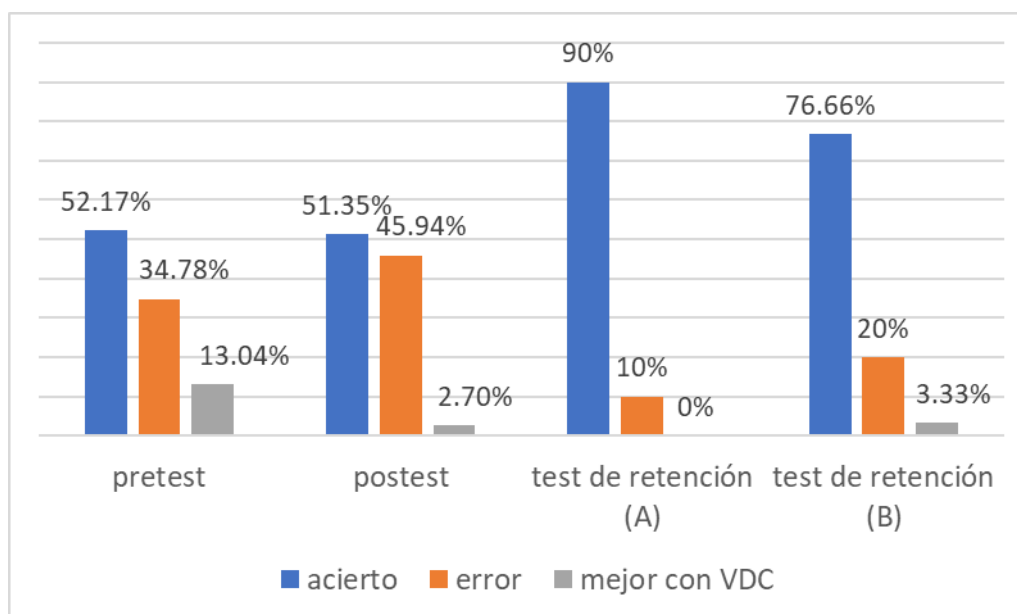


Figura 3. Evolución de los resultados de Bachelor 2, Estudio II A

Presentamos también, a modo de gráfico, la evolución del número total de casos (N) en cada uno de los tests, así como del número de casos de la categoría “x”, como se aprecia en la Figura 4:

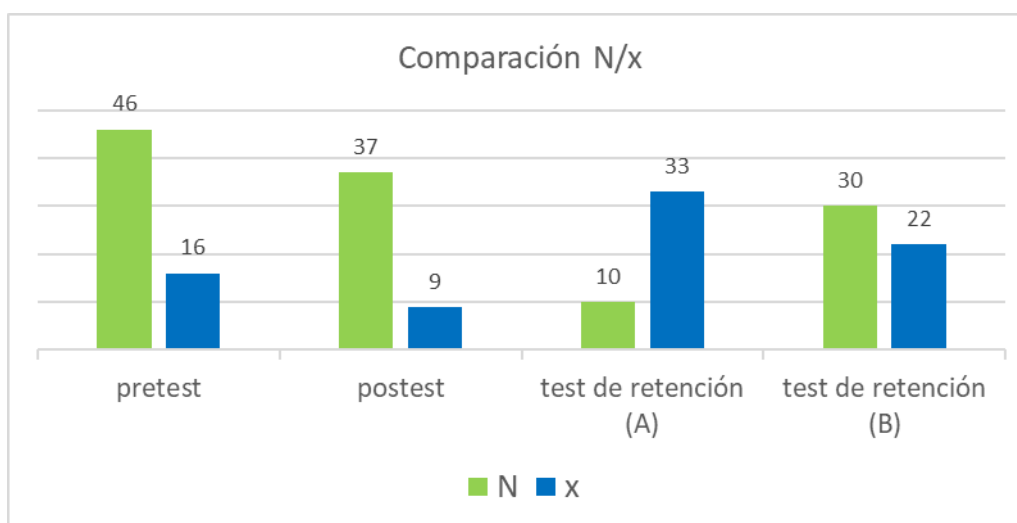


Figura 4. Evolución de N y x en el Estudio II A (Bachelor 2)

1.2.1.1 Discusión y comparación con el Estudio I

Uno de los aspectos que quisimos tener en cuenta a la hora de diseñar los estudios I y II fue intentar lograr el grado más alto de paralelismo posible entre ellos, con el objetivo de garantizar la mayor comparabilidad posible de los resultados obtenidos.

Comenzando por el pretest, se puede apreciar que en el Estudio IIA tenemos un mayor número total de casos (N=46) que en el Estudio I (N=21) y, de igual manera,

desciende el número de casos de “x” hasta casi la mitad (16 ocurrencias en el Estudio IIA frente a las 31 del año anterior), en un número casi idéntico de textos. Visto que en el Estudio IIA, a diferencia del año anterior, no se ofrecía la posibilidad de escoger entre dos opciones para el pretest¹¹⁸, se plantea de nuevo la hipótesis de que la consigna puede influir en el uso (acertado o no) o elicitación de casos de VDC.

Con respecto al postest, hemos de señalar que en este año 2014-2015, y a diferencia de cómo se llevó a cabo en el estudio anterior, las redacciones consideradas para el postest fueron redactadas en parejas, y no de manera individual¹¹⁹. Por ello, solo se analizaron los datos de 24 redacciones, frente a las 48 del Estudio I. Asimismo, la instrucción que se les facilitó para la redacción¹²⁰ difería también de la dada en el estudio anterior. Parece que estas alteraciones en el diseño del test podrían ser la causa de la gran diferencia en el número total de ocurrencias registradas, N=170 durante el Estudio I y N=37 en el Estudio IIA. Por estos dos motivos que acabamos de exponer, los resultados arrojados por el postest en este año han de ser tomados con cautela.

En último lugar, nos interesaban particularmente los resultados que pudiera arrojar el test de retención puesto que, recordemos, introdujimos dos instrucciones diferentes, **A** y **B**, con el objetivo de comprobar la hipótesis de la influencia del tipo de instrucción en la elicitación de los VDC. Así, si en el estudio anterior se contabilizaron 9 casos (N=9) de usos de VDC, la consigna **A** del presente estudio, es decir, la misma que el año anterior, arrojó un resultado similar y esperable de N=10. Lo interesante, sin embargo, es el resultado de la redacción con la instrucción **B**, diseñada pensando justamente en un tipo de instrucción que favoreciera la aparición y uso de las construcciones con VDC, y que fue la siguiente: “¿Nos está volviendo tontos internet?”. Con este tipo de instrucción se contabilizaron hasta tres veces más casos (N=30) que con la instrucción **A**, datos que apuntan a corroborar, una vez más, la hipótesis de la influencia del tipo de instrucción dada (Tracy-Ventura y Myles 2015).

Además de la corroboración de dicha hipótesis, a raíz del análisis de los resultados de las redacciones de este test de retención **B**, constatamos por primera vez en nuestra investigación la presencia de usos causativos externos de los verbos de cambio (Nilsson *et al.* 2014, Van Gorp 2014), en concreto hasta un total de 50 casos. Como ya se expuso en el capítulo introductorio, con la denominación de estructura “causativa externa” de Nilsson *et al.* (2014: 148) el foco se coloca

¹¹⁸ Recordemos que la consigna para la redacción del pretest de este año era la opción A del año anterior, “Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño/a”, ya que había arrojado un número más elevado de ocurrencias que la opción B.

¹¹⁹ La justificación y aclaración del porqué queda recogida en el capítulo 3.

¹²⁰ “¿Cómo ha cambiado la sociedad tras la crisis económica?”

claramente sobre una causa o agente externo (“internet”, en este caso) que desempeña el papel sintáctico de sujeto y desata o desencadena el proceso de cambio que sufre el complemento, en este caso el complemento directo “nos”¹²¹.

Algunos de los ejemplos de este uso causativo externo de las construcciones con VDC hallados en nuestro corpus son estos (el subrayado es mío):

(2) *[i]nternet reduce nuestra capacidad de comprensión y producción de razonamientos elaborados y no [sic] está volviendo más “superficiales” y tontos.* (Ba2, Estudio IIA, test de retención B, 2014-2015)

(3) *[y]o no creo que el internet nos esté volviendo tontos, aunque sí le doy razón cuando pretende que nos está volviendo más “superficiales”.* (Ba2, Estudio IIA, test de retención B, 2014-2015)

(4) *Por consiguiente, mi conclusión es que el internet no nos está volviendo tontos.* (Ba 2, Estudio IIA, test de retención B, 2014-2015)

La principal hipótesis manejada para dar explicación a este repentino y masivo uso de las construcciones en su forma causativa externa, es que se deba a una estrategia de imitación por parte de los estudiantes. Puesto que en el título de la instrucción recibida para redactar el texto aparecía ya el verbo *volverse* en esta variante causativa externa (“¿Nos está volviendo tontos internet?”), posiblemente los estudiantes estuvieran reproduciendo o imitando la muestra de lengua dada en la instrucción, considerándola (in)conscientemente como correcta y, por tanto, exenta de inducir a error si es reproducida en la composición propia del estudiante.

Por último, y aunque en términos absolutos el número total de ocurrencias no es muy elevado, se observa también un descenso de los casos de la categoría “mejor con verbo de cambio”, que pasan de 6 en el pretest a 1 en el posttest y 0 y 1 en las dos instrucciones del test de retención, respectivamente. Aunque tomados con cautela debido a su escasa incidencia en términos absolutos, nos interesa dejar apuntada dicha tendencia.

1.2.2 Bachelor 3

El estudio llevado a cabo con este grupo tenía un carácter pseudolongitudinal (Buyse 2014), tal y como se expone en el capítulo 3, pag. 86.

El test, suministrado en mayo de 2015, constaba de dos partes: 1) una redacción individual, de 250 palabras aproximadamente, con la siguiente instrucción: “El sedentarismo y la obesidad, epidemias del s. XX. ¿Nos estamos volviendo cada vez

¹²¹ Para una exposición completa de las características de este tipo de estructura y otros ejemplos, remitimos a la Introducción de la presente tesis, § 3.1.1.3 (Van Gorp) y § 3.1.3.1 (Nilsson *et al.*).

más perezosos y más gordos?” (15 redacciones entregadas y corregidas) y 2) una batería de ejercicios controlados, de respuesta semicerrada, específicos sobre VDC¹²². Como ya se describió en detalle en el capítulo 3 (pag. 87), nos enfrentamos a una serie de problemas metodológicos a la hora de casar las redacciones con los metadatos y los ejercicios específicos, debido a los cuales insistimos de nuevo en la dificultad de llegar a conclusiones fiables a partir de los resultados obtenidos (Tabla 3):

Tabla 3. Resultados del AE de las redacciones de Bachelor 3, Estudio IIA

acierto	9
error	1
mejor con vdc	1
uso causativo externo	1
TOTAL N	12

x (ninguna de las categorías anteriores)	6

Los resultados, a modo de gráfico, quedarían representados como en la Figura 5:

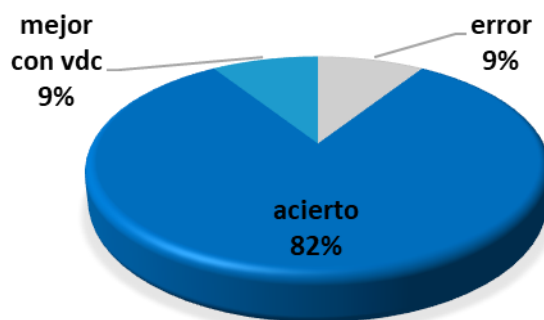


Figura 5. Gráfico resultados Estudio IIA, Bachelor 3

Los mencionados problemas, es decir, que de un total de 15 estudiantes, tan solo contamos con (meta)datos fiables y completos (test de Bachelor 2, test de Bachelor 3, ejercicios VDC) de 5 de ellos, imposibilitan ofrecer un análisis fiable de los ejercicios específicos con construcciones de VDC. A pesar de ello, salta a la vista el número relativamente alto de aciertos en comparación con el desempeño de los mismos estudiantes un año antes.

¹²² Ver Anexo 1.

1.3 Estudio IIB

La idea subyacente a la aplicación del tercer estudio (el IIB) fue, esencialmente, tratar de replicar los resultados del test de retención del año anterior (Estudio IIA), a partir de la instrucción de la redacción que había generado más ocurrencias de VDC de las dos posibles opciones (**A** y **B**). Fue, como mencionamos en el apartado 1.2.1, la opción **B**. Debido a los aspectos de índole personal aducidos en el capítulo 3 (pag. 88), solo llevamos a cabo el test de retención, es decir, en este estudio no hubo ni pre- ni posttest.

Dos aspectos más merecen la pena ser mencionados a la hora de presentar los resultados del análisis de este test. Por una parte, el número de redacciones compiladas fue menor que en el estudio anterior (33 en 2015-2016 frente a las 42 recogidas y analizadas en el test de retención B del Estudio IIA, en 2014-2015). Este descenso en el número de textos y, por tanto, en el total de ocurrencias obtenidas y analizadas, se debió a un descenso en el número de matriculados en la asignatura en comparación con el año anterior. El otro aspecto a mencionar es que, tras haber hallado el elevado número de ocurrencias de usos causativos externos en el test de retención **B** del año anterior, éramos conscientes de su posible aparición y fueron tenidos en cuenta durante el AE.

A modo de resumen, la comparación de los datos obtenidos en ambos estudios queda recogida en la Tabla 4:

Tabla 4. Comparación de resultados tests de retención (B), Estudio IIA y IIB

	Estudio II A 2014-15 (42 redacciones)	Estudio II B 2015-16 (33 redacciones)
acierto	23 (76,6%)	12 (48%)
error	6 (20%)	6 (24%)
mejor con verbo de cambio	1 (3,3%)	7 (28%)
TOTAL N	52	36

causativas externas	50	44
x	22	11

La comparativa de los resultados del mismo test en los dos años (dejando fuera las formas causativas y la categoría “x”) se aprecia en la Figura 6:

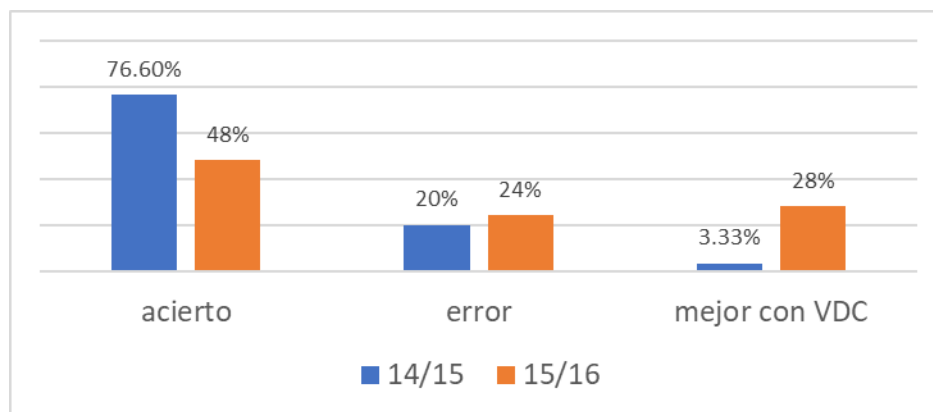


Figura 6. Comparación de resultados test de retención B Estudio IIA y IIB

1.3.1 Discusión

En líneas generales, al comparar los resultados de ambos tests de retención, llevados a cabo en años consecutivos, se puede observar un cierto empeoramiento en el año 2015-2016 (Estudio IIB): descendió el número de aciertos con respecto al año anterior (48% frente a 76%) y, pese a que el número de errores detectados fue comparable en ambos estudios (20% y 24%), en IIB aumentaron los casos clasificados como “mejor con VDC”. De manera tentativa, quizá este ligero empeoramiento pueda deberse a que los estudiantes de este año, pese a haber recibido la misma instrucción en clase sobre los VDC que sus compañeros del año anterior, no llevaron a cabo ningún pre- o postest, y quizá por ello estuvieron menos expuestos al input de este tipo de construcciones.

Asimismo, se procedió a analizar el grado de correlación entre el desempeño global en la redacción y con respecto a los VDC, comparando al mismo tiempo el resultado de tal coeficiente en ambos años. Se optó para ello por la prueba del Pearson Product-Moment, que arrojó los siguientes resultados: en el test de retención de 2014-2015 (Estudio IIA), el coeficiente de correlación dio 0.18307, siendo esta, por tanto, una correlación positiva, pero débil, entre ambas variables. Para el Estudio IIB, en 2015-2016, el coeficiente de correlación dio resultado negativo (-0.0915), pero es un resultado tan débil que se presta a dos posibles interpretaciones: 1) la correlación entre la nota global de la redacción y el desempeño de los estudiantes con respecto a los VDC puede considerarse casi inexistente o 2) podemos preguntarnos si no confirma que el resultado para los VDC es más bien sorprendente si no coincide con la nota global de la redacción.

1.3.2 Análisis de metadatos de los estudios IIA y IIB

Por último, y para cerrar este apartado dedicado al AE de las redacciones del corpus de aprendices, discutiremos los resultados del análisis de la influencia de los metadatos en los resultados obtenidos, tanto de los estudiantes de Bachelor 2 del

Estudio IIA, como de los del Estudio IIB. Con el fin de comprobar el impacto o influencia que algunos metadatos pudieran tener en el desempeño de los estudiantes con respecto a los VDC, se llevó a cabo la prueba estadística del Chi-cuadrado a partir de los metadatos de 66 estudiantes¹²³. Se seleccionaron las variables más susceptibles de tener influencia en el desempeño general de la redacción y de los VDC en particular. Tras dejar fuera del análisis de variables como la edad, el sexo o la nacionalidad, por considerarse *a priori* poco relevantes para este estudio en concreto, las variables seleccionadas fueron las siguientes:

- 1) contacto con el español, previo al inicio de los estudios universitarios
- 2) en caso afirmativo, con qué frecuencia y durante cuánto tiempo se estudió español previamente a la universidad
- 3) contextos de inmersión en español
- 4) otras lenguas maternas diferentes del neerlandés y cuáles (en caso afirmativo)
- 5) conocimiento de otras lenguas (plurilingüismo) y, en caso afirmativo, cuáles
- 6) otra fuente de contacto del español fuera de la universidad y, en caso afirmativo, qué tipo de contacto y con qué frecuencia

Sorprendentemente, de todos los parámetros anteriormente expuestos, tan solo el haber realizado alguna vez algún curso de inmersión en español arrojó el valor menos alejado de significativo (0.07), aunque ni siquiera puede ser considerado como tal si tenemos en cuenta el umbral de $p=0.05$.

2 Tests con hablantes nativos

A partir de los resultados arrojados por el AE del corpus de aprendices *Aprescrilov*, se nos plantearon dos nuevas (sub)preguntas de investigación relacionadas, por un lado, con 1) la frecuencia de aparición de las construcciones con los siete VDC que nos ocupan en producciones escritas de hispanohablantes y, por otro, con 2) el grado de aceptabilidad que suscitan entre los hablantes nativos ciertas construcciones con VDC consideradas como “dudosas”¹²⁴ en nuestro análisis. Con el objetivo de intentar dar respuestas a estas dos nuevas preguntas, se diseñaron y aplicaron dos tests con hispanohablantes. En lo que sigue expondremos y

¹²³ Con el fin de tener suficientes datos para poder llevar a cabo la prueba del Chi-cuadrado, se fusionaron en una misma base de datos los metadatos obtenidos en 2014-2015 (estudiantes de Bachelor 2, Estudio IIA) y en 2015-2016 (Estudio IIB), a partir de los cuestionarios rellenados por los estudiantes (cf. capítulo 3 y Anexo 1.1).

¹²⁴ Recordemos que por “dudosas” entendemos aquellas construcciones (un total de 11 en nuestro análisis) que resultaron imposibles de ser clasificadas en la categoría de acierto o error y que, por tanto, se hallan en una zona intermedia o gris en la que se manejan los parámetros de $\pm$ aceptable y no tanto correcto/incorrecto.

discutiremos los resultados del “Test de elicitación” (2.1), con el que se intentó dar respuesta a la primera pregunta, y el “Test de aceptabilidad” (2.2) para la segunda.

2.1 Test de elicitación

Dado que en los estudios I, IIA y IIB el número total de casos encontrados de VDC no fue muy elevado (salvo en el postest del Estudio I, 2013-2014, donde N=170) y tras constatar el elevado número de casos de la categoría vacía “x”, barajamos las dos hipótesis ya presentadas en el capítulo 3, § 2.1 (pag. 89), para tratar de explicar la escasa productividad de los mismos en nuestro corpus de aprendices. Partiendo de estas dos hipótesis, se ideó el planteamiento, diseño y aplicación del ya mencionado experimento, con un total de 27 hispanohablantes, en febrero de 2016¹²⁵. De los 27 tests enviados, solo respondieron 11 participantes, lo cual supone un 40% de respuestas posibles. Los resultados quedan recogidos en la Tabla 5 y en la Figura 7:

Tabla 5. Resultados del Test de elicitación con hispanohablantes

verbo	casos
convertirse en	9 (45%)
quedarse	3 (15%)
volverse	3 (15%)
llegar a ser	1 (15%)
formas causativas externas	4 (20%)
TOTAL N	20

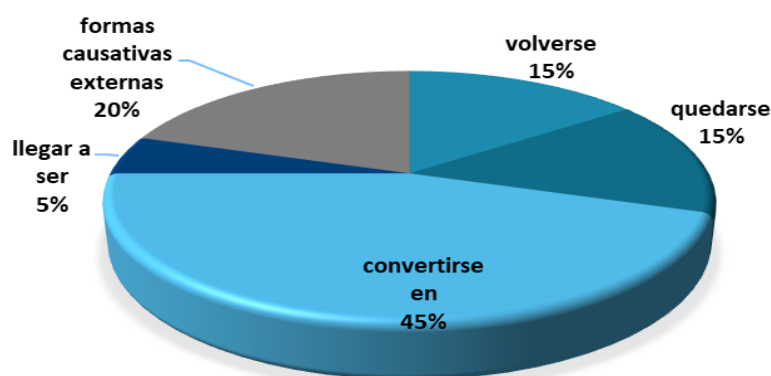


Figura 7. Gráfico de los resultados del Test de elicitación

¹²⁵ Para una descripción pormenorizada del test y de cómo fue llevado a cabo, remitimos al capítulo 3, § 2.1, así como al Anexo 1.5, donde se recoge el diseño original, tal y como fue suministrado a los participantes del mismo.

2.1.1 Discusión

En primer lugar, nos vemos en la necesidad de subrayar que los datos que arroja este pequeño experimento no nos permiten extraer conclusiones definitivas y, por tanto, la interpretación propuesta debe ser considerada más bien como una primera tentativa de explicación, dado el bajo porcentaje de respuestas obtenido (40%). De forma paralela, a partir de la escasez de datos obtenidos, se nos planteó la cuestión de si el tipo de tarea requerida a los hispanohablantes, i.e., una redacción libre, pudiera ser parte del problema a la hora de elicitar el fenómeno lingüístico en cuestión. Según Tracy-Ventura y Myles (2015), no solo el tipo de instrucción, sino también el tipo de tarea requerida- en este caso, tarea muy abierta, poco controlada, espontánea- parece tener también influencia en la (no) elicitación de fenómenos lingüísticos complejos. Se plantea por tanto como futura línea de investigación el rediseño de un test de elicitación a partir de otro método de obtención de datos, más cerrado y controlado, a modo de cuestionario o ejercicios de respuesta cerrada.

Dicho esto, de entre los pocos datos obtenidos destacan dos tendencias que creemos oportuno señalar. En primer lugar, la elevada presencia de *convertirse en* (N=9), cuyas ocurrencias representan casi la mitad (45%) del total contabilizado. Una posible explicación para este fenómeno podría ser que, dadas las instrucciones para la redacción del texto¹²⁶, las construcciones con este VDC sean las que más fácilmente encajen con estas, especialmente teniendo en cuenta la sinonimia prácticamente total existente entre *convertirse en* y *transformarse en* (cf. capítulo 5, pag. 134-136). Según Conde Noguerol (2013), *convertirse en* es el verbo de cambio prototípico para expresar un proceso de cambio extremado y radical, donde la participación del sujeto suele ser involuntaria, destacando la permanencia del mismo en el nuevo estado, descripción que encaja con los contextos hallados en las composiciones de los hispanohablantes, como se aprecia en dos de los ejemplos extraídos de las redacciones:

(5) *Paul se trasladó a San Francisco y se unió al grupo, aportando lo que les faltaba para convertirse en Marilyn Manson.* (el subrayado es mío)

(6) *En su mente, el maquillaje se convirtió en la solución a sus problemas.* (ídem)

Contrastando con esta elevada presencia de *convertirse en*, no se halló ningún caso de *hacerse* o *ponerse* ni, sorprendentemente, de *transformarse en*. Una posible explicación para esta ausencia es que este último verbo suele aparecer de manera prototípica en procesos de cambio que implican metamorfosis (cf. capítulo 5, pag.

¹²⁶ Recordemos que se trataba de inventar la historia de la transformación de un personaje famoso desde su infancia hasta el momento de alcanzar la fama.

136), lo cual no encajaría exactamente con el tipo de instrucción dada a los participantes en el test, pese a la mención explícita del término “transformación” en dicha instrucción.

En segundo lugar, el otro fenómeno a destacar es la presencia de cuatro construcciones con VDC en forma causativa externa, como la del ejemplo (7), donde se observa que el proceso de cambio no es un proceso ocurrido de manera interna al sujeto, sino que existe un componente externo (*Esto*) que actúa como agente del cambio que sufre el complemento (*le*):

(7) *Esto le convirtió en un personaje conocido para el gran público.*

Estas formas causativas externas de las construcciones con VDC, que formalmente no aparecen en forma pseudocopulativa sino transitiva, representan un 20% del total de todos los casos encontrados en el test.

Este dato corrobora la importancia de tener también en cuenta estas formas a la hora de explicar y enseñar los VDC en el aula de ELE, idea que, recordemos, se suscitó ya a raíz de su elevada presencia en el test de retención **B** de los estudios IIA y IIB del corpus de aprendices.

2.2 Test de aceptabilidad

Como ya ha quedado recogido y descrito en detalle en el capítulo 3 (cf. pag. 90), al proceder al AE del corpus *Aprescrilov* nos encontramos con 11 construcciones difícilmente clasificables en alguna de las dos categorías propuestas (acierto o error), de manera que se encontraban en una zona dudosa o gris entre una y otra categoría. En base a un experimento de Bybee y Eddington (2006), diseñamos nuestro propio “Test de aceptabilidad”, cuyo principal objetivo era corroborar o refutar la hipótesis de que determinadas construcciones con VDC, 11 en este caso, no pueden ser clasificadas claramente como correctas o incorrectas, sino más bien si son consideradas aceptables por los hablantes nativos en base al criterio de frecuencia: cuanto más frecuente resulta ser una construcción, más aceptable se considera.

Con este objetivo, nuestro test fue dividido en dos pasos. A continuación ofrecemos los resultados y la discusión correspondiente para el paso 1 (2.2.1) y el paso 2 (2.2.2).

2.2.1 Paso 1

Se extrajeron y compilaron 11 casos dudosos de construcciones con VDC encontrados y analizados en el corpus de aprendices *Aprescrilov*. Se envió a 10 hispanohablantes por correo electrónico (cf. Anexo 1.6) y se les pidió que,

brevemente, clasificaran las 11 construcciones propuestas como acertadas o erróneas y que facilitaran una breve explicación con respecto a su elección. Las 11 construcciones ofrecidas a los participantes para emitir su juicio (correctas o incorrectas) quedan recogidas en la Tabla 6:

Tabla 6. Las 11 construcciones dudosas del corpus *Aprescrllov* sometidas al Test de aceptabilidad (el subrayado es del test original)

1.	Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que <u>hacerse princesa</u> no es una opción.
2.	Ahora <u>me he hecho más consciente</u> de lo que tengo que hacer con más atención y de lo que puedo posponer.
3.	Antes era un poco reservada, pero ahora <u>me he hecho más abierta</u> .
4.	Me he dado cuenta de que <u>me he hecho más trabajadora</u> durante mi tiempo libre también.
5.	Pero, este ajetreo tiene también un aspecto positivo: <u>me he hecho muy organizada</u> .
6.	Por último, el Gobierno ha tenido que economizar en el gasto público. Por eso, <u>la gente se ha puesto muy descontenta</u> y ha comenzado a protestar.
7.	Es una fuente de información que nos permite buscar todo lo que podemos imaginarnos, así [sic] pienso que <u>te vuelve más inteligente que antes</u> .
8.	Creo que eso <u>nos vuelve más inteligentes</u> porque ahora empezamos a encontrar las ideas principales de textos más rápido.
9.	Entonces tenemos que tomar conciencia de que el internet puede ayudarnos al igual que <u>hacernos más tontos</u> , pero si tenemos en cuenta los peligros, sobre todo sería [sic] una herramienta útil.
10.	No creo que el fenómeno internet [sic] <u>me haga una persona más tonta</u> .
11.	Pero no creo que sea toda una evolución negativa, aprendemos mucho de estas nuevas tecnologías. Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos hace tontos...</u>

Las respuestas de los 10 participantes en el test fueron extraídas manualmente e introducidas en una base de datos Excel para su análisis. Los resultados y la discusión de estos se ofrecen a continuación.

2.2.1.1 Resultados y discusión

La distribución total para el global del test fue de un 53.64% de contextos considerados error frente a un 46.36% considerados correctos.

La distribución del porcentaje de error o acierto atribuido a cada uno de los 11 contextos examinados queda recogida en la Figura 8:

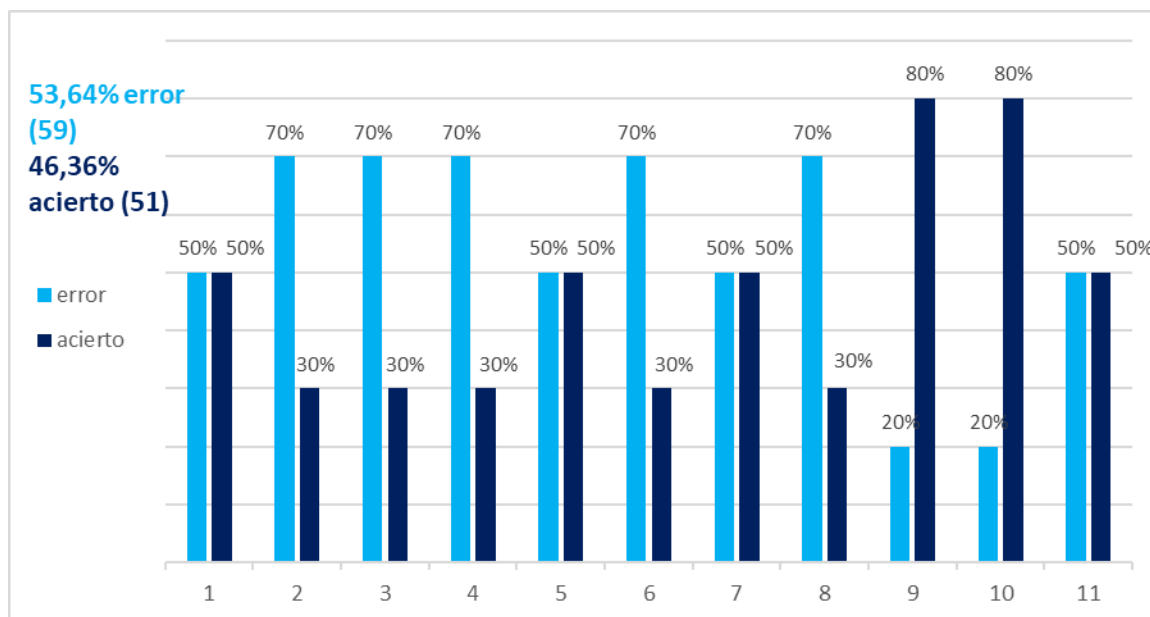


Figura 8. Distribución del porcentaje de error o acierto atribuido a cada contexto en el paso 1 del Test de aceptabilidad (los contextos aparecen numerados en el mismo orden que en la Tabla 6)

Se puede apreciar por tanto una ligera tendencia por parte de los informantes, hablantes nativos de español, a considerar los 11 contextos planteados, extraídos del corpus de aprendices, como erróneos. Como se puede observar, más del 46% de los contextos son considerados como usos correctos, datos que refuerzan nuestra hipótesis de la existencia de una zona gris con respecto a la aceptabilidad de determinados usos de algunas de estas construcciones con VDC pseudocopulativos. A continuación nos detenemos a analizar en detalle algunos de estos resultados.

Los tres contextos señalados con una circunferencia roja en la Figura 9 corresponden a tres ocurrencias concretas de la construcción [*hacerse* + (más) + atributo]. En los tres casos, se observa la misma distribución: 7 participantes las consideran erróneas (70%) y 3 correctas (30%). En concreto, se trata de las construcciones *me he hecho más consciente*, *me he hecho más abierta* y *me he hecho más trabajadora*. Lo sorprendente aquí, desde mi punto de vista, es que el 70% de los participantes considere estas construcciones erróneas, ya que los atributos que aparecen expresan cambios positivos y conceptualizan una progresión que implica la voluntad del sujeto por alcanzar cierto rasgo o característica percibidos como elevados en una escala en fases, de modo que el sujeto puede aplicar su voluntad en adquirir ese estado tras el proceso de cambio, rasgo característico de la construcción pseudocopulativa con *hacerse*. De ahí que lo esperable fuera encontrarnos con la distribución inversa o, al menos, con un porcentaje más elevado de acierto.

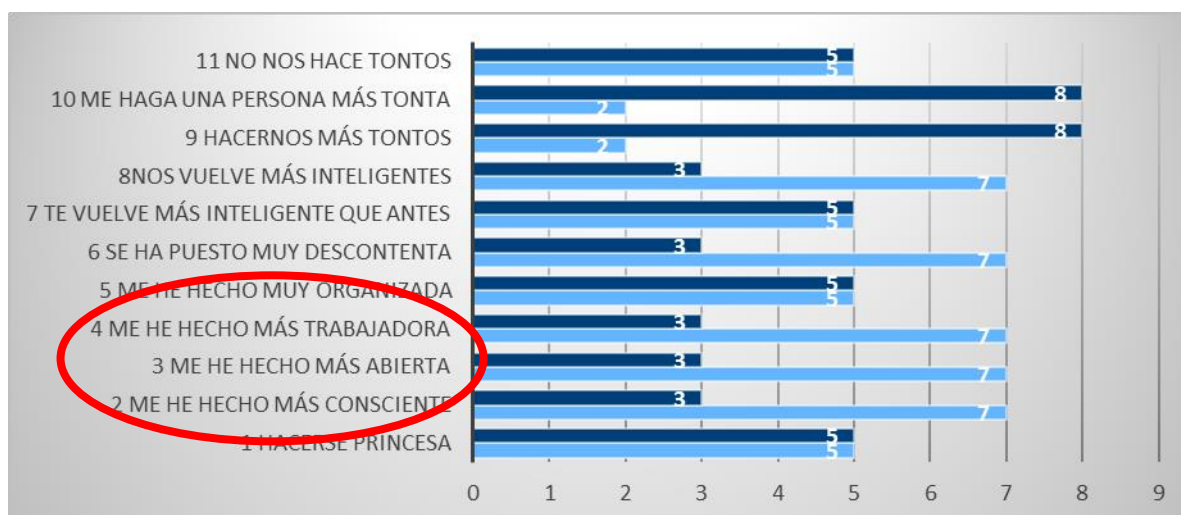


Figura 9. Foco en los contextos 2, 3 y 4 del Paso 1 del Test de aceptabilidad

Resulta particularmente interesante contraponer los casos que acabamos de exponer (contextos 2, 3 y 4) con los contextos 9 y 10 (señalados con una circunferencia roja en la Figura 10): *hacernos más tontos* y *me haga una persona más tonta*. Se trata de dos formas causativas externas, en las que el cambio ha sido causado por un agente externo (*internet* y *la televisión*, respectivamente), en contraposición con los procesos internos de cambio de 2, 3 y 4. El atributo *tonto*, presente en 9 y 10, además, pertenece a un campo semántico diferente a los tres anteriores, a saber, *abierta*, *consciente* y *trabajadora*. Como puede apreciarse en el gráfico, en ambos casos 2 informantes (20%) consideraron estos contextos como error y los 8 restantes (80%) los etiquetaron como correctos. Además, en cada caso, el participante que consideró uno de los dos contextos como erróneo, etiquetó el otro como correcto, y viceversa, y no se trataba del mismo participante en ambos casos.

La hipótesis subyacente para explicar este contraste en las valoraciones de los participantes entre las dos series de contextos podría ser que, dada la misma construcción [*hacerse* + (más)+ atributo], a nivel meso ofrece el mismo nivel de abstracción, pero a nivel micro se observan diferencias, puesto que la categoría del atributo queda instanciada por un adjetivo de un campo semántico diferente. La consecuencia es que, al concretarse a nivel micro con diferentes atributos, los hablantes nativos otorgan diferentes grados de aceptabilidad a la misma construcción.

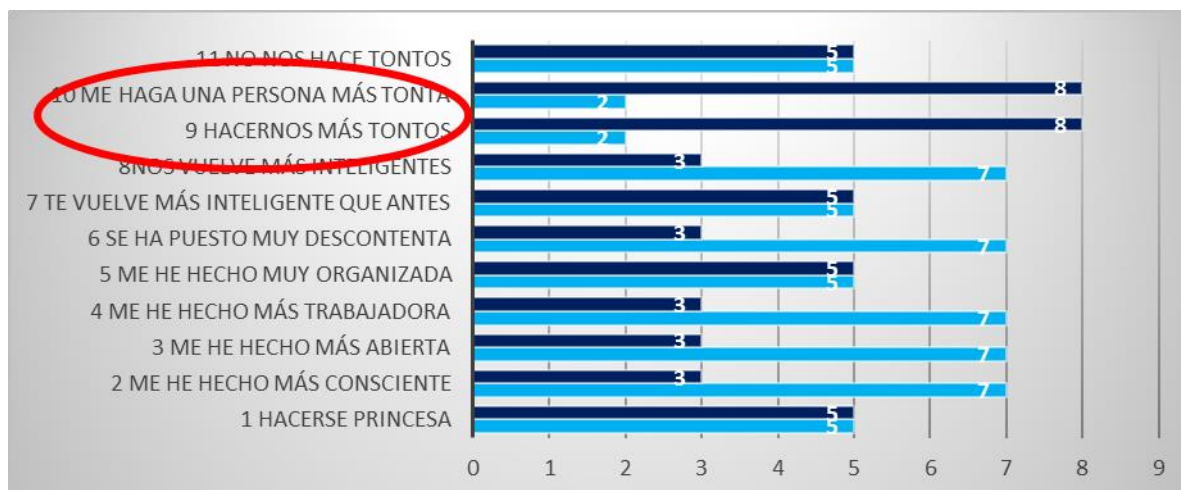


Figura 10. Foco en los contextos 9 y 10 del Paso 1 del Test de aceptabilidad

Es de especial interés, asimismo, el caso de *hacerse más trabajadora* frente a *hacerse muy organizada* (cf. Figura 11, contextos 4 y 5, respectivamente): mientras que al primero 7 participantes (70%) le asignaron el valor de error y 3 (30%) el de correcto, en el caso del segundo contexto, al cambiar el adverbio del comparativo de cantidad *más* al cualitativo *muy*, se alteran los valores. Así, la construcción *me he hecho muy organizada* fue considerada errónea y correcta a partes iguales, 50% y 50%, como puede observarse en el gráfico.

