

La expresión de cambio en español como lengua extranjera

*La expresión de cambio en español
como lengua extranjera*

Desarrollo y variación en la interlengua de
aprendices suecohablantes

Ester Fernández Incógnito



GÖTEBORGS UNIVERSITET

© Ester Fernández Incógnito, 2019
ISBN 978-91-7833-622- 7(tryckt)
ISBN 978-91-7833-623-4 (pdf)

Tesis doctoral en español
Avhandling för filosofie doktorexamen i spanska
Göteborgs Universitet 2019
Edición para la defensa/Disputationsupplaga

Ilustración portada/Omslagsillustration:
“Metamorfosis”, de Anna Lindfors

Diseño de portada/Omslagsdesign:
Anna Lindfors, Thomas Ekholm

Imprenta/ Tryck:Reprocentralen Lorensberg, Göteborgs Universitet, 2019
Distribución/Distribution
Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet
Box 200, SE-405 30 Göteborg

Abstract

Ph.D. dissertation at University of Gothenburg, Sweden, 2019

Title: The Expression of Change-of-State in Spanish as a Foreign Language: Development and Variation in the Interlanguage of Swedish-Speaking Learners.

Author: Ester Fernández Incógnito

Language: Spanish

ISBN: 978-91-7833-622-7 (print)

ISBN: 978-91-7833-623-4 (pdf)

Keywords: Spanish as a Foreign Language, change-of-state verbs, interlanguage, development, variation, functionalist approach.

This dissertation examines the learning process of the expression of change in Swedish-speaking learners of Spanish as a foreign language. In Swedish, general verbs —*bli/göra*—may be used to express diverse semantic nuances of the notion of change, while in Spanish, this is expressed by using a wide range of change-of-state verbs (*ponerse/poner, quedarse, dejar volverse/volver, hacerse/hacer, convertirse en/ convertir en*, etc.). Because of this difference, Swedish-speaking learners of ELE experience a difficulty, which consists of learning to associate the notion of change in Spanish with different verbs that do not exist in their L1.

This investigation aligns itself with studies of the phenomenon of variation in interlanguage and its role in the learning process. Based on a functionalist approach, this study documents how speakers of Swedish learn to associate the semantic nuances of the notion of change with the corresponding verbs in Spanish, while at the same time explaining how these meaning-form associations vary and change according to linguistic and extralinguistic factors.

The language samples of the expression of change which are analyzed come from two experimental tasks completed by speakers of Swedish with different levels of linguistic competence that study Spanish at university in Sweden. One is a written task (picture composition task) that is collected twice: once at the beginning and once at the end of the academic year (semilongitudinal study) and is completed by 20 learners. The other is a task of translating sentences from Swedish to Spanish, completed by 79 learners (pseudolongitudinal study). These language samples are compared with those of Spanish-speakers in order to have a reference point and to document the development of the learning process.

The results show that there is a preference for using certain verbs instead of others when expressing the different semantic nuances of change, depending on the level of competence of the learner and the amount of their exposure to the language being learned. The differences found are statistically significant. Low level learners overuse the verb *ser* to express internal processes of change (*Fui triste con la noticia*), and *haber* to express external caused change (*La noticia me hizo triste*). Intermediate level learners begin to use change-of-state verbs. However, they tend to use them randomly. High level learners are the ones whose use of change-of-state verbs is quite similar to that of Spanish-speakers; there is finally a tendency to correctly associate certain change-of-state verbs with their corresponding semantic nuance.

With respect to the linguistic factors that explain the use of change-of-state verbs, no factors were identified in low level learners. In intermediate level learners, certain patterns of using change-of-state verbs begin to emerge. Learners start to use the verbs adopting the same linguistic criteria that Spanish-speakers apply. This development is not always linear; there are contexts in which even high level learners have difficulty choosing the change-of-state verb. When using change-of-state verbs, the factor that is most often taken into consideration is the semantic category of the noun or adjective that accompanies the verb. Depending on this, other determining factors appear and interact, such as durability (long-term/temporary), gradualness (immediate/gradual) and cause.

Finally, this investigation confirms that the expression of change is an inherently variable phenomenon. In most of the studied contexts of change, Spanish-speakers use more than one change-of-state verb, although in general, there is always one that is predominant. This means that the same notion of change can be conceptualized in different ways. As the level of competence of learners increases, so does their ability to cognitively perceive the notion of change as Spanish-speakers do.

Agradecimientos

Este proyecto se ha podido concluir gracias a la ayuda de muchas personas que de una manera u otra han aportado su granito de arena. Algunas de ellas han hecho que el trabajo evolucionara, cambiara y se moldeara de la mejor forma posible y otras me han dado la fuerza para que hiciera este camino sin desfallecer.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor Ingmar Söhrman por haber creído en este proyecto. Gracias a ti he podido hacer algo que jamás habría pensado que fuera capaz de hacer. Me diste la oportunidad y te estaré siempre agradecida por ello. Tus consejos prácticos y tu calma en los momentos críticos han hecho que lo que fue un proyecto se haya transformado en una tesis terminada.

Doy las gracias a Bo Linderöth-Olson por financiar este proyecto y, además, darme la oportunidad de asistir a congresos.

Quiero dar las gracias a Isabel Verdaguer, quien fue la persona que me empezó a orientar en cómo desarrollar la tesis. Gracias por estar pendiente y mantenerme al día sobre publicaciones acerca de mi tema.

Agradezco haber conocido a Kris Buyse, quien me abrió los ojos con respecto a muchas dudas que tenía sobre cómo desarrollar la tesis. Gracias por tus lecturas, consejos y también por darme seguridad en las decisiones que iba tomando. Hasta el final has estado pendiente de mí y de mi trabajo, cosa que te agradezco mucho.

Gracias Anton. Empezaste a trabajar en la institución y poco a poco me di cuenta que me podrías ayudar mucho a llevar este trabajo a su fin. Te encontré cuando ya el proyecto estaba muy desarrollado, pero igualmente mereció la pena. Estoy muy agradecida por las lecturas profundas que has hecho de una manera altruista. Contigo he aprendido muchas cosas sobre cómo escribir un texto académico.

Quiero agradecer a las personas de diversas universidades en Suecia que me ayudaron a recopilar el material de estudio de mi tesis: Miriam Thegel, Emma Magnusson, Rakel Österberg, Aymé Pino y Juan Carlos Suárez. Muchas gracias por ayudarme.

A mis compañeros de la asignatura de español que tantos años hemos trabajado codo a codo. Un especial recuerdo a Álvaro por estar allí cuando te necesitaba. Siempre te recuerdo con mucho cariño.

Gracias a Óscar, Andrea, Anton y Eduardo por cederme un espacio en vuestra planificación de clases para poder recoger mi material de estudio.

Gracias también por estar en mis seminarios y escucharme pacientemente. En especial gracias a Andrea, Eduardo, Linda, Gabi, Leticia, Johan, Óscar, Sofía por leerme los textos y darme consejos sobre cómo mejorar las cosas. Estos seminarios son buenos para todos y ojalá sigan teniendo mucha vida en el futuro.

No puedo olvidarme de Víctor y Fernando mis compañeros de batalla. Gracias por vuestra amistad y vuestra disponibilidad para leerme mis textos y animarme. Fue una etapa del doctorado en la que me sentí muy acompañada, al ver que en vosotros también había un entusiasmo por saber más sobre el aprendizaje del español.

Gracias Nicole Takolander, María Moncatar y Katarina Moro. Os aprecio mucho porque siempre estáis allí para ayudar y orientar.

Leticia, gracias por tu amistad, por estar cerca siempre que el tiempo te lo ha permitido y por quitarle importancia a cosas que no la tienen.

A ti Gabi, lo hemos pasado fenomenal juntas en estos últimos tiempos. He encontrado a una amiga que siempre está ahí, que no me falla nunca. Eres un tesoro.

Querido Eduardo, estoy orgullosa porque al final los dos hemos ganado esta batalla. Gracias por el cariño, la amistad, tu apoyo y los buenos momentos que hemos vivido durante estos años.

Gracias Beatriz, por ayudarme en cosas prácticas de la tesis que yo no podría haber hecho con las ganas y el cariño que tú le pones.

Gracias a ti, Iván. Agradezco todo lo que me has enseñado. Has sido el impulsor de que esta tesis tenga algo de innovación. Contigo he aprendido que las ciencias y las letras se rigen por leyes similares y que dos mentes piensan mejor que una. Gracias por tu paciencia y por tu apoyo incondicional hasta el último segundo de trabajo de esta tesis.

Finalmente, quiero dar las gracias a Karina. Gracias por cuidarme, darme fuerza, sacarme de los libros para respirar y hacerme entender que las cosas como mejor se hacen es con optimismo y con amor.

A mis padres Violeta y Vicente

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Presentación del objeto de estudio	2
1.2. Descripción del problema de investigación.....	9
1.3. Objetivos	12
1.4. Aportes y estado de la cuestión.....	14
1.5. Disposición de la tesis.....	16
2. TRASFONDO TEÓRICO DE LA EXPRESIÓN DE CAMBIO	19
2.1. La construcción atributiva y sus verbos.....	22
2.1.1. Definición y características de la atribución.....	24
2.1.2. El paradigma de la atribución.....	26
2.1.3. De un polo a otro del paradigma de la atribución: verbos copulativos vs. verbos predicativos.....	28
2.1.4. Delimitación del término <i>verbos semicopulativos</i>	30
2.1.4.1. Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos copulativos <i>ser</i> y <i>estar</i>	32
2.1.4.2. Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos predicativos	34
2.1.4.3. Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos auxiliares	36
2.1.5. Clasificación de los verbos semicopulativos: verbos semicopulativos estativos vs. verbos semicopulativos eventivos de cambio.....	38
2.1.6. De la construcción atributiva a la construcción semicopulativa de cambio.....	41
2.2. Hacia una caracterización semántica de los verbos semicopulativos de cambio	45
2.2.1. Estudios descriptivos.....	45
2.2.2. Estudios basados en corpus.....	48
2.3. La noción semántica de cambio: del significado a sus formas	53
2.3.1. La semántica de los verbos de cambio desde sus papeles semánticos y su estructura interna.....	54
2.3.2. Una aproximación semántico-cognitiva a los verbos semicopulativos de cambio <i>hacerse</i> , <i>volverse</i> , <i>ponerse</i> y <i>quedarse</i>	60
2.4. Recapitulación y delimitación de conceptos.....	76
2.4.1. Recapitulación.....	77
2.4.2. Delimitación de conceptos	78
3. LA VARIACIÓN EN LA INTERLENGUA.....	83
3.1. Tránsito teórico	83
3.2. Definición y caracterización de la interlengua	87
3.2.1. La interlengua como sistema dinámico y permeable.....	88
3.2.2. La interlengua como sistema variable	89
3.2.2.1. El modelo de capacidad de Tarone.....	91
3.2.2.2. El modelo de competencia variable de Ellis.....	94
3.2.2.2.a. La variación no sistemática	95
3.2.2.2.b. La variación sistemática	96
3.2.2.2.c. El rol de la variación en el aprendizaje de la L2	98
3.2.2.3. El modelo psicolingüístico de Preston.....	100
3.2.3. Recapitulación y delimitación de conceptos	102
4. MATERIAL Y MÉTODO	107
4.1. El contexto situacional de la investigación.....	107
4.2. El perfil del estudiante de español.....	108
4.3. Instrumentos de recolección de datos.....	111

4.3.1.	El formulario de consentimiento y la encuesta	111
4.3.2.	La prueba diagnóstica	112
4.3.3.	Las tareas y tipología de las muestras de lengua.....	112
4.3.3.1.	Tipología de muestras de lengua y de tareas de elicitación	113
4.3.3.2.	Las dos tareas en la presente investigación.....	115
4.4.	Conformación del corpus.....	116
4.4.1.	Corpus vs. estudios experimentales.....	116
4.4.2.	Descripción del corpus experimental del estudio	119
4.5.	Cuestiones metodológicas	120
4.5.1.	Disposición de las herramientas	120
4.5.2.	Variables.....	120
4.5.2.1.	Variables lingüísticas.....	120
4.5.2.2.	Variables extralingüísticas.....	122
4.5.3.	Metodología de análisis	124
4.5.3.1.	Análisis semántico (significado-forma)	124
4.5.3.2.	Análisis estadísticos.....	125
5.	LA EXPRESIÓN DE CAMBIO EN UNA NARRACIÓN ESCRITA BASADA EN VIÑETAS.....	127
5.1.	Objetivos del análisis.....	127
5.2.	Metodología.....	128
5.2.1.	Participantes	128
5.2.1.1.	Aprendices.....	128
5.2.1.2.	Hispanohablantes.....	136
5.2.2.	Tarea: la narración escrita basada en viñetas	136
5.2.3.	Conformación del corpus	137
5.2.3.1.	El corpus experimental de aprendices (SUE 1)	137
5.2.3.2.	El corpus hispanohablante (HISP 1)	140
5.2.4.	Definición de las variables del estudio.....	140
5.2.5.	Método de análisis.....	143
5.2.5.1.	Análisis del significado a la forma	143
5.2.5.2.	Análisis cuantitativo.....	144
5.3.	Análisis y resultados	148
5.3.1.	Frecuencia de uso de los tipos de lexema para expresar cambio en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes	149
5.3.1.1	Estudio semilongitudinal (momento 1 vs. momento 2).....	152
5.3.1.2	Estudio pseudolongitudinal (momento 2 vs. hispanohablantes)	154
5.3.2.	Frecuencia de uso los tipos de lexema y lexemas para expresar cuatro matices semánticos de cambio en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes.....	155
5.3.2.1.	El cambio de estado de paso.....	155
5.3.2.1.a.	Estudio global de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso....	156
5.3.2.1.b.	Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2	160
5.3.2.1.c.	Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes	161
5.3.2.1.d.	Síntesis de los resultados	163
5.3.2.2.	El cambio de estado resultativo.....	164

5.3.2.2.a.	Estudio global de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo	165
5.3.2.2.b.	Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2	170
5.3.2.2.c.	Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes	171
5.3.2.2.d.	Síntesis de los resultados	172
5.3.2.3.	El cambio de entidad.....	173
5.3.2.3.a.	Estudio global de los lexemas para expresar el cambio de entidad.....	174
5.3.2.3.b.	Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2	177
5.3.2.3.c.	Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes	178
5.3.2.3.d.	Síntesis de los resultados	179
5.3.2.4.	El estado posterior al cambio.....	180
5.3.2.4.a.	Estudio global de los lexemas para expresar el estado posterior.....	180
5.3.2.4.b.	Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2	184
5.3.2.4.c.	Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes	184
5.3.2.4.d.	Síntesis de los resultados	185
5.4.	Recapitulación y discusión final	185
5.4.1.	Matices semánticos del cambio y los recursos lingüísticos para expresarlos.....	186
5.4.2.	Correspondencias forma-significado con mayor y menor grado de dificultad.....	187
5.4.3.	Factores que explican la variación de la interlengua para la expresión de cambio en función de los dos momentos temporales	189
5.4.4.	Fenómenos relacionados con el desarrollo de la interlengua.....	190
6.	LA EXPRESIÓN DE CAMBIO EN LA TRADUCCIÓN DE FRASES DEL SUECO AL ESPAÑOL	193
6.1.	Objetivos del análisis.....	193
6.2.	Metodología.....	194
6.2.1.	Participantes	195
6.2.1.1.	Aprendices.....	195
6.2.1.2.	Hispanohablantes.....	199
6.2.2.	Tarea: la traducción de frases	199
6.2.2.1.	Definición inicial de la tarea	200
6.2.2.2.	Validación de la tarea.....	203
6.2.2.2.a.	Caracterización de los contextos de cambio	204
6.2.2.2.b.	Análisis pormenorizado de los contextos de cambio mediante el análisis de clúster y las traducciones de los hispanohablantes	206
6.2.2.2.c.	Redefinición de la tarea en cinco grupos de frases por su similitud semántica	207
6.2.3.	Conformación del corpus	209
6.2.3.1.	El corpus experimental de aprendices suecohablantes (SUE 2)	209
6.2.3.2.	El corpus de hispanohablantes (HISP 2).....	209
6.2.4.	Definición de las variables del estudio.....	209

6.2.5.	Método de análisis.....	211
6.2.5.1.	Análisis del significado a la forma.....	211
6.2.5.2.	Análisis cuantitativo.....	211
6.3.	Análisis y resultados	214
6.3.1.	Frecuencia de uso de los tipos de lexema para expresar cambio en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes	214
6.3.2.	Frecuencia de uso de los tipos de lexema y lexemas en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes. Análisis de los cinco grupos semánticos de frases.....	218
6.3.2.1.	Grupo I: cambio de estado de paso (compatible con <i>ponerse</i>).....	218
6.3.2.1.a.	Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso	219
6.3.2.1.b.	Lexemas para expresar el cambio de estado de paso (proceso interno y proceso causado)	221
6.3.2.1.c.	Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso (proceso interno).....	223
6.3.2.1.d.	Verbos semicopulativos causativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso (proceso causado).....	224
6.3.2.1.e.	Síntesis de los resultados	226
6.3.2.2.	Grupo II: cambio de estado resultativo (compatible con <i>quedarse</i>).....	226
6.3.2.2.a.	Tipos de lexema para expresar el cambio de estado resultativo	227
6.3.2.2.b.	Lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (proceso interno y proceso causado)	230
6.3.2.2.c.	Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado resultativo (proceso interno).....	233
6.3.2.2.d.	Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio de estado resultativo (proceso causado)	237
6.3.2.2.e.	Síntesis de los resultados	239
6.3.2.3.	Grupo III: Cambio de estado de paso e interrupción/desviación (compatible con <i>ponerse</i> y <i>volverse</i>)	241
6.3.2.3.a.	Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/desviación	242
6.3.2.3.b.	Lexemas para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/desviación	244
6.3.2.3.c.	Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/desviación (proceso interno).....	246
6.3.2.3.d.	Síntesis de los resultados	248
6.3.2.4.	Grupo IV. Cambio de estado de autogeneración e interrupción/desviación (compatible con <i>hacer/se/</i> y <i>volver/se/</i>)	249
6.3.2.4.a.	Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción y desviación	251
6.3.2.4.b.	Lexemas para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción/desviación (proceso interno y proceso causado)	253
6.3.2.4.c.	Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio estado de autogeneración e interrupción/desviación (proceso interno).....	256
6.3.2.4.d.	Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio estado de autogeneración e interrupción/desviación (proceso causado)	258

6.3.2.4.e.	Síntesis de los resultados	259
6.3.2.5.	Grupo V. Cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (compatible con <i>convertir/se/</i> y <i>hacer/se/</i>)	261
6.3.2.5.a.	Tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado	263
6.3.2.5.b.	Lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso interno y proceso causado)	265
6.3.2.5.c.	Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso interno)	268
6.3.2.5.d.	Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso causado)	270
6.3.2.5.e.	Síntesis de los resultados	272
6.4.	Recapitulación y discusión final	273
6.4.1.	El enfoque semántico del análisis	274
6.4.2.	La variación de verbos en los contextos de cambio	275

7. FACTORES QUE EXPLICAN EL USO DE LOS VERBOS SEMICOPULATIVOS DE CAMBIO EN LA TAREA DE TRADUCCIÓN DE FRASES DEL SUECO AL ESPAÑOL 279

7.1.	Objetivos del análisis	279
7.2.	Metodología	280
7.2.1.	Definición de las variables del estudio	280
7.2.2.	Método de análisis	290
7.2.2.1.	Definición de los árboles de decisión	290
7.2.2.2.	Motivación del uso de árboles de decisión y procedimiento para generarlos	291
7.2.2.3.	Resultado e interpretación de los árboles	293
7.2.2.4.	Otras cuestiones derivadas de los árboles de decisión	296
7.3.	Análisis, resultados y discusión	296
7.3.1.	Estudio del verbo <i>poner/se/</i>	298
7.3.1.1.	Factores que guardan relación con el uso de <i>poner/se/</i>	299
7.3.1.1.a.	Factores que guardan relación con el uso de <i>poner/se/</i> con estados meta de reacciones psicológica	299
7.3.1.1.b.	Factores que guardan relación con el uso el uso de <i>ponerse</i> con estados meta de propiedades físicas	302
7.3.1.1.c.	Factores que guardan relación con el uso el uso de <i>poner/se/</i> con estados meta de comportamiento	306
7.3.1.1.d.	Factores que guardan relación con el uso el uso de <i>ponerse</i> con estados meta de reacciones físicas	309
7.3.1.2.	Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo <i>poner/se/</i>	310
7.3.2.	Estudio del verbo <i>quedarse</i>	314
7.3.2.1.	Factores que guardan relación con el uso de <i>quedarse</i>	314
7.3.2.1.a.	Factores que guardan relación con el uso de <i>quedarse</i> con estados meta de estatus social	314
7.3.2.1.b.	Factores que guardan relación con el uso de <i>quedarse</i> con estados meta de propiedad física	316
7.3.2.1.c.	Factores que guardan relación con el uso de <i>quedarse</i> con estados meta de reacción psicológica	319

7.3.2.1.d.	Factores que guardan relación con el uso de <i>quedarse</i> con estados meta de reacción física.....	321
7.3.2.2.	Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo <i>quedarse</i>	321
7.3.3.	Estudio del verbo <i>convertir/se/</i>	325
7.3.3.1.	Factores que guardan relación con el uso de <i>convertirse</i>	325
7.3.3.1.a.	Factores que guardan relación con el uso de <i>convertir/se/</i> con estados meta de ente.....	326
7.3.3.1.b.	Factores que guardan relación con el uso de <i>convertirse</i> con estados meta de estatus social.....	327
7.3.3.1.c.	Factores que guardan relación con el uso de <i>convertirse</i> con estados meta de profesión y cargo.....	329
7.3.3.2.	Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo <i>convertir/se/</i>	331
7.3.4.	Estudio del verbo <i>hacer/se/</i>	334
7.3.4.1.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i>	334
7.3.4.1.a.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i> con estados meta de afiliación.....	335
7.3.4.1.b.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacer</i> con estados meta de comportamiento y forma de ser.....	337
7.3.4.1.c.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i> con estados meta de edad y ciclos vitales.....	339
7.3.4.1.d.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacer</i> con estados meta de ente.....	341
7.3.4.1.e.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i> con estados meta de oficio y cargo.....	342
7.3.4.1.f.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i> con estados meta de percepción sensorial.....	343
7.3.4.1.g.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacer</i> con estados meta de personalidad.....	345
7.3.4.1.h.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacerse</i> con estados meta de relaciones personales.....	346
7.3.4.1.i.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacer</i> con estados meta de propiedad física.....	347
7.3.4.1.j.	Factores que guardan relación con el uso de <i>hacer</i> con estados meta de reacción psicológica.....	349
7.3.4.2.	Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo <i>hacer/se/</i>	352
7.3.5.	Estudio del verbo <i>volver/se/</i>	355
7.3.5.1.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i>	355
7.3.5.1.a.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de afiliación.....	356
7.3.5.1.b.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de comportamiento y forma de ser.....	358
7.3.5.1.c.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de edad y ciclos vitales.....	362

7.3.5.1.d.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de percepción sensorial.....	363
7.3.5.1.e.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de propiedad física.....	365
7.3.5.1.f.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de de reacción física.....	368
7.3.5.1.g.	Factores que guardan relación con el uso de <i>volverse</i> con estados meta de valoración	369
7.3.5.1.	Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo <i>volver/se/</i>	371
7.4.	Recapitulación y discusión final	374
7.4.1.	Los árboles de decisión	374
7.4.2.	Resultados generales a destacar.....	375
7.4.3.	Cuestiones específicas sobre el aprendizaje de los verbos de cambio estudiados.....	376
7.4.3.1.	Aprendizaje del verbo <i>poner/se/</i>	376
7.4.3.2.	Aprendizaje del verbo <i>quedarse</i>	378
7.4.3.3.	Aprendizaje del verbo <i>convertir/se/</i>	379
7.4.3.4.	Aprendizaje del verbo <i>hacer/se/</i>	380
7.4.3.5.	Aprendizaje del verbo <i>volver/se/</i>	382
8.	RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	387
8.1.	Un nuevo enfoque para el estudio de la expresión de la noción de cambio.....	387
8.2.	Recapitulación de los resultados acerca del aprendizaje de la expresión de cambio	389
APÉNDICES	395
Apéndice 1	Formulario de consentimiento (corpus SUE 1).....	395
Apéndice 2	Formulario de consentimiento (corpus SUE 2).....	397
Apéndice 3	Encuesta perfil aprendices.....	398
Apéndice 4	Encuesta perfil de los hispanohablantes	403
Apéndice 5	Prueba diagnóstica	404
Apéndice 6	Instrucciones para los aprendices tarea escrita basada en viñetas.....	422
Apéndice 7	Instrucciones para los hispanohablantes tarea escrita basada en viñetas.....	423
Apéndice 8	Viñetas “La triste historia de una hoja de papel”	425
Apéndice 9	Tarea traducción de frases.....	427
Apéndice 10	Características de las frases.....	434
Apéndice 11	Dendograma	435
BIBLIOGRAFÍA.....	437

Índice de figuras

Figura 2.1.	El paradigma de la atribución.....	27
Figura 2.2.	La construcción atributiva	43
Figura 2.3.	Agrupamiento entorno a <i>quedarse solo</i>	52
Figura 2.4.	Esquematación de las categorías semánticas del estado meta	58
Figura 2.5.	Significado esquemático del VSC <i>hacerse</i>	67
Figura 2.6.	Significado esquemático del VSC <i>volverse</i>	69
Figura 2.7.	Visualización esquemática del ejemplo <i>Juan se pone triste</i>	71
Figura 2.8.	Representación esquemática del cambio de una entidad [X] en [X'] con el VSC <i>quedarse</i>	73
Figura 2.9.	Representación esquemática del resultado de una desaparición, separación o pérdida en por ej. " <i>quedarse sordo</i> "	73
Figura 2.10.	Una familia de construcciones semicopulativas de cambio	76
Figura 2.11.	Proceso de cambio interno	79
Figura 2.12.	Proceso de cambio externo	79
Figura 3.1.	Continuo de estilos basado en el continuo de estilos de Tarone	93
Figura 3.2.	Tipologías de la variación en la interlengua	95
Figura 4.1.	Tipología de muestras de lengua.....	114
Figura 4.2.	Los corpus en los capítulos de análisis	119
Figura 5.1.	Sexo.....	130
Figura 5.2.	Edad.....	130
Figura 5.3.	Lenguas habladas en casa.....	130
Figura 5.4.	Otras lenguas.....	130
Figura 5.5.	Duración de los estudios de español.....	132
Figura 5.6.	Duración de los estudios por universidad.....	132
Figura 5.7.	Estancia en país hispanohablante	132
Figura 5.8.	Comparación estancia en país hispanohablante por universidades	132
Figura 5.9.	Distribución de las notas.....	133
Figura 5.10.	Comparación de las notas entre universidad	133
Figura 5.11.	Comparación de las medias entre los dos grupos.....	134
Figura 5.12.	Relación de niveles a partir de las escalas del MCER.....	135
Figura 5.13.	Grupos definitivos del estudio por niveles	135
Figura 5.14.	Ejemplo de viñetas.....	137
Figura 5.15.	Viñeta sobre el cambio de entidad	144
Figura 5.16.	Procedimiento de análisis. La expresión de cambio y sus matices.....	149
Figura 5.17.	Distribución de los tipos de lexema (aprendices momento1).....	150
Figura 5.18.	Distribución de los tipos de lexema (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes...)	150
Figura 5.19.	Viñetas cambio de estado de paso.....	156
Figura 5.20.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso (aprendices, momento 1).....	157
Figura 5.21.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes).....	157
Figura 5.22.	Viñetas sobre el estado resultativo	164
Figura 5.23.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (aprendices, momento 1).....	166
Figura 5.24.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes)	166
Figura 5.25.	Viñetas sobre el cambio de entidad.....	173
Figura 5.26.	Frecuencia de uso de los lexemas para el cambio de entidad (aprendices, momento 1).....	174
Figura 5.27.	Frecuencia de uso de los lexemas para el cambio de entidad (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes).....	174
Figura 5.28.	Frecuencia de uso de los lexemas para el estado posterior al cambio (aprendices, momento 1).....	180

Figura 5.29.	Frecuencia de uso de los lexemas para el estado resultante (aprendices, momento 2 vs. Hispanohablantes).....	180
Figura 6.1.	Distribución de aprendices por su L1 adicional.....	195
Figura 6.2.	Distribución aprendices por lenguas estudiadas	196
Figura 6.3.	Puntuaciones obtenidas en la prueba diagnóstica.....	197
Figura 6.4.	Distribución de los tipos de lexemas por niveles para expresar la noción semántica de cambio	215
Figura 6.5.	Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso	220
Figura 6.6.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso.....	222
Figura 6.7.	Distribución de los VSC para la expresión de cambio de estado de paso como proceso interno	224
Figura 6.8.	Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de estado de paso como proceso causado.....	225
Figura 6.9.	Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado resultativo	228
Figura 6.10.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio resultativo.....	231
Figura 6.11.	Distribución de los VSC para expresar el cambio de estado resultativo como proceso interno	233
Figura 6.12.	Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de estado resultativo como proceso causado	238
Figura 6.13.	Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación	243
Figura 6.14.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación	245
Figura 6.15.	Distribución de los VSC para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación.....	247
Figura 6.16.	Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.....	252
Figura 6.17.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción / desviación.....	254
Figura 6.18.	Distribución de los VSC para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.	257
Figura 6.19.	Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.....	259
Figura 6.20.	Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	263
Figura 6.21.	Distribución de los lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	266
Figura 6.22.	Distribución de los VSC para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	269
Figura 6.23.	Distribución de los verbo causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	271
Figura 7.1.	Rama de árbol de decisión. Nivel alto	294

Índice de tablas

Tabla 2.1.	Tipología de los verbos semicopulativos.....	39
Tabla 2.2.	Adjetivos relacionados con solo con el verbo <i>quedarse</i>	52
Tabla 2.3.	VSC prototípicos: significado léxico, imagen conceptual y efectos prototípicos	64
Tabla 3.1.	Etapas de desarrollo basada en Ellis	100
Tabla 4.1.	Variables lingüísticas	121
Tabla 4.2.	Especificación de las pruebas estadísticas por capítulo de análisis	125
Tabla 5.1.	División de niveles y número de sujetos	135
Tabla 5.2.	Variable matiz semántico del cambio.....	142
Tabla 5.3.	Clasificación de los lexemas (variable independiente) por tipo de lexema	145
Tabla 5.4.	Ejemplo de tabla de contingencia. Tipo de lexema en función del momento 1 y momento 2	146
Tabla 5.5.	Ejemplo de tabla de contingencia. Lexemas en función del momento 1- niveles de interlengua	147
Tabla 5.6.	Ejemplo de tabla de contingencia. Lexemas en función del momento 2- niveles de interlengua	148
Tabla 5.7.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio. Momento 1 vs. momento 2.....	152
Tabla 5.8.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio en función de los niveles de interlengua.....	153
Tabla 5.9.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio. Momento 2 vs. hispanohablantes.....	154
Tabla 5.10.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 1	157
Tabla 5.11.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 2.....	157
Tabla 5.12.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 1, momento 2 e hispanohablantes	161
Tabla 5.13.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 2 vs. hispanohablantes.	163
Tabla 5.14.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo Momento 1	166
Tabla 5.15.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de resultativo. Momento 2	167
Tabla 5.16.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado resultativo. Momento 1, momento 2 e hispanohablantes	171
Tabla 5.17.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado resultativo. Momento 2 vs. hispanohablantes	172
Tabla 5.18.	Frecuencia de los lexemas. Momento 1. Cambio de entidad.....	175
Tabla 5.19.	Frecuencia de los lexemas. Momento 2. Cambio de entidad.....	175
Tabla 5.20.	Plano semilongitudinal. Cambio de entidad.....	178
Tabla 5.21.	Plano pseudolongitudinal. Cambio de entidad.....	179
Tabla 5.22.	Frecuencia de los lexemas. Momento 1. Estado posterior al cambio	181
Tabla 5.23.	Frecuencia de los lexemas. Momento 2. Estado posterior al cambio	181
Tabla 5.24.	Plano semilongitudinal. Estado posterior al cambio	184
Tabla 5.25.	Plano pseudolongitudinal. Estado posterior al cambio	185
Tabla 6.1.	Años de estudio de español	196
Tabla 6.2.	Estancia en país hispanohablante	197
Tabla 6.3.	División de niveles y número de sujetos	198
Tabla 6.4.	Porcentaje de aprendices que ha estudiado los verbos semicopulativos de cambio....	198
Tabla 6.5.	Características léxico-semánticas y pragmático-discursivas de los contextos de cambio	204
Tabla 6.6.	Variable independiente <i>grupos de frases</i>	211
Tabla 6.7.	Ejemplo de tabla de contingencia. Tipo de lexema en función de los niveles de competencia.....	212

Tabla 6.8.	Ejemplo de tabla de contingencia. Tipo de lexema en función de los niveles de competencia.....	213
Tabla 6.9.	Frecuencia y residuos estandarizados. Tipos de lexema para expresar la noción semántica de cambio.....	216
Tabla 6.10.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso	220
Tabla 6.11.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso	222
Tabla 6.12.	Frecuencia de uso de los VSC para la expresar el cambio de estado de paso de proceso interno	224
Tabla 6.13.	Frecuencia de uso de los verbos causativos de cambio (proceso causado).....	225
Tabla 6.14.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio resultativo	229
Tabla 6.15.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio resultativo	231
Tabla 6.16.	Frecuencia de uso de los VSC para la expresar el cambio de estado resultativo de proceso interno	234
Tabla 6.17.	Frecuencia de uso de los verbos causativos para la expresar el cambio de estado resultativo de proceso causado	238
Tabla 6.18.	Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación.....	244
Tabla 6.19.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación	245
Tabla 6.20.	Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/desviación	248
Tabla 6.21.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.	253
Tabla 6.22.	Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de autogeneración e cambio de interrupción / desviación.	254
Tabla 6.23.	Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.....	257
Tabla 6.24.	Frecuencia de uso de los verbos causativos para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.....	259
Tabla 6.25.	Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	264
Tabla 6.26.	Frecuencia de los lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	266
Tabla 6.27.	Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado.....	269
Tabla 6.28.	Frecuencia de uso de los verbos causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado	272
Tabla 7.1.	Variables lingüísticas	289
Tabla 7.2.	Ejemplo de tabla con factores y porcentajes con <i>ponerse</i> con estados meta de reacciones psicológicas.....	298
Tabla 7.3.	Porcentaje de uso del verbo <i>poner/se/</i> con estados meta de reacciones psicológicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	300
Tabla 7.4.	Porcentaje de uso del verbo <i>ponerse</i> con estados meta de propiedades físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio	304
Tabla 7.5.	Porcentaje de uso del verbo <i>poner/se/</i> con estados meta de comportamiento por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio	307
Tabla 7.6.	Porcentaje de uso del verbo <i>ponerse</i> con estados meta de reacciones físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio	310
Tabla 7.7.	Porcentaje de uso del verbo <i>quedarse</i> con estados meta de estatus social por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	315
Tabla 7.8.	Porcentaje de uso del verbo <i>quedarse</i> con estados meta de propiedad física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio	316
Tabla 7.9.	Porcentaje de uso del verbo <i>quedarse</i> con estados meta de reacción psicológica por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	319

Tabla 7.10.	Porcentaje de uso del verbo <i>quedarse</i> con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	321
Tabla 7.11.	Porcentaje de uso del verbo <i>convertirse</i> con estados meta de ente por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	326
Tabla 7.12.	Porcentaje de uso del verbo <i>convertirse</i> con estados meta de estatus social por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	328
Tabla 7.13.	Porcentaje de uso del verbo <i>convertirse</i> con estados meta de oficio y cargo por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	330
Tabla 7.14.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de afiliación por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	336
Tabla 7.15.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacer</i> con estados meta de comportamiento por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	338
Tabla 7.16.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de edad y ciclos vitales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	340
Tabla 7.17.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacer</i> con estados meta de ente por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	341
Tabla 7.18.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de oficio y cargo por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	342
Tabla 7.19.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de percepción sensorial por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	344
Tabla 7.20.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de personalidad por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	346
Tabla 7.21.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de relaciones personales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	347
Tabla 7.22.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacerse</i> con estados meta de propiedades físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	348
Tabla 7.23.	Porcentaje de uso del verbo <i>hacer</i> con estados de reacción psicológica por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	350
Tabla 7.24.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de afiliación por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	357
Tabla 7.25.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de comportamiento y forma de ser por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	359
Tabla 7.26.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de edad y ciclos vitales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	362
Tabla 7.27.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de percepción sensorial por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	364
Tabla 7.28.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de propiedad física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	366
Tabla 7.29.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	368
Tabla 7.30.	Porcentaje de uso del verbo <i>volverse</i> con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.....	370

Lista de abreviaturas

Abreviaturas utilizadas en los capítulos de teoría, método y análisis

A	atributo
ASL	adquisición de segundas lenguas
CCN	corpus comparable nativo
CD	complemento directo
CEA	corpus experimental de aprendices
ELE	Español Lengua Extranjera
L1	Lengua primera
L2	Segunda lengua
LC	Lingüística Cognitiva
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua meta
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
S	sujeto
V	verbo
VC	verbo copulativo
VSC	verbo semicopulativo de cambio
VSE	verbo semicopulativo estativo
ALT	uso de otros verbos alternativos

Abreviaturas para fuentes de información

CREA	Corpus de Referencia del Español Actual
DLE	Diccionario de la lengua española
SAG	Svenska Akademiens Grammatik

1. Introducción

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

–J. Numhausser, *Todo cambia*

Este fragmento de la canción “Todo cambia” de Numhausser nos invita a introducir el tema central de nuestra investigación, esto es, la *expresión de cambio*. Sus versos transmiten la idea de que el cambio es una parte esencial del ser humano y de las cosas que le rodean; nos hacemos mayores, nos ponemos tristes, nos alegramos, nos preocupamos, nos quedamos sorprendidos; hay personas que se quedan calvas, y otras engordan o adelgazan; hay gente que llega a ser importante y otra que se vuelve imprescindible; de la misma manera, los campos florecen y se ponen verdes en la primavera, el hielo se rompe y se convierte en agua, la ropa se encoge en la lavadora, la piel se vuelve áspera con el frío, los espacios se vacían o se quedan vacíos y los barcos se hacen pequeños en el horizonte; y de la misma manera, hay situaciones que se ponen tensas o emocionantes y hay sueños que se hacen realidad, etc. Todos estos cambios se expresan mediante una variedad de verbos de cambio, lo cual nos da una idea de la amplitud y complejidad de la expresión de cambio en español¹.

En la presente investigación abordamos el estudio de la *expresión de cambio* en el uso del lenguaje; específicamente en aprendices suecohablantes de español como lengua extranjera (ELE)². La circunstancia que nos ha llevado a estudiar la expresión de cambio en este perfil de aprendices se debe a que el sueco es una lengua que dispone de verbos generales —

¹ Esta introducción está inspirada en la introducción a la obra *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos: un análisis contrastivo* (Rodríguez Arrizabalaga 2001).

² En esta investigación usamos el término “lengua extranjera” para referirnos a una lengua que se aprende después de la lengua materna (L1). En la bibliografía en lengua inglesa se utiliza la expresión “segunda lengua” (*second language*) para referirse al término lengua extranjera. En el contexto de este trabajo preferimos usar el término lengua extranjera (LE) debido a que en el entorno escolar y universitario sueco los estudiantes conocen ya dos lenguas —el sueco (L1) y el inglés— cuando empiezan sus estudios de español (López Serrano 2018: 1); por esta razón consideramos que la expresión “segunda lengua” (L2) no es adecuada para referirse al aprendizaje de español en este contexto.

*bli/göra*³— capaces de expresar diversos tipos de cambio que en español se expresan mediante un variado abanico de verbos (*ponerse/poner, quedarse, dejar, volverse/volver, hacerse/hacer, convertirse /convertir*, etc.). Por ejemplo, el evento de cambio de pasar a ser rico se expresa en sueco como *Han blev rik* mientras que en español esta misma situación se puede expresar mediante distintos verbos que junto con su complemento —el adjetivo o sintagma preposicional— especifican diferentes maneras de realizarse el cambio (desde ahora, *matices semánticos del cambio*): ‘**se hizo rico/ se volvió rico/ se convirtió** en un hombre rico’.

Esta situación asimétrica entre el sueco y el español es lo que nos ha despertado el interés de estudiar este fenómeno desde la perspectiva del aprendizaje. La finalidad de esta investigación es describir y explicar cómo el aprendiz suecohablante va aprendiendo a asociar la noción semántica de cambio con los diferentes verbos de cambio en español. Este proceso que pretendemos describir implica presumiblemente que el aprendiz suecohablante va haciéndose consciente de una serie de matices semánticos del cambio que no son en principio evidentes en sueco, pero que son importantes a la hora de elegir los verbos para expresar el cambio en español.

En este trabajo nos centramos en estudiar el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio, entendiendo como tal proceso las etapas de aprendizaje que atraviesa una persona que está aprendiendo una L2/LE (segunda lengua/lengua extranjera); el estudio de la evolución de estas etapas permite ver cómo se va desarrollando y conformando el sistema de la lengua de aprendizaje, es decir, lo que se ha venido a denominar con el término de *interlengua*. De acuerdo a esto, nuestro trabajo se inscribe en la disciplina de la Lingüística Aplicada y dentro de ella en la rama que estudia el aprendizaje de L2/LE, en nuestro caso el español como lengua extranjera (ELE).

Tras este breve preámbulo que anticipa el tema central del presente trabajo pasamos a describir sucintamente el objeto de estudio (1.1), el problema de investigación (1.2), los objetivos de investigación (1.3) y el estado de la cuestión (1.4). El capítulo se cierra con el apartado que expone la disposición de los capítulos que conforman la tesis (1.5).

1.1. Presentación del objeto de estudio

La *noción semántica de cambio* se define como una transición de un estado a otro que puede implicar una modificación total, esto es, la transformación de un ser en otro ser, como en “el hielo se convierte en agua”, o una modificación parcial, es decir, una variación dentro del mismo ser, como en “nos ponemos tristes” (Conde Noguero 2013: 77).

³ Como veremos en el apartado 1.2 el verbo *bli* + sustantivo/adjetivo forma una construcción intransitiva que expresa un cambio enfocado desde la entidad que experimenta el cambio, como en *Hon blev ledsen* ‘Ella **se puso/se quedó** triste’. El verbo *göra* + sustantivo/adjetivo forma una construcción transitiva que expresa un cambio que se desencadena a partir de un agente externo que actúa sobre la entidad que experimenta el cambio, como en *Den här nyheten gjorde mig ledsen* ‘La noticia **me puso / me dejó** triste’.

El español dispone de tres procedimientos léxicos y gramaticales⁴ para expresar la noción de cambio:

1. Verbos semicopulativos de cambio. Verbos que requieren de un complemento obligatorio —sustantivo, adjetivo o sintagma preposicional— para en conjunto expresar el cambio (*ponerse/poner, volverse/volver, hacerse/hacer, quedarse, convertirse/convertir*, etc.).
2. Perífrasis verbales con *ser* y *estar* (*llegar a ser/estar, pasar a ser/estar*).
3. Verbos léxicos de cambio. Verbos plenos de significado capaces de expresar por sí mismo un significado léxico de cambio. De este grupo forma parte, por ejemplo, un conjunto muy numeroso de verbos derivados morfológicamente de sustantivos y adjetivos, que pueden ser pronominales o no pronominales (*alegrarse, enviudar, preocuparse, enfermar(se), engordar(se), ablandarse* etc.)⁵.