Siendo ambos atributos (*trabajadora* y *organizada*) pertenecientes al mismo dominio semántico, es plausible proponer que sea el adverbio el que juegue un papel relevante para que un mayor número de participantes considerara correcta la segunda construcción (5), frente a la primera (4).

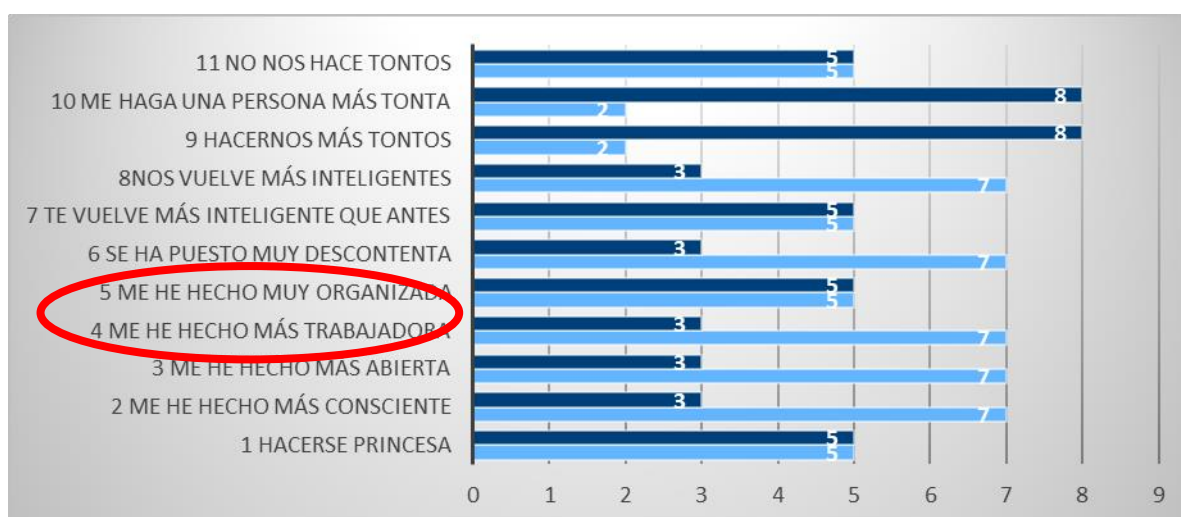


Figura 11. Foco en los contextos 4 y 5 del Paso 1 del Test de aceptabilidad

En una futura línea de investigación, sería interesante profundizar en el grado de influencia de modificadores, cuantificadores y artículos definidos e indefinidos en la elección de las combinaciones específicas de VDC pseudcopulativo + atributo.

Por último, para concluir este apartado, nos detenemos también a analizar el caso dudoso de la construcción *hacerse princesa* (8):

(8) *Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que hacerse princesa no es una opción.*

Si observamos los resultados arrojados en este Paso 1 del test, los participantes en el mismo se mostraron claramente divididos en lo que respecta al grado de aceptabilidad de esta construcción, siendo considerada errónea por el 50% y acertada por el otro 50%. Si bien, dado el contexto, el atributo *princesa* parece pertenecer al campo semántico de las profesiones, que se combinan prototípicamente con *hacerse*, como tal resultaría ser un miembro bastante periférico de dicha categoría¹²⁷, lo cual podría ser la explicación de la consideración como error por parte de la mitad de los participantes del test. La lectura del otro 50% como acierto podría explicarse a partir de la conceptualización del cambio en términos de disfraz. A diferencia del cambio más radical y profundo que conceptualiza otro VDC con el mismo atributo, i.e., *convertirse en príncipe*¹²⁸, la elección de *hacerse* podría estar motivada precisamente por esta idea del ámbito de un cambio de disfraz y no tanto como una profesión que se alcanza tras un proceso de cambio en fases, lo cual explicaría, como decimos, su percepción como construcción correcta por parte de la mitad de los participantes.

Este tipo de contextos, que dejan entrever la dificultad por parte de los hablantes nativos para determinar el grado de corrección o incorrección de determinadas ocurrencias de las construcciones, fueron la motivación para refinar nuestro test de aceptabilidad en un segundo paso, que describimos en el siguiente apartado.

2.2.2 Paso 2

Las características del Paso 2 han sido ya descritas anteriormente (cap. 3, pag. 90), al que remitimos para los detalles del mismo. La discusión de los resultados obtenidos se expone en el apartado siguiente.

2.2.2.1 Resultados y discusión

Los resultados de este Paso 2 del test quedan recogidos en la Tabla 7 y en la Figura 12. En mi opinión, lo que resulta llamativo no es tanto el 45% de contextos considerados como correctos, puesto que se trataba de un verbo alternativo al

¹²⁷ Miembros más centrales tales como *médico*, *abogado*, *profesor* o *cantante*, por poner algunos ejemplos, se combinan prototípicamente y frecuentemente con *hacerse*, sin generarse duda acerca de su grado de corrección o incorrección, a diferencia del atributo que nos ocupa, *princesa*.

¹²⁸ Ejemplo prototípico de, especialmente, los cuentos infantiles y el campo de la fantasía.

recogido en el corpus de aprendices (véanse las explicaciones en el cap. 3, pag. 90). Opinamos que lo remarcable de los datos es el alto porcentaje (20% y 19%) de contextos en los que se consideraron o bien ninguna o bien ambas opciones correctas. Incluso, resulta llamativo el 16% de contextos extraídos del corpus de aprendices señalados como aceptables o correctos, porcentaje que se podría esperar más bajo.

Tabla 7. Resultados del Paso 2 del Test de aceptabilidad

opción A (del corpus)	opción B (alternativa)	opción A y B (las dos válidas)	ni A ni B
16	45	19	20
16%	45%	19%	20%

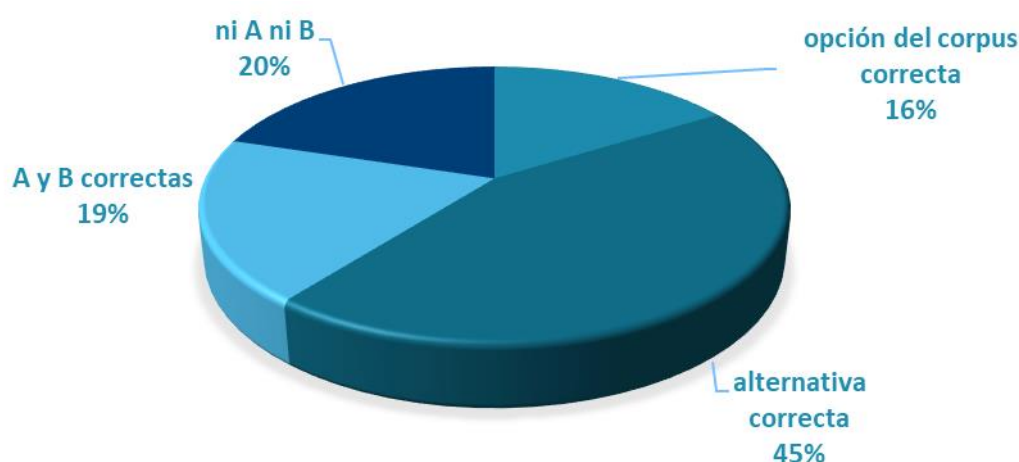


Figura 12. Resultados del Paso 2 del Test de aceptabilidad

En mi opinión, estos datos podrían apuntar hacia esa idea de una zona “gris” comprendida entre los extremos de absoluta corrección e incorrección con respecto a algunos de los usos de algunos verbos de estas construcciones, incluso para los hablantes nativos.

A la luz de estos resultados, se propone que en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de ELE este concepto de “zona gris” sea tenido en cuenta por parte de docentes y materiales didácticos, y que de alguna manera se les ofrezca a los aprendices de ELE esta perspectiva (para más detalles remitimos al capítulo 8, §3.3.2, pag. 228).

3 Conclusión

A lo largo de este capítulo se han presentado el análisis y los resultados de 1) el AE de las construcciones [VDC + atributo] extraídas del corpus de aprendices *Aprescrilov* y 2) los dos tests llevados a cabo con hablantes nativos de español, resultados que ofrecemos de forma sintética a continuación:

1. En el corpus de aprendices no se halló ningún caso de *devenir*.
2. Se halló un número elevado de casos clasificados en la categoría “x”, es decir, ni acierto, ni error, ni mejor con VDC, lo cual puede deberse a 1) el tipo de instrucción facilitada y su impacto en la (no) elicitación de ciertos fenómenos lingüísticos complejos (Tracy-Ventura y Myles 2015) o 2) a la dificultad intrínseca de las construcciones con VDC, que provoca disuasión en su uso por parte de los aprendices de ELE, quienes tienden a la estrategia de la evitación.
3. Parece existir cierta correlación, aunque débil, entre el desempeño general en el total de la redacción y el desempeño con respecto a los VDC.
4. Se constata la presencia y elevado número de formas causativas externas (Nilsson *et. al* 2014) en las redacciones de los aprendices de ELE. Estas formas se tendrán en cuenta a la hora de diseñar la propuesta didáctica.
5. Aspectos como el conocimiento de otras lenguas, el contacto con el español fuera del aula, conocimientos previos de español o haber vivido situaciones de inmersión en este idioma no parecen ser determinantes a la hora de usar correctamente las construcciones con VDC por parte de nuestros aprendices de ELE.

En segundo lugar, el análisis de los tests con hispanohablantes arroja dos interesantes resultados:

1. Se destaca la posibilidad de que exista lo que hemos denominado una “zona gris” con respecto al grado de aceptabilidad de determinadas ocurrencias novedosas de las construcciones. Teniendo en cuenta la relación entre la frecuencia de uso, el grado de prototipicidad y la aceptabilidad de las construcciones (Bybee y Eddington 2006), proponemos una escala en la que encajarían construcciones que van desde un polo de frecuencia nula (usos novedosos del lenguaje), en el que aún se consideran erróneas ciertas ocurrencias, al polo opuesto, donde las ocurrencias son aceptables y aceptadas sin ninguna duda y, además, de uso habitual o frecuente:

VEROSMILITUD

0% aceptable (error)	creo que no, no estoy seguro/a	no lo he oído antes, pero no me suena mal	cuanto más lo oigo, mejor me suena	100% aceptable

hacerse loco	hacerse inteligente	hacerse (muy) trabajadora	hacerse princesa	hacerse famosa ¹²⁹

nada frecuente (uso novedoso)	muy frecuente (uso habitual)

FRECUENCIA

Figura 13. Escala de relación entre verosimilitud, aceptabilidad y frecuencia de las construcciones con VDC

La integración de esta escala en el total de la propuesta didáctica para la enseñanza de las construcciones [VDC + atributo] se ofrece en el capítulo 8 de la presente tesis.

2. Los verbos pseudocopulativos de cambio parecen ser elementos léxico-gramaticales difíciles de elicitar, incluso entre hablantes nativos.

Además, señalamos de nuevo el interés que podría tener en el futuro una línea de investigación que profundice en el papel y el grado de influencia de modificadores, cuantificadores y artículos en la elección de las ocurrencias específicas de [VDC + atributo].

Finalmente, recordamos que se han constatado una serie de impedimentos metodológicos que condicionan de alguna manera los resultados obtenidos en sendos análisis. Las limitaciones a las que aludimos son las siguientes:

1. Los estudios I, IIA y IIB son estudios empíricos, de clase, diseñados y planteados para obtener una idea general de ciertas tendencias entre aprendices neerlandófonos de ELE, y han de ser considerados como paso previo para ofrecer una propuesta de herramienta didáctica nueva basada en el estado de la cuestión, el marco teórico triple propuesto y el conocimiento básico del uso de estas construcciones por parte de los aprendices neerlandófonos. Los resultados de los mismos son, por tanto, un medio para refinar tal diseño y no un objetivo de investigación en sí.

¹²⁹ Ejemplos reales del corpus de aprendices.

2. Pese a la intención inicial de mantener el mayor grado de paralelismo posible entre los tres estudios, se constatan diferencias en las instrucciones dadas para los tests de redacción en cada uno de ellos.
3. En el caso del estudio pseudolongitudinal llevado a cabo con estudiantes de Bachelor 3 en el año 2014/2015 (Estudio IIA), no se obtuvo el 100% de las respuestas. Se constataron asimismo dificultades que imposibilitaron relacionar los metadatos obtenidos con sus respectivos aprendices.
4. En el caso del Estudio IIB, al no haberse realizado pre- ni posttest, solo contamos con los datos arrojados por el test de retención (instrucción **B**).
5. El índice de respuesta de los hablantes nativos en el test de elicitación fue considerablemente bajo (11/27).
6. Se tiene en cuenta la posibilidad de la estrategia de imitación (Beltrán 1993, Monereo 1994) por parte de los aprendices: al llevar a cabo una cierta tarea, es posible que las muestras de lengua producidas sean correctas, pero no 100% espontáneas, lo cual puede ser que tenga impacto en los resultados actuales (cf. Estudio IIA, test de retención **B**) e importancia de cara a futuras investigaciones en este campo.

Capítulo 7

Imágenes conceptuales para las construcciones [VDC + atributo]

CAPÍTULO 7

IMÁGENES CONCEPTUALES PARA LAS CONSTRUCCIONES [VDC + ATRIBUTO]

El presente capítulo se dedica a la presentación y explicación de cada una de las imágenes conceptuales que se proponen para las siete construcciones [VDC + atributo] y se divide en dos apartados. En el primero, se retoman los conceptos clave de la Lingüística Cognitiva sobre los que se sustentan el principio de persistencia léxica y el de imagen conceptual. En el segundo apartado se exponen cada una de las siete imágenes conceptuales asociada a las siete construcciones que nos ocupan, una por cada subapartado.

1 Imágenes, LC y ELE

En el capítulo que nos ocupa recuperamos dos conceptos ya expuestos anteriormente en esta tesis, a saber: el concepto de persistencia léxica (Hopper 1991; para más detalles, cf. pag. 65) y el de las imágenes conceptuales (cf. capítulo 2, pag. 54 en adelante) como aportes fundamentales de la LC para nuestro objeto de estudio.

Recordemos que, a partir de los conceptos de persistencia léxica y persistencia conceptual (Verveckken 2014), Van Gorp (2014) diseñó imágenes conceptuales para los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*. En el apartado 2 del presente capítulo seguimos ese modelo de actuación para diseñar las imágenes conceptuales correspondientes a los otros tres verbos objeto de nuestro estudio. Teniendo en cuenta la tendencia que presentan algunos elementos gramaticalizados a retener y presentar ciertas características de su uso léxico original, acudiremos a la semántica fuente de cada uno de los verbos en su forma no pseudocopulativa, sino léxica, plena, para rastrear dicha semántica fuente y así poder proponer una imagen que recoja la base conceptual de cada verbo.

En nuestra opinión, esta idea encierra un gran potencial didáctico si se aplica a la enseñanza de los verbos pseudocopulativos de cambio, y proponemos que los significados originarios de estos verbos en su forma léxica son más fáciles de entender y aprehender por los aprendices de ELE. En este sentido, suscribimos las palabras de Langacker cuando afirma que cimentar las explicaciones gramaticales sobre los principios de la Lingüística Cognitiva -en clase de lenguas extranjeras en

general y de ELE en particular- “offers an account of language structure that—just from the linguistic standpoint—is arguably more comprehensive, revealing, and descriptively adequate” (Langacker 2008: 66). En esta misma línea se posicionan los trabajos de Goldberg (1995), Achard y Niemeier (2004), Evans y Green (2006) o Tyler (2008)¹³⁰, entre otros. Esta última deja entreabierta la puerta a investigaciones concretas acerca de la aplicación del potencial didáctico de la LC a la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, una pista que creemos estar recorriendo en el presente trabajo:

A major challenge to applied cognitive linguists is to demonstrate to L2 researchers and teachers that Cognitive Linguistics is not only a more complete and accurate theoretical model of language but also one that appears to be of particular benefit to L2 learners. Key to this endeavor is creating and testing language teaching materials that maintain the precision offered by the theoretical model, but that are also accessible to L2 teachers and learners. (Tyler 2008: 486)

Por esta razón, las distintas semánticas fuente sirven como base para el diseño de la imagen conceptual para cada construcción, y estas imágenes servirán a su vez para explicar y enseñar la correspondiente forma pseudocopulativa, que expresa cambio y se encuentra más gramaticalizada.

2 Imágenes conceptuales para las construcciones [VDC + atributo]

En lo que sigue nos detendremos en cada una de las siete construcciones [VDC + atributo] que nos ocupan, y procederemos de la siguiente manera para cada una de ellas: en primer lugar, acudiremos a la semántica base del verbo en su forma no copulativa para, a partir de su significado léxico, pleno, acceder a su significado pseudocopulativo y, en base a ella, ofrecer la imagen conceptual asociada a tal significado¹³¹.

Como mencionamos anteriormente, para los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse* tomamos, con ligeras adaptaciones, las diseñadas ya por Van Gorp (2014) en su tesis doctoral, y seguimos su misma metodología para *convertirse en*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*.

¹³⁰ Para un listado completo y una visión panorámica de los beneficios de la aplicación de la Ling. Cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras, remitimos al lector al capítulo de Tyler (capítulo 17) dentro del volumen colectivo de Robinson y Ellis (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*.

¹³¹ Mis disculpas por los solapamientos y repeticiones que el lector puede encontrar en este capítulo 7, si lee la tesis en su totalidad. Estos se justifican por el modo en que ha sido concebida la lectura de la misma: en el capítulo 7 se recogen, de manera resumida, los conceptos de semántica fuente y el sustrato léxico de cada construcción, ofrecidos ya en el capítulo 5, que se entiende como la base teórica sobre la que proponer las imágenes conceptuales. Este pequeño inconveniente se puede solventar obviando la parte de la semántica fuente y el sustrato de la imagen conceptual propuesta para cada construcción si ya se ha leído el capítulo 5.

En el caso de estos tres últimos verbos, para llegar al diseño final acudimos, en una primera fase, a 12 informantes, 10 nativos hispanohablantes y 2 no hispanohablantes, para recabar su opinión, bien aportando ideas de cómo visualizaban ellos dichas construcciones [VDC + atributo] (con ejemplos) o qué imágenes les ayudarían a entenderlos mejor. De la convergencia de esas opiniones e imágenes ofrecidas por los distintos informantes, elaboramos las imágenes conceptuales para estos tres verbos.

2.1 *Hacerse* + atributo

El verbo pseudocopulativo *hacerse* tiene su origen en el verbo léxico *hacer*. La definición que encontramos en el DRAE de esta forma plena es la siguiente: “[p]roducir algo, darle el primer ser”; “[f]abricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener”. En todo proceso de “hacer” entendido como “fabricar algo”, hay un origen, un camino y una meta, de manera que, “aunque el verbo *hacer* no es un verbo de movimiento como tal, su estructura semántica conceptual puede ser descrita en términos del esquema de imagen CAMINO, con sus componentes estructurales ORIGEN-CAMINO-META y DIRECCIÓN” (Van Gorp 2014: 99-100).

Es esta semántica fuente de un proceso con un principio, un desarrollo y un final la que se puede hallar como sustrato en la forma pseudocopulativa *hacerse*, y de ahí la imagen conceptual asociada al mismo (Figura 1).

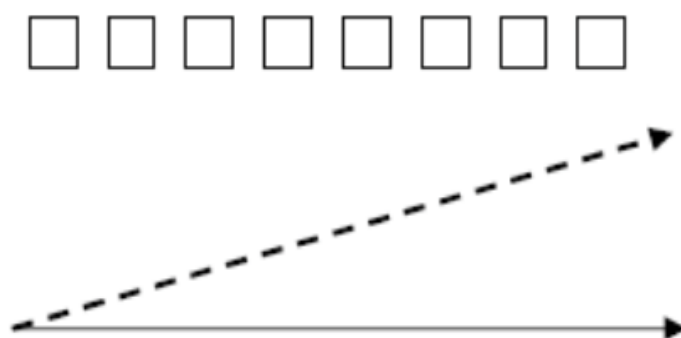


Figura 1. Imagen conceptual para el verbo *hacerse*, adaptada de Van Gorp (2014: 112)

Según queda representado en la Figura 1, y tomando el siguiente ejemplo (1)

(1) *Podrán asistir a los partidos de fútbol de su hijo o ver a su hija hacerse bailarina en su escuela de bailar.* (Ba2, 2014-2015, test de retención A)

se desprende que la construcción [*hacerse bailarina*] es un proceso de cambio de estado en el que el sujeto (*su hija*) de manera activa pasa por una serie de fases alineadas en el tiempo (representadas mediante los cuadros de la imagen), en progresión temporal hacia delante (representada mediante la flecha horizontal), siendo este cambio percibido como un movimiento ascendente (flecha quebrada), hasta alcanzar una meta, es decir, el estado final de bailarina. En otras palabras, *su hija* alcanza el estado final de bailarina como resultado de haberse “fabricado” a sí misma como tal, siendo este el resultado de un proceso más o menos prolongado en el tiempo pero que, en cualquier caso y tal y como se aprecia en la imagen conceptual, supone la superación de una serie de fases.

Esta misma imagen conceptual asociada a [*hacerse* + atributo] da razón de las instanciaciones más prototípicas de la mesoconstrucción, recogidas en el capítulo 5, pag. 117, y permite, a su vez, que estas sean presentadas al aprendiz de ELE de manera más directa e intuitiva que una larga explicación metalingüística o un listado de combinaciones con numerosas excepciones.

2.2 *Volverse* + atributo

En el caso de *volverse*, Van Gorp da con tres significados fuente, y desarrolla, por tanto, tres imágenes conceptuales diferentes, una para cada uno de ellos, a partir de la forma no pseudocopulativa *volver*, definida en el DUE como “[d]ejar la línea recta y dirigirse en otro sentido” (Figura 2) y en el DRAE como “[r]egresar (al punto de partida)” (Figura 3). Por tanto, se puede considerar que *volver* expresa una ruptura, de modo que lo que expresa el pseudocopulativo *volverse* es en el fondo un cambio que interrumpe la continuidad en el tiempo (Van Gorp 2014: 222). A estos dos significados de *volver* se añade el de “cambiar la posición de algo girándolo en cualquier sentido o dirección” (DUE) (Figura 4).

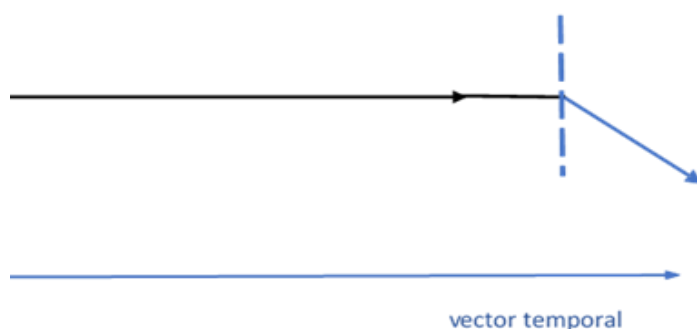


Figura 2. Imagen conceptual de desviación para el verbo *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 222)

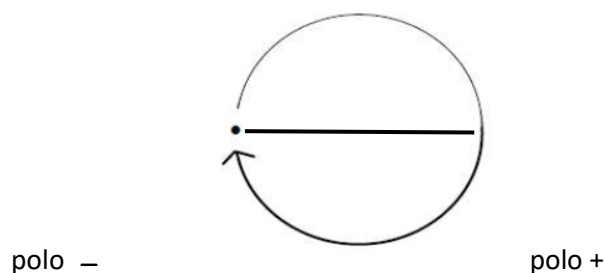


Figura 3. Imagen conceptual de inversión de polaridad para *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 228)

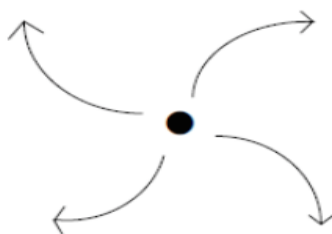


Figura 4. Imagen conceptual de desorientación para *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 233)

De las tres imágenes conceptuales asociadas a *volverse* se desprende un elemento común que marca el tipo de cambio expresado mediante esta pseudocópula: al escoger este verbo pseudocopulativo frente a otros, el hablante perfila un cambio que se percibe como desviación con respecto de lo que se considera prototípico; es más, según nuestro conocimiento enciclopédico del mundo (cf. pag. 50, capítulo 2, dedicado a la LC), este tipo de cambio “tenderá por defecto a ser indeseado, involuntario y valorado de manera negativa y en términos de brusquedad e imprevisibilidad” (Van Gorp 2014: 223).

De esta manera, y gracias a las tres imágenes conceptuales propuestas, podremos ofrecer una explicación del tipo de cambio expresado en el verbo *volverse* frente a los perfilados por los otros verbos y, al mismo tiempo, de las combinaciones prototípicas a nivel de mesoconstrucción, tal y como señalamos ya con el verbo *hacerse*.

Según este modelo, a partir de estas tres imágenes, se pueden proporcionar explicaciones coherentes y justificadas para ejemplos como los siguientes:

(2) *Las clases se han vuelto mucho más difíciles y los exámenes más estresantes.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

Tal y como queda reflejado en la Figura 2, este ejemplo extraído del corpus puede explicarse a partir de dicha figura, en la que el vector horizontal representa la trayectoria normal, esperable, de las clases y los exámenes, trayectoria que se desvía en el momento del cambio, prototípica pero no exclusivamente, hacia un nuevo estado considerado negativo -de ahí la flecha descendente-, de dificultad y estrés en este ejemplo.

(3) *Me he vuelto más responsable porque ahora vivo en una residencia de estudiantes.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014).

Según la Figura 3, el cambio de estado experimentado por el sujeto en el ejemplo (3) se corresponde con la idea de un estado reversible, entendido aquí como el paso de un rasgo de la personalidad, la irresponsabilidad (polo negativo), hacia un polo positivo, “más responsabilidad”, acentuado gracias al uso del adverbio aumentativo *más*, que lo acompaña.

(4) *[a] veces me vuelvo loca de estrés y de privación del sueño.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

Por último, el ejemplo (4), que recoge la microconstrucción [*volverse + loco*], siendo *loco* el atributo asociado más comúnmente a *volverse* (Van Gorp 2014: 231), puede ser explicado a la luz de la Figura 4 si entendemos la locura a la que se llega tras este cambio de estado (cordura > locura) como desorientación del sujeto que la sufre. De esta manera, la locura sería equiparable a una desorientación del sujeto, no tanto física o espacial, sino simbólica.

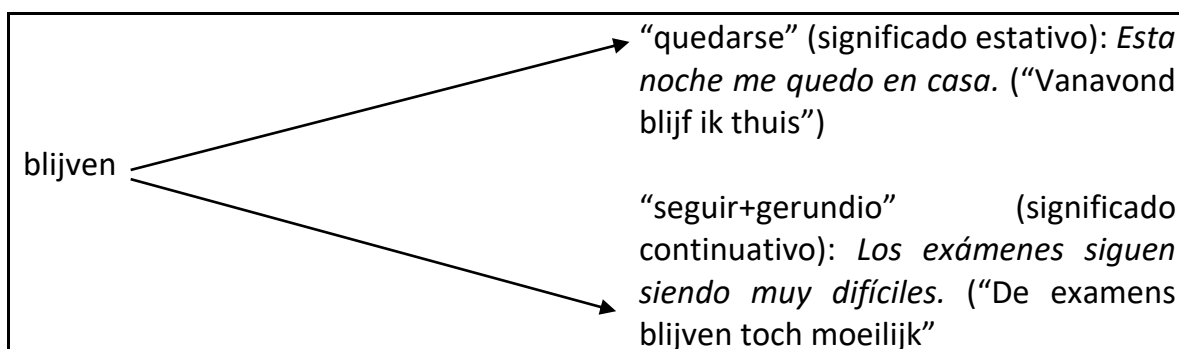
2.3 Quedarse + atributo

Si nos remontamos a la semántica fuente de la forma plena del verbo *quedarse*, es decir, *quedar*, veremos que tiene dos acepciones diferentes: la primera, como verbo estático locativo, expresa un evento de localización sin desplazamiento, de manera que la entidad sujeto permanece en el lugar indicado durante un determinado intervalo temporal. Según la definición del DRAE, *quedarse* significa “estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar”, definición que se corresponde con esta idea de localización estática. Este uso de *quedar(se)* parece implicar, asimismo, cierta contraexpectativa: el que uno se quede en un determinado sitio parece que va en contra de la expectativa de que se vaya de tal sitio. Es este significado el que los estudiantes neerlandófonos atribuyen frecuentemente al verbo *quedarse*, traducido como *blijven* en neerlandés; de ahí la interferencia y, a veces, el error, como en (5):

(5) *Nuestras vidas se quedan ocupadas, pero igual nos divertimos.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

La asociación de *quedarse* al verbo neerlandés *blijven* resulta problemática porque este verbo se corresponde también con la perífrasis de continuidad [*seguir* + gerundio], tal y como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1. Dos posibilidades de traducción en español para *blijven*



Por ello, en ejemplos como (5), al tener el estudiante flamenco de ELE en su mente la frase en neerlandés *Onze levens blijven druk, maar we maken toch plezier* (“Nuestras vidas siguen siendo estresantes, pero nos divertimos de todos modos”), constatamos un error muy frecuente desde el principio (**Nuestras vidas se quedan estresantes*) y que tiende a fosilizarse (Buyse et al. 2009).

Sin duda estos aspectos de interferencia tienen implicaciones en la enseñanza y aprendizaje del verbo *quedarse* por parte de los estudiantes flamencos de ELE, implicaciones que retomaremos en el capítulo siguiente, consagrado al diseño de la propuesta de herramienta didáctica.

Por otra parte, la segunda acepción y primera en aparecer (en términos diacrónicos) es el significado partitivo que se recoge en la otra definición aportada por el DRAE de “subsistir, permanecer o restar”, significado que solo perfila un estado resultante, no el momento ni el proceso hasta llegar a dicho estado (Van Gorp 2014: 350).

Pensemos en el ejemplo *Solo quedan dos manzanas en la cesta*, donde la cantidad de manzanas que se mantiene en el estado resultante aparece como el resultado de la desaparición de (un número indeterminado de) entidades del mismo tipo (otras manzanas que antes estaban en la cesta y ya no están)¹³². Es a partir de esta segunda acepción de donde podemos entender la semántica base de *quedarse* como VDC, tal y como se aprecia en la Figura 5:

¹³² Inspirado en el ya conocido ejemplo de *Solo quedan dos plátanos* de Van Gorp (2014: 351).

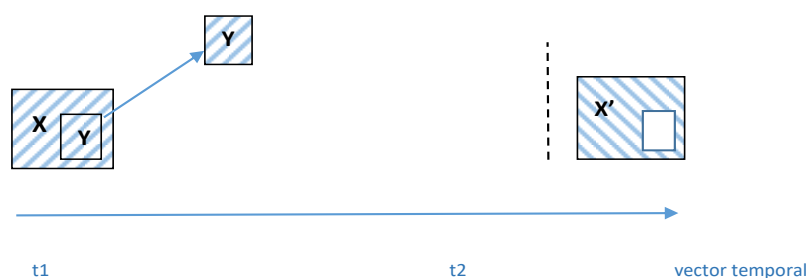


Figura 5. Imagen conceptual para el verbo *quedarse*, adaptada de Van Gorp (2014: 353)

A la luz de la representación de la Figura 5, podemos hacer una lectura del ejemplo (6) como el estado resultante de la pérdida de una cualidad o estado, en este caso el movimiento (representado por Y en la imagen), de resultados de lo cual el nuevo estado adquirido por la entidad sujeto (X') se produce por la separación, pérdida o desaparición de tal cualidad Y:

(6) [m]e *quedé quieta* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

Es decir, en (6), la pérdida de la capacidad de moverse por parte del sujeto, tiene como resultado un estado que resalta, precisamente, esa inmovilidad, a través del atributo *quieta*.

En base a lo representado por la Figura 5 y gracias a ella, la explicación de las combinaciones frecuentes (y no tan frecuentes) de [*quedarse* + atributo] puede llevarse a cabo de manera más intuitiva, esclarecedora y transparente para el aprendiz de ELE. Apoyándonos en la representación de la construcción en su imagen conceptual, vemos que ocurrencias como *quedarse embarazada* o *quedarse relajado*¹³³ dejan de ser consideradas excepciones a múltiples reglas o elementos de listados que aprender de memoria, para convertirse en materializaciones en forma de ocurrencias de lengua de uso real. Y todas ellas explicadas y explicables desde su imagen conceptual asociada.

2.4 Ponerse + atributo

A partir del verbo en su versión léxica, *poner* (“[c]olocar en un sitio o lugar a alguien o a algo; situar a alguien o algo en el lugar adecuado”, DRAE), que es transitivo y expresa un evento de localización (causativa) o cambio de posición, se

¹³³ Las ocurrencias del verbo *quedarse* con atributos de tipo positivo como *a gusto*, *tranquilo*, *satisfecho*, *relajado* o *contento* se explican a partir de la Figura 5 porque “podemos afirmar que en estos casos lo que sale del ámbito de la entidad sujeto son, por ejemplo, los nervios, los temores, las inquietudes, la insatisfacción, etc” (Van Gorp 2014: 361), de modo que el estado resultante perfilado por *quedarse* se valora como un cambio positivo.

puede entender un proceso de localización que produce en dos fases, como ya se ha detallado en el apartado § 3.3 del capítulo 5 (para más detalles, pag. 130). Recordemos que lo que se expresa es la ubicación final del movimiento, no necesariamente la ubicación definitiva del objeto (Van Gorp 2014: 287) y, como ya vimos en el mencionado capítulo 5, la localización expresada por *poner* no implica ni direccionalidad ni trayectoria (Cifuentes Honrubia 1999: 73-81).

Así, en (7), observamos que, aunque el final del movimiento causado por el sujeto (*Lola*) tiene una ubicación concreta (*sobre la mesa*), dicha ubicación no es necesariamente la definitiva para el objeto (*las copas de champán*), que siempre se pueden quitar de encima de la mesa y ser puestas por el mismo agente o cualquier otro en otra ubicación: dentro de una caja, en la cocina, en un armario, etc.:

(7) *Lola ha puesto las copas de champán sobre la mesa.*

El movimiento causativo que lleva a cabo el sujeto de dicha oración con el objeto de la misma y que corresponde con la definición dada de “[c]olocar en un sitio o lugar a alguien o a algo”, podría ser representado visualmente así:



Figura 6. Representación visual propia de (7), *Lola ha puesto las copas de champán sobre la mesa*

En esta imagen esquemática representativa de (7), vemos al sujeto (*Lola*) que mueve las copas de champán (representado mediante la flecha curvada superior) hacia una nueva ubicación (*la mesa*) sobre la cual las coloca.

Trasladado este significado a la forma pseudocopulativa *ponerse* y al tipo de cambio que esta conceptualiza, vemos que el nuevo estado al que llega la entidad sujeto es concebido como una localización simbólica, diferente de un estado anterior al proceso de cambio (Figura 7).

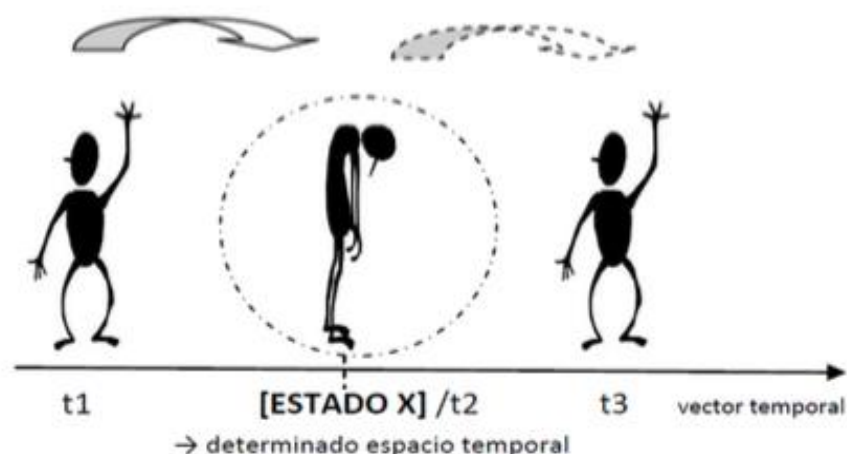


Figura 7. Imagen conceptual asociada a *ponerse triste*, adaptada de Van Gorp (2014)

Tomemos ahora el siguiente ejemplo extraído del corpus:

(8) Por eso me pongo rojo cuando llevo una presentación. (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

En este ejemplo, el cambio de estado experimentado por el sujeto es claramente no definitivo, de la misma manera que la ubicación de las copas de champán no lo era. El sujeto que sufre este proceso de cambio se sonroja involuntariamente, pero no permanece en este estado de sonrojo para siempre, sino que en algún momento en el tiempo vuelve a recobrar su color de tez natural.

Tras esquematizar el tipo de cambio perfilado por *ponerse* y adaptando la imagen conceptual diseñada por Van Gorp para [*ponerse triste*] para que incluya todas las posibles ocurrencias e instanciaciones concretas del atributo, proponemos la siguiente imagen conceptual para la construcción a nivel meso [*ponerse + atributo*] (Figura 8):

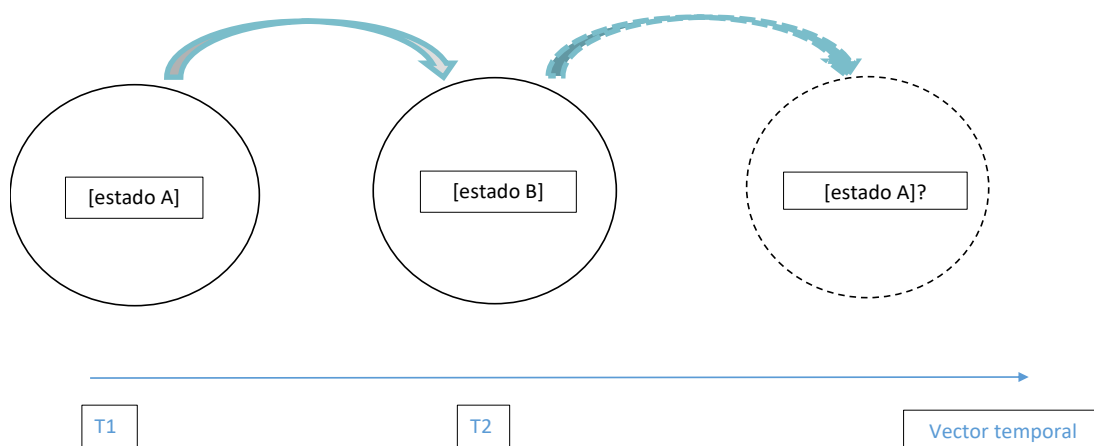


Figura 8. Imagen conceptual para [*ponerse* + atributo] a partir de la propuesta por Van Gorp (2014)

Al igual que en el caso de los verbos anteriores (cf. § 2.1, 2.2 y 2.3), argüimos que esta imagen conceptual permitirá dar cuenta tanto de las instanciaciones más prototípicas de la construcción, tales como *nervioso*, *gordo*, *guapa*, *enfermo* o *rojo*, pero también de aquellas menos prototípicas o frecuentes.

2.5 Convertirse en + atributo

En el caso de este verbo y, al igual que *transformarse* (*en*), la semántica fuente resulta más transparente que la de los cuatro verbos anteriores, ya que el verbo de origen es, de hecho, el mismo, en su variante plenamente léxica. Es por esto que, al igual que ocurre con *transformarse* (*en*), *convertirse en* sugiere un grado de gramaticalización menor que los cuatro verbos que acabamos de exponer. Esta puede ser, además, una de las razones por las que resulta más fácil de ser aprendido por parte de los estudiantes de ELE¹³⁴.

En su forma léxica, ya vimos en el capítulo 5 (pag. 134) que *convertir* (*en*) es un verbo transitivo definido por el DRAE como “[h]acer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era”. En su variante pseudocopulativa, conceptualiza un cambio radical, de esencia. A la hora de visualizar este tipo de cambio, proponemos la siguiente imagen conceptual (Figura 9):

¹³⁴ Recordemos la clasificación propuesta en el capítulo 5, dedicado a las construcciones (cf. pag. 105). Consideramos las construcciones con *convertirse*, *transformarse* y *llegar a ser* como más cerradas, léxicas, con un menor grado de gramaticalización, menos posibilidades combinatorias para instanciar el atributo y, por tanto, quizá más fácilmente asimilables por parte de los aprendices de ELE.



Figura 9. Imagen conceptual asociada a *convertirse (en)*

En nuestra opinión, *convertirse* encierra dentro de su propio significado la idea de un cambio de entidad, de modo que, tal y como se aprecia en la Figura 9, una entidad A cambia para ser otra entidad distinta B. En el tipo de cambio que perfila *convertirse*, la esencia misma de la entidad es la que cambia, representado en la imagen conceptual como el cambio de un círculo (A) a un rectángulo (B), dos entidades con esencias evidentemente distintas.

Dicho esto, y dada la relación de sinonimia con *transformarse* de la que hablamos en el capítulo 5 (pag. 135), la elección de *convertirse* frente a *transformarse* obedece entonces al tipo de cambio concreto que el hablante desee perfilar¹³⁵. Así, en (9) la *angustia* y la *alegría* serán tenidas como dos entes diferentes, con esencias distintas, y el cambio de una a otra implica ser una entidad distinta, de la misma manera que *mujer* y *lagarto* son entidades distintas en (10):

(9) *La angustia se convirtió en alegría.*

(10) *La mujer se convirtió en lagarto.*¹³⁶

Fijémonos ahora en un caso extraído de nuestro corpus:

(11) *Por eso, me he convertido en una militante testaruda para obtener la igualdad para todos.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

Como vemos, el cambio sufrido por la entidad sujeto en (11) ha sido un cambio transformador de la esencia del mismo, tal que, al escoger este VDC frente a los otros, la estudiante en cuestión perfila el cambio de una manera muy concreta, a saber, subrayando el cambio ocurrido en su propia esencia: de *una mujer/estudiante/chica* (ente A, círculo) pasa a ser *una militante testaruda* (ente B, rectángulo).

2.6 Transformarse en + atributo

Como ya ha quedado señalado en el apartado 3.6 del capítulo 5 (pag. 136), *transformar(se) (en)* convive con la forma léxica plena y transitiva que encapsula también la idea de cambio, como en (12)

(12) *Esta joven demuestra cómo el maquillaje transforma a una persona.*¹³⁷

¹³⁵ Para el tipo de cambio que perfila *transformarse (en)* remitimos al lector al siguiente apartado, 2.6.

¹³⁶ Ejemplos extraídos de Conde Noguero (2013: 370).

donde el verbo es transitivo y predicativo. En este ejemplo, el sujeto (*el maquillaje*) actúa además como agente del cambio, siendo el causante de la transformación del objeto, (*una persona*), en otra diferente.

Esta convivencia de ambas formas, la predicativa y la pronominal, sugiere un posible estadio poco avanzado de gramaticalización en que se encuentra la forma pronominal. De hecho, del grupo de siete verbos objeto de nuestro estudio, como señalamos en el capítulo introductorio, *transformarse (en)* es el único que no necesita de un atributo para tener significado completo, y solo cuando aparece dicho atributo requiere el uso de la preposición *en*, como vemos en (13):

(13) *La sal se transformó/ La sal se transformó en polvo.*

En caso de construirse sin complemento preposicional, *transformar* equivale a “cambiar en algún aspecto de estado”, en clara relación con la definición aportada por el DRAE, a saber, “[h]acer cambiar de forma a alguien o algo”.

Asimismo, esta resulta ser, a su vez, una diferencia morfosintáctica con respecto al verbo considerado como sinónimo, *convertirse en* (cf. § 2.5, pag. 179), que rige obligatoriamente atributo (14)¹³⁸:

(14) *La sal se convirtió en polvo/? La sal se convirtió.*

Si prestamos atención al significado del verbo y, por tanto, a su semántica fuente, al igual que ocurría con *convertirse en*, es en la propia sustancia semántica de *transformarse* donde hallamos la idea de cambio, a diferencia de las formas léxicas de los otros verbos pseudocopulativos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*.

En este caso, el matiz del tipo de cambio que lo diferencia de su sinónimo *convertirse* es el que queda recogido en la imagen conceptual que hemos diseñado y recogido en la siguiente figura:

¹³⁷ Fuente: <https://peru21.pe/cheka/redes-sociales/joven-demuestra-maquillaje-transforma-persona-video-183717> (última consulta el 20/08/2019).

¹³⁸ Únicamente en el contexto de una conversión religiosa se emplea la preposición *a* (“Convertirse al judaísmo sin salir de casa ya es posible”, https://www.eldiario.es/sociedad/Convertirse-judaismo-salir-Espana-posible_0_298170228.html, última consulta el 02/10/2019) e, incluso, con suficientes elementos con- y cotextuales, puede entenderse sin el complemento preposicional, siendo una variante frecuente en las exhortaciones religiosas como esta: “Pedro les respondió: «**Conviértanse** y háganse bautizar en el nombre de Jesucristo para que les sean perdonados los pecados, y así recibirán el don del Espíritu Santo»”(Hechos de los Apóstoles, cap. 2, vers. 38, <https://www.bibliacatolica.com.br/el-libro-del-pueblo-de-dios/hechos/2/>, última consulta el 02/10/2019).



Figura 10. Imagen conceptual asociada a *transformarse (en)*

Proponemos que el tipo de cambio expresado mediante *transformarse* está motivado en la propia esencia de **a**, y solo se desarrolla a partir de dicho germen hasta alcanzar el estado **A**. Como se aprecia en la imagen conceptual, una determinada entidad **a** sufre un cambio radical, pero no de esencia, sino que encierra en sí misma el germen de un proceso de cambio que finaliza al alcanzar un nuevo estado **A**. Visualmente, este tipo de cambio se expresa mediante dos figuras que, en esencia, son iguales, círculos, de modo que el círculo más pequeño, en sí mismo, ya encierra la semilla del cambio hacia uno más grande. Es por ello que, como apuntábamos ya en el capítulo 5 (cf. pag. 136), *transformarse* suele ser el VDC prototípico para expresar procesos de metamorfosis:

(15) *Papá nos decía: "¿Sabéis por qué la mariposa es primero oruga, luego crisálida y, finalmente mariposa?". "Porque si fuera al revés, la mariposa no podría soportar transformarse en oruga"* (Siempre, Moncada, 1993, s/p; ejemplo extraído de Conde Noguerol 2013).

(16) *Los especialistas dicen que España no va a ir a la quiebra pero dicen que España se transformará de nuevo en una sociedad próspera*. (Ba2, 2014-2015, estudio IIA, postest)

A partir de la imagen conceptual propuesta, basada a su vez en la semántica fuente del verbo léxico, resulta coherente explicar ejemplos como (15) y (16), en los que vemos que el germen del cambio es un proceso natural, inherente a la oruga, destinada a ser mariposa al final del proceso de cambio en (15). De la misma manera, en (16), aun siendo un cambio radical el sufrido por la sociedad, la prosperidad que se alcanzará tras el proceso de cambio tiene su germen ya en ella misma.

Consideramos que, gracias a las herramientas que pone a nuestra disposición la LC y a través de las imágenes conceptuales, se percibe la diferencia de matiz en la semántica de ambos verbos, *convertirse en* y *transformarse*, considerados tradicionalmente sinónimos casi perfectos.

2.7 Llegar a ser + atributo

Para diseñar la imagen conceptual asociada a la perífrasis de cambio *llegar a ser*, retomamos lo expuesto en la página 137 acerca de la semántica base de desplazamiento intrínseca a *llegar*, recogida en su propia definición: “[a]lcanzar el término o fin de un desplazamiento” (DRAE). Recordemos que, a partir de esta sustancia semántica, se entiende el cambio conceptualizado por *llegar a ser* como una trayectoria, con un origen y una meta.

Con *llegar a ser* se muestra el nuevo estado que se ha alcanzado, pero siempre hacia valores positivos en una escala social o individual. No se dan casos de combinación con atributos con valor negativo, tales como **llegó a ser pobre*, **llegó a ser indigente* o **llegó a ser parado* (Conde Noguero 2013).

Partiendo de esta semántica fuente, la imagen conceptual propuesta es la siguiente (Figura 11):

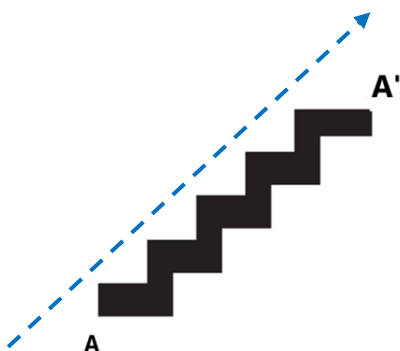


Figura 11. Imagen conceptual asociada a *llegar a ser*

En nuestra opinión, la imagen de la escalera recoge el sustrato semántico de un cambio gradual, con un objetivo final, esto es, el estado que se desea alcanzar (representado por A'). Se resalta, frente a la conceptualización del cambio con *hacerse*, el papel destacable del objetivo o meta que se desea alcanzar, representada visualmente mediante un tamaño de letra más grande, de manera que no tiene tanta importancia el proceso en sí como la meta (vista en lo alto) que se desea alcanzar. Por su parte, la flecha quebrada conceptualiza la idea de direccionalidad ascendente, entendiendo el cambio expresado con *llegar a ser* como mejora, cambio positivo, de menos a más.

Gracias a esta imagen, quedan aclaradas las combinaciones prototípicas de [*llegar a ser* + atributo] señaladas en la pag. 137, tales como *profesor*, *médico*, *astronauta*,

bailarina, el primero, director, presidente, el vencedor, famoso, conocido, feliz, etc., siendo todos ellos atributos que expresan cambios de estado entendidos como logros, alcanzados tras un proceso visualizado como ascendente, puesto que bajo él subyace la metáfora conceptual MÁS ES ARRIBA (Lakoff y Johnson 1980).

De esta manera, si tomamos de nuestro corpus el ejemplo (17), vemos que la meta a alcanzar, percibida como un logro en la escala social, es una determinada profesión (*periodista deportivo*) y que ese proceso de cambio es conceptualizado como una escalera con una serie de peldaños que hay que subir (una carrera universitaria) para alcanzar dicha meta. La focalización, insistimos, se encuentra, no tanto en el proceso en sí, como en el estado-meta final, siendo este percibido en términos de verticalidad.

(17) *Decidí hacer la carrera de 'Lingüística aplicada' en Amberes para llegar a ser un [sic] periodista deportivo.* (Ba2, estudio I, posttest, 2013-2014)

En consonancia con lo que acabamos de plantear, proponemos que acudir a las imágenes conceptuales aquí ofrecidas puede ser de gran ayuda para aclarar casos de combinatoria múltiple de un mismo atributo con dos o más VDC.

Para ejemplificar esta idea, tomemos el atributo *famoso* y, a modo de ilustración, dos de los VDC con los que puede aparecer combinado en la construcción a nivel micro, *hacerse* y *llegar a ser*¹³⁹. Por un lado, el tipo de cambio perfilado por *hacerse* remite a una imagen de autorrealización o autogénesis (Van Gorp 2014), representada mediante los cuadros que simbolizan las distintas fases de desarrollo del proceso de cambio, en el que la entidad sujeto prototípicamente aplica un rasgo de voluntariedad y esfuerzo al mismo (cf. imagen conceptual para *hacerse*, pag. 171). Por otro lado, en el caso de *llegar a ser famoso*, el foco se desplaza del esfuerzo y el cambio gradual, en fases, conceptualizado por *hacerse*, hacia el estado final que se quiere alcanzar (“famoso”), entendido este en términos de meta y logro. En otras palabras, mientras que con *hacerse* el foco del cambio se coloca sobre el proceso gradual y en fases (simbolizado mediante cuadros), con *llegar a ser* el foco está situado sobre la meta final, alcanzada tras una trayectoria ascendente (simbolizada con la flecha quebrada). Esta diferencia se puede apreciar al contrastar dos ejemplos extraídos del CREA¹⁴⁰:

(18) *Suárez visitó Venezuela invitada por Monte Ávila Editores, en cuya librería del Teatro Teresa Carreño se realizó el acto. Historia de Pollito*

¹³⁹ Si bien se dan también las ocurrencias *volverse famoso, convertirse en famoso* e incluso *transformarse en famoso*, nos centraremos en este apartado en el contraste *hacerse/llegar a ser famoso* a modo de ejemplo ilustrativo del potencial didáctico que encierra la LC en general y las imágenes conceptuales en particular para explicar y transmitir conceptos léxico-gramaticales tan complejos como el que nos ocupa.

¹⁴⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual* <<http://www.rae.es>> [02/08/2019] (el subrayado de la construcción es mío).

Belleza habla de un pollito con grandes dotes para el canto, que decide ir a la ciudad para hacerse famoso. (Tierra de Letras. La revista de los escritores hispanoamericanos en Internet, Jorge Gómez Jiménez, Editorial Letralia, Cagua, 2000; el subrayado es mío)

(19) Su última ópera fue I Puritani (Los puritanos) según la novela de Sir Walter Scott Old Mortality, en tres actos, adaptada para la ópera por el escritor Pepoli y presentada en París el 24 de enero de 1853 con un éxito estruendoso. El elenco no pudo ser mejor: Rubini, Grisi, Antonio Tamburini y Luigi Lablache. Tamburini era el primer barítono italiano que llegó a ser famoso. (Breve historia de la ópera, Emilia de Zanders, Monte Avila Latinoamericana, Caracas, 1992; el subrayado es mío)

Según acabamos de exponer, en (18) la determinación del sujeto de ir a la ciudad para alcanzar la fama que conceptualiza el verbo *decide*, recoge el rasgo de voluntariedad característico de los procesos de cambio con *hacerse*, de manera que entendemos que dicho proceso, una vez en la ciudad, además, pasará por una serie de fases hasta alcanzar tal estado final. Por otra parte, en (19), el éxito de la representación teatral de la ópera en que participa el sujeto le dota, casi instantáneamente, de una fama que no se percibe como resultado de un proceso en fases, sino como una meta final, alcanzada tras la trayectoria ascendente como barítono del sujeto de la oración, Antonio Tamburini.

3 Conclusión

En este capítulo hemos dejado constancia de cómo, acudiendo a su semántica fuente y tras haber sufrido procesos de debilitación semántica¹⁴¹ de sus correspondientes formas léxicas, los siete verbos objeto de nuestro estudio han adquirido un nuevo significado (de cambio) que los hacen más subjetivos (se hallan en distintos estadios de su evolución). En nuestra opinión, estos “nuevos” significados como VDC, resultado de su gramaticalización en diferentes estadios, según cada verbo, se pueden explicar más fácilmente a los estudiantes de ELE acudiendo a imágenes conceptuales.

Con la consecución de ese objetivo en mente, proponemos integrarlas en el total de la herramienta didáctica que se ofrece en el capítulo siguiente.

¹⁴¹ A propósito de esta idea de debilitación semántica del verbo *go* en inglés como auxiliar de futuro, Sweetser (1988) dice lo siguiente: “(...) [n]o se puede decir que simplemente hemos “perdido” significado; más bien, hemos cambiado la inserción de este esquema de imagen en un dominio de significado espacial, concreto, por su inserción en un dominio más abstracto y posiblemente más subjetivo” (extraído de Cuenca y Hilferty 1999: 159). Consideramos que esta idea es extrapolable también a los VDC, como venimos defendiendo a lo largo de la presente tesis.

Capítulo 8

Propuesta de diseño de herramienta didáctica

CAPÍTULO 8

PROPUESTA DE DISEÑO DE HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Como ya anunciamos en el capítulo introductorio, el objetivo final de esta tesis doctoral es ofrecer una propuesta didáctica a partir de nuestro marco teórico triple, integrando asimismo los resultados arrojados por el análisis de errores del corpus de aprendices y la perspectiva contrastiva entre varias lenguas. En lo que sigue, se presenta la propuesta de diseño de tal herramienta didáctica para la enseñanza de las construcciones [VDC + atributo] para aprendices flamencos de ELE, que consta de los siguientes apartados: en (1) se hace una breve revisión del panorama actual del tratamiento de este tipo de construcciones en los materiales de ELE existentes en el mercado. En (2) se resumen y presentan de manera sencilla tres conceptos teóricos básicos que proponemos que conozca el estudiante de ELE para poder extraer el máximo beneficio de la propuesta didáctica, que son: el concepto de construcción, las ideas de perspectiva y foco y, por último, la definición y explicación de prototipo y de elementos centrales y periféricos de una categoría. Por último, en (3) se presenta la herramienta didáctica en sí, tal y como puede ser llevada al aula de ELE por el docente, incluyendo unas aclaraciones previas para este (3.1), la explicación teórica de cada construcción (3.2) y unas consideraciones finales (3.3) a modo de material “extra”, que incluye una propuesta de actividades para los aprendices (3.3.4). La guía práctica para el docente (con temporización y soluciones a las actividades) se encuentra en el Anexo 3 a la presente tesis doctoral. Dado que se intercalan partes dirigidas al docente de ELE con aquellas pensadas para ser empleadas directamente por el alumno, estas se diferencian mediante tipografía, registro y estilo diferentes, como se irá observando.

1 Los VDC en materiales de ELE actuales

La inoperatividad e ineficacia de las explicaciones y reglas que la mayoría de los materiales de ELE existentes ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje de los VDC ha sido constatada, entre otros, por Cheikh-Khamis (2018) y Van Gorp (2014).

En su estudio, Cheikh-Khamis (2018) examinó 35 materiales de ELE, de los cuales 27 eran libros de texto de 11 manuales diferentes¹⁴² y 8 libros de gramática. Estos materiales fueron sometidos a un minucioso examen en base a los siguientes 10 criterios pedagógicos (Tabla 1):

¹⁴² *Diccionario de gramática, Dominio, Abanico, Temas de gramática, Meta ELE Final 2, Sueña 3, Método 4, Gente 3, Prisma Avanza, En acción 2, En acción 3 y Aula Internacional 4* son los títulos de los distintos manuales analizados por la autora.

Tabla 1. Diez criterios de Cheik-Khamis (2018) para el análisis de materiales de ELE

(1) la cantidad de VDC y si sus explicaciones son suficientes y significativas;
(2) se ofrecen información sintáctica, relación con otros verbos o expresiones idiomáticas;
(3) los ejemplos proporcionados son suficientes y representativos;
(4) las explicaciones no contienen criterios subjetivos;
(5) los verbos de cambio se presentan integrados en una secuencia didáctica;
(6) las actividades de práctica son suficientes y variadas;
(7) las actividades promueven la inferencia, la reflexión y la producción;
(8) se atiende a la no arbitrariedad de la combinación V+ADJ/SUST;
(9) se atiende al significado metafórico de los verbos de cambio;
(10) la explicación va acompañada de un recurso visual.

Tras dicha revisión, la investigadora concluye que “las explicaciones y reglas ofrecidas en la mayoría de estos materiales son heterogéneas, imprecisas e insuficientes para clarificar su significado y estructura” (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 6, la traducción es mía).

Por lo que respecta al mencionado análisis llevado a cabo conjuntamente con Van Gorp en 2013, examinamos una veintena de manuales de ELE disponibles en la biblioteca de Letras de la KU Leuven¹⁴³ para llegar a la misma conclusión que Cheikh-Khamis: en líneas generales, los manuales de ELE existentes no tratan la cuestión de los VDC de manera sistemática ni uniforme y, pese a la dificultad que su adquisición supone para la mayoría de los alumnos, a menudo nos encontramos con contradicciones en la descripción del significado y usos de cada verbo, además de falsas generalizaciones que incurren en contraejemplos y numerosas excepciones.

Retomemos para ejemplificarlo uno de los mencionados manuales, el de la *Gramática nivel avanzado (B2)* (Moreno *et al.* 2018: 138-145), ya analizado en el capítulo 5 (véase pag. 113-114). En él se presenta la explicación del verbo *hacerse* como en la Figura 1:

¹⁴³ Los resultados de este pequeño análisis están recogidos en la tesis doctoral de Van Gorp (2014). Entre otros, analizamos *En acción 2*, *Caminos 2 (Spaans voor gevorderden)* o *A fondo. Nivel avanzado*, incluyendo en nuestro pequeño estudio tanto el libro de texto, como el libro del alumno, libro del profesor, cuaderno de ejercicios y guías didácticas.

Hacerse + adjetivo / sustantivo

- Tiene muchos matices diferentes. Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado. A menudo son cambios ideológicos o profesionales:

Se ha hecho budista. / Se ha hecho pacifista. / Se ha hecho editor.

- En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo:

¡Me he hecho rico! / Se ha hecho muy famoso.

- No puede ir con adjetivos que expresen estados:

**Me he hecho cansado, deprimido, helado, vacío, harto.*

Figura 1. Extracto de la explicación de *hacerse* como VDC en *Gramática nivel avanzado (B2)* (Moreno et al. 2018)

Obsérvese que no se recogen adverbios (*tarde*) ni sintagmas preposicionales (*de oro, de día*) como posibles atributos combinables con *hacerse*. Señalamos también lo inadecuado de la explicación “Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado” en ejemplos como *Se ha hecho mayor* o *Se ha hecho un hombre*. De la misma manera, la aclaración “expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo” tampoco daría cuenta del cambio interno de ir avanzando en edad (“Se hace mayor”) y afirmaciones como “No puede ir con adjetivos que expresen estados” quedan abiertas a excepciones si consideramos, por ejemplo, adjetivos como *grande* o *pequeño*, que pueden denotar tanto cualidades como estados y que encontramos en contextos como “Si me hago todavía más pequeña, podré deslizarme por debajo de la puerta” (Carroll, L., *Alicia en el país de las maravillas*, 1865).

Otra constatación general es que los criterios de clasificación en que suelen basarse estos materiales son, habitualmente, vagos y subjetivos (cf., por ejemplo, “Tiene muchos matices diferentes” en el caso anteriormente expuesto). Tampoco se da cuenta de la no arbitrariedad de la composición de los verbos ni, por supuesto, del significado metafórico que subyace a ellos.

A modo de muestra de lo anteriormente expuesto, y en el marco del *Dag van het Talenonderwijs*¹⁴⁴ organizado por la KU Leuven el 24 de abril 2019, dimos la

¹⁴⁴ Se trata de una cita anual organizada por la universidad de Lovaina (KU Leuven) con el propósito de acercar (los hallazgos de) la investigación lingüística a profesores de lenguas de educación primaria, secundaria y de adultos, con alcance fundamentalmente en Flandes, pero dirigida a educadores de todo el país. En su segunda edición, celebrada en abril de 2019, participé en uno de los talleres dirigido a profesores

oportunidad a un grupo de profesores de español que ejercen su profesión en Flandes (Bélgica) de examinar una serie de materiales de ELE, de uso actual y presentes también en el mercado flamenco, para corroborar (o refutar) las conclusiones anteriormente expuestas¹⁴⁵. Los manuales analizados fueron los siguientes: *Sueña 2*, nivel B1 (editorial Anaya), *Aula 4*, nivel B1.2 (editorial Difusión), *Gramática avanzado 2* (editorial Anaya), *Método 4*, nivel B2 (editorial Anaya), una infografía de Manuela Aparicio Sanz (blog *Lenguaje y otras luces*, <https://lenguajeyotrasluces.com/>) y material de elaboración propia de la academia de español AIL, disponible en internet¹⁴⁶ (cf. Anexo 2).

De forma unánime, los asistentes a dicho taller corroboraron la idea de que los materiales existentes en el mercado en la actualidad, a los que tanto ellos como los aprendices de ELE tienen acceso, ofrecen explicaciones inadecuadas, insuficientes y a menudo incoherentes acerca de los verbos pseudocopulativos de cambio. Al mismo tiempo, se mostraron receptivos a emplear una nueva herramienta didáctica como la que nosotros ofrecemos, que logre dar una explicación coherente de este ítem lexicogramatical y que, asimismo, facilite el trabajo de comprensión y posterior producción de los VDC a sus alumnos. Sin embargo, antes de presentarla, hace falta recorrer las nociones teóricas necesarias para saber entenderla y aplicarla.

2 Nociones teóricas básicas para alumnos de ELE

En este apartado se recogen tres de las nociones teóricas de la LC expuestas en el capítulo 2, las que consideramos absolutamente imprescindibles para que el alumno de ELE pueda comprender y obtener el máximo beneficio de la herramienta didáctica que se ofrece. Siguiendo un criterio estrictamente pedagógico, estas tres nociones se simplifican para poder ser ofrecidas tal cual en el aula de ELE, de manera que puedan ser comprendidas y asimiladas por los aprendices, que por regla general carecen de conocimientos (meta)lingüísticos. Se pretende así asentar las bases de las tres ideas clave que los aprendices deberán manejar como sustrato sobre el cual cimentar la explicación y posterior práctica de cada una de las siete construcciones. Además, consideramos que dichos conceptos podrán asimismo servirles para facilitar la comprensión y asimilación de otros ítems gramaticales del español. En aras del mencionado criterio pedagógico, se ofrece la explicación

de español, donde les presenté y constatamos conjuntamente esta problemática con respecto a los VDC y su enseñanza a aprendices de ELE.

¹⁴⁵ Al tratarse de un taller enmarcado en una jornada de formación, contábamos con unas limitaciones temporales, de manera que tal examen no pudo ser minucioso ni exhaustivo, sino más bien un vistazo general.

¹⁴⁶ Las referencias bibliográficas completas correspondientes a estos manuales se encuentran en el apartado dedicado a la bibliografía.

teórica en 2ª persona del singular, dirigida a un potencial alumno de ELE¹⁴⁷, de manera que el docente pueda recurrir a esta propuesta didáctica sin necesidad de modificarla o adaptarla si no lo desea, facilitando así su labor en esta primera fase.

Las tres nociones que a continuación se exponen son las siguientes:

- Construcción (apartado 2.2)
- Perspectiva y foco (2.3)
- Prototipo (2.4)

Por lo general, el tema de los VDC suele ser presentado y trabajado en el aula de ELE a partir de niveles intermedios, desde B1, como hemos visto en las muestras de manuales recogidas en el Anexo 2. No obstante, no limitamos el tratamiento de este tema a uno u otro nivel de los establecidos por el MCER, sino que, en consonancia con lo propuesto por otras autoras, proponemos que se enseñen “de acuerdo a las necesidades comunicativas del alumno, es decir, que se trabajen en el momento en que se observe que su aprendizaje podría ayudar a mejorar su capacidad expresiva, independientemente del nivel en que se encuentre” (Cheikh-Khamis 2018: 156).

Aclarado este punto, ofrecemos a continuación esta primera parte introductoria tal cual la concebimos para el alumno y el docente de ELE.

2.1 Breve introducción¹⁴⁸

Vamos a aprender ahora cómo y cuándo se usa un grupo de verbos muy especiales que en español denominamos “verbos de cambio”. Como podrás imaginar por su nombre, con estas expresiones verbales designamos un tipo de cambio concreto, un cambio que le puede ocurrir a una persona, a un animal, un ser imaginario, una situación, un momento del día. En definitiva, a cualquier entidad susceptible de sufrir cambios.

Pero antes de presentarte estos verbos, sus formas y usos, vamos a aclarar algunos conceptos que nos van a servir para explicar cuándo utilizar cada uno ellos. Son conceptos sencillos, que entenderás fácilmente, pues no son conceptos ni teorías complejas, sino ideas que responden al conocimiento

¹⁴⁷ Obsérvese que, si bien el aprendiz meta que tenemos en mente a la hora de confeccionar esta herramienta didáctica es el alumno flamenco de ELE, esta primera sección más teórica puede emplearse para la enseñanza de ELE de alumnos de cualquier lengua materna, efectuando las adaptaciones que el docente considere pertinentes a tal efecto.

¹⁴⁸ El cambio de tipo de letra se propone para que visualmente sea fácil identificar la(s) parte(s) de la propuesta didáctica que se presentan tal cual al alumno.

enciclopédico, del mundo que nos rodea, que tenemos los seres humanos. Además, apelaremos a conocimientos que tú ya tienes, como hablante/aprendiz de otras lenguas, gracias a lo que percibes por tus sentidos, especialmente el de la vista. Por último, verás que trabajaremos con imágenes, esquemas e ideas visuales para explicar este fenómeno de la lengua española; del mismo modo, apelaremos a la experiencia de nuestro cuerpo, del mundo externo y de la relación entre nuestro cuerpo y el mundo para facilitarte su comprensión y aprendizaje.

2.2 ¿Qué es una construcción?

A partir de este momento, intentaremos no utilizar más el término “verbo” para referirnos al tema que nos ocupa y que queremos enseñarte, sino que emplearemos el término de *construcción* (*constructie*, en neerlandés). Piensa por un momento en una construcción en el mundo real, una casa, tu casa, por ejemplo: esta construcción está compuesta por una serie de elementos o piezas (ladrillos, tuberías de metal, cristales, vigas de madera, tejas, cemento, aluminio, etc.) que, por separado, son elementos distintos unos de otros. No obstante, una vez los juntamos y ordenamos según un cierto patrón, podemos ver un todo que resulta en algo más que la suma de cada una de sus partes por separado. En el caso de tu casa, hay un algo más que le da unidad a esa suma de ladrillos, tuberías de metal, cristales, etc. Ese “algo más” es una estructura superior, la construcción.

Volviendo a nuestra clase de español, vamos a tratar de explicarte una construcción muy concreta, y nos gustaría que te fijaras en el total de la construcción, no solo en cada una de sus partes, sino en el TODO, que es este:

[verbo de cambio + atributo]

Más adelante te mostraremos cuáles son cada una de las posibles partes que pueden aparecer en esta construcción, bien sea en forma de verbo (te daremos siete opciones) o bien en forma de atributo (que puede ser un nombre, un adjetivo, un adverbio, etc.). Lo que nos interesa en este punto es no centrarnos en cada una de las partes, sino verlo como un TODO, de ahí que representemos la construcción entre corchetes.

Es importante que comprendas la idea subyacente de interpretar las combinaciones [verbo de cambio (VDC) + atributo] como construcciones. De

esta manera, entenderás que el significado no depende de la suma de los significados de sus partes, sino que hay un elemento más, un “algo más” que le confiere significado y le da sentido.

Esencialmente, esto es lo que propone una teoría lingüística llamada Gramática de Construcciones (Goldberg 1995, 2003, 2006) y que vamos a tratar de ilustrar con el siguiente ejemplo:

(1) *a. Hacerse un traje* (“Een kostuum maken [voor zichzelf]”)

b. Hacerse fontanero (“Loodgieter worden”)

Si prestas atención, el significado de la combinación del ejemplo (1)a, *hacerse* + *un traje*, puedes entenderlo si sumas el significado de ambas partes, es decir, *hacerse*, ‘hacer a uno mismo’, en el sentido que recoge el diccionario de “[f]abricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener” (DRAE, diccionario en línea)¹⁴⁹ y siendo *un traje* el complemento de objeto directo (OD) de dicho verbo. De esta manera, los significados del verbo y del OD se suman, de modo que podemos llegar fácilmente a comprender esta combinación de palabras a partir de tal suma.

Por el contrario, en el caso de 1(b), la suma de los significados de ambos elementos, el del verbo *hacerse* y el atributo *fontanero*, no encierra el significado completo de proceso de cambio que se deriva de la construcción completa [*hacerse* + *fontanero*]. Pese a que puedes apreciar “restos” de *hacer* en *hacerse* -esto nos permite interpretar el significado de este verbo como verbo de cambio- el significado como proceso de cambio de esta combinación de palabras no puede deducirse tan solo sumando los significados de sus componentes. El significado global como proceso de cambio de una persona que antes no era fontanero a ser fontanero ahora, es lo que aporta el total de la construcción.

En cualquier caso, y para esta construcción que nos ocupa, has de saber que siempre tiene que haber un atributo -de lo contrario la construcción y la oración en la que aparece no tendrían sentido-, al igual que ocurre con los verbos *ser* y *estar* (“zijn”). Además, en el caso del “verbo”, cuentas con varias posibilidades. Aquí nos centraremos en siete, las más frecuentes del español peninsular, que son las siguientes: *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*, *convertirse en*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*.

¹⁴⁹ Última consulta realizada el 23/01/2019.

Qué “verbo” o qué atributo elegir en cada momento para “rellenar” el hueco correspondiente en la construcción es algo un poco más complejo, para lo cual tienes que tener en cuenta los conceptos de *foco* y *perspectiva*, que te aclaramos en el siguiente apartado.

2.3 Importancia de la perspectiva y el foco (para aprender otras lenguas)

Seguramente has oído hablar alguna vez del famoso caso del vaso medio lleno *vs.* el vaso medio vacío y cómo, según dónde pongamos el foco, una misma realidad puede ser percibida de dos maneras completamente distintas. Si tienes esta imagen en mente, podrás entender fácilmente entonces esta cita:

Para decir ‘acera’, la palabra inglesa *pavement* focaliza el material, mientras que su equivalente en francés, *trottoir*, derivado de *trotter*, “correr, trotar”, focaliza la función, y la alemana *Bürgersteig* (“parte alta de la calle para los ciudadanos”), se centra en los que la usan. (Inchaurrealde y Vázquez 2000: 16, copiado de Llopis García *et al.* 2012: 23)

Lo que queremos expresar con estas palabras es que cuando usamos el lenguaje reflejamos cómo percibimos la realidad, cuál es nuestra perspectiva hacia dicha realidad de entre varias perspectivas posibles. Son estas elecciones las que explican las diferencias entre lenguas y, al mismo tiempo, cómo los hablantes conceptualizamos la realidad de manera distinta a través de nuestra lengua. Fíjate si no en el siguiente ejemplo, y cómo siendo la realidad la misma, cambia la perspectiva que se adopta según nos aproximemos a esa realidad desde una lengua (el español) u otra (el inglés):

Consideremos el ejemplo del compuesto español *coche bomba* y su homólogo inglés *car bomb*. Ambas expresiones hacen referencia exactamente al mismo tipo de artefacto, pero su estructura núcleo-complemento es justamente la inversa (...) [en] castellano, *bomba* modifica a *coche*; en cambio, en inglés se da justamente lo contrario: *car* modifica a *bomb*. (Cuenca y Hilferty 1999: 80)

Lo importante de este ejemplo es que entiendas que los hispanohablantes y los angloparlantes están designando la misma entidad a través de imágenes distintas, con perspectivas distintas, donde una pone el foco en el tipo de

bomba (en el caso del inglés, *car bomb*) y, la otra, en el tipo de coche (*coche bomba*, en español), como se muestra en la Figura 2:

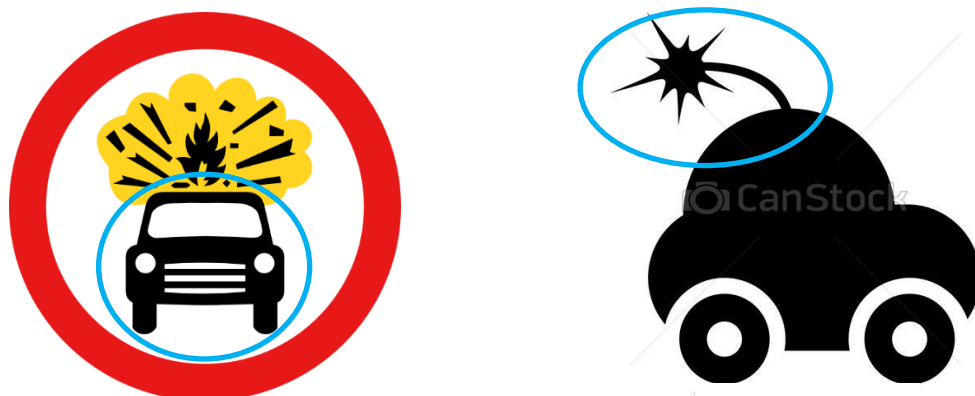


Figura 2. *Coche bomba* vs. *car bomb*

Un último ejemplo para que entiendas esta idea de la perspectiva que cada lengua aporta y de la importancia del foco que adoptamos a través de las diferentes lenguas. Piensa en la acción en neerlandés de *in slaap vallen* y presta atención a cómo se expresa la misma acción en inglés (*to fall asleep*), en francés (*s'endormir*) y en español (*quedarse dormido*): la misma acción se concibe como 1) "caer" hacia una dirección/estado (en neerlandés e inglés); 2) una acción en sí misma con carácter [+ voluntario] (en francés) o 3) como un estado alcanzado tras un cambio (en español).

Retomemos a propósito de esto nuestras construcciones de expresión de cambio. En español, a diferencia del neerlandés, que puede describir muchos tipos de cambio con un solo verbo más o menos neutro, *worden*, contamos con varias opciones -al menos siete, como decíamos más arriba-. Dependiendo de la perspectiva que quieras adoptar como hablante, de dónde coloques el foco del tipo de cambio (en el resultado, en el proceso, en la duración, etc.) podrás elegir uno o más de un verbo para rellenar tu construcción. Pero, insistimos, no te centres solo en el verbo, ten siempre en mente toda la construcción [VDC + atributo].

Algunas de estas posibles opciones para completar tu construcción son más frecuentes que otras en el español en uso. Es lo que se conoce con el nombre de *construcciones prototípicas* y, para aclarar este concepto, te explicamos en el siguiente apartado a qué nos referimos con *prototipo* y *prototípico*.