En la presente investigación estudiamos la expresión de cambio en dos *construcciones gramaticales*: la formada por un sujeto (S), un verbo semicopulativo de cambio (VSC) y un atributo (A) —sustantivo, adjetivo o sintagma preposicional—, como en el ejemplo 1.1, y la formada por un complemento directo (CD), un verbo semicopulativo de cambio (VSC) y un atributo (A) —sustantivo, adjetivo o sintagma preposicional—, como en el ejemplo 1.2. En el enunciado 1.1 el cambio se enfoca desde la entidad que lo experimenta (*causación interna*), mientras que en 1.2 el cambio se enfoca desde el agente externo que causa el cambio (*causación externa*)⁶, donde “que no vinieras” es el sujeto (agente externo) que actúa sobre Luís provocando el proceso de pasar a estar triste.

1.1 **Luis se puso triste** [Sujeto-verbo-atributo adjetival].

1.2 **A Luís lo puso triste** que no vinieras [Complemento directo-verbo-atributo adjetival].

Usamos el concepto de *construcción gramatical* tal y como se define dentro del marco teórico de la Gramática de Construcciones (Goldberg 1995, Croft 2007, Gras 2010), es decir, como una unidad de representación sintáctica que se vincula a un significado. En estas dos construcciones en las que nos centramos, esta representación sintáctica es la relación del verbo y una serie de complementos —[Sujeto-verbo-atributo] y [Complemento directo-verbo-atributo]— que en conjunto permite que se dé la significación de *cambio interno* en el primer caso y de *cambio causado* en el segundo.

⁴ Para una descripción de los distintos recursos para expresar la noción de cambio, véanse, por ejemplo, los trabajos de Alba de Diego y Lunell (1988), Conde Noguero (2013), Lorenzo (1970), Morimoto y Pavón Lucero (2007a) y Porroche Ballesteros Ballesteros (1988).

⁵ Clasificaciones más sucintas de este grupo de verbos se encuentran en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: §41); De Miguel Aparicio (1992) y en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999: §25).

⁶ Los términos *causación interna* y *causación externa* se han tomado de Nilsson et al. (2014: 148).

La noción semántica de cambio en español ha despertado siempre un gran interés en el campo de la traducción, la lingüística contrastiva y la enseñanza de ELE en lo que respecta al paradigma verbal de los verbos semicopulativos de cambio (VSC). Esto se debe a que el español se distingue por disponer de una amplia variedad de estos verbos (por ej. *ponerse, quedarse, hacerse, volverse, convertirse, transformarse, acabar, caer, meterse a*, etc.)⁷ para expresar diferentes matices del cambio; en otras palabras, el español no dispone de un verbo general, como lo tienen otras lenguas germánicas y románicas⁸; por ejemplo, el inglés *become*, el alemán *werden*, el neerlandés *worden*, el danés *blive*, el sueco y noruego *bli*, el francés *devenir*⁹, el italiano *diventare* y el portugués *ficar* y *tornar-se* (Söhrman y Nilsson 2008: 167).

Cabe añadir que todas estas lenguas que acabamos de mencionar tienen otros lexemas —verbos, expresiones verbales y desinencias morfológicas— para expresar esta noción. En este sentido, el inglés es la lengua germánica que dispone de más alternativas léxicas (*get, fall, turn, become, grow, go*, etc., Söhrman y Nilsson 2008: 168). A diferencia del verbo *become*, estos verbos sí tienen a veces un contenido léxico específico que les impide combinarse con cualquier sujeto y complemento, como podemos observar en los ejemplos 1.3 y 1.4:

1.3 He fell asleep/*rich.

1.4 He went mad/*happy. (cf. Rodríguez Arrizabalaga 2001: 21)

Sin embargo, el verbo *become* es el que muestra una mayor rentabilidad de uso. Su “flexibilidad y versatilidad semántica” hace que sirva de “comodín funcional de cambio” y por eso puede ser equivalente a once VSC diferentes en español (Rodríguez Arrizabalaga 2001: 129)¹⁰.

Söhrman y Nilsson (2008: 168-169) señalan que en las lenguas escandinavas y en inglés el uso de verbos derivados de sustantivos y adjetivos mediante distintos procedimientos morfológicos para la expresión de cambio es menos frecuente que en las lenguas románicas. En el caso concreto del sueco, existe el sufijo *-na/ -n* que se une generalmente a adjetivos monosilábicos y sustantivos para formar un verbo léxico de valor incoativo que aporta el

⁷ No hemos podido encontrar una lista cerrada de VSC, aunque los trabajos más destacados de este tema (Conde Noguerol 2013, Morimoto y Pavón 2007 y Porroche Ballesteros 1988, etc.) mencionan como VSC más característicos de la noción de cambio *ponerse, quedarse, volverse, hacerse* y *convertirse* en que son principalmente el objeto de estudio de la presente investigación.

⁸ Para una comprensión del funcionamiento de estos verbos en comparación con los verbos españoles, véanse, Rodríguez Arrizabalaga (2001) para el inglés; Nilsson (2000) y Söhrman y Nilsson (2008) para el portugués; Bermejo Calleja (1994) y Trovato (2013) para el italiano; Coste y Redondo (1965) para el francés; Lorenzo (1970) para el inglés y el alemán; Hanegreefs (2004) para el neerlandés; Nilsson y Söhrman (2007) para el sueco y noruego.

⁹ El verbo *devenir* ha pasado al español como un préstamo del francés y es usado únicamente en contextos especializados de la lingüística. Por ejemplo, Pountain (1984: 10) se refiere a la noción de cambio como *devenir*.

¹⁰ La autora muestra en su estudio que el 54,3% de los verbos semicopulativos de cambio españoles fueron traducidos por el verbo *become*.

valor de cambio: *mörk* > *mörkna* ('anochecer' u 'oscurecer'), *kall* > *kallna* 'enfriarse'; *mjuk* > *mjukna* 'ablandarse'¹¹, etc.

Continuando con las lenguas escandinavas, Nilsson y Söhrman (2007) y Söhrman y Nilsson (2008) incluyen también como lexemas de cambio a los verbos *göra* (sueco), *gjøre* (noruego) y *gøre* (danés). Estos verbos junto a su complemento expresan un cambio provocado por un agente externo, como en 1.5 y 1.6, mientras que el verbo *bli/blive* indica un cambio interno que experimenta el sujeto, como en 1.7 y 1.8:

- 1.5 Hennes attityd och sätt att prata gjorde mig verkligen orolig [proceso causado].
Su actitud y forma de hablar **me dejó** realmente preocupada.
- 1.6 Det är bara nuvarande administratörer som kan **göra** någon till administratör för en grupp [proceso causado].
Solamente los actuales administradores son los que pueden **convertir** a alguien en administrador de un grupo.
- 1.7 **Blev** du orolig över klimatet i somras? [proceso interno].
¿**Te quedaste** preocupado por el clima este verano?
- 1.8 Huset **blev** ett modernt hotel [proceso interno].
La casa **se convirtió** en un moderno hotel.

El verbo *göra* también tiene parangón en otras lenguas como, por ejemplo, *make* en inglés, *machen* en alemán, *maken* en neerlandés, *faire* en francés y *deixar* y *tornar* en portugués etc. Con respecto a estos lexemas verbales, el español dispone de un mayor número de verbos en comparación a las otras lenguas: *dejar* (ej. 1.5), *convertir* (ej. 1.6), *hacer* (ej. 1.9), *volver* (ej. 1.10) y *poner* (ej. 1.11):

- 1.9 Una **te hará** rico, otra te encumbrará, otra te hará feliz.
- 1.10 La idea es **volver** más eficiente todo el sistema.
- 1.11 No hay que ser sectario, pero a veces **lo ponen** muy difícil (Nilsson et al. 2014: 166-167).

De acuerdo a lo que acabamos de presentar, existe una diferencia tipológica entre el español y las otras lenguas germánicas y románicas con respecto a la expresión de cambio. Este significado se codifica de manera diferente en español y esto se ve concretamente en que tiene un sistema de VSC mucho más amplio en comparación a otras lenguas germánicas y romances. Por esta razón, es comprensible que el aprendizaje de estos verbos implique una dificultad para aquellas personas cuya L1 dispone de un verbo general para expresarla.

La motivación principal para llevar a cabo esta investigación se origina en la observación de un problema de aprendizaje en nuestros estudiantes suecohablantes de español con

¹¹ Nótese que los verbos españoles que traducen la terminación sueca *-na* son también verbos derivados morfológicamente de adjetivos.

respecto al uso de la expresión de cambio. Esta dificultad se muestra en los siguientes ejemplos que son traducciones de la frase “Peter har blivit egoist”, realizadas por estudiantes del primer curso de español en la universidad:

- 1.12 Peter ha puesto egoísta
- 1.13 Peter ha estado egoísta
- 1.14 Peter se transformó a un egoísta
- 1.15 Peter se ha convertido egoísta
- 1.16 Peter ha cambiado y ahora es egoísta.

Viendo estas traducciones, inferimos que la dificultad para elegir el verbo probablemente se derive de que en español no existe un verbo general para expresar la noción de cambio que, como hemos visto, sí existe en sueco. Esto es corroborado también en el estudio contrastivo entre el sueco y el español de Westbery (2000: 8). Este autor señala que a veces el suecohablante debe aprender varias palabras en español que en sueco corresponden a una. Este fenómeno lo ejemplifica con el verbo *vara* —*ser* y *estar*— y el verbo *bli* que es descrito como aquel que “indica un resultado o una transformación de un estado a otro, y equivale a un gran número de palabras”.

Cabe añadir que específicamente el verbo *bli* se utiliza en otras construcciones gramaticales en las que no nos vamos a enfocar en esta investigación, pero que mencionamos debido a que guardan cierta cercanía formal y semántica con respecto al verbo *bli* cuando expresa la noción semántica de cambio.

La construcción impersonal *bli* + sustantivo se usa en sueco principalmente en pretérito perfecto simple o en futuro para expresar el acaecer de un hecho, equivaliendo en español al verbo *haber*, como se muestra en los dos siguientes ejemplos:

- 1.17 I kväll **blir det** fullmåne.
Esta noche **habrá** luna llena. (Fält 2000: 23)
- 1.18 **Det blev** skratt och applåder.
Hubo risas y aplausos. (Fält 2000: 23)

Bli se utiliza en la construcción *bli* + adjetivo/sustantivo para hacer una valoración de un hecho pasado, equivaliendo en español a los verbos *resultar* y *ser*, como en 1.19:

- 1.19 Middagen **blev** ett totalt fiasko.
La cena **fue / resultó** un fracaso total. (Fält 2000: 23)

También puede expresar valoraciones relativas a un acontecimiento futuro, indicándose en este caso un valor incoativo que a la vez expresa “expectativas, temores, o deseos del hablante” (Nilsson et al. 2014: 166); por ejemplo, en el enunciado 1.20 se hace referencia a un hecho futuro señalándose un resultado:

1.20 Du och jag **kommer att bli** mycket goda vänner.

Tú y yo **vamos a ser** grandes amigos. (Fält 2000: 23)

El verbo *bli* funciona también como auxiliar aspectual junto con participios de presente de los verbos posicionales intransitivos *ligga*, *sitta* y *stå* (*bli* + *liggande/sittande/stående*) expresándose la noción de permanencia, donde el acento está puesto en el estado y su duración, aunque a veces, como en 1.21, la acción verbal puede estar limitada si va acompañada de un marcador temporal (Svenska Akademiens Grammatik (SAG) 1999, 3: 352-53). En español estos verbos equivalen al verbo *estar*, como ilustra el siguiente ejemplo:

1.21 Hon satte sig i soffan. Där **blev** hon **sittande** i två timmar.

Ella se sentó en el sofá. Allí **estuvo sentada** dos horas (traducción nuestra).

(SAG 1999, 3: 352-53)

Para finalizar, *bli* se utiliza en las construcciones pasivas (*bli* + participio de pasado). Estas construcciones subrayan una acción que implica un estado resultante, como en el ejemplo 1.22:

1.22 Min far **blev överkörd** av en spårvagn.

Mi padre **fue atropellado** por un tranvía. (Fält 2000: 323)

De acuerdo a lo expuesto, vemos que *bli* aparece en otras construcciones gramaticales donde junto a sus complementos —adjetivo, sustantivo o participio— actualiza valores aspectuales como los de permanencia, resultado y acción en desarrollo, que también forman parte de la noción semántica de cambio, como expondremos con más detalle en el capítulo 2 (cf. 2.1.5). En los ejemplos del 1.17 al 1.22 (arriba), se ve que *bli* equivale en español a los verbos copulativos *ser* o *estar*. El hecho de que *bli* aparezca en otras construcciones que desde el punto de vista formal y semántico son cercanas a *bli* cuando expresa cambio, podría generar interferencias en los suecohablantes a la hora de tener que elegir los verbos para expresar cambio en español.

Toda esta problemática que acabamos de exponer, nos dio pie a plantearnos dos preguntas centrales que han sido el punto de partida de la presente investigación; primero ¿de qué recursos lingüísticos se valen los aprendices cuando necesitan expresar la noción de cambio? y segundo ¿cómo se produce el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio con respecto a los VSC¹² (*ponerse*, *poner*, *hacerse*, *hacer*, *volverse*, *volver*, etc.) que no tienen una equivalencia exacta en la L1 de los aprendices?

Centrándonos ya específicamente en el tema central de esta tesis, esto es, la expresión de cambio, las gramáticas contrastivas sueco-español (Fält 2000; Falk, Sjölin y Lerate 2003; Fant,

¹² Con este término nos referimos a los verbos que sirven para expresar el cambio como un proceso interno (por ej. *ponerse*), como a los verbos que sirven para expresar el cambio como un proceso causado (por ej. *poner*).

Hemerén y Österberg 2004 y Falk y Blank 2008; Nilsson et al. 2014¹³), dedican un capítulo especial al verbo *bli* y los verbos equivalentes en español. Estas gramáticas ponen el foco de atención en la ausencia en español de una contrapartida de *bli*, es decir, de un verbo general para expresar la noción de cambio. De acuerdo a estas obras el verbo *bli* equivale a verbos que en español ponen el énfasis en diferentes aspectos del proceso de cambio (Fält 2000: 314-321): *ponerse, hacerse, volverse, convertirse*, como se muestra desde el ejemplo 1.23 al 1.26:

- 1.23 Himlen **blir** rosafärgad.
El cielo **se pone** rosa.
- 1.24 Han vill **bli** tysk/ medborgare.
Quiere **hacerse** ciudadano alemán.
- 1.25 1968 **blev** hon hippie.
En 1968 **se volvió** hippie.
- 1.26 Trion **blir** /till/en kvartett.
El trío **se convierte** en cuarteto.

Además, como ilustran los ejemplos de 1.27 a 1.29, *bli* equivale a verbos que en español enfatizan el resultado del cambio; por ejemplo, *quedarse, salir, resultar* y la perífrasis *llegar a ser* (Fält 2000: 314-321):

- 1.27 Miriam **blev** änka för 19 år sedan.
Miriam **se quedó** viuda hace 19 años.
- 1.28 Det här samtalet kommer att **bli** dyrt för dig.
Te va a salir cara esta llamada.
- 1.29 Det kommer att **bli** svårt för mig att inte träffa dig mer.
Me va a resultar difícil dejar de verte.
- 1.30 Den sången **blev** mycket populär hos oss.
Aquella canción **llegó a ser** muy popular entre nosotros.

Seguidamente estas gramáticas contrastivas señalan que *bli* equivale también a verbos léxicos de cambio en español formados por procedimientos de prefijación o sufijación a partir de sustantivos y adjetivos pronominales y no pronominales: *bli smal* ‘adelgazar’, *bli sjuk* ‘enfermarse’, *bli glad* ‘alegrarse’, etc.

Estas equivalencias coinciden plenamente con las encontradas en el trabajo de Nilsson y Söhrman (2007) en un corpus de prensa española donde localizan los verbos que semánticamente corresponden a los verbos —en sueco y noruego— *bli* y su contrapartida causativa *gjøre* y *göra*. Estos autores señalan que los verbos y locuciones verbales con más

¹³Esta gramática, aunque está dirigida a cualquier aprendiente de ELE independientemente de cual sea su L1, está escrita por profesores universitarios que trabajan en el ámbito escandinavo.

frecuencia de aparición son *hacerse*, *llegar/pasar a (ser)*, *ponerse*, *quedar(se)*, *resultar*, *salir*, *ser* y *volverse* que equivalen a *bli* y los verbos *dejar*, *hacer*, *poner* y *volver* equivalentes a *gjøre/göra*. Sobre esto dicen:

Cabe notar la correspondencia entre las construcciones atributivas *hacerse* o *volverse* y sus paralelos transitivos contruidos con *hacer* o *volver*. Del mismo modo se comprueba una correspondencia entre las construcciones intransitivas de *quedar* o *ponerse* y sus paralelos transitivos contruidos con *dejar* o *poner* (Nilsson y Söhrman 2007: 310).

Con respecto a esto, llama la atención que en las gramáticas contrastivas mencionadas anteriormente (Fält 2000; Falk, Sjölin y Lerate 2003; Fant, Hemerén y Österberg 2004 y Falk y Blank 2008) no se haga ninguna referencia específica al verbo de cambio *göra* y los verbos a los que equivale en español.

De acuerdo a los ejemplos que hemos ido poniendo a lo largo de esta disertación, *bli* y *göra* se comportan como verbos que se caracterizan por tener un significado léxico general e inespecífico; se combinan sin restricción alguna con todo tipo de sujetos y complementos expresando diferentes matices semánticos de cambio. Por lo tanto, su carácter versátil los capacita para equivaler a una gran variedad de verbos de cambio en español.

1.2. Descripción del problema de investigación

Van Gorp (2014) explica la semántica de los VSC —*hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*— apelando al ‘principio de la no sinonimia de las formas gramaticales’ (*Principle of non-synonymy of grammatical forms*) postulado desde la semántica cognitiva; según este principio no es posible que dos o más formas gramaticales expresen exactamente lo mismo. Van Gorp asume que estos verbos además de denotar a nivel general la noción de cambio, expresan matices semánticos del cambio diferentes (*imágenes conceptuales*)¹⁴. Esto significa que cada verbo se encuentra mucho más especificado semánticamente en comparación a los verbos generales de cambio, como por ejemplo *bli*, *göra*, *become*, *make*, etc. Pero ¿cuál es el significado específico de cada uno de estos verbos? Con respecto a esta pregunta, podemos adelantar que estos verbos tienen un contenido semántico impreciso de naturaleza aspectual. Por ejemplo, el verbo *poner* como verbo léxico significa 'colocar a alguien o algo en un lugar' (DRAE), como en “**pon** el libro en la estantería”; sin embargo, el VSC *ponerse* no puede explicarse conceptualmente cuando aparece separado de su complemento. En este caso *ponerse* pasaría a tener un significado cuando se acompaña de un complemento, como en “el niño llora cuando *se pone* triste”. Esa combinación *ponerse* + *triste* significa 'pasar de no estar triste a estarlo'. De acuerdo a esto, los VSC necesitan apoyarse en un complemento para actualizar su significado en el discurso y, por lo tanto, deben tratarse a un nivel de construcción gramatical.

¹⁴ Este concepto se aborda con más detalle en el capítulo 2.

Son varios los autores (Coste y Redondo 1965; Fente 1970; Eberenz 1985, entre otros) que señalan que el valor semántico de estos VSC está determinado por características léxico-semánticas —por ejemplo, las características formales y semánticas del atributo, el carácter voluntario o involuntario del cambio, la naturaleza gradual o inmediata del cambio, la duración temporal del nuevo estado, etc.— como ilustran los ejemplos de 1.31 y 1.32¹⁵.

1.31 **Juan se hizo médico porque quería trabajar en Médicos sin Fronteras**

[cambio de profesión, voluntario, gradual y duradero].

1.32 **Me quedé sorprendido cuando me dijeron que venías.**

[cambio de reacción psicológica, involuntario, inmediato y transitorio].

En el ejemplo 1.31 se expresa la adquisición de una profesión. El uso de *hacerse* se explicaría en función de que hay un sustantivo que expresa profesión, de que el cambio es voluntario, explicitándose este rasgo mediante la presencia en el contexto de la frase de una oración causal y un sujeto que es humano. Además, debido a las propias características semánticas del sustantivo *médico*, para que el cambio se culmine debe transcurrir un periodo de tiempo dando como resultado un estado alcanzado —ser médico— que perdura en el tiempo. En 1.32 se explicaría *quedarse* como un verbo que expresa una reacción psicológica que se produce de manera puntual y de forma involuntaria, características que vienen marcadas por la presencia en el contexto de la frase de una oración temporal. Además, debido a la naturaleza semántica del adjetivo *sorprendido*, el estado alcanzado tras el cambio es de carácter transitorio.

De acuerdo a lo que acabamos de exponer, los ejemplos de 1.33 a 1.36 ilustran que los verbos no se pueden usar arbitrariamente, es decir, sin tener en cuenta las restricciones léxico-semánticas que actúan en cada uno de los VSC¹⁶.

1.33 ***Me hice calvo.**

1.34 ***Me volví decepcionado**

1.35 ***Me puse profesor**

1.36 ***Nos quedamos amigas.**

Los autores que han hecho una aproximación cognitiva a la semántica de estos verbos (Nilsson et al. 2014 y van Gorp 2014) plantean que el matiz extra que añade cada verbo al valor general de cambio tiene que ver con el valor semántico que este verbo tiene fuera de la estructura atributiva, es decir, como verbo pleno de significado (cf. cap. 2). Por ejemplo, la semicópula *ponerse* expresa el paso a un nuevo estado (“*ponerse triste*”) y este significado remite al significado concreto del verbo *poner*, es decir, 'colocar a alguien o algo en un lugar'. De acuerdo a esto, *ponerse* como semicópula de cambio “expresa la localización simbólica de la entidad sujeto en un determinado estado” (van Gorp 2014: 293).

¹⁵ Ejemplos nuestros.

¹⁶ Estas restricciones léxicos-semánticas son presentadas específicamente en el capítulo 2.

Otro problema que se plantea, como vemos en los ejemplos de 1.37 a 1.40, es que existe la posibilidad de que en el mismo contexto pueda usarse más de un verbo, expresándose diferentes maneras de realizarse el cambio:

1.37 **Me hice** entrenador / **me convertí** en entrenador;

1.38 **Me volví** calvo / me quedé calvo.

1.39 Los sueños **se hacen** / **se vuelven** realidad.

1.40 **Se puso** / **se volvió** adicto.

En esta situación hay verbos que tienden a ser más característicos que otros dependiendo del *contexto* donde se utilicen; por ejemplo, *a priori* podríamos decir que la combinación “*quedarse calvo*” es más prototípica que “*volverse calvo*”; sin embargo, la posibilidad de usar tanto un verbo como otro existe, pudiéndose expresar así dos matices del cambio diferentes. Esta situación implica que los aprendientes están expuestos durante su proceso de aprendizaje a un *input variable*, es decir, que percibirán enunciados que describen eventos de cambio de naturaleza variable (*se volvió calvo* / *se quedó calvo*; *se hizo rico* / *se volvió rico*; *se puso triste* / *se quedó triste*), situación que puede dificultar el aprendizaje. Por esto mismo, la descripción del uso de estos verbos no puede hacerse de forma categórica, es decir, con reglas fijas, dado que parece ser que el hispanohablante tiene la posibilidad de elegir entre más de un verbo (Eddington 1999: 33).

El trabajo de Hanegreefs (2004) pone más en relevancia esta idea. Esta investigadora examina un corpus paralelo de novelas en neerlandés y español con el objetivo de estudiar cómo se traduce el verbo *worden* — equivalente a *bli*— al español. La conclusión a la que llega Hanegreefs es que el verbo *worden* tiene un significado vago y, por lo tanto, a la hora de elegir el verbo en español el/la traductor/a debe apoyarse en el contexto lingüístico:

[...] the selection of an appropriate translation of the Dutch change of state copula is not random, but, on the contrary, that it is very much motivated. From the perspective of Spanish, *worden* appears to be underspecified. In order to correctly interpret the change of state, one has to take into account other elements of the construction [...] [T]he translator needs to rely on contextual cues in order to choose the most adequate Spanish predicate to render the same nuances that Dutch conveys at clause level. (Hanegreefs 2004: 3).

Además de esto, Hanegreefs afirma que la manera de codificar el cambio viene impuesta también por cómo percibe y conceptualiza el propio hablante el evento de cambio. Según Hanegreefs (2004: 9-13) al traducir *worden* con un VSC el hablante hace énfasis en el proceso interno de carácter dinámico del cambio. Los dos elementos de la estructura gramatical, esto es, la semicópula y el atributo forman una estructura compleja; el verbo hace énfasis en el proceso de cambio y su atributo en el resultado; sin embargo, Hanegreefs indica también que *worden* se traduce con verbos que son la contrapartida causativa de los VSC (*poner, dejar, volver, etc.*) por lo que en este caso se estaría haciendo énfasis en el cambio causado. Estos verbos

transitivos, sin embargo, no son equivalentes a *worden*, lo que significa que en estos casos lo que está prevaleciendo es la perspectiva que el hablante adopta, en este caso concreto la interpretación que hace el traductor/a para expresar el cambio.

Seguidamente, Hanegreefs (2004: 5-6) señala que cuando *worden* es traducido por verbos léxicos derivados de adjetivos y sustantivos (*preocuparse, alegrarse, adelgazar, enfermar*) el valor que se enfatiza con respecto al cambio es el resultativo, en el sentido de que estos verbos dan una imagen global del proceso de cambio y además el sujeto afectado por el cambio tiene un menor grado de implicación en el proceso de cambio.

Hanegreefs (2004: 5-6) indica también que al traducir *worden* por las cópulas *ser* y *estar* se pierde la percepción del valor procesual y dinámico del cambio que perfila el paso de una situación a otra, puesto que estos verbos son estativos; *ser* sirve para categorizar y *estar* expresa el resultado de un cambio de estado. En este sentido, el/la traductor/a hace uso de estos verbos cuando en el contexto lingüístico hay recursos lingüísticos capaces de recrear el valor dinámico tales como las perífrasis incoativas, verbos modales, etc., por lo tanto, la presencia de estos recursos hace redundante el uso de un verbo de cambio.

Por último, Hanegreefs (2004: 13) señala que *worden* es traducido —a menor escala—por otros verbos semicopulativos en los que prevalece un valor estativo: *sentirse, quedarse, resultar, encontrarse*. Estos verbos, aunque no portan el significado de cambio pueden servir para expresar un cambio de estado resaltando el resultado de este y su permanencia: “via metaphorical extensión, they also serve to express a change of state and they all seem to stress the result of the change and its constancy” (2004: 13).

De acuerdo a esta problematización, hemos visto que los estudios existentes sobre este tema sugieren que la noción de cambio es un fenómeno lingüístico de naturaleza variable. Se expresa mediante variados recursos lingüísticos sugiriéndose que la selección del verbo parece tener que ver con el contexto lingüístico, así como también la interpretación que hace el propio hablante del evento de cambio. Sea de una manera u otra, lo que queda claro es que este es un fenómeno difícil de describir a partir de reglas prescriptivas y, por esta razón, es conveniente estudiarlo desde un enfoque que tenga en cuenta su contexto de uso para poder describir su comportamiento.

1.3. Objetivos

Explicado el problema y su relevancia, este trabajo tiene tres objetivos; el objetivo general es explorar, analizar y describir el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio. Para ello analizamos muestras de lengua de aprendices suecohablantes con distintos niveles de interlengua que se comparan con las de hispanohablantes (niveles de competencia). Este objetivo general se desglosa en dos objetivos específicos:

- A. Describir los lexemas con los que los aprendices suecohablantes y los hispanohablantes expresan la noción de cambio y sus matices semánticos.

- B. Explicar las asociaciones forma-significado a la luz de factores extralingüísticos y lingüísticos.

Para abordar estos objetivos pretendemos responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué lexemas se utilizan para expresar la noción de cambio y sus matices semánticos en función del nivel de competencia (niveles de interlengua de los aprendices vs. hispanohablantes)?
2. ¿Cuál es la frecuencia de uso de estos lexemas y cómo cambia en función del nivel de competencia (niveles de interlengua de los aprendices vs. hispanohablantes)?
3. ¿Qué factores lingüísticos explican el uso de los verbos de cambio y cómo cambian estos factores en función del nivel de competencia (niveles de interlengua de los aprendices vs. hispanohablantes)?
4. ¿Cuál es la frecuencia de uso de cada verbo de cambio estudiado en función de los factores lingüísticos que explican su uso y cómo cambia esta frecuencia de uso en función de los niveles de competencia (niveles de interlengua de los aprendices vs. hispanohablantes)?

Para responder a las dos primeras preguntas llevamos a cabo un análisis funcional que consiste en analizar con qué lexemas se expresan los distintos matices semánticos que conforman la noción de cambio, estudiando si el factor tiempo (niveles de competencia) afecta a la hora de elegir los verbos. Para responder a las dos últimas preguntas analizamos qué características del contexto lingüístico del verbo de cambio pueden explicar la elección y uso de los verbos de cambio en función del nivel de competencia.

Esta tesis se sitúa en el campo de investigación que estudia la variación en la interlengua. De acuerdo a esto, un concepto central es el de *interlengua* (Selinker 1969; 1972), el cual es tratado desde una dimensión funcional y social. Desde esta perspectiva la interlengua se ve como un sistema lingüístico que va desarrollando un individuo cuando aprende una L2/LE. Este desarrollo se produce cuando se tiene oportunidades de poner en práctica la lengua de aprendizaje en diferentes contextos comunicativos. De acuerdo a esta definición, la interlengua es entendida como una 'capacidad' (Ellis 1985; 1994 y Tarone 1983) donde se interrelaciona el conocimiento del sistema de reglas (*competencia*) con la capacidad de usarlo en la comunicación (*actuación*).

En esta investigación partimos de una concepción del aprendizaje de la L2/LE que asume que el aprendizaje se produce mediante procesos asociativos entre forma y significado y, que pone en el epicentro de estos procesos el fenómeno de la variación de la interlengua. Por otra parte, este modelo de aprendizaje parte de que los aprendices de una L2/LE necesitan expresar ciertas nociones o significados que forman parte de conceptos más amplios. Con respecto a esto, Stutterheim y Klein (1987: 194) plantean que estos aprendices tienen acceso a un amplio elenco de nociones semánticas de sus anteriores experiencias lingüísticas y cognitivas como hablantes de una L1. De acuerdo a esto, el interés radica en

investigar qué formas lingüísticas utilizan para expresar una determinada noción o significado:

[...] a second language learner—in contrast to a child learning his first language— does not have to acquire the underlying concepts. What he has to acquire is a specific way and a specific means of expressing them. (Stutterheim y Klein 1987: 194)

Al explorar estas asociaciones, la interlengua se muestra como un sistema que está en constante desarrollo, razón por la cual se muestra cambiante y variable conforme se va aproximando al sistema de la lengua meta, pudiéndose explicar este desarrollo a la luz de factores extralingüísticos (por ej. el factor tiempo) y lingüísticos.

1.4. Aportes y estado de la cuestión

Dentro del campo de investigación de ELE en Suecia, esta es la primera investigación que toma como objeto de estudio el aprendizaje de la expresión de cambio, sumándose además, a una relativamente corta trayectoria de trabajos de investigación que abordan otras parcelas de este campo: Moreno Teva (2012) sobre las secuencias formulaicas; Pino Rodríguez (2012) sobre combinaciones idiomáticas de palabras con *que*; Cea (2014) sobre el subjuntivo; Aronson (2015) sobre la prosodia; Donoso (2016) sobre las expresiones de movimiento; Lindqvist (2017) sobre marcadores metadiscursivos y López Serrano (2014 y 2018) sobre el pretérito imperfecto y el indefinido.

En el ámbito científico internacional de ELE existen investigaciones que abordan el estudio de los VSC desde una perspectiva didáctica. Los trabajos de investigación se basan en propuestas didácticas destinadas a aminorar los problemas de aprendizaje que suscitan estos verbos, precisamente por ser el español una lengua que tipológicamente se distingue de las otras lenguas: Eres Fernández (2005) presenta una propuesta que está dirigida a aprendices brasileños, Martínez Labiano (2008) y Maiztegi (2009) enfocan sus propuestas a estudiantes alemanes y Correia Palacios (2012) enfoca su propuesta a un público general independientemente de la L1.

Por otra parte, en el trabajo de Cheikh-Khamis (2016) se hace una revisión crítica de las presentaciones didácticas que se realizan de estos verbos en diversos manuales de ELE publicados por editoriales españolas. Con respecto a esto, la autora afirma que estas presentaciones adolecen de una falta de rigurosidad, con descripciones basadas en reglas descriptivas de uso, llenas de excepciones, contraejemplos y matices no explicados. A esto se le suman, ejercicios de práctica que Cheikh-Khamis (2016) califica como descontextualizados y de respuesta cerrada, algo que contradice la realidad del funcionamiento y uso de estos verbos. La autora termina sugiriendo la aplicación de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de estos verbos.

Llama la atención la casi ausencia de estudios que investiguen este tema desde la perspectiva del aprendizaje. Además, los pocos trabajos que hay se enfocan únicamente en

los VSC, dejando de lado los verbos causativos, que en esta investigación sí se estudian. Con respecto a esto, nuestro trabajo es el primero que estudia este fenómeno desde un enfoque semántico onomasiológico, es decir, estudiando la relación que va desde el significado a la forma.

Dentro del área de investigación de ELE hemos encontrado una tesis doctoral inédita (Correa 2007a), a partir de la cual el autor ha publicado una serie de artículos (Correa 2006; 2007b; 2008). Estos trabajos de Correa se centran básicamente en estudiar el uso de los verbos de cambio en la interlengua de brasileños aprendices de español comparándolo con la base de datos del corpus CREA. Los resultados de Correa señalan que los hispanohablantes para expresar el cambio utilizan en un grado mucho mayor los verbos léxicos de cambio que los propios VSC (*alegrarse* en lugar de *ponerse alegre*). En comparación a esto, los aprendices brasileños muestran la tendencia opuesta, esto es, usan mucho más las construcciones semicopulativas. Como indica Correa (2007b), parece que los aprendices brasileños piensan que la única manera de expresar el cambio en español es a través de los VSC *ponerse, hacerse, quedar(se)*, etc. Concretamente muestran un sobreuso del verbo *quedar(se)* sobre otras VSC para expresar el cambio usándolo en contextos semánticos que no le corresponden.

También se han realizado estudios basados en el análisis de errores de los VSC con aprendices que tienen como lengua materna el francés, el neerlandés (González Ruiz y Fernández Pereda 2013; Fernández Pereda 2015; Fernández Pereda, Buyse y Vervecken 2014). En la misma línea se sitúa el trabajo de Rodríguez Arrizabalaga (2017) que estudia los VSC en la interlengua de aprendices angloparlantes. Los autores de estos estudios coinciden en que para disminuir los errores que describen, lo idóneo es enseñar estos verbos de manera contrastiva para enfatizar las diferencias y semejanzas entre las dos lenguas, pues señalan que la causa principal de estos errores es la influencia de la L1 de los aprendices. Con respecto a los resultados, Rodríguez Arrizabalaga (2017) se refiere al bajo índice de uso de los VSC en los corpus de aprendices que estudia, dato que coincide con los de Fernández Pereda (2015).

Rodríguez Arrizabalaga (2017: 556) señala además que uno de los errores más frecuentes es la selección del verbo semicopulativo de cambio equivocado. Esto da a entender que los aprendices no tienen en cuenta las restricciones léxico-semánticas que operan en cada verbo.

Estos trabajos donde se aplica una metodología contrastiva y de análisis de errores pueden contribuir a detectar dónde se encuentran las dificultades de aprendizaje de los VSC y de este modo, elaborar materiales didácticos que ayuden a paliar estas dificultades. Sin embargo, se limitan a estudiar este fenómeno desde los parámetros de lo correcto e incorrecto. Para ello se enfocan en dos cuestiones: primero, estudian únicamente los casos donde los aprendientes están usando un VSC y segundo, estudian si ese VSC está siendo usado en el contexto que le corresponde.

Con respecto a lo anterior, nuestra investigación aporta una nueva manera de estudiar este fenómeno. Lo hacemos desde un enfoque onomasiológico, es decir, partiendo de la noción semántica de cambio —y sus matices—; además estudiamos todos los recursos lingüísticos de los que se vale el aprendiz para expresar esta noción, sin discriminar aquellos

que no pertenecen a la noción de cambio y que a priori se interpretarían como usos que no corresponden al uso estándar del español. Por lo tanto, este enfoque semántico que hemos adoptado nos permite describir cómo se va desarrollando el aprendizaje de este fenómeno desde el significado a la forma. De acuerdo a esto, mientras en los trabajos basados en el análisis de errores la falta de uso de los VSC o bien, el uso incorrecto de estos se interpreta como un signo de falta de conocimiento del uso de estos verbos, en la presente investigación, estos dos fenómenos —la falta de uso y el uso incorrecto— son interpretados como indicadores de etapas del desarrollo del aprendizaje.

Cabe añadir que este es el primer trabajo sobre la expresión de cambio donde se aplican métodos estadísticos novedosos tales como el análisis de clúster (cf. cap. 6) y el análisis basado en la técnica de árboles de decisiones (cf. cap. 7).

Para terminar, nuestra investigación contribuye al conjunto de trabajos que estudian la interlengua como fenómeno de variación dentro de área del aprendizaje de ELE. En esta área se ha producido una enormidad de trabajos sobre diversos fenómenos gramaticales del español como las cópulas *ser* y *estar* (Geeslin 2003; Gesslin y Guijarro Fuentes 2005 y 2006), el subjuntivo (Gudmestad 2006); la expresión del sujeto (Gudmestad 2010), el presente simple y el progresivo (Geeslin y Fafulas 2012); la expresión de futuro (Kanwit 2017) entre otros trabajos.

1.5. Disposición de la tesis

La presente tesis consta de 8 capítulos: la introducción (cap. 1), el marco teórico (caps. 2 y 3), la metodología (cap. 4), el análisis (caps. 5, 6 y 7) y la conclusión (cap. 8). A estos capítulos les siguen los apéndices y el listado de bibliografía. Debido a que hacemos un abundante uso de ejemplos, tablas y figuras, a efectos de facilitar al lector su seguimiento, cada capítulo tiene su propia numeración. De este modo, la primera cifra tanto en los ejemplos como en las tablas y figuras se referirá siempre al capítulo donde se encuentran estos elementos. Por ejemplo, las figuras 1.1, 1.2, 1.3, etc., se encontrarán en el capítulo 1, mientras que las figuras 2.1, 2.2, 2.3, etc., se encontrarán en el capítulo 2 y así sucesivamente.

Con respecto a los ejemplos que aparecen en los capítulos de teoría, si no se pone una referencia significa que los ejemplos son propios. Los ejemplos que manejamos en los capítulos de análisis y, que provienen de los aprendices, se exponen tal y como fueron producidos, razón por la cual en muchos de ellos se encuentran errores gramaticales de diversa índole.

En el capítulo 1, “Introducción”, describimos el objeto de estudio, exponemos el problema de investigación para pasar a plantear los objetivos generales y particulares de investigación. Este capítulo se cierra con un estado de la cuestión acerca de los estudios que se han hecho sobre la expresión de cambio en el marco de la enseñanza y aprendizaje de ELE.

El capítulo 2, “Trasfondo teórico”, es un amplio capítulo en el que abordamos la expresión de cambio tanto en el plano formal como semántico. En la primera parte del capítulo describimos los VSC y los verbos causativos poniéndolos en relación con otras clases de verbos con los que comparten características. En la segunda parte, nos centramos en el aspecto semántico de estos verbos y, para ello, pasamos revista de los estudios que desde diferentes enfoques de la lingüística han tratado de caracterizar y explicar el uso de estos verbos en la comunicación. Tras esta exposición, el capítulo finaliza delimitando y definiendo los conceptos y herramientas que consideramos que nos serán útiles en el análisis.

El capítulo 3, “La variación en la interlengua”, se centra en definir el concepto de interlengua desde una perspectiva cognitiva y social. Presentamos modelos de aprendizaje acordes a esta perspectiva y delimitamos una serie de conceptos que aplicaremos en los capítulos de análisis.

El capítulo 4, “Material y método”, presenta el contexto de la investigación, el perfil de los participantes y la metodología para la recogida y análisis de los datos. Se trata de un capítulo que aborda estas cuestiones a un nivel general, debido a que posteriormente, cada capítulo de análisis presenta sus particularidades con respecto a cuestiones como los participantes y la metodología.

Los siguientes tres capítulos constituyen los capítulos de análisis. Cada capítulo tiene su propio título a partir del elemento que lo hace característico y diferente de los otros dos análisis. Los datos que analizamos de la expresión de cambio en el capítulo 5, “La expresión de cambio en una narración escrita a partir de viñetas”, vienen de una tarea escrita basada en la observación de viñetas. Los datos que analizamos de la expresión de cambio en el capítulo 6, “La expresión de cambio en la traducción de frases del sueco al español”, vienen de una tarea de traducción de frases del sueco al español. El capítulo 7, “Factores lingüísticos que explican el uso de los verbos de cambio en la traducción de frases del sueco al español”, consiste en un análisis multifactorial cuyo fin es identificar los factores lingüísticos que han condicionado la elección de los VSC en la tarea de traducción. Cada capítulo de análisis es un experimento diferente lo que implica que cada análisis tenga sus propias preguntas de investigación.

En el capítulo 7, “Conclusiones”, exponemos las conclusiones más importantes derivadas de los tres capítulos de análisis poniéndolas en relación con los objetivos generales planteados en la introducción. Al final de la tesis se incluye asimismo una serie de apéndices que contienen documentos relativos al formulario de consentimiento para la participación en el estudio, el cuestionario para describir el perfil de los participantes del estudio, las tareas utilizadas para la obtención de muestras de lengua, etc.

2. Trasfondo teórico de la expresión de cambio

En la introducción a esta tesis planteamos que el objetivo general de la presente investigación es documentar el desarrollo de la interlengua de aprendices suecohablantes de ELE de la expresión de cambio.

En una primera introspección de nuestro material de estudio (cf. 4.4.2), hemos observado que, donde se esperaría el uso de un verbo de cambio para verbalizar la situación de pasar de un estado A a un estado B (Conde Noguero 2013), como vemos en el ejemplo 2.1, los hablantes utilizan también otro tipo de lexemas que junto con su complemento no significan cambio, como ilustran los ejemplos 2.2 y 2.3, pero que vistos en un contexto discursivo amplio parecen cumplir un propósito comunicativo igual o similar:

- 2.1 Muy contento, empezó a escribir su loca carta de amor y a ensayar orgulloso su declaración. Pero descubrió sorprendido que la chica a la que quería era muy popular y que ya quería a un chico muy antipático y pesado, así que **se puso muy celoso y decepcionado**, arrugó un papel que tenía en la mano, que resultó ser nuestra hoja de papel, y lo tiró a la basura.
- 2.2 A la mañana siguiente, buscó como un loco a su amada, para declarar su amor. Sorprendido la encontró del brazo de otra persona y muy celoso **se fue decepcionado y deprimido**.
- 2.3 [...] Jesús observó como la chica de sus sueños se marchaba con aquel raro, loco, antipático y pesado chico que se sentaba con él en las clases de matemáticas, que al parecer era su novio. Jesús **se sintió celoso, deprimido y decepcionado**, [...].