2.4 La idea de prototipo

Si hiciéramos una encuesta en la que pidiéramos que se nombraran animales domésticos, muy probablemente el perro quedaría muy arriba en la escala de respuestas dadas. De la misma manera, si pidiéramos nombres de frutas, con bastante probabilidad manzanas, peras o naranjas serían nombradas de las primeras. Y si lleváramos a cabo esta prueba en, pongamos por caso, un país caribeño, muy posiblemente las frutas que serían nombradas en primer lugar serían otras frutas tropicales, tales como piña, mango o coco.

Lo que demuestran este tipo de pruebas es que, dentro de un grupo de entidades (objetos, personas, ideas, situaciones, lugares, etc.) de una clase o categoría concreta, no todos los miembros de esa categoría son iguales, sino que hay algunos más relevantes, más característicos o *prototípicos* que otros.

Se conoce como *prototipo* (Rosch 1978) al ejemplar más representativo, el que mejor se reconoce, dentro de una determinada categoría, ya que es el ejemplar que más características comparte con los otros miembros de dicha categoría y menos con los miembros de otras categorías.

Si pensamos por ejemplo en la categoría "manzana", muy posiblemente la imagen del prototipo de manzana que nos viene a la mente sea una imagen más similar a la de Figura 3 que a la de la Figura 4:



Figura 3. Imagen prototípica de "manzana"



Figura 4. Imagen poco prototípica de "manzana"

Ello se debe a que la primera imagen nos evoca una serie de características que, todas juntas, activan en nuestra mente esta idea de prototipo que es, simultáneamente, el miembro más central de una categoría a la que pertenece. Al mismo tiempo, otros miembros de esa categoría que no encajan exactamente con la idea prototípica que tenemos de "manzana" serán lo que se conoce como miembros periféricos de dicha categoría. Expuesto de manera más visual quedaría como en la Figura 5:

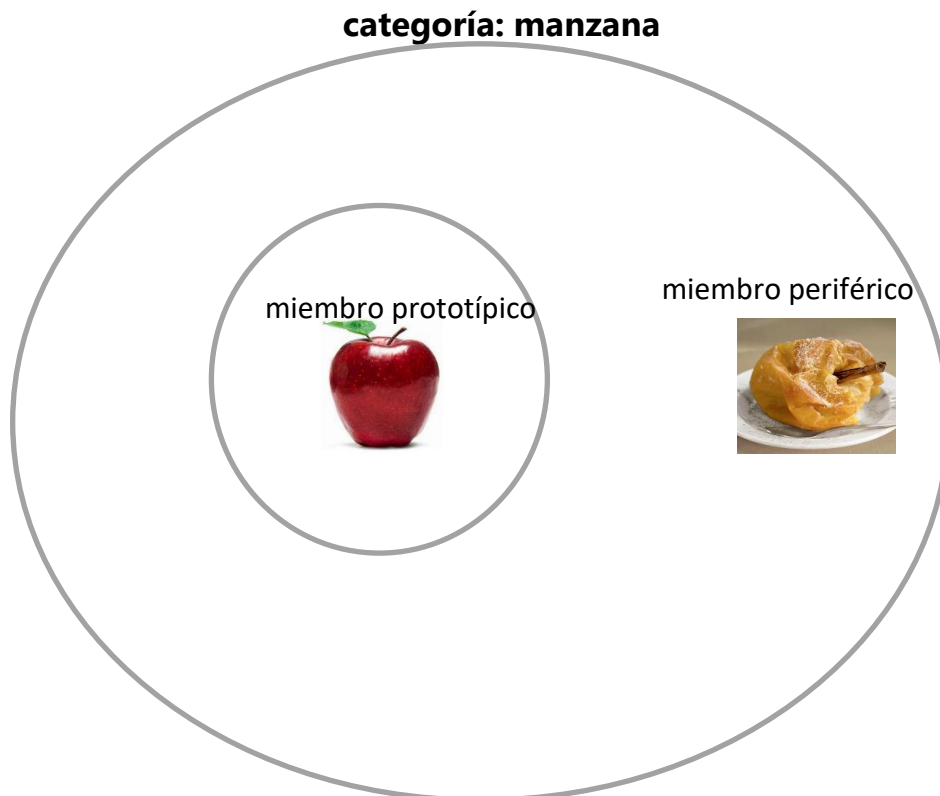


Figura 5. Representación de la categoría "manzana" con un miembro central, prototípico, y otro periférico

Aplicadas estas ideas de los prototipos, los miembros centrales y los periféricos, a las construcciones que vamos a aprender de [VDC + atributo], es importante que sepas que algunas de esas construcciones en español son más frecuentes, más prototípicas que otras. Más adelante te daremos ejemplos de esos prototipos para cada una de las siete construcciones que vamos a trabajar.

3 Explicación de las construcciones

En este apartado propondremos la herramienta didáctica tal y como la recibiría el docente de ELE, con una primera parte aclaratoria de uso exclusivo para él/ella (3.1), en la que se justifica y se explica el empleo de algunos elementos poco comunes en los materiales de ELE, tales como imágenes conceptuales, *clusters* o agrupaciones de palabras y el concepto de *prefabs*. Dichos conocimientos previos son necesarios para comprender el sustrato teórico sobre el que se cimenta la herramienta (cf. capítulo 2).

Asimismo, en este primer apartado introductorio, se justifica la elección de las siete construcciones que se trabajan en la herramienta didáctica y, finalmente, se expone la estructura que tendrá la misma. El corazón de la aplicación didáctica se encontrará en el apartado 3.2 (pag. 204) y va dirigido directamente al aprendiz de ELE¹⁵⁰. En el apartado 3.3, el docente encontrará algunas precisiones finales (una clasificación en dos grupos de las construcciones, una escala de verosimilitud, anotaciones de tipo contrastivo español/neerlandés) y, finalmente, una propuesta de actividades de práctica para ofrecer al aprendiz de ELE (pag. 231), acompañada de una guía orientativa y de las soluciones a dichas actividades (cf. Anexo 3).

Se ha optado por reunir todas las actividades en un apartado único en lugar de proponerlas tras la presentación teórica de cada verbo por cuestiones del formato de la propia tesis doctoral. Se propone que el docente pueda ir intercalando las actividades de práctica tras la explicación de cada construcción (o de construcciones agrupadas), en función del grupo de alumnos con el que se trabaje, su nivel, necesidades y objetivos de aprendizaje. Igualmente, este diseño permite que se pueda optar por una instrucción formal, tradicional, en el aula, o bien por fórmulas educativas como la clase invertida (*flipped classroom*) o *blended learning*. Según estas dos últimas metodologías, el alumno de ELE adquiriría los conocimientos teóricos sobre cada construcción de manera autónoma, fuera del aula, y se reservarían las actividades de práctica, individuales y colaborativas, para ser resueltas en clase. Sea cual fuere la metodología adoptada, el diseño de la herramienta didáctica se ha planteado para ser lo suficientemente versátil como para adaptarse a la elección del docente y/o del tipo de curso.

¹⁵⁰ De nuevo se emplea la 2ª persona del singular como apelativo con el que dirigirse al alumno que maneje la herramienta, al igual que en los apartados 2.1-2.4, dedicados a asentar los conocimientos previos básicos que el aprendiz necesita manejar para lograr su total comprensión. Es necesario señalar que el alumnado meta que se ha tenido presente para la elaboración de esta herramienta didáctica han sido estudiantes universitarios flamencos de Lingüística Aplicada y Traducción e Interpretación. No obstante, se considera factible la utilización de la misma para otros colectivos de alumnos de ELE siempre y cuando se hagan las modificaciones o adaptaciones necesarias, acordes con dicho alumnado.

3. 1 Aclaraciones previas para el docente

En la herramienta didáctica que a continuación presentamos, se abordarán siete construcciones [VDC + atributo] que expresan cambio en español, que son: [*hacerse, volverse, quedarse, ponerse, convertirse en, transformarse (en)* y *llegar a ser* + atributo]. Es necesario precisar, en primer lugar, que se trata de construcciones, y como tal se aborda su explicación y práctica, a diferencia de cómo se presentan en los manuales de ELE disponibles hasta ahora en el mercado (cf. Anexo 2). Nuestra propuesta pasa por detenernos en cada construcción una por una (no como un grupo homogéneo de verbos), y presentarlas por separado, en sesiones de clase independientes.

Hemos de precisar, asimismo, que estas siete construcciones han sido elegidas en base a un criterio de representatividad, ya que son las más frecuentes en la variante del español peninsular (Conde Noguero 2013, Van Gorp 2014, Cheikh-Khamis 2018). La elección de esta variante y no otra se justifica por ser la más extendida en la elaboración de materiales y manuales, además de ser la variante que domino como hablante y cuya enseñanza predomina en mis clases de ELE.

En nuestra propuesta didáctica se observará la presencia recurrente de tres elementos necesarios para la correcta comprensión y manejo de la misma, desde los enfoques teóricos que proponemos. Estos tres grandes elementos o líneas son: (1) las imágenes (conceptuales), (2) los *clusters* o agrupaciones de palabras asociadas entre sí, en nuestro caso atributos que se combinan con cuatro de los siete VDC estudiados y, por último, (3) el concepto de *prefabs*¹⁵¹ o prefabricados lingüísticos. Veámoslos uno por uno.

1. Dado que el enfoque de esta herramienta didáctica descansa en gran parte sobre principios de la LC, tendremos muy presente una de las más importantes habilidades cognitivas que el ser humano posee en relación con el significado lingüístico, esto es, nuestra capacidad de conceptualización. Conceptualizar significa que somos capaces de hacernos representaciones mentales de cómo concebimos determinadas situaciones, lo cual hacemos a través de imágenes (Cuenca y Hilferty 1999: 79). Como se verá a partir de la página 204, para cada construcción [VDC + atributo] se propone al menos una imagen conceptual que representa el significado de dicha construcción, de manera que pueda ser comprendida más fácilmente por el aprendiz de ELE, puesto que estamos apelando a una habilidad cognitiva universal y común a todos los seres humanos, no a conocimientos lingüísticos o específicos del español.

¹⁵¹ Recordemos que los prefabricados lingüísticos se definen como “a particular combination of verb + adjective occurred quite frequently. These combinations constitute ‘prefabs’ or fixed expressions that are conventionalized, and in this case frequently used” (Bybee y Eddington 2006: 33).

2. En el caso de las cuatro primeras construcciones y en base a los resultados del estudio de Bybee y Eddington (2006), ofreceremos *clusters* o agrupaciones de adjetivos (en la posición de atributo) que se combinan frecuentemente con cada uno de esos verbos de la construcción. En ellos, se verá que un elemento de la construcción – el adjetivo, en este caso- se toma como elemento central de una determinada categoría (Lakoff 1987) y, a partir de esa posición más central, se van organizando los elementos más o menos centrales (o radiales), en función de la similitud semántica compartida por los adjetivos. Citando a los propios autores:

Instead of searching for features that characterize all of the adjectives that occur with each verb, we organized the adjectives into multiple similarity groups. (Bybee y Eddington 2006: 330)

3. Otro de los conceptos a los que los aprendices de ELE que manejen esta herramienta se verán expuestos, son los *prefabs* o expresiones lingüísticas (semi)fixas (Bybee y Eddington 2006: 330), que sirven para potenciar la memorabilidad de algunas de estas construcciones, las cuales son muy frecuentes y, por tanto, prototípicas. A modo de ejemplo, al igual que nuestros alumnos de ELE aprenden de memoria “¿Qué tal estás?” como expresión de saludo, sin desgranar cada uno de sus componentes -*qué*, pronombre interrogativo o exclamativo, en este caso interrogativo; *tal*, ¿conjunción?; *estás*, verbo en 2° persona del presente de indicativo del verbo *estar*- cada vez que efectúan un saludo, de la misma manera les podemos instar a memorizar sin mayor dificultad ciertas expresiones de cambio que son fijas en español, tales como *quedarse embarazada*, *quedarse quieto*, *ponerse enfermo*, *volverse loco*, *hacerse mayor*, *hacerse tarde*, *convertirse en carroza*, *transformarse en mariposa*, *llegar a ser famoso*, etc.

Una última ventaja de este enfoque es que se reintegran e interrelacionan los conceptos de frecuencia, prototipicidad y construcción, conceptos que los alumnos de ELE que manejen esta herramienta verán aparecer de forma recurrente en la misma, tal y como se les aclara en los apartados 2.1-2.4.

Con respecto al nivel sugerido para su introducción en clase, se sugiere que “se haga de acuerdo a las necesidades comunicativas del alumno, es decir, que se trabajen en el momento en que se observe que su aprendizaje podría ayudar a mejorar su capacidad expresiva, independientemente del nivel en que se encuentre” (Cheikh-Khamis 2018: 156).

Al aplicarse esta herramienta didáctica al aula de ELE, se recomienda tener en cuenta las ocho fases que Gagné (1975) propone para el acto de aprendizaje, que son: la motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración, la generalización, el desempeño y la retroalimentación (Valdez 2018: 292-293). Si bien otros autores han ofrecido propuestas con nomenclaturas diferentes para estas fases y/o distinto número de fases para el acto de aprendizaje (Tardif 1997, Duffé

Montalván 2009, Meirieu 2010, Schunk 2012), se constata de manera general una división en tres grandes fases o bloques: fase preparatoria, fase de adquisición y fase de transferencia. Se pretende que este esqueleto de tres piezas vertebre de alguna manera el planteamiento de la secuenciación didáctica que proponemos, teniendo para ello presente el modelo de adquisición de la L2 de VanPatten (Figura 6):

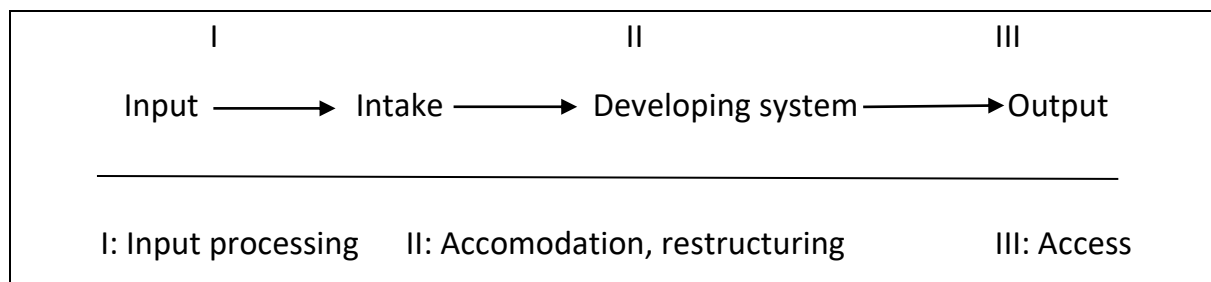


Figura 6. Modelo de adquisición de una L2, según VanPatten (1996, extraído de Achard 2004: 167)

Finalmente, por lo que respecta a la estructura de la herramienta didáctica y a diferencia de lo que venía haciéndose hasta ahora en los manuales de ELE, presentaremos cada construcción en una sección aparte, no todos los verbos a la vez, ya que resulta complejo y abrumador para el alumno de ELE intentar aprender esta categorización como una serie de reglas de memoria aplicadas a un gran número de construcciones casi simultáneamente. Consideramos esencial que su enseñanza sea explícita e intensiva, puesto que un aprendizaje incidental de estas construcciones dificulta su adquisición (Cheikh-Khamis 2018), idea que se sustenta sobre los principios teóricos de la importancia de la calidad y la cantidad del input suministrado a los aprendices de ELE:

The notion of a *usage event* explains why input is so critical to L2 learning. Because language is largely a matter of conventionalized choice, input in the language represents the only window on the conditions on that choice. To place it in the learner's perspective, *witnessing the live conditions under which real language events occur represents her only chance to reproduce similar events on her own*. Learning a language is thus not only a matter of learning a system, (which can be done through exposure to the rules of that system), but understanding the conditions that preside over *the choice of different constructions*. (Achard 2004: 180, el subrayado es mío)

Por ello, a partir de las imágenes conceptuales propuestas para cada construcción, estableceremos cuáles son los rasgos característicos de cada verbo dentro de la construcción y ofreceremos dos o tres ejemplos de combinaciones prototípicas, así como dos o tres errores prototípicos, insistiendo en que entre un extremo y otro hay una zona gris en la que no todo cabe, pero sí que existe cierta libertad

combinatoria siempre y cuando esta se ajuste a ciertas reglas propias de cada verbo.

Por último, señalaremos -con ejemplos- que en algunos casos donde existen varias posibilidades combinatorias, lo importante será el contexto (y el cotexto) a la hora de determinar si escogemos uno u otro, puesto que la elección de uno u otro verbo perfila un tipo de cambio y una perspectiva concreta, diferente de la que perfilan los otros verbos.

3. 2 Los verbos de cambio (para aprendices flamencos de ELE)

Antes de comenzar a explicarte una por una por una las construcciones que vamos a aprender, fíjate por unos momentos en esta imagen, porque en ella se recoge la idea que explicamos anteriormente en la página 196 acerca de la importancia de la perspectiva y el foco. Este esquema que aquí te presentamos se aplica a las siete construcciones con VDC y te puede dar una idea general de cómo se representa la idea de cambio en español: como un camino o trayectoria, con origen, proceso y destino (Figura 7):

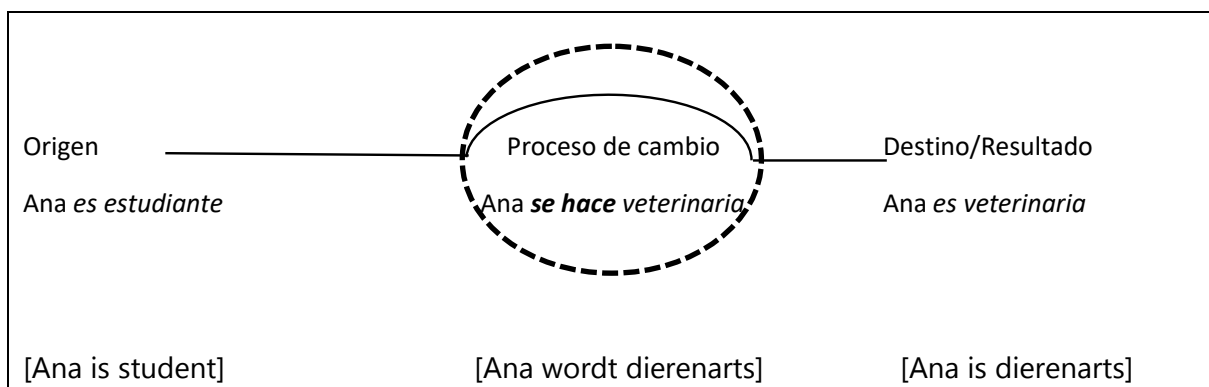


Figura 7. Foco del proceso de cambio (adaptada de Nilsson *et al.* 2014: 146)

Esta imagen será, como verás a continuación para cada una de las construcciones, la base de las imágenes que te presentamos para explicarte su significado y cuándo se usan. En lo que sigue expondremos cómo cada uno de estos verbos de cambio en español conceptualiza ese cambio de una manera y desde una perspectiva diferente.

3.2.1 *Hacerse* + atributo

El verbo de cambio *hacerse* tiene su origen en el verbo *hacer*, cuya [definición](#) es la siguiente: “producir algo, darle el primer ser” y “fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener”. Por eso, el tipo de cambio

que se expresa en español con *hacerse* se podría traducir en neerlandés por "zichzelf maken" y lo puedes visualizar en esta [imagen](#) conceptual:

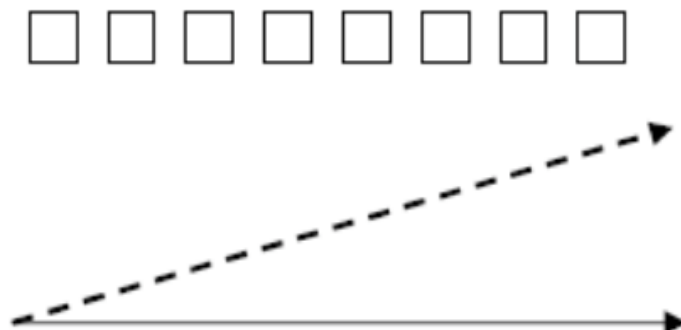


Figura 8. Imagen conceptual para el verbo *hacerse*, adaptada de Van Gorp (2014: 112)

A partir de esta imagen, posiblemente entiendas este ejemplo (fíjate en la parte subrayada):

(1) Podrán asistir a los partidos de fútbol de su hijo o ver a su hija hacerse bailarina en su escuela de bailar. (Ba2, 2014-2015)

Si pruebas a [interpretar](#) la construcción [*hacerse bailarina*] apoyándote en la imagen, podrás ver que se expresa un proceso de cambio de estado en el que el sujeto, *su hija*, de manera activa pasa por una serie de fases alineadas en el tiempo (representadas mediante los cuadros de la imagen), en progresión hacia delante (representada mediante la flecha horizontal). El cambio se ve como un movimiento hacia arriba (flecha quebrada), hasta alcanzar una meta, es decir, el estado final de *bailarina*. En otras palabras, *su hija* alcanza el estado final de *bailarina* como resultado de haberse "fabricado" a sí misma ('zichzelf maken') como tal.

Ahora nos fijaremos en la otra parte de la construcción, en el atributo. De nuevo, presta atención a la siguiente imagen:

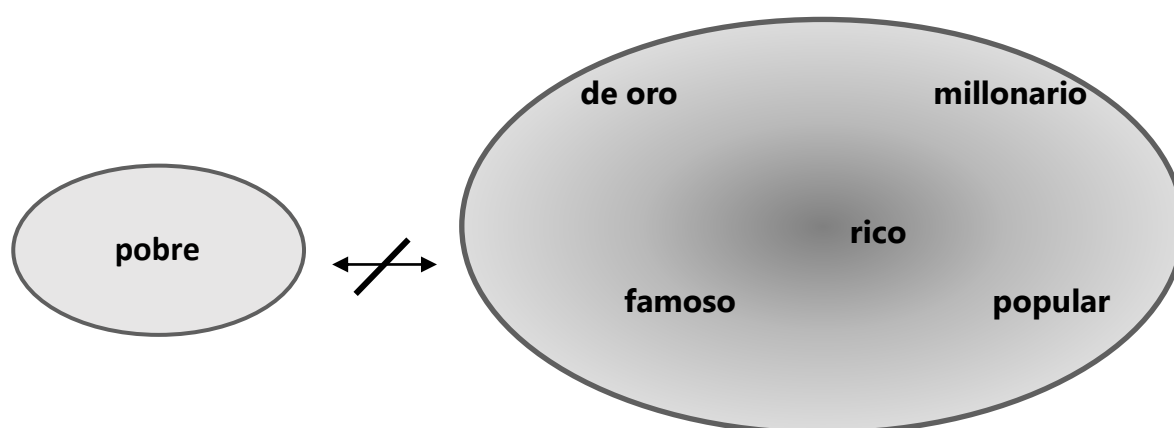


Figura 9. *Cluster* alrededor del adjetivo *rico* (*hacerse rico*)

Como puedes observar en la figura 9, uno de los adjetivos que se combina frecuentemente con el verbo *hacerse* en esta construcción es *rico* ("rijk"). Si observas detenidamente la imagen, verás que *rico* es el centro de una categoría ("riqueza", "fama") y todos los atributos que pertenecen a esa misma categoría, estén más en el centro o más en la periferia, se combinarán perfectamente con *hacerse*. Por el contrario, el adjetivo *pobre* ("arm") está en una categoría completamente opuesta (representado mediante la flecha de doble sentido tachada), lo cual representa también que este adjetivo y otros de la misma categoría no se pueden combinar con *hacerse*.

Si recuerdas lo que explicamos en el apartado 2.4 (cf. pag. 198) acerca de los [prototipos](#), el adjetivo *rico* del *cluster* (Figura 9) es uno de los ejemplos de adjetivos que, de manera prototípica -esto es, con frecuencia- encontrarás en combinación con *hacerse* para expresar cambio. Del mismo modo, existen otros atributos que, con frecuencia, aparecen en la construcción con *hacerse*, y son estos:

- 1) Relaciones personales (*amigos, novios, etc.*)
- 2) Oficio, cargo, misión, obligación, profesión (*policía, médico, monja, etc.*)
- 3) Edad o ciclos vitales (*viejo, hombre, (una) mujer, etc.*)
- 4) Noción de realidad (*realidad, verdad, etc.*)
- 5) Estado social, fama (*rico, famoso, célebre, popular, etc.*)

Este listado no es exhaustivo, ni exclusivo, ni excluyente, pero si organizas los atributos en *clusters* en torno a estas categorías, verás que te resultará más fácil identificar qué atributos pueden combinarse con este verbo de cambio.



Ahora veremos algunos [ejemplos](#) de esta construcción escritos por otros estudiantes de español cuya lengua materna es el neerlandés:

(2) *Desde entonces nunca he cambiado de idea. Hasta el día de hoy quiero hacerme profesor. Por supuesto las asignaturas que más me gustan son las lenguas.* (Ba2, 2014-2015)

(3) *Aunque abandoné mi gran sueño de hacerme arquitecta, todavía puedo visitar muchos países pero en otro contexto, por ejemplo como intérprete.* (Ba2, 2014-2015)

Si los relacionas con el primer ejemplo que hemos dado (*hacerse bailarina*), podrás observar que bajo esta construcción se encuentra la misma idea de un estado que se consigue tras pasar por una serie de fases hacia delante en el tiempo, algo típico (prototípico, diríamos) de las fases por las que hay que pasar al estudiar una carrera universitaria para, finalmente, alcanzar la profesión deseada, *profesor* o *arquitecta*.



Para terminar, cambia el *chip* y fíjate en estas construcciones, escritas también por estudiantes de ELE con neerlandés como lengua materna. Se trata de construcciones que son inadecuadas ([errores](#)) en español:

(4) **Desde el principio de la crisis la gente se ha hecho temerosa, lo que resulta en un aumento de la agitación.* (Ba2, 2014-2015)

(5) **Y los pobres se han hecho más pobres.* (Ba2, 2014-2015)



[Reflexiona](#) y coméntalo con tu profesor/a: ¿por qué son incorrectos estos ejemplos? ¿Son ejemplos coherentes con la explicación dada más arriba y, sobre todo, con la imagen que tenemos del verbo *hacerse*? ¿Se corresponden con la idea de un cambio que es un camino de esfuerzo, hasta alcanzar un estado (a menudo deseado) tras pasar por varias fases? ¿Por qué?

3.2.2 *Volverse* + atributo

El verbo de cambio *volverse* procede de la forma verbal *volver*, que [significa](#) "regresar (al punto de partida)" o "dejar la línea recta y dirigirse en otro sentido" y se puede traducir como "terugkeren". Es decir, si consideramos que *volver* expresa una ruptura en el espacio, podrás entender que *volverse* equivale a perfilar un cambio que interrumpe la continuidad en el tiempo (Van Gorp 2014: 222).

Este tipo de cambio, visto como una ruptura, lo podrás apreciar en las tres [imágenes](#) que se asocian con el verbo en esta construcción (Figuras 10-12):

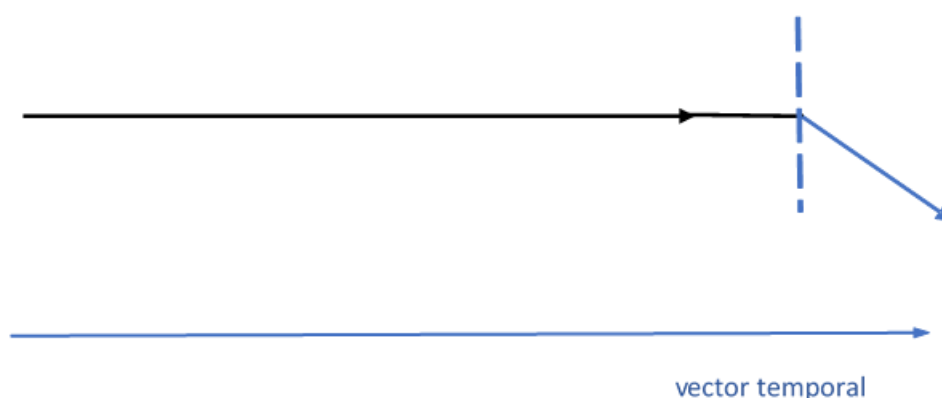


Figura 10. Imagen conceptual de desviación para el verbo *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 222)

Un ejemplo para que entiendas esta imagen de *volverse* como desviación de la trayectoria normal, esperable, hacia otro estado repentino, inesperado, que suele entenderse como negativo (flecha hacia abajo):

(6) Las clases se han vuelto mucho más difíciles y los exámenes más estresantes. (Ba2, 2013-2014)

Es decir, si el nivel de las clases o de los exámenes era, antes del momento del cambio, un nivel estable, normal, esperable (línea recta), en un punto en el tiempo se produce un cambio (que puede ser repentino) que se percibe como negativo (la dificultad de estos exámenes y clases).

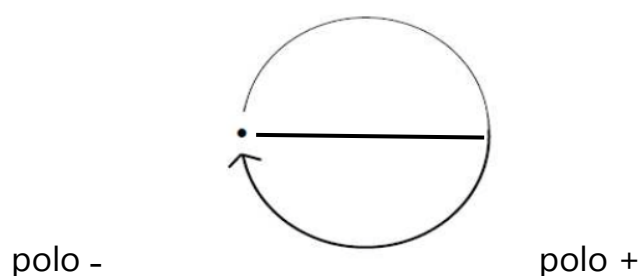


Figura 11. Imagen conceptual de inversión de polaridad para *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 228)

(7) Me he vuelto más responsable porque ahora vivo en una residencia de estudiantes. (Ba2, 2013-2014)

Mediante esta imagen (Figura 11) y el ejemplo, puedes ver que *volverse* se utiliza también cuando lo que quieres expresar es un estado reversible, entendido aquí como el paso de un rasgo de la personalidad, la irresponsabilidad (polo negativo), hacia un polo positivo, "más responsabilidad", que aquí se puede ver con el adverbio de cantidad *más* (+).

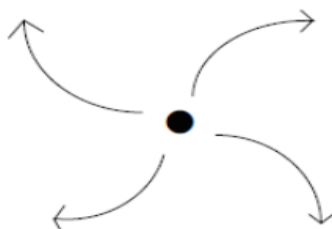


Figura 12. Imagen conceptual de desorientación para *volverse*, adaptada de Van Gorp (2014: 233)

Por último, la figura 12 recoge el uso de *volverse* como verbo que expresa desorientación, 'estar perdido', y es la imagen que se asocia a la construcción prototípica [*volverse loco*], como en el ejemplo:

(8) A veces me vuelvo loca de estrés y de privación del sueño. (Ba2, 2013-2014)

Ahora, al igual que hiciste con el adjetivo *rico* para la construcción con el verbo *hacerse* (cf. 3.2.1), has de visualizar la construcción [*volverse loco*] como una de las más prototípicas con este verbo, y la verás con mucha

frecuencia. Otros atributos [prototípicos](#) con *volverse* que te será rentable recordar, son estos:

- 1) Estado anímico/psíquico, estado de salud (*loco, agresivo, egoísta*, etc.)
- 2) Ámbito de lo físico (*gordo, insensible, sordo, duro, frío; de piedra, de color verde*, etc.)
- 3) Valoración personal (*difícil, insoportable, imposible, necesario*, etc.)
- 4) Comportamientos o tipos humanos (*misántropo, un canalla, un hombre de ciudad, una Barbie*, etc.)
- 5) Ideología, religión (*budista, vegetariano, comunista*, etc.)

👉 Veamos algunos [ejemplos](#) de esta construcción (subrayados) escritos por otros estudiantes de español cuya lengua materna es el neerlandés. Trata de visualizar las construcciones como imágenes de desviación, inversión de polaridad y desorientación, respectivamente:

(9) *También me di cuenta de que bebía más en el primer año de la universidad que en secundaria, pero con medida. Es decir, no me he vuelto un borracho.* (Ba2, 2013-2014)

(10) *Por lo general me he vuelto más respetuosa con la gente.* (Ba2, 2013-2014)

(11) *Mi vida se volvió descuidada.* (Ba2, 2013-2014)

👉 Para terminar, presentamos un ejemplo, también escrito por un estudiante de español cuya LM es el neerlandés, que se considera [erróneo](#):

(12) **Nunca tenía que estudiar tanto para aprobar y me volví a veces muy nervioso durante los exámenes.* (Ba2, 2013-2014)

Es cierto que este ejemplo podría explicarse con la imagen de desviación o incluso de desorientación, de estar tranquilo, estable, a producirse un cambio repentino y negativo. Sin embargo, se trata de una construcción semifija en español con otro verbo de cambio: *ponerse* ([*ponerse nervioso*]). Al igual que hemos visto que [*volverse loco*] es prototípica y muy frecuente en español, [*ponerse nervioso*] también lo es, y conviene que la aprendas como un

bloque, igual que has aprendido de memoria otras expresiones semifijas del español como *¿Qué tal?* o *Me llamo (X)*.



Reflexiona y comenta con tu compañero/a: a la luz de las imágenes que has visto asociadas a estos dos verbos, ¿qué diferencia hay entre *hacerse vegetariano* y *volverse vegetariano*? Ambas construcciones existen en español y son perfectamente correctas, pero cada una aporta un matiz diferente a ese cambio de no ser vegetariano > ser vegetariano. Descubre cuál es ese matiz.

3.2.3 *Quedarse* + atributo

Comenzamos la explicación de la construcción [*quedarse* + atributo] puntualizando que existen dos **significados** para el verbo *quedar*, que es el origen de *quedarse*. Empezamos centrándonos en una de estas acepciones, la que nos interesa en este momento, que es la de “subsistir, permanecer o restar”, significado que solo perfila un estado resultante, no el momento ni el proceso hasta llegar a dicho estado (Van Gorp 2014: 350). Esto es muy importante, ya que diferencia a las construcciones con este verbo de las otras, donde el foco está puesto en el tipo de cambio que se produce, mientras que aquí el foco es, insistimos, el estado resultante de un proceso de cambio X.

Esta idea de que subsiste, permanece o resta puedes entenderla pensando en el siguiente ejemplo:

(13) Solo quedan dos manzanas en la cesta

En este ejemplo, la cantidad de manzanas que se mantiene al final aparece como el resultado de la desaparición de otras manzanas que antes estaban en la cesta y ya no están¹⁵². Es a partir de esta **imagen** de donde podemos entender el significado de *quedarse* como VDC, como se representa en la Figura 13:

¹⁵² Inspirado en el ejemplo de *Solo quedan dos plátanos* de Van Gorp (2014: 351).

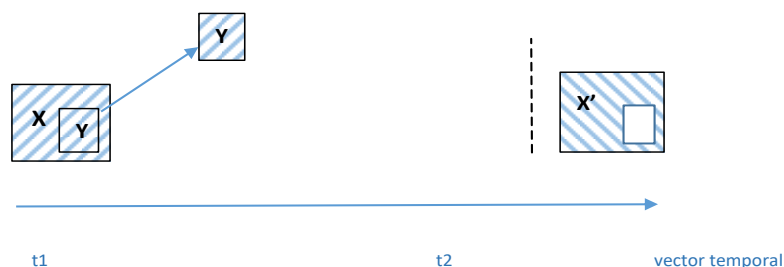


Figura 13. Imagen conceptual de *quedarse* como VDC, adaptada de Van Gorp (2014: 353)

Te proponemos ahora que sustituyas las manzanas del ejemplo anterior por Brad Pitt y Angelina Jolie: si en un estado anterior a su divorcio, Brad Pitt (X) gozaba de la compañía de Angelina Jolie (Y), al divorciarse, Brad Pitt sufrió esa pérdida de su compañía (representado por la Y que sale de la esfera de X mediante una flecha azul), de manera que, tras un cambio de estado puntual, su divorcio (representado por la línea discontinua), el resultado es un nuevo estado para Brad Pitt (X'):

(14) *Brad Pitt se ha quedado solo tras su divorcio.*

Cluster

Al igual que hemos hecho con las tres construcciones anteriores, y a partir del ejemplo (14), puedes observar que hay una serie de atributos con los que este adjetivo *solo* se relaciona y se asocia, ya sea por sinonimia (agrupados en el mismo *cluster*) o por antonimia (en el *cluster* opuesto, 'emparejado con'):

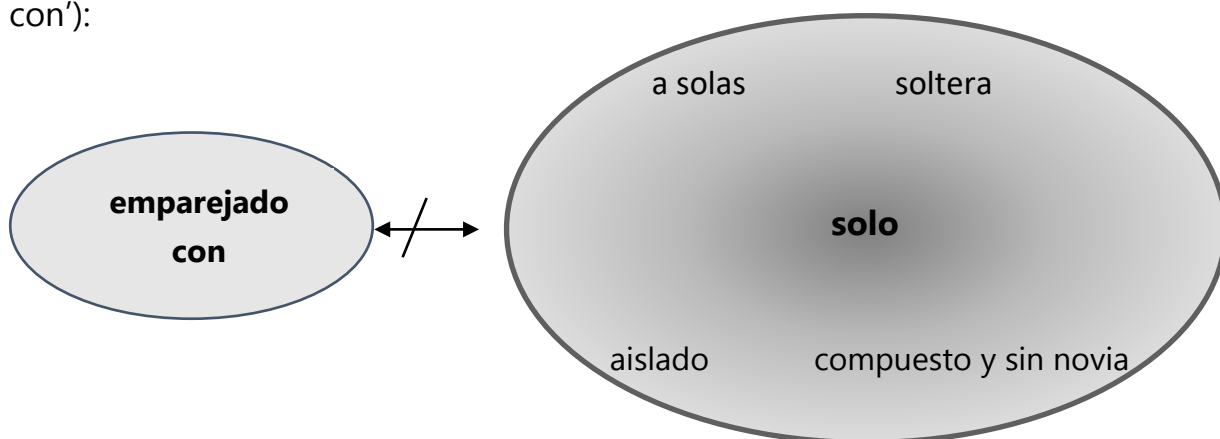


Figura 14. Agrupación de atributos que se combinan con *quedarse* en torno al adjetivo *solo* (basado en Bybee y Eddington 2006)

De la misma manera que se organizan y asocian los adjetivos en torno a *solo*, se pueden crear, pensar y organizar otros *clusters* en torno a otros prototípicos como, por ejemplo, *quieto*, como en la figura 15:

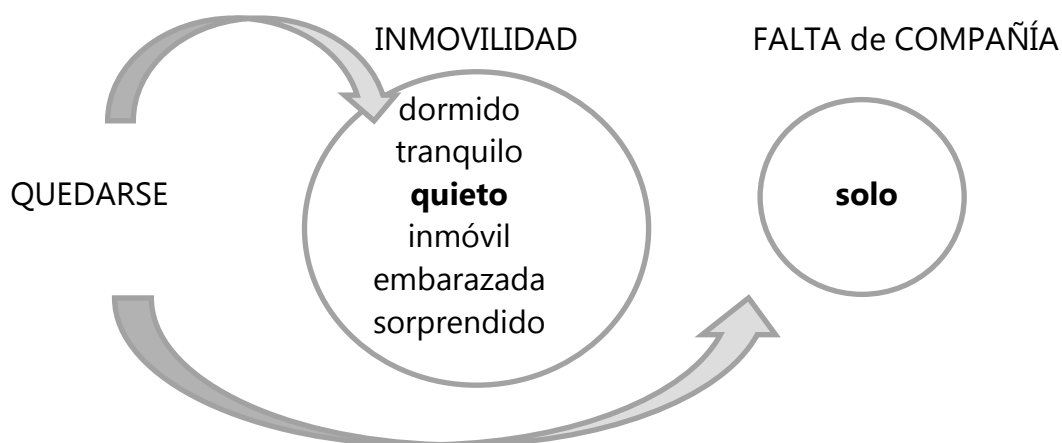


Figura 15. Propuesta de dos *clusters* de atributos de dos conceptos, inmovilidad y falta de compañía, para el VDC *quedarse*

De nuevo, te ofrecemos una lista de [atributos prototípicos](#),¹⁵³ con los que se combina el VDC *quedarse*. Estos atributos conceptualizan estados que se conciben como pérdida de una determinada capacidad o habilidad. Por ejemplo, para la construcción *quedarse dormido*, donde *dormido* es el estado resultante de la pérdida de vigilia o de la capacidad de estar despierto:

- 1) Estado de ánimo, reflexión o reacción psíquica: confusión, conmoción, turbación ante un hecho o una situación concreta (*atónito, aturdido, asombrado, sorprendido, callado, triste, contento, etc.*)
- 2) Estado civil, relación familiar, propiedad patrimonial y compañía (*solo, huérfano, viudo, pobre, etc.*)
- 3) Estados, aspectos o defectos físicos (*desnudo, dormido, embarazada, inmóvil, quieto, calvo, delgado, ciego, cojo, inválido, manco, sordo, frío, helado, etc.*)

¹⁵³ Te recordamos que se trata de combinaciones prototípicas, lo cual no significa que no haya otras, o más, sino que estas son las más frecuentes y representativas del español.

👉 **Ejemplos** prototípicos de la construcción [*quedarse* + atributo] escritos por estudiantes flamencos de ELE:

(15) *Cuando empezó [sic] mi carrera en la universidad y tenía que hacer exámenes por la [sic] primera vez, me quedó [sic] horrorizada.* (Ba2, 2013-2014)

(16) *Muchos hombres y muchas mujeres se quedaron desempleados.* (Ba2, 2014-2015)

Fíjate que en el primer ejemplo, *horrorizada* es un adjetivo que se puede relacionar con otros de similar significado como *inmóvil* (cuando uno siente miedo, una de las posibles reacciones es *quedarse quieto*, perder la capacidad de moverse). En el segundo, los hombres y mujeres pierden su empleo, y el estado resultante es el de *desempleado* (sin empleo).

👉 Y, ahora, un par de ejemplos de **errores** en la elección de esta construcción y una breve explicación de por qué:

(17) *Soy una persona diferente que en la secundaria. *Me quedo menos competitiva con respeto a los estudios.* (Ba2, 2013-2014)

(18) **Finalmente, como vivo solo y me he quedado más independiente de mis padres y otras personas y cosas.* (Ba2, 2013-2014)

(19) **Entonces podrías decir que, gracias a esa experiencia, me quedé más independiente y emprendedora.* (Ba2, 2013-2014)

Te damos ahora una breve explicación de por qué las tres construcciones anteriores se consideran erróneas: el tipo de cambio que se pretende expresar con ellas sería más adecuado con *volverse*, pues el **foco** del cambio está en el momento del cambio en sí (o el motivo: empezar en la universidad; salir de la casa de los padres; esa experiencia) más que en el estado resultante, que es propio de las construcciones con *quedarse*, como explicamos unas líneas más arriba. Además, los estados que se combinan normalmente con *quedarse* suelen ser irreversibles, para siempre, algo que no ocurre en ninguno de los tres ejemplos, pues el cambio sufrido conduce a una cualidad, no a un estado.

👁 ¡Ojo! El caso de *blijven*

Al margen de la traducción de *quedarse* como VDC (cuyo equivalente más común podría ser *worden*), en neerlandés, *quedarse* se traduce también por *blijven* cuando nos referimos al otro significado que tiene este verbo, que es el de "estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar". Pero es que, a su vez, *blijven* tiene otro significado más, como ves en la figura 16:

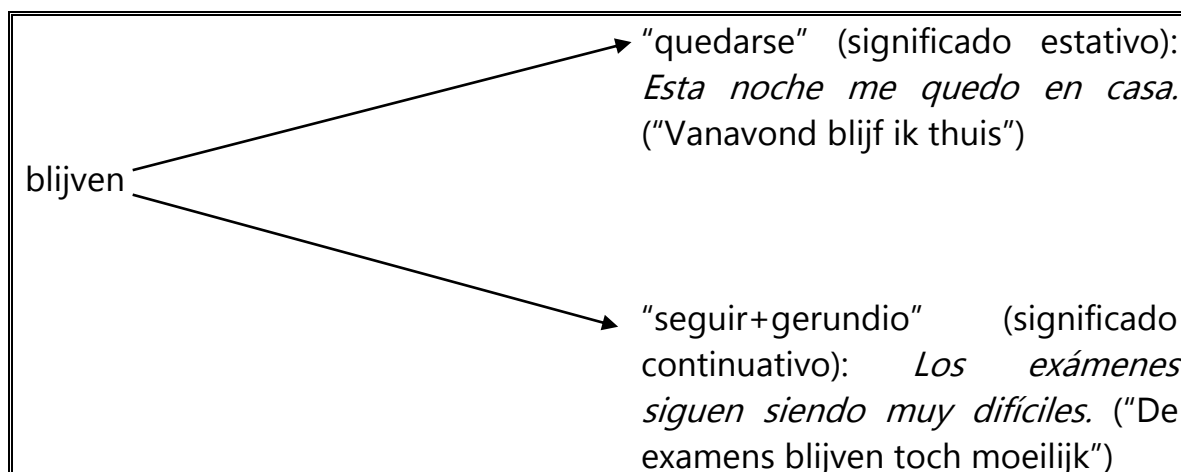


Figura 16. Dos posibles traducciones de *blijven*

Por eso, al pasar de una idea mental en neerlandés en la que aparece *blijven* a su correspondiente en español, se pueden producir interferencias y, a veces, errores, como en el siguiente ejemplo:

(20) **Nuestras vidas se quedan ocupadas, pero igual nos divertimos.*
(Ba2, 2013-2014)

("Onze levens blijven druk, maar we maken toch plezier")

Por ello, como hablante nativo de neerlandés, es conveniente que prestes especial atención a este VDC, y que no abuses del verbo *quedarse*. Para ello, te damos dos consejos:

1. detente un momento y busca el equivalente correcto en español para *blijven*, ya sea *quedarse* (como verbo estático) o *seguir* + gerundio (acción continuada).
2. si la construcción así lo pide (porque se expresa un estado después de un cambio) emplea *quedarse* como VDC.



Reflexiona: te proponemos ahora una actividad de traducción inversa, del español al neerlandés, para que compruebes por ti mismo/a esta confusión entre *quedarse/blijven*. En parejas, buscad de dónde viene el error e intentad formular una alternativa para expresar esa idea correctamente en español:

(21) *Pero sé que la parte negativa desaparecerá cuando disminuye [sic] la cantidad de trabajo, que la positiva *se quedará permanente y que seguiré teniendo buenas amigas.*¹⁵⁴ (Ba2, 2013-2014)

(22) *Las personas sometidas al día de seis horas tendrán más tiempo libre, que es bueno. Los otros empleados que tienen que trabajar las 40 horas por semana, no serán [sic] tan contentas [sic] que su día *queda lo mismo.* (Ba2, 2013-2014)

* Nota complementaria¹⁵⁵: es necesario que sepas que, en español, especialmente en las variantes no peninsulares, existe también la forma *quedar* para expresar un evento de cambio. Salvo algunos casos muy concretos, las dos (*quedar* y *quedarse*) pueden alternar y, cuando esto ocurre, se debe a un matiz de diferencia en el significado. No es nuestra intención complicarte aún más el aprendizaje de esta construcción, sino solo señalar que existen las dos posibilidades, en caso de que encuentres ejemplos como estos:

La playa se queda vacía a las siete.

La playa queda vacía a las siete.

En el primer ejemplo, al utilizar *quedarse* se destaca una perspectiva más interna, más subjetiva, como si se viera el cambio desde dentro, mientras que en el caso de *queda vacía* parece que el cambio se observa desde fuera (perspectiva externa; Van Gorp 2014: 389).

Otro criterio para hacer la distinción es que, con sujetos controladores (personas o entidades que controlan la acción) no se emplea la forma *quedar*. Por eso, tiende hacia la incorrección decir, como en el ejemplo (23):

¹⁵⁴ Atención a la segunda parte de la coordinación, donde sí se emplea [*seguir* + gerundio] y, sin embargo, para la primera parte se escoge, equivocadamente, *quedarse*.

¹⁵⁵ Dejamos al criterio del docente la inclusión de esta aclaración o complemento a la explicación de *quedarse*, en función de las necesidades de los aprendices o de los objetivos de currículo o pedagógicos.

(23) **Mi hermana quedó tranquila tras recibir su llamada.*

3.2.4 Ponerse + atributo

Para poder comprender bien el VDC *ponerse*, nos remontamos de nuevo a la forma sin pronombre. *Poner* significa "colocar en un sitio o lugar a alguien o a algo; situar a alguien o algo en el lugar adecuado" (DRAE) y expresa que se produce cambio de posición o localización de una entidad. Ese cambio de localización no implica ninguna trayectoria o dirección determinada, sino tan solo que esta se produce en dos fases: primero un objeto está localizado en un lugar y luego está localizado en otro. Lo que se expresa es la ubicación final del movimiento, lo cual no significa que sea la ubicación definitiva del objeto (Van Gorp 2014: 287).

Esta es la idea que subyace en una frase como

Lola ha puesto las copas de champán sobre la mesa

que podríamos representar visualmente así:



Figura 17. Representación visual de *Lola ha puesto las copas de champán sobre la mesa*

En esta imagen, como se puede observar, existe un sujeto (*Lola*) que mueve las copas de champán (representado mediante la flecha curvada superior) hacia una nueva ubicación (*la mesa*) sobre la cual las coloca. Dicha ubicación no es necesariamente la definitiva para el objeto -las copas de champán-, que siempre se pueden quitar de encima de la mesa y ser puestas por el mismo agente o cualquier otro en otra ubicación: dentro de una caja, en la cocina, en un armario, etc.

Trasladado este significado a la forma pseudocopulativa *ponerse* y al tipo de cambio que esta conceptualiza, vemos que el nuevo estado al que llega el

sujeto es concebido como una localización simbólica, diferente de un estado anterior al proceso de cambio (Figura 18):

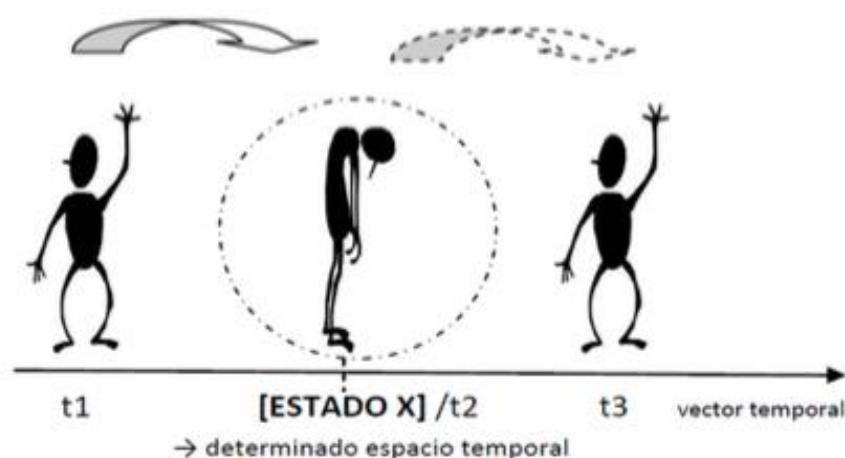


Figura 18. Imagen conceptual asociada a *ponerse triste*, adaptada de Van Gorp (2014)

Tras esquematizar el tipo de cambio perfilado por *ponerse* y a partir de la imagen de la Figura 18, proponemos esta [imagen conceptual](#) para la construcción en general [*ponerse* + atributo] (Figura 19):

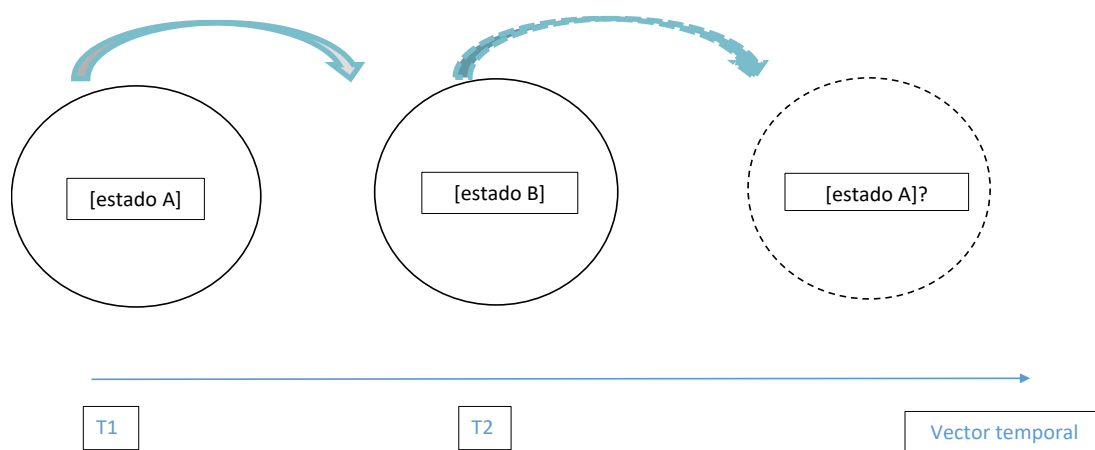


Figura 19. Imagen conceptual para [*ponerse* + atributo] a partir de la propuesta por Van Gorp (2014)

Cluster

Tomando como referencia el adjetivo *triste*, te proponemos ahora que visualices, una vez más, en forma de adjetivos asociados o agrupados, otros que guardan algún tipo de relación con este. Te será más fácil después

identificar los que se combinan con este verbo a partir de los que son prototipos de su categoría:

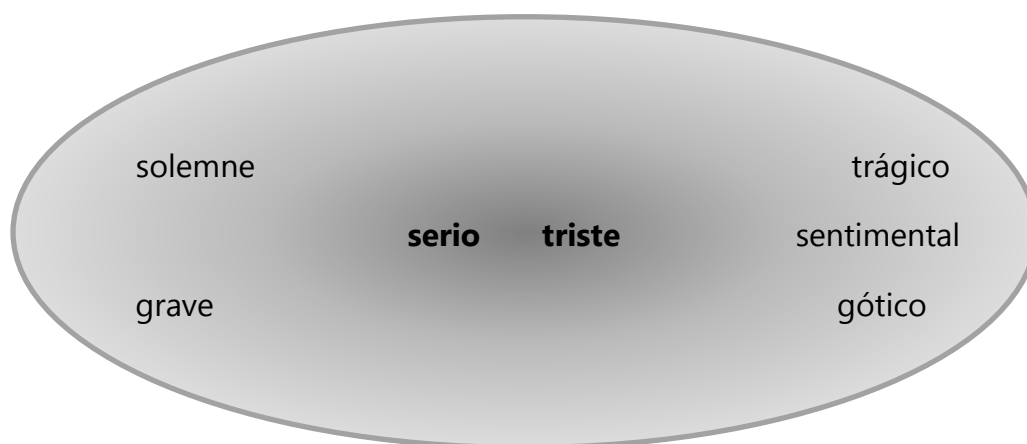


Figura 20. Agrupación de atributos que se pueden combinar con *ponerse* en torno a los adjetivos *triste* y *serio* (inspirada en Bybee y Eddington 2006)

Algunas de las categorías de [atributos prototípicos](#) que se combinan con *ponerse* son las siguientes:

- 1) Estado emocional y comportamiento (*nervioso, furioso, agresivo, triste, etc.*)
- 2) Aspecto físico (*gordo, guapa, fuerte, cachas, en forma, etc.*)
- 3) Condición médica (*enfermo, malo, bueno, etc.*)
- 4) Colores (*verde, rojo, negro, morado, pálido, amarillo, etc.*)



Para que veas de manera más concreta todo esto que acabamos de explicar, fíjate en un par de [ejemplos](#) de usos correctos de la construcción, escritos por estudiantes flamencos de ELE:

(24) *Cuando trabajo yo mismo [sic] en el supermercado de mi pueblo todos los veranos, tengo horarios variables también y en el fin [sic] de mi trabajo de vacaciones, me pongo enferma cada vez.* (Ba2, 2014-2015)

(25) *Sin embargo, en muchos casos no tenemos ninguna excusa para ponernos como una vaca llevando una vida sedentaria.* (Ba3, 2014-2015)

Ves que estos dos ejemplos se ajustan a dos de las categorías de atributos que se combinan con frecuencia con el verbo *ponerse*, esto es, condición médica y aspecto físico. Asimismo, al escoger este VDC, se conceptualiza el estado como una localización (simbólica) no definitiva, es decir, siempre se puede volver al estado anterior u originario, en estos casos, sano y delgado. En otras palabras, el foco se halla sobre el tipo de cambio que quiere expresar el verbo y, al mismo tiempo, sobre un estado que es reversible, no necesariamente definitivo.



En cuanto a usos erróneos de la construcción, fíjate en estas dos muestras:

(25) **Por otra parte me he puesto curiosa y quería descubrir la vida estudiantil.* (Ba2, 2013-2014)

(26) **En cuanto a la responsabilidad, tenía que ponerme más responsable desde el principio.* (Ba2, 2013-2014)

En ambos casos observarás que el atributo con el que se combina *ponerse* en las construcciones de los ejemplos (25) y (26) se trata de un adjetivo de descripción de un rasgo de la personalidad. Este tipo de rasgos, “curiosa” y “responsable”, son rasgos definitorios del carácter de una persona y, como tales, se entiende que, una vez adquiridos, suelen denotar un estado bastante definitivo, del que no se retorna fácilmente, que es justamente la perspectiva que no se adopta al escoger el verbo *ponerse* para conceptualizar un cambio. En estos dos casos, entonces, sería preferible optar por las formas *hacerse* o *volverse*, que sí son compatibles con estas categorías de atributos.



Reflexiona: después de haber visto por separado y en profundidad las construcciones con los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*, intenta dar una explicación a cada una de estas construcciones, centrando tu atención en los matices de significado que cada una de ellas aporta (tomado de Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019):

a. María se ha vuelto roja.
b. María se ha hecho roja.
c. María se ha puesto roja.
d. María se ha quedado roja.



Explicación

En primer lugar, aclaremos que en (a) y en (b) el atributo *roja* hace alusión a la idea de 'comunista', mientras que en (c) y (d) se refiere únicamente al efecto sobre la piel de la cara cuando un individuo siente vergüenza y sube la sangre al rostro, dando ese color al mismo.

Tras esta puntualización, la aclaración a los cuatro ejemplos es la siguiente: en (a), *volverse* añade la perspectiva de que es un cambio radical, diametralmente opuesto a como María era antes; en (b), sin embargo, el verbo *hacerse* señala únicamente la adopción de una ideología, independientemente de la que María profesase antes de este cambio. En (c), el verbo *ponerse* focaliza la acción en el momento en que ocurre, pero no significa necesariamente que ocurran cambios a un nivel más permanente. Por último, en (d) el verbo *quedarse* expresa el estado final una vez que el proceso de cambio ha llegado a su final: ha sucedido algo y, como consecuencia María se ha sonrojado y permanece así.

* Nota: en el apartado de actividades (3.3.4, pag. 231) encontrarás una similar a esta (Actividad 2) que te ayudará a incorporar los cambios de perspectiva para elegir las construcciones adecuadas con VDC cuando haya más de una posibilidad.

3.2.5 Convertirse en + atributo

El empleo correcto de la construcción [*convertirse en* + atributo] no suele ser problemático ni complejo de entender, ya que en el propio verbo se encierra la idea de cambio y no hay que remontarse a otros significados para explicar el de la forma pseudocopulativa. En su forma léxica, *convertir (en)* es un verbo transitivo [definido](#) por el DRAE como "hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era".

Con *convertirse en* se expresa un cambio radical, profundo, de esencia, y la idea de tal cambio está ya integrada en la propia definición, además de que

se incluye el verbo *transformar*. Ambos verbos, *convertirse* y *transformarse*, se consideran sinónimos prácticamente perfectos, aunque parece observarse cierta tendencia a un uso más frecuente del primero frente al segundo.

Para poder captar entonces la diferencia de matiz de significado entre uno y otro, proponemos la siguiente [imagen](#) (Figura 21):



Figura 21. Imagen conceptual asociada a *convertirse (en)*

En nuestra opinión, *convertirse* encierra dentro de su propio significado la idea de un cambio radical, de entidad, de modo que, tal y como se aprecia en la Figura 21, una entidad A cambia para ser otra entidad distinta B. En el tipo de cambio que perfila *convertirse*, la esencia misma de la entidad es la que cambia, representado en la imagen conceptual como el cambio de un círculo (A) a un rectángulo (B), dos entidades con esencias evidentemente distintas, ejemplificado aquí:

(27) *Es más, la obesidad se ha convertido en uno [sic] de las enfermedades más comunes en el Occidente.* (Ba3, 2014-2015)

Este tipo de cambios radicales que expresa el verbo *convertirse en*, son los que suelen aparecer en contextos como los mundos imaginarios o la fantasía, de ahí los [atributos prototípicos](#) con los que se combina frecuentemente:

- 1) Mundos imaginarios, fantasía, leyendas, cuentos, mitología (*monstruo, rana, cíclope, conejo*, etc.)
- 2) Fenómenos físicos (*hielo, vapor, humus, agua*, etc.)

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que, "[c]uando el sujeto presenta el rasgo [+ animado] o [+ humano], *convertir/convertirse* ya no siempre expresa cambio de entidad, sino cambio de estado, pues la entidad que experimenta el cambio sigue siendo la misma tras el cambio" (Conde Noguero 2013: 363, el subrayado es mío). 🖐 Por ello, los [ejemplos](#) que hemos extraído del corpus de textos escritos por estudiantes flamencos de

ELE presentan esta variante del significado, como puedes observar en los dos ejemplos siguientes:

(28) *En cuanto a la vida en mi habitación, puedo decir que me he convertido en una persona totalmente diferente*. (Ba2, 2013-2014)

(29) *Al [sic] otro lado, conocí a otras personas muy simpáticas y se convirtieron en mis mejores amigos*. (Ba2, 2013-2014)

En ambos casos, el sujeto de la oración no experimenta un cambio radical de esencia, de un círculo A a un rectángulo B (cf. Figura 21), sino que se produce un cambio de estado de la persona que, en el primer ejemplo se ha convertido “en una persona diferente” (es decir, cambia de tipo de persona, no pasa a ser una oruga o un monstruo, por ejemplo) a como era antes de producirse el cambio y, en el segundo ejemplo, pasan de no ser conocidos a ser “mis mejores amigos” tras ese cambio.

✎ Por otro lado, y puesto que en el significado y los usos del verbo ya está incorporada la idea de cambio, [*convertirse en* + atributo], como decíamos al principio, no es problemático y no suelen encontrarse [errores](#) en su uso. Prueba de ello es que en todo el corpus de textos escritos por aprendices de ELE empleado para nuestra investigación¹⁵⁶, tan solo hemos encontrado un error, dado por una confusión con *transformarse*. Aunque son prácticamente sinónimos, *transformar(se)* no siempre necesita un complemento para dar sentido completo al verbo, puesto que coexisten las dos formas, la léxica (transitiva) y la pseudocopulativa:

(30) **La vida del grupo que tiene que trabajar menos cambiará totalmente. Creo que su vida convierte [sic] en una manera positiva, pero también en una manera negativa*. (Ba2, 2013-2014)

En el ejemplo anterior, el error se produce porque *convertirse en*, a diferencia de *transformarse en*, siempre exige un complemento de régimen. Faltaría, por tanto, dicho complemento de régimen (“en algo diferente”, “en una vida mejor”) y, simultáneamente, habría que señalar el error en la elección de la preposición que antecede al complemento circunstancial de modo, i.e., reemplazar *en* por *de*: *de una manera positiva*.

¹⁵⁶ ± 2.700 redacciones.

3.2.6 Transformarse en + atributo

De todas las construcciones que estamos estudiando, *transformarse (en)* es la única que no necesita de un atributo para tener significado completo, y solo cuando aparece dicho atributo requiere el uso de la preposición *en*, como se puede ver en este ejemplo:

(31) *La sal se transformó/ La sal se transformó en polvo.*

En caso de construirse sin complemento preposicional, *transformar* equivale a "cambiar en algún aspecto de estado", en clara relación con la [definición](#) aportada por el DRAE, a saber, "hacer cambiar de forma a alguien o algo".

Esta resulta ser, a su vez, una diferencia morfosintáctica con respecto al verbo considerado como sinónimo, *convertirse en* que, como acabamos de ver en el apartado anterior, rige obligatoriamente atributo:

(32) *La sal se convirtió en polvo/ * La sal se convirtió.*

Si prestamos atención a la definición del verbo *transformar(se)*, encontramos, al igual que con *convertirse en*, inserta la idea de cambio. Sin embargo, el matiz del tipo de cambio que lo diferencia de su sinónimo, es el que queda recogido en la [imagen](#) conceptual que recogemos en la figura 22:



Figura 22. Imagen conceptual asociada a *transformarse (en)*

Como se aprecia en la imagen conceptual, una determinada entidad **a** sufre un cambio radical, pero no de esencia, sino que encierra en sí misma el germen de un proceso de cambio que finaliza al alcanzar un nuevo estado **A**. Visualmente, este tipo de cambio se expresa mediante dos figuras que, en esencia, son iguales, círculos, de modo que el círculo más pequeño, en sí mismo, ya encierra la semilla del cambio hacia uno más grande. Es por ello que *transformarse* suele ser el VDC [prototípico](#) para expresar procesos de metamorfosis, de ahí que se combine frecuentemente con atributos como mariposa, crisálida, rana, monstruo, etc.



Por lo que respecta a los usos reales de esta construcción por parte de aprendices neerlandófonos de ELE, hemos de señalar que, debido a su uso tan transparente y a que suele asociarse a formas prototípicas de campos semánticos limitados (i.e. metamorfosis), no hemos encontrado usos erróneos de la construcción y todos los [ejemplos](#) hallados son correctos, como este:

(33) Los especialistas dicen que España no va a ir a la quiebra pero dicen que España se transformará de nuevo en una sociedad próspera. (Ba2, 2014-2015)

A partir de la imagen conceptual que hemos propuesto un poco más arriba, se percibe que el germen del cambio sufrido por España (la prosperidad) como un cambio radical se encuentra ya en ella misma.

3.2.7 Llegar a ser + atributo

Por lo que respecta a [*llegar a ser* + atributo], podrás observar fácilmente que no se trata de una única forma verbal, sino que está compuesta por tres palabras (*llegar/a/ser*) + atributo. Este tipo de forma se conoce con el nombre de perífrasis verbal y, aunque a simple vista parezca diferente de las otras seis construcciones que hemos estudiado, necesita también un atributo para tener sentido (fíjate en el verbo *ser*, que forma parte de la construcción: como bien sabes, es copulativo y siempre va acompañado de un atributo).

Con esta pequeña introducción ya hemos desgranado las dos partes de la perífrasis, lo cual te ayudará a entender el [significado](#) del (tipo de) cambio que encierra: por una parte, el verbo copulativo *ser*, que necesita siempre atributo; por otra, la semántica base de desplazamiento que se aprecia en *llegar*, con un origen y un destino, visto este como el objetivo del cambio que se perseguía, puesto que su significado es "alcanzar el término o fin de un desplazamiento" (DRAE).

Esta idea asociada al verbo de movimiento *llegar*, conceptualiza el cambio en términos de alcanzar una meta, un objetivo, en dirección ascendente. Con esta perífrasis el cambio es entendido como mejora, cambio positivo, de menos a más, tal y como se aprecia en la [imagen conceptual](#) asociada:

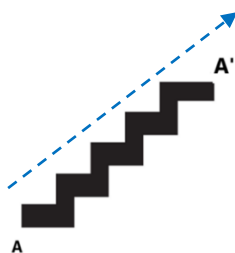


Figura 23. Imagen conceptual asociada a *llegar a ser*

Esta idea de cambio percibido como mejora (lo positivo visto arriba, como meta o premio a alcanzar) lo corroboran los campos semánticos de los [atributos](#) con los que se combina de manera prototípica, que son, fundamentalmente:

- 1) Profesiones (*profesor, médico, astronauta, bailarina, etc.*)
- 2) Posición elevada en un ránking o escala (*el primero, el vencedor de la carrera, la mejor, etc.*)
- 3) Logros, estatus social (*director, presidente, el vencedor, famoso, conocido, etc.*)
- 4) Estado emocional (*feliz, una persona satisfecha, etc.*)



[Ejemplos](#) de usos reales de aprendices flamencos de ELE:

(34) *Después de la recuperación, volví a jugar al fútbol, pero no con la intención de llegar a ser un futbolista profesional.* (Ba2, 2014-2015)

(35) *Pero, en aquella época mi sueño de ser médico no dejó de existir. Participé en una prueba de selectividad para llegar a ser médico pero no lo conseguí.* (Ba2, 2014-2015)

A partir de estos dos ejemplos, se entiende la idea de que el estado A' que se desea alcanzar, *futbolista profesional* y *médico*, respectivamente, es visto como una meta o logro profesional en términos de prestigio social dentro del mundo de las profesiones. Para poder alcanzar ese nuevo estado de prestigio A', sobre el que recae el foco, se debe progresar (simbólicamente)

por una escalera, trazando el movimiento ascendente que se representa en la imagen con la flecha quebrada.



Puesto que el tipo de cambio que expresa *llegar a ser* es muy específico y no se suele confundir con otro tipo de cambios, es una construcción fácil de utilizar en español. Probablemente por ello no hemos encontrado [casos erróneos](#) en nuestro corpus de aprendices flamencos de español.

3.3 Consideraciones finales

En función del tipo de alumnado con el que se esté trabajando y el grado de asimilación de las construcciones que se haya logrado con la presentación teórica que acabamos de proponer, se puede completar la misma con dos ideas o planteamientos que quizá arrojen luz sobre algunas sombras que las construcciones de [VDC + atributo] pueden suscitar en el aprendiz de ELE¹⁵⁷.

3.3.1 Clasificación en dos tipos de construcciones

Con respecto a las construcciones que incluyen [VDC + atributo], una vez explicadas y ejemplificadas una por una, las siete que hemos ofrecido pueden ser clasificadas en dos grandes grupos:

A. Construcciones más abiertas (esquemáticas)	B. Construcciones más cerradas (léxicas)
<i>hacerse, volverse, ponerse, quedarse + atributo</i> Atributos: N., Adj., Adv., Sg. Prep., Sg. Nom, S. Adj. ¹⁵⁸	<i>convertirse (en), transformarse (en), llegar a ser + atributo</i> Atributos: normalmente un N. o Sg. Nom. ¹⁵⁹
- el 'hueco' del atributo puede ser completado con palabras de diferentes categorías gramaticales - construcciones más productivas (dan	- menos categorías gramaticales para rellenar el 'hueco' del atributo - más cercanas a expresiones idiomáticas

¹⁵⁷ Consideramos que, si el docente tiene en cuenta estos dos aspectos que aquí presentamos, quizá puedan sortearse ciertos obstáculos en el proceso de explicación y enseñanza de los mismos, facilitándose así dicho proceso, al menos para el docente.

¹⁵⁸ Nombre, adjetivo, adverbio, sintagma preposicional, sintagma nominal, sintagma adjetivo.

¹⁵⁹ Nombre, sintagma nominal.

pie a nuevas ocurrencias) - más difíciles de aprender para los aprendices de ELE	- menos productivas - más fáciles de aprender por los aprendices de ELE

3.3.2 Escala de verosimilitud-aceptabilidad-frecuencia

En nuestra reflexión y práctica docente de las construcciones con VDC es muy posible que nos encontremos (o nos hayamos encontrado ya) con ciertos casos de ocurrencias de dichas construcciones que, sin ser enteramente erróneas, nos resulta difícil catalogarlas de completamente correctas. Este tipo de duda es característico del uso de las construcciones que nos ocupan, tal y como pudimos comprobar nosotros mismos en el curso de la presente investigación para esta tesis doctoral (véase capítulo 6, página 154 en adelante). Fue precisamente esta intuición la que nos llevó a diseñar un test de aceptabilidad de casos dudosos de las construcciones con VDC entre hablantes nativos de español. A partir de los resultados arrojados por dicho test y recogiendo las observaciones y comentarios que a lo largo del mismo nos hicieron llegar los participantes (todos ellos nativos hispanohablantes, varios incluso lingüistas y/o profesores de ELE), pudimos concluir que, con respecto a las construcciones con VDC, si bien existen para cada una de ellas casos muy prototípicos y también errores muy claros, entre un extremo y otro hay una zona gris en la que no todo cabe, pero sí que existe cierta libertad combinatoria siempre y cuando se ajusten a ciertas reglas propias de cada verbo. De ahí que, para no dejarse abrumar por esa zona gris y no incurrir en intentar solventar el dilema mediante la dicotomía correcto/incorrecto, proponemos optar por abordar este tema como una cuestión de grado (de aceptabilidad) y dirección (Llopis-García *et al.* 2012: 32) de modo que, cuanto más a la derecha esté en la escala, más verosímil será la construcción.

En base a ello, proponemos una escala en la que encajarían construcciones que van desde un polo de frecuencia nula (usos novedosos del lenguaje), en el que aún se consideran erróneas ciertas ocurrencias, al polo opuesto, donde las ocurrencias son aceptables y aceptadas sin ninguna duda y, además, de uso habitual (frecuencia alta):

VEROSMILITUD

0% aceptable (error)	creo que no, no estoy seguro/a	no lo he oído antes, pero no me suena mal	cuanto más lo oigo, mejor me suena	100% aceptable

*hacerse loco hacerse inteligente hacerse (muy) trabajadora hacerse princesa hacerse famosa*¹⁶⁰

nada frecuente (uso novedoso)	muy frecuente (uso habitual)

FRECUENCIA

Figura 24. Escala de relación entre verosimilitud, aceptabilidad y frecuencia de las construcciones con VDC

Con esta escala creemos haber conseguido un objetivo doble. Por una parte, facilitar al docente de ELE una aproximación más orgánica, menos encorsetada (i.e. listas para aprender de memoria, posibilidades combinatorias verbo + atributo llenas de excepciones) a las construcciones con [VDC + atributo] y, por otra parte, dar cuenta de la realidad cambiante de la lengua en uso, donde una ocurrencia concreta de una determinada construcción (i.e., *hacerse princesa*) puede ser de dudosa aceptabilidad hoy, pero completamente frecuente y aceptable dentro de cien o trescientos años, según los usos que le den los hablantes y aprendices de dicha lengua.

3.3.3 El aspecto contrastivo

Si bien prácticamente todas las muestras de las construcciones ofrecidas en la herramienta didáctica podrían traducirse por [*worden* + atributo], resulta ventajoso apelar al conocimiento lingüístico y al dominio de otras lenguas de los aprendices de ELE. Las ventajas de integrar el uso y las referencias a la LM y otras lenguas (L2, L3, etc.) que los aprendices de ELE conocen, han sido estudiadas y demostradas por, entre otros, Galindo Merino (2011):

Al hablar de las posibles implicaciones de los estudios sobre alternancia lingüística en la realidad del aula, la mayoría de los trabajos coincide en proponer una didáctica plurilingüe, en la que el alumno adquiera la capacidad de cambiar de código tal como lo hacen los hablantes bilingües, favoreciendo así la multicompetencia. Esto nos llevaría del monolingüismo reinante en el siglo XX hacia un plurilingüismo en la didáctica de lenguas modernas (...) (Galindo Merino 2011: 168)

¹⁶⁰ Ejemplos reales del corpus de aprendices.

Esta afirmación viene corroborada, a su vez, por el MCER, donde se recogen dos ideas esenciales respecto al uso de la L1 en la adquisición de una L2: por un lado, se reconoce la utilidad en el aprendizaje de la primera lengua de los aprendices; por el otro, se otorga a los docentes la libertad de elegir el método que consideren más adecuado y el uso de este recurso en la proporción que estimen (Galindo Merino 2011: 168).

En el caso de los aprendices flamencos de ELE, se recomienda recordarles que, en otras lenguas que ellos conocen, si bien es cierto que suele haber un verbo prototípico más o menos neutro para expresar cambios (*to become, devenir, worden, werden, diventare*, etc.) existen otras fórmulas verbales para expresar los eventos de cambio. Puede ser útil recordarles que ya conocen y, normalmente, manejan con facilidad, construcciones con distintos VDC como las que encuentran en inglés (1), francés (2) o el propio neerlandés (3)¹⁶¹:

- (1) *I asked, suddenly turning shy.*¹⁶²
I'm getting old.
The twins grew strong and cruel in the games typical of their age.
The boy is going blind.
The bomb converted the school to rubble.
That lazy and docile woman was transformed int a stupendous female.
*He became supervisor of the Institution.*¹⁶³
- (2) *La femme devient belle*
*Joseph s'est fait poète.*¹⁶⁴

(3) en el caso del neerlandés, aunque mucho menos frecuentes que los VDC en español, existen otras dos formas verbales, además de *worden*, que se pueden encontrar en contextos para expresar cambio:

- (3.1) *raken*, que originalmente también es un verbo de movimiento ((*ge*)*raken* = “llegar a”), suele aparecer en contextos *prefabs* (como *a*, *b* y *c*) o con el matiz de “haber hecho mucho esfuerzo para llegar al estado de...” (como en *d*) tal y como se ve en los siguientes ejemplos:

- (a) *Het boek raakte zoek.* (“El libro se perdió”)

¹⁶¹ Nos centramos aquí en las tres lenguas que más (y mejor) dominan los aprendices flamencos de ELE. Para un estudio contrastivo exhaustivo con otras lenguas como el sueco, el noruego, el italiano, el portugués, el alemán o el japonés, recomendamos la lectura de la Introducción, apartado 3.1.2.

¹⁶² Obsérvese la persistencia semántica de verbo de movimiento, comparable a la de *volverse*.

¹⁶³ Todos los ejemplos para el inglés son de Rodríguez Arrizabalaga (2001).