Cabe señalar que en nuestro material de estudio (cf. 4.4.2) hemos observado que una misma situación de cambio es expresada desde enfoques diferentes como en 2.4, donde el cambio es expresado como un proceso interno y 2.5 donde el cambio se expresa como un proceso causado por un agente externo; por otra parte al comparar estos dos ejemplos con el ejemplo 2.6 vemos que el mismo sintagma nominal “papel higiénico” se combina con distintos verbos de cambio. En 2.4 y 2.5 se usa con el verbo *convertirse*, mientras que en 2.6 se usa con el verbo *acabar*:

- 2.4 [...] Al final la triste carta de amor **se convirtió** en un papel higiénico.
- 2.5 Una excavadora lo recogió y acabó en un camión de basura que le transportó a una fábrica donde **la convirtieron** en un triste rollo de papel higiénico.

- 2.6 Y sí, oportunidad tuvo, la reciclaron, tras un lento proceso, pero éxito ya no tuvo tanto y viajar no viajó mucho más tampoco, **acabó** como papel higiénico del jefe de aquella fábrica.

Hemos visto que este fenómeno de variación que consiste en el uso de diferentes verbos con un mismo complemento, se observa en nuestro material de estudio (cf. 4.4.2) tanto en los aprendices de ELE como en los hispanohablantes. En el caso concreto de los aprendices, la variación de lexemas es esperable, puesto que, durante el proceso de aprendizaje, por ejemplo, no tienen un conocimiento claro de las restricciones léxico-semánticas que se aplican a cada VSC (correspondencia significado-forma). Esto lo vemos en los ejemplos 2.7 y 2.8 extraídos de nuestro corpus de estudio¹⁷:

- 2.7 [...] Pero cuando el hombre estaba en punto de dar la carta a la mujer, ***se puso** muy sorprendido y decepcionado porque ella ya tuvo un novio.
- 2.8 [...] cuando Juan se entró en la cafetería con el papel lleno de sentimientos fuertes, **fue un poco sorprendido** que Carme era muy cariñoso con el otro chico. Después unos segundos, Carmen lo besó el otro chico! Pensó Juan y **fue muy decepcionado y celoso**.

En el caso de los hispanohablantes esta variación puede estar motivada por factores cognitivos, es decir, la percepción del hablante acerca de cómo ocurre el cambio o también por circunstancias contextuales (contexto pragmático-discursivo). Este tipo de circunstancias son las que determinan que el hablante elija un lexema en lugar de otro a partir de los recursos lingüísticos que la gramática del español dispone. Por ejemplo, a nivel hipotético e intuitivo podemos decir que en el ejemplo 2.4 (arriba), al elegir *convertirse* probablemente se esté haciendo hincapié en la propia transformación de carta a papel higiénico, mientras que al elegir *acabar* (ej. 2.6, arriba) probablemente se esté haciendo hincapié en que se trata de un cambio que degrada a la entidad que es transformada; esto lo señala el sintagma nominal *papel higiénico*, que tiene una connotación negativa en esta situación comunicativa. Como señala Moreno Fernández (2009: 4) estamos ante una variación que “forma parte de la configuración interna de la competencia lingüística del hablante o más bien existen competencias diferentes —gramáticas diferentes— entre las que optan los hablantes en circunstancias sociales y contextuales específicas”.

A tenor de lo dicho, nuestro interés en esta investigación se centra en describir todos los lexemas que utilizan los aprendices para expresar la noción de cambio y compararlos con los utilizados por los hispanohablantes; además, pretendemos ver si estos lexemas son o no prototípicos de la noción semántica de cambio. En definitiva, nuestro propósito es describir y analizar estos lexemas cuando aparecen en el mismo tipo de contexto lingüístico y discursivo sirviendo para un mismo o similar propósito comunicativo. Según los ejemplos

¹⁷ Los ejemplos que proceden de nuestro corpus se pondrán tal cual fueron escritos. Si hay faltas ortográficas, usos agramaticales, etc., estos no serán modificados.

mostrados de nuestro material de estudio (cf. 4.4.2) se utilizan lexemas que no son representativos de la noción de cambio (*ser, sentirse, etc.*) pero que se dan dentro de la construcción atributiva a la cual pertenecen también los VSC.

Sobre la base de lo anterior, el presente capítulo consta de dos amplios apartados; en el apartado 2.1 describimos los VSC desde una perspectiva amplia, es decir, más allá de su propio paradigma. Esto implica situarlos en una estructura gramatical (cf. 1.1), esto es, la construcción atributiva, vista esta como una macro-construcción que expresa a un nivel general y abstracto “la incorporación u orientación de un determinado concepto (propiedad, estado o cualidad) hacia una base concreta de atribución (sujeto u OD)” (Cifuentes 2012: 90). Esto se ve en los ejemplos del 2.9 al 2.13¹⁸ donde aparecen verbos de diferente naturaleza: verbos copulativos 2.9 y 2.10; verbo de cambio 2.11; verbo léxico 2.12 y verbo auxiliar de perífrasis 2.13.

2.9 Los niños **son** muy listos.

2.10 Los estudiantes **están** cansados.

2.11 Su voz **me pone** nerviosa.

2.12 Laura **se fue** muy triste.

2.13 Alfonso **anda** preocupado.

Desde este planteamiento pretendemos describir los VSC a partir de su afinidad y cercanía a otros verbos que también ocurren en la construcción atributiva. Al contemplar los verbos semicopulativos de cambio desde la atribución, estos se muestran como verbos de naturaleza híbrida (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 11; van Corp 2014: 81). Quedan situados dentro del sistema atributivo en una frontera entre los verbos copulativos y los verbos léxicos compartiendo con ambos ciertos rasgos formales y semánticos, como veremos en los siguientes apartados. Sin ir más lejos, esa condición fronteriza se ve reflejada en las diferentes denominaciones que estos verbos reciben en la bibliografía: *verbos copulativos* o *link-verbs* (Porroche Ballesteros 1989;1990); *verbos pseudo-copulativos/semicopulativos*, *verbos aspectuales*, *verbos auxiliares* (Nueva Gramática de la Lengua Española (NLG) 2009; Fernández Leborans 2009; Morimoto & Pavón y Lucero 2007; van Corp 2014); y *verbos de apoyo* o *verbos semicopulativos* (Conde Noguero 2013).

En los dos siguientes apartados (cf. 2.2 y 2.3) adoptamos un enfoque semántico para definir la noción de cambio enfocándonos exclusivamente en los VSC. Para ello, nos hacemos valer de la bibliografía que ha tratado este fenómeno desde diferentes campos de la lingüística.

Con el presente capítulo, pretendemos ofrecer al lector una visión profunda y completa del universo de la noción de cambio y de las estructuras sintácticas mediante las que se expresa esta noción; además delimitaremos una serie de conceptos teóricos que en la práctica

¹⁸ Para la exposición de los ejemplos seguiremos la rutina de poner la referencia cuando los ejemplos sean de un autor y no poner nada cuando los ejemplos procedan de nuestro corpus de estudio.

nos servirán para poder estudiar la expresión de cambio en la interlengua de aprendices suecohablantes de ELE.

2.1. La construcción atributiva y sus verbos

Las gramáticas han considerado desde siempre la atribución¹⁹ y la predicación como dos fenómenos opuestos (cf. Fernández Leborans 1999: 2359 y Rodríguez Arrizabalaga 2001: 32). En las denominadas *construcciones atributivas*, el núcleo del predicado está formado por un sintagma nominal (sustantivo o adjetivo) llamado *atributo*. El verbo está gramaticalizado y se le denomina *cópula*, dado que cumple la función de nexos o enlace entre el *tema* (sujeto u OD) y el *atributo* (sustantivo, adjetivo), siendo portador de los morfemas gramaticales de número, persona, tiempo, modo y aspecto, como en el ejemplo 2.14. Por el contrario, en las construcciones predicativas, como en el ejemplo 2.15, el núcleo del predicado es un verbo pleno de significado (Porroche Ballesteros 1990: 17):

2.14 Laura es alta.

2.15 Luís estudia.

Con base en estas diferencias, las gramáticas han recogido una serie de binomios para diferenciar estos dos fenómenos (oraciones atributivas/oraciones predicativas; predicados nominales/predicados verbales; verbos copulativos/verbos predicativos), lo que ha traído consigo que en la tradición gramatical el fenómeno de la atribución quede esencialmente ligado a los verbos copulativos *ser* y *estar* (Gutiérrez Ordóñez 1986:18). Fernández Leborans (1999: 2360) indica que en los estudios gramaticales no se define con un criterio común el concepto de *verbo copulativo*, dado que no hay un acuerdo en cuanto al grado de *desemantización* de estos verbos. En su opinión, el único verbo propiamente copulativo es *ser*: “porque es el único verbo semánticamente vacío —no está dotado léxicamente de especificación aspectual-temporal—” (Fernández Leborans 1999: 2360). Los que están de acuerdo con esta postura atribuyen al verbo *estar* ciertos valores aspectuales (cf. Rodríguez Arrizabalaga 2001: 64) como el de permanencia (Navas Ruíz 1977: 65- 67) y el de resultado (Moreno Cabrera 1991: 575), pero no los suficientes como para considerarlo un predicado.

Gutiérrez Ordóñez (1986: 21) cita a Hernández Alonso (1971: 329), Navas Ruíz (1977: 20) y Meillet (1975: 179) como los gramáticos que describen la oposición entre atribución y predicación desde una perspectiva semántica, donde las construcciones atributivas harían referencia a *estados* y *cualidades* y las predicativas representarían *acciones* y *procesos* (cf. Vendler 1957). En este sentido, el mismo Gutiérrez Ordóñez (1986: 21) se refiere a que Navas Ruíz (1977: 20) critica esta posición teórica, dado que según su punto de vista existen verbos

¹⁹ Dado que no es nuestro objetivo de trabajo el tema de la atribución, sino que lo tomamos como un marco para estudiar los *verbos semicopulativos de cambio*, damos la referencia de diferentes autores que han aportado diversas visiones acerca de este fenómeno: Navas Ruíz (1963; 1977), Gutiérrez Ordóñez (1986), Penadés (1994) Porroche Ballesteros (1999) y Fernández Leborans (1999).

predicativos que pueden expresar también estados; para ello pone como ejemplo el verbo *dormir*, mientras que en enunciados como “sus cabellos se vuelven blancos”, cuyo predicado verbal es copulativo²⁰, se expresa *un proceso*. A partir de esta idea, Navas Ruíz (1977: 20) concluye que la diferencia no radica en esos significados, sino en la forma en que “se aplican” estos al tema o base de atribución (la entidad afectada, por ej. el sujeto). Así, por ejemplo, en la predicación, el significado de *proceso*, *acción* o *estado* se da de manera externa, como en 2.15 (vid. *supra*), es decir, no se modifica la manera de ser o la esencia del tema o base de atribución (la entidad afectada, por ej. el sujeto); mientras que en las construcciones atributivas el significado de *proceso*, *acción* o *estado* afecta a la esencia de la entidad, es decir, se da de manera interna, como se ve en el ejemplo 2.14 (arriba).

Varios lingüistas (Navas Ruíz 1963; Hernández Alonso 1971; Gutiérrez Ordóñez 1989; Porroche Ballesteros (1990); Penadés 1994; Fernández Leborans 1999) han cuestionado la oposición entre la atribución y la predicación debido a la falta de criterios sólidos que la avalen, subrayando además que son más las características que comparten que las que las diferencian (cf. Porroche Ballesteros 1990: 23). Un ejemplo de esto es que los dos rasgos más característicos de *ser* y *estar*, como señala Gutiérrez Ordóñez (1986: 20), también son compartidos por otras clases de verbos. El primero es que las cópulas sirven de nexo entre sujeto y atributo, sin embargo, tal característica no es exclusiva de estos verbos, dado que en principio cualquier forma verbal tiene la capacidad de llevar a cabo esa unión, como se muestra en estos enunciados²¹:

2.16 El hombre caminaba cabizbajo.

2.17 Laura lloraba desconsolada.

2.18 Ellos salieron contentos de la reunión.

El segundo es la ausencia de significado de los verbos copulativos, lo que implica que la información léxica únicamente recae en el atributo y no en la entidad verbal. Como sostiene Gutiérrez Ordóñez (1986: 31), esto tampoco se cumple siempre, dado que es una característica aplicable a lo máximo a uno de los miembros de la clase copulativa, es decir, al verbo *ser* puesto que se trata de un verbo semánticamente vacío, como ya hemos señalado antes.

En esta misma línea, algunos autores (Porroche Ballesteros 1990: 25; Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 11) se refieren a ciertas construcciones próximas a las copulativas en las cuales

²⁰ En este caso es Navas Ruíz el que considera al verbo *volverse* como un verbo copulativo. En nuestro caso este verbo lo consideramos un VSC.

²¹ En enunciados del tipo al ejemplo 2.17 (“Laura lloraba desconsolada”) se da —aunque no siempre— una alternancia entre adjetivos y adverbios terminados en *-mente*, es decir, la frase anterior equivaldría a *Laura lloraba desconsoladamente*. Esto es debido a que existen adverbios que mantienen una fuerte relación semántica con su correspondiente adjetivo. Además, aunque los adverbios modifican al verbo también establecen una relación semántica con el sujeto. Otros casos similares son, por ejemplo: “Los alumnos escuchaban atentos/ atentamente”; “Llegaron del viaje felices/felizmente”; “Se comportó muy amable/amablemente” (Porroche Ballesteros 1990: 150-155).

no existe un verbo copulativo. Las denominan *estructuras híbridas*, puesto que manifiestan características de una estructura predicativa al mismo tiempo que de una estructura atributiva; por ejemplo, en “El niño viene cansado”, Porroche Ballesteros (1990: 25) explica que existe una suma de dos tipos de estructuras: por un lado “el niño viene” y por otro “el niño está/parece cansado”. Según esta autora, esto es posible gracias a que comparten un sujeto común y morfemas verbales comunes que aporta el verbo que en este caso funciona también como un nexo entre el sujeto y el atributo.

Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 11) se refieren específicamente a los verbos semicopulativos como “[una] clase de verbos [que] comparten algunas características con los copulativos prototípicos del español, *ser* y *estar*, al mismo tiempo que presentan otras que impiden su plena identificación con estos últimos”. Gutiérrez Ordoñez (1986: 18) también se refiere a ciertas secuencias que combinan de manera simultánea atribución y predicación, en este caso en oraciones que presentan un esquema transitivo con función de atribución como en el ejemplo “el alumno recitaba nervioso la lección”.

2.1.1. Definición y características de la atribución

La atribución se define como una *estructura sintagmática compleja* donde participan tres constituyentes fundamentales (Gutiérrez Ordoñez 1986: 15-30):

1. **Tema** o **base de atribución** a quien se aplica lo significado por el atributo. Pertenece a la categoría nominal y puede desempeñar la función de sujeto u objeto directo.
2. **Verbo** que sirve de enlace o nexo entre el tema y el atributo.
3. **Atributo** que puede pertenecer a diferentes categorías (adjetivo, sustantivo, participios adjetivales, ocasionalmente adverbios y sintagmas preposicionales)²².

Por ejemplo, existe una relación atributiva entre los elementos de los siguientes enunciados que se forman sobre la estructura [tema + verbo + atributo]:

2.19 La mujer es alta.

2.20 El niño está enfadado.

2.21 El piso lo compramos barato.

2.22 (Ellos) llegaron agotados de la excursión.

2.23 La playa se quedó desierta.

²² Puesto que no es el objetivo de este trabajo estudiar la atribución, recomendamos el capítulo sobre la atribución en la obra de Rodríguez Arrizabalaga (2001) donde se definen una por una las categorías que forman parte de esta función gramatical.

Sobre la base de esta definición, Gutiérrez Ordoñez (1986: 23-24) presenta, además, una serie de características básicas acerca de la relación atributiva²³:

1. Concordancia entre los morfemas de género y número entre el atributo y el tema de la atribución:

2.24 La casa se encuentra deshabitada.

2. Conmutación del atributo por el referente pronominal neutro *lo*:

2.25 Juan está enfermo → Lo está

3. Conmutación del atributo por la partícula adjetivo-adverbial *así*:

2.26 La casa es alta → La casa es así

4. Imposibilidad del atributo de estar dentro del área de influencia de la base atributiva. El atributo no puede calificar al tema directamente. Esto diferencia el llamado *adjetivo atributo* y el adjetivo que modifica al nombre:

2.27 Los libros nuevos llegaron ayer [adjetivo que modifica al nombre].

2.28 Los libros llegaron nuevos [adjetivo atributivo].


5. Como consecuencia de la anterior característica, imposibilidad de la interpolación del atributo entre los determinantes del tema y el tema mismo:

2.29 El nuevo libro llegó [enunciado no atributivo].

2.30 El libro llegó nuevo [enunciado atributivo].

6. Función de enlace del elemento verbal de tal manera que orienta un concepto (característica) hacia una base atributiva:

2.31 María volvió triste de la prueba.



(base atributiva) (enlace) (concepto)

7. Mitigación del contenido léxico de algunos verbos. Existen verbos que pierden parte de su significado léxico en favor de un significado gramatical²⁴. En el ejemplo

²³ Para realizar la relación de características de la atribución, Gutiérrez Ordoñez (1986: 23) toma en cuenta también los criterios que aporta Falk (1979) por considerarlos “los más exhaustivos de cuantos se han propuesto para el español”. Así, los cuatro últimos criterios (del 5 al 8) son una aportación de Falk (1979), los cuales también incluye Cifuentes (2007) en su trabajo sobre la atribución y sus límites. Nosotros los tomamos en cuenta por considerarlos rasgos esenciales para caracterizar los verbos objeto de nuestro estudio.

²⁴ Porroche Ballesteros (1988: 17-18) señala que los propios verbos *ser* y *estar*, a parte de su valor copulativo, pueden funcionar también como verbos plenos o predicativos con el significado de ‘existir’, ‘tener lugar’ y

2.32, el verbo *andar* ha perdido su contenido léxico para dar a la construcción un significado más abstracto de carácter aspectual, como es el de la *permanencia* en un estado; en comparación con el ejemplo 2.33, donde *andar* tiene un significado pleno:

2.32 Él anda enamorado.

2.33 Él anda 10 kilómetros al día.

8. Carácter obligatorio u opcional del atributo:

2.34 Luís parece triste.

2.35 Alfonso se fue (triste) de la reunión.

Con respecto a estas características, Gutiérrez Ordóñez señala que en la relación atributiva dentro de la unidad existe cierta diversidad en el sentido de que “la atribución no es una clase donde todos los elementos cumplen todas las características que se enumeran, pero donde todos satisfacen algunas” (1986: 24). Mantiene entonces la distinción en la denominación de oraciones *atributivas* y *predicativas*, pero no como términos que se oponen: “Aunque subsisten rasgos formales que oponen El niño está cansado a El niño se levantó cansado, la importancia de los caracteres que comparten aconseja un tratamiento en común” (Gutiérrez Ordóñez 1986: 24).

Cifuentes (2012: 90) coincide con Gutiérrez Ordóñez (1986) en esta idea al referirse a la existencia de lo que él denomina *subconjuntos* dentro de la atribución, es decir, diversas categorías verbales en donde se encuentran verbos que poseen rasgos atributivos (unos en mayor medida que otros) compartiendo todos la función atributiva. Sobre esta idea volvemos en el siguiente apartado 2.1.2.

2.1.2. El paradigma de la atribución

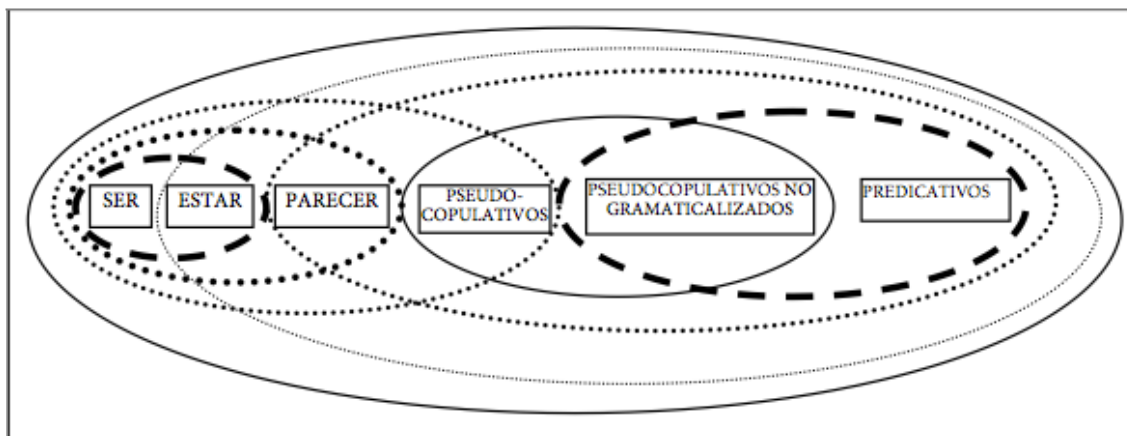
Dentro de este concepto ampliado de atribución que acabamos de presentar, son varios los lingüistas que añaden al conjunto de los verbos copulativos (*ser* y *estar*) otros que al parecer funcionan de la misma manera, esto es, sirven también como elementos de unión entre el sujeto y el predicado y han pasado por un proceso de gramaticalización (Fernández Leborans 1999: 2360): *quedar* (Alarcos 1970); *semejarse* y *parecer* (Alcina y Blecua 1975); *andar*, *ir*, *resultar*, *salir*, *permanecer*, *continuar*, *seguir*, *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, *quedar/se* (Alcina y Blecua 1975; Falk 1979; Navas Ruíz 1977). De esta forma, se estaría reconociendo la existencia de diferentes grados dentro de los verbos copulativos comenzando por el verbo *ser*—que como ya hemos señalado con anterioridad se muestra totalmente desemantizado, es decir, sin un contenido semántico— al que le seguiría *estar* y la lista de verbos que acabamos de enumerar, los cuales,

‘suceder’ en el caso del verbo *ser* “La clase es a las 6”; “La boda es en la catedral”; y localización en el caso de *estar* (“Él está en su casa”; “Él está allí”).

según indica Porroche Ballesteros (1990: 42) citando a Coseriu (1960), se entienden como “*variaciones aspectuales* respecto a *ser*”.

En esta misma línea, Roca Pons (1960: 236-237) define la atribución como una función amplia y polimorfa señalando que, a través de una gradación que tiene su punto de partida en los verbos copulativos, se pasaría de estos a los más propiamente predicativos. Esta idea la representa de manera visual Cifuentes (2012: 94) en la siguiente figura 2.1:

Figura 2.1. El paradigma de la atribución (Cifuentes 2012: 94)



La figura 2.1 muestra lo que Cifuentes denomina el *continuo* entre verbos copulativos y predicativos. Este término se interpreta como un todo —que representa la función de la atribución— del cual formarían parte una serie de *subconjuntos funcionales* (2012: 94), es decir, grupos de verbos que se relacionan entre sí con un mayor o menor grado dependiendo del número de rasgos que compartan. En un extremo de la figura quedan los verbos copulativos *ser*, *estar* y *parecer*²⁵ y en el otro extremo los verbos predicativos, quedando en el centro —a caballo entre los dos subsistemas— los verbos denominados *semicopulativos*²⁶ (cf. 2.1.5). Las intersecciones entre unos y otros verbos vienen marcadas por diferentes líneas o cortes que indican el grado de afinidad o proximidad entre cada uno de los verbos dentro del paradigma de la atribución.

Por otra parte, la gradación que va de los verbos copulativos a los predicativos representa *la oposición gradual* en función de la carga semántica que poseen; *ser* se presenta como el término negativo de la oposición y los verbos predicativos como el término positivo por el hecho de que son verbos plenos de significado (Fernández Leborans 1999: 2362). Entre ambos subsistemas se sitúan los pseudo-copulativos o semicopulativos que, como veremos,

²⁵ El único criterio formal exclusivo que distingue los verbos copulativos del resto de los verbos es que admiten la posibilidad de la conmutación del atributo por el pronombre átono *lo* (“Luisa es guapa” → “lo es”; “Pedro está preocupado” → “lo está”). Este es el criterio que hace que algunos gramáticos consideren también como copulativo al verbo *parecer* dado que también permite que el atributo que lo acompaña sea sustituido por el pronombre *lo*: “Andrés parece simpático” → “lo es” (Leborans 1999: 2360).

²⁶ Como se discutirá más adelante (apartado 2.1.4), nosotros nos decantamos por la denominación de verbos semicopulativos de cambio.

se consideran por sus características sintácticas y semánticas más próximos a los verbos copulativos (cf. 2.1.4). El rasgo común a estas subclases verbales es que en estas se da una relación de carácter atributivo, puesto que en todas ellas existe un predicado nominal (atributo) que, como explicaremos más adelante, puede ser de carácter primario o secundario²⁷.

En los siguientes apartados describimos de forma contrastada las clases de verbos que forman parte del paradigma de la atribución, según la figura 2.1. Primero contrastamos los verbos copulativos frente a los predicativos y después nos enfocamos en la parte central del paradigma para tratar de forma específica los verbos semicopulativos de cambio.

2.1.3. De un polo a otro del paradigma de la atribución: verbos copulativos vs. verbos predicativos

A continuación, presentamos las principales diferencias que se establecen entre los *verbos copulativos* y los *verbos predicativos*. Este es un tema amplio, sin embargo, y dado que no es un objetivo de trabajo tratarlo directamente, concebimos su descripción como un “medio” para poder formular posteriormente las características de los verbos que nos interesan en nuestro estudio, esto es, los *verbos semicopulativos de cambio* (VSC).

Aparte de esto, es necesario aclarar que en este apartado, cuando nos referimos al concepto de *verbo copulativo*, lo hacemos — de acuerdo con lo que acabamos de presentar — desde una perspectiva amplia (cf. 2.1.2); incluimos tanto los verbos que la tradición gramatical reconoce como *verbos copulativos*, es decir, *ser*, *estar* y *parecer*²⁸, como otros a los que la bibliografía denomina *pseudo-copulativos* o *semicopulativos* —términos que se presentan en el apartado 2.1.4—, como *andar*, *resultar*, *seguir*, *hallarse*, *ponerse*, *volverse*, *quedarse*, *hacerse*, etc.

Aunque como ya hemos señalado, los límites entre verbos *copulativos* y *predicativos* se perciben como bastante borrosos (cf. 2.1.2), Fernández Leborans (1999: 2363) apunta una serie de propiedades que permiten diferenciarlos:

1. Los *verbos copulativos* “no imponen restricciones de selección a su sujeto” (1999: 2363). Esta función recae en el propio atributo que es el que determina la selección del sujeto. En el ejemplo 2.36 el atributo es el elemento que exige un sujeto de características animadas, de ahí que el enunciado sea gramaticalmente incorrecto. Los verbos *predicativos* seleccionan sus propios complementos. En 2.37 es el

²⁷ Llamamos predicados primarios a los atributos que son obligatorios para que junto al verbo se forme un predicado complejo; sin él el verbo no puede completar su significado, p. ej. “el niño se puso **triste** en el colegio”. Por otra parte, llamamos predicados secundarios a los predicativos que tienen la condición de ser opcionales dado que el verbo por sí mismo tiene un significado pleno, p. ej., “el niño se fue (triste) del colegio”.

²⁸ Existen, como hemos señalado ya, diversas posturas sobre cuáles son los verbos copulativos. El verbo que sirve de nexo de unión y que está vacío de significado es únicamente *ser*. Si al verbo se le ve como un soporte aspectual, como portador de los morfemas gramaticales y además su atributo puede ser sustituido por “lo”, entrarían en el grupo de verbos copulativos los verbos *estar* y *parecer*. Para una problematización sobre el valor del verbo *parecer*, véase Fernández Leborans (1999: 2453).

predicado verbal el que exige un sujeto de características animadas, y es por esto, incompatible con el sujeto *piedra*.

2.36 *La piedra es **simpática**.

2.37 *La piedra **se murió**.

2. Los *verbos copulativos* están “desemantizados”, esto es, su significado léxico originario ha cambiado adquiriendo un valor propiamente aspectual (Fernández Leborans 1999: 2363). Además de poseer un valor aspectual, son portadores de los morfemas flexibles de tiempo, modo, aspecto, número y persona:

Sirven de auxiliares de predicación [...] en el sentido de que capacitan al predicado nominal para desempeñar la función de predicado oracional, función que en español y en otras muchas lenguas, solo puede realizar de modo autónomo la categoría verbal (Fernández Leborans (1999: 2363).

Con relación a las características 1 y 2, los verbos predicativos poseen contenido léxico pleno, es decir, no han sido objeto de un proceso de desemantización, por lo que son verbos con capacidad suficiente para formar predicados por sí solos.

3. Un último rasgo que agrega Fernández Leborans (1999: 2363) es que los verbos copulativos constituyen un predicado complejo junto con su atributo. Ambos elementos son indisociables, lo que implica que el atributo tiene un carácter obligatorio, como en el ejemplo 2.38 (abajo).

Respecto a esta última característica, los verbos predicativos, por el contrario, mayoritariamente tienen la capacidad de admitir predicados nominales secundarios, es decir, de carácter opcional, como en el ejemplo 2.39.

2.38 Luis estuvo / se quedó preocupado [*atributo obligatorio*].

2.39 El profesor caminaba (pensativo) por los pasillos de la universidad [*atributo opcional*].

Los estudios sobre la atribución dan mucha importancia al estatus que tiene el tercer constituyente de la relación atributiva —el atributo—, puesto que parece ser un criterio esencial que diferencia un verbo *copulativo* de un verbo *predicativo*. Dada la variedad de denominaciones que recibe este elemento en los estudios gramaticales²⁹, y sobre todo por razones de claridad, usaremos a partir de este momento el término *atributo* para referirnos al constituyente que funciona como único predicado semántico de la cláusula copulativa, como en el ejemplo 2.38 (arriba). Distinguiremos este término del de *complemento predicativo* para referirnos al constituyente que es adyacente a otro principal, es decir, a un verbo pleno de significado, como en el ejemplo 2.39 (arriba).

²⁹ Véase Rodríguez Arrizabalaga (2001: 72).

Cabe decir que esta distinción se muestra en numerosas ocasiones confusa al no poderse discernir de manera clara si el complemento verbal tiene o no un valor obligatorio (Cifuentes 2012: 106). Esta idea se observa en ejemplos como los siguientes:

2.40 Lo eligieron jefe.

2.41 El niño tenía la cara sucia.

2.42 Considero a Juan inteligente.

Los verbos de estos ejemplos poseen un significado completo, pero, sin embargo, necesitan de un complemento para que el enunciado sea lógico. A pesar de esto, Masullo y Demonte (1999: 2463-2469) aportan una serie de pruebas que revelan si realmente el complemento del verbo es un complemento *predicativo* (cf. Cifuentes 2012: 92):

1. No se ve afectado por la pronominalización del sintagma nominal al que modifica:

2.43 Lavé la camisa sucia > la lavé sucia/ la lavé. (cf. Cifuentes 2012: 92)

2. Puede separarse del nombre al que modifica y aparecer a continuación del verbo al que se refiere:

2.44 Guardó la camisa sucia > guardó sucia la camisa. (cf. Cifuentes 2012:92)

3. Puede anteponerse al resto de la oración:

2.45 Sucia me devolviste la camisa. (cf. Cifuentes 2012: 92)

Según estas características, el complemento predicativo tiene una capacidad de movilidad, debido a que puede ocupar diversas posiciones dentro del enunciado, mientras que el atributo debe estar siempre colocado junto al verbo, dado que ambos forman un predicado complejo³⁰. Con relación a lo que se acaba de exponer, a partir de ahora cada vez que usemos el término *atributo* nos estaremos refiriendo a un complemento de carácter obligatorio y con el término *complemento predicativo* nos referiremos a un adjunto nominal que para el verbo tiene un carácter opcional.

2.1.4. Delimitación del término *verbos semicopulativos*

Como se ha señalado en el apartado anterior, hay autores que consideran copulativos a otros verbos diferentes a *ser* y a *estar* situándolos entre las formas copulativas y las predicativas (cf. figura 2.1). Estos verbos (semi o pseudocopulativos) presentan características más cercanas a los verbos copulativos, pero al mismo tiempo también tienen que ver con los verbos

³⁰ Dado que no es el objetivo de este trabajo discutir los grados de predicación primaria y secundaria, recomendamos el trabajo de Cifuentes (2012) así como la clasificación que hacen Masullo y Demonte (1999: 2471) de complementos predicativos obligatorios u opcionales.

predicativos, dado que muchos de ellos presentan un *doble rendimiento* en el sentido de que pueden funcionar como copulativos y como predicativos.

Navas Ruiz (1963: 50) y Porroche Ballesteros (1990: 32) denominan a estos verbos que están a caballo entre los verbos copulativos y los predicativos, verbos *copulativos* o *link verbs* debido a su capacidad de relacionar un sujeto con un atributo. Lo que destacan es que estos verbos, además de tener la capacidad de atribuir a un elemento una característica o estado, añaden también otros contenidos de valor aspectual que se refieren a la permanencia en lo atribuido (*estar, hallarse, permanecer*, etc.), al *devenir* o *la adquisición de lo atribuido* (*hacerse, volverse, quedarse*, etc.) y a la *apariencia y modo como cualidad atribuida* (*aparecer, mostrarse*, etc.) (cf. Porroche Ballesteros 1990: 32).

Masullo y Demonte (1999: 2511) y Marimoto y Pavón Lucero (2007a: 11) adoptan el término de verbos *pseudo-copulativos* (Alcina Blecua 1975: 898), señalando que estos comparten características fundamentales con los copulativos *ser, estar* y *parecer* al mismo tiempo que presentan rasgos que los diferencian.

Existe, además, un grupo restringido de verbos, muchos de ellos verbos de movimiento desemantizados, otros cuasi auxiliares aspectuales, que guardan una estrecha relación con los copulativos en su exigencia de un predicado que complete su baja significación, el cual, en este caso, no puede ser sustituido por *lo* (Masullo y Demonte 1999: 2511).

La nueva gramática de la RAE (2009) los denomina verbos *semicopulativos* o *pseudo-copulativos*, aunque parece tener preferencia por la primera acepción. Su descripción también se basa en las similitudes que estos verbos tienen con los copulativos, así como su condición de verbos desemantizados: “proceden de verbos plenos a través de procesos de GRAMATICALIZACIÓN” (RAE 2009: 2836), ilustrando el concepto de *gramaticalización*³¹ de la siguiente manera:

De forma análoga a como en la gramaticalización de *andar* (Anda erguido > Anda preocupado) se pasa de cierto movimiento en curso a la noción aspectual de 'continuidad' o 'persistencia', en la de *caer* (Cayó fulminado > Cayó enfermo) se pasa de la idea de 'descenso' a la de 'resultado' de algún proceso” (RAE 2009: 2836).

Navas Ruíz (1963: 28), a propósito de este ejemplo, señala que en estos casos el verbo aporta de algún modo un matiz que procede de su significado primigenio³²: “lo que sucede en algunos de estos verbos es una adaptación del significado original a una función nueva con todas las consecuencias que esto supone”.

³¹ Este concepto se trata de una forma más amplia en el apartado 2.3.2.

³² Un trabajo publicado recientemente acorde con este planteamiento es la tesis doctoral de van Gorp (2014) que estudia los verbos *semicopulativos* de cambio desde una perspectiva semántico-cognitiva. Esta investigación es presentada con detalle en el apartado 2.3.2.

En el caso de esta investigación, preferimos mantener la diferencia que la tradición gramatical establece entre, por un lado, los verbos copulativos *ser*, *estar* y *parecer*, y por otro, los verbos *pseudo-copulativos* o *semicopulativos* (*estar*, *hallarse*, *permanecer*, *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *aparecer*, *mostrarse*, etc.), puesto que consideramos, como se mostrará en los siguientes apartados, que estos últimos constituyen un subconjunto que contiene unas características propias distintas de otros subconjuntos que también forman parte de la atribución. Con el fin de ser más claros desde el punto de vista de la terminología, decidimos adoptar de aquí en adelante el término de *verbos semicopulativos* para diferenciarlos de los verbos *copulativos* y los verbos *predicativos*. Consideramos que esta denominación se ajusta mejor a las características de estos verbos ya que comparten parcialmente determinados rasgos con los verbos copulativos. Otro argumento que apoya nuestra decisión es que, como señala Conde Noguero (2013:135), la denominación de *pseudo-copulativos* puede dar lugar a malentendidos en el sentido de que el prefijo *pseudo* aporta al término la significación de “falsos copulativos”, acepción que contradice en esencia la naturaleza de estos verbos, dado que —como se ha dicho— comparten características importantes con estos.

Una idea que se ha señalado en este trabajo es la singular posición que ocupan los verbos *semicopulativos* en el sistema atributivo del español entre los verbos copulativos puros y los verbos predicativos (cf. 2.1). Es por esta razón por la que en las obras donde estos verbos se tratan, la forma de caracterizarlos es a través de establecer similitudes y diferencias con otras subclases de verbos del mismo paradigma. En los siguientes sub-apartados describimos los verbos *semicopulativos* a la luz de verbos copulativos (*ser*, *estar* y *parecer*), los verbos predicativos y los verbos auxiliares siguiendo a Porroche Ballesteros (1999) y Marimoto y Pavón Lucero (2007).

2.1.4.1. *Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos copulativos ser y estar*

Marimoto y Pavón Lucero (2007a: 12-14) señalan que los verbos *semicopulativos* comparten características fundamentales con los verbos copulativos:

1. **Pérdida del significado léxico.** Como ya hemos señalado anteriormente los verbos *semicopulativos* son el resultado de un proceso de gramaticalización de verbos predicativos como es el caso de muchos verbos de movimiento (Demonte y Masullo 1999: 2511). Esto implica que los verbos presentan un significado vago o abstracto relacionado generalmente con valores aspectuales o modales, coexistiendo ese significado con otro más específico. Se les define como verbos de doble rendimiento (Demonte y Masullo 1999: 2511), dado que pueden funcionar como verbos *semicopulativos* y como verbos plenos:

2.46 Anda estresada [*verbo semicopulativo*].

2.47 Anda al trabajo en bicicleta [*verbo predicativo de movimiento*].

Recordemos que, aunque en menor medida, los verbos *ser* y *estar* también disfrutaban de ese doble rendimiento. Cuando *ser* expresa valores de existencia y *estar* de ubicación, funcionan como verbos predicativos plenos de significado. Por lo tanto, en su valor de verbos

copulativos hay también implicado un proceso de pérdida o mitigación del significado. La pérdida de significado trae consecuencias sintácticas, dado que estos verbos rechazan los complementos que admiten cuando funcionan como verbos predicativos, como se muestra en los ejemplos 2.48 y 2.49 (Marimoto y Pavón Lucero 2007a: 13):

2.48 Se volvió loco cuando recibió la noticia [*semicopulativo*].

2.49 Se volvió loco hacia ella [*predicativo: movimiento*].

La inserción, en 2.49, del complemento circunstancial *hacia ella* hace que el verbo funcione con su significado concreto, que es el de *movimiento*, lo que permite que el atributo *loco* pueda ser opcional en la frase³³.

2. **Función de nexos:** Tanto en los verbos copulativos como en los semicopulativos, el núcleo semántico del predicado es el atributo, esto es, un elemento no verbal, por lo que este es el que selecciona a la base atributiva, es decir, al sujeto o al complemento directo. Para explicar esto, Morimoto y Pavón Lucero presentan los siguientes ejemplos (Marimoto y Pavón Lucero 2007a: 13):

2.50 {Juan / *El día} se ha puesto muy gordo.

2.51 {*Juan / El día} se ha puesto lluvioso.

3. **Obligatoriedad del atributo.** Ambas clases de verbos —copulativos y semicopulativos— exigen ser acompañados por un atributo para que la expresión tenga un sentido completo. De este modo, se establece una predicación primaria (cf. 3.2.2.1) como muestran los siguientes ejemplos de Marimoto y Pavón Lucero (2007a: 13):

2.52 Ana se puso contenta → *Ana se puso.

2.53 Juan se ha hecho profesor → *Juan se ha hecho.

Por otra parte, hay también diferencias que no permiten considerarlos plenamente verbos copulativos y que presentamos a continuación:

4. **Pronominalización de los atributos.** Uno de los factores formales que se señalan como distintivos y únicos de los verbos copulativos es que los atributos copulativos pueden ser conmutados por el pronombre *lo*, cosa que no sucede con la mayoría de los verbos semicopulativos (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 15):

2.54 Juan está enfermo → Juan lo está.

2.55 Es muy intranquilo → Lo es.

2.56 Juan se puso nervioso → *Juan se lo puso.

³³ En 2.49 quedaría más claro el valor de movimiento del verbo *volverse* poniendo *con cara de loco*: “Se volvió con cara de loco hacia ella”

5. **Carga semántica.** Aunque los verbos copulativos y semicopulativos han pasado por un proceso de desemantización, la carga semántica es más fuerte en los semicopulativos que en los verbos copulativos, aportando contenidos relacionados con el *cambio*, la *permanencia*, el *modo* y la *apariencia*. Desde este punto de vista, aportan una perspectiva aspectual y modal (cf. Conde Noguero 2013: 132) a los contenidos semánticos que impone el elemento que lo acompaña, es decir, el atributo. Con relación a esto, Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 16) aportan los siguientes ejemplos:

- 2.57 Se puso enfermo → cambio
- 2.58 Sigue enfermo → permanencia
- 2.59 Parece enfermo → modo
- 2.60 Se ve enfermo → apariencia

2.1.4.2. *Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos predicativos*

El corte divisorio entre los verbos semicopulativos y los verbos predicativos es el estatus que tiene el tercer constituyente (el elemento nominal) en la relación atributiva, es decir, si este es obligatorio u opcional: “Si el verbo es imposible de construir sin el atributo, al menos sin dudas al respecto, podríamos establecer como un límite para diferenciar copulativos de predicativos” (Cifuentes 2012: 93-94). Por ejemplo, en el enunciado “Luís se fue de casa triste”, el adjetivo *triste* puede ser perfectamente eliminado sin que esto afecte al valor semántico del verbo. Lo que ocurre es que con algunos verbos este corte divisorio se hace bastante difuso. Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 17) muestran esta problemática en los ejemplos 2.61, 2.62 y 2.63:

- 2.61 Sus padres vivían tranquilos. / Sus padres vivían.
- 2.62 Las aguas bajan turbias. / Las aguas bajan.
- 2.63 Los atletas llegaron cansados. / Los atletas llegaron.

En estos enunciados los verbos que están en las construcciones con complemento predicativo (con los adjetivos *tranquilos*, *turbias* y *cansados*) tienen una menor carga semántica que en las construcciones que no tienen complemento predicativo. En las que tienen el complemento predicativo la información principal no es la ofrecida por el verbo, sino que esta descansa en las propiedades *tranquilos*, *turbias* y *cansadas* expresada por los complementos predicativos.

Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 18) añaden que en ejemplos como 2.64, 2.65 y 2.66 se muestra que los verbos *vivir*, *bajar* y *llegar* aunque estén acompañados de un predicativo admiten complementos que generalmente se combinan con los verbos predicativos:

- 2.64 Sus padres vivían tranquilos **en Soria**.
- 2.65 Las aguas bajan turbias **hacia el lago**.
- 2.66 Los atletas llegaron cansados **a la meta**.