¹⁶⁴ *Se faire* sería equivalente, incluso morfológicamente, como verbo pronominal y con la misma base semántica, al verbo *hacerse* del español. Todos los ejemplos en francés son extraídos de Lauwers y Duée (2011).

(b) Hij raakt opgewonde in het ongeval. (“Quedó herido tras el accidente”)

(c) In 1983 raakte zij ziek. (“En 1983 se puso enferma”)

(d) In 1983 raakte zij zwanger. (“En 1983 se quedó embarazada”)

(3.2) otra forma verbal que también se utiliza en neerlandés es *achterblijven* (“quedarse atrás”), en la que formalmente se aprecia claramente el verbo estativo *blijven*, del que ya hablamos en el capítulo 7, pag. 174, y el prefijo locativo *achter* (“atrás, detrás”):

(e) Na de dood van zijn ouders bleef de wees alleen achter. (“Tras la muerte de sus padres, el huérfano se quedó solo”)

(f) Ze bleef verdwaasd achter. (“Se quedó aturdida”)

(3.3) en algunos regiolectos se puede encontrar también la forma *zich maken* (“hacerse”) en construcciones muy cerradas, léxicas, como en (g), donde el cambio sufrido no es accidental ni involuntario, sino causado por “esas ideas”:

(g) Je maakt jezelf nog zot met die redenering.

[Te haces loco a ti mismo con esas ideas]

(“Esas ideas te están volviendo loco”)

Como acabamos de exponer, en contextos muy concretos se pueden utilizar algunos de los VDC del español en neerlandés, aunque en esta lengua la persistencia de “desplazamiento” o “movimiento” es mucho más fuerte que en español.

Nuestra propuesta pasa, en definitiva, por activar este tipo de conocimiento interlingüístico o plurilingüe que los alumnos flamencos de ELE poseen para facilitar así la asimilación de más de una construcción con VDC en español.

3.3.4 Algunas actividades

En esta sección se presentan las actividades diseñadas para trabajar las construcciones con VDC durante las fases de adquisición y transferencia (Valdez 2018: 293). Para cada una de ellas se ofrece una guía práctica para el profesor, que incluye soluciones y una propuesta de temporización aproximada, en los anexos al presente trabajo (cf. Anexo 3).

Actividad 1 "Expresiones prefabricadas"

1. En español existen algunas construcciones con VDC que son (semi)fijas. Con ayuda de internet, si tomamos la construcción con el VDC *ponerse triste* y la introducimos en *Google Images*, las imágenes que internet nos devuelve son del estilo de esta:



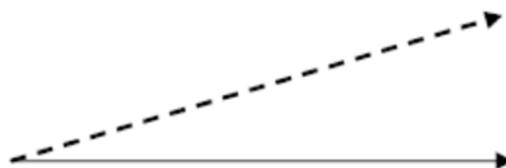
El objetivo de esta actividad es que seas capaz de asociar cada construcción con una imagen concreta. Así que, ahora, es tu turno. Realiza una búsqueda de las imágenes asociadas a estas construcciones, como hemos hecho en el ejemplo:

<i>hacerse tarde</i>	<i>volverse insoportable</i>	<i>quedarse embarazada</i>	<i>ponerse nervioso</i>
<i>hacerse de día</i>	<i>volverse loco</i>	<i>quedarse de piedra</i>	<i>ponerse morado</i>
<i>hacerse de noche</i>	<i>volverse un idiota</i>		<i>ponerse negro</i>
<i>hacerse (muy) amigos</i>			<i>ponerse como una fiera</i>
			<i>ponerse guapa</i>

2. Atención, algunas de estas construcciones tienen un significado metafórico. Averigua cuáles son (puedes servirte de herramientas como Linguee, www.linguee.com o el DRAE, <https://dle.rae.es/?id=Plr9pOR>) y comprueba tus respuestas con tu profesor/a.

3. Asocia la imagen conceptual correspondiente propuesta en la parte teórica (pag. 204) para cada construcción a las construcciones del punto 1 y visualiza el cambio expresado a partir de esa imagen, como en el ejemplo:

hacerse (muy) amigos



4. Para finalizar, pide a tu profesor/a que te ofrezca algunas construcciones más y trata de visualizar las imágenes conceptuales subyacentes.

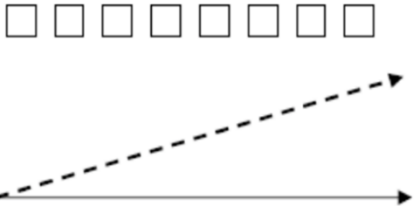
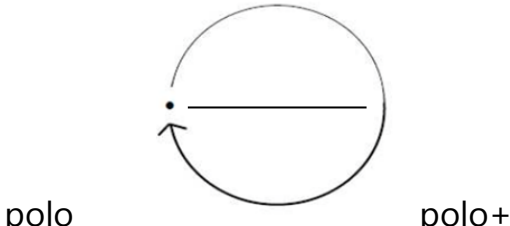
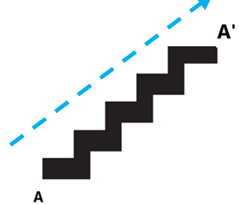
Actividad 2 "Diferencias de perspectiva"

1. Para cada una de estas construcciones, elige la(s) opción(es) que te parezca(n) más verosímiles. Intenta centrar tu atención en la diferencia de significado o perspectiva que cada opción verosímil aporta a la construcción y, si puedes, da una breve explicación de por qué:

➤ Situación 1: El hermano de Miguel _____ famoso.

- a. *Se ha hecho famoso*
- b. *Se ha vuelto famoso*
- c. *Se ha convertido en famoso*
- d. *Ha llegado a ser famoso*

2. Ahora, intenta hacer el mismo ejercicio de cambio de foco y perspectiva con las siguientes situaciones. Consulta las imágenes conceptuales asociadas a *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse* (las encontrarás en los apartados 3.2.1-3.2.4, pag. 204-217) y, a partir de ellas, trata de explicar cuál es la diferencia entre cada una de las siguientes construcciones, como en la situación 1:

construcción	imagen conceptual
<i>se ha hecho famoso</i> (ha pasado por varias fases, con esfuerzo)	
<i>se ha vuelto famoso</i> (de repente, de no tener fama a sí tenerla)	
<i>se ha convertido en famoso</i> (ha cambiado de esencia, antes era alguien radicalmente distinto)	
<i>ha llegado a ser famoso</i> (su meta final era alcanzar la fama, como llegar a lo alto de una escalera)	

- Situación 2: *quedarse/volverse ciego*
- Situación 3: *hacerse/volverse de noche (de día)*
- Situación 4: *ponerse/volverse/quedarse verde (las hojas de los árboles)*
- Situación 5: *hacerse/volverse budista*
- Situación 6: *volverse serio/ponerse serio*

Actividad 3 "Pares de verbos"

(basado en Morimoto y Pavón Lucero 2007)

Rellena los huecos con el (los) verbos pseudocopulativos de cambio en la forma que consideres adecuada. Puede haber más de una solución en algunos casos.

Luego, intenta explicar las diferencias existentes entre los miembros de cada par (a y b):

- 1) a. Terminó la carrera de Derecho y luego _____ diplomático.
b. ¡Hay que ver qué diplomático _____ desde que te han nombrado director de la escuela!
- 2) a. Cuando se dio cuenta de que los alumnos no le estaban prestando atención, el profesor _____ muy serio.
b. Era un hombre divertidísimo pero, tras la muerte de su esposa, _____ muy serio.
- 3) a. Cuando empezó el examen, Juan _____ muy nervioso.
b. Después de aquella fuerte discusión con su jefe, _____ muy nervioso.

Actividad 4 "El vendedor de humo"



Mira el siguiente corto, titulado "El vendedor de humo". Intenta hacer un listado de, al menos, cinco cambios que ocurren, prestando atención al verbo escogido para completar la construcción. Compáralo con tu compañero y discutid por qué habéis expresado el cambio de una u otra manera. Si tenéis dudas, consultad con el profesor/a:

<https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Otros...

Actividad 5 "Robin Food"

¿Conoces al cocinero español David De Jorge (*Robin Food*)? Aquí tienes un texto adaptado del periódico *El País*¹⁶⁵ sobre su increíble transformación. Completa los huecos con alguna de las formas verbales de las construcciones con VDC en el tiempo y persona correctos:

David de Jorge Ezeizabarrena (Hondarribia, 1970), con 130 kilos menos, acaba de publicar su último libro, que se llama *Más de cien recetas adelgazantes pero sabrosas* (Debate) y es una herramienta para bajar kilos con alegría, reflejo de su alimentación durante los últimos dos años y medio. El hombre que hoy puede viajar en avión, caminar sin ahogarse y atarse los zapatos, "como cualquier persona normal", (1) _____ un gordo de 267 kilos, un volumen que lo hacía sentirse "como un inválido." A la gente hay que quitarle de la cabeza eso de "para cocinar bien hay que estar gordo". ¡Para cocinar bien, hay que estar en forma!

¹⁶⁵ El País, 20 de octubre de 2014, https://elpais.com/elpais/2014/10/20/estilo/1413806800_100857.html. Última consulta el 29/08/2019.



David de Jorge, en su cocina de *Robin Food*. / J. L. López de Zubiria

David de Jorge sostiene que siempre ha estado interesado en la cocina. Era un niño cuando veía entre las cazuelas a Maripaz, la señora extremeña que ayudaba en su casa, y se empeñaba en estar a su lado. "Pero ella me echaba. Porque decía que la cocina no era sitio para hombres. Pero, al final, yo creo que gracias a ella (2) _____ cocinero", dice ahora. "Además, mis padres eran muy anfitriones y siempre les gustaba recibir a amigos en casa. Y yo siempre trataba de complacer a los amigos de mis padres, siendo muy pequeño, ¿eh?, enfriándoles la cerveza o haciéndoles un postre o estando con ellos en la mesa, oyendo lo que decían".

Era alumno de un colegio de curas (pantaloncillos cortos y crucifijo colgando del cuello) donde los niños querían (3) _____ médicos, abogados o arquitectos y cuando él decía que quería (4) _____ cocinero, lo miraban como si hubiese dicho "quiero ser puta". Sus amigos veían los dibujos animados en la tele y él prefería programas de recetas. Sus amigos idolatraban a cantantes y él a cocineros. Después del bachillerato se apuntó a una escuela de cocina y sus profesores hablaban muy bien de él. Fue así como el cocinero Martín Berasategui supo de este nuevo talento. "David es de esa gente que te quedas mirando cómo come, cómo habla de cocina",

dijo el reputado chef vasco, quien (5) _____ su mentor y amigo e, incluso, falsificó un DNI para que De Jorge, al que le faltaban unos meses para llegar a la mayoría de edad, pudiera participar en el campeonato nacional de cocina (que ganó).

Luego, el chef que a los 20 años ya era un gordo muy gordo (y subiendo), se fue un tiempo a Francia para "(6) _____ más refinado." Volvió al País Vasco y se asentó como jefe de cocina de Berasategui, quien más tarde no dudó en animarlo para que hiciera su propio programa de televisión, siguiendo la estela de Karlos Arguiñano. Pero para entonces su obesidad ya era mórbida. Le costaba respirar. Se fatigaba al hablar. No podía atarse los zapatos. Siempre (hasta en invierno y hasta en el día de su boda) andaba en bermudas y alpargatas. Usaba una moto para transportarse pero, si un día se caía, ¿quién podría levantarlo?, ¿en qué camilla cabría? La solución al problema no podía aplazarse. Por eso se comprometió a dejar de condimentar sus días con cansancio y ansiedad, para aliñarlos con alegría y normalidad. Pero, sobre todo, se comprometió a (7) _____... ¡como el bigote de una gamba¹⁶⁶!

Actividad 6 "¿Cómo has cambiado desde que...?"

Ahora te toca escribir: "¿Cómo has cambiado desde que ...?" (has empezado a estudiar en la universidad, has cambiado de trabajo, has conocido a tu pareja actual, has tenido hijos...noem maar op!). Escribe una redacción en la que hables de los cambios que has experimentado en tu vida últimamente. Intenta poner en práctica lo que has aprendido acerca de las construcciones con VDC.

¹⁶⁶ Muy delgado y esbelto.

Conclusiones, discusión y perspectivas

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS

El objetivo general de la presente tesis doctoral ha sido diseñar una propuesta didáctica para abordar las siete construcciones de [VDC pseudocopulativo + atributo] objeto de nuestro estudio, las compuestas por los verbos *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *convertirse en*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*. Dicha propuesta didáctica está dirigida de manera específica a los estudiantes flamencos universitarios de español, con el objetivo de facilitar su enseñanza y aprendizaje sin incurrir en las “contradicciones en la descripción de significado y uso de cada verbo, falsas generalizaciones y criterios de clasificación vagos y subjetivos” que nos encontramos en los manuales y gramáticas específicas de ELE (Cheikh-Hamis 2018: 153).

Para la consecución del objetivo último de esta tesis, a saber, el diseño de una herramienta didáctica que facilite el aprendizaje de estas expresiones de cambio, se han integrado tres marcos teóricos:

1. Los conceptos básicos de las metáforas e imágenes conceptuales de la LC (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1987, Lakoff 1987), la teoría de prototipos (Rosch 1973, 1978; Cuenca y Hilferty 1999) y el enfoque basado en el uso (*usage-based approach*: Bybee 2006, Tomasello 2003).
2. Los presupuestos de la teoría del AE e IL (Corder 1967, 1971, 1981; Santos Gargallo 1993, 2008; Selinker 1972), punto de partida para el análisis de las producciones escritas de estudiantes flamencos universitarios de español recogidas en el corpus de aprendices en línea *Aprescrilov* (Buyse y González Melón 2013). Esta teoría del AE ha sido complementada con una perspectiva contrastiva español/neerlandés (lengua materna de la mayoría de los estudiantes participantes en los estudios) y, en menor medida, francés/español e inglés/español, siendo francés e inglés las otras dos lenguas extranjeras más habladas por dichos estudiantes.
3. Los principios de la Gramática de Construcciones de Goldberg (2003, 2006) aplicados a estas expresiones lingüísticas del cambio en español.

A continuación, en el apartado 1, se presentan las conclusiones generales del presente trabajo de investigación. Seguidamente, el apartado 2 ofrece una discusión de los resultados a la luz de las preguntas de investigación, así como aquellos revelados a lo largo de la misma. Termina el capítulo con el apartado 3, dedicado a proponer pistas para futuras investigaciones.

1 Conclusiones generales

Comencemos por comprobar hasta qué punto las hipótesis de trabajo de las que ha partido nuestra investigación se han visto corroboradas o refutadas por los resultados obtenidos en el curso de la misma. Recordemos de qué hipótesis se trataba:

H1. Los estudiantes (flamencos) de ELE tenderán a evitar las construcciones pseudocopulativas de cambio, pues son percibidas como problemáticas y carecen de equivalentes exactos, tanto en su LM como en otras L2 que conocen.

H2. Por influencia de la L2 que quizá mejor conozcan, el francés, *?devenir* será el VDC más utilizado por los estudiantes objeto de nuestro estudio.

H3. Las aportaciones de la LC, la GC, el AE y el enfoque contrastivo L1-L2-LM nos permitirán diseñar una aplicación didáctica específica para estudiantes flamencos de ELE que aborde el tema de los VDC pseudocopulativos desde una nueva perspectiva.

Con respecto a la H1, podemos decir que los resultados obtenidos apuntan a corroborarla. Las construcciones [VDC + atributo] presentan un nivel muy alto de dificultad léxico-gramatical y, por ello, parece que tienden a ser evitadas, no solo por los aprendices de ELE, sino incluso también por los propios hispanohablantes, lo cual viene a ser corroborado por la alta frecuencia de casos de la categoría vacía “x” en nuestro corpus. A su vez, la categoría denominada “mejor con verbo de cambio”, si bien no ha arrojado un elevado número de resultados en términos absolutos, ha servido para poner el foco sobre este tipo de contextos, con el objetivo de que el docente de ELE pueda señalar a sus aprendices en cuáles de estos contextos el español se decanta por la utilización de una construcción que incluya alguno de estos siete VDC, frente a otras posibilidades expresivas.

Además, tras el análisis llevado a cabo, hemos constatado la elevada presencia de formas causativas externas (Nilsson *et. al* 2014) en las redacciones de los aprendices de ELE, lo cual no habíamos anticipado al inicio de la investigación.

Contrariamente a esta primera hipótesis, la H2 se ve refutada, ya que no ha sido hallado ningún caso de *devenir* en el corpus.

En tercer lugar, en lo que respecta a la H3, consideramos que se ve corroborada, ya que las contribuciones de la LC, la GC, el AE y la perspectiva contrastiva han permitido la creación de una propuesta didáctica novedosa, presentada en el capítulo 8.

En la mencionada propuesta didáctica, partiendo de la semántica fuente de cada uno de los verbos, y teniendo en cuenta los conceptos de persistencia léxica (Hopper 1991) y persistencia conceptual (Verveckken 2014), hemos tomado las imágenes

conceptuales diseñadas por Van Gorp (2014) de los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse*, para proponer las imágenes conceptuales asociadas a *convertirse en*, *transformarse (en)* y *llegar a ser*, que recogemos en la Figura 1:

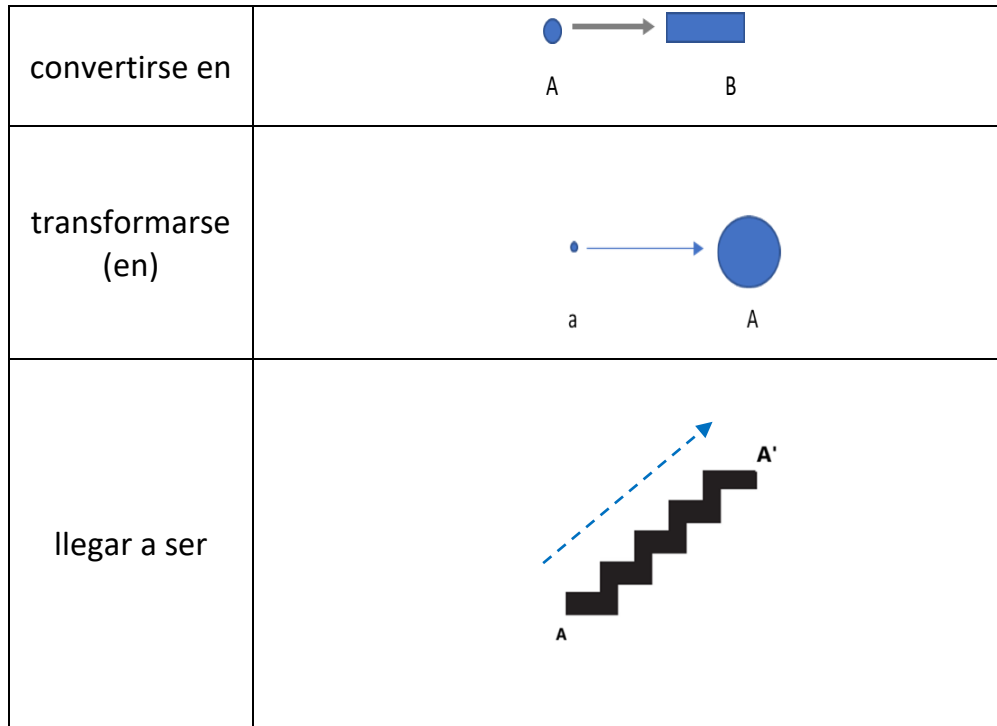


Figura 1. Imágenes conceptuales para *convertirse en*, *transformarse en* y *llegar a ser*

Además de las mencionadas imágenes conceptuales, en la propuesta didáctica se integran conceptos de la LC como categoría, prototipo, miembros centrales y periféricos, perspectiva, foco y frecuencia, que añadidos a los presupuestos de la GC (Goldberg 2003), confieren a la nueva propuesta didáctica un carácter homogéneo, unificado y motivador.

Cabe señalar también la propuesta de clasificación de las construcciones [VDC + atributo] en una escala de concretización de su nivel de abstracción en cuatro niveles, a partir del modelo diacrónico de Traugott (2008) (Figura 2):

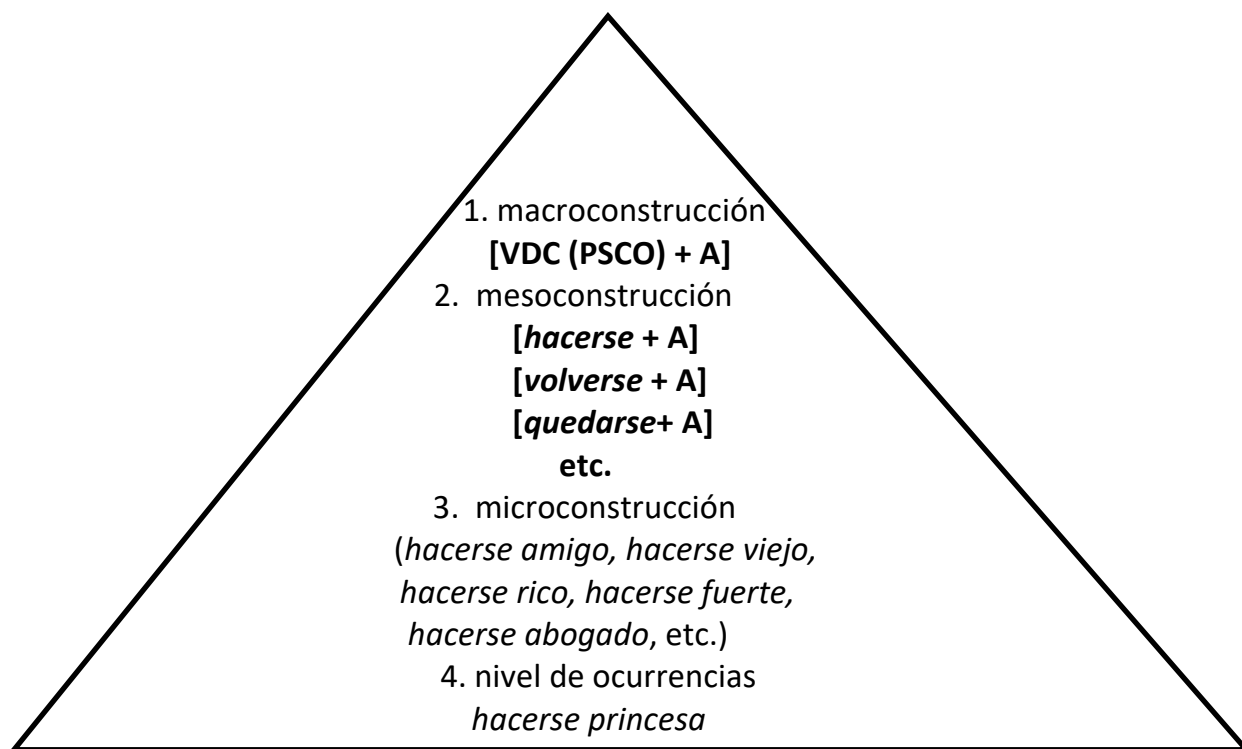
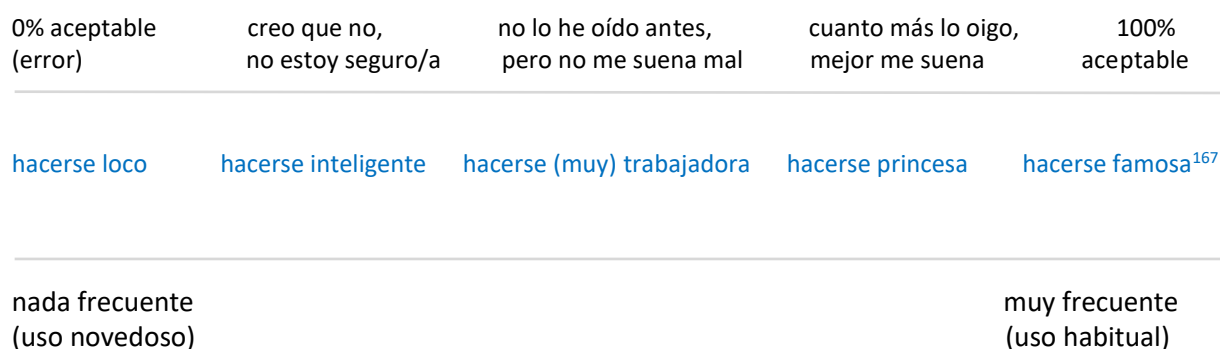


Figura 2. Aplicación del modelo de Traugott (2008) en 4 niveles a las construcciones [VDC+ atributo]

Según este modelo propuesto, en la base de los cuatro niveles de abstracción se encontrarían las ocurrencias concretas de las construcciones, aquellas que incluso pueden ser de aceptabilidad dudosa, como *hacerse princesa*. A partir de ahí, los otros tres niveles (micro, meso y macro) recogen la construcción en un nivel cada vez más abstracto. De esta manera, una ocurrencia *a priori* dudosa como *hacerse princesa*, situada en el nivel 4, el más concreto de todos, el *locus of change* (Traugott 2008), al ser usada con suficiente frecuencia por los hablantes, puede acabar siendo más aceptada (y aceptable) y representa, al mismo tiempo, esta ocurrencia o realización concreta de los niveles más abstractos de la construcción.

En base a ello, se propone superar el concepto de corrección o incorrección con respecto a algunas de estas ocurrencias novedosas de la construcción [VDC (PSCO) + atributo] en favor de una escala de verosimilitud y del concepto de aceptabilidad. La relación entre ambos, así como con el concepto de frecuencia, hemos intentado demostrarla en el test de aceptabilidad llevado a cabo con hablantes nativos, a partir del cual se ha diseñado la siguiente escala, que integra los tres conceptos:

VEROSMILITUD



FRECUENCIA

2 Discusión

Con el fin de recopilar y presentar los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, volvemos sobre las preguntas generales planteadas al comienzo de la misma. Recordemos cuáles eran:

1. ¿Cuál es el desempeño general de los estudiantes flamencos universitarios de español con respecto a los verbos (pseudocopulativos) de cambio? ¿Cómo responden estos estudiantes a diferentes tests antes y después de haber recibido instrucción formal en clase sobre este tema?
2. ¿Qué parámetros o contextos conducen a los estudiantes flamencos de ELE a cometer errores en relación con los VDC pseudocopulativos? ¿Qué parámetros o contextos podrían ayudar a esos estudiantes a utilizar estos verbos correctamente?
3. ¿Qué plusvalía podrían aportar los principios de la LC, la GC, el enfoque contrastivo y los resultados del AE en el diseño de una aplicación didáctica específica para estudiantes flamencos de ELE?

Comenzando por la primera pregunta, el desempeño general de los estudiantes con respecto a estas construcciones ha quedado reflejado en los resultados arrojados por los estudios I, IIA y IIB, presentados en detalle en el capítulo 6 de la presente tesis. Cabe resaltar, en líneas generales, la importancia que parece tener el tipo de tarea (en nuestra investigación: poco controladas, abiertas) en la (no) elicitación de fenómenos lingüísticos complejos (Tracy-Ventura y Myles 2015). Asimismo, el tipo de instrucciones de las redacciones diseñadas para la recolección de datos, apunta a ser un factor determinante a la hora de favorecer el uso (correcto o no) de estas

¹⁶⁷ Ejemplos reales del corpus de aprendices.

construcciones, no solo por parte de aprendices de ELE, sino también por parte de hablantes nativos de español.

Con respecto a la segunda pregunta, los resultados obtenidos parecen indicar que ciertas consignas dadas para la redacción favorecen la llamada estrategia de imitación (Beltrán 1993, Monereo 1994) por parte de los aprendices: al llevar a cabo una cierta tarea, es posible que las muestras de lengua producidas sean correctas, pero no completamente espontáneas, lo cual puede ser que tenga impacto en los resultados actuales e importancia de cara a futuras investigaciones en este campo. Este fenómeno ha sido comprobado al constatar el elevado número de formas causativas externas en el test de retención B del Estudio IIA (N=50) y del Estudio IIB (N=44), tomadas presumiblemente imitando el título de la redacción, “¿Nos está volviendo tontos internet?”.

Asimismo, y con respecto a esta misma pregunta de investigación, los resultados parecen apuntar a que la correlación existente entre el desempeño general de los estudiantes en el total de la redacción y el desempeño particular con respecto a estas construcciones es positiva, si bien demasiado débil, de modo que tomamos los resultados, nuevamente, con cautela.

Analizados también los metadatos recogidos, parecen no demostrar una correlación significativa con respecto al desempeño de las construcciones aspectos como el (grado de) contacto con el español fuera del aula, los estudios previos de español, conocimientos de otros idiomas o, incluso, el haberse encontrado en contextos de inmersión en español.

Por último, la plusvalía que podrían aportar los principios de la LC, la GC, el enfoque contrastivo y los resultados del AE en el diseño de una aplicación didáctica específica para estudiantes flamencos de ELE queda recogida en la propuesta didáctica ofrecida en el capítulo 8 de este trabajo.

3 Perspectivas

Debido a las inevitables limitaciones temporales y de la propia tesis, algunos aspectos y temas han quedado fuera del presente trabajo. No obstante, en nuestra opinión, estos merecen ser abordados en futuras investigaciones. A continuación se ofrece un resumen de los mismos, así como ciertas líneas que hubiera sido interesante explorar con mayor profundidad en esta tesis.

En primer lugar, sería conveniente continuar con un análisis más en profundidad de los (sub)tipos de errores y aciertos con respecto al uso de estas construcciones, así como profundizar en el análisis de la categoría “mejor con verbo de cambio”. Merece

ser abordado un estudio acerca del impacto de la novedad que supone esta categoría en el AE.

Otro aspecto que consideramos merecedor de mayor estudio es el análisis en profundidad de las formas causativas externas de las construcciones frente a las formas pseudocopulativas, así como (el impacto de) la inclusión de este contraste en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Queremos señalar también la conveniencia de replicar estudios pseudolongitudinales o incluso ampliarlos a otros de carácter longitudinal, para verificar y ampliar el radio de efecto de las conclusiones a las que llegamos con el Estudio IIA. Esto aportaría más información acerca de los diferentes estadios por los que pasa la interlengua de los aprendices de ELE en su proceso de adquisición de las construcciones [VDC + atributo].

Sería asimismo de gran interés continuar la línea de investigación abierta para ver el grado de relación existente entre los criterios de aceptabilidad y frecuencia de uso de las construcciones (Bybee y Eddington 2006), no solo entre los aprendices de ELE, sino también entre hablantes nativos. Este tipo de reflexiones han sido suscitadas, entre otras, por algunas observaciones de los participantes en el test de aceptabilidad. Al serle expuestos los 11 contextos “dudosos” en el paso 2 de dicho test, uno de los participantes comentó lo siguiente: “Al releer estos casos me suenan cada vez mejor...”. A partir de ahí se ha propuesto el diseño de una escala de relación entre aceptabilidad, verosimilitud y frecuencia de las construcciones dudosas, cuya aplicabilidad y utilidad en el total del proceso de enseñanza y aprendizaje de las mismas sería interesante poner a prueba. Se sugiere, además, comprobar hasta qué punto “[t]he more the learner is exposed to a kind of construction, the more bound it is to become entrenched, and therefore, acquired” (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 115).

Como ya hemos recogido en el capítulo 6 (§ 3, pag. 164) al exponer los resultados del test de aceptabilidad, convendría también profundizar en el estudio del grado de influencia que tiene la elección de modificadores del atributo (cuantificadores, intensificadores, artículos definidos e indefinidos) en la elección de algunas de las ocurrencias concretas de la construcción [VDC + atributo].

Un aspecto para el que lamentamos no haber contado con más tiempo y medios, puesto que se habrían excedido los límites del presente trabajo, es el de la investigación acerca de la relevancia del papel del sujeto en el total de la construcción¹⁶⁸. Dejamos la puerta abierta a otros investigadores a comprobar el

¹⁶⁸ Agradecemos al profesor Gras la sugerencia de incluir este aspecto del papel del sujeto en la construcción y lamentamos no haber contado con más tiempo y medios para poder incorporar dicho estudio en nuestra investigación.

efecto de incluir este tercer constituyente de la construcción a la hora de proponer otras imágenes conceptuales asociadas y, en líneas generales, qué papel podría tener para facilitar la enseñanza y aprendizaje de las mismas por parte de los aprendices de ELE.

Por último, y en lo que respecta al objetivo principal de la presente tesis doctoral, esto es, el diseño de una propuesta didáctica novedosa, sería sumamente interesante llevar a cabo estudios empíricos que comprueben su impacto en la enseñanza y aprendizaje de las construcciones [VDC + atributo]. Asimismo, opinamos que sería enriquecedor comprobar los efectos de su uso por parte de otros investigadores y docentes, aplicándose incluso a la enseñanza a estudiantes con otras LM diferentes del neerlandés. Esta perspectiva tiene, de hecho, visos de ser materializada en una posible colaboración con Fernández Incógnito para estudiantes suecos de ELE.

En resumen, con esta tesis doctoral, creemos haber podido contribuir, muy modestamente, al campo de comprobación de las ventajas de la aplicación de los fundamentados de la GC (Goldberg 2003, 2006), el AE e IL (Corder 1981, Santos Gargallo 2008) y la LC a la enseñanza de contenidos de especial dificultad (Robinson y Ellis 2008, Tyler 2008, Boers y Lindstromberg 2009, Littlemore 2009) y de segundas lenguas en general (Langacker 2008, Llopis-García *et al.* 2012, Cheikh-Khamis 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach. En Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (págs. 165-194). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Alba de Diego, V. y Lunell, K. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (Eds.), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo* (págs. 343-359). Madrid: Castilia.
- Alba de Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5, 1-16.
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Balasch, S. (2008). Construction of *poner(se) +ADJ*: 17th-19th century. Proyecto final de seminario de posgrado *Frequency of Use and Emergent Grammar* (Professor Bybee). University of New Mexico.
- Baralo, M. (2004). La Interlengua Del Hablante No Nativo. En J. Santos Gargallo e I. Sanchez Lobato (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 369-389) Madrid: SGEL.
- Barlow, M. y Kemmer, S. (2000). *Usage-Based Models of Language*, Stanford: CSLI Publications.
- Bermejo Calleja, F. (1990). Verbos de cambio o devenir en español. En S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (págs. 47-60). Málaga: Moraga.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York: Palgrave Macmillan.

- Bueno González, A. (1992). El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera. En F. Etxeberría y J. Arzamendi (Eds.), *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (págs. 161-170). Bilbao: AESLA.
- Buyse, K. (2011). El corpus en línea. ¿Fuera de línea en la clase de ELE?. Congreso Internacional de Asele: La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Universidad de Valladolid, España, 21-24 de septiembre de 2011.
- Buyse, Kris. (2015 a). The Aprescillov corpus, or broadening the horizon of Spanish language learning in Flanders: the case of learning to write descriptive texts. Comunicación presentada en el seminario *Spanish Learner Corpus Research*, 14 Julio 2015, La Coruña: Universidade da Coruña.
- Buyse, Kris. (2015 b). El AVE de la redacción de los textos descriptivos: de la pobreza léxica a la riqueza léxico-gramatical en cuatro horas. Comunicación presentada en el *IV Interfaces Symposium*, 11 Junio 2015, Leuven: KU Leuven.
- Buyse, K., Delbecque, N. y Speelman, D. (2009). *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas concretas en el español del neerlandófono*. Edelsa/Averbode: Madrid/ Averbode.
- Buyse, K., Fernández Pereda, L. y González Ruiz, P. (2013). La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices. *ASELE, Actas del XXIII Congreso Internacional*, Gerona, 18-22 septiembre 2012.
- Buyse, K. y González Melón, E. (2013). El corpus de aprendices *Aprescillov* y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe. *ASELE, Actas del XXIII Congreso Internacional*, Gerona, 18-22 septiembre 2012.
- Bybee, J. (1993). Mechanisms of semantic change in grammaticization. En L. de Stadler (Ed.), *Third International Cognitive Linguistic Conference*, Leuven, 18-23 de julio de 1993.
- Bybee, J. (2003). Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. En Brian D. Joseph y Richard D. Janda (Eds.), *The Handbook of Historical Linguistics*, 602-623. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, vol. 82(4), 711-733.

- Bybee, J. y Eddington, D. (2006). A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming', *Language*, vol. 82 (2), 323-355.
- Callies, M. y Paquot, M. (2015). Learner Corpus Research. An interdisciplinary filed on the move. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 1-6.
- Callies, M., Paquot, M. y Tono, Y. (2015). An interview with Yukio Tono. In memoriam Geoffrey Leech. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 160-171.
- Carullo, A. M., Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En P. Doyé y F. -J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (págs. 250-267). Tübingen: Narr.
- Cheikh-Khamis, F. (2015). "No sabía qué ponerme y me puse contenta". Reflexiones sobre la enseñanza de los verbos de cambio desde la lingüística cognitiva, Encuentro Práctico de ELE, Barcelona: Difusión.
- Cheikh-Khamis, F. (2018). "Reflexiones para la enseñanza de los verbos de cambio en ELE desde la perspectiva de la lingüística cognitiva", disponible en https://www.researchgate.net/publication/324438719_2018_Reflexiones_para_la_ensenanza_de_los_verbos_de_cambio_en_ELE_desde_la_perspectiva_de_la_linguistica_cognitiva, última consulta el 5/07/2019.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cifuentes Férez, P. (2012). La semántica conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds.), *Lingüística Cognitiva* (págs. 189-211), Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1996). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1999). *Sintaxis y semántica del movimiento: aspectos de Gramática Cognitiva*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Alber.
- Conde Noguero, M. E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

- Corder, S. P. (1971). Idiosyncractic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1986). *Error analysis and Interlanguage* (4ª edición). Oxford: Oxford University Press.
- Correa, P. A. (2007). Interlengua y Construcciones de Cambio de Estado. *Hispanista* VIII, disponible en <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/InterlenguaPaulo.pdf>, última consulta el 5/07/2019.
- Correia Palacios, E. (2012). *Alicia en el país de los verbos de cambio*. Trabajo final de Máster de enseñanza de español como lengua extranjera 2011-2012. Universidad de Salamanca.
- Coste, J. y Redondo, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. París: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Crespo, L. A. (1949). To become. *Hispania*, 32(2), 210-212.
- Croft, W. (2001): *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. (2004). Logical and Typological arguments for Radical Construction Grammar. En Östman, J. y M. Fried (Eds.), *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 273-314.
- Croft, W. (2007). Construction grammar. En Geeraerts, Dirk & Hubert Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 463-508.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Delbecque, N. y Van Gorp, L. (2012). *Hacerse y volverse* como nexo pseudo-copulativo: dos maneras de concebir el cambio en español. *Bulletin Hispanique* 114(1), 277-306.
- Delbecque, N. y Verveckken, K. (2014). Conceptually driven analogy in the grammaticalization of Spanish binomial quantifiers. *Linguistics* 52(3), 637-684. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Demonte, V. (1994). "La semántica de los verbos de cambio". *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*, (págs. 536-563), Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Demonte, V. (1999). "Verbos pseudocopulativos". En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. II. Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales* (págs. 2511-2523), Madrid: Espasa.
- De Ridder, W. (2010). Análisis de errores en un corpus de aprendices: el uso de los modos. MA dissertation, KU Leuven.
- De Wolf, L. (2012). Análisis de errores en un corpus de aprendices: el uso de *ser* y *estar*. MA dissertation, KU Leuven.
- Díaz-Negrillo, A. y Fernández Domínguez, J. (2006). Error Tagging Systems for Learner Corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 19, 83-102.
- Doquin de Saint Preux, A. (2012). El español y el francés, ¿lenguas hermanas? El análisis contrastivo como herramienta clave para la enseñanza del español a francófonos, disponible en <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/doquin.pdf>, última consulta el 5/07/2019.
- Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 8:17, disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-17-2014>, última consulta el 5/07/2019.
- Duffé Montalván, A. (2009). Planificación/improvisación en la enseñanza-aprendizaje del español. *Les cahiers du GERES*, (2), 5-17.

- Eberenz, R. (1985). Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance. *Linguistique comparée et typologie des langues romanes*, 2, 460-475.
- Eddington, D. (1999). On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state, disponible en <http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf>, última consulta el 5/07/2019.
- Ellis, R. (1999). Item versus system learning: Explaining free variation. *Applied Linguistics*, 20, 460-480.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. y Green, M. (2006): *Cognitive Linguistics. An introduction*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o devenir, *Filología Moderna*, 38, 157-172.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. (2009). Interlengua y aprendizaje/adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5, 50-54.
- Fernández Incógnito, E. (2016). La noción y los verbos de cambio en la interlengua de suecohablantes aprendices de español lengua extranjera. Una propuesta variacionista. Tesis Licentiatuppsats, University of Gothenburg.
- Fillmore, C. J. (1999). Inversion and Constructional Inheritance, En Webelhuth, G., Koenig, J.P. y Kathol, A. (Eds.). *Lexical and Constructional Aspects of Linguistic Explanation*. Stanford: CSLI.
- Fillmore, C. J. y Kay, P. (1995). *Construction Grammar. Lecture Notes*, Stanford: CSLI Publications.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Galindo Merino, M. M. (2011). La lengua materna en el aula de ELE. *Monografías ASELE*, 15. ASELE: Sta. Cruz de Tenerife.
- Galindo Merino, M. M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 31, 19-25.
- García González, J. (2007). Una propuesta de tipología de errores. *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Gass, S. M., y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Geeraerts, D. (2009). *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilquin, G., Granger, S. y Paquot, M. (2007). Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy. En P. Thompson (Ed.), *Corpus-based EAP Pedagogy. Journal of English for Academic Purposes* (IRAL Special issue) 6, 319-335.
- Gilquin, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference? En J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and Corpus Linguistics: A Mutualistic Entente* (págs. 119-149), Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goes de Andrade, O. (2004). *Puntos gramaticales disimétricos en el eje portugués-español: el tratamiento de los verbos de cambio en materiales didácticos brasileños*, Universidad Estadual de Londrina-Paraná-Brasil, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0395.pdf, última consulta el 5/07/2019.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language, *Trends in Cognitive Science*, 7.5, 219-223.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work. The nature of generalizations in language*, Oxford, Oxford University Press.

- Goldberg, A. (2009). Constructions Work. *Cognitive Linguistics* 20(1). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 201-224, disponible en <https://doi.org/10.1515/COGL.2009.013>, última consulta el 5/07/2019.
- Goldberg, A. (2013). Argument structure constructions versus lexical rules or derivational verb templates. *Mind and language*, 28(4), Wiley, 435-465, disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mila.12026> , última consulta el 25/02/2019.
- González-García, F. (2008). Cognitive Construction Grammar works. An interview with Adele E. Goldberg. En Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez (Ed.), *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 6 (págs; 345-360), Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, disponible en <https://doi.org/10.1075/arcl.6.19gon>, última consulta el 03/04/2019.
- González Ruiz, P. y Fernández Pereda, L. (2012). La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11, 3-50.
- Granger, S., Guilquin, G. y Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. En Aijmer, K., Altenberg, B. y Johansson, M. (Eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies* (págs. 37-51), Lund: Lund University Press.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. En Aijmer, K. (Ed.), *Corpora and language teaching* (págs. 13-32), Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins
- Granger, S. (2015). Contrastive Interlanguage Analysis: A reappraisal, *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 7-24.
- Granger, S. (2017). Learner corpora in foreign language education. En S. Thorne y S. May (Eds.), *Language and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd edition) (págs. 427-440), Springer International Publishing.

- Gras, P. (2010a). Gramática en interacción: una propuesta desde la gramática de construcciones. En Sueiro Justel, J., Cuevas Alonso, M., Dacosta Cea, V. y Pérez, M. R. (Eds.), *Lingüística e Hispanismo* (págs. 283-298), Lugo: Editorial Axac.
- Gras, P. (2010b). *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Gras, P. (2016). Ldelengua 102, hablando sobre gramática de construcciones (podcast). Entrevista de Francisco Herrera, disponible en <http://eledelengua.com/ldelengua-102-hablando-sobre-gramatica-de-construcciones/>, última consulta el 5/07/2019.
- Gras, P. (2019). Construcciones gramaticales y ubicación discursiva: sobre la construcción independiente <si + indicativo>. En A. Hidalgo y A. Cabedo (Eds.), *Pragmática del español hablado: hacia nuevos horizontes*. Publicacions de la Universitat de València.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hanegreefs, H. (2004). The Dutch change-of-state copula *worden* and its Spanish counterparts. A matter of aspect and voice. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 2 (págs. 1-29). Amsterdam: John Benjamins.
- Heine, B., Ulrike Claudi y Friederike Hünemeyer. (1991). *Grammaticalization: A Conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hopper, P.J. (1991). On some principles of grammaticization. En Elisabeth Closs Traugott & Bern Heine (Eds.), *Approaches to Grammaticalization. Volume I: Focus on theoretical and methodological issues* (Typological studies in Language 19(1)), Amsterdam: John Benjamins, 17-36.
- Hopper, P. y Traugott, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Horst, M. y Collins, L. (2006). From faible to strong: How does their vocabulary grow. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 83-106.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cheikh-Khamis, F. (2019). "How to become a woman without turning into a Barbie": Change-of-state verb constructions and their role in SSL. En Llopis-García, R. e Hijazo-Gascón, A. (Eds.). *Applied cognitive linguistics to L2 acquisition and learning: research and convergence* (págs. 97-120). IRAL 57:1, New York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurylowicz, J. (1965). The evolution of grammatical categories. *Diogenes* 13, 55-71.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol II: *Descriptive applications*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2005). Construction grammars: cognitive, radical and less so. En Francisco Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. y Peña Cervel, M. S. (Eds.), *Cognitive linguistics: Internal Dynamics and interdisciplinary Interaction* (págs. 101-159), Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. N. (2008). Cognitive grammar and language instruction. En P. Robinson y N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (págs. 66-88). New York: Routledge.

- Lauwers, P. y Duée, C. (2010). *Se faire/hacerse + attribut. Une étude contrastive de deux sei-copules pronominales. Romance Philology* 64, 99-132.
- Lauwers, P. y Duée, C. (2011). From aspect to evidentiality: the subjectification path of the French semi-copula *se faire* and its Spanish cognate *hacerse*. *Journal of Pragmatics* 43(4), 1042-1060.
- Leyman, M. (2010). Análisis de errores en un corpus de aprendices: la concordancia entre sujeto y verbo. MA dissertation, KU Leuven.
- Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Llopis-García, R., Real Espinosa J.M., Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Lorenzo, E. (1970). Sobre los verbos de cambio, *Revista de Filología Moderna*, 38, 173-197.
- Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2010). Interface conditions on postverbal subjects: a corpus study of L2 English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 475-497.
- Maden-Weinberger, U. (2015). "Hätte, wäre, wenn...?" A pseudo-longitudinal study of subjunctives in the *Corpus of Learner German (CLEG)*. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 25-57.
- Maiztegi, M. (2009). *El aprendizaje de los verbos de cambio por estudiantes alemanes de ELE. Focalización del problema y sugerencias didácticas*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).
- Marín, R. (2000). *El componente aspectual de la predicación*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Martín Bosque, A. (2012). Los verbos de cambio en los diccionarios monolingües de E/LE, *Avances en lexicografía hispánica*, 2, 233-244.
- Martínez Labiano, C. (2008). *Los verbos de cambio: un estudio dirigido a su tratamiento específico para estudiantes germanófonos*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija.
- McEnery, T., Xiao R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-based Language studies. An advanced resource book*. Oxon: Routledge.
- Meillet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales, *Scientia* 6 (12):384.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegman, T.D., y Tilbert, D. (2004). *EuroComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meulman, T. (2003). *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?*, Tesis de maestría inédita, Universiteit Leiden.
- Morimoto, Y. & Pavón Lucero, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Morimoto, Yuko y Pavón Lucero, M. V. (2011). Las clases de Ignacio se nos hacían cortas. En M. Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez López (Eds.), *60 problemas de gramática* (págs. 112-117). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Myles, F. y Cordier, C. (2017). Formulaic sequences cannot be an umbrella term in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 3-28.
- Navas Ruiz, R. y Moreno García, C. (1984). *Ser y estar: la voz pasiva*. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España.
- Nesselhauf, N. (2004). Learner corpora and their potential in language teaching. En J. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching* (págs. 125-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.

- Nilsson K., Söhrman I., Villalobos S. y Falk J. (2014). "Verbos copulativos de cambio". En Fernández, S. y J. Falk, (Eds.). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional* (págs. 145-170), Frankfurt am Main: Peter-Lang.
- Nueva Gramática de la Lengua Española. (2009). "El atributo en las construcciones semicopulativas (II). Los verbos de cambio. *Devenir, hacerse, ponerse, volverse y quedarse*", (págs. 2838-2856), Real Academia Española de la Lengua, Madrid: Espasa Calpe.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos: teoría y práctica de la educación* (4), 36-47.
- Nyström, M. (2006). *Equivalentes españoles de la cópula sueca bli. Estudio basado en dos novelas y sus traducciones al español*. Tesis final de máster no publicada. Uppsala Universitet, Suecia.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M., y Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: CUP.
- Oreal Alfaro, M. J. (2008). El tratamiento de los verbos con valor 'pseudo-copulativo' que expresan cambio en los repertorios didácticos del español. En Azorín Fernández, D. (Dir.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica (págs. 367-372), Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Pasmans, J. (2016). Los constituyentes españoles de *worden* en la lengua de aprendices y en la lengua nativa: un estudio comparativo. MA dissertation, KU Leuven.
- Planckaert, S. (2010). Análisis de problemas e interlengua en un corpus de aprendices. El uso de los tiempos del pasado. MA dissertation, KU Leuven.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.
- Porroche Ballesteros, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Pórtico.
- Pountain, C. (1984). La noción de 'devenir' en español. *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español* 31, 111-116.

- Robinson, P. y Ellis, N.C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Roldán Tapia, A.R. (1997). Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. *Aula abierta*, 69, 43-52.
- Rosch, Eleanor. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4. 328-350.
- Rosch, Eleanor. (1978). Principles of categorization. En Eleanor Rosch y Barbara Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (págs. 27-48). Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum associates.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2008). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sarmiento Hormazábal, K. (2009). *Verbos pseudocopulativos en textos narrativos y expositivos escritos por estudiantes de enseñanza media*. Tesis final de máster no publicada. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada (edición de 2008).
- Scheepmans, B. (2011). Análisis de problemas e interlengua en un corpus de aprendices. El uso de las preposiciones. MA dissertation, KU Leuven.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209-232.

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective* (6a edición). Boston: Pearson Education.
- Stevens, L. (2010). Análisis de errores en un corpus de aprendices: La concordancia sustantivo-adjetivo. MA dissertation, KU Leuven.
- Suby, J. y Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, vol. 92(3), 593-607.
- Szabo, G. (2019). Análisis comparativo del uso del artículo definido en textos escritos por nativos y no nativos. MA dissertation, KU Leuven.
- Termonia, A. (2014). Een onderzoek naar de frequentste fouten die Nederlandstalige eerstejaarsstudenten maken na het eerste semester Spaans aan een Vlaamse universiteit. MA dissertation, KU Leuven.
- Theys, W. (2014). Nederlandstalige versus Franstalige studenten: een vergelijkende studie van Spaanse *worden*-constructies in een learner corpus. MA dissertation, KU Leuven.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A Usage-based theory of Language Acquisition*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Torrecilla, I. (2011). *Uso de la L1 en clase*, disponible en <http://elerecursos.blogspot.com/2011/01/uso-de-la-l1-en-clase.html>, última consulta el 5/07/2019.
- Tracy-Ventura, N. y Myles, F. (2015). The importance of task variability in the design of learner corpora for SLA research. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 58-95.
- Traugott, E.C. (2007). The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization. *Cognitive Linguistics* 18, 513- 557.
- Traugott, E.C. (2008a): The grammaticalization of NP of NP Patterns. En Bergs, A. y Diewald, G. (Eds.), *Constructions and Language Change*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 23-46.
- Traugott, E.C. (2008b): Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree

- modifiers in English. En Eckardt, R. y Jaeger G. (Eds.), *Variation, Selection, Development*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 219-250.
- Traugott, E.C. y B. Heine, B. (Eds.). (1991). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tyler, A. (2008). Cognitive Linguistics and second language instruction. En Robinson, P., Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 456- 488. New York: Routledge.
- Valdez, Cristian. (2018). *Las cópulas 'ser' y 'estar' a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas*. Tesis doctoral, Université de Rennes/ KU Leuven.
- Valsgård, P. (2007). *Los verbos transformativos y resultativos en castellano. Un estudio de los términos y construcciones correspondientes al "bli" noruego*. Tesis inédita, Universidad de Oslo.
- Van Gorp, Lise. (2008). *Verbos de cambio: hacia una explicación cognitiva. Hacerse y volverse*. Tesis de maestría, KU Leuven.
- Van Gorp, Lise. (2012a). *Ponerse como pseudo-cópula: una manera específica de concebir el cambio en español*. En Cabedo Nebot, A. e Infante Ríos, P. (Eds.), *Lingüística XL. El lingüista del siglo XXI* (págs. 395-401). Madrid: SEL ediciones.
- Van Gorp, Lise. (2012b). *El cambio expresado por la pseudo-cópula hacerse: una aproximación cognitiva*. En Álvarez Mosquera, P. et al. (Eds.), *Interlingüística XXII* (págs. 475-486), Salamanca: Luso-Española de Ediciones S.L.
- Van Gorp, Lise. (2013a). *Quedarse como verbo pseudocopulativo de cambio: una aproximación semántico-cognitiva*. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21, 173-192.
- Van Gorp, Lise. (2013b). Pseudo-copular use of the Spanish verbs *ponerse* and *quedarse*: two types of change, *CogniTextes 10*, disponible en <http://cognitextes.revues.org/684>, última consulta el 5/07/2019.
- Van Gorp, L. (2014). *El porqué de la decena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*. Tesis doctoral, KU Leuven.

- Varón López, Arturo. (2001). Verbos atributivos que equivalen a なる en español. *Kanagawa University Studies in Language* 23. 19-41.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 115-122.
- Vergara Wilson, D. (2009). *Formulaic Language and adjective categories in eight centuries of the Spanish expression of 'becoming'/ Quedar(se)/+ADJ*. Tesis doctoral, University of New Mexico.
- Verveckken, K. (2012). *The binomial quantifier construction in Spanish and conceptual persistence. A cognitive-fuctional analysis*. Tesis doctoral, KU Leuven.
- Vez, J.M. (2007). La cultura europea de la intercomprensión. *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-529.
- Vrancken, R. (2010). Análisis de errores en un corpus de aprendices: la puntuación. MA dissertation, KU Leuven.

Manuales y materiales de ELE

- Aparicio Sanz, M. (2015). Infografía de los verbos de cambio, disponible en <https://lenguajeyotrasluces.com/2015/03/21/verbos-de-cambio/>, última consulta el 13/04/2019.
- Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M., Gómez Sacristán, M. L. y Ruiz Martínez, A. M. (2006). *Sueña 2*, nivel B1, Madrid: Anaya.
- Delgado Cobos, I. (coord.) (2009). *Competencia gramatical en uso, nivel B2*. Madrid: Edelsa.
- Moreno García, C., Hernández, C. y Miki Kondo, C. (2018). *Gramática nivel avanzado (B2)*, Madrid: Anaya, 138-145.
- Vázquez, Ruth (coord.) (2003). *Prisma B2. Avanza*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2014). *Método 4, nivel B2*. Madrid: Anaya.
- VV. AA. (2014). *Aula 4 B1.2*, Barcelona: Difusión.

Material de elaboración propia de la escuela de español AIL Madrid:
<https://www.ailmadrid.com/es/juego-ele-b2-verbos-de-cambio/>, última
consulta el 01/08/2019.

ANEXOS

Listado de anexos

Anexo 1

- 1.1 Cuestionario de obtención de metadatos de estudiantes participantes en los estudios I, IIA y IIB
- 1.2 Artículo de El País (28/04/2014) para tarea A, test de retención, Estudio I
- 1.3 Test de retención Estudio IIA, tarea B (Bachelor 2)
- 1.4 Test de retención estudio pseudolongitudinal, Estudio IIA (Bachelor 3)
- 1.5 Instrucciones test de elicitación con hispanohablantes
- 1.6 Paso 1 Test de aceptabilidad con hispanohablantes
- 1.7 Paso 2 Test de aceptabilidad con hispanohablantes

Anexo 2 Unidades dedicadas a los VDC presentadas a los profesores de ELE asistentes al taller del *Dag van het Talenonderwijs* (Lovaina, 24 de abril de 2019). Se corresponden con los siguientes materiales¹⁶⁹:

- 2.1 “Sueña 2”, nivel B1 (editorial Anaya)
- 2.2 “Aula 4”, nivel B1.2 (editorial Difusión)
- 2.3 “Gramática avanzado 2” (editorial Anaya)
- 2.4 “Método 4”, nivel B2 (editorial Anaya)
- 2.5 Infografía de internet (autoría: Manuela Aparicio Sanz)
- 2.6 Material de elaboración propia de la academia de español AIL, disponible en internet

Anexo 3 Guía práctica para el profesor de ELE

Temporización y objetivos de la actividad

Propuesta de soluciones a las actividades

- Actividad 1: Expresiones hechas
- Actividad 2: Diferencias de perspectiva
- Actividad 3: Pares de verbos

¹⁶⁹ A pesar de que la calidad de algunas de las imágenes presentadas quizá no sea óptima, sirve para el propósito de ejemplificar con materiales reales y actuales las deficiencias en la presentación de los VDC que hemos expuesto en repetidas ocasiones a lo largo del presente trabajo.

- Actividad 4: El vendedor de humo
- Actividad 5: *Robin Food*
- Actividad 6: ¿Cómo has cambiado desde que...?

Anexo 1

1.1 Cuestionario de obtención de metadatos



Metadatos prueba de expresión escrita *Proyecto Aprender a escribir*

Cuestionario general para valorar tus conocimientos lingüísticos. Los datos obtenidos se emplearán para trazar un perfil de cada uno de los participantes, así como para poder identificar las redacciones con su autor.

1. Nombre y apellido:

2. Sexo: ☐ H ☐ M

3. Edad:

4. Nacionalidad:

☐ Belga ☐ Holandés ☐ Otros:

5. Correo electrónico:

6. Tu(s) lengua(s) materna(s): ☐ Neerlandés ☐ Francés ☐ Otros:

7. Lengua(s) materna(s) de tus padres: ☐ Neerlandés ☐ Francés ☐ ☐ Otros:

8. Institución:

☐ Université Catholique de Louvain

☐ Katholieke Universiteit Leuven

☐ Thomas More Universiteit

☐ Radboud Universiteit Nijmegen

9. Carrera:

☐ Bachelor in de toegepaste Taalkunde ☐ Bachelor in de Taal- en Letterkunde

10. Curso: ☐ BA1 ☐ BA2 ☐ BA3 ☐ MA

11. ¿Estudiaste español antes de empezar tus estudios actuales? ☐ Sí ☐ No

12. Si has respondido "sí", ¿en qué tipo de enseñanza?

☐ Escuela primaria ☐ Escuela secundaria ☐ Academia de idiomas ☐ Otros:

13. ¿Durante cuánto tiempo?

☐ Menos de 1 año ☐ Entre 1-3 años ☐ Entre 3-5 años ☐ Entre 5-10 años

☐ Más de 10 años ☐ Más de 20 años

14. ¿Cuántas horas?

☐ Menos de 30 horas

☐ Entre 30-60 horas

☐ Entre 60-100 horas

☐ Entre 100-200 horas

☐ Entre 200-300 horas

☐ Más de 300 horas

15. ¿A qué nivel llegaste?

☐ Inicial

☐ Intermedio

☐ Avanzado

☐ Nativo

16. ¿Te encontraste durante algún tiempo en un contexto de inmersión permanente? (es decir: uno donde se hablaba continuamente español) ☐ Sí ☐ No

17. Si has respondido "sí", ¿en qué lugar?

18. ¿Durante cuánto tiempo?

☐ Menos de 1 año

☐ Entre 1-3 años

☐ Entre 3-5 años ☐ Entre 5-10 años

☐ Más de 10 años

☐ Más de 20 años

19. Aparte del español, ¿conoces otras lenguas? ¿Qué nivel?

☐ Neerlandés	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
☐ Francés	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
☐ Alemán	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
☐ Inglés	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
☐ Italiano	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
☐ Portugués	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
...	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
...	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo
...	☐ Principiante	☐ Intermedio	☐ Avanzado	☐ Nativo

20. Actualmente, ¿hablas español fuera del contexto de clase?

☐ No ☐ Sí, hago intercambios lingüísticos ☐ Sí, con amigos ☐ Sí, por Skype, Facebook... ☐ Otros:

21. ¿Podemos estudiar tu redacción, anónimamente, en el marco de una tesis doctoral? (Las redacciones se emplearán como materia de investigación de una tesis doctoral. Los datos personales facilitados no serán publicados, solo se emplearán con fines de investigación.) ☐ Sí ☐ No

21. ¿Podemos estudiar tu prueba, anónimamente, en el marco de una tesina / tesis? (Las redacciones se emplearán dentro del marco de una tesis de máster y de doctorado. Los datos personales facilitados no serán publicados, simplemente se emplearán para fines de investigación.) ☐ Sí ☐ No

¡Gracias!

1.2 Artículo adaptado de *El País* (test de retención, Estudio I)

¿Y SI REDUCIMOS LA JORNADA LABORAL A 6 HORAS?
 GOTEMBURGO PONDRÁ EN MARCHA UN EXPERIMENTO PARA SABER SI TRABAJAR 6 HORAS AL DÍA ES MÁS BENEFICIOSO PARA LA PRODUCTIVIDAD, LA SALUD Y LA FELICIDAD DE LOS TRABAJADORES.

CARMEN LÓPEZ

28 DE ABRIL DE 2014

07:30 H.



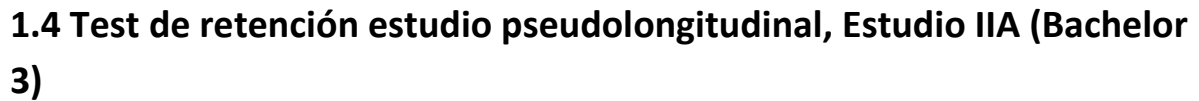
Llega un momento que en el trabajo ya no se rinde y uno se queda así. ¿Es la solución reducir los horarios?

El debate no es nuevo, pero han sido los suecos los que se han decidido a probar su eficacia: Gotemburgo (segunda ciudad en importancia de Suecia) llevará a cabo un experimento en el que se constatará el éxito o el fracaso de la reducción de la jornada laboral a 6 horas diarias, según ha declarado Mats Pilhem, teniente de alcalde de la ciudad y perteneciente al Partido de la Izquierda, al periódico sueco The Local.

El planteamiento del ensayo es sencillo: la mitad de los trabajadores municipales mantendrán su jornada habitual de cuarenta horas semanales mientras que la otra mitad desarrollarán una jornada diaria de 6 horas. Todos los trabajadores cobrarán lo mismo (es probable que los del segundo grupo se estén frotando las manos en este momento pensando en su buena suerte). **Dentro de un año se evaluarán los resultados del experimento y se decidirá qué tipo de horario es más beneficioso para la sociedad en general.** “Esperamos que la plantilla se coja menos días de baja por enfermedad y se sienta mejor física y mentalmente después de tener jornadas laborales más cortas”, explicó Pilhem.

1.3 Test de retención Estudio IIA, tarea B

En un artículo aparecido el 5 de junio en el Wall Street Journal bajo el título *Does the Internet Make You Dumber?* (¿Internet te vuelve más tonto?), explica Nicholas Carr que Internet, con sus constantes distracciones, está reduciendo nuestra capacidad de comprensión y producción de razonamientos elaborados, nos está volviendo más “superficiales”, y, como parecen avalar varios estudios científicos que cita en el artículo, estos cambios se están reflejando en la estructura neuronal de nuestro cerebro. Qué piensas tú: ¿Nos está volviendo tontos internet?



2. Contesta a las siguientes preguntas sobre personajes ficticios famosos. Utiliza una palabra de cada columna. ¡Atención a la persona y el tiempo verbal!¹⁷⁰

verbos	adjetivos/sustantivos
convertirse en transformarse en ponerse	pajes (schildknaap) príncipe verde oro vino seta un superhéroe carroza

1. ¿Qué le ocurre a Mario Bros cuando se come la seta?



2. ¿Qué ocurría cuando el rey Midas tocaba un objeto?



3. ¿Qué le pasa a Clark Kent cuando toca la kryptonita roja?

4. ¿Qué le ocurre a la calabaza de Cenicienta cuando llega el Hada Madrina?



5. ¿Qué ocurre cuando la princesa besa a la rana?



¹⁷⁰ Los ejercicios 1 y 2 están inspirados en la tesis de fin de máster “Alicia en el país de los verbos de cambio”, Elísabeth Correia Palacios, Univ. de Salamanca, 2012.



6. ¿Qué le ocurre a Hulk cuando se enfada?



7. ¿Qué le ocurre al perro de Cenicienta cuando llega el Hada Madrina?



8. ¿Qué pasó con el agua del milagro de Jesús?

3. ¿Conoces al cocinero español David De Jorge (*Robin Food*)? Aquí tienes un texto adaptado de *El País* sobre su increíble transformación. Completa los huecos con el verbo o perífrasis verbal adecuados en el tiempo y persona correctos:

ponerse	convertirse en	volverse	hacerse	llegar a ser (x3)

David de Jorge Ezeizabarrena (Hondarribia, 1970), con 130 kilos menos, acaba de publicar su último libro, que se llama *Más de cien recetas adelgazantes pero sabrosas* (Debate) y es una herramienta para bajar kilos con alegría, reflejo de su alimentación durante los últimos dos años y medio.

El hombre que hoy puede viajar en avión, caminar sin ahogarse y atarse los zapatos, “como cualquier persona normal”, _____ un gordo de 267 kilos, un volumen que lo hacía sentirse “como un inválido.” A la gente hay que quitarle de la cabeza eso de “para cocinar bien hay que estar gordo”. ¡Para cocinar bien, hay que estar en forma!



David de Jorge, en su cocina de Robin Food. / J. L. López de Zubiria

David de Jorge sostiene que siempre ha estado interesado en la cocina. Era un niño cuando veía entre las cazuelas a Maripaz, la señora extremeña que ayudaba en su casa, y

se empeñaba en estar a su lado. “Pero ella me echaba. Porque decía que la cocina no era sitio para hombres. Pero, al final, yo creo que gracias a ella _____ cocinero”, dice ahora. “Además, mis padres eran muy anfitriones y siempre les gustaba recibir a amigos en casa. Y yo siempre trataba de complacer a los amigos de mis padres, siendo muy pequeño, ¿eh?, enfriándoles la cerveza o haciéndoles un postre o estando con ellos en la mesa, oyendo lo que decían”.

Era alumno de un colegio de curas (pantaloncillos cortos y crucifijo colgando del cuello) donde los niños querían _____ médicos, abogados o arquitectos y cuando él decía que quería _____ cocinero, lo miraban como si hubiese dicho “quiero ser puta”. Sus amigos veían los dibujos animados en la tele y él prefería programas de recetas. Sus amigos idolatraban a cantantes y él a cocineros. Después del bachillerato se apuntó a una escuela de cocina y sus profesores hablaban muy bien de él. Fue así como el cocinero Martín Berasategui supo de este nuevo talento. “David es de esa gente que te quedas mirando cómo come, cómo habla de cocina”, dijo el reputado chef vasco, quien _____ su mentor y amigo e, incluso, falsificó un DNI para que De Jorge, al que le faltaban unos meses para llegar a la mayoría de edad, pudiera participar en el campeonato nacional de cocina (que ganó).

Luego, el chef que a los 20 años ya era un gordo muy gordo (y subiendo), se fue un tiempo a Francia para “_____ más refinado.” Volvió al País Vasco y se asentó como jefe de cocina de Berasategui, quien más tarde no dudó en animarlo para que hiciera su propio programa de televisión, siguiendo la estela de Karlos Arguiñano. Pero para entonces su obesidad ya era mórbida. Le costaba respirar. Se fatigaba al hablar. No podía atarse los zapatos. Siempre (hasta en invierno y hasta en el día de su boda) andaba en bermudas y alpargatas. Usaba una moto para transportarse pero, si un día se caía, ¿quién podría levantarlo?, ¿en qué camilla cabría? La solución al problema no podía aplazarse. Por eso se comprometió a dejar de condimentar sus días con cansancio y ansiedad, para aliñarlos con alegría y normalidad. Pero, sobre todo, se comprometió a _____... ¡como el bigote de una gamba¹⁷¹!

¹⁷¹ Muy delgado y esbelto.

1.5 Instrucciones test de elicitación con hispanohablantes

NOMBRE y APELLIDOS:

EDAD:

NACIONALIDAD:

PROFESIÓN:



Inventa la historia de la transformación de Paul, uno de los niños protagonistas de la serie de los 90 “Aquellos maravillosos años”, en el cantante de Marilyn Manson. Usa tu imaginación, la historia no tiene que ser real, como tampoco es real esta leyenda urbana. (300-350 palabras)

1.6 Paso 1 Test de aceptabilidad con hispanohablantes

Para ayudarme con mi investigación doctoral te presento el siguiente cuestionario. Es muy sencillo y rellenarlo no te llevará más que 5 minutos. Solo hay dos opciones y un porqué. No te pienses demasiado la respuesta, es bueno que tu respuesta sea lo más intuitiva posible.

¡Muchas gracias!

	Es acertado	Es erróneo	¿Por qué? (sé escuet@ y espontáne@, ¡gracias!)
1. Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que <u>hacerse princesa</u> no es una opción.			

2. Ahora <u>me he hecho más consciente</u> de lo que tengo que hacer con más atención y de lo que puedo posponer.			
3. Antes era un poco reservada, pero ahora <u>me he hecho más abierta</u> .			
4. Me he dado cuenta de que <u>me he hecho más trabajadora</u> durante mi tiempo libre también.			
5. Pero, este ajetreo tiene también un aspecto positivo: <u>me he hecho muy organizada</u> .			
6. Por último, el Gobierno ha tenido que economizar en el gasto público. Por eso, la <u>gente se ha puesto muy descontenta</u> y ha comenzado a protestar.			
7. Es una fuente de información que nos permite buscar todo lo que podemos imaginarnos, así [sic] pienso que <u>te vuelve más inteligente que antes</u> .			
8. Creo que eso <u>nos vuelve más inteligentes</u> porque ahora empezamos a encontrar las ideas principales de textos más rápido.			
9. Entonces tenemos que tomar conciencia de que el internet puede ayudarnos al igual que <u>hacernos más</u>			

<u>tontos</u> , pero si tenemos en cuenta los peligros, sobre todo sería [sic] una herramienta útil.			
10. No creo que el fenómeno internet [sic] <u>me haga una persona más tonta.</u>			
11. Pero no creo que sea toda una evolución negativa, aprendemos mucho de estas nuevas tecnologías. Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos hace tontos...</u>			

1.7 Paso 2 Test de aceptabilidad con hispanohablantes

Marca con una X la opción que te parezca más acertada					
	opción A	opción B	opción A Y opción B (las dos son válidas según tú)	ni A ni B	otra opción más adecuada sería...
Pero no creo que sea toda una evolución negativa, aprendemos mucho de estas nuevas tecnologías. Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos hace tontos...</u>(opción A) Siempre hay una cierta lógica en las diferentes aplicaciones, lo que, según yo, <u>no nos vuelve tontos...</u>(opción B)					

Antes era un poco reservada, pero ahora <u>me he hecho más abierta.</u> (opción A) Antes, era un poco reservada, pero ahora <u>me he vuelto más abierta.</u> (opción B)					
Por último, el Gobierno ha tenido que economizar en el gasto público. Por eso, la <u>gente se ha puesto muy descontenta</u> y ha comenzado a protestar. (opción A) Por eso, la gente <u>se ha vuelto descontenta</u> y ha comenzado a protestar. (opción B)					
No creo que el fenómeno internet [sic] <u>me haga una persona más tonta.</u> (opción A) No creo que el fenómeno internet [sic] <u>me vuelva una persona más tonta.</u> (opción B)					
Me he dado cuenta de que <u>me he hecho más trabajadora</u> durante mi tiempo libre también. (opción A) Me he dado cuenta de que <u>me he vuelto más trabajadora</u> durante mi tiempo libre también. (opción B)					
Creo que eso <u>nos vuelve más inteligentes</u> porque ahora empezamos a encontrar las ideas principales de textos más rápido. (opción A) Creo que eso <u>nos hace más</u>					

<u>inteligentes</u> porque ahora empezamos a encontrar las ideas principales de textos más rápido. (opción B)					
Ahora <u>me he hecho más consciente</u> de lo que tengo que hacer con más atención y de lo que puedo posponer. (opción A) Ahora <u>me he vuelto más consciente</u> de lo que tengo que hacer con más atención y de lo que puedo posponer. (opción B)					
Pero, este ajetreo tiene también un aspecto positivo: <u>me he hecho muy organizada.</u> (opción A) Pero, este ajetreo tiene también un aspecto positivo: <u>me he vuelto</u> muy organizada. (opción B)					
Es una fuente de información que nos permite buscar todo lo que podemos imaginarnos, así [sic] pienso que <u>te vuelve más inteligente que antes.</u> (opción A) (...) así [sic] pienso que <u>te hace más inteligente que antes</u> (opción B)					
Entonces tenemos que tomar conciencia de que el internet puede ayudarnos al igual que <u>hacernos más tontos</u>, pero si tenemos en cuenta los peligros, sobre todo sería [sic] una herramienta útil. (opción A) Entonces tenemos que tomar conciencia de que el internet					

puede ayudarnos al igual que <u>volvernos más tontos</u> , pero si tenemos en cuenta los peligros, sobre todo sería [sic] una herramienta útil. (opción B)					
Ahora sé que la idea de que las azafatas viajan mucho y encuentran a mucha gente no es siempre la realidad y que es un trabajo duro y mal pagado. Además, sé que <u>hacerse princesa</u> no es una opción. (opción A) Además, sé que <u>convertirse en princesa</u> no es una opción. (opción B)					

Anexo 2

“Sueña 2”, nivel B1 (editorial Anaya)

1 Se volvió a casar

Observa estas fotos. ¿Qué cambios se han producido en él y ella?



DE CAMBIO

Convertirse en + sustantivo; expresa un aspecto físico o estado de ánimo:

Se puso triste.

Convertido en + sustantivo; expresa una transformación importante:

Se convirtió en una persona diferente.

Llegar a ser + sustantivo de profesión, ideología, actitud o estado:

Llegó a ser periodista / budista.

Convertirse en + sustantivo; expresa una transformación importante:

Se convirtió en una persona diferente.

Volverse + adjetivo de carácter:

Se ha vuelto bastante antipático.

El significado de estos verbos cambia sin el pronombre *se* (*poner*, *convertir*, *hacer* y *volver*).

Llegar a ser + sustantivo; expresa un cambio gradual:

Llegó a ser el líder del grupo.

Llegó a ser director de la empresa.

Usa las siguientes palabras para construir oraciones que expresen cambio.

→ convertirse en.

hoy mi prometida se ha convertido en mi mujer. Nos hemos casado.

→ llegar a ser

esa chica no lo quiera, ... su

a hacerse

Morales por un programa de te-

ático → volverse

cuando alcanzó la fama.

se → ponerse

delo para la fiesta en la embajada.

→ convertirse en

..... de una secta satánica.

→ llegar a ser

por sus cualidades interpretativas.

7. Escritor → hacerse

..... después de trabajar muchos años co-

mo periodista.

8. Reservado → volverse

Javier cuando se separó.

9. Directora → llegar a ser

María de la revista Tal Cual.

10. Guapo → ponerse

Luis para conseguir un ascenso en su

trabajo.

11. Experta en joyas → hacerse

La condesa desde la venta de sus pul-

seras y anillos de brillantes.

ámbito 1

3 Construye frases que expliquen los cambios ocurridos en la vida de estas personas.

ANTES

1. Juan estaba muy delgado.
2. Eva compartía todo con los demás.
3. Luisa quería ser jefa.
4. Andrés era ateo.
5. Silvia confiaba en todos y creía cualquier cosa que le contaban.
6. Pedro no tenía trabajo, ni coche, ni casa. Compró un billete de lotería.
7. Felipe componía versos, escribía novelas, aunque nadie leía sus escritos. Él no perdía la esperanza.

AHORA

1. Juan está gordo.
2. Eva lo guarda todo para sí misma.
3. Han nombrado a Luisa directora del Departamento.
4. Andrés va todos los domingos a misa.
5. Silvia es muy desconfiada y no cree en nada ni en nadie.
6. Pedro vive en una mansión y conduce un coche muy lujoso.
7. La prensa, la radio, la televisión..., todos quieren entrevistar a Felipe y preguntarle por su próxima novela.

4 Relaciona estos datos sobre Bill Gates.

enlace matrimonial (1979)

estudios

líder

portada

famoso

ganancias

Universidad de Harvard

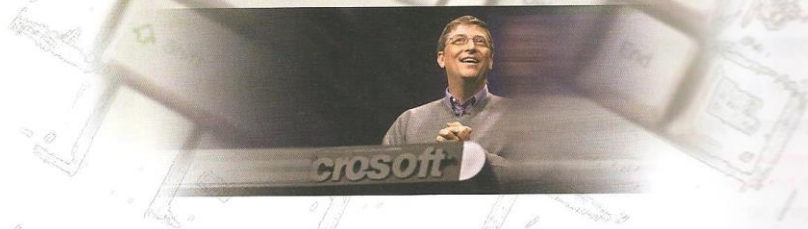
informática

periódicos y revistas

más de 14,4 billones de dólares

Melinda French

sistema operativo Windows



5 Construye una frase con cada una de las parejas de datos anteriores utilizando los verbos *hacer*, *llegar a ser*, *convertirse*, *casarse con*, *conseguir* y *hacerse*.