Según estas autoras, estos verbos, a excepción del verbo *llegar*, parecen que se comportan como verbos semicopulativos puesto que “no es posible convertir la construcción en un grupo disjunto” (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 18), como se ve en 2.67 y 2.68:

2.67 Cuando sus padres vivían, estaban tranquilos.

2.68 Cuando las aguas bajan, están turbias.

2.69 Cuando los atletas llegaron, estaban cansados.

De acuerdo a estos ejemplos, estas autoras sugieren que estos verbos (*vivir* y *bajar*) parece que estén en una fase inicial de desemantización aunque matienen su carácter de verbos predicativos³⁴. A nuestro modo de ver, no se debe hablar de una desemantización sino más bien de que se trata de verbos que se pueden usar junto con un adjetivo caracterizador (complemento predicativo) produciéndose una relación entre el verbo y adjetivo más estrecha de lo que suele ocurrir fuera de esas construcciones.

Con relación a esta idea, Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 18) señalan que hay verbos predicativos que *permiten* o *exigen* un complemento predicativo orientado al objeto directo. Independientemente de que el complemento sea obligatorio o no, la predicación principal es la que aporta el verbo y no el complemento y, por lo tanto, quedan fuera del grupo de verbos semicopulativos. En los siguientes ejemplos los verbos *vender* e *imaginar* tienen un significado semántico claro:

2.70 Vendió la bicicleta medio *averiada* [complemento opcional].

2.71 Te imaginaba rubia [complemento obligatorio].

Por otra parte, Morimoto y Pavón (2007: 18) también consideran verbos predicativos los verbos causativos *hacer*, *volver*, *poner* y *dejar*; así como a los verbos de *actitud proposicional* o *verbos epistémicos* del tipo *considerar*, *encontrar*, *parecer*³⁵:

2.72 **Puso** al niño muy guapo para la fiesta [verbo causativo y complemento obligatorio].

2.73 Esta noticia **me hace** feliz [verbo causativo y complemento obligatorio].

2.74 **Dejó** arruinada a su familia [verbo causativo y complemento obligatorio].

2.75 **Lo consideran** el candidato idóneo [verbo epistémico y complemento obligatorio].

2.76 Su solicitud **la encuentro** poco justificada [verbo epistémico y complemento obligatorio].

³⁴ Esta subclase de verbos es la que Cifuentes (2012: 94) denomina *verbos pseudocopulativos no gramaticalizados*. Véase 2.1 (cf. 2.1.2).

³⁵ Para una explicación sobre los verbos epistémicos véase Porroche Ballesteros (1999: 122) y Cifuentes (2012: 104-105).

De estas dos subclases de verbos nos interesa detenernos en los causativos mostrados en los ejemplos 2.72, 2.73 y 2.74, dado que —como ya presentamos en la introducción a este trabajo (cf. 1.1) —, nosotros los consideramos VSC, tal y como lo plantea Cifuentes (2012:103). Este autor discrepa de Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 18) en el sentido de que describe los verbos causativos como verbos que expresan un doble valor, esto es, el causativo y el atributivo, por lo que los considera, más bien, verbos semicopulativos que en la construcción donde ocurren expresan un cambio. Con respecto a esto Cifuentes explica:

Si el causante del cambio es el propio elemento objeto del cambio, se trata de una causación interna propia de los verbos semicopulativos intransitivos, y si el causante del cambio es distinto del elemento objeto del cambio, se trata de una causación externa, propia de los verbos semicopulativos transitivos [también llamados causativos] (Cifuentes 2012: 103).

De acuerdo a esta descripción la relación entre los atributos de los verbos causativos y los atributos de los verbos semicopulativos es evidente, debido a que en ambos hay un cambio de estado que afecta, o bien, al sujeto, o bien al CD como bien se ilustra en los siguientes ejemplos:

2.77 Luís **se puso** nervioso [causación interna].

2.78 Luís **puso** nervioso al perro [causación externa].

2.1.4.3. *Los verbos semicopulativos con respecto a los verbos auxiliares*

La última clase de verbos que establece una relación con los verbos semicopulativos son los *verbos auxiliares* que forman parte de las perífrasis verbales (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 19-22). En la mayoría de las gramáticas y también en los estudios lingüísticos se presentan de manera separada las construcciones verbales donde aparece un verbo junto a un adjetivo, como en los ejemplos de abajo 2.80, 2.82, 2.84, de aquellas construcciones verbales formadas por un verbo y un infinitivo, gerundio o participio, como en los ejemplos 2.79, 2.81 y 2.83. En el primer grupo de ejemplos trata de un verbo semicopulativo y un atributo y, en el segundo grupo de ejemplos, de una perífrasis verbal formada por un verbo auxiliar y una forma no personal del verbo. Con respecto a esto, Porroche Ballesteros (1999: 78) señala que los verbos semicopulativos y los verbos auxiliares funcionan de manera similar, es decir, expresan un contenido aspectual parecido, razón por la cual se pueden estudiar de forma conjunta. De hecho, hay verbos como *andar*, *ponerse* y *continuar* (en los ejemplos de 2.79 a 2.84) que pueden funcionar como auxiliares de perífrasis y como verbos semicopulativos. Por lo tanto, no se trata de clases diferentes de verbos sino de “verbos que funcionan como auxiliares y verbos que funcionan como [semicopulativos] en su actualización en el discurso” (Porroche Ballesteros 1990: 82).

2.79 Él anda diciendo por allí que somos pareja [*perífrasis*].

2.80 Él anda triste [verbo semicopulativo].

2.81 Se puso a cantar [*perífrasis*].

2.82 Se puso enfermo [verbo semicopulativo].

2.83 Continúa estudiando [perífrasis].

2.84 Continúa enfermo [verbo semicopulativo].

Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 20) señalan las siguientes características en común:

1. **Debilitamiento semántico:** ambas clases de verbos están dessemantizados por lo que funcionan como verbos de contenido gramatical. Lo anterior implica que no pueden formar un predicado principal por sí solos. Son, por lo tanto, portadores de los morfemas verbales de persona, número, tiempo, y modo.
2. **Aportan matices de tipo aspectual o modal a la construcción:** tanto el verbo auxiliar junto a una forma no personal del verbo, como el verbo semicopulativo con el atributo forman una unidad “cuyo valor no equivale al de la suma del valor de sus partes” (Porroche Ballesteros Ballesteros 1999: 79) sino que el significado viene dado por la combinación de los dos elementos del sintagma. Así pues, no es el verbo el que impone las restricciones de selección sobre el sujeto, sino que es la entidad que lo acompaña —o a veces toda la construcción— mediante la cual los verbos auxiliares y los semicopulativos pueden expresar los matices aspectuales que no pueden indicar por sí solos.

Lo que formalmente diferencia a los verbos semicopulativos de los auxiliares es que el predicado principal, en el caso de los verbos semicopulativos, es un elemento nominal; y en el caso de las perífrasis, el predicado principal lo forma un verbo no personal, es decir, un infinitivo, un gerundio o un participio. A excepción de las perífrasis de infinitivo y gerundio donde las formas no verbales de infinitivo y gerundio se caracterizan por ser verbales, existen secuencias de [verbo conjugado + participio] que pueden interpretarse como una estructura de perífrasis o también como una estructura de verbo semicopulativo [verbo semicopulativo + atributo] debido a que existen numerosos participios que pueden recategorizarse como adjetivos (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 20). Si fueran perífrasis verbales, estaríamos ante un participio, como en el ejemplo 2.85; y si fuera una construcción semicopulativa, estaríamos ante un adjetivo participial³⁶, como en el ejemplo 2.86 expresándose un estado de carácter resultativo en ambos casos.

2.85 El problema quedó resuelto.

2.86 Luis (se) quedó sorprendido con la respuesta que recibió.

En el siguiente apartado presentamos un panorama general de los verbos *semicopulativos* mencionando, a grandes rasgos, sus características más sobresalientes y centrándonos de

³⁶ Porroche Ballesteros (1990: 86) explica que existe una diferencia entre un adjetivo y un adjetivo que se origina a partir de una forma verbal, es decir, un adjetivo participial. Según ella, un adjetivo puede expresar el valor de cualidad y el de estado: *el cielo es azul* frente a *el cielo está azul/ el cielo se ha puesto azul/ se ha quedado azul/ sigue azul* etc. Esta distinción no se puede llevar a cabo con los participios adjetivos ya que por su origen verbal solo son capaces de expresar estado.

manera más específica en los verbos que realmente nos interesan en este trabajo, es decir, los *verbos semicopulativos de cambio*. La metodología de análisis que aplicamos para el análisis de las muestras de lengua acerca de la expresión de cambio tiene un enfoque semántico, es decir, se basa en describir qué lexemas son utilizados para expresar cambio (cf.4.5.3.1); esto implica analizar todos los lexemas que sean utilizados con esta finalidad comunicativa, independientemente de que sean o no verbos de cambio. Por esta razón, lo que pretendemos con el siguiente apartado es ver qué otros verbos comparten rasgos con los VSC a fin de conocer sus características en el caso de que aparezcan en nuestro corpus de estudio.

2.1.5. Clasificación de los verbos semicopulativos: verbos semicopulativos estativos vs. verbos semicopulativos eventivos de cambio

En general las obras dedicadas a este tema no proponen una lista cerrada de verbos semicopulativos. Por esta razón nos basamos principalmente en la clasificación y descripción que realizan Morimoto y Pavón Lucero (2007a) por ser clara y por abarcar una cantidad de verbos lo suficientemente representativa.

La tabla 2.1 (abajo) muestra un amplio listado de verbos semicopulativos, clasificándose estos en función de criterios diferentes. En la tabla se visualiza una división basada en si la aportación semántica de los verbos es de naturaleza aspectual o no aspectual. En la primera columna aparecen los *verbos aspectuales* que aportan un valor semántico aspectual a la atribución, y, por lo tanto, tienen la capacidad de expresar la forma en la que el evento se desarrolla y se distribuye en el tiempo:

[...] estos verbos proporcionan información relativa a la estructura temporal interna de la situación descrita por la oración, indicando si se trata de un estado permanente, un evento momentáneo, un evento gradual, etc. (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 25).

En la segunda columna de la tabla 2.1 aparecen los *verbos no aspectuales* (2007: 54)³⁷ que en oposición a los verbos aspectuales aportan a la atribución valores como la *modalidad*, la *apariciencia* y la *evaluación* (verbos de percepción sensible o de percepción cognitiva según Demonte 1999: 2516), en lugar de información referente a la estructura temporal interna (verbos aspectuales) como en los ejemplos que se ilustran a continuación:

2.87 El emperador **parecía** inmortal [modal] (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 54).

2.88 La habitación **se ve** amplia [percepción] (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 54).

³⁷ Podría ser controvertido el uso de la denominación de *verbos no aspectuales*, dado que, como señala Croft 2012: (3-4) el aspecto es uno de los factores que definen la semántica del verbo (cf. Fernando López 2018: 16). De hecho, Morimoto y Pavón Lucero (2007b), basándose en el trabajo de Ramos (2002), utilizan la acepción de *verbos modales* para referirse a este grupo de verbos.

2.89 El piano **se oye** desafinado [percepción] (Demonte 1999: 2516).

2.90 **Me siento** bien/triste/con ganas de salir [percepción] (Demonte 1999: 2516).

En lo que sigue nos centramos únicamente en los verbos aspectuales puesto que es a esta clase de verbos a la que pertenecen los VSC.

Tabla 2.1. Tipología de los verbos semicopulativos (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 23)

Clasificación de los verbos semicopulativos	Verbos aspectuales		Verbos no aspectuales		
	Estativos	Eventivos de cambio	Modales	De percepción y presentación	De constatación
Compatibles con <i>ser</i>		hacerse volver			
Compatibles con <i>estar</i>	andar conservarse continuar encontrarse hallarse ir mantenerse permanecer quedar(se) seguir venir	resultar salir	parecer presentarse	verse oírse lucir oler sonar saber mostrarse presentarse	resultar
		acabar caer ponerse quedarse			

Como ya hemos señalado al introducir este apartado, los verbos aspectuales son aquellos que aportan un valor semántico aspectual a la atribución. Según la tabla 2.1, los verbos aspectuales se clasifican en función de si son *verbos estativos*³⁸ o *verbos eventivos de cambio* (De Miguel 1999: 2979). Los primeros denotan *estado* o, lo que es lo mismo, un *evento estático*, por lo que expresan “una situación estable carente de desarrollo interno” (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 30), como en el ejemplo 2.91; mientras que los segundos expresan un *evento dinámico*³⁹, es decir, “se refieren a un evento de cambio, en que el sujeto pasa a estar en la

³⁸ Morimoto y Pavón Lucero (2007b) dividen los verbos estativos en dos subgrupos: los de valor durativo (*andar, encontrarse, hallarse, ir y venir*) y los de valor continuativo (*conservarse, continuar, mantenerse, permanecer y seguir*).

³⁹ De Miguel (1999: 2979) define el término *evento* en relación con el concepto de *aspectualidad*: “engloba acciones (acontecimientos llevados a cabo voluntariamente por un sujeto agente), procesos (acontecimientos desencadenados espontáneamente o causados por una fuerza externa al proceso) y estados (situaciones que se mantienen a lo largo de un periodo)”.

situación definida por el atributo” (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 25)⁴⁰, como se muestra en el ejemplo 2.92:

2.91 El mercado de grano continuó inestable [*evento estático*].

2.92 El mercado de grano se volvió inestable [*evento dinámico*]. (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 25)

Los factores que distinguen el uso de *ser* y *estar*, en el sentido de que *ser* exige atributos que expresan “propiedades estables” y *estar* atributos que expresan “situaciones o estados transitorios” se aplican también a los verbos semicopulativos aspectuales. Por esta razón, Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 29) clasifican los verbos aspectuales estativos y eventivos de cambio en función de si los atributos con los que se combinan son compatibles con *ser*, con *estar* o con ambos (cf. 2.1). Los verbos *estativos* se predicán de atributos que son compatibles con *estar*, como se ve en el ejemplo 2.93, mientras que en el grupo de los verbos *eventivos de cambio* existen verbos que se predicán de atributos que señalan una cualidad estable (compatible con *ser*, ej. 2.94), verbos que se predicán de atributos que denotan estados transitorios (compatibles con *estar*, ej. 2.95) y verbos que se predicán tanto de atributos que expresan cualidades estables como de estados transitorios (compatible con *ser* y *estar*, ej. 2.96)⁴¹:

2.93 Juan anda despistado [*estar/ *ser enfermo*] (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 31)

2.94 Pedro se hizo médico del pueblo [*ser/ *estar médico*] (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 39)

2.95 Se puso nervioso por el examen [*estar/ *ser nervioso*] (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 45)

2.96 Se quedó calvo poco a poco [*es/ está calvo*]

Una vez descrita la naturaleza formal y semántica de los verbos semicopulativos a partir de sus similitudes y diferencias con otras clases de verbos, en el siguiente apartado definiremos

⁴⁰ El trabajo de Moreno Burgos (2018) plantea que los VSC no son verbos eventivos sino más bien estados. Este valor estativo se origina tras el proceso de gramaticalización de diferentes verbos que antes de este proceso eran dinámicos.

⁴¹ No estamos completamente de acuerdo con la tabla 2.1 (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 23) dado que hay adjetivos que pueden expresar tanto una cualidad como una característica temporal, por lo que son compatibles con *ser* o con *estar*, y eso se infiere muchas veces del propio contexto del enunciado. Por ejemplo, en los siguientes dos enunciados “**Se quedó calvo** después del tratamiento de quimioterapia.” (ahora está calvo) y “Con la edad **se quedó calvo**” (ahora es calvo) lo que hace determinar el valor de cualidad o estado transitorio con respecto al adjetivo *calvo* es el propio contexto de los enunciados. En la primera frase el tratamiento de quimioterapia hace suponer que el pasar a estar calvo es una situación transitoria, mientras que en el segundo caso el hecho de aludir al paso del tiempo, hace suponer que el estado al que se llega por el cambio es de naturaleza estable. Según estos ejemplos en la tabla 2.1 debería contemplarse *quedarse* como un verbo que se combina con atributos compatibles tanto con *ser* como con *estar*.

la construcción atributiva donde ocurren todas estas clases de verbos (copulativos, semicopulativos y predicativos) que acabamos de presentar.

2.1.6. De la construcción atributiva a la construcción semicopulativa de cambio

La Gramática de Construcciones (Goldberg 1995) pretende describir el conocimiento lingüístico de los hablantes desde el concepto de *construcción gramatical* que se fundamenta en tres principios básicos (Gras 2010: 283-298). El primer principio plantea que todo tipo de unidades lingüísticas (morfológicas, léxicas, sintácticas) pueden tratarse como una construcción gramatical. El segundo principio establece que estas unidades lingüísticas son unidades simbólicas en el sentido de que forman una asociación entre una forma y un significado. De acuerdo a esto, se postula que la suma de cada elemento formal de un enunciado posee un significado global (semántico, pragmático o discursivo). Por ejemplo, “la construcción “SV [infinitivo] SN [nominativo]”, de la que supone un ejemplo el enunciado “¿Fumar yo?, contiene un valor semántico de extrañeza o desacuerdo ante una afirmación anterior que depende de los rasgos formales de la construcción [...]” (Gras 2010: 90). El tercer y último principio establece que las construcciones gramaticales se organizan en redes que van de una construcción más esquemática (abstracta) a construcciones más especificadas que tienen características que se heredan de la construcción más esquemática (Gras 2010: 87).

De acuerdo a estos tres principios, la construcción atributiva que hemos presentado en este trabajo (cf. 2.1.1 y 2.1.2) consiste en la asociación de un patrón formal [SUJETO/OBJETO + VERBO + SN/SP⁴²] que se representa semánticamente [TEMA + NEXO + ATRIBUTO]. A un nivel general y abstracto esta construcción expresa la adscripción de una característica o propiedad a una entidad como en “María es rubia” / “Mi hijo está enfermo” / “Se hizo voluntario de la cruz roja” y “Se fue decepcionado de la reunión”. Los verbos que forman parte de esta estructura cumplen la función de nexo, es decir, establecen una relación atributiva entre el tema (sujeto/OD) y el atributo.

Esta estructura aglutina diferentes clases de verbos que se distinguen entre ellos por el grado de carga semántica que poseen: el verbo copulativo *ser*, que es un verbo vacío de significado, el verbo copulativo *estar* que se le relaciona con valores aspectuales como el de permanencia y resultado (cf. 2.1); seguidamente tenemos un grupo amplio de verbos denominados semicopulativos aspectuales que han perdido parte de su contenido léxico, por lo que aparte de establecer una relación atributiva aportan a la construcción un significado de naturaleza aspectual, como la permanencia en la característica atribuida (“se mantuvo firme hasta el final”), es decir, un evento estático; el cambio y adquisición de la característica atribuida (“El profesor se puso firme con sus alumnos”), es decir, un evento dinámico y, la apariencia y modo como cualidad atribuida (“El profesor se mostró firme”). El verbo

⁴² La abreviatura SN se refiere a “sintagma nominal” es decir un sustantivo o un adjetivo, mientras que SP se refiere a “sintagma preposicional”.

actualiza estos valores aspectuales junto con su atributo (sustantivo, adjetivo o sintagma preposicional), de tal manera que ambos forman una unidad lingüística indisociable.

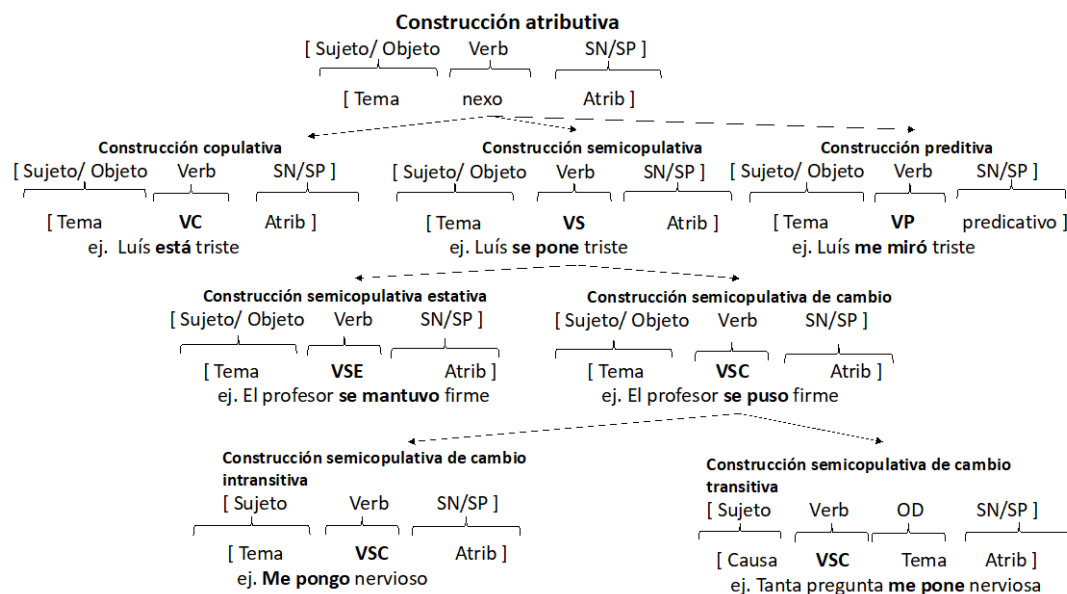
Finalmente, en el extremo de este continuum se encuentran los verbos predicativos, que poseen un contenido léxico pleno, lo que hace que sean verbos capaces de formar predicados por sí solos. Se ha mostrado que algunos verbos predicativos admiten también complementos predicativos (adjetivos), como en “Compré barato el libro”.

La figura 2.2, ilustra cómo la construcción atributiva con un mayor grado de esquematicidad tiene como instancia diversas construcciones atributivas intermedias (con un mayor grado de especificidad) donde se identifican verbos —a excepción de la cópula *ser*— que aparte del valor atributivo añaden otros valores aspectuales más especificados como la permanencia y resultado —el verbo copulativo (VC) *estar* y los verbos semicopulativos estativos (VSE)—, el cambio —verbos semicopulativos de cambio VSC— y significados concretos como los expresados por los verbos predicativos (VP) por ser verbos plenos de significado.

En función de esto, diferenciamos cuatro construcciones: la construcción con verbos copulativos, la construcción con verbos semicopulativos estativos, la construcción con verbos semicopulativos de cambio y la construcción con verbos predicativos.

De acuerdo a la figura 2.2, la construcción semicopulativa de cambio es una instancia de una estructura más esquematizada (la construcción atributiva) donde caben otras clases de verbos, además de los VSC. Esto significa que los VSC comparten rasgos con otras clases de verbos que se dan en esta misma construcción general (construcción atributiva).

Figura 2.2. La construcción atributiva⁴³



Los VSC que se dan en la construcción semicopulativa de cambio se caracterizan por tener una estructura de voz media y por ser verbos intransitivos y pronominales (Ibarretxte-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 105). Estos verbos tienen una variante causativa. Igual que se dice “Luís se puso triste”, se puede decir, “La noticia puso triste a Luí”, dándose un cambio en el enfoque. En el primer caso el sujeto es el experimentador del cambio, mientras que en el segundo caso hay un agente externo que actúa como sujeto provocando el cambio en tora entidad (Ibarretxte-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 105).

De acuerdo a esto y como ilustra la parte inferior de la figura 2.2, de la construcción semicopulativa de cambio se generan dos construcciones; una que especifica que el cambio se produce internamente y otra que especifica que el cambio se produce de manera causada. A partir de ahora usaremos la nomenclatura VSC (verbos semicopulativos de cambio) para referirnos a los verbos de cambio que se dan en la construcción semicopulativa de cambio intransitiva y transitiva.

A tenor de lo dicho, no resulta sorprendente encontrar en nuestro material de estudio (cf. cap.5) ejemplos como los que iniciamos la introducción a este capítulo 2 (ej. 2.1, 2.2 y 2.3). Los ejemplos corresponden a la descripción de una imagen que representa a una persona que pasa a estar triste, decepcionado, celoso. Esta situación es expresada mediante el VSC *ponerse*, pero también con otros verbos (“se fue triste” / “se sintió triste”) que no expresan cambio junto con su complemento. *irse triste* significa abandonar un lugar en un determinado estado de ánimo, quedando implícito en el mensaje que la persona antes de esa acción (*irse*) experimenta un cambio de estado de ánimo (de no estar triste a estarlo); sin embargo, esto

⁴³ Los acrónimos VSE se refiere a los verbos semicopulativos estativos para distinguirlos de los llamados verbos semicopulativos de cambio (VSC).

no es lo central en el mensaje; por otra parte, la unión del verbo *sentirse* con el adjetivo *triste* expresa la experimentación de un estado de ánimo.

Junto a estos ejemplos, presentamos en la introducción otros también procedentes de nuestro corpus (ejemplos 2.4 y 2.5) donde se ve que el evento de cambio es expresado como un proceso de cambio interno o como un proceso causado (“la hoja se convirtió en un rollo de papel”/ “la máquina convirtió a la hoja en un rollo de papel higiénico”).

Todo lo anterior sugiere que el hablante es el que construye el mensaje a partir de su propia percepción de la realidad, eligiendo qué es lo que quiere enfatizar. Por otra parte, los ejemplos ponen de relieve que además del verbo y sus complementos más cercanos, operan también otros factores contextuales en un plano de la lengua más amplio, como es el contexto pragmático-discursivo que contribuye a reflejar maneras aproximadas de referirse a una misma situación.

En el siguiente apartado (2.2) abordamos estas cuestiones y nos centramos plenamente en la *construcción semicopulativa de cambio*, la cual presentamos ya vinculada a un significado general que expresa que “X experimenta un cambio de estado Y” (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 104). Por lo tanto, la tratamos en el sentido de la Gramática de Construcciones de Golberg (1995) tal y como plantean Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis:

Construccions are defined as form and meaning pairings [...]. In this framework, form and meaning are taken broadly, that is, “form” refers to any kind of structure (phonemic, morphosyntactic, prosodic, etc.) and “meaning” to any kind of semantic, pragmatic, and discursive information. The main idea is that constructions themselves are carriers of meaning independently from the specific linguistic items that saturate (i.e integrate) them (2019: 105).

Una vez fijada y delimitada la construcción semicopulativa de cambio en el plano formal queremos ahondar en su semántica: ¿qué es un cambio? ¿qué factores contribuyen a configurar este significado? ¿qué es lo que hace que se puedan especificar varias maneras de realizarse el cambio (*matices del cambio*) como en “hacerse viejo”, “volverse viejo” o “ponerse viejo”? Y por otra parte ¿qué es lo que determina que se pueda decir “quedarse calvo” o “volverse calvo” pero no “hacerse calvo” o “ponerse calvo”?

En el siguiente apartado pretendemos encontrar respuestas a estas preguntas a partir de la presentación de los estudios que se han realizado sobre este tema desde diferentes campos de la lingüística; esto con el fin de fijar y delimitar una serie de conceptos que nos faciliten analizar nuestro material de estudio.

2.2. Hacia una caracterización semántica de los verbos semicopulativos de cambio

En este apartado presentaremos una serie de aspectos semánticos con los que han sido descritos en la literatura científica los VSC. La relevancia de hacer esto radica en el enfoque onomasiológico que adoptamos para analizar nuestro material de estudio. Este enfoque se basa en estudiar la relación que va del significado —noción de cambio— a la forma con el fin de dar cuenta de cómo se van incorporando los VSC al sistema interlingüístico del aprendiz suecohablante de ELE. De ahí que necesitemos establecer parámetros semánticos en los que fundamentarnos.

Para este fin, nos apoyamos en estudios descriptivos cuyo objetivo es describir el funcionamiento de los VSC con parámetros léxico-semánticos a partir de ejemplos sueltos y en general carentes de un contexto amplio. Seguidamente presentamos estudios que describen el comportamiento de estos verbos en muestras de lengua auténticas y contextualizadas extraídas de corpus (cf. 2.2.2). Se trata trabajos de metodología experimental cuyo objetivo es verificar hasta qué punto esas características determinan el uso de estos verbos en el hablante (2.2.2). Este último género de trabajo se relaciona con la corriente de la Lingüística Cognitiva, que plantea una concepción del lenguaje basado en el uso (Barlow y Kemmer 2000, Bybee 2001, 2006 y 2007; Tomasello 2003, entre otros).

2.2.1. Estudios descriptivos

Los primeros trabajos que se hacen eco de la noción de cambio surgen dentro de la lingüística contrastiva (Crespo 1949; Coste y Redondo 1965; Fente 1970; Lorenzo 1970; Pountain 1984; Eberenz 1985; Alba de Diego y Lunell 1988; Porroche Ballesteros Ballesteros 1988; Rodríguez Arrizabalaga 2001; Morimoto y Pavón Lucero 2007a; Eddington 1999; 2002)⁴⁴. Estos estudios parten de la observación de que el español no dispone de un verbo general que exprese la idea de cambio. Como ya precisamos en la introducción, otras lenguas románicas y germánicas disponen de un verbo específico que suele funcionar como un comodín funcional para expresar la noción conceptual de cambio. Esto lo ha mostrado muy bien, por ejemplo, Rodríguez Arrizabalaga (2001: 129) con el verbo inglés *become*, en su estudio sobre los verbos de cambio en español e inglés:

Al tratarse de un comodín funcional de cambio, apto en todo tipo de contexto léxico-semántico, no resulta nada extraño que *become* sobresalga en nuestro corpus [...] por ser el verbo atributivo más utilizado en la lengua inglesa para expresar la noción conceptual del devenir [cambio]. 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

⁴⁴ De todos estos estudios es el trabajo de Coste y Redondo (1965) el que ha servido como obra de referencia, puesto que sienta unas bases para caracterizar a estos verbos que tienen una amplia repercusión en los estudios posteriores.

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.*

Estos trabajos contrastivos se realizaron principalmente con un espíritu didáctico, esto es, el de proponer unos parámetros léxico-semánticos que ayudasen al no hispanohablante a diferenciar los matices semánticos de cada verbo de cambio. Al tratarse de verbos que han perdido su significado específico (cf. 2.1.4), los autores de estos trabajos consideraron necesario abordar el comportamiento semántico de cada uno de ellos desde el punto de vista de sus valores aspectuales y de las características del atributo y de la entidad que experimenta el cambio. Principalmente, los autores mencionados presentan los siguientes parámetros que afectan al uso específico de los verbos de cambio:

La naturaleza gradual del cambio [+gradual/-gradual]. La utilización de un verbo concreto en lugar de otro dependerá de si se quiere expresar un cambio que se produce de manera gradual, para lo cual se necesitará que transcurra un cierto periodo de tiempo, o, por el contrario, un cambio que se produce de manera más rápida e inmediata:

2.97 Se **hizo** profesor porque le gustaba educar [+gradual].

2.98 Le dio un beso y **se puso** nerviosa [-gradual].

La intencionalidad del cambio [+voluntario/-voluntario]. La elección del verbo también está determinada por el hecho de si el cambio se realiza de forma voluntaria o involuntaria. Esto depende de si la entidad que experimenta el cambio ha participado de manera activa o pasiva en el propio proceso de cambio:

2.99 Cuando mi abuela **se hizo** adulta se fue de casa [-voluntario].

2.100 Con la edad **te has ido quedando** calvo [-voluntario]

2.101 Se **hizo** profesor porque le gustaba educar [+voluntario].

Sujeto animado/sujeto animado [+animado/-animado]. Eberenz (1988: 466) introduce la distinción entre sujetos animados y no animado. El rasgo [+voluntario] se refiere a una propiedad agentiva de la entidad sujeto. En este sentido afecta a entidades con el rasgo [+animado]. Por esta razón, Rodríguez Arrizabalaga (2001: 141) subraya que el rasgo de voluntariedad se pierde con sujetos inanimados, como se muestra en el ejemplo 2.102 frente al 2.103 y 2.104:

2.102 Las flores **se pusieron mustias** [-animado] y [-voluntario].

2.103 El profesor **se puso serio** para hacerse respetar [+animado] y [+voluntario].

2.104 **Me hice ecologista** para dar ejemplo a mis hijos [+animado] y [+voluntario].

La duración temporal del nuevo estado [+duradero/-duradero]. Hay cambios que llevan a estados o situaciones estables, es decir, que duran en el tiempo [+duradero] y otros,

que desembocan en estados transitorios [-duradero]. Con respecto a esta idea, Porroche Ballesteros (1988: 128-138) establece la distinción entre [cambio+cualidad] que se relacionaría con el rasgo [duradero] vs. [cambio+estado]⁴⁵ que se identificaría con el rasgo [-duradero]. Con respecto a esto, Rodríguez Arrizabalaga (2001: 127) señala que la duración del estado depende directamente de las connotaciones semánticas y formales del atributo. Además, en estas obras y muy particularmente en los trabajos de Morimoto y Pavón Lucero (2007a) y Porroche Ballesteros (1988) se refiere a que en función de si el atributo es compatible con *ser* (*ser ceniza*), *estar* (*estar impresionado*) o ambos (*ser/estar ciego*) se elegirá un verbo específico de cambio; por ejemplo, el hecho de que el adjetivo *sorprendido* sea compatible con el verbo *estar* (*estar sorprendido*) explicaría que este adjetivo no se pueda usar con VSC como *hacerse* y *volverse* pero sí con *quedarse*.

De acuerdo a lo anterior, lo que hemos descrito son tres pares de características que según los autores mencionados determinan la elección del verbo: [duradero vs. -duradero]; [cualidad vs estado]/ y [compatible con *ser* vs compatible con *estar*]. Sin embargo, a nuestro entender estos pares de rasgos parecen solaparse por lo que resultan en principio redundantes, en el sentido de que, por ejemplo, si el cambio lleva a un estado duradero se tratará de una cualidad que será compatible con el verbo *ser*, como se ve en los ejemplos 2.105, 2.108 y 2.109; y si el cambio lleva a un estado transitorio se tratará de una cualidad que será compatible con el verbo *estar*, como ilustran los ejemplos 2.106 y 2.107; por esta razón quizá sería conveniente considerar dos pares. En todo caso esta suposición habría que comprobarla en estudios posteriores.

- 2.105 **Pedro se ha vuelto una persona hermética** [cambio+ cualidad], [duradero], [ser].
- 2.106 **Los niños se quedaron impresionados** con el juego [cambio+ estado], [transitorio], [estar].
- 2.107 El agua de la piscina **se ha puesto fría** por las bajas temperaturas [cambio+ estado], [transitorio], [estar].
- 2.108 Muchos niños **se quedaron/volvieron ciegos** con la devastadora guerra [cambio+cualidad], [duradero], [ser].
- 2.109 La casa **se convirtió en cenizas** [cambio+cualidad], [duradero], [ser].

En estos trabajos que acabamos de mencionar, los propios autores reconocen que son estudios exploratorios que aportan resultados preliminares y conclusiones de carácter intuitivo. Emplean un procedimiento deductivo que va del planteamiento de unos parámetros a la puesta en escena de un número limitado de ejemplos a los que les falta un contexto. En este sentido los análisis se limitan a referirse únicamente a los tres constituyentes de la estructura S-V-A sin incluir rasgos que se manifiestan en el plano

⁴⁵ Porroche Ballesteros (1988) usa esta doble nomenclatura [cambio+cualidad y [cambio+estado] debido a que considera que la semicópula y el atributo forman una estructura compleja donde el verbo hace referencia al proceso de cambio y el atributo en el resultado del cambio.

pragmático-discursivo y que “pueden ayudar a explicar combinaciones excepcionales [entre verbo y atributo]” (van Gorp 2014: 25).

2.2.2. Estudios basados en corpus

El trabajo de Eddington (1999) es el primer estudio realizado sobre los VSC en el que se aplica la metodología de corpus. Este hecho marca una diferencia con respecto a los trabajos anteriores. Eddington describe muy bien en la siguiente cita el problema que implica aplicar teorizaciones basadas en ejemplos sueltos como las que caracterizan a los estudios a los que nos acabamos de referir:

It is fairly common in contemporary linguistic to devise an account of some linguistic phenomenon that is based on a mere handful of examples. The danger with this approach is that one is often predisposed to find examples that coincide with one's preconceived assumptions, and to overlook those that run counter to those assumptions. [...]. Therefore, in order to avoid the difficulties that arise when linguistic accounts are founded on a small number of examples, a corpus-based analysis was performed that involved a large number of instances of change of state verbs. (Eddington 1999: 26).

Eddington analiza los verbos *llegar a ser*, *ponerse*, *volverse*, *quedarse*, *convertirse*, *transformarse* y *hacerse* en 1283 casos extraídos de un corpus hispanohablante oral y escrito. El objetivo de la investigación es analizarlos a la luz de las características —gradualidad, intencionalidad y durabilidad etc.— propuestos en estudios anteriores (cf. 2.2.1) con el fin de valorar si realmente determinan su elección y uso en el hispanohablante. Aparte de esto, Eddington plantea la hipótesis de que el uso de estos verbos puede depender del atributo que está implicado en la expresión de cambio, esto es, de sus connotaciones semánticas y de su configuración formal (sustantivo/adjetivo). Esta hipótesis se evidencia en su estudio en un caso concreto, a saber, el de la referencia al cambio de “pasar a estar loco” que se expresa con el verbo *volverse*. En el corpus encuentra 27 casos con el adjetivo *loco* de los cuales 26 se combinan con *volverse*. A simple vista, parece evidente que es el adjetivo el que determina que se use el verbo *volverse* en detrimento de otro verbo.

Con el fin de comprobar en qué medida un sustantivo o adjetivo determina la aparición de un VSC, Eddington analiza todos los casos en los que un mismo sustantivo o adjetivo aparece con un VSC; Eddington examina 163 casos donde un mismo sustantivo o adjetivo aparece al menos dos veces como atributo de los VSC. De esos 163 casos 76 se dieron con el mismo verbo y 87 se combinaron con diferentes verbos. Por ejemplo, el adjetivo *viejo* aparece con *volverse*, *quedarse*, *ponerse* y *hacerse*. Este hecho muestra una variación acentuada. Eddington reconoce que hay adjetivos y sustantivos que se combinan más frecuentemente con unos determinados verbos que con otros. Por ejemplo, el adjetivo *callado* aparece en un 100% de los casos con el verbo *quedarse*, sucediendo lo mismo con *nervioso*, que aparece con el verbo *ponerse* (Eddington 1999: 31). De esto se desprende que en algunos casos la semántica del atributo puede ser un factor importante que guarda relación con el uso de estos verbos.

La conclusión más importante a la que llega Eddington es que hay verbos que comparten rasgos semánticos entre sí, fenómeno que explica que puedan aparecer con los mismos atributos. De esta forma se pueden encontrar ejemplos como “se hizo / se volvió fan de Rihanna”, donde observamos la posibilidad de usar dos verbos de cambio, lo que indicaría la dificultad de trazar un corte divisorio entre los dominios propios de cada verbo.

Con respecto a esto, los resultados del estudio de Eddington muestran que, por ejemplo, los verbos *ponerse*, *quedarse* y *volverse* tienen en común que expresan cambios pasivos o involuntarios [-voluntario] que se dan en un corto espacio de tiempo [-gradual]. *Volverse*, sin embargo, se distanciaría más de los dos primeros, debido a que expresa [cambio+cualidad], frente a los primeros que expresan [cambio+estado]. *Convertirse* y *transformarse* también se muestran cercanos, mientras que *llegar a ser* es el único que está marcado por el hecho de que indica cambios que requieren más de veinticuatro horas para que se produzcan, lo que se identificaría con el rasgo [+ gradual]. Aparte de esto, Eddington (1999) lleva sus suposiciones al campo de la variación sociolingüística, señalando que es posible que la variación de verbos sea debida a que, por una parte, las muestras provienen de un corpus oral —lengua más espontánea— y escrito —implica un grado mayor de consciencia en la elección de formas; y por otra parte, a las diferencias dialectales que se dan entre los dos corpus —el corpus oral son muestras del español peninsular, mientras que el escrito incluye autores de diversa procedencia del mundo hispanohablante—.

Finalmente, la conclusión más reveladora a la que llega Eddington es que, primero, las características que aplica no predicen de manera absoluta la elección de los verbos. Segundo, hay contextos que son compartidos por más de un verbo, lo que se debe a que algunos de ellos están muy cercanos entre sí. De esto se deriva la dificultad de describir estos verbos de forma categórica, esto es, en términos de presencia/ausencia de un rasgo:

Instead of belonging to mutually exclusive domains, there is a great deal of overlap and encroachment on the uses of each verb. This is not to say that a state of completely free variation exists. Tendencies for a specific verb to appear in a specific context do exist, but are not inviolable. Barring cases of lexical determination [...], speakers are apparently free to choose between several verbs when expressing a change of state in a given context. Of course, given the close relationship between several pairs of verbs, one would expect variation to be limited to groups of similar verbs (Eddington 1999: 33).

Eddington concluye que los resultados de su estudio están limitados a factores como la diversa naturaleza de los corpus y las características aplicadas, por lo que sugiere, por una parte, incluir datos procedentes de otros corpus y por otra, buscar otros factores que junto a los ya aplicados ayuden a distinguir de forma más completa los usos de estos verbos.

En 2002 el mismo Eddington publica un segundo estudio sobre los mismos verbos que en el anterior —*llegar a ser*, *ponerse*, *volverse*, *quedarse*, *convertirse*, *transformarse* y *hacerse*— con otro tipo de metodología y muestras más homogéneas. Esta vez se trata de una investigación experimental realizada con 32 participantes hispanohablantes de una misma variante del español. Estos tuvieron que completar con verbos de cambio una serie de frases eligiendo

el/ los verbo/s que consideraran más adecuado/s para cada situación. A la hora de diseñar las preguntas, Eddington tuvo en cuenta las características léxico-semánticas aplicadas en el otro estudio —[±gradualidad]; [±voluntariedad]; [±durabilidad]; [cambio+cualidad]; [cambio+estado]; [compatibilidad con *ser*] y [compatibilidad con *estar*]—. Cada frase se construyó a partir de la combinación de estos rasgos, por ejemplo, *cambio no gradual, involuntario, adjetivo de estado, estar* caracterizarían un enunciado como “*Al ver a mis primos me puse contenta*”.

Los resultados mostraron que en la mayoría de las preguntas los hispanohablantes eligieron más de una alternativa por lo cual se mostró de nuevo un alto grado de variación. Concretamente por cada pregunta se esperaban 32 respuestas de acuerdo al número de participantes, sin embargo, se obtuvo una media de 48.5 respuestas por pregunta, lo que supone que cada participante eligió una media de 1.5 respuestas por pregunta.

Estos resultados coinciden con los del anterior estudio, en el sentido de que se muestra que no se produce una distribución complementaria entre estos verbos (Eddington 2002: 924). Al compartir algunos de ellos rasgos entre sí, esto provoca que para determinadas situaciones los hablantes consideren más de una alternativa. De nuevo, se corrobora en este estudio que estos verbos no se pueden describir en términos absolutos. Por otra parte, se pudo comprobar que este fenómeno no se producía por diferencias en cuanto a las variantes del español como el mismo Eddington planteó en su anterior estudio, dado que en este caso el 81% de los individuos procedían de la misma región en España. Por otra parte, llega a la misma conclusión que en el anterior estudio con respecto a las características que se relacionan con la elección de los verbos:

“[...] the variety of responses cannot be explained away by assuming that the [...] criteria assumed to be relevant were not the actual criteria used by the subjects. [...]. Whatever factors may have played a part in their judgment, it is clear that they were comfortable with a number of different verbs in most contexts” (Eddington 2002: 924).

Lo que se infiere de lo anterior es que estas características léxico-semánticas planteadas en términos binarios y dicotómicos —presencia/ausencia de un rasgo— no son capaces de dar cuenta del fenómeno de la variación; aunque Eddington reconoce que en la “aparente” libertad con la que los hispanohablantes usan estos verbos, es posible observar ciertos comportamientos o tendencias (Eddington 2002: 924).

Bybee y Eddington (2006) llevan a cabo un estudio basado en un corpus oral y escrito, esta vez limitado al estudio de los cuatro verbos de cambio más prototípicos *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse* cuando aparecen con sujeto animado y junto a un adjetivo. Ante la dificultad —mostrada en anteriores estudios— de caracterizar el uso de los verbos con criterios absolutos (ing. *rule-based model*), estos autores plantean un análisis desde el llamado *modelo ejemplar basado en el uso lingüístico* (ing. *usage-based exemplar model*), concretamente fundamentan su análisis en la ejemplaridad del adjetivo.

Según este modelo (cf. Barlow y Kemmer 2000, Bybee 2001; 2006 y 2007) el conocimiento del lenguaje que tienen los hablantes se forma a partir del uso continuado de este. Conforme nos vamos encontrando una palabra o una construcción vamos aprendiendo cómo funciona, esto es, con qué palabras se suele combinar, en qué contextos aparece, etc., para de este modo progresivamente ir abstrayendo una “gramática” a partir de esa experiencia lingüística (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 22). De acuerdo a esto, la frecuencia de aparición de ciertas formas y estructuras lingüísticas y el significado de estas juegan un papel central en la convencionalización de las estructuras gramaticales (Croft y Cruse 2008: 375-385). Cada una de las palabras, frases o construcciones usadas es almacenada en la memoria de los hablantes asociándose a otras unidades con las cuales guardan una relación de semejanza en la forma o en el significado. Esto da lugar a los llamados ejemplares (ing. *exemplars*) esto es, una representación prototípica de una determinada categoría (Bybee 2006: 714-718; Bybee y Eddington 2006: 325-26).

Según esta teoría, en el centro de la representación se encuentra la forma o variante que presenta una mayor frecuencia de uso, considerándose prototípica, dado que muestra tener la mayoría de los rasgos compartidos por los otros miembros, mientras que las menos frecuentes ocupan posiciones menos centrales y más marginales. De acuerdo a esto, una forma lingüística se almacena con mayor o menor grado de centralidad en la memoria en función de su frecuencia de aparición en la comunicación. De esto se desprende que la frecuencia de uso de palabras o frases es la responsable de consolidar o reforzar su representación en la memoria, facilitando su acceso al hablante de tal manera que estará menos sujeta a posibles modificaciones (Bybee 2006: 715)⁴⁶.

Lo que motivó a Bybee y Eddington a usar este enfoque fue el observar que en su material de estudio había determinados verbos que se combinaban de manera muy frecuente con ciertos adjetivos y por otra parte que los adjetivos que aparecían con una menor frecuencia o bien eran sinónimos de estos o tenían similitudes semánticas con ellos (véase los ejemplos de la tabla 2.2 y figura 2.3, abajo). A partir de esta evidencia identifican los tipos de adjetivos más frecuentes (prototípicos) que aparecen con cada uno de los cuatro VSC. Seguidamente logran agrupar estos adjetivos en diferentes grupos basándose en sus similitudes semánticas y a partir del ejemplar más frecuente. Estas agrupaciones son validadas posteriormente por hispanohablantes. Los resultados muestran que se da un predominio de *expresiones prefabricadas*⁴⁷. Bybee y Eddington sugieren que estos prefabricados se erigen como miembros centrales de la categoría atrayendo a otros miembros de la misma por similitud semántica:

[...] 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 adjective. For this reason, our analysis

⁴⁶ “Frequency strengthens the memory representations of words or phrases making them easier to access whole and thus less likely to be subject to analogical reformation” (Bybee 2006: 715).

⁴⁷ Se considera una expresión prefabricada “cuando dos palabras o más se utilizan juntas frecuentemente, el hablante comienza a acceder a ellas de manera holística y eso hace que pierdan composicionalidad [...] y por lo tanto que aumente su autonomía” (cf. Rivas 2016: 133 citando a Bybee 2010: 48)

does not necessarily result in a definition of the verbs in the construction, but rather a characterization of the uses of constructions as whole units, taking the adjective categories as the starting point in the analysis (Bybee y Eddington 2006: 328).

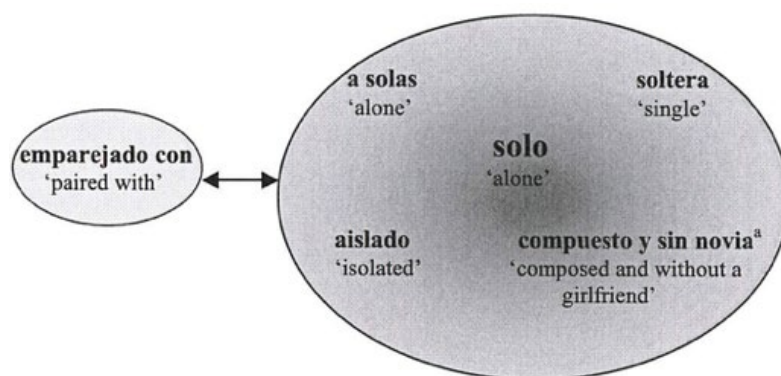
La combinación de un verbo de cambio y un determinado adjetivo que tiene una frecuencia alta de aparición se considera, desde el punto de vista semántico, más general y por lo tanto es la candidata a ocupar la posición central dentro de la escala de categorización. Por ejemplo, en torno a *quedarse solo* aparecen los adjetivos de la tabla 2.2.

Tabla 2.2. Adjetivos relacionados con solo con el verbo *quedarse* (Bybee y Eddington 2006: 332)

ADJECTIVE	SPOKEN	WRITTEN
solo 'alone'	7	21
soltera 'single, unmarried'	1	2
aislado 'isolated'	2	0
a solas 'alone'	1	0
sin novia 'without a girlfriend'	1	0
OPPOSITE		
emparejado 'paired with'	1	0

Esta tabla la representan Bybee y Eddington con la siguiente figura 2.3 ilustrando la agrupación de los adjetivos:

Figura 2.3. Agrupamiento entorno a *quedarse solo* (Bybee y Eddington 2006: 332)



En la 2.3 se observa que *solo* se sitúa en el centro dentro de la agrupación de adjetivos, postulándose como miembro central del grupo. La zona oscurecida pretende mostrar visualmente su mayor frecuencia de uso y su carácter central. En torno a él, se sitúan diversos adjetivos que han sido considerados como similares semánticamente. El adjetivo *emparejado* se coloca fuera de la agrupación, aunque se establece una relación con ella mediante una

flecha, indicándose que tiene un valor opuesto, es decir, que no son sinónimas, aunque exista, sin embargo, una relación semántica entre ellos.

Finalmente, los autores muestran que hay una relación entre el grado de frecuencia y las similitudes semánticas con respecto a la aceptabilidad que pueda tener una determinada combinación entre verbo de cambio y adjetivo. Bybee y Eddington (2006) hicieron que un grupo de hispanohablantes valoraran una serie de frases de acuerdo a una escala de valores del 1 (bien) al 5 (raro). Para ello eligieron combinaciones verbo + adjetivo con una alta frecuencia de aparición, lo que significa que ocupaban una posición central dentro de las agrupaciones de adjetivos, y otras de menos frecuencia de aparición y por lo tanto menos afines desde el punto de vista semántico. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes valoraron con una puntuación de 1 (bien) las combinaciones verbo+adjetivo más frecuentes y las que eran similares semánticamente, mientras que las que mostraban una frecuencia baja y por lo tanto no mostraban afinidad semántica fueron valorados como menos aceptables. Con respecto a estos resultados los autores concluyen que la aceptación por parte del hablante se deriva de su propia experiencia lingüística (Bybee y Eddington 2006: 352).

A manera de conclusión podemos decir que el estudio de Bybee y Eddington (2006) plantea otra manera de abordar el estudio del uso de estos verbos, mostrando que los hablantes no se rigen tanto por reglas a la hora de elegir un verbo de cambio sino más bien por su propia experiencia del uso lingüístico de estos verbos.

2.3. La noción semántica de cambio: del significado a sus formas

En este último apartado de este capítulo nos centramos en los trabajos de Conde Noguero (2013) y van Gorp (2014), por su enfoque predominantemente semántico. Ambos trabajos abordan la noción de cambio como un concepto semántico globalizador. Además, en ellos se describe la naturaleza semántica de los verbos que expresan esta noción; Conde Noguero (2013) lo hace desde la semántica estructural, es decir, caracteriza los verbos de cambio (verbos semicopulativos y plenos de significado) a partir de las funciones semánticas y sintácticas que cumplen los elementos que rodean al verbo (contexto del verbo de cambio), y de la estructura aspectual del verbo de cambio.

Van Gorp (2014) aborda la caracterización semántica de los verbos semicopulativos más prototípicos de la noción de cambio (*ponerse, quedarse, hacerse y volverse*)⁴⁸ desde la semántica cognitiva, describiendo el valor semántico de cada uno de estos verbos en términos de “estructuras de conocimiento subyacente” con el fin de aprehender las imágenes conceptuales de cada uno de estos verbos (van Gorp 2014: 24). Para ello van Gorp se

⁴⁸ Van Gorp (2014) no estudia los VSC característicos de la construcción semicopulativa de cambio transitiva que expresa el cambio como un proceso causado.

remonta al valor semántico original de los verbos plenos de significado de los que se originan los VSC.

2.3.1. La semántica de los verbos de cambio desde sus papeles

semánticos y su estructura interna

No existen muchas definiciones concretas que describan el concepto de cambio como noción semántica. Esto se debe posiblemente a la diversidad y complejidad de los paradigmas verbales que entretengan esta noción. Además, nos hemos fijado en que, en muchas ocasiones, se da una definición de la noción de cambio que se refiere a un paradigma específico de verbos, concretamente el de los VSC. La mayoría de los autores⁴⁹ que han estudiado este tema se centran sobre todo en establecer clasificaciones formales sin ahondar apenas en el aspecto semántico, siéndoles suficiente la denominación de *verbos de cambio*.

La tesis doctoral de Conde Noguero (2013) palió esta falta de una caracterización semántica de la noción de cambio a través de establecer una definición de la noción de cambio, así como una clasificación unificadora de los verbos—independientemente del paradigma al que pertenezcan— a partir de su comportamiento sintáctico y de una serie de características semánticas, esto es, los papeles semánticos del verbo. Concretamente, estudia un total de 2520 verbos que trata como “una clase semántica que presenta un comportamiento sintáctico regular y que puede ser caracterizada mediante una serie de parámetros semánticos [...]” (Conde Noguero 2013: 24). Dada la importancia de estudiar el comportamiento de estas unidades en su contexto, para su análisis extrae los ejemplos de la base de datos de la Real Academia Española, es decir, el Corpus de referencia del Español Actual (CREA) consultando además la base de datos ADESSE⁵⁰ que ofrece en línea la Universidad de Vigo.

Conde Noguero (2013) plantea una definición global de los verbos de cambio y otra del concepto de *cambio*. Entiende como verbos de cambio “aquellos que constituyen predicados en los que la naturaleza de un objeto se ve alterada por la acción que describen” (Conde Noguero 2013: 79). Los clasifica en dos grandes grupos, esto es, los *verbos de cambio extrínseco* y los *verbos de cambio intrínseco*.

En el primer grupo sitúa a los *verbos de movimiento* y en el segundo los verbos que denotan un cambio o modificación interna que afecta a cualidades de carácter físico y psíquico. La autora se centra únicamente en el estudio de este último grupo. Dentro de él distingue los *verbos gramaticales de cambio* que forman un paradigma gramatical cerrado. Allí se encuentran los verbos semicopulativos de cambio (cf.2.1.5). Se trata de verbos gramaticalizados que aportan a la construcción matices aspectuales que se activan junto con el atributo, que como

⁴⁹ Crespo 1949, Coste y Redondo 1965, Navas Ruiz 1963, Porroche Ballesteros Ballesteros 1988, Fernández Leborans 1999), entre otros.

⁵⁰ ADESSE es una base de datos de verbos y construcciones verbales del español que tiene como particularidad el ofrecer un pormenorizado caracterización sintáctico-semántica de cada lexema incluido (<http://adesse.uvigo.es/>).

subraya Conde Nogueroles “lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado” (Conde Nogueroles 2013: 131).

Por otra parte, están los *verbos plenos de significado* que pertenecen a diferentes paradigmas léxicos. Estos a su vez se dividen en *verbos que significan cambio* y *verbos de cambio implicado*. Los primeros forman un pequeño paradigma al que pertenecen unidades léxicas cuyo sema o unidad mínima de significado es el de ‘cambio’. Se trata de verbos que pueden ser sinónimos o hipónimos del verbo *cambiar*. Dentro de este grupo distingue además entre los *verbos de cambio puro* que solo significan cambio (*variar, mudar, alterar, modificar, convertir/se/, transformar/se/*⁵¹) y por otra parte los que además del significado de cambio presentan el aspecto o dimensión del cambio o el resultado (*avinagrar/se, agrandar/se/*).

Por último, se encuentra un conjunto amplio y heterogéneo de verbos —los *verbos de cambio implicado*— denominados así porque no expresan directamente un cambio, sino que la acción que expresan implica un cambio (*romper/se/, alegrar/se/*). Estos forman diferentes paradigmas léxicos como, por ejemplo, los verbos creados mediante derivación del tipo *avergonzar/se/, alegrar/se/* y otras clases, como *romper, doblar, abrir* etc., que como señala la propia Conde Nogueroles (2013: 72), “desborda, hasta cierto punto, la posibilidad de establecer una lista cerrada de [ellos]”.

Finalmente hace una última distinción semántica entre *verbos de cambio de estado intrínseco o de entidad* y verbos de cambio *de estado en sentido estricto* (Conde Nogueroles 2013: 125). El primer tipo de verbos denota un cambio que afecta a las *cualidades innatas o naturales*. En consecuencia, el ente afectado pasa a ser una entidad distinta a la que era antes del cambio: “el cambio consiste en la transformación o conversión de dicho objeto en otro distinto” (Conde Nogueroles 2013: 125):

2.110 El protagonista se convirtió en vampiro.

2.111 Transformaron el cine en una sala de conciertos.

Los verbos que denotan un *cambio de estado en sentido estricto*, describen modificaciones de carácter parcial, es decir, “lo que se modifica es solamente algún aspecto —de tipo físico, psíquico o social— de un objeto afectado” (2013: 125). Desde este punto de vista, el grado de cambio es menos profundo del que se produce con los verbos de cambio de entidad.

2.112 Luisa se puso roja cuando vio al chico que le gustaba.

Teniendo en cuenta las definiciones que acabamos de presentar, los verbos de cambio se relacionan semánticamente con los conceptos de mutación, transformación, proceso y adquisición. De esta forma, para que exista un fin comunicativo de expresar un cambio, se deben dar tres particularidades:

⁵¹ Las barras significan que el verbo puede usarse de forma intransitiva (por ej. *convertirse*) y transitiva (*convertir*).

1. Que se produzca un cambio que refleje una modificación, es decir, un cambio de carácter parcial que implica solamente una variación dentro del mismo ser, o bien un cambio total que implica la transformación de un ser a otro ser.
2. Que dicho cambio se dé espontáneamente o de manera provocada, de tal modo que en el primer caso el cambio se produce de manera interna en la entidad sujeto y en el segundo caso el cambio se produce por una causa externa que actúa sobre la entidad que se ve afectada por el cambio.
3. Que el cambio señale la adquisición de una característica, aspecto, estado o situación que antes del cambio no se tenía.

Además, Conde Noguero (2013: 79) define el concepto de cambio como “una transición que experimenta el objeto entre dos estados, un estado A inicial y un estado B resultado, posterior al otro, que no siempre aparecen expresos en la sintaxis”. A partir de esta definición, describe las características de los verbos de cambio en general (semicopulativos y verbos plenos de significado) desde tres niveles de estructura, esto es, *la estructura actancial*, *la estructura sintáctica* y *la estructura aspectual* (Conde Noguero 2013: 79)⁵².

De acuerdo al enfoque semántico de nuestro trabajo, nos centramos sobre todo en los niveles que son únicamente de naturaleza semántica, esto es, la estructura actancial y la estructura aspectual aludiendo a la estructura sintáctica siempre que lo consideremos relevante.

La estructura actancial es el contexto semántico-sintáctico integrado por el propio verbo y sus actantes o argumentos, esto es, los *papeles semánticos* (Conde Noguero 2013: 82)⁵³. Conde Noguero describe cinco papeles semánticos que entran en el radio del verbo de cambio: la *entidad afectada*, la *causa*, el *estado meta*, el *estado origen* y la *dimensión del estado afectado*. Todos ellos no aparecen siempre juntos en la oración. De los cinco, son principalmente la *causa*, la *entidad afectada* y el *estado meta* los que señala como esenciales para la descripción del verbo de cambio (Conde Noguero 2013: 17) y por esta razón son los que vamos a describir.

Para definir el papel semántico *causa*, la autora se remonta primero a explicar la *causatividad* como una categoría abstracta de la lengua “que nos permite expresar el modo en que concebimos los hablantes la relación entre los diferentes eventos que suceden en la realidad extralingüística” (Conde Noguero 2013: 84). De acuerdo a esto, se distinguen los *eventos no causativos*, esto es, los que se producen por sí mismos, en el sentido de que se muestra el resultado sin expresar la causa, de los *eventos causativos* que son los que se han producido como resultado de otro evento (Conde Noguero 2013: 84).

⁵² Conde Noguero (2013: 82) señala que para este análisis se basa en el trabajo de Porto Dapena (2002) el cual afirma que el verbo debe ser analizado a partir de tres niveles de estructura: las funciones semánticas que configuran la estructura actancial, las funciones sintácticas que determinan la configuración sintáctica y la estructura aspectual.

⁵³ Conde Noguero (2013: 82) también utiliza los términos de *argumentos* o *actantes* para referirse a estos papeles semánticos. Cita además a Vázquez et al. (2000) para ver una revisión sobre las diversas propuestas tipológicas que se han hecho sobre los papeles semánticos.

Partiendo de estas ideas, Conde Nogueroles describe la causa como el elemento que, voluntaria o involuntariamente, produce o instiga al cambio. Lo que se da es “una relación de causalidad entre una CAUSA (acción previa) y una CONSECUENCIA (cambio de estado)” (Conde Nogueroles 2013: 85). La causa se puede manifestar de diferentes maneras; por un lado, puede aparecer en el enunciado desempeñando la función de sujeto, por lo que se dará en construcciones que se denominan *biactanciales transitivas*, donde se muestra la causa y el resultado:

2.113 **El niño** volvió malo al gato.

Por otro lado, la causa puede aparecer como un complemento adverbial en construcciones *monoactanciales intransitivas*:

2.114 La playa se quedó vacía **por el temporal**.

También es posible que la causa no aparezca en el contexto, es decir, que no se mencione, bien porque no se conoce, o porque se quiere evitar mencionarla. En estos casos se habla de *construcciones inacusativas*:

2.115 La ropa se puso húmeda.

En conclusión, el término *causa* se refiere a “todos los casos en que exista una entidad iniciadora o instigadora de un cambio, animada o inanimada, al margen del carácter voluntario o involuntario de su comportamiento” (Conde Nogueroles 2013: 89).

El papel semántico *objeto afectado* es la entidad que es afectada y por lo tanto modificada por la acción del cambio (Conde Nogueroles 2013: 92). Este elemento cumple una función primordial, dado que sin él no puede suceder el cambio. Como se ve al contrastar los ejemplos 2.116 y 2.117, la causa inductiva (ej. 2.116) pierde importancia a favor de la focalidad del objeto que experimenta el cambio (ej. 2.117).

2.116 La situación me puso incómoda [*enfoque en la causa*].

2.117 Luisa se puso incómoda [*enfoque en el objeto afectado*].

Dentro de la *estructura actancial* de los verbos de cambio se codifican dos tipos de estados (Conde Nogueroles 2013: 95): por un lado, el *estado meta* que es el estado al que se llega como resultado del cambio y por otro, el *estado origen*, es decir, el estado anterior al cambio:

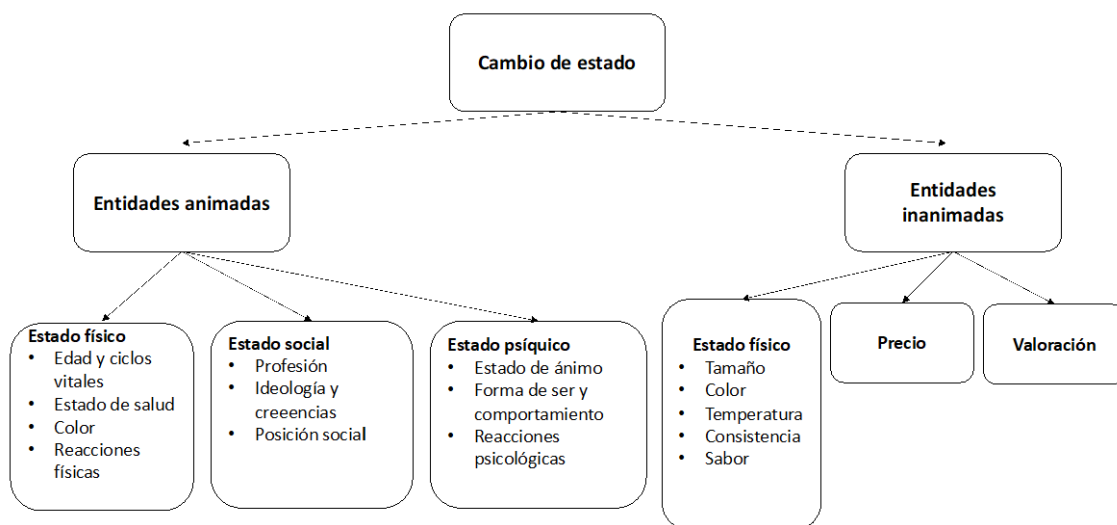
2.118 **De simple empleado** pasó a ser **director** de la entidad.

En ese proceso de pasar de un estado A a otro B, lo que se suele codificar en el mensaje es únicamente el estado resultante del cambio:

2.119 Luisa se quedó muy **delgada**.

Con respecto al estado meta, Conde Noguero establece, además, una serie de categorías semánticas en función de si el objeto afectado es una entidad animada o inanimada que resumimos en la 2.4, abajo:

Figura 2.4. Esquematación de las categorías semánticas del estado meta (Conde Noguero 2013)



Presentamos a continuación un resumen de distintas configuraciones que presenta la estructura actancial con sus correspondientes papeles semánticos:

- A. La situación puso incómoda a la gente.
 Causa Estado meta Objeto afectado
- B. Pepa se puso enferma (por comer tanto).
 Objeto afectado Estado meta Causa
- C. Manuel se convirtió en líder del grupo.
 Objeto afectado Estado meta

En relación con estas configuraciones Conde Noguero (2013: 114) matiza que reflejan diferentes maneras “de conceptualizar el cambio de estado desde distintos puntos de vista o perspectivas y en un tiempo distinto”. Una perspectiva remarca que la acción parte de la entidad que causa el cambio (A) estableciéndose una relación entre la causa y el objeto afectado por lo que “se focaliza el cambio visto como un proceso causado”. La otra

perspectiva (B y C) señala “un proceso dinámico interno” puesto que se da en la entidad afectada. Con respecto a este enfoque (proceso dinámico interno), algunos autores como Jiménez y Rodríguez Arrizabalaga (2000: 5) consideran que la acción se lleva a cabo de manera espontánea, dado que no aparece el elemento causante (cf. Conde Noguero 2013: 103). Sin embargo, hay otros autores (Vazquez et al. 2000: 109) que afirman que se trata de “un cambio en la focalización de los participantes de la frase” en el que la causa pierde relevancia en beneficio de la entidad que resulta afectada por la acción” (cf. Conde Noguero 2013: 103). Además, estas configuraciones alternan con la de valor resultativo “[que] focaliza el estado resultante de ese cambio, y, por tanto, un tiempo posterior al mismo” (Conde Noguero 2013: 114), como revelan los ejemplos 2.120 a 2.122:

2.120 Sus palabras pusieron triste a Alfonso / Alfonso se puso triste / Alfonso está triste.

2.121 La película impresionó a Laura / Laura se impresionó / Laura está impresionada.

2.122 El público lo convirtió en líder / Se convirtió en líder / Es líder.

La estructura aspectual es otro factor que define la semántica de los verbos de cambio. Con esto nos referimos al denominado modo de acción, esto es, al desarrollo temporal interno del verbo (De Miguel 1999: 2979). Conde Noguero (2013: 114) —al igual que lo hacen Morimoto y Pavón Lucero (2007a)⁵⁴— define los verbos de cambio como eventos. Conde Noguero (2013: 114-115) al igual que lo hace Porroche Ballesteros Ballesteros (1988), los considera *eventos complejos*, dado que al evento de cambio expresado por el predicado verbal se le añade un estado resultado. Con esto se quiere decir que en “Cuando vio a su profesor se puso nervioso”, el evento o acción de “ponerse nervioso” implica un estado resultante, que es el “estar nervioso”.

Otro rasgo esencial es el carácter dinámico de los VSC —como también señalan Morimoto y Pavón Lucero (2007a)—, puesto que expresan el transcurrir de un estado A a un estado B. Para poder hablar de cambio hay que tener en cuenta una situación temporalmente anterior; por lo tanto, por medio del cambio se establece una especie de relación en un eje de coordenadas temporales en el que se compara el antes y el después de una situación, característica o cualidad (Conde Noguero 2013: 116). El carácter dinámico implica que algo sucede y por lo tanto cambia en el tiempo, lo que se opondría a verbos —como por ejemplo *ser* y *estar*— que expresan *eventos estáticos* puesto que están incapacitados para expresar un cambio o progreso expresando únicamente cualidades inherentes al sujeto o estados en el que se encuentra este (De Miguel 1999: 3009)⁵⁵. De acuerdo a esto se establece una diferencia entre decir *La manzana se está poniendo roja*, *La manzana está roja* y *La manzana es*

⁵⁴ Véase apartado 2.1.5

⁵⁵ En este punto hay que señalar que existen también otros verbos —aparte de los verbos de cambio— que tienen un carácter dinámico como, por ejemplo, según la clasificación de los verbos que realiza Vendler (1967), aquellos que expresan actividades (*correr, cantar*), realizaciones (*pintar, dibujar, construir*) y logros (*reconocer, ganar, descubrir*) (cf. Conde Noguero 2013: 118).

roja” (Conde Noguero 2013: 116). En la primera frase se produce un cambio, es decir, *comparamos inferencialmente* el estado B (roja) con un estado A anterior (no estar roja). En la segunda frase se indica el estado en el que se encuentra una entidad con la diferencia de que “implica también un cambio, ya que expresa de algún modo el resultado de una transformación o cambio” (Conde Noguero 2013: 117). Finalmente, en la tercera frase *ser* indica una cualidad de carácter estable que caracteriza y distingue al sujeto de los otros de su misma especie. Lo que Conde Noguero constata con esta descripción es el *continuum* que existe entre los conceptos de *cualidad, estado y cambio*.

La delimitación o telicidad es el último rasgo que presenta Conde Noguero. Nos llama la atención, primero, que no hable de esta característica cuando presenta la estructura aspectual, ya que la telicidad es una propiedad aspectual también y, segundo, que la desarrolla muy poco en comparación a las otras dos características (estructura actancial y aspectual). La telicidad es un rasgo aspectual que poseen ciertos verbos dinámicos (como los VSC), para expresar un nuevo estado de cosas que se interpreta como un resultado (Moreno Burgos 2018: 14). Con respecto a los VSC, Conde Noguero (2013: 119) se refiere a que la acción o evento expresado por el verbo incluye su culminación o finalización posibilitando esto que se dé un estado posterior (Conde Noguero 2013: 119). De esta forma, si decimos “Juan se quedó calvo”, el estado de “estar calvo” tiene lugar cuando el cambio se haya producido, es decir, cuando Juan haya pasado de tener pelo a no tenerlo. Mientras que en el enunciado Juan está calvo no hay ninguna transición (atético), en “Juan se quedó calvo” sí la hay ya que se distinguen dos fases sucesivas, la de no estar calvo y la de estarlo.

2.3.2. Una aproximación semántico-cognitiva a los verbos

semicopulativos de cambio *hacerse, volverse, ponerse y quedarse*

El trabajo de van Gorp (2014⁵⁶), desde nuestro punto de vista, complementa al de Conde Noguero (2013). Esta última plantea una definición y descripción unificadora que abarca verbos de la noción de cambio ubicados en diferentes paradigmas, mientras que la propuesta de van Gorp es más concreta. Acota su campo de estudio a los VSC, centrándose específicamente en los cuatro más prototípicos, esto es, *hacerse, volverse, ponerse y quedarse*⁵⁷. Se delimita, además, a los eventos de cambio de proceso interno, es decir, aquellos que afectan al sujeto (*Luis se puso triste*), excluyendo los cambios de proceso causativo (*La noticia lo puso triste*). El interés que nos ha suscitado este trabajo es debido a que van Gorp va

⁵⁶ Aparte de su tesis doctoral (van Gorp 2014), esta autora ha ido publicando sucesivos estudios dedicados específicamente a cada VSC (van Gorp 2012(a) y (b), 2013, 2015 y van Gorp y Delbecque 2016).

⁵⁷ Van Gorp también analiza —con un menor grado de detalle por ser menos prototípicos de la noción de cambio— los verbos *acabar, caer, devenir, resultar, salir y terminar*. En este apartado no los mencionaremos; sin embargo, haremos uso de las descripciones semánticas que se hacen de estos verbos en el trabajo de van Gorp (2014) siempre y cuando nuestro análisis lo requiera. Van Gorp no trata los verbos *convertirse y transformarse* considerados por la literatura de este campo de estudio como verbos de cambio. Según Van Gorp, estos verbos ya expresan en su propio lexema la idea de cambio, rasgo que los diferencia de los otros verbos semicopulativos, cuyo valor semántico se tilda de abstracto, por lo que requieren de un análisis pormenorizado para delimitar su significado dentro de la noción de cambio.

desgranando el valor semántico de cada uno de estos verbos, esto es, a cada verbo le asigna una serie de rasgos semánticos específicos y diferenciadores. Otro aporte del trabajo de van Gorp es que, aunque el núcleo de su análisis es la semántica del propio verbo, van Gorp analiza los tres constituyentes de la estructura S-V-A y la interrelación entre ellos, recurriendo al contexto discursivo. El objetivo de esto es entender mejor la interrelación que se establece entre los tres elementos. Esto contrasta con los estudios anteriores (Coste y Redondo 1965, Fente 1970, Alba de Diego y Lunell 1988, etc.) que centran su atención en analizar los verbos a partir de las restricciones aspectuales impuestas por la naturaleza semántica de sus constituyentes inmediatos (tema y atributo), o bien como hacen Bybee y Eddington (2006) a partir de la ejemplaridad del atributo (cf. van Gorp 2014: 24).

Con respecto a lo que acabamos de exponer, lo que sin duda imprime un carácter innovador al trabajo de van Gorp es el enfoque semántico-cognitivo del lenguaje (cf. Lakoff y Johnson 1980; Langacker 1987; Lakoff 1987) con el que aborda el estudio semántico de los verbos semicopulativos de cambio. Como ella misma señala (van Gorp 2014: 26) su trabajo parte de los tres supuestos más importantes del cognitivismo lingüístico planteados por Croft y Alan Cruse (2008: 17), a saber: que el lenguaje no es una capacidad cognitiva independiente sino que se relaciona con otros aspectos cognitivos y perceptivos del ser humano; que la gramática implica siempre una conceptualización que nos muestra cómo los hablantes perciben y entienden la realidad; y que el conocimiento del lenguaje por parte de los hablantes surge a partir del uso regular del lenguaje.

Van Gorp coincide con Conde Noguero (2013) en considerar el término *noción de cambio*⁵⁸ como un valor semántico unitario, el cual define en términos de “[no solo] una diferencia [sino también] de una variación en el aspecto, estado, modo de ser, etc. de algo o alguien en relación con lo que era antes” (van Gorp 2015: 6)⁵⁹. Además, como lo hacen otros autores (Morimoto y Pavón Lucero 2007a y Conde Noguero 2013) van Gorp matiza que el cambio es un evento dinámico que “siempre implica dos estados, a saber, un estado inicial (anterior al cambio) y un estado resultante (posterior al cambio)”. Con respecto a este valor semántico unitario van Gorp hace la siguiente matización: “los distintos [verbos semicopulativos de cambio] pueden “referirse” a la misma situación, es decir, la noción de cambio, pero no por eso “denotan” lo mismo” (van Gorp 2014: 54).

De lo anterior se desprende que la autora rechaza de partida la existencia de una sinonimia entre los verbos, apelando al supuesto de la Lingüística Cognitiva que postula que la existencia de diferentes alternativas léxicas y sintácticas para referirse a situaciones similares se debe a que entre ellas se dan diferencias de significado (Golberg 1995: 66-67). Esto implica que a cada lexema le corresponde una distinta conceptualización⁶⁰. De acuerdo a esta idea, plantea la hipótesis de que cada verbo —aparte de expresar esa noción general de cambio— conceptualiza el evento de cambio de manera diferente, lo que supone que “el significado de

⁵⁸ El término *noción de cambio* es equivalente al de *concepto de cambio* utilizado por Conde Noguero (2013).

⁵⁹ Para esta definición van Gorp se basa en el Gran Diccionario de la Lengua Española (GDLE).

⁶⁰ Van Gorp expone esta idea basándose en Delbequec (2008: 19); Hannegreefs (2008: 6) y Croft y Alan Cruse (2004: 40)

cada uno de ellos se puede describir en términos de una imagen conceptual que el verbo impone sobre la relación [sujeto-atributo]” (van Gorp 2014: 54). Seguidamente especifica que, además, estas imágenes conceptuales que arroja cada verbo, están vinculadas al significado básico que el lexema verbal tiene fuera de la construcción semicopulativa, es decir, como verbo pleno (van Gorp 2014: 54-55).

De acuerdo a este planteamiento, se revela una visión cognitiva en el tratamiento de la semántica de estos verbos, puesto que sus significados son vistos como representaciones conceptuales de los hablantes, es decir, que “el valor semántico de una expresión no reside únicamente en las propiedades inherentes de la entidad o situación que se describe, sino que lo más importante es que también implica la forma en que elegimos pensar y representar esta entidad o situación” (Langacker 1987: 6-7, trad. mía⁶¹).

El término *conceptualización* en el campo de la Lingüística Cognitiva se refiere a que el lenguaje no refleja realidades objetivas⁶² sino más bien estructuras conceptuales que el ser humano construye a partir por una parte de, factores biológicos y del conocimiento que tenemos sobre el mundo, el cual almacenamos en forma de categorías (dominios) y por otra, de la manipulación de ese conocimiento, es decir, de cómo estructuramos conceptualmente ese conocimiento. Para ello disponemos de diferentes mecanismos o estrategias de estructuración conceptual (ingl. *construal*/ esp. *constructos*) (Ibarretxe-Antuñano 2012: 26). Con respecto a este término Ibarretxe-Antuñano matiza:

“Es por medio de estos constructos cómo podemos, por ejemplo, concebir una misma escena de maneras alternativas, introduciendo distintas perspectivas desde las que conceptualizarla o distintas configuraciones de distribución de la atención sobre la escena (Ibarretxe-Antuñano 2012: 26).

Esta idea se relaciona con lo que propone Conde Noguero (2013: 114) cuando señala la existencia de lo que ella misma denomina “puntos de vista o perspectivas” para conceptualizar un evento de cambio, como se muestra en *Luís se puso triste con la noticia/ La noticia lo puso triste/ Luís está triste por la noticia*). En este contexto, se entiende por *perspectiva* un tipo de operación de estructuración conceptual en donde “en una relación entre dos elementos, podemos elegir a cualquiera de ellos como punto de vista para hablar sobre ella” (Valenzuela e Ibarretxe-Antuñano 2012: 51-52)⁶³.

Retomando los ejemplos que acabamos de plantear sobre el evento de pasar de no estar triste a estar triste, el hablante puede enfocar el evento desde la entidad que sufre el cambio,

⁶¹ “The semantic value of an expression does not reside solely in the inherent properties of the entity or situation it describes, but critically involves as well the way we choose to think about this entity or situation and mentally portray it” (Langacker 1987: 6-7).

⁶² Esto contrasta con la semántica formal que plantea una teoría del significado basada en condiciones de verdad y objetividad en relación con la realidad exterior independientemente del hablante (Valenzuela e Ibarretxe-Antuñano 2012: 42).

⁶³ Una breve y sencilla exposición de las diferentes operaciones de estructuración conceptual como la *segregación* de la información en *Figura/Fondo*, la *perspectiva*, etc., se encuentra en Valenzuela e Ibarretxe-Antuñano 2012: 48-60. Para una comprensión más amplia remitimos a la obra de Croft y Cruse (2004: Cap. 3).

la causa que produce el cambio o bien simplemente desde el resultado. Lo que se desprende de esto es que, a través de estos mecanismos el hablante selecciona aquellos aspectos relevantes de la realidad para los cuales una lengua en particular ofrece recursos léxicos y gramaticales concretos que permiten expresarlos (Cadierno e Hijazo-Gascón 2014: 99). Poniendo en relación todas estas ideas con el trabajo de van Gorp, inferimos que observando qué verbo utiliza el hablante para referirse a un evento de cambio se nos estaría mostrando la manera en la que el hablante conceptualiza el cambio.

En la tabla 2.3 (abajo) van Gorp resume la organización cognitiva-funcional de cada VSC a partir de tres criterios: el significado léxico del verbo fuera de la construcción semicopulativa, la imagen conceptual que impone el verbo sobre la relación Sujeto-Atributo y los efectos prototípicos.

Explicamos la tabla 2.3 tomando en cuenta el orden en el que van Gorp (2014) lleva a cabo la exposición y argumentación de la imagen conceptual de cada uno de los verbos. Comienza haciendo alusión a los llamados *efectos prototípicos* (columna de la derecha). Estos son rasgos que aluden en la mayoría de las ocasiones a características (*cambio rápido, brusco, transitorio*) con las que los estudios descriptivos sobre este tema describen el uso de estos verbos (véase apartado 2.2.1). En estos estudios descriptivos estos valores son tratados como prototípicos, presentándose de manera dicotómica o binaria; por ejemplo, al verbo *hacerse* se le asigna el rasgo de un cambio [+voluntario, +gradual, positivo, etc.] mientras que *volverse* es caracterizado como [-voluntario, -gradual, negativo, etc.]. Este tratamiento sugiere que cada verbo pertenece a un ámbito propio y delimitado. Con respecto a esto ya vimos (cf. 2.2.2) que Eddington (1999; 2002) muestra que difícilmente se puede tratar a estos verbos caracterizándolos desde valores categóricos, puesto que entre ellos comparten características, lo que fomenta que se puedan alternar en determinados contextos (*hacerse/volverse viejo*).

Tabla 2.3. VSC prototípicos: significado léxico, imagen conceptual y efectos prototípicos (van Gorp 2014: 484)

	significado léxico	VPCC – imagen conceptual	efectos prototípicos
HACER(SE)	'crear, realizar'	auto-generación; progresión unidireccional	-esperado / positivo -deseado / intencionado -internamente gradual -ley de vida, destino
VOLVER(SE)	'regresar, girar'	interrupción; desviación (vs. estado anterior o prototípico)	-inesperado / negativo -no deseado / no intencionado -rápido, brusco -fatalidad, desvirtuación
PONER(SE)	'colocar, situar'	paso (por impulsión) a un nuevo estado	-transitorio -puntual -condicionado/causado
QUEDAR(SE)	'restar, subsistir'	estado final causado por la desaparición de alguien / algo	-condicionado/causado -(negativo)

Van Gorp (2014) da un paso más con respecto al planteamiento de Eddington indicando que esos rasgos no son inherentes al verbo y, en consecuencia, no captan el núcleo del significado de este, sino que en muchas ocasiones son promovidos por el propio contexto que es el que se encarga de acentuarlos, debilitarlos o incluso anularlos. En lugar de considerarlos rasgos prototípicos, los define en términos de *efectos de prototipicidad*, esto es, inferencias que se dan a un nivel abstracto o que tienen que ver con el perfil conceptual del verbo y que pueden variar en función del contexto (van Gorp 2014: 212). Por lo tanto, se apela a una visión enciclopédica del significado en el sentido de que “todo lo que sabemos sobre una entidad puede ser potencialmente relevante para contribuir al significado de la expresión en la que participa” (Valenzuela y Ibarretxe-Antuñano 2012: 27). Tanto el significado denotativo como el conocimiento extralingüístico son importantes para la comprensión de una palabra o un enunciado. En el caso del segundo adquiere relevancia el llamado *significado enciclopédico* que se define como “el que constituye el conocimiento del mundo que tenemos los hablantes, adquirido y fundamentado a través de nuestra experiencia vital en el mismo” (Valenzuela y Ibarretxe-Antuñano 2012: 59).

Van Gorp (2014) presenta la semántica de los VSC a partir del significado léxico que tienen estos verbos fuera de la construcción semicopulativa (cf. tabla 2.3, columna izquierda) describiendo seguidamente la imagen conceptual de los VSC (cf. tabla 2.3, columna central) que se origina de lo que en la Lingüística Cognitiva se denomina *gramaticalización* y *metaforización*.

Por gramaticalización se entiende un proceso de cambio de categoría a través del cual un elemento léxico o gramatical adquiere una función gramatical (cf. Cuenca 2012: 281). Como ya expusimos en el apartado anterior (cf. 2.1), el uso de los verbos semicopulativos de cambio se origina de un proceso de gramaticalización a partir de verbos plenos de significado (Demonte y Masullo 1999: 2511). De acuerdo a esto, el verbo pierde su significado concreto para presentar significados más abstractos relacionados con valores aspectuales. Los verbos mantienen algunos rasgos semánticos de las formas de las que se originan (van Gorp 2014: 55), fenómeno que se denomina como *persistencia léxica* (Hopper 1991: 22)⁶⁴. De acuerdo a esto, la imagen conceptual proyectada por cada verbo tiene relación con el significado básico del lexema verbal fuera de la construcción semicopulativa.

Finalmente, en la columna central se muestran las imágenes conceptuales de cada uno de los verbos de cambio como resultado de un proceso de metaforización del significado básico del verbo. La debilitación semántica derivada de la gramaticalización implica paralelamente un incremento del grado de abstracción del verbo (Cuenca 2012: 288). Esto quiere decir que se pasa de un significado concreto a uno de carácter más abstracto. Sweetser (1988: 392) no interpreta este proceso estrictamente como un debilitamiento o pérdida de significado sino más bien como una *esquematisización* de este significado a la vez que un cambio de dominio cognitivo a través de lo que se llama un proceso metafórico, donde se pasa de un dominio más concreto a uno más abstracto (cf. Cuenca 2012: 289)⁶⁵. Con respecto a este proceso la *metáfora conceptual* se define como:

Un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto. (Soriano 2012: 97)

Para explicar la imagen conceptual de cada verbo de cambio, van Gorp (2014: 41) se basa en la dimensión metafórica de la estructura del evento que propone Lakoff (1993). Según este autor, forman parte del evento aspectos como los estados, los cambios, los procesos, las acciones, etc., (Lakoff 1993: 212) los cuales se metaforizan en términos de espacio, movimiento y fuerza (Lakoff 1993: 219-220).

Lakoff (1993: 225) plantea que la metáfora conceptual del cambio es CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO, es decir, en este caso el MOVIMIENTO es el dominio concreto que se metaforiza en el dominio abstracto cambio⁶⁶. A partir de esta metáfora

⁶⁴ Para una exposición más amplia acerca del concepto de gramaticalización y los principios que la caracterizan remitimos al lector a obras de referencia como las de Lehmann (1982), Heine et al. (1991), Hopper (1991) y Hopper y Traugott (2003).

⁶⁵ Sweetser ejemplifica esta idea con el verbo de movimiento inglés *go* en su evolución a auxiliar de futuro para expresar un valor de predicción/ intención en el futuro (*I'm going to read the book this afternoon*).

⁶⁶ Soriano (2012: 97) explica que existe una manera convencionalizada de indicar los *dominios meta* en versalita (DOMINIO) y las metáforas conceptuales mediante la fórmula EL DOMINIO META ES EL DOMINIO ORIGEN como el caso de CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO.

general, van Gorp sostiene que cada verbo de cambio presenta una representación distinta de la noción de movimiento y evolución: “argüiremos que la proyección metafórica desde el dominio fuente de MOVIMIENTO hacia el dominio meta abstracto de CAMBIO DE ESTADO difiere de un [verbo semicopulativo de cambio] a otro; (van Gorp 2014: 43).

A continuación, describimos brevemente la imagen conceptual de los cuatro verbos explicada a partir de su significado básico fuera de la construcción semicopulativa y como resultado de ese proceso metafórico⁶⁷.

1. *Hacerse*: imagen de autogeneración y progresión ascendente

El significado básico del verbo *hacer* se relaciona con el de ‘creación’ y ‘producción’ por lo que alternaría —según el contexto— con verbos como *crear*, *producir*, *formar* o *realizar*. Aunque no es un verbo de movimiento, la acción causal de crear algo, es decir, hacer que la materia se transforme progresivamente en otra cosa, puede ser descrita en términos del esquema de imagen CAMINO:

La acción causal [...], incluye efectivamente una configuración de CAMINO subyacente: el proceso creativo implica un agente, actuando como un causante (que posee el rasgo fuerza) en los materiales dados, y que los lleva de una situación de *origen* a una meta específica; el proceso es incremental: el producto resultante se construye progresivamente y termina por transformarse en una nueva entidad o existencia (van Gorp 2014: 100).

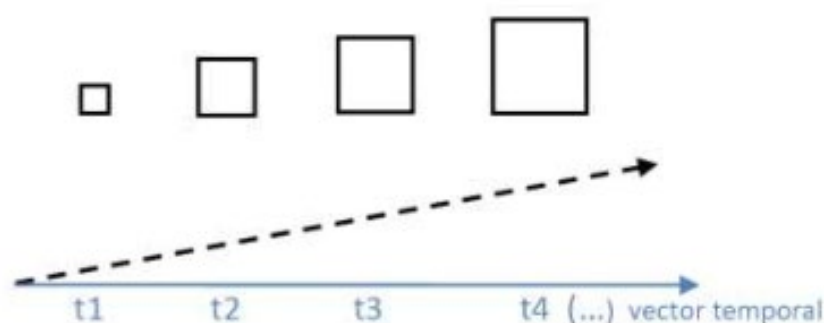
El debilitamiento semántico o cambio de esquematización y de dominio cognitivo hace que ese significado concreto de realización desaparezca para activarse la metáfora de *cambio autopulsado*, esto es, **un cambio que se origina en la propia entidad sujeto**. Desde este punto de vista, la semicópula *hacerse* implica un proceso de desagentivización por lo que la progresión se da **de manera interna en el sujeto**. Van Gorp (2014: 106) citando a Mandonado (1999: 97 ss.) aclara esta idea situando al sujeto a caballo entre la función de paciente y un agente:

Aunque la entidad sujeto no tiene control total, su participación en el proceso va más allá de la de un mero paciente. Su papel argumental es típicamente el del participante central de las construcciones españolas medias, con las que comparte el marcador reflexivo *se*. No hay ni un paciente bien definido ni un agente identificable, sino que ambas funciones semánticas coexisten en un participante cuyo grado de actividad se puede llamar intermedio.

⁶⁷ Una vez descritas estas imágenes Van Gorp analiza 3978 contextos procedentes del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) con el fin de examinar en qué grado se confirman estas imágenes. Se seleccionaron aleatoriamente 800 contextos por cada uno de los verbos más prototípicos (*ponerse*, *quedarse*, *hacerse* y *volverse*) y de los menos prototípicos (*acabar*, *terminar*, *resultar*, *salir*, *caer* y *devenir*) se incluyeron todas las ocurrencias debido a que la cantidad de ejemplos aparecidos en el corpus era menor en comparación a los verbos más prototípicos.

Por este proceso metafórico el cambio se perfila como un avance o progresión a un nivel superior en términos de irreversibilidad, que tiene eco en el significado básico de *hacer* como verbo de creación: “El movimiento hacia adelante supone la presencia de una fuerza causal interna que orienta la entidad y encauza el recorrido paso a paso a lo largo de la trayectoria.” (van Gorp 2014: 11). De acuerdo a esta descripción, la imagen conceptual de *hacerse* como semicópula de cambio es representada de la siguiente manera:

Figura 2.5. Significado esquemático del VSC *hacerse* (van Gorp 2014: 112)



Esta imagen conceptual proyectada por *hacerse* es lo que explica el hecho de que atributos relacionados con ocupación o estatus social, ideología, religión, amistad se combinen con este verbo (van Gorp 2014: 110). El uso de *hacerse* con atributos que se refieren a *envejecer* (*hacerse viejo/ adulto, mayor*) también tienen que ver con la idea de avance o progresión. Van Gorp (2014: 110) en estos casos menciona la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE y EL TIEMPO QUE PASA ES MOVIMIENTO (Lakoff 1993: 217).

Finalmente, los rasgos [+ voluntariedad], [+ gradualidad] y [+ positivo] se reanalizan como efectos prototípicos, es decir, expectativas que se infieren de la propia imagen conceptual del verbo pero que muchas veces dependen también del contexto para que se cumplan. Por ejemplo, de la imagen conceptual que proyecta *hacerse* como un verbo que expresa un cambio como una progresión ascendente se infiere a través de nuestros conocimientos enciclopédicos que este sea deseado, intencional, positivo, así como gradual. Sin embargo, van Gorp (2012b: 289) rectifica esto argumentado que “tales aproximaciones no dejan de ser el reflejo de modelos cognitivos idealizados”⁶⁸ (cf. Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1987). O sea, las expectativas en cuanto a esos rasgos —voluntariedad, gradualidad y positividad— no tienen por qué cumplirse siempre. Esto lo vemos en ejemplos como el 2.123 que plantea la propia autora (van Gorp 2014: 116):

⁶⁸ Además de su tesis doctoral, van Gorp ha ido publicando sucesivamente artículos centrados en cada uno de los VSC que estudia en la tesis (2012a; 2012b, 2013, 2015b), Delbecque y van Gorp (2012) y Delbecque y van Gorp (2016)

2.123 Mi trabajo como agente secreto empezó algo después. Por el momento, no había mucho que hacer; sólo estar disponible. La primera misión llegó al cabo de ocho meses. Recibí un telegrama en Calcuta. Me dieron la orden de trasladarme inmediatamente a Delhi y de alojarme en el hotel Imperial. Tenía que *hacerme amigo* de una mujer, una agente del servicio secreto soviético, la famosa KGB.

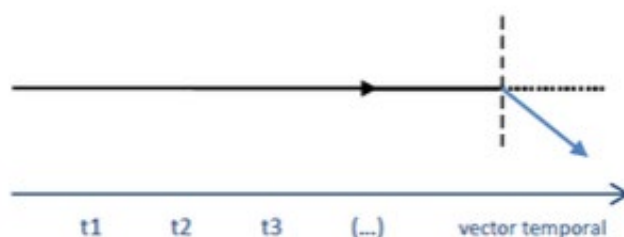
En este ejemplo la idea de pasar a ser amigo de alguien no se refleja en el contexto como algo voluntario y positivo por el efecto que imprime la perífrasis verbal de obligación “tener que”, por la cual quedan debilitados o, mejor dicho, anulados esos rasgos.

2. *Volverse*: imagen de interrupción y desviación

De los significados básicos asociados al verbo intransitivo *volver* fuera de la construcción semicopulativa se desprende la idea de ‘regresar a un punto’ (“volver a casa”) y como verbo intransitivo *volverse* expresa la idea de ‘girar’ (“volvió la cabeza”). En ambos casos estos valores concretos se asocian a la idea de inversión y cambio de orientación (van Gorp 2014: 218). Van Gorp explica, basándose en el análisis que realiza García-Miguel (2012: 373), que el verbo *volver* se utiliza de forma intransitiva (*volver a casa*) expresando un movimiento autopropulsado, lo que implica que el sujeto es animado. La idea de movimiento remite de nuevo al esquema de imagen CAMINO con un punto de partida (ORIGEN) y un punto de llegada (META). A partir de ese valor semántico de cambio de orientación y su estructura conceptual formada por el esquema de imagen CAMINO, van Gorp trata de captar la imagen conceptual del verbo *volverse* como VSC.

El verbo gramaticalizado presenta un valor semántico más abstracto, conservando rasgos semánticos del verbo pleno del que se deriva (*volver*). Concretamente persisten las nociones de *inversión* o *desviación*. Esto lo ejemplifica van Gorp (2014), por ejemplo, con la expresión “volverse loco” la cual reanaliza de la siguiente manera: “el estado denotado por el adjetivo loco, por ejemplo, se concebirá como un estado mental invertido o desviado, frente a la cordura que se considera como el estado normal y esperable” (van Gorp 2004: 220). De acuerdo con esto, la semicópula *volverse* por proyección metafórica se ve como un movimiento (CAMBIO ES MOVIMIENTO) que refleja una transformación vista como una desviación o inversión. Quedan reflejadas las nociones de regreso y cambio de dirección que se manifiestan en el significado léxico original fuera de la construcción. Van Gorp representa la imagen conceptual de *volverse* de la siguiente manera:

Figura 2.6. Significado esquemático del VSC *volverse* (van Gorp 2014: 222)



La figura 2.6 muestra la imagen conceptual de *volverse* relacionada con la interrupción con respecto a la dirección seguida anteriormente y el cambio de dirección. Con respecto a la línea del tiempo (*vector temporal*) se observa una ruptura que supone una desviación respecto a lo que debería seguir siendo, como se muestra en el siguiente ejemplo de van Gorp (2014: 222):

2.124 Eguren no estaba hecho para vivir en buena armonía con nadie en un mundo que le resultaba cada vez más ininteligible. Eso al menos es lo que él se decía. A un cándido que *se vuelve* de pronto *desconfiado* se le ponen las cosas sencillamente pardas.

Esta desviación se puede incluso manifestar como una inversión total que van Gorp denomina como “inversión de polaridad” donde la desviación se percibe de manera más pronunciada (van Gorp 2014: 228):

2.125 Los amigos son buenos hasta que *se vuelven malos*. Entonces hay que actuar rápido. Pero existe un problema. Descubrir el momento exacto. Cuando dejan de ser amigos.

Las características [-voluntariedad], [-gradualidad] y [-positivo] con las que este verbo suele ser caracterizado en la literatura científica (*volverse* expresa cambios involuntarios de carácter rápido y generalmente negativos) van Gorp las califica como efectos prototípicos. Sobre esto señala que, en base a nuestros conocimientos enciclopédicos, se puede inferir que un verbo que expresa un cambio en términos de interrupción y regresión será, por defecto, imprevisible, no deseado, involuntario y con una valoración negativa; sin embargo, acerca de estos criterios, se encuentran también contraejemplos como el que se ilustra en 2.126:

2.126 Y decían sus dos criados: "Esa ciudad, que siempre es tan agresiva, *se ha vuelto encantadora* de repente. ¿Qué le has dado, mi señor, para que se muestre tan espléndida?" (van Gorp 2014: 228).

Desde este punto de vista van Gorp (2014) sugiere que es más adecuado definir la semántica de este verbo como la imagen conceptual de interrupción y desviación que subyace en el verbo que a partir de características relacionadas con la voluntariedad, la gradualidad y las connotaciones negativas.

3. *Ponerse*: imagen de paso y localización reversible

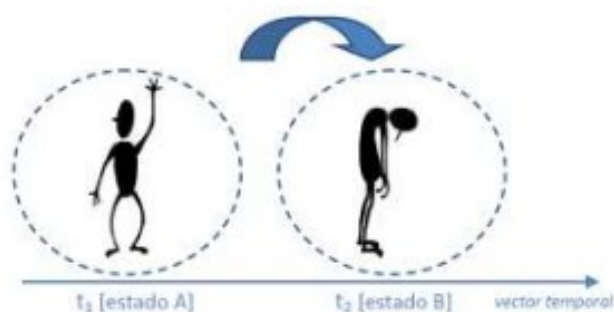
La imagen conceptual del verbo semicopulativo *ponerse* deriva del significado del verbo léxico *poner* en construcción transitiva, que expresa un evento de localización y un cambio de posición causado por alguien como en *Iván puso los libros en la mesa*. Esta frase expresa la localización final del objeto que ha sido colocado. Por lo tanto, puede alternarse con verbos tales como *colocar* y *situar*. Van Gorp matiza que esto no implica una trayectoria o dirección, sino que el valor que predomina es el de cambio de lugar o localización, expresándose la ubicación final. De esto se desprende que, por una parte, no es necesario un tiempo de desarrollo y, por otra, que existe la posibilidad de que esa localización sea reversible, lo que daría lugar a una nueva localización. De acuerdo a esto el valor básico de *poner* sería el de una ‘localización reversible’ (van Gorp 2014: 286).

La experiencia del cambio de localización evoca los esquemas de imagen de FUERZA, CAMINO y META como SUPERFICIE O CONTENEDOR, y son los que por vía metafórica se proyectan en el verbo *ponerse* como verbo de cambio (van Gorp 2014: 286). Al ser un verbo de localización causado, en *poner* se activa el esquema de fuerza, en el sentido de que hay una entidad que con su fuerza mueve algo.

El esquema de fuerza se relaciona con el esquema CAMINO que se describe como una trayectoria de movimiento. Aplicando todos estos valores al ejemplo *Ivan puso los libros en la mesa*, se entiende que hay un agente (Ivan) que aplica una fuerza sobre el objeto para desplazarlo a un espacio-meta (van Gorp 2014: 291). Finalmente, también se activa el esquema de SUPERFICIE o CONTENEDOR en la organización conceptual de *poner*, en el sentido de que el destino al que llega el objeto es una posición o localización en un espacio que, como describe muy bien van Gorp (2014: 292), basándose en Lakoff y Johnson (1999: 180), “se entiende como una región delimitada”.

Todos estos rasgos sirven para captar la imagen conceptual del verbo semicopulativo de cambio *ponerse*. La proyección metafórica de un cambio de localización hacia el dominio abstracto cambio de estado, esto es, CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE LUGAR, es ilustrada por van Gorp a través del ejemplo *Juan se pone triste* y la siguiente figura 2.7.

Figura 2.7. Visualización esquemática del ejemplo *Juan se pone triste* (van Gorp 2014: 293)



En esta imagen los estados son metafóricos como lugares o espacios, por lo que se activa la metáfora CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE LUGAR. En virtud de esto, el verbo semicopulativo *ponerse* “expresa la localización simbólica de la entidad sujeto (Juan) en un determinado estado (en t_2 , es decir, momento temporal 2), diferente de un estado anterior (en t_1 , es decir, momento temporal 1)” (van Gorp 2014: 293). El estado es visto — metafóricamente— como un espacio mental en el que pasa a estar la entidad. Además, el proceso se percibe como inmediato y la localización es reversible, es decir, existe la posibilidad de salir de ese estado. De acuerdo a lo anterior, el VSC *ponerse* enfoca únicamente el paso hacia el nuevo estado al igual que el verbo léxico *poner* que perfila únicamente el momento de transición del objeto de un punto a otro.

Con respecto a los rasgos prototípicos con los que la bibliografía ha caracterizado al verbo *ponerse*, tales como [+transitorio], [+puntual], y [+condicionado], van Gorp (2014: 296) los reanaliza como rasgos que corresponden a expectativas, queriendo decir con esta idea que tales rasgos no se desprenden directamente de la imagen conceptual del verbo *ponerse*, sino que es el contexto y a veces nuestro propio conocimiento del mundo los que los visibilizan. Con respecto a esto, matiza que, por ejemplo, aunque el rasgo [+transitorio] y [+puntual] no se desprende directamente del valor conceptual del propio verbo, se evocan los esquemas de imagen que se desprenden del verbo léxico *poner*. Esto lo aclara explicando que el cambio de localización que expresa el verbo léxico *poner*, se percibe como una transición breve y de carácter directo, esto es, sin necesidad de que se dé un desarrollo en el tiempo. Lo que muestra esto es que en la semicópula de cambio se ha mantenido una parte importante de la semántica del verbo del que se origina (van Gorp 2014: 296).

En un ejemplo como “Luís se puso gordo cuando dejó de entrenar”, el cambio se interpreta como un hecho que se prolonga en el tiempo. Sin embargo, este hecho no depende del verbo, sino que es a través de nuestros conocimientos del mundo como sabemos que la transición de un estado a otro no es inmediata. Al utilizarse *ponerse* se enfoca exactamente el momento de pasar a estar gordo, es decir, lo que se muestra es el estado alcanzado o el inicio de ese estado alcanzado sin que haya una especificación sobre su duración. Esto también evoca al significado de *poner*, dado que el objeto que se coloca en un lugar, implica que es

transportable y que, por lo tanto, la entidad que sufre el desplazamiento no pertenece a un espacio fijo, sino que puede cambiar de lugar nuevamente (van Gorp 2014: 298).

Finalmente, con respecto al rasgo [+condicionado/causado] entendido como cambio atribuido a un factor desencadenante (van Gorp 2014: 298), también se remonta al esquema de imagen del verbo léxico *poner*. Para colocar un objeto se necesita un agente que ejerza una fuerza para mover el objeto hacia su nuevo destino. De acuerdo a esto, en el proceso de cambio que expresa la semicópula *ponerse* se da una fuerza exterior en forma de circunstancia o motivo que motiva el cambio al nuevo estado, como en el ejemplo “Cada vez que bebe se pone agresivo” donde la acción de beber alcohol es la causa directa del cambio de estado.

4. *Quedarse*: imagen del estado resultante de una separación o aislamiento

Para captar la imagen conceptual del verbo semicopulativo *quedarse*, van Gorp (2014) se remonta a los significados básicos del verbo intransitivo *quedar(se)* y los esquemas de imagen que se evocan a partir de esos significados. Como verbo léxico, esto es, pleno de significado expresa una localización sin desplazamiento (van Gorp 2014: 349) y se puede parafrasear con la idea de ‘permanecer en un lugar’. A simple vista este valor semántico no se diferencia del significado del verbo locativo *estar* en pares como “estuvo en casa toda la tarde” frente a “se quedó en casa toda la tarde”. Sin embargo, al comparar estas dos frases, se observa que hay cierto matiz que distingue la semántica de un verbo y otro. El valor de ‘permanencia en un lugar’ que tiene el verbo *quedarse* implica, según van Gorp (2014: 349), una “contra-expectativa”, en el sentido de que la persona permanece en un lugar habiendo tenido la expectativa de poder abandonarlo para hacer algo.

El segundo significado básico al que recurre van Gorp para explicar el significado conceptual de la semicópula *quedarse* es el significado partitivo que denota el verbo léxico *quedar(se)* en el sentido de ‘subsistir, permanecer o restar parte de algo’ (van Gorp 2014: 350) como en “Después de hacer la compra quedaron 20 euros”.

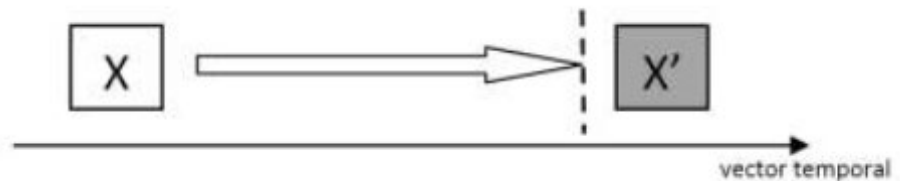
A partir de estos dos significados, van Gorp (2014) analiza de qué manera estos dos valores se conservan en la semicópula *quedarse*. Con respecto al primer valor —‘localización sin desplazamiento’— el valor conceptual expresado por la semicópula de cambio es el de resultado, esto es, lo que conserva del verbo léxico original es la imagen de una localización simbólica, como ocurre con el verbo *ponerse*. Por ejemplo, en la expresión *quedarse preocupado* el estado *preocupado* representa un espacio simbólico, esto es, un estado en el que se localiza de forma permanente o temporal una entidad. Además, debido al valor estático que se deriva del significado del verbo léxico, el verbo de cambio perfila el momento final de esa localización simbólica en un estado (van Gorp 2014: 349-350)⁶⁹.

La figura 2.8 muestra el perfilamiento del estado resultante, para lo cual van Gorp se basa en la definición de Eberenz (1985: 169): “[El cambio] se ve como progresión lineal que en

⁶⁹ Van Gorp menciona que esta idea se ha planteado también en otros estudios, pero sin relacionarlo con el valor semántico del verbo léxico antes de gramaticalizarse (Fente 1970; Eberenz 1985; Alba de Diego y Lunell 1988)

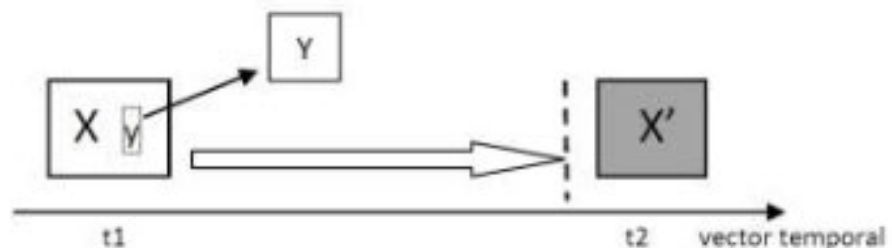
cierto punto cruza un umbral; a partir de este umbral, la transformación se considera realizada, y la continuación de la línea significa, por tanto, el resultado”:

Figura 2.8. Representación esquemática del cambio de una entidad [X] en [X'] con el VSC *quedarse* (van Gorp 2014: 352)



La figura 2.9 muestra el segundo valor de la semicópula *quedarse*, es decir, el “estado que resulta de una desaparición, separación o pérdida” (2014: 353), valor que se relaciona con el significado partitivo del verbo léxico original.

Figura 2.9. Representación esquemática del resultado de una desaparición, separación o pérdida en por ej. “*quedarse sordo*” (van Gorp 2014: 353)



El valor que queda patente en la semicópula se muestra en términos de una relación anterior con otra entidad que sale del sujeto. Concretamente, puede ser otra entidad que se separa de la entidad afectada por el cambio o bien una propiedad o característica que deja de pertenecer al espacio de la entidad, señalándose solo lo que queda de esa relación. Por lo tanto, en esta imagen persiste el esquema de imagen PARTE-TODO que procede del verbo partitivo *quedar*.

La figura 2.9 también evoca la idea de CONTENEDOR como metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1980: 29), donde el sujeto es percibido como un contenedor “afectado por un cambio [...] [que] está causado prototípicamente por la desaparición de alguien o algo que sale de su ámbito” (cf. Van Gorp 2014: 353). De este significado partitivo también deriva el esquema-imagen de FUERZA en el sentido de que el cambio independientemente de que sea voluntario o no procede de un factor o motivo que lo desencadena.

La mayoría de los casos estudiados por Van Gorp (2014: 361) corresponden a cambios que han sido provocados por la desaparición o separación de alguien o algo que deja de pertenecer al ámbito de la entidad sujeto. Lo que se perfila es lo que resta o queda, es decir,

el estado resultante. Por ejemplo, en la pieza léxica *quedarse solo* se perfila la idea de cambio causado por la desaparición de alguien; y en el caso de *quedarse ciego/sordo/paralizado/callado/perplejo/sorprendido* se perfila la idea de cambio causado por la pérdida de una característica o propiedad.

Como ya vimos en el trabajo de Eddington y Bybee (2006: 334) los resultados que muestran con respecto a *quedarse* coinciden con los de van Gorp, es decir, que los adjetivos que acompañan a *quedarse* están semánticamente relacionados, y por lo tanto se pueden realizar agrupaciones por similitudes semánticas; por ejemplo, inmovilidad (*inmóvil, paralizado, quieto*), estados de perplejidad (*boquiabierto, desconcertado, impresionado, sorprendido*), etc.

Los rasgos prototípicos con los que ha sido descrito este verbo en los estudios sobre este tema son, principalmente los de [+duradero] y [+causado] y que van Gorp (2014) muestra que son rasgos que en la mayoría de las ocasiones no son evocados por el mismo verbo, sino por el contexto o por inferencias derivadas del conocimiento enciclopédico del hablante. En el caso, por ejemplo, de la expresión *quedarse dormido*, el cambio es transitorio mientras que en la expresión *quedarse calvo* se perfila un resultado de carácter más duradero. Sin embargo, si trasladamos estas expresiones a un contexto más amplio y las interpretamos en el plano inferencial, *quedarse calvo* puede ser un estado duradero si al estado de calvo se llega por razones genéticas; mientras que, si a la situación de estar calvo se llega por estrés o, por el sometimiento a un tratamiento de quimioterapia, el estado resultante se perfilaría no como duradero sino más bien como un estado temporal y por lo tanto reversible. De acuerdo a esto, los valores que prevalecen en la semicópula *quedarse* son los de 'localización en un estado' y el valor partitivo. Ambos valores se originan del verbo pleno intransitivo *quedar* y por vía metafórica se cristalizan en la semicópula de cambio *quedarse* que perfila así el estado resultante derivado por una desaparición.

Aunque el grueso del trabajo de van Gorp (2014) se centra en esta clasificación cognitivo-conceptual de los cuatro VSC, además analiza el comportamiento de cada verbo en relación con las características léxico-semánticas del sujeto y del atributo de la construcción. Llega a la conclusión de que cuanto mayores restricciones en la relación SUJETO-ATRIBUTO imponga el verbo, este presentará por defecto un menor debilitamiento semántico. Con respecto a esto, señala que los verbos *hacerse* y *volverse* presentan un mayor grado de gramaticalización que *ponerse* y *quedarse*. Esto se ve, por ejemplo, en el hecho de que *ponerse* y *quedarse* se predicen generalmente de sujetos animados mientras que *hacerse* y *volverse* admiten también fácilmente sujetos inanimados y en forma de subordinada sustantiva.

La misma situación se produce en el caso de los atributos, esto es, *ponerse* y *quedarse* muestran mayores restricciones de combinación en comparación a *hacerse* y *volverse* (van Gorp 2014: 485). Estos dos verbos —*hacerse* y *volverse*— muestran un grado más avanzado de gramaticalización, ya que la autora encuentra abundantes casos en los que aparecen con atributos que denotan cualidades sensoriales de percepción (*oscuro, frío, áspero* etc.) y modales (*cierto, (im)posible, necesario, urgente* etc.), y que, por lo tanto, se refieren a entidades sujeto inanimadas (van Gorp 2014: 488). Se trata de cambios subjetivos donde el hablante se ve como un intérprete del cambio, es decir, que el cambio más que ser real sucede en la mente

o imaginación del hablante. En 2.127 la cualidad denotada por el atributo sucede realmente en la entidad sujeto, mientras que en 2.128 el conceptualizador es un mediador y por lo tanto interpreta la relación entre el sujeto y el atributo; el evento de cambio por lo tanto se interpreta como una experiencia sensorial del propio conceptualizador (van Gorp 2014:127). Finalmente, en 2.129 la relación entre el sujeto y el atributo con respecto al evento de cambio se sitúa en la mente o imaginación del hablante, lo cual implica que el cambio no sucede en la realidad.

- 2.127 Yo enseguida me puse a estudiar para entrar algún día en el café. Entonces fue cuando decidí **hacerme químico y pensador**. Pensé que todo llegaría como llega la navidad y la muerte, y aquí estoy ahora: casi cuarenta y un años, vendedor de vinos y aceitunas (van Gorp 2014: 24).
- 2.128 En los callejones tan angostos que apenas dejaban paso al sol había siempre un ligero olor a alcantarilla, a penumbra húmeda, que **se hacía más intenso** en las esquinas [...] (van Gorp 2014 2014: 126).
- 2.129 "Entonces, ya está", se dijo, y buscó alrededor por dónde huir. Un reguero de frío le bajó por la espalda y lo dejó sin voluntad para la fuga. En algún lugar de su ilimitado espanto, vio la gaviota que salía de la cubierta del libro y venía a su encuentro, **haciéndose cada vez más grande** (van Gorp 2014: 145).

En esta orientación cognitiva al estudio de los VSC que presenta van Gorp (2014) se puede ubicar la Gramática de Construcciones, rama de la lingüística desde la cual Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) pretenden explicar las características comunes y distintivas de los VSC.

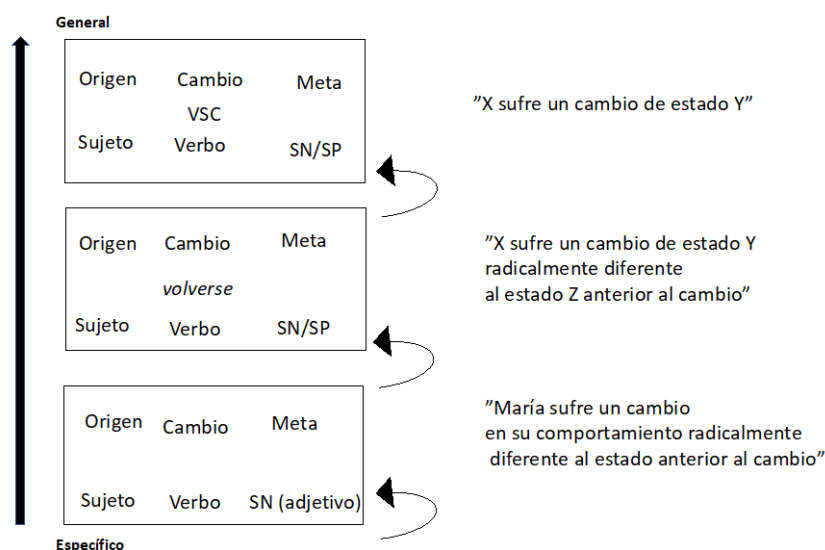
Estas autoras proponen lo que ellas llaman “una familia de construcciones de VSC” (2019: 105) para explicar el uso de estos verbos en la comunicación. La construcción semicopulativa de cambio expresa un significado general que Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis definen como “X sufre un cambio de estado Y” (2019: 106)⁷⁰. Dicho concepto de cambio se conceptualiza metafóricamente, puesto que este se entiende como una progresión (CAMINO) de un estado inicial (ORIGEN) a un estado meta (META) (Lakoff y Johnson 1999 y van Gorp 2014). Esto remite a la metáfora CAMBIO SON MOVIMIENTOS AUTOPROPULSADOS O FORZADOS (cf. van Gorp 2014: 43). Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis vinculan este significado general a la construcción SUJETO (origen) VERBO (cambio= movimiento) OBJETO (meta).

En esta construcción la posición del verbo puede ser ocupada por diferentes VSC lo que da lugar a otro nivel de subconstrucciones semánticamente más especificadas que heredan las características de la construcción más general (esquemática), añadiendo una información extra sobre cómo sucede el cambio. Por lo tanto, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis están de acuerdo con van Gorp (2014) en que cada VSC aporta un significado

⁷⁰ Traducción nuestra de “X undergoes a change of state Y” (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 106).

específico del cambio (matiz del cambio): la proyección metafórica desde el dominio fuente de MOVIMIENTO hacia el dominio meta abstracto de CAMBIO DE ESTADO difiere de un VSC a otro” (van Gorp 2014: 43). Como bien ilustra la figura 2.10 (parte superior), este primer nivel de construcciones, pasa a un segundo nivel de construcciones que se caracterizan por tener un grado mayor de especificidad semántica cuando se tiene en cuenta los diferentes complementos (adjetivos y sintagma nominales) con los que se combina cada uno de los VSC; de manera sucesiva se podría identificar otros niveles de construcciones.

Figura 2.10. Una familia de construcciones semicopulativas de cambio (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019: 107)



De acuerdo a la explicación anterior y, como refleja la figura 2.10, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019: 17) proponen un orden jerárquico ascendente de construcciones donde en el nivel más bajo se encuentran las construcciones más especificadas (“María se volvió loca”) que heredan rasgos de las construcciones anteriores que están parcialmente esquematizadas.

2.4. Recapitulación y delimitación de conceptos

El presente apartado cierra este capítulo 2 con una recapitulación de los aspectos más importantes expuestos en él, para seguidamente presentar los conceptos teóricos que aplicaremos en el análisis de las muestras de lengua sobre la expresión de cambio.

2.4.1. Recapitulación

En este capítulo 2 hemos comenzado por describir la construcción atributiva de la cual son instancias las dos construcciones gramaticales de la que forman parte los verbos semicopulativos de cambio, esto es, la construcción semicopulativa de cambio intransitiva que expresa un cambio de proceso interno (Me pongo nerviosa con tanta pregunta) y la construcción semicopulativa de cambio transitiva que expresa un cambio provocado por un agente externo (Tanta pregunta me pone nerviosa). Esto nos ha permitido acotar nuestro campo de estudio, dado que la expresión de cambio es posible realizarla mediante variados procedimientos léxicos y gramaticales. Hemos visto que los verbos semicopulativos de cambio comparten rasgos con otras clases de verbos de otras construcciones que también son instancias de la construcción atributiva (cf. 2.1). Esto podría explicar por qué los hablantes utilizan otros verbos que no sean los prototípicos de la noción de cambio para referirse a un evento de cambio (por ej. “**se sintió** decepcionado” en lugar de “**se quedó** decepcionado”). Como en este estudio vamos a analizar todos los lexemas que se utilizan para expresar cambio (enfoque funcionalista), era conveniente partir de una construcción general como la atributiva para poder comprender el fenómeno de la variación de formas.

Seguidamente hemos visto que hay autores que abordan la semántica de los VSC mediante una serie de criterios abstractos (duración, gradualidad, etc.), que están determinados muchas veces por los rasgos semánticos que caracterizan al atributo (cualidad vs. estado). El atributo, al mismo tiempo, restringe el tipo de entidad que experimenta el cambio (animado frente a no animado); y, en función de esto, el cambio se describe como una acción voluntaria o involuntaria. (cf. 2.2.1). Con respecto a esto, son varios los trabajos que señalan la importancia que tiene el valor semántico del atributo a la hora de elegir un VSC específico (Eddington y Bybee 2006, Conde Noguero 2013).

Otro aspecto importante a considerar es que los VSC son verbos con límites difusos, en el sentido de que no pertenecen a dominios exclusivos (Eddington 1999; 2002, Eddington y Bybee 2006). Por lo tanto, se trata de verbos que no pueden ser descritos a partir de características binarias (presencia/ausencia de un rasgo). Esta circunstancia refuerza la conveniencia de estudiarlos desde la variación, en el sentido de que es posible combinar más de un VSC con el mismo ítem léxico, como sucede con *ponerse/volverse/hacerse* viejo (cf. 2.2.2).

Además, basándonos en el trabajo de Conde Noguero (2013), hemos expuesto una definición general de la noción semántica de cambio y hemos descrito el contexto sintáctico-semántico, es decir, la estructura argumental de la construcción gramatical donde aparecen los VSC y también se ha descrito a estos verbos en el plano de la estructura aspectual (2.3.1).

Por último, hemos visto el tratamiento de la noción de cambio desde la semántica cognitiva (van Gorp 2014, cf. 2.3.2). Allí se propone que la significación del cambio se construye a partir de la manera en la que el hablante percibe/conceptualiza el evento de cambio. Por otra parte, en lugar de hacerse descripciones semánticas de estos verbos a partir de rasgos de naturaleza abstracta (cambio duradero, intencionado, voluntario, etc.) van Gorp propone caracterizar la semántica de cada verbo recurriendo a los significados concretos que

el verbo expresa fuera de la construcción semicopulativa y explicando su funcionamiento mediante la gramática de construcciones (cf. 2.3.2).

Desde el campo de la Gramática Cognitiva y la Gramática de Construcciones, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) proponen lo que ellas misma denominan “una familia de construcciones de verbos semicopulativos de cambios” a fin de aprehender las características comunes y distintivas de estos verbos. Estas construcciones tienen en común el compartir un valor semántico general de cambio, esto es, que “X experimenta un cambio de estado Y”. Dicho valor adquiere una mayor especificidad semántica dependiendo del VSC que ocupe la posición del verbo y del complemento que le sigue (sustantivo, adjetivo, etc.). Al igual que van Gorp, estas autoras plantean que el uso de un verbo u otro revela la manera en la que el hablante interpreta el evento de cambio (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 105).

Todas las investigaciones que hemos presentado a lo largo del capítulo 2 contribuyen a esclarecer aspectos diferentes e importantes de la expresión de cambio, lo que nos ha permitido tener una visión global de este tema. De este modo, estamos en la disposición de fijar una serie de conceptos teóricos que aplicaremos en nuestros análisis (cf. cap. 5, cap. 6 y cap.7).

2.4.2. Delimitación de conceptos

Para empezar, en la presente investigación tratamos los VSC como *lexemas* que se dan dentro de una construcción gramatical que denominamos *construcción semicopulativa de cambio*, es decir, una [SUJETO/OBJETO+VERBO+ADJETIVO/SUSTANTIVO/SINTAGMA PREPOSICIONAL] que está vinculada a un significado general de cambio (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019).

Además, partimos de la base de que los VSC se dan en dos construcciones; una que expresa el cambio como un evento causado (construcción semicopulativa transitiva) y, otra que expresa el cambio como un evento que experimenta internamente la entidad que sufre el cambio (construcción semicopulativa intransitiva). Por lo tanto, en este trabajo entendemos que un cambio puede expresarse enfocándose en la causa que desencadena el cambio o, enfocándose en la entidad que sufre el cambio. A estos dos enfoques nos referiremos como *cambio de proceso causado* y *cambio de proceso interno*.

Nos hacemos valer de una definición global de la *noción de cambio* que se refiere a una acción, es decir, la modificación parcial o total producida de manera espontánea o provocada (Conde Noguero 2013); tal modificación conduce a la adquisición de una característica, aspecto, estado o situación que antes del cambio no se tenía. Este proceso cognitivamente se relaciona con la metáfora CAMBIOS SON MOVIMIENTOS AUTOPROPULSADOS O FORZADOS donde X pasa (DESARROLLO) de una situación A (ESTADO ORIGEN) a una situación B (ESTADO META) correspondiendo esto al inicio, desarrollo y adquisición del cambio de estado (van Gorp 2014 e Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019), como ilustran las siguientes dos figuras.

Figura 2.11. Proceso de cambio interno (Nilsson et al. 2014: 148)

Isabel se puso nerviosa cuando sonó el timbre

(CAUSA) $X + a \longrightarrow X \text{ experimenta proceso de cambio} \longrightarrow X + b$

Figura 2.12. Proceso de cambio externo (Nilsson et al. 2014: 148)

Esos comentarios ponen muy nerviosa a Marta.

CAUSA $\longrightarrow X + a$ [X experimenta proceso de cambio] $\longrightarrow X + b$

En la figura 2.11 la atención se centra en el cambio experimentado por X que pasa de una situación *a* a una situación *b*, de ahí, que la causa esté puesta entre paréntesis. En la figura 2.12 “Esos comentarios” es el sujeto (CAUSA) que actúa sobre Marta (X) y la causa del proceso de “ponerse nerviosa”; por su parte, Marta es el complemento que sufre el proceso de cambio, y *a* y *b* representan el estado inicial (estado origen) y el estado final (estado meta).

Conforme a esta definición general de la noción de cambio, nos hacemos valer también de los *tres papeles semánticos* que, según Conde Noguero (2013), son los más decisivos para la descripción semántica del verbo de cambio: la *causa* que es el agente o situación que desencadena el evento de cambio, el *objeto afectado*, esto es, *la entidad afectada o modificada por el cambio* y el *estado meta*, es decir, el estado al que se llega como resultado del cambio.

Tanto la definición de la noción de cambio como la descripción de estos tres papeles semánticos adquieren importancia en nuestro trabajo debido a que analizamos las muestras de lengua de nuestro corpus de estudio desde un enfoque basado en el significado —ing. *concept-oriented approach* (Bardovi-Harlig 2007)— (cf. 4.5.3.1). Para poder documentar el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio nos centramos en examinar y describir los recursos lingüísticos que los aprendices en sus respectivos niveles de competencia utilizan para expresar esta noción. Por lo tanto, es fundamental partir de una concepción clara y delimitada de la noción de cambio, así como de los elementos que contribuyen a configurar su significado, esto es, el verbo y sus argumentos (papeles semánticos). Esto nos sirve, por ejemplo, en el primer análisis (cf. cap. 5) para poder identificar cuándo se está expresando un cambio en el caso de no utilizarse un verbo de cambio. En el ejemplo 2.8, introducido al inicio de este capítulo,

2.8 [...] cuando Juan se entró en la cafetería con el papel lleno de sentimientos fuertes, **fue un poco sorprendido** que Carme era muy cariñoso con el otro chico. Después unos segundos, Carmen lo besó el otro chico! Pensó Juan y **fue muy decepcionado y celoso**,

hemos identificado que “fue sorprendido” en el contexto donde se utiliza se está refiriendo a un cambio debido a que podemos identificar en el contexto de la frase elementos característicos que forman parte de la semántica del cambio; por ejemplo, en el enunciado se expresa una circunstancia, como es que Carmen se muestra cariñosa con otro chico, lo que provoca que Juan se quede sorprendido y decepcionado y se ponga celoso.

En el capítulo de análisis 7, nos fijamos el objetivo de estudiar los factores que pueden determinar la elección de los VSC; para ello nos valemos de los *criterios léxico-semánticos* que pueden determinar la elección del VSC presentados en los estudios descriptivos acerca de estos verbos (Coste y Redondo 1965, Fente 1970, Lorenzo 1970, Porroche Ballesteros 1988, Rodríguez Arrizabalaga 2001, Morimoto & Pavón Lucero 2007a, Eddington 1999, 2002, entre otros, cf. 2.2.1). Estas características se encuentran presentes en parte, en las unidades lingüísticas que están en el entorno del VSC, es decir, el *contexto lingüístico* del VSC. Por ejemplo, si el *objeto afectado* es animado o no animado; si el *estado meta* que se alcanza tras el cambio expresa una cualidad que caracteriza y clasifica o, por el contrario, expresa un estado, es decir, una característica temporal, rasgos que al mismo tiempo determinan otros rasgos, como, por ejemplo, la gradualidad y la duración del cambio.

Debido a que son varios los autores que conceden importancia al atributo en la elección del VSC, utilizamos la taxonomía de *categorías semánticas del atributo* que propone Conde Noguerol (2013) y que hemos resumido en la figura 2.4 (*estado físico, comportamiento y forma de ser, estatus social, oficio y cargo*, etc.). En cada una de estas categorías se agrupan adjetivos y/o sustantivos que por su forma (sustantivo/ adjetivo) y por su significado determinan la elección del VSC. Tener en cuenta estas categorías a fin de valorar en qué medida afectan a la elección del verbo, nos permitirá también comparar nuestros resultados con los de los trabajos de Eddington (1999; 2002) y Bybee y Eddington (2006) que se basan en la ejemplaridad del adjetivo (cf. 2.2.2).

De acuerdo a lo anterior, usamos los papeles semánticos del verbo de cambio, la *causa*, el *objeto afectado* y el *estado meta* con sus categorías semánticas, así como otros criterios léxico-semánticos relacionados con la duración, la gradualidad, etc. para construir unas variables lingüísticas a fin de estudiar cuáles de ellas guardan relación con la elección del VSC.

Finalmente, en este trabajo partimos de la base de que el hablante cumple un rol esencial en la codificación de la expresión de cambio. Por esta razón, estudiamos la expresión de cambio desde una concepción cognitiva del lenguaje. Esto implica tratarlo como un fenómeno de variación, en el sentido de que es posible usar más de un verbo junto con un mismo ítem léxico, como en “se hizo rico” /”se volvió rico”. A un nivel global, los dos

verbos y su complemento, expresan un cambio, sin embargo, la elección de un verbo u otro especifica un *matiz del cambio* diferente. Esto depende del VSC que elija el hablante en función de la interpretación que él mismo realiza del *evento de cambio*:

[...] the lexical verb is responsible for the subtle differences in meaning for the interpretation of the change-of-state event (that is, the speaker's own view of how the change is like) and for the physical and metaphorical interpretation of the [pseudo-copulative change-of-state verbs] (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 105).

De acuerdo a lo planteado, en el presente trabajo la *noción de cambio* se entiende como un valor semántico unitario que además engloba distintos *matices del cambio*. El trabajo de van Gorp (2014) ha sido el primero en asignar a los cuatro VSC más representativos de la noción de cambio (*ponerse, quedarse, hacerse y volverse*) un significado, en este caso en forma de *imágenes conceptuales del cambio*, de manera que a cada verbo le corresponde una imagen conceptual que el verbo impone sobre la relación SUJETO-ATRIBUTO (van Gorp 2014: 483) y que en este trabajo interpretamos con el término *matiz semántico del cambio*. La imagen conceptual de *ponerse* es la de una entidad que pasa de un estado a otro nuevo, en otras palabras, el *paso* de un estado a otro; *quedarse* se asocia a la imagen de *estado resultante* de un cambio fruto de una desaparición o pérdida de alguien o algo; *hacerse* se asocia con la imagen de la *autogeneración y progresión unidireccional* y, finalmente, *volverse* con la de la *interrupción y desviación* con respecto a un estado que es el “normal”.

La vinculación verbo-significado que establece van Gorp (2014) es una herramienta de análisis en la presente investigación que nos va a permitir etiquetar con una nomenclatura semántica los diferentes tipos de cambio que aparecen expresados en nuestro corpus de estudio (cf. cap. 5 y cap.0). De este modo, podremos realizar agrupamientos de casos que van desde el significado a la forma, y así estudiar cómo evoluciona esta relación durante el proceso de aprendizaje.

Esta visión cognitivista de la expresión de cambio es posible considerarla en este trabajo con respecto a los hispanohablantes, y no con respecto a los aprendices que están en un proceso de aprendizaje; sin embargo, sí es posible estudiar si las asociaciones significado-forma que realizan los aprendices se van asemejando a la de los hispanohablantes conforme mejoran su competencia comunicativa en español.

En esta investigación consideramos que el verbo y su contexto lingüístico conforman lo que denominamos un *contexto de cambio* y contribuyen a la significación del cambio. Cabe añadir con respecto a esto, que existen contextos de cambio que admiten el uso de solo un verbo de cambio, como en “**me quedé boquiabierto** con la noticia” donde el adjetivo “boquiabierto” no admite combinarse con otros VSC (*me puse/ *me volví/ *me hice boquiabierto). En contraposición con esto, existen contextos de cambio que admiten el uso de dos o más verbos, como en “Juan **se puso/se quedó triste** con la noticia”. En este caso *ponerse* y *quedarse* se muestran como dos *verbos alternativos* para expresar el cambio a estar triste. La elección de un verbo u otro realza una parte de la globalidad del evento de cambio representado por el esquema de imagen ORIGEN-CAMINO-META (van Gorp 2014 e

Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019); con “se puso triste” se realizaría el paso de un estado a otro, mientras que con “se quedó triste” se realizaría un estado final:

[...] a PCOS [pseudocopulative] change-of-state construction can be described as a SOURCE-PATH-GOAL image-schema-based metaphor; however, we propose that the element profiled in each subconstruction corresponds to a different part of the image-schema, or in general terms, to a different part of the change-of state event (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis 2019: 111).

Además, concordamos con van Gorp (2014) en que los rasgos semánticos asociados a los VSC tales como [\pm voluntariedad], [\pm duración], [\pm gradualidad], no se desprenden del VSC sino que en muchos casos se infieren a través del contexto del verbo gracias al conocimiento y experiencia que tenemos del mundo, es decir, lo que en términos de la Semántica Cognitiva se denomina *significado enciclopédico*.

Una vez descrito el fenómeno lingüístico que estudiamos, es decir, la expresión de la noción de cambio, en el siguiente capítulo 3 nos centramos en el otro objeto de investigación central en la presente tesis, a saber, la *interlengua*.

3. La variación en la interlengua

En la presente investigación analizamos la interlengua de aprendices suecohablantes de ELE con respecto al aprendizaje de la expresión de cambio. Iniciamos este capítulo presentando dos modelos lingüísticos que han servido para describir en un principio la lengua en los hablantes nativos; un modelo estudia la lengua como un sistema homogéneo, mientras que el otro la estudia como un sistema variable (cf. 3.1). A continuación, definimos el concepto de interlengua —el sistema lingüístico que va desarrollando el aprendiz de una L2/LE— a la luz de estos dos modelos. Una vez hecho esto, nos enfocamos en caracterizar la interlengua desde la variación presentando modelos de aprendizaje (Tarone 1983; Ellis 1985; 1995 y Preston 2000) que encajan en este enfoque (cf. 3.2). Finalizamos el capítulo con una recapitulación (cf. 3.2.3) donde presentamos los conceptos sobre este enfoque de la variación que aplicamos en los capítulos de análisis (cf. cap. 5, 6 y 7).

3.1. Trasfondo teórico

La sociolingüística estudia las lenguas como fenómenos variables en el sentido de que una unidad lingüística se puede manifestar de diferentes formas para referirse a un mismo valor referencial. Por ejemplo, en inglés los sufijos “-in” e “-ing” son dos variantes de la variable sociolingüística *-ing* (*swimmin/ swimming*) habiéndose demostrado (por ej. Trudgill 1974) que la variante “in” se produce con más frecuencia en el habla masculina y en contextos de habla informales (cf. Geeslin y Long 2014: 28). De acuerdo con esto, la variación en la sociolingüística se define como:

[...] la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando esta no supone ningún tipo de alteración o cambio de naturaleza semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales [...] (Moreno Fernández 2012: 39).

La variación se ha interpretado a partir de dos modelos de lengua: el *modelo de competencia homogénea* (trad. nuestra de *homogeneous competence model*) y el *modelo de competencia heterogénea* (trad. nuestra de *heterogeneous competence model*) (cf. Ellis 1986: 76-78). El *modelo de competencia homogénea* descansa en las propuestas universalistas de Chomsky⁷¹. Desde esta perspectiva, la variación no se considera un rasgo inherente en las lenguas, sino que es un producto de la actuación del hablante (*performance*), esto es, se origina en el propio uso de estas (Lavandera 1984: 12). Desde esta posición teórica se hace una separación tajante entre lo que los hablantes-oyentes

⁷¹ La teoría chomskiana (1965; 1971) sobre los universales lingüísticos propone un marco teórico para explicar la capacidad del aprendizaje del lenguaje en el ser humano. Esta teoría distingue dos categorías denominadas *principios* y *parámetros*. Los *principios* describen las características generales del lenguaje humano. Tales principios son innatos, abstractos y universales, es decir, aplicables a todas las lenguas. Los *parámetros* son las características específicas de una lengua concreta basadas en esos principios de carácter universal. Estos parámetros son particulares de cada lengua y son aprendidos. Según los *universalistas*, es en los parámetros donde se manifiesta la variación (cf. Hernández 1990: 184-185).

saben, es decir, la competencia (*competence*) y lo que ellos hacen con ese conocimiento, esto es, la actuación (*performance*). Esto implica considerar que la variación no forma parte de la propia competencia del hablante.

A modo de resumen, el modelo homogéneo tiene en cuenta únicamente la llamada *competencia*, descrita como un conocimiento homogéneo, abstracto e idealizado conformado por reglas categóricas (*invariant rules*) al cual se accede mediante la introspección, es decir, con intuiciones que evalúan la gramaticalidad del material lingüístico (Ellis 1986: 78). Esto implica que el rasgo de variabilidad queda fuera de este paradigma:

[...] the language user is credited with a system of rules (his 'competence') which is homogeneous. This underlies all his efforts at performance, and the fact that he does not always manifest the ideal system in the way he speaks or writes is dismissed as irrelevant to an understanding of the ideal system (Ellis: 1986: 76).

El *modelo de competencia heterogénea* (*heterogeneous competence model of language use*) reconoce que la variación es un rasgo inherente a las lenguas. Se distinguen así dos clases de variación, esto es, *la variación no sistemática* y *la variación sistemática*. *La variación no sistemática* responde a variaciones aleatorias producidas por factores individuales de tipo psicológico o emocional, mientras que *la variación sistemática* proviene del conocimiento del hablante acerca de cómo usar la lengua adecuadamente (Ellis 1986: 77) y forma parte de lo que se ha venido a definir con el término de *competencia comunicativa* (Hymes 1972)⁷².

La *competencia comunicativa* es la integración del conocimiento de las reglas del sistema de la lengua junto con otro saber que se relaciona con el dónde, cuándo y con quién usar el lenguaje⁷³. La combinación de ambos conocimientos da lugar a la variación sistemática. Este término se refiere a su carácter predecible, dado que esta modalidad de variación está correlacionada con factores internos contextuales al propio sistema de la lengua, es decir, el *contexto lingüístico*, así como a factores extralingüísticos que se encuentran en el *contexto situacional* o *situación comunicativa*:

[...] heterogeneous competence model, views contextual factors as an integral part of the user's ability to use his linguistic knowledge. The user not only knows what is *correct*, but also what is appropriate for each context of use (Ellis 1986: 78).

En este *modelo de competencia heterogéneo* se sitúa la teoría de la *variación lingüística* de Labov (1966; 1972), según la cual la lengua no está regida por reglas categóricas sino por *reglas variables*. Estas reglas de descripción gramatical se pueden describir gracias a análisis

⁷² El término de *competencia comunicativa* es acuñado por Hymes (1972), quien pone en tela de juicio el concepto de competencia lingüística propuesto por la gramática generativa dado que no tiene en cuenta el contexto de uso. En este sentido Hymes integra la competencia gramatical en una competencia más amplia que hace referencia al uso de la lengua en contextos sociales de comunicación (cf. Llobera et al. 1995).

⁷³ Definición tomada del Diccionario de términos clave de ELE

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

cuantitativos que identifican patrones en los datos con respecto a los factores contextuales — lingüísticos, sociales o individuales— que explican el uso o no uso de una determinada variante (Geeslin y Long 2014: 30). En definitiva, la incorporación del componente cuantitativo al estudio de la variación demuestra que esta variación no es aleatoria sino estructurada y reglada por factores lingüísticos, sociales o individuales (cf. Guerrero 2013: 190).

Con respecto a lo anterior, un concepto esencial en la sociolingüística variacionista es el de *contexto variable* (*envelop of variation*, Labov 1972) que, como explican Geeslin y Long, se entiende como un espacio donde confluyen diferentes factores que influyen en el uso del lenguaje:

[The] context is not a monolithic concept. Instead, we must view context as a “place” that can only be described in terms of multiple factors, each of which might exert an influence on language use [...]. [The] context cannot be a function of an individual lexical item or syntactic structure but, rather, should be viewed more holistically as the cross-section of a series of social, individual, and linguistic factors.” (Geeslin y Long 2014: 32).

Otro concepto bastante controvertido dentro de este campo es el de *variable sociolingüística* en relación con el *principio de sinonimia* por el que se rige. Una condición que debe cumplirse cuando se habla de variable sociolingüística es que haya una equivalencia semántica entre las variantes, en otras palabras, una variable debe comprender dos o más variantes que expresen el mismo significado (cf. López Morales 1989: 95).

Este principio de sinonimia ha sido más factible de hallar en la variación fonológica que en otros planos de la lengua⁷⁴. Según López Morales (1989: 95), es perfectamente posible que dos variantes fonológicas se alternen sin que esto implique un cambio en el significado referencial; por ejemplo, no sería problemático afirmar que en inglés “swimming” o “swimmin” o en español “tienes” o “tieneh” son variantes que se refieren al mismo significado⁷⁵. Sin embargo, como bien señalan Geeslin y Gudmestad (2010), esta sinonimia es mucho más difícil de demostrar en otros planos del lenguaje como, por ejemplo, en el nivel sintáctico-semántico y pragmático discursivo:

[...] this equivalence in meaning is more difficult to demonstrate with syntactic and semantic variation because the discourse features (which can be syntactic, semantic, or pragmatic) generally associated with the meaning conveyed tend to overlap, operate in unison, and depend on the intended meaning of the speaker (Geeslin y Gudmestad 2010: 435).

Esta idea ya la plantea Lavandera (1975) cuando señala que el concepto de estructura variable tal y como se concibe en sus orígenes no se puede aplicar de la misma manera en otros planos de la lengua aparte del fonológico (cf. López Morales 1989: 96). Por esta razón,

⁷⁴ En los trabajos de Cheshire 1987; Labov 1978; Romaine 1984 y Winford 1996 se aborda esta problemática.

⁷⁵ Estos ejemplos se han tomado de Geeslin y Long (2014).

esta autora propone flexibilizar el principio de exigencia de igualdad de significado entre las variantes dentro del ámbito de los estudios de la variación no fonológica, mediante la inclusión de otros aspectos de la semántica, tales como las implicaciones pragmáticas, las intenciones comunicativas del hablante y las estrategias comunicativas (cf. Guerrero 2013: 188-200).

A lo que queremos llegar con lo anteriormente explicado es que el concepto de *variable sociolingüística* es posible aplicarlo en otros planos de la lengua —además del fonológico— siempre y cuando se flexibilice este principio de sinonimia (Lavandera 1975; Sankoff 1992; Silva-Corvalán 2001; Serrano 2007)⁷⁶. Cuando se trata de aplicar la variación a otros planos de la lengua Schwenter y Torres-Cacoullous (2008) y Aaron (2010) proponen hablar de variantes que cumplen la misma función, pudiendo haber leves diferencias en el significado. De esta manera lo explica Geeslin al referirse a las propuestas de estos autores (2011: 463-464):

[...] current research on L2 variation has begun to move toward defining a token based on function, rather than the appearance of a pair of forms believed to convey equivalent meaning, as was the accepted methodology for sociolinguistic research on phonetic variants [...]. Moreover, current empirical research today is not necessarily limited to a pair of forms in variation with one another, but instead often examines the full range of forms that are used to fulfill a given function.

Llevando este planteamiento al terreno de nuestra investigación, en nuestro corpus (cf. capítulo5) encontramos ejemplos como 3.1 y 3.2, donde un mismo ítem léxico (*papel higiénico*) aparece combinado con dos verbos (*convertirse* y *acabar*). Estos dos verbos cumplen una misma función junto con su complemento, esto es, expresar un cambio que deriva en un nuevo estado diferente al que se tenía antes del cambio. Sin embargo, *convertirse* no significa lo mismo que *acabar* en el sentido de que, aunque ambos expresan cambio, cada uno expresa un matiz de cambio diferente.

3.1 [...] Al final la triste carta de amor **se convirtió** en un papel higiénico.

3.2 Y sí, oportunidad tuvo, la reciclaron, tras un lento proceso, pero éxito ya no tuvo tanto y viajar no viajó mucho más tampoco, **acabó** como papel higiénico del jefe de aquella fábrica.

Podríamos aceptar que estamos ante un contexto variable en el sentido de que, según los ejemplos, existe la posibilidad de que pueda usarse más de un verbo con el mismo complemento. Estas variantes, aunque no expresan exactamente lo mismo, son consideradas por los hablantes como opciones lingüísticas para referirse a la misma escena de cambio. El

⁷⁶ En Geeslin y Long (2014: 37-45) se exponen diferentes investigaciones destinadas a mostrar al lector que las lenguas varían en diferentes planos de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático).

que una forma se utilice en lugar de otra se explicaría por factores situacionales externos e internos a la lengua.

Un último concepto importante dentro de la sociolingüística es el de *variación estilística* (Labov 1972). La variación estilística se refiere a los diferentes *estilos de habla* (*el continuum de estilos*) que se generan en función del grado de atención que el hablante presta a su discurso⁷⁷, hecho que depende a su vez de la propia situación comunicativa. En un extremo del continuum se encuentra el estilo más natural denominado *estilo vernacular* (*vernacle style*); este estilo corresponde con situaciones de habla espontánea y, por esta razón, se considera el estilo más auténtico. El hablante está centrado en el mensaje y no tanto en ser gramaticalmente correcto; por lo tanto, este es el escenario ideal para que suceda la variación en el lenguaje.

En el otro extremo del continuum se encuentra el *estilo cuidado* (*careful style*) que corresponde con situaciones de uso del lenguaje que fomentan que el hablante se enfoque en la corrección gramatical. Como bien explican Geeslin y Long (2014: 33), estas situaciones dan lugar a que el hablante evite conscientemente el uso de ciertas variantes que no son bien consideradas entre la comunidad hablante y que, sin embargo, en situaciones espontáneas de comunicación posiblemente aflorarían de manera inconsciente:

The informal speech was identified as the true object of study for sociolinguistics because more formal speech would represent a greater level of awareness of formality and diminished use of any forms that were stigmatized or associated with marginalized social groups (Geeslin y Long 2014: 33).

En el siguiente apartado 3.2 mostramos de qué manera todos estos conceptos desarrollados en el campo de la sociolingüística variacionista se aplican al campo de investigación del aprendizaje de segundas lenguas (ASL).

3.2. Definición y caracterización de la interlengua

La teoría de la variación lingüística aplicada en un principio a las lenguas nativas se ha mostrado útil también en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Diversos trabajos desde la década de los noventa hasta la actualidad (Young, 1991; Ellis, 1999 Rehner y Mougeon 1999, 2003; Bayley y Langman, 2004; Geeslin y Guijarro Fuentes 2006; Gudmestad 2012; Mougeon y Rehner 2015; Kanwit 2017; Linford, Zahler y Whatley 2018, entre otros) muestran que los mismos factores que determinan la variación en el habla de los nativos son

⁷⁷ El concepto de variación estilística de Labov (1970) se vuelve a retomar en este capítulo (cf. 3.2.2.1) cuando presentamos el modelo de competencia del aprendiz de una L2 de Tarone (1983), que se basa en el continuum de estilos de Labov.

responsables de los fenómenos de variación en el habla de los aprendices, es decir, en su *interlengua*:

[...] L2 variation research shows that language learners, like native speakers of a language, vary their linguistic choices and that learners' grammars do indeed allow variation between forms at a particular moment in development (Geeslin y Guijarro-Fuentes 2006: 57).

Para entender este carácter variable, es necesario remontarse al propio concepto de *interlengua* (Selinker 1969; 1972; 1992)⁷⁸. En el marco de este trabajo seguimos fundamentalmente las interpretaciones que Ellis (1986: 44-53) y Ellis y Barkhuizen (2005: 54-56) han hecho acerca de este concepto a partir de cuatro rasgos: su carácter *sistemático*, *permeable*, *dinámico* (cf. 3.2.1) y *variable* (cf. 3.2.2).

3.2.1. La interlengua como sistema dinámico y permeable

Selinker (1972) define la interlengua como “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm”. Se trata, por lo tanto, del sistema lingüístico de una L2/LE que un aprendiz va construyendo durante su *proceso* de aprendizaje, y que se refleja en las producciones de lengua que este realiza en la lengua que está aprendiendo. La interlengua es, por lo tanto, como el propio nombre indica, un “sistema intermedio” jalonado por rasgos de la lengua meta (LM), rasgos de otras lenguas que conoce el aprendiz y obviamente rasgos de su L1 (Corder 1982: 66-67). Este conocimiento se ha interpretado desde dos perspectivas diferentes que al mismo tiempo están relacionadas, esto es, como el sistema que se estudia en un determinado estadio o fase de su desarrollo, o bien como un conjunto de subsistemas gramaticales en desarrollo, es decir, el *continuo de la interlengua* (*interlanguage continuum*), que se refiere al propio proceso de aprendizaje (Ellis 1986: 49).

De acuerdo a lo anterior, la interlengua se caracteriza por ser sistemática (Corder 1971; Adjemian 1976; Selinker 1972; Ellis 1986) en el sentido de que está constituida por una serie de subsistemas o gramáticas en desarrollo —el continuo de la interlengua— que tienen una consistencia interna debido a que están regidos por reglas propias que no siempre coinciden con las de la lengua de aprendizaje (Ellis 1986: 72). Esto significa que al analizarla se pueden identificar patrones que llevan a caracterizar lo que se ha venido a llamar *etapas de desarrollo de la interlengua* (Ellis 1999).

Otras características de la interlengua son el *dinamismo* y la *permeabilidad*. La interlengua es un sistema que se caracteriza por sufrir constantes “invasiones” de nuevas reglas cuando el aprendiz recibe *input* lingüístico, lo que hace que esté en constante cambio⁷⁹ (Ellis 1986: 52-53). El desarrollo de los subsistemas que conforman la interlengua no es lineal, sino que

⁷⁸ Otras denominaciones de la lengua que desarrolla el aprendiz de L2 son *sistema aproximado* (Nemser 1971) y *dialecto de transición* (Corder 1974).

⁷⁹ Esta idea refleja el concepto de Corder (1971) de interlengua como *competencia transitoria* (*transitional competence*).

durante este proceso suceden avances, retrocesos, inestabilidades⁸⁰ e incluso fosilizaciones⁸¹ como resultado de la aplicación de lo que Corder (1967) denomina procesos de hipótesis-ensayo (*hypothesis-testing*), que se evidencian, por ejemplo, cuando los aprendices cometen errores (cf. Ellis 1986: 73). Corder ve el error⁸² como una estrategia que refleja tales procesos de carácter cognitivo, es decir, las hipótesis que el aprendiz lleva a cabo sobre la lengua de aprendizaje (cf. Ellis 1986: 49).

De acuerdo a lo anterior, el *continuo de la interlengua* se describe, en un principio, como una reestructuración que va de la lengua primera (L1) hacia la lengua meta (LM) (*restructuring continuum*). Posteriormente, esta reestructuración se ha interpretado como un desarrollo (*recreation continuum*), lo que se explica por el hecho de que el aprendiz va construyendo progresivamente su propio sistema de lengua al paso que incrementa de forma gradual la complejidad en esos sistemas (Ellis 1986: 72).

3.2.2. La interlengua como sistema variable

La consideración de la interlengua como sistemática, es decir, como un sistema regido por reglas (Ellis 1986: 72), ha constituido uno de los principios de la teoría de la *interlengua* que más ha trascendido (Larsen-Freeman 2014: 205). Esto se ha problematizado a la luz de otra característica, su carácter variable (Ellis 1994: 119). La aparente contradicción entre el rasgo sistemático y el variable se ha tratado de resolver desde diferentes perspectivas al igual que se ha hecho con las lenguas nativas; desde el *modelo de competencia homogéneo* estos dos rasgos son incompatibles, mientras que desde el *modelo de competencia heterogéneo* son complementarios (cf. 3.1).

La teoría de la interlengua que propone Selinker (1972) está anclada fundamentalmente en los principios de las teorías mentalistas sobre la adquisición del lenguaje, es decir, el modelo de competencia homogéneo. Desde ese punto de vista, lo que tiene relevancia son los procesos cognitivos⁸³ que se dan durante el aprendizaje:

⁸⁰ Los retrocesos e inestabilidades responden a producciones de lengua que a priori parece que se han erradicado de la interlengua del aprendiz, pero que pueden volver a aparecer en situaciones de comunicación que entrañan dificultad o requieren centrarse en el mensaje más que en la forma (Otero 2004: 31).

⁸¹ La fosilización (Selinker 1972) se da cuando el aprendiente produce de manera inconsciente y permanente rasgos a nivel de pronunciación, léxico, discursivo etc., que no se corresponden con los de la lengua meta. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm.

Se podría considerar un caso de fosilización cuando, por ejemplo, un aprendiz que está ya en un nivel avanzado (B2, C1) sigue produciendo de manera recurrente la secuencia “la problema”. La fosilización, sin embargo, no obstaculiza el desarrollo de la interlengua.

⁸² En *The Significance of Learner's Errors*, Corder (1967) presenta las bases del llamado *análisis de errores (error analysis)*, método que se basa en describir las estrategias que utilizan los aprendices en el proceso de aprendizaje. Según este investigador, los errores tienen tres funciones fundamentales: 1) constituyen una herramienta pedagógica dado que muestran a los profesores lo que el aprendiz ha aprendido y lo que no; 2) muestran cómo los aprendices aprenden; 3) sirven como una herramienta de aprendizaje dado que activan estrategias por las cuales los aprendices pueden descubrir las reglas de la lengua meta.

⁸³ En el artículo *Interlanguage* (Selinker 1972) se describen cinco procesos cognitivos que caracterizan lo que Selinker (1972: 211) denomina *estructura psicológica latente (latent psychological structure)*: la transferencia de formas de

Language learning [...] is explained in terms of a “computational metaphor” (Lantolf 1996), according to which linguistic data (input) is computed internally by a pre-wired cognitive faculty resulting in a knowledge system that is then utilized in actual performance (output) (Ellis y Barkhuizen 2005: 54).

Simplificar la competencia del aprendiz a una serie de sistemas rígidos exclusivamente por procesos cognitivos deja completamente fuera de consideración lo que se ha llamado en términos chomskianos la actuación, es decir, el uso de la lengua (*performance*). El *modelo homogéneo* se centra en construir una teoría de la competencia de la L2 donde el rasgo variable no es inherente a ese conocimiento (*competence*). Tal conocimiento es categórico en el sentido de que está formado por reglas invariables. En este modelo lo que es relevante es la observación de las intuiciones que los aprendices tienen sobre esas reglas, es decir, acerca de la gramaticalidad o aceptabilidad de una determinada estructura, conocimiento al cual se accede mediante la introspección⁸⁴. Con respecto a esto, Gregg (1990: 372) señala que la variación puede aportar en la construcción de una teoría de la actuación o uso de la lengua, pero no explica nada acerca de la competencia. (cf. Ellis 1994: 155).

El estudio de la interlengua a la luz del modelo de *competencia heterogénea* ha supuesto una reformulación del concepto de *competencia* del sujeto que aprende una L2/LE, de manera que la adquisición no se reduce únicamente a tener una *competencia gramatical*, que se identifica además con la competencia del hablante nativo, sino a la posesión de una competencia múltiple (*multicompetence*) que asume una integración entre *competencia (competence)* y *actuación (performance)*:

The goal of L2 acquisition should be seen as something other than monolingual native competence. The term ‘multi-competence’ has been introduced to cover knowledge of more than one language in the same mind. There is no assumption that this knowledge corresponds to a monolingual native speaker’s in either L1 or L2; this is a matter for empirical research. The starting point should be what L2 learners are like in their own right rather than how they fail to reach standards set by people that they are not by definition. (Cook 1996: 64).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una L2/LE se caracteriza por la adquisición de una *competencia comunicativa* conformada por diferentes tipos de conocimiento: el lingüístico,

la L1, la sobregeneralización de reglas de la lengua meta, la transferencia que proviene de la propia instrucción, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje. Este dispositivo se activa cuando el individuo quiere expresar en la lengua que se está aprendiendo significados que ya posee.

⁸⁴ La introspección se lleva a cabo, por ejemplo, mediante los llamados *juicios de aceptabilidad* (ing. *acceptability judgment*) donde el aprendiente debe valorar la aceptabilidad de las frases que se le proponen. Estos juicios de aceptabilidad constituyen una fuente de información que informa al investigador sobre la naturaleza abstracta de las representaciones del aprendiz de la lengua meta, es decir, su competencia (cf. Ellis y Barkhuizen 2005: 18).

el discursivo, el referencial y el sociocultural (Canale y Swain 1980)⁸⁵. El conocimiento del aprendiz se define, por lo tanto, en términos de *competencia de comunicación*, es decir, como la *capacidad* de usar las formas lingüísticas de manera adecuada al contexto comunicativo donde se utilicen (Ellis 1985: 78).

La concepción del aprendizaje de una L2 en términos de *competencia comunicativa* ha llevado a que la interlengua ya no sea vista como un mero “producto final”, en el sentido de alcanzar la competencia del hablante nativo, sino como un sistema lingüístico que va desarrollándose y variando condicionado por factores sociales, situacionales, lingüísticos y psicológicos.

En los apartados siguientes, presentamos una serie de modelos de aprendizaje (Tarone 1983 y 2007); Ellis (1986 y 1994) y Preston (2000) y Bayley y Preston (2008) que interpretan el aprendizaje de la L2 desde una dimensión social poniendo en el centro la variación en la interlengua. Se trata, por lo tanto, de propuestas afines al enfoque sociolingüista, ya que como señala Moreno Fernández:

[Estos modelos] suponen sencillamente la transferencia de todo el aparato epistemológico de la sociolingüística más estrictamente lingüística, la más sofisticada desde el punto de vista metodológico, al campo de la ASL⁸⁶ (2007: 60).

3.2.2.1. *El modelo de capacidad de Tarone*

El modelo *Capability model* que propone Tarone (1983) está basado en los principios de la teoría laboviana sobre los estilos del habla. En dicho modelo se reemplaza el término *competence* perteneciente al *modelo homogéneo* por el término *capacidad (interlanguage capability)*:

Capability refers not to ‘linguistic knowledge’ which is reflected in grammatical intuitions, but rather refers more broadly to that which underlies *all* regular language behavior [...]. Interlanguage capability consists of that which underlies regularities in learner production and perception, writing and reading, as well as in making judgements on grammaticality (Tarone 1983: 151).

Desde la perspectiva del *modelo homogéneo*, el conocimiento del aprendiz de una L2/LE se mide considerando únicamente la competencia gramatical, entendida esta como un conjunto de reglas invariables o, como indica Tarone, “normative standards of behavior” (1983: 151). Desde la perspectiva del modelo heterogéneo, Tarone (1983) reemplaza el concepto de *competencia* por el de *capacidad (the underlying interlanguage capability)*. Esta está compuesta por patrones de carácter sistemático observables que subyacen en las producciones de lengua de

⁸⁵ Como ya se ha señalado (véase nota 72), este concepto fue utilizado en el campo de la sociolingüística por Hymes (1972). Posteriormente fue Canale (1983) quien la incorporó al marco del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Según este investigador, la competencia comunicativa está formada por cuatro sub-competencias principales: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

⁸⁶ ASL es el acrónimo de adquisición de segundas lenguas que nosotros hemos adaptado para referirnos al aprendizaje de segundas lenguas.

los aprendices que la investigadora equipara a una gama continua de estilos discursivos (*continuum of styles*). Estos estilos se producen por el efecto del *contexto situacional* lo que explica su carácter variable (Tarone 1983: 151).

Para la descripción de este continuo, Tarone (1983: 152) parte de la teoría de Labov (1972) sobre los estilos del habla en las lenguas naturales para aplicarla al modelo de competencia (*interlanguage capability*) que propone. De esta manera, en un extremo del continuo sitúa el denominado *estilo cuidado* (*superordinate* o *careful style*), que se manifiesta en tareas de lengua que requieren una atención a la corrección gramatical como, por ejemplo, los ejercicios basados en juicios gramaticales⁸⁷. Este estilo está moldeado por el tipo de gramática del modelo homogéneo, es decir, reglas que reflejan la norma estándar y también está sujeto a la influencia de la L1 del aprendiz (Tarone 1983: 155).

En el otro extremo del continuo se encuentra el *estilo vernacular* (*vernacular style*), es decir, el que se produce cuando el aprendiz pone menos atención a su producción de lengua. Esta situación es característica de actividades de lengua donde no hay tiempo para pensar y planificar. Por lo tanto, como *estilo vernacular* entendemos un tipo de lengua espontánea.

De los dos estilos, según señala Tarone, el *vernacular* es el que posee mayor sistematicidad. Se manifiesta en situaciones donde la atención a la forma lingüística no es lo prioritario, lo que implica que es un estilo menos expuesto a la influencia de la L1 y de la lengua meta:

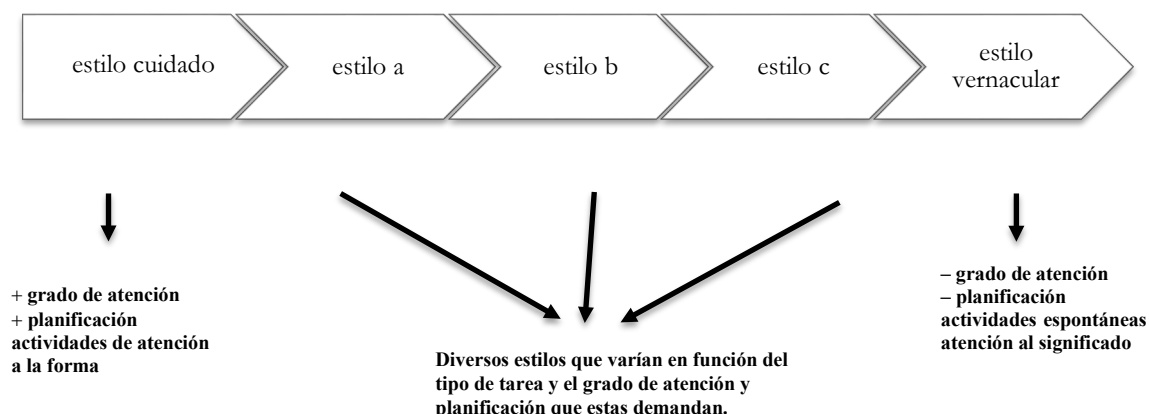
The style in which the learner pays least attention to language form is the style with least evidence of ‘invasión’ by other language systems, and the most evidence of structure [...] which seem related neither to NL [native language] nor to TL [target language], structures which seemingly arise spontaneously and which share features in common with pidgins, early child languages, and other simplified languages (1983: 155).

Entre ambos estilos tienen lugar otros estilos intermedios que están determinados por el tipo de tarea de lengua donde se producen, formándose así el sistema de la interlengua (Tarone 1983: 152). Tarone, al igual que Labov, considera que, en el contexto de esta gama de estilos, hay un mecanismo psicolingüístico responsable del cambio de estilo que es el grado de atención a la forma que aplica el aprendiz al comunicarse. Por esta razón señala que para estudiar estos estilos es necesario recoger datos del aprendiz que provengan de diferentes tipos de tareas lingüísticas que exijan grados diferentes de atención.

La figura 3.1 muestra el continuo de estilos en la interlengua que plantea Tarone (1983), donde se observa la interrelación entre los factores del estilo, el grado de atención y el tipo de tarea:

⁸⁷ Las tareas basadas en juicios gramaticales sirven para medir las intuiciones del aprendiz sobre lo que es correcto o incorrecto lingüísticamente hablando. Para una descripción detallada acerca de este tipo de tareas, véase Dörnyei (2003), Mackey y Gass (2007) y Ionin (2012).

Figura 3.1. Continuo de estilos basado en el continuo de estilos de Tarone (1983: 152)



En la figura 3.1 (arriba), Tarone describe la variación de tipo sistemático relacionando los efectos del contexto situacional en los diversos estilos que se describen. Estos estilos se interpretan, en palabras de Song (2012: 779), como “overlapping mental grammars” y conforman así lo que anteriormente hemos denominado como una competencia múltiple, esto es, lo que Tarone denomina como *capacidad (interlanguage capability)*. Para Tarone, la adquisición de una L2 se define como la habilidad de comunicarse de forma espontánea en un contexto donde no ha sido posible planificar lo que se va a comunicar (cf. Ellis 1986: 87). En este sentido, Tarone aporta además una explicación acerca del rol de la variación en el proceso de adquisición. Los elementos lingüísticos que aparecen en un principio en el *estilo cuidado* como resultado de estudiarlos conscientemente se van incorporando gradualmente al *estilo vernacular* (cf. Ellis 1985: 125). El continuum o, lo que es lo mismo, la transición del estilo cuidado al vernacular da lugar a un proceso de acomodación con respecto a la asociación forma-significado/función que impulsa la incorporación paulatina de nuevas formas en la competencia comunicativa de los aprendices.

El modelo de aprendizaje basado en la variación estilística (Tarone 1983) no ha podido ser comprobado en investigaciones posteriores (Sato 1984; Parrish y Tarone 1986; Tarone 1988), hecho que ha provocado que incluso la propia Tarone cuestione su modelo (cf. García Marcos 1999: 427). Según Tarone (2005: 497) se trata de un modelo “unidimensional” que no tiene la capacidad de explicar otros aspectos que motivan la variación en la interlengua. Esto se evidencia, por ejemplo, en el trabajo de Beebe (1980) donde se muestra que el continuo de estilos no explica procesos como los de la transferencia lingüística, los cuales pueden generar también variación en la interlengua (cf. Geeslin 2011: 462). García se refiere a esta problemática de la siguiente manera:

Sobre lo vernacular y lo cuidadoso convergen condicionamientos procedentes de la misma situación donde se desarrolla la comunicación, de las variantes lingüísticas concretas y de los estratos sociales que intervienen actualizándolas, de cuya combinatoria surge un haz entrecruzado de variación

estilística. [...]. En torno a la variación estilística se registra, pues, una amalgama sociolingüística demasiado compleja como para reducirla a términos tan binarios como los que toma Tarone (García 1999: 427).

A tenor de lo dicho, el continuo de estilos es un proceso complejo que parece estar determinado por un entramado de factores contextuales de diversa naturaleza. En los apartados que siguen presentamos otros modelos (Ellis 1985, 1994 y Preston 2000) en los que se incorporan otros factores que dan cuenta de la variabilidad de la interlengua.

3.2.2.2. *El modelo de competencia variable de Ellis*

Otro modelo que aborda la variación estilística en el aprendizaje de una L2 es el *modelo de competencia variable* (*variable competence model*) de Ellis (1985; 1994). Este modelo, tiene similitudes con el de Tarone (1983), sin embargo, incluye otros aspectos que también contribuyen a explicar el desarrollo del aprendizaje de una L2 desde la perspectiva de la variación.

Ellis (1985: 123) parte de la premisa de que la manera en la que se aprende una L2 se refleja en la manera en la que esta es usada por el aprendiz. Considera que el conocimiento del aprendiz está compuesto por una serie de sistemas de interlengua separados y superpuestos, los cuales se vinculan a lo que él mismo denomina “discourse domains”, es decir, contextos de comunicación ligados a la propia experiencia de vida del individuo (1985: 124). De esto se desprende que el desarrollo o proceso de aprendizaje tiene lugar a través de la participación en diferentes tipos de discurso (Ellis 1994: 365).

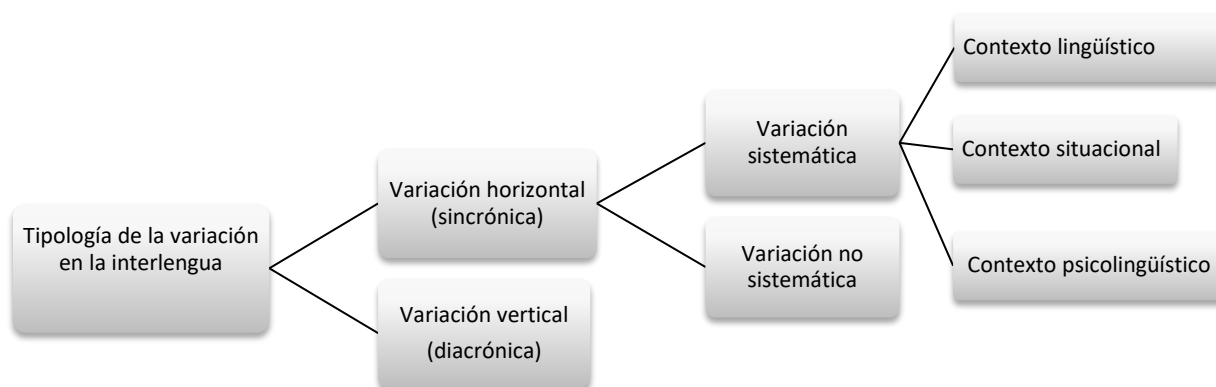
Ellis (1994: 365) explica, además, que el conocimiento del aprendiz se activa a partir de dos tipos de *procesos*, esto es, los *primarios* y los *secundarios*. Los *procesos primarios* se activan en situaciones donde el aprendiz se enfrenta a una situación comunicativa espontánea (discurso no planificado), lo cual implica la utilización de un conocimiento que es de carácter automático y no analizado. Los procesos primarios corresponden a la clase de conocimiento del *estilo vernacular* que describe Tarone (cf. 3.2.2.1). Los *procesos secundarios* se activan en momentos de comunicación donde el aprendiz tiene tiempo de planificar y enfocarse en formas concretas (discurso planificado). Aquí se utiliza un tipo de conocimiento no automatizado sino analizado que corresponde al estilo de lengua del llamado *estilo cuidado* de Tarone (cf. 3.2.2.1). Ellis (1986: 87) coincide con Tarone (1983) en considerar el discurso espontáneo como el más auténtico y consistente ya que “parece reflejar principios universales que se producen en el aprendizaje del lenguaje (trad. mía)⁸⁸”.

Para resumir, este modelo describe el proceso de adquisición en dos niveles como también lo hace Tarone (1983): por una parte, el aprendiz aprende a activar formas en el discurso espontáneo que en etapas iniciales están únicamente disponibles en el discurso planificado; y, por otra parte, la adquisición de nuevas reglas de la L2 se genera participando en diferentes tipos de discurso (Ellis 1994: 366).

⁸⁸ “[...]it seems to reflect universal principles of language acquisition.” (Ellis 1986: 87).

Además de la variación estilística, Ellis (1994) se centra también en otras dos formas de variación interlingüística, a saber, la *variación no sistemática* y la *variación sistemática*. En la figura 3.2, vemos que Ellis parte de la distinción de dos dimensiones de la variación, esto es, la *horizontal* y la *vertical*. Ambas están interrelacionadas, dado que la variación horizontal es la precursora del desarrollo de la variación vertical. La primera se refiere al sistema de *interlengua* que se construye en un momento determinado, mientras que la segunda explica el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Figura 3.2. Tipologías de la variación en la interlengua (Ellis 1994: 134)



En los siguientes subapartados nos centramos en la variación horizontal mediada según vemos en la figura 3.2 por dos tipos de variación, esto es, la *variación no sistemática* —también denominada *variación libre*— y la *variación sistemática*.

3.2.2.2.a. La variación no sistemática

La *variación no sistemática* no ha tenido mucha repercusión en las teorías de aprendizaje de L2, dado que se ha considerado que, o bien no existe, o bien se manifiesta en un corto periodo de tiempo (cf. Ellis 1994: 135). Principalmente han sido los trabajos de Ellis (1999), Gatbonton (1978) y Towell et.al (1993) los que han planteado la importancia que tiene este tipo de variación, llegándola a incluir en los modelos sobre las etapas de desarrollo de la interlengua como veremos en el subapartado 3.2.2.2.c

La variación no sistemática es característica de las etapas tempranas del aprendizaje y se produce cuando se muestra que el aprendiz utiliza de forma *aleatoria* dos o más formas, para referirse a la misma *función* y/o *significado*, o viceversa, el uso de una forma para referirse a varias funciones y/o significados (Ellis: 1986: 84). Por lo tanto, es un tipo de variación que no se puede predecir y que es idiosincrática del aprendiz (Torras 1994: 56).

El estudio de este tipo de variación tiene una orientación psicolingüística, dado que exige demostrar que no existe ningún factor contextual que pueda relacionarse con el uso preferencial de una forma/función sobre otra (Ellis 1999: 464).

Un ejemplo de variación libre citado por Ellis en diferentes trabajos donde aborda el concepto de variación libre (1985: 122; 1999: 464), es el caso de dos enunciados producidos por un aprendiz de inglés —un chico de diez años hablante de portugués—: “No look my card” / “Don't look my card”. Estas frases muestran que este aprendiz utiliza dos variantes de la negación para expresar una orden o petición [‘no’ + verbo] y [‘don't’ + verbo] de tal manera que aplica dos reglas con respecto al mismo fenómeno lingüístico.

El ejemplo anterior evidencia que el conocimiento lingüístico del aprendiz no está formado por reglas categóricas —al menos en las etapas iniciales del aprendizaje, cuando el aprendiz trata de establecer correspondencias entre *forma* y *significado*—, sino por *reglas alternativas*. Cuando una nueva regla penetra en el sistema gramatical del aprendiz, este activa procesos de hipótesis-ensayo de tal manera que la aplica en distintos contextos lingüísticos. Esto da lugar a que las diferentes reglas entren en una especie de “competencia”:

Each new rule is slowly extended over a range of linguistic context. Therefore, at any given stage of development, the learner's interlanguage system will contain a number of competing rules, with one rule guiding performance on one occasion and another rule on a different occasion (Ellis 1986: 75).

Estos procesos se reflejan en la *actuación* (*performance*) del aprendiz y dan lugar a las construcciones transitorias (*transitional constructions*), definidas según Dulay y Burt (1980: 121) como aquellas “formas [transitorias] que los aprendices utilizan mientras todavía están aprendiendo la gramática de la lengua meta” (trad. nuestra)⁸⁹. Estas formas que emergen en el proceso de aprendizaje describen *secuencias de adquisición*, es decir, diferentes fases o etapas de aprendizaje de un fenómeno lingüístico concreto (cf. Ellis y Barkhuizen 2005: 95)⁹⁰.

Ellis (1994: 137) indica que la variación no sistemática se manifiesta sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje y va desapareciendo conforme el aprendiz desarrolla una mejor organización de los sistemas gramaticales de la L2. Además, Ellis (1994: 138) plantea la variación libre como un mecanismo de desarrollo de gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua. Mediante este mecanismo el aprendiz introduce nuevas formas a su sistema de interlengua, realiza procesos de hipótesis y las utiliza tratando de asignarles una función y/o un significado.

3.2.2.2.b. La variación sistemática

La *variación sistemática* (Ellis 1994: 135) es el tipo de variación que más ha sido objeto de estudio dentro del campo de ASL. Esta se deriva de factores de tipo contextual que abarcan

⁸⁹ “[...] the language forms learners use while they are still learning the grammar of a language.” (Dulay y Burt 1980: 121)

⁹⁰ El concepto de *secuencia de adquisición* (*sequence of acquisition*) se diferencia del de *orden de adquisición* (*order of acquisition*) en el sentido de que el primero se refiere a las etapas del aprendizaje mientras que el segundo se refiere al orden en el cual los aprendices adquieren un número diferente de rasgos lingüísticos. Esto se muestra, por ejemplo, en los estudios sobre la adquisición de morfemas (Dulay y Burt 1980), realizados con el objetivo de mostrar la existencia de un orden universal de adquisición.

a su vez dos categorías: por una parte la variación resultante del *contexto situacional*, es decir, cuando, por ejemplo, se muestra que la alternancia de dos o más formas lingüísticas está determinada por factores relacionados con la situación comunicativa (tema, tipo de destinatarios o interlocutores, marco discursivo, etc.); y por otra parte la variación provocada por el *contexto lingüístico*, es decir, cuando la alternancia de formas está influida por los elementos lingüísticos que preceden y siguen a la forma variable en cuestión. La variación determinada por estos dos tipos de factores se denomina *variabilidad contextual*. Junto a esto se da la variación derivada de factores psicolingüísticos que tienen que ver con factores afectivos individuales, así como con las condiciones bajo las cuales el aprendiz lleva a cabo sus producciones de lengua; por ejemplo, el grado de atención que este pone a determinados elementos de su producción con el fin de usarlas con corrección, factor que se relaciona a su vez con si el discurso es planificado o espontáneo (Ellis 1994: 131).

La variación definida como la alternancia de formas para referirse a una misma función/significado se define como sistemática cuando está determinada por estos tres factores que acabamos de presentar:

Form-function variation is also systematic and is contextually-induced. All three types of context —linguistic, situational, and psycholinguistic— may influence which forms learners employ to perform specific language functions. Learners construct networks of form-function relationship, and the description of these networks provides clues about the nature of the learner’s internal system (Ellis 1994: 135).

El aprendizaje de una L2 se produce mediante procesos de asociación entre las formas lingüísticas y sus significados. En estos procesos se produce una variación de formas lingüísticas de carácter sistemático, en el sentido de que es posible mostrar que ciertas formas se eligen en lugar de otras con respecto a un significado en determinados contextos lingüísticos, situacionales y psicológicos (Ellis 1986: 79).

Esta visión del aprendizaje se basa en el modelo de aprendizaje conexionista (cf. Pinker y Prince 1988) que plantea que la información lingüística se almacena en la mente en forma de grupos (*clusters*) de asociaciones entre las formas lingüísticas y sus significados. Estas asociaciones se refuerzan o se debilitan en función de la cantidad de *input* al que se ve expuesto el aprendiz. De acuerdo a esto, cuantas más veces se perciben esas conexiones más se reforzarán posibilitando el aprendizaje. Para Ellis (2002), el conocimiento lingüístico del aprendiz es, por lo tanto, “implícito y probabilístico” (cf. Tarone 2007: 841): “Gramatical representations must have variable strengths reflective of their frequency and connections must similarly be variable in weight” (Ellis 2002: 163).

A tenor de lo expuesto, el estudio de la variación de la interlengua persigue dos objetivos concretos; la descripción y la explicación del aprendizaje. Con el primer objetivo se pretende describir las asociaciones forma-significado que va estableciendo el aprendiz; con el segundo objetivo se trata de identificar los factores contextuales que predicen la probabilidad de uso de una forma en detrimento de otra. La descripción de estas asociaciones entre forma-

significado a la luz de estos factores dan cuenta del desarrollo y conformación del sistema interlingüístico del aprendiz (cf. Gudmestad 2012: 374).

Existen estudios donde la variación está conectada con el proceso de desarrollo de la interlengua, y, por lo tanto, es un tipo de variación que no se encuentra en las producciones de los nativos. Rehner (2002) la ha definido como *variación del tipo I* y Adamson y Regan (1991) *variación vertical*. Un ejemplo de esto se muestra en el estudio de Young (1991) con respecto a la realización del morfema plural por aprendices de inglés, donde se muestra que unas veces el plural se expresa mediante el morfema “s” y otras no, como por ejemplo en *two socks /two sock* (cf. Geeslin et al. 2006: 57)⁹¹.

Por otra parte, hay estudios que han mostrado fenómenos de variación de dos formas que existen y varían en la lengua del hablante nativo. A este tipo de variación se le ha denominado *variación del tipo II* (Rehner 2002) o variación horizontal (Adamson y Regan 1991). Un estudio pionero sobre este tipo de variación es el de Adamson & Regan (1991), donde se examina la variación de los morfemas “-ing” e “-in” —como en la palabra *eating*— en hablantes inmigrantes asiáticos que aprenden inglés como L2. Los resultados del estudio mostraron que el uso de una variante u otra depende de factores contextuales como el género, el tipo de prueba de elicitación, la categoría gramatical y el contexto fonológico (cf. Geeslin y Guijarro-Fuentes 2006: 57)⁹².

3.2.2.2.c. El rol de la variación en el aprendizaje de la L2

En este subapartado pretendemos mostrar el rol que, según Ellis (1985) cumple la variación en lo referente a las etapas de desarrollo de la interlengua. Para este autor la variación no sistemática se muestra como un mecanismo previo que da lugar a esa *capacidad* plasmada en los modelos de Tarone (1983) y Ellis (1985; 1994) de activar formas lingüísticas — que en un principio surgen en contextos sencillos y en el estilo cuidado— en contextos más complejos y en producciones espontáneas, es decir, en el estilo vernacular:

I shall then argue that in order to fully understand the relationship between variability and acquisition, it is necessary also to consider non-systematic variability, as this provides an explanation of how the learner’s vernacular style evolves in its own right (Ellis 1985: 124).

Ellis (1985: 129) considera que *la variación no sistemática* es la clave para comprender la evolución de la interlengua, explicando tal evolución a partir de dos procesos: el primero se basa en la asimilación de nuevas formas lingüísticas. Este proceso es el responsable de la variación no sistemática y tiene lugar cuando el aprendiz recibe *input* lingüístico. Esto

⁹¹ Para otros estudios sobre la variación en la morfología verbal, véase Bayley & Langman (2004) y Howard (2004).

⁹² Ejemplos de otros estudios relacionados con este tipo de variación son los trabajos de Bayley (1996); Rehner y Mougeon (2003), entre otros. En español destacan los trabajos recientes de Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006) sobre el uso de las cópulas *ser* y *estar*; Geeslin y Guijarro-Fuentes (2010), estudio que abarca diferentes aspectos gramaticales tales como la expresión del sujeto, el uso de las cópulas y la referencia al pasado y al futuro; y el estudio sobre el subjuntivo en Gudmestad (2006).

conduce a la formación de las primeras hipótesis que realiza el aprendiz acerca de la lengua meta, que pueden o no coincidir con las reglas estándar de esta. Independientemente de esto, nuevas formas continúan incorporándose de tal manera que dos o más formas se utilizan de forma arbitraria para expresar un determinado significado. El segundo proceso consiste en la progresiva reorganización que se da entre forma y función/significado, lo que implica la eliminación de formas redundantes (cf. Song 2012: 81).

Para explicar estos procesos, Ellis (1985: 127) adapta primeramente el llamado *modelo de difusión* que Gatbonton (1978) aplica para mostrar el desarrollo fonológico de la interlengua. Gatbonton describe dos etapas (cf. Ellis 1985: 127): *la fase de adquisición (acquisition phase)* y *la fase de reemplazamiento y reajuste (replacement phase)* que Ellis (1985: 127) interpreta de la siguiente manera:

- En la *fase de adquisición* el aprendiz utiliza una forma de manera generalizada en contextos diferentes donde un nativo requeriría el uso de dos formas, como por ejemplo en la frase “*Soy* María y *soy* 23 años”. Tras esto el aprendiz introduce una forma que se emplea en distintos contextos junto a la otra de tal manera que unas veces el aprendiz utiliza una y otras veces la otra, dando lugar a que estas formas entren en variación libre, por ejemplo, “*soy/ tengo* 23 años”⁹³.
- En la *fase de reemplazamiento* el aprendiz primero restringe una de las formas a un contexto específico mientras continúa usando ambas formas en todos los otros contextos. Por ejemplo, se usa el verbo *ser* para nombres propios, pero se continúa usando *ser* y *tener* para describir la edad. Después de esto se produce un “reajuste”, dado que cada forma se utiliza en el contexto que le corresponde. Por ejemplo, *ser* se restringe a su contexto, apareciendo junto a un nombre propio [*ser* + nombre propio] y *tener* se utiliza junto un adjetivo numeral [*tener* + adjetivo numeral]. Este fenómeno es el responsable de que desaparezcan formas que en una fase anterior son utilizadas de manera redundante.

En un trabajo posterior, Ellis (1999: 475) desarrolla y afina este modelo presentando cinco etapas que describen el desarrollo de un sub-sistema gramatical de la interlengua, como ilustra la tabla 3.1.

⁹³ Ejemplos propios.

Tabla 3.1. Etapas de desarrollo basada en Ellis (1999: 475)

Etapa	Descripción
Etapa no lingüística	El aprendiz no tiene conciencia sobre la correspondencia entre forma y función (<i>form-meaning mapping</i>), dado que el material lingüístico no está todavía categorizado.
Etapa de adquisición	El aprendiz utiliza una forma en diferentes contextos, es decir, emplea la estrategia de la generalización. El resultado de esto es el uso redundante de esa forma.
Etapa de reemplazamiento	El aprendiz alterna formas en su interlengua, pero no es capaz de diferenciar su valor funcional. Es esta etapa la que se caracteriza por darse la variación libre.
Etapa de interlengua	El aprendiz empieza a usar las dos formas sistemáticamente, pero de acuerdo con el sistema de la interlengua más que con las normas de la lengua meta. En esta fase se produce la variación sistemática.
Etapa de completación	Los aprendices usan las formas de acuerdo con las normas de la lengua meta.

Para este modelo de desarrollo, Ellis se basa en el trabajo de Towell et al. (1993: 440-454), donde se estudia el uso de las preposiciones *à* y *de* para introducir cláusulas en infinitivo, por ejemplo, *quelque chose est difficile à faire/c'est difficile de faire quelque chose*, en un grupo de aprendices de francés de nivel avanzado. A raíz de los resultados obtenidos e inspirados también en el modelo de difusión de Gatbonton (1978), Towell et al (1993) establecen cuatro etapas de desarrollo (I. etapa no lingüística, II. etapa de adquisición, III. etapa de reemplazamiento y IV. etapa de completación). Como observamos en la tabla 3.1, Ellis en su propuesta añade una fase más, entre la tercera (*reemplazamiento*) y la cuarta (*completación*), a la cual denomina *interlengua*, dado que, según señala, los aprendices no acceden directamente a la etapa quinta donde su sistema de reglas coincide con las normas de la lengua meta, sino que en medio se da una fase donde se manifiesta una variación sistemática, que es lo que refleja el sistema propio de interlengua de los aprendices, es decir, lo que Tarone (1983: 151) define como capacidad de la interlengua (*the underlying interlanguage capability*):

This stage takes account of the fact that learners often do not pass directly from a stage of free variation to a stage where their linguistic system conforms to target language norms but rather pass through a stage of systematic variation where forms are used in accordance with interlanguage rules. (Ellis 1999: 475).

3.2.2.3. El modelo psicolingüístico de Preston

Preston (2000) presenta un modelo de aprendizaje que, como indica Moreno Fernández (2007: 61) constituye “un paso más allá de la aplicación de la sociolingüística variacionista al campo de la ASL”, debido a que en él se interrelacionan aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos que explican la variación en la interlengua y el proceso de aprendizaje.

Este modelo parte de la idea de que existen dos gramáticas (gramática I y gramática II) en la mente de un hablante bilingüe —el aprendiz—, que están condicionadas por factores contextuales lingüísticos, sociales y temporales. La gramática I corresponde a la de la L1, y la gramática II corresponde a la lengua adicional que se aprende en la edad adulta. Estas gramáticas disponen de variantes alternativas que demandan que el hablante elija la adecuada de acuerdo a lo que quiere expresar (Moreno Fernández 2007: 61).

Preston (2002: 143) explica que la selección de una de esas variantes está probabilísticamente relacionada con factores sociales, lingüísticos y temporales, lo que significa que una variante en concreto no se produce de manera aleatoria sino en función del peso que ejerce la influencia de diversos factores. Preston (2000) plantea que la selección de una variante u otra por parte del hablante se produce mediante la activación de un dispositivo de selección socio-cultural que indica cual es la forma adecuada en cada situación.

De acuerdo a lo anterior, Preston (2000) propone tres *niveles* de variación que explican la variación en la gramática I y la gramática de la interlengua, es decir, la gramática II. En el nivel I se encuentra la variación causada por factores externos relativos al contexto social. Este tipo de variación se produce dependiendo del tipo de interlocutor (ej. Beebe 1980), la clase social del hablante (ej. Rehner y Mougeon 1999; Knaus y Nadasi 2001) el sexo (ej. Mougeton et al.), el tipo de tarea comunicativa y su grado de complejidad (por ej. Robinson 2001 y Geeslin 2010) y el contexto de aprendizaje (ej. Lafford 2004 y 2006). En el nivel II se encuentra la variación promovida por el contexto lingüístico (ej. Geeslin 2000, 2002; Geeslin y Guijarro 2006 y Gudmestad 2012). Con respecto a esto, puede suceder que la elección de una variante u otra se explique no solo por factores sociales sino también por las características del contexto lingüístico. En el trabajo de Bayley y Pease-Álvarez (1997) se muestra que para referirse a la función de sujeto, la elección entre el uso del pronombre (*overt pronoun*) o la forma nula (*null pronoun*) por niños descendientes de mexicanos se muestra influenciada no solo por factores sociales como el género y el origen (niños descendientes de migrantes de México), sino también por factores lingüísticos tales como la persona y el número, el tiempo verbal y el grado de conexión discursiva (cf. Bayley y Preston 2008: 391).

En el nivel III Preston (2000) sitúa la variación promovida por el factor tiempo. Este factor puede interrelacionarse con otros factores (sociales y lingüísticos) que también causan la variación en la Gramática I y la Gramática II. El factor tiempo tiene que ver, por ejemplo, con la cantidad de tiempo transcurrido desde que se ha aprendido una forma. Las formas aprendidas más tempranamente estarán más automatizadas y por lo tanto se usarán de una forma espontánea, mientras que las que se han aprendido posteriormente requerirán de una mayor atención y control, como explica a continuación Tarone (2007: 844):

Preston's visual representation of the bilingual's grammars showed the depth of acquisition of the different grammatical forms and the different grammars by means of grey shading. Those forms in Grammar 1 that are not as deeply internalized are in a shaded section Grammar 1. In Preston's case, these represent language forms such as more formal academic expression (e.g., *Had I sknown*) that he acquired later in life, after he had previously acquired less

formal variant forms (e.g., *If I'd known*) as a child. The sociolinguistic model predicts that language forms that are shaded are not as deeply internalized as unshaded forms, and so cannot be accessed as automatically; they require more attention and control in their production than forms that are not shaded.

El factor tiempo también se ha usado para explicar el proceso de desarrollo de la interlengua a medida que se va aumentando el nivel de competencia lingüística. Existen estudios como, por ejemplo, el de Geeslin (2002) donde este desarrollo se capta a partir del estudio de una población de aprendices con diferentes niveles de competencia lingüística. Geeslin (2002) llega a demostrar que la elección y la frecuencia de uso de *ser* o *estar* está determinada por una serie de factores lingüísticos que se hacen más complejos a medida que el nivel de competencia de los aprendices aumenta (cf. Bayley y Preston 2008: 392).

En conclusión, el modelo de Preston (2000) explica la variación de la interlengua en función de tres niveles de factores: sociales, lingüísticos y temporales que pueden interactuar causando el fenómeno de variación tanto en la gramática I como en la gramática II. Dentro del campo de la ASL hay estudios que analizan la interrelación de estos tres niveles a fin de explicar el desarrollo de la interlengua como lo hace, por ejemplo, Gudmestad 2012 en su estudio sobre el uso del modo indicativo y subjuntivo en español como L2.

3.2.3. Recapitulación y delimitación de conceptos

En este capítulo hemos presentado primeramente dos modelos de lengua, el modelo homogéneo y el modelo heterogéneo, enfocándonos de manera particular en el modelo heterogéneo que describe el lenguaje desde una dimensión social. A partir de este posicionamiento, hemos presentado una serie de conceptos centrales que se han desarrollado específicamente en el campo de investigación de la sociolingüística variacionista: *variación*, *variación no sistemática*, *variación sistemática*, *variable*, *variantes*, *contexto variable*, *factores contextuales*, *factores lingüísticos* y *factores individuales*.

Hemos visto que todo este aparato conceptual se ha transferido al campo del ASL, dando lugar a un sólido enfoque de investigación que concibe el aprendizaje como un proceso social que se desarrolla a partir de usar el lenguaje en diversos contextos comunicativos. Esta concepción del aprendizaje ha llevado a que la interlengua se interprete como un sistema que varía condicionado por factores sociales, lingüísticos e individuales.

Para finalizar el capítulo, hemos presentado tres modelos de aprendizaje que describen el proceso de configuración de la competencia comunicativa del aprendiz, a partir del rol de la variación en este proceso. En cada uno de estos modelos se va engranando de manera cada vez más sofisticada la dimensión social al aspecto cognitivo del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque variacionista del aprendizaje se puede considerar, tal y como señala Moreno Fernández (2007: 59) “si no estrictamente sociolingüístico, sí al menos cercano o afín a él”. En lo que sigue, explicamos de qué manera adaptamos al contexto de nuestra investigación este enfoque de la variación mostrando el modo en el que vamos a utilizar algunos conceptos.

Un concepto central que dirige esta investigación es el de *variación*, fenómeno que tratamos como un mecanismo inherente e idiosincrásico de la interlengua y que, además, impulsa su desarrollo. Con respecto a lo que hemos denominado *construcción semicopulativa de cambio* (cf. 2.1.6), entendemos la *variación* como el uso de dos o más formas (*variantes*) que se combinan con el mismo complemento (por ej. sustantivo/adjetivo). En nuestro corpus (cf. cap. 5) encontramos, por ejemplo, enunciados en los que, para expresar una reacción psicológica como la sorpresa causada por un acontecimiento, se utilizan las siguientes *variantes*: “el chico *fue/ se puso/ se quedó* sorprendido al ver a la chica de sus sueños con otro chico”. Por lo tanto, estamos ante un *contexto* donde aparecen *verbos alternativos* para referirse a un mismo *evento de cambio*. Con respecto a las *asociaciones forma-significado* que los aprendices van estableciendo para la expresión de cambio, a este tipo de *variación* se le denomina *variación del tipo I* o *variación vertical* (Rehner 2002) y, está relacionada con las *etapas de desarrollo de la interlengua* (Ellis 1999)⁹⁴.

Considerando que nuestro estudio se centra en describir las etapas del *subsistema interlingüístico de la expresión de cambio*, tenemos en cuenta los dos tipos de *variación* que propone Ellis (1994), esto es, la *variación no sistemática* y la *variación sistemática*. Como ya hemos explicado, la primera es un tipo de *variación* que responde a la elección y uso de formas de carácter aleatorio y, que suele ser característica de las etapas iniciales del aprendizaje (cf. 3.2.2.2.a).

A través del *input* lingüístico que recibe el aprendiz van entrando distintas formas en su sistema de interlengua que mediante procesos cognitivos de hipótesis-ensayo va probando y usando para expresar significados. La denominación de *variación no sistemática* o *variación libre* se debe a que estas formas, al no estar todavía categorizadas lingüísticamente, no se usan de una forma consistente. Esto significa que no se pueden mostrar patrones de uso. Si se diera el caso de observar esta *variación*, deberíamos poder identificar fenómenos característicos de esta etapa “prelingüística” como la llamada *generalización*, es decir, la aparición de una forma en múltiples contextos propios y ajenos y la consiguiente *sobreutilización* de esta.

Como resultado de la incorporación constante de nuevas formas a la interlengua, otro fenómeno a identificar es la *alternancia de formas*. Esto significa que la forma sobreadaptada empieza a usarse en menor medida al aparecer una nueva *forma alternativa* que se usa en los contextos en los que predominaba la primera, de tal manera que las dos se alternan.

En la fase que Ellis (1999) llama *interlengua* esta alternancia de formas se hace sistemática, ya que está condicionada por *factores lingüísticos* y *factores extralingüísticos* que explican el uso de las formas y su *variación*. Un fenómeno característico de esta etapa es el *reajuste*, en el sentido de que el aprendiz comienza a usar las formas en sus contextos correspondientes —según la gramática de los hablantes nativos—, produciéndose una correspondencia entre forma y significado.

Como ya expusimos anteriormente Preston (2000) plantea un modelo sociopsicolingüístico que consiste en tres niveles de *variación* que explican el fenómeno de la *variación de formas* en la interlengua: nivel I, la *variación* reglada por *factores sociales*; nivel

⁹⁴ Véase también la figura 3.2. (cf. apartado 3.2.2.2).

II, la variación reglada por factores relativos al contexto lingüístico; y nivel III la variación reglada por factores temporales (cf. 3.2.2.3). En la presente investigación, tenemos en cuenta estos niveles de variación a fin de explicar cómo se desarrolla el aprendizaje de la expresión de cambio:

- De acuerdo a los planteamientos de Tarone (1983) y Ellis (1985; 1994) de que en función del tipo de actividad de comunicación el hablante pondrá un mayor grado de atención o bien, a la corrección gramatical, o bien, al mensaje, estudiamos muestras de lengua relativas al uso de la expresión de cambio que provienen de dos tipos de tareas de lengua; en una se demanda más atención al mensaje (cf. 5.2.2) y en la otra más atención a la forma (cf. 6.2.2).
- Estudiamos las *asociaciones forma y significado* (los matices semánticos que forman parte de la expresión de cambio) a la luz de tres niveles de competencia que se comparan con otro “nivel” que representa la competencia del hispanohablante (cf. cap. de análisis 5 y 6).
- Estudiamos una serie de variables lingüísticas que, según la bibliografía, explican el uso de los verbos semicopulativos de cambio (VSC). El objetivo es determinar qué factores lingüísticos guardan relación con la elección y uso de estos verbos en los cuatro niveles de competencia.

Para finalizar, Ellis (1999) se refiere a una última fase de desarrollo del aprendizaje que denomina *etapa de completación*, según la cual las relaciones forma-significado con respecto a la noción de cambio se realizarían del modo en el que lo hacen los hispanohablantes. A este nivel encontramos la *variación del tipo II* o *variación horizontal* (Rehner 2002), que es la variación que se produce en el hablante nativo y que se puede manifestar también en niveles avanzados de interlengua. Este tipo de variación la podemos considerar en nuestro estudio, debido a que entre la población a investigar incluimos a aprendices con un nivel de competencia lingüística alto y a un grupo de hispanohablantes.

La expresión de cambio se caracteriza por ser un fenómeno variable en el habla del hispanohablante, en el sentido de que más de un verbo puede combinarse con el mismo complemento (adjetivo o sustantivo, etc.); esto lo vemos en la noticia⁹⁵ que mostramos en el ejemplo 3.3 donde la idea de pasar a ser rico se expresa mediante tres verbos *volverse*, *ser* y *hacerse*.

3.3 Un golpe... ¡de suerte! Una puerta lo atacó y **se volvió millonario**.

Se golpeó, demandó a la empresa de cruceros y ahora **es millonario**. No te pierdas el video.

James Hausman **se hizo millonario**. ¿Por qué? La razón es muy simple, él es un estadounidense de 61 años que le ganó una batalla legal a la empresa

⁹⁵ La noticia se encuentra en el siguiente enlace <https://la100.cienradios.com/un-golpe-de-suerte-una-puerta-lo-ataco-y-se-volvio-millonario/>

de cruceros Holland America y ahora deben indemnizarlo con la suma de 21,5 millones de dólares por el golpe de una puerta corrediza.

Como ya hemos anticipado en otros puntos de este trabajo, para nosotros esto es un ejemplo de un *contexto de cambio* que es *variable*, en el sentido de que es posible usar más de una forma en la posición del verbo con respecto a un complemento. Aplicamos este concepto de la forma en la que lo plantean autores como Schwenter y Torres-Cacoullos (2008) y Aaron (2010) en el sentido de que, aunque *volverse*, *hacerse* y *ser* no son verbos que expresan significados idénticos, sin embargo, se están refiriendo a la misma realidad, es decir, el cambio de no ser rico a serlo y, por lo tanto, están cumpliendo una misma función dentro de la comunicación. La elección de una variante u otra en ese contexto de cambio puede estar condicionada por una combinación de factores.

De acuerdo a lo expuesto, la presente investigación se basa en las teorías del aprendizaje de la variación de la interlengua y no se puede considerar en un sentido estricto una investigación sociolingüística. Sin embargo, un hecho innegable es que nos hacemos valer de una serie de herramientas teóricas y metodológicas que provienen de la sociolingüística que bien definidas y adaptadas a nuestro campo de investigación se muestran aptas para estudiar el desarrollo de la interlengua y su variación.

4. Material y método

En este capítulo presentamos, *grosso modo*, todas las cuestiones comunes a los tres capítulos de análisis (cf. cap. 5, 6 y 7) con respecto al contexto de la investigación (cf. 4.1), el perfil del estudiante de español (cf. 4.2), los instrumentos de recolección de datos (cf. 4.3), el corpus de estudio (cf. 4.4) y la metodología (cf. 4.5). Las cuestiones más específicas acerca de estos aspectos se abordarán en cada capítulo de análisis.

4.1. El contexto situacional de la investigación

La presente investigación se sitúa en el ámbito de los estudios de español en la universidad en Suecia. Concretamente, han colaborado la sección de español del Departamento de Lenguas y Literaturas de la Universidad de Gotemburgo, la Institución de Lenguas Románicas y Clásicas de la Universidad de Estocolmo, el Centro de Lenguas y Literaturas de la Universidad de Lund, el Departamento de Español de la Universidad de Uppsala y el de Linnéuniversitetet. Aunque a simple vista parece que deliberadamente queremos cubrir un amplio espectro de centros de educación superior, debemos matizar que una gran parte de la investigación —desde el punto de vista del número de alumnos— se lleva a cabo en la Universidad de Gotemburgo.

La inclusión de otras universidades es una estrategia para vencer el problema del bajo número de estudiantes que se matricularon en los cursos de español durante los periodos académicos de otoño 2014 y primavera y otoño de 2017, periodos en los que se planificó la recopilación del material de estudio. A esta problemática se añade el reparo de los propios estudiantes⁹⁶ en participar en este tipo de estudios. A pesar de estas dificultades, el número de estudiantes de español en su totalidad alcanza la cifra de 94 a los que se suman 45 hispanohablantes⁹⁷. Las muestras de lengua de este grupo —a partir de ahora HISP— cumplen primordialmente la función de servir de punto de referencia para poder evaluar el desarrollo de la interlengua de los aprendientes de ELE.

En el siguiente apartado describimos el perfil general de los estudiantes de español en el ámbito universitario en Suecia.

⁹⁶ En el contexto de este trabajo usamos el término *estudiantes de español* para referirnos a un grupo de individuos que estudia español como lengua extranjera (ELE) en el ámbito universitario. Sin embargo, usamos de manera preferente los términos *aprendiz/aprendiente*. Desde nuestro punto de vista, un término implica al otro, sin embargo, los segundos —aprendiz/aprendiente— han calado con más fuerza en el campo de investigación del aprendizaje del español. Usaremos los tres términos como sinónimos a fin de evitar repeticiones.

⁹⁷ En el capítulo de análisis 5 se estudia una población de 20 aprendices y 23 hispanohablantes. En los capítulos de análisis 6 y 7 se estudia una población de 74 aprendices y 22 hispanohablantes.

4.2. El perfil del estudiante de español

El perfil del estudiante de español en esta investigación corresponde a personas que se encuentran en distintas franjas etarias — la mayoría jóvenes, aunque también personas de mediana edad e incluso mayores en edad de jubilación— la mayoría de género femenino, que han estudiado entre dos, tres o más lenguas. La mayoría tienen como lengua materna (L1) el sueco, como segunda lengua (L2) el inglés y como lengua extranjera (LE) el español; algunos tienen, además, otras lenguas extranjeras como el alemán, el francés, etc. También tenemos algunos casos con dos L1, el sueco y otra más, que en el campo del aprendizaje de lenguas se denomina *lingua hereditaria* (ing. *heritage language*).

La lengua hereditaria se transmite de forma intergeneracional, es decir, los padres pasan su lengua materna a sus hijos con la finalidad de mantenerla. Montrul (2013: 168) define a los hablantes de lengua de herencia como “aquellos que han sido expuestos a una lengua de inmigrantes o de una minoría desde la infancia, los cuales, además, son muy competentes en la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad lingüística más extendida” (trad. mía)⁹⁸. Suecia es un buen ejemplo de esto, ya que es un país con un creciente multiculturalismo. Aproximadamente el 25% de los alumnos suecos en la escuela —niños bilingües, así como niños adoptados con otra lengua materna—, tienen derecho a clases de lengua materna. Entre los idiomas que se ofrecen están el árabe, el bosnio, el serbocroata, el español y el finés (Österberg y Bardel 2016: 26).

Lo que se desprende de esto es que, de manera progresiva, en las aulas nos vamos a ir encontrando con estudiantes que conviven en su vida cotidiana como mínimo con dos lenguas, esto es, el sueco y otra más, y, por lo tanto, cada vez será más difícil estudiar poblaciones homogéneas de estudiantes. Sin embargo, esta realidad se muestra muchas veces como un problema para el investigador, presionado por ser riguroso y consecuente con la metodología de corpus, donde el rasgo de homogeneidad es fundamental a la hora de elaborarlo⁹⁹. La solución que se adopta es la de descartar de la población de estudio aquellos individuos que, por así decirlo, rompen con la homogeneidad del grupo¹⁰⁰.

Con respecto a lo anterior, tenemos la sensación de que en el campo del aprendizaje de L2/LE se estudian grupos cuyo signo de identidad es el de compartir una misma y única lengua materna como si esto fuera lo normativo, volviendo la espalda a una realidad que cada vez se hace más evidente como explica Hammarberg (2016: 35):

⁹⁸ “[...]individuals who have been exposed to an immigrant or a minority language since childhood and are also very proficient in the majority language spoken in the wider speech community” (Montrul 2013: 168).

⁹⁹ Para una actualización sobre las recomendaciones metodológicas para la conformación de corpus consúltense (Biber 1993: 1-15) y Sinclair (2005).

¹⁰⁰ Por ejemplo, Pino Rodríguez (2012: 93), en su tesis doctoral donde investiga el uso de combinaciones de palabras con *que* en un corpus de aprendices suecos, señala que “otras lenguas maternas (no sueco) representadas en la muestra original fue la razón del 50% de pérdida estadística [...] “sin dejar claro si estas muestras se descartaron porque los sujetos tenían otra lengua materna junto al sueco o bien porque realmente la lengua materna era otra diferente al sueco.

Las personas tienden a desarrollar el bilingüismo y el multilingüismo en el transcurso de sus vidas. En algunos casos, comienzan ya desde la más temprana infancia. La conclusión de esto es que el ser humano, por naturaleza, es potencialmente multilingüe, y que el multilingüismo más bien será la norma de competencia lingüística en las personas adultas. Esto se traduce en una ruptura con la postura tradicional de Occidente de ver el monolingüismo como la norma y el dominio de idiomas adicionales como algo excepcional¹⁰¹.

El problema parte de cómo se ha planteado en el ámbito del aprendizaje de lenguas el concepto mismo de L1 como una lengua única. Además, está la dificultad de diferenciarla con respecto a una L2 cuando esta se da en edades tempranas, lo que dificulta establecer límites claros entre ellas. Por ejemplo, uno de los participantes de nuestra investigación a la pregunta sobre su lengua materna pone el polaco y el sueco matizando lo siguiente:

Nací en Polonia y con cuatro años mi familia y yo nos mudamos debido a las malas oportunidades laborales polacas. Durante los años que vivía en Polonia estaba en casa con mi abuela, que aparte de un ruso básico, solamente habla el polaco. Después en Suecia hemos seguido hablando el polaco en el entorno familiar; es decir, con mis padres y por teléfono con mi abuela. Mas, sin embargo, diría que tengo mejores conocimientos del sueco, especialmente en escritura, ya que la ortografía polaca es más complicada y no suelo escribir tanto, más que cartas espontáneas a mi abuela (Corpus de aprendices 2017, perfil sociolingüístico).

En situaciones como la que acabamos de relatar, nos cuestionamos si realmente es conveniente descartar del estudio a personas con un perfil semejante. Desde nuestro punto de vista, hacer esto empobrece la investigación a nivel cuantitativo y cualitativo. Por esta razón, en nuestro caso, hemos decidido incluir estos casos que, como ya hemos dicho, son pocos¹⁰². Con el afán de romper una lanza a favor de visibilizar esta realidad multilingüe, dejamos de lado la denominación de aprendices suecos de español por la de *aprendices suecohablantes*.

A tenor de lo dicho, la característica que queremos subrayar al hilo de esta argumentación es que los participantes de este estudio tienen diversas experiencias de aprendizaje de idiomas. Así, la tendencia general es que todos hablan más de una lengua aparte de la L1, por lo cual nos encontramos con un perfil de aprendiz con un complejo bagaje lingüístico que se conecta con el fenómeno del multilingüismo.

¹⁰¹ “Individer tenderar att utveckla två-och flerspråkighet under loppet av sitt liv., i somliga fall med start redan i spädbarnsåldern. Kontentan av detta är att människan av naturen är potentiellt flerspråkig, och att flerspråkighet snarast är den normala formen av språklig kompetens hos vuxna personer. Detta innebär en brytning med den traditionella inställningen i västvärlden att se enspråkighet som normalstilståndet och behärskning av ytterligare språk som särfall” (Hammarberg 2016: 35).

¹⁰² Estos casos se indicarán específicamente dentro de cada capítulo de análisis (cf. cap. 5, 6 y 7).

El inglés es la lengua extranjera más importante en Suecia y su aprendizaje es obligatorio desde la educación básica (*grundskolan*). *Skolverket*, la autoridad con competencias a nivel nacional sobre la enseñanza reglada no universitaria, describe en el plan de estudios de dicha asignatura que el inglés es una lengua que forma parte del entorno cotidiano de Suecia dado que aparece en distintos contextos de la vida pública. Además, se refiere a su masiva presencia en los medios de comunicación, subrayando que ser usuario de esta lengua aumenta las posibilidades de formar parte de distintos contextos socio-culturales, así como ámbitos tanto académicos como laborales a nivel internacional¹⁰³. La presencia y el rol que juega del inglés en la sociedad sueca la pone en el nivel de una L2.

Con respecto a lo que el sistema educativo sueco denomina lenguas modernas (*moderna språk*) —español, francés, alemán, italiano, etc.— estas se estudian desde el sexto curso al noveno (alumnos de edades entre los 12 y 16 años) dentro de la escuela secundaria obligatoria. Existen dos maneras para empezar a estudiarlas. Por un lado, la llamada *språkval* donde el propio alumno elige estudiar una lengua moderna en sus últimos tres o cuatro años de escolaridad en la enseñanza secundaria; y la *elevers val*, donde esa asignatura se estudia durante los dos últimos años de ese ciclo escolar. Según las estadísticas, alrededor de un 85% de los alumnos elige la opción *språkval*, por lo que el alumno medio sueco que termina la enseñanza obligatoria ha tenido la posibilidad de estudiar una lengua moderna durante cuatro años. La mayoría de los estudiantes que llegan al bachillerato ya han estudiado 4 años de esa lengua moderna y un porcentaje muy pequeño, solo lo han hecho durante dos años (López Serrano 2014: 13).

En el nivel de bachillerato se continúa estudiando una lengua moderna en diferentes programas o perfiles de formación. En el caso del español, el primer curso de bachillerato se empieza con el español 3 (*spanska 3*), al que le sigue el español 4 en el segundo curso y el español 5 en el tercer y último año de bachillerato (López Serrano 2018: 75)¹⁰⁴.

De acuerdo a este contexto, el punto en común entre los participantes de este estudio es que todos han estudiado inglés además de otra/as lengua/s moderna/s. En este caso, todos han estudiado español, habiendo diferencias entre los participantes con respecto a los años de estudio —entre un año y dos hasta un máximo de seis o siete años—. A parte de esto, algunos han pasado estancias cortas en un país hispanohablante y en casos excepcionales periodos de un año o más.

En esta investigación participan estudiantes de español que en teoría deben tener un nivel A2¹⁰⁵ (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER 2002). El requisito para poder estudiar español en la universidad es tener el español 3 (*Spanska 3*) del bachillerato. Los contenidos de aprendizaje que se enseñan en el español 3 corresponden al nivel A2. Cuando se supera el español 3 teóricamente el estudiante pasaría a tener un nivel

¹⁰³ <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/engelska#anchor1>

¹⁰⁴ También existe la opción de empezar a estudiar español en el bachillerato, lo que supone empezar con el español 1 (*spanska 1*).

¹⁰⁵ Para este dato nos hemos basado en el plan de estudios del primer curso de español (*Spanska Grundkurs*) de la Universidad de Gotemburgo.

B1(López Serrano 2014: 5). Sin embargo, las diversas experiencias de aprendizaje del español que tiene cada estudiante, a lo cual se suman las diferencias individuales de tipo cognitivo, explican que dentro de nuestra población de estudio puedan encontrarse aprendices con un nivel inferior o superior al B1.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 90)¹⁰⁶ señala que la expresión de cambio y específicamente los VSC son un contenido de aprendizaje que se aborda entre los niveles B1 y B2. De acuerdo a esto, en esta investigación estudiamos a una población de aprendices que supuestamente está en el nivel adecuado para aprender a usar este contenido lingüístico.

4.3. Instrumentos de recolección de datos

En este apartado presentamos una serie de instrumentos para la recopilación de los datos de la investigación: el formulario de consentimiento y la encuesta del perfil del aprendiz (cf.4.3.1), la prueba diagnóstica (cf. 4.3.2) y las tareas de lengua (cf. 4.3.3).

4.3.1. El formulario de consentimiento y la encuesta

El proyecto de investigación se presentó de forma oral a los estudiantes. En ese momento se entregó el formulario de consentimiento (cf. apéndice 1 y 2) donde explicamos el objetivo general de la investigación, las actividades en las que los estudiantes van a participar y las fechas de convocatoria para su realización. En este documento se indica además que la participación en el proyecto es voluntaria y anónima.

El siguiente paso fue administrar una encuesta a fin de poder describir a nuestra población de estudio, es decir, el perfil del aprendiz suecohablante de ELE que realiza estudios de español en centros universitarios en Suecia (apéndice 3). Para diseñarla nos inspiramos en *The VESPA learner profile*¹⁰⁷ que utiliza el *Center for English Corpus Linguistic* de la Universidad Católica de Lovaina, tomando algunas de sus categorías y añadiendo otras nuevas de acuerdo a las necesidades de nuestra investigación.

La encuesta consta de tres clases de preguntas; unas de tipo personal relativas a la edad, género, lengua materna, lengua/as de uso en el entorno familiar; otras relacionadas con las experiencias de aprendizaje de otras lenguas a parte de la L1, y un tercer tipo que se centra concretamente en las experiencias de aprendizaje del español (años de estudio, estancias en un país hispanohablante, etc.).

¹⁰⁶ Esta obra es un adaptación del MCER (2002) a las especificidades de la lengua española, que además presenta la particularidad de constar de un listado de contenidos de aprendizaje clasificados por los niveles en los que deben ser tratados.

¹⁰⁷ VESPA es el acrónimo de The varieties of English for Specific Purposes dAtabase learner corpus <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cccl/vespa.html>

4.3.2. La prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica (cf. apéndice 5) comprende áreas de la gramática española que van desde el nivel básico (A1) hasta el avanzado/ superior (B2-C1). En base a las puntuaciones típicas¹⁰⁸ de los resultados obtenidos a partir de esta prueba pudimos agrupar los sujetos a estudiar en tres niveles de dominio del español —bajo, medio y alto—, a los que también nos referimos como niveles de interlengua. Se incluyeron en el nivel bajo a los sujetos con una puntuación típica inferior a -1, en el nivel medio a los sujetos cuya puntuación típica estaba comprendida entre -1 y 1. Los sujetos con una puntuación típica superior a 1 se incluyeron en el nivel alto. Posteriormente aplicamos un test ANOVA para demostrar que la diferencia entre ellos era significativa desde el punto de vista estadístico.

Nos pareció más razonable referirnos a los niveles como *bajo*, *medio*, *alto* que usar los niveles estipulados por el MCER (A2, B1, B2, C1, C2), debido a que la prueba diagnóstica evalúa conocimientos gramaticales mientras que los niveles del MCER basan su evaluación en otras competencias (destreza oral, escrita, lectora, auditiva) etc