Ej.: 1. En 1979 se casó con Melinda French.

2.
3.
4.
5.
6.

Estos dibujos y utiliza estos verbos para describir las situaciones.

1. Volver / volverse.

Ej.: *Volvió cansado del trabajo / Se volvió loco.*

2. Hacer / hacerse.

3. Poner / ponerse.

4. Convertirse.

5. Llegar a ser.



¿A ti, qué cambios se han producido en tu vida? ¿Has llegado a conseguir lo que deseabas? ¿Puedes contar lo que le ha sucedido a algún amigo?

El fonema /θ/ se articula situando la lengua ligeramente entre los dientes, mientras que para /s/ la punta de la lengua se apoya en los alvéolos (parte posterior de los dientes).

Ordena las palabras c, z o s por orden de audición.

1. ...umo

2. ...umo

3. ca...a

4. ca...a

5. ma...a

6. ma...a

7. ha...es

8. a...es

9. lo...a

10. lo...a

11. ...ima

12. ...ima

Asigna una palabra de cada pareja a tu compañero.

cierva / sierva
maceta / meseta
pes / pez
heces / eses

azada / asada
os / hoz
seseo / ceceo
poso / pozo

Lee y completa las frases.

..... la fama por medio de su trabajo y como de una serie de
emos a la de mano y al de la Marina.
es largos dan para la
..... no ha hablado de la del y la modelo.

“Aula 4”, nivel B 1.2 (editorial Difusión)

1

16. Escribe en tu cuaderno...

- Algo que te da envidia
- Algo que te da asco
- Algo que te da pena
- Algo que te da vergüenza
- Algo que te da miedo

Me da vergüenza contar chistes.

Me dan miedo las serpientes.

17. Lee estas frases y fíjate en los siguientes verbos.

¿Cómo traducirías a tu idioma lo marcado en **negrita**? ¿Qué diferencias observas entre tu lengua y el español?

QUEDARSE

- Mi padre **se quedó calvo** a los 35 años. en cambio mi abuelo aún tiene mucho pelo.
- Marta **se ha quedado embarazada** otra vez. ¡Va a ser el quinto hijo!
- Mi abuelo **se ha quedado sordo**. Ya no oye casi nada...
- El bebé ya no llora nada, **se ha quedado dormido**.
- Pablo, **quédate quieto** un minuto, por favor, que no puedo cortar le bien el pelo.

PONERSE

- Comió marisco en mal estado y **se puso enfermo**.
- Ayer vivió Alex; ha venido de vacaciones. **Se ha puesto muy moreno** en el Caribe...
- Ahora María va cada día al gimnasio y **se está poniendo muy fuerte**...
- Cómo se nota que a Raúl le gusta María. Cuando la ha visto **se ha puesto rojo** como un tomate.
- Luis aún no ha superado su divorcio. **Se pone histérico** cada vez que le hablas de su ex mujer.

HACERSE

- Ana pasó una temporada en el Tíbet y **se hizo budista**.
- Roberto **se ha hecho famoso** con su nueva película.
- Creo que **me voy a hacer vegetariana**.
- David antes era modelo y ahora **se ha hecho actor**.
- Empezó a comprar y a vender pisos y, en poco tiempo, **se hizo rico**.

18. Describe el comportamiento de tres de estos tipos de personas. ¿Cómo se comporta una persona...

egoísta manitas torpe organizada
compreensiva sosa cesorcenada tímida
abierto amenazas

Manitas: Es una persona muy buena arreglando

cosas: poniendo bombillas, arreglando averías.

Se le da muy bien hacer cosas con las manos...

19. Mi vocabulario. Anota las palabras de la unidad que quieres recordar.

"Gramática Avanzado", nivel B2 (Anaya)

17 ¿Nos haremos ricos?

VERBOS DE CAMBIO

FÍJESE!

Desde que se ha hecho famoso,
se ha vuelto más creído...

Y que lo digas, yo es que
me pongo malo cada
vez que lo veo.



Mira, por ahí van mi
abuela y... su novio.

Madre mía..., me he
quedado sin habla.

Así es

- Los verbos de cambio tienen muchos aspectos en común con los verbos *ser* y *estar* + adjetivo.

– Expresan cualidades y estados:

Es muy desconfiado / *se ha vuelto muy desconfiado* (cambio de cualidad).

Estoy nerviosísimo / *me puse nerviosísimo* (cambio de estado, no esencial).

– Van con adjetivos o con expresiones que equivalen a adjetivos.

Cuando me enteré me quedé impresionado, boquiabierto.

– A diferencia de *ser*, *estar* y *parecer*, no pueden sustituir la cualidad por el pronombre *lo*. Si pueden sustituirla por *así*.

> *Está un poco agresivo, ¿no?*

< *Sí, sí que lo está, desde luego.*

PERO

> *Se ha vuelto un poco agresivo, ¿no?* (antes no lo era).

< **Sí, sí que se lo ha vuelto, desde luego.* → *Sí, sí que se ha vuelto así.*

- Indican cualidades o estados, pero a diferencia de *ser*, *estar* o *parecer* expresan un cambio en esa cualidad o estado.

Expresan un cambio en la cualidad	Expresan un cambio en el estado
– <i>Volverse</i>: Me he vuelto muy inseguro (la inseguridad es ya una característica). – <i>Hacerse</i>: Se ha hecho budista.	– <i>Ponerse</i>: No me digas esas cosas tan bonitas, que me pongo colorada. – <i>Quedarse</i>: Se quedó alucinado cuando vio a su nieto.

- Algunos verbos de cambio llevan pronombre para distinguirse de otros con la misma forma pero de distinto significado (→ Unidad 7).

Con SE	Sin SE
Se ha vuelto muy reservado. Me pongo nervioso en los exámenes. Se ha hecho rico. Nos quedamos pasmados al oírlos.	Vuelvo a mi país el año que viene. Pon la ropa sucia en este cesto. Haz tu trabajo y calla. ¿Quedamos a las cinco?

- **Volverse** + adjetivo / *un(-a)* + sustantivo + adjetivo
 - Indica un cambio, una característica que antes no se tenía y que ahora sí caracteriza al individuo:

Hoy que ver, con lo generoso que era y ahora **se ha vuelto tacañísimo.**

Tu hermana **se ha vuelto una chica extravertida.**
 - El cambio en la cualidad suele ser involuntario o inconsciente.
 - Como expresa cambio en la cualidad, no suele ir con adjetivos que expresan estados:

Se ha vuelto insoportable / insociable / muy cariñoso / demasiado independiente...

**Se ha vuelto roto, vacío, lleno, muerto, estropeado...*
- **Hacerse** + adjetivo / sustantivo
 - Tiene muchos matices diferentes. Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado. A menudo son cambios ideológicos o profesionales:

Se ha hecho budista. / Se ha hecho pacifista. / Se ha hecho editor.
 - En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo:

¡Me he hecho rico! / Se ha hecho muy famoso.
 - No puede ir con adjetivos que expresen estados:

**Me he hecho cansado, deprimido, helado, vacío, harto.*

UNIDAD 17

- **Ponerse + adjetivo** (que expresan estados de ánimo o referidos al color)

- Normalmente indica cambios físicos o en el estado de ánimo:

Del susto **se puso blanco** como la nieve.

Me he puesto triste al escuchar esa canción.

- El cambio en el estado es involuntario, espontáneo y momentáneo.
- Como expresa cambio de estado, no puede ir acompañado de adjetivos que expresan cualidad:

Me pongo rojo. / Se ha puesto enfermo. / Me pongo contento.

***Me pongo capaz, alemán, único.**

- También aparece con expresiones que equivalen a un adjetivo de estado:

ponerse de uñas (muy enfadado);

ponerse de los nervios (muy nervioso);

ponerse malo / enfermo (enfadarse muchísimo por algo).

Cuando critiqué el comportamiento de Pedro, ella **se puso de uñas** conmigo.

¡Me estás poniendo de los nervios con esa musiquita!

Me pone malo / enfermo que me ignores cuando te hablo.

- **Quedarse + adjetivo / participio / complemento preposicional**

- Suele expresar la pérdida de algo.

Tras la operación **se quedó ciego** (perdió la vista).

Después del atraco **se quedó paralizado** (perdió la movilidad).

Me he comprado un piso y **me he quedado sin blanca** (sin dinero).

- En ocasiones, lo que se pierde es el estado normal o habitual como consecuencia del efecto que produce una acción:

Me he quedado impresionada con lo que me has dicho.

(Me has dicho algo → lo que me has dicho produce en mí un efecto → el resultado de este proceso: me quedo impresionada.)

- En estos casos, **quedarse** puede aparecer con expresiones fijas que equivalen a un adjetivo de estado:

Cuando vi el saldo de su cuenta bancaria **se quedó de piedra** (impresionado).

El día del examen **me quedé completamente en blanco** (bloqueado, perdí la memoria momentáneamente).

UNIDAD 17

- o Muchos de los adjetivos que se refieren a estados físicos se usan metafóricamente o de forma figurada: *me quedé blanco* (de la impresión); *me quedé roto* (muy afectado); *me quedé muerto* (pasmado, de la impresión):

> ¿Qué dijo Gloria cuando le diste la noticia?

< No dijo nada, **se quedó blanca**.

Se quedó roto cuando murió el canario; llevaban juntos diez años.

Ya, cuando le oí decir esa barbaridad, **me quedé muerto** allí mismo.

- Como expresa un cambio de estado no va acompañado de adjetivos de cualidad:

Se ha quedado vacío. / **Se ha quedado capaz.*

¡ATENCIÓN!

Convertirse en también expresa un cambio. Normalmente expresa una transformación que afecta a las cualidades; en este caso va con un adjetivo sustantivado, generalmente con **un**. Si se construye con sustantivo, esto suele ir acompañado de determinantes (artículo, demostrativo, posesivo...).

Se ha convertido en un egoísta. / *Te has convertido en mi musa.*

EJERCICIOS

1 ¿Cuáles de los adjetivos subrayados no pueden ir con *volverse*?

1. ¿Has visto a Carola? Con lo guapa que era, qué estropeada la he visto.
2. No te molestes, no tiene arreglo, está roto en mil pedazos.
3. ¿Por qué me miras así? Antes no parecías tan desconfiada.
4. No es culpa suya, la vida lo ha convertido en una persona reservada y negativa.
5. Yo ya no compro en el centro comercial, siempre tan lleno de gente; es agobiante.
6. ¡Qué niño tan cariñoso y alegre!

2 Seleccione los adjetivos adecuados para cada verbo de cambio.

voluntario, bloqueado, tímido, perplejo, pálido, imprescindible, anarquista, triste, popular

1. Me quedé bloqueado.
2. Se ha hecho
3. Se puso muy
4. Te has vuelto demasiado

UNIDAD 17

- 3 Lea el texto y escriba sus conclusiones sobre los cambios que ha experimentado el narrador usando el verbo adecuado en su forma temporal correspondiente.

Antes de que (1) la fama invadiera mi vida, yo era una persona con hábitos muy normales y una vida muy tranquila. Afortunadamente, creo que la fama no ha cambiado demasiado mi forma de ser... bueno, a lo mejor ahora sí soy (2) un poco más prudente con todo lo que hago porque siempre puede haber una cámara detrás. Eso de la cámara y el tener que pasar gran parte del año de hotel en hotel me ha hecho valorar más el hogar; antes no paraba en casa, pero ahora comprendo mucho mejor a las (3) personas hogareñas y yo me incluyo entre ellas. Es algo que me ha ocurrido poco a poco, sin darme cuenta, pero lo cierto es que ya no me van tanto las salidas del sábado por la noche. De mis primeros pasos en el cine, tengo un recuerdo muy bonito. Mi madre me llevó a un casting, allí me dieron un papel y me pidieron que interpretara lo que estaba leyendo: (4) los nervios se me concentraron en el estómago, tenía (5) las mejillas rojas de la vergüenza que sentía. No esperaba nada, así que cuando llamaron por teléfono para decir que me habían elegido a mí entre 58 niños, por unos instantes (6) perdí la voz absoluta-mente mudo. Después, en el plató, figúrate, en cuanto entré (7) me maravillé al ver todos aquellos focos, aquellas luces. (8) Me impresionó tanto que tardé en reaccionar. Ahora ya estoy más que acostumbrado.

1. Se ha hecho famoso.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

- 4 Complete los diálogos con el verbo de cambio apropiado.

1. > ¿Dónde he puesto mis llaves? ¡Otra vez se me ha olvidado!
 < Están aquí, ¡qué despistado te has vuelto!

UNIDAD 17

2. > Repetimos, el número ganador del sorteo de hoy, valorado en 50.000 euros, es el 01498.
 < ¿El 01498? Sí, sí, es el mío. ¡Dios mío, ... millonaria!
3. > Con lo generoso que era cuando lo conocimos, ¿te acuerdas? Y ahora solo piensa en su beneficio.
 < Sí, tienes razón muy egoísta y codicioso.
4. > No me encuentro muy bien, me estoy mareando.
 < Sí, te estás un poco pálido; anda, siéntate aquí al lado de la ventana.
5. > ¿Le contaste a Rebeca lo de la explosión en la planta cuarta del hospital?
 < Sí, y no sabía nada: de piedra cuando se enteró.
6. > Señor, ¿está usted interesado en la lucha contra el cáncer?
 < Mucho, ¿qué tengo que hacer para socio de su asociación?
7. > ¿Qué te pasa que no dices nada?
 < Perdón, es que muy impresionado con las imágenes del documental.
 > Sí, la verdad es que es un poco fuerte, yo malísimo dentro de la sala de proyecciones.

5 Tache el pronombre o escríbalo donde sea necesario.

1. > ¿A qué hora ~~nos~~ quedamos?
 < A las ocho en la entrada del cine.
2. > Mi hermano ha hecho hippie.
 < ¿Sí? Pero ese movimiento está un poco desfasado ya, ¿no?
 > Pues él se ha ido a vivir a una comuna y no se ha vuelto a casa. Se ha vuelto muy extraño.
3. > ¿Pero dónde te has puesto las entradas? No llegamos, ¿eh? Es que no llegamos.
 < Por favor, no pongas nervioso, que seguro que están en el cajón.
4. > ¿Has hecho tus ejercicios para la espalda?
 < Sí, y me he quedado nuevo.
5. > Adiós, ahí llega tu tren, ¿cuándo piensas regresar por aquí?
 < Dentro de poco, he vuelto un enamorado de esta tierra.

UNIDAD 17

6 Lea el texto y responda a las preguntas.

Ottoline *se había convertido* en un personaje aislado y solitario. Estaba arruinada, su marido *se había vuelto medio loco*, su gran amor había muerto, soportaba torturantes dolores físicos, tenía el rostro deformado, *se estaba quedando sorda* y, (...) esto era lo peor, había sido traicionada una y otra vez por sus amigos. (...) Intentó mantenerse fiel a sí misma, por encima de toda circunstancia, dispuesta a seguir haciendo de la vida un lugar hermoso y habitable. Virginia Woolf, sobrecogida ante tanta entereza, terminó admirándola y queriéndola intensamente. De hecho *se hicieron íntimas*, y cuando Ottoline murió a los sesenta y cuatro años tras una larga y enigmática enfermedad, Virginia escribió junto a T. S. Eliot este epitafio: "Leal y valiente, la más generosa, la más delicada, en la fragilidad de su cuerpo guardaba, sin embargo, un espíritu bravo e indomable". Y es que Ottoline tuvo la enorme, insólita grandeza de *irse convirtiendo*, con absoluta dignidad (ella, que tanto amaba los absolutos) *en un personaje decadente y patético*.

"Lady Ottoline Morrell" en *Historias de mujeres*.
Rosa Montero. 1995 (texto adaptado).

1. Se *había convertido* en un personaje aislado y solitario. Se usa *convertirse* en porque:
 - a. se refiere a un cambio de estado.
 - b. va con un sustantivo e indica una transformación.
2. Se *había vuelto medio loco*. Se usa *volverse* porque:
 - a. expresa un cambio involuntario.
 - b. va con un adjetivo que expresa un estado.
3. Se *estaba quedando sorda*. Se usa *quedarse* porque:
 - a. indica que estaba en un lugar y no lo abandonó.
 - b. indica la pérdida de algo (el oído).
4. De hecho *se hicieron íntimas*. Se usa *hacerse* porque:
 - a. expresa un cambio voluntario y consciente apoyado por las circunstancias de cada una.
 - b. expresa un cambio involuntario ocurrido por casualidad.
5. Se *fue convirtiendo* en un personaje decadente y patético. Se usa *convertirse* en porque:
 - a. indica algo que le ocurrió físicamente pero de forma repentina.
 - b. expresa una transformación.

MIS CONCLUSIONES

7 Tache la explicación incorrecta.

1.
 - a. La diferencia entre *volverse* y *ponerse* es que los dos expresan un cambio de estado, pero *ponerse* se refiere especialmente a un cambio en el estado físico o en el estado de ánimo, como *ponerse rojo* o *ponerse nervioso*.
 - b. La diferencia entre *volverse* y *ponerse* es que *volverse* suele expresar un cambio de cualidad, mientras que *ponerse* se refiere a estados, por eso no podemos decir *se volvió blanco de repente* pero sí *se puso blanco de repente*.
2.
 - a. *Convertirse en* puede ir con sustantivos o con adjetivos sustantivados. Transmite la idea de transformación.
 - b. *Convertirse en*, como todos los verbos de cambio, va con adjetivos, no con sustantivos y transmite la idea de transformación.

8 Conteste Sí o NO. ¿El verbo subrayado es un verbo de cambio?

1. Me volví a casa porque tenía frío.
2. No te pongas así, no es para tanto.
3. ¿Se ha hecho daño?
4. Nos quedamos muy inquietos con lo que nos dijiste.
5. Me he hecho pintor de acuarelas.
6. ¿Qué me pongo hoy?

"Método 4", nivel B2 (editorial Anaya)

▶ CONTEXTOS

- ▶ **C 02/11** Escucha los comentarios de los pacientes del balneario y completa la tabla.

✓ Mario y Lourdes

✓ Miguel

✓ Petra

✓ Rocío y Fernando

Área de asistencia

Porque...

2 ¡Qué me dices!

- ▶ **A 02/12** Dos amigas hablan de los cambios y transformaciones de personas famosas. Escucha la audición y anota qué les has pasado a las personas de las que hablan.

1 La nueva mujer del torero Pacorrón

2

3

4

5

- ▶ **B 02/12** Sara no se puede creer lo que Rosa le ha contado. Por eso continuamente niega sus afirmaciones. Vuelve a escuchar la audición y complétala.

Rosa: Hola, Sara. ¿Viste ayer el programa de Rosablanca?

Sara: No pude. Llegué tarde a casa y mientras preparé la cena y todo, se me hizo tarde. ¿Hay algo que merezca la pena saber?

Rosa: que la nueva mujer del torero Pacorrón se ha quedado embarazada.

Sara: ¡Vaya! Ya era hora. Tenían muchas ganas.

Rosa: Sí. Y también dijeron que el actor Mario Mas se ha hecho una liposucción.

Sara: Pero si estaba muy delgado. Se habrá quedado en los huesos. ¿Seguro que era él?

Rosa: ¡Claro! Lo que yo no escuché... Y Bill Gates se ha vuelto pobre.

Sara: Que yo sepa, es multimillonario...

Rosa: Pues yo no sé lo que te ha pasado, pero el caso es que ha perdido toda su fortuna. ¡Ah! Y Antonio Bandejas se ha hecho estadounidense.

Sara: Que eso no puede ser. Antonio Bandejas es español y está casado con una actriz norteamericana, pero ¡es español!

Rosa: ¡Qué va! ¡Pero si se han separado! ¡Ah! Y Leo Messilla se ha hecho budista y ha dejado el fútbol. ¿No te extraña?

Sara: Yo ya no me extraño de nada.

- ▶ **C** Fíjate en la conversación, presta atención al contexto en el que se utilizan las expresiones de negación y relacionalas con las funciones que te presentamos.



La negación en español, al igual que en otras lenguas, puede expresar diferentes matices.

■ Para confirmar: _____

■ Para reiterar: _____

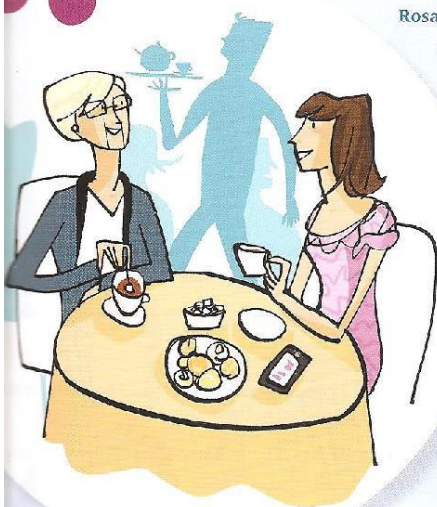
■ Para expresar énfasis: _____

■ Para atenuar, suavizar: _____

3 La vida da muchas vueltas

► **A 2.13** Rosa charla en una cafetería con su amiga Inés sobre los cambios que han experimentado algunos miembros de su familia. Léelos y escucha.

66



Inés: ¿Sabes que Blanca está embarazada?

Rosa: ¡No me digas! Su marido se habrá puesto muy contento, ¿no?

Inés: Sí. Ahora están viviendo un momento muy dulce..., pero no siempre es así, ¿verdad?

Rosa: Bueno, la vida da muchas vueltas. También hay momentos malos.

Inés: ¿Cuál ha sido el peor momento de tu vida, Rosa?

Rosa: Sin duda, cuando mis hijos se fueron de casa. Un día se hicieron mayores y se fueron. Me quedé muy sola. Sí, vale, también estaba mi marido, pero ya no era lo mismo. Estábamos solos y él pasaba mucho tiempo trabajando. Pero desde que se jubiló, hacemos muchas cosas juntos: nos hemos vuelto unos bailarines de primera. Bueno, y también recuerdo como un periodo bastante malo la época en que mi marido se quedó sin trabajo. Después de muchos años en la misma empresa, lo pusieron de patitas en la calle. Así sin más. Entonces se puso insostenible. Se volvió antipático, intratable, no quería ver a nadie, no salía. ¡Vaya, que estábamos todos muy preocupados! Menos mal que eso no duró mucho porque encontró otro trabajo y por fin todo volvió a la normalidad.

Inés: Ahora todo es más fácil, ¿no? Disfrutas de tus nietos...

Rosa: Bueno, ahora son mis nietos precisamente los que me preocupan. Mi nieto Mario se ha hecho médico. ¡Quién lo iba a decir! ¡Con el miedo que le daban las agujas! Se ha hecho de Médicos sin Fronteras y está casi todo el tiempo fuera. Marita ha dejado los estudios, se ha hecho *hippie* y ecologista. Está todo el tiempo organizando manifestaciones y protestas en defensa del medioambiente. ¡Quién lo iba a decir! Si parece que fue ayer cuando tuvo que hablar en la ceremonia de fin de curso. ¡La pobre lo pasó tan mal! Se puso roja como un tomate, no le salía la voz, hasta tuvo que salir la profesora a tranquilizarla. ¡Y mirala ahora! ¡Ha cambiado tanto!

Inés: Tú tenías otro nieto, ¿no?

Rosa: Sí, Jesús, el pequeño. Se puso muy gordo cuando dejó de fumar, pero luego empezó a hacer deporte. Corría todas las tardes, hizo dieta y se quedó muy delgado. Perdió diez kilos en muy poco tiempo. ¡Ahora está hecho un roble! No tiene nada que ver con ese niño flacucho que siempre estaba enfermo. ¿Sabes? Sus padres lo llevaban a la playa todos los veranos porque el médico les había dicho que los baños de sol y el agua del mar eran muy buenos para el niño, y es que tenía muchas alergias y se resfriaba continuamente. No te puedes imaginar lo mal que lo pasó un invierno en el que se puso muy enfermo debido a una infección respiratoria.

Inés: Oye, ¿y tu perro? ¿Qué fue de él?

Rosa: ¡Ay! ¡No sabes cuánto echo de menos a mi perrito Lucas! Desde que lo pilló un coche ya no fue el mismo. Se quedó cojo y no se recuperó ya. Murió hace unos meses.

99

OBSERVA, APRENDE Y RECUERDA

- **B** En su conversación Rosa utiliza repetidamente verbos que expresan cambios y transformaciones. Vuelve a leer el diálogo e identifica los verbos.

1	hacerse	3
2		4

- **C** Cada verbo de cambio se utiliza para expresar unos significados concretos. Vuelve a leer la conversación, busca los ejemplos y completa la tabla.

Verbo utilizado	Ejemplos del texto
1	Adjetivos: _____ Profesión: _____ Ideas políticas y religiosas: _____
2	Adjetivos de cualidad: _____ Artículo indeterminado + sustantivo: _____
3	Estado de ánimo: _____ Salud: _____ Estado físico: _____ Color: _____
4	Verbo + <i>ser</i> + sustantivo: _____ Secuelas físicas: _____ Estado personal: _____ Estado físico: _____

- **D** A ver si lo has entendido bien. Lee las siguientes definiciones y elige la opción correcta.

- Para expresar cambios voluntarios, el hablante utiliza:
a. volverse ☐ b. hacerse ☐ c. ponerse ☐
- Para expresar el resultado tras un hecho, el hablante utiliza:
a. ponerse ☐ b. volverse ☐ c. quedarse ☐
- Para expresar un cambio momentáneo o temporal involuntario, el hablante utiliza:
a. volverse ☐ b. hacerse ☐ c. ponerse ☐
- Cuando el cambio es involuntario y está contrado proceso, el hablante utiliza:
a. ponerse ☐ b. hacerse ☐ c. volverse ☐

- **E** Finalmente observa que, cuando hablamos de transformaciones, algunos verbos se caracterizan por su temporalidad o momentaneidad y otros por su carácter más estable. Es decir, unos verbos se relacionan con SER y otros con ESTAR. Clasifícalos y da ejemplos.

relacionados con Ser

1. Hacerse
2. _____

Mi hermano ha estudiado medicina. *Se ha hecho* médico. *Es* médico.

relacionados con Estar

1. _____
2. _____

Gramática y léxico

VERBOS DE CAMBIO

Expresan transformación. Se pueden clasificar en dos grupos:

1. Relacionados con SER

■ Hacerse

- Acentúa el esfuerzo y la participación activa del sujeto. El cambio es voluntario. Se usa con adjetivos y sustantivos de profesión, religión o ideas políticas.

Se ha hecho médico.

Se ha hecho budista / anarquista.

- Expresan un cambio gradual, precedido de un proceso, voluntario o no.

Esta escritora se ha hecho muy famosa con su última novela.

Los niños se han hecho mayores muy rápido.

Fundó una empresa naviera y se hizo millonario.

⚠ **ATENCIÓN:** El proceso de cambio no voluntario se suele producir por una causa externa.

Este joven se hizo famoso por salir con Madonna.

¡Me ha tocado la lotería! Me he hecho rico.

■ Volverse

- Se usa con adjetivos que significan cualidad, pero implica la no voluntariedad del cambio. Destaca el proceso o la evolución.

Juan se ha vuelto muy tierno desde que es padre.

Se ha vuelto loco de la noche a la mañana.

El jefe se volvió antipático.

Desde que sale con ese chico, Sonia se ha vuelto insostenible.

- Puede aparecer con sustantivos o adjetivos pero con artículo indeterminado.

Se ha vuelto un actor muy famoso.

En este último año tu hijo se ha vuelto un vago.

2. Relacionados con ESTAR

■ Ponerse

Indica un cambio en el estado de salud, ánimo, color, aspecto físico o comportamiento. Con adjetivos de color y de estado de ánimo, indica un cambio espontáneo, involuntario y momentáneo.

Se usa con adjetivos y complementos preposicionales, nunca con sustantivos.

Se puso contento / triste / nervioso cuando vio entrar al comandante.

Se puso rojo cuando tuvo que hablar en público.

Al dejar de hacer ejercicio se puso muy gordo.

La minifalda se puso de moda en los sesenta.

Nada más venir de vacaciones, me puse muy enferma.

■ Quedarse

Expresa el estado en que se queda el sujeto tras el cambio. Señala el resultado de un hecho que puede ser reciente o no. Entre otros usos, se utiliza para señalar secuelas físicas.

Se quedó ciego / sordo / cojo / calvo.

Se quedó sin dinero.

Se quedó viudo / soltero / huérfano.

Se quedó embarazada.

Al entrar en el examen, me quedé en blanco.

Me quedé perplejo cuando vi a mi madre con esa peluca.

La expresión de la probabilidad

1. Con marcadores de probabilidad

■ Alternan indicativo y subjuntivo

Quizás, tal vez, probablemente, posiblemente, seguramente.

Hoy quizás llegue / llegará más tarde del trabajo.

Llegaré más tarde del trabajo, probablemente.

⚠ **OJO:** Si van detrás del verbo, solo pueden ir en indicativo.

Infografía extraída de <https://lenguajeyotrasluces.com/2015/03/21/verbos-de-cambio/>
 (autoría: Manuela Aparicio Sanz)

			
Manuela Aparicio Sanz lenguaje y otras luces			
HACERSE	Indica cambio voluntario por parte del sujeto, generalmente resultado de un proceso	ideología religión profesión edad tiempo	<i>Se ha hecho comunista Me he hecho budista Me haré abogada, como mi madre Tu hijo se ha hecho mayor ¡Vámonos, se ha hecho tarde</i>
VOLVERSE	Implica cambio involuntario por parte del sujeto. Es el resultado de un cambio profundo, duradero. Muchas veces tiene un matiz negativo	adjetivos de carácter nacionalidad	<i>Desde que gana mucho dinero se ha vuelto muy egoísta ¡Qué italiana te estás volviendo!</i>
PONERSE	Implica cambio involuntario y momentáneo	aspecto salud estado de ánimo	<i>Se puso guapísimo para la fiesta Se ha puesto enfermo de tanto trabajar se ha puesto muy contenta cuando se lo he dicho</i>
QUEDARSE	Indica un cambio imprevisto que puede ser duradero o permanente, generalmente negativo.	adjetivos y participios, estados (mudo, sordo, ciego, viudo, huérfano, embarazada...)	<i>Después del accidente se quedó cojo Se ha ido el sol y me he quedado helada</i>
LLEGAR A SER	Suele implicar participación activa por parte del sujeto. Resultado de un proceso largo y duro	sustantivos adjetivos profesiones	<i>Después de mucho trabajo llegó a ser director de cine Este libro ha llegado a ser imprescindible en mi biblioteca</i>
CONVERTIRSE EN - TRANSFORMARSE EN	Indican un cambio radical en el sujeto.	adjetivos sustantivos	<i>Se ha convertido en una persona insoportable El mago convirtió el pañuelo en paloma</i>

Material de elaboración propia de la escuela de español AIL (nivel B2)¹⁷²



VOLVERSE PONERSE LLEGAR A SER CONVERTIRSE EN HACERSE QUEDARSE

 CIEGO	 ROJO	 PRÍNCIPE	 CALVO	 DORMIDO	 PESIMISTA
 SORPRENDIDO	 DIRECTOR	 ANTIPÁTICO	 EMBARAZADA	 ÁNICOS	 ZOMBI
 MONJE	 FURIOSO	 FAMOSO	 ASTRONAUTA	 DENTISTA	 HUÉRFANO
 RICO	 RANA	 MAYOR	 PÁLIDO	 MORADO	 DE NOCHE

¹⁷² Si bien para el taller impartido el 24 de abril de 2019 en la KU Leuven escogí solo una muestra de las que ofrece esta escuela de español, existen al menos tres más diseñadas siguiendo el mismo modelo por los propios profesores de dicha escuela. Son de acceso público y se hallan en la siguiente dirección de internet: <https://www.ailmadrid.com/es/juego-ele-b2-verbos-de-cambio/>



Ficha de explotación

Título: Los cambios...y las cosas (nivel B2)

Objetivos:

Practicar con adjetivos o nombres que suelen acompañar a los verbos de cambio.

Secuenciación:

1. Se juega en modo de clásico tablero en grupos o parejas.
2. El objetivo es lanzar el dado y relacionar la palabra de la casilla correspondiente con su verbo de cambio.

Soluciones:

1. Quedarse ciego.
2. Ponerse rojo.
3. Convertirse en príncipe.
4. Quedarse calvo.
5. Quedarse dormido.
6. Volverse pesimista.
7. Quedarse sorprendido.
8. Llegar a ser/convertirse en director.
9. Volverse antipático.
10. Quedarse embarazada.
11. Hacerse añicos.
12. Convertirse en zombi.
13. Hacerse monje.
14. Ponerse furioso.
15. Hacerse famoso.
16. Llegar a ser/convertirse en astronauta.
17. Llegar a ser/convertirse en dentista.
18. Quedarse huérfano.
19. Hacerse rico.
20. Convertirse en rana.
21. Hacerse mayor.
22. Ponerse/quedarse pálido.
23. Ponerse morado.
24. Hacerse de noche.

Anexo 3

Actividad 1: Expresiones prefabricadas

Objetivos, temporización, nivel sugerido: partiendo del concepto teórico de *prefabs* expuesto en el capítulo 8, § 3.1, se recomienda potenciar la memorabilidad de ciertas construcciones semifijas con VDC como las del ejercicio. Se potencia para ello la asociación de imágenes (no necesariamente conceptuales) con las expresiones lingüísticas a trabajar. Las construcciones se ofrecen agrupadas por colores atendiendo al verbo de la construcción. Se ha limitado la actividad a las construcciones más abiertas, que resultan más problemáticas para el aprendiz de ELE.

Construcciones metafóricas en la actividad: *quedarse de piedra, ponerse morado, ponerse negro*.

Puede plantearse desde niveles iniciales recurriendo a la LM de los aprendices para facilitar su aprendizaje. Se recomienda el trabajo en parejas, ayuda del profesor y puesta en común en plenaria. 45' aprox.

Otras expresiones: *hacerse mayor, hacerse viejo, hacerse astronauta, volverse una persona inaguantable, ponerse pesado, ponerse colorado, quedarse dormido, quedarse a dos velas, quedarse con dos palmos de frente* (expresiones idiomáticas, para B2 en adelante).

Actividad 2: Diferencias de perspectiva

Objetivos, temporización, nivel sugerido: inspirada en la actividad de reflexión con las construcciones con el atributo “roja” propuesta en la parte teórica (cf. 3.2.4). Se recomienda el trabajo por parejas y la comprobación en plenaria, para suscitar la reflexión a la hora de captar el concepto de verosimilitud de las construcciones escogidas. 45' aprox. A partir de nivel B1.

Soluciones:

1.

- a. Se ha hecho famoso: ha participado en un programa de televisión y, tras varias apariciones en televisión, la gente le reconoce por la calle y le pide autógrafos.
- b. Se ha vuelto famoso: antes era un chico normal, pero un vídeo suyo en *youtube* ha tenido un millón de visualizaciones en un día y hoy todo el mundo le conoce.
- c. Se ha convertido en famoso: mejor dicho, gracias al vídeo de *youtube*, ha sufrido un cambio radical y hoy es un famoso *influencer*.

d. Ha llegado a ser famoso: desde niño soñaba con alcanzar la fama, y por fin lo ha conseguido.

?Se ha quedado famoso: Ahora que ha alcanzado la fama, será famoso para siempre (ocurrencia dudosa, cf. escala de verosimilitud y aceptabilidad en §3.3.2)

2.

quedarse/volverse ciego

hacerse/volverse de noche (de día)

ponerse/volverse/quedarse verde (las hojas de los árboles)

hacerse/volverse budista

volverse serio/ponerse serio

Actividad 3: Pares de verbos

Objetivos, temporización, nivel sugerido: actividad relativamente controlada para, dado el mismo atributo, potenciar la elección del tipo de cambio determinada por el contexto (oposición a/b). Al mismo tiempo, se pone el foco en las distintas posibilidades que un mismo co(n)texto ofrece a la hora de escoger el VDC, dependiendo de la perspectiva que se quiera resaltar y de la conceptualización del cambio. 20' aprox. A partir de nivel B1+.

Soluciones:

1) a. se hizo/llegó a ser/ diplomático.

b. te has vuelto

2) a. se puso/se quedó muy serio.

b. se volvió muy serio.

3) a. se puso muy nervioso.

b. se volvió/se quedó muy nervioso.

Actividad 4: El vendedor de humo

Objetivos, temporización, nivel sugerido: actividad semilibre encaminada a potenciar la recepción de input visual, transformándolo en construcciones con VDC. 10' para el visionado (se puede repetir cuantas veces sea necesario) + 10' para listar los cambios + 10' para puesta en común. Puede trabajarse desde niveles iniciales como primera actividad de contacto con las construcciones de VDC (incluso desde enfoque contrastivo, partiendo de la traducción neerlandés > español) y gradar en función del nivel del alumno el nivel de precisión exigido en la expresión de los cambios.

Para niveles más avanzados (a partir de B2) se puede aprovechar esta actividad para traer a colación los usos causativos de las construcciones con VDC:

El palo se convirtió en un avión de juguete vs. El charlatán lo convirtió en avión de juguete.

Soluciones:

1. el palo se transforma/se convierte en un avión de juguete
2. el perro pequeño se transforma en/se convierte en/se vuelve un perro grande
3. la señora vieja se transforma en/se convierte en princesa
4. la ropa de la señora vieja se vuelve rosa
5. las cestas de mimbre se convierten/se transforman en bolsos caros
6. el avión de juguete se vuelve un palo de nuevo/se convierte/se transforma en un palo.
7. todas las cosas/personas se vuelven normales/como al principio
8. el vendedor de humo se transforma en/se convierte en/ se vuelve un viejo

Actividad 5: *Robin Hood*

Objetivos, temporización, nivel sugerido: actividad muy controlada y casi cerrada destinada a la presentación de las construcciones con VDC en contexto de uso de lengua real (i.e. artículo de prensa). El foco recae especialmente sobre cambios graduales, progresivos, con esfuerzo (*convertirse en, llegar a ser, hacerse, sobre todo*). Cuando haya más de una solución posible, fomentar la reflexión en torno a las formas verbales escogidas en base a las diferencias de perspectiva que cada una aporta. 15'+ 10'-15' para la corrección en plenaria en clase.

Soluciones:

1. llegó a ser/ se convirtió en
2. me hice/ llegué a ser/ me convertí
3. hacerse/llegar a ser
4. hacerse/llegar a ser
5. se convirtió/ se hizo/ llegó a ser
6. volverme
7. ponerse/quedarse

Actividad 6: ¿Cómo has cambiado desde que...?

Objetivos, temporización, nivel sugerido: redacción libre, práctica abierta, nada controlada. Fase de transferencia. Se invita al alumno a redactar consultando la parte teórica y atendiendo a las soluciones de las actividades 1-5. Sin temporización. Se recomienda corrección por pares (*peer assessment*) para fomentar la reflexión y consolidar así la fase de adquisición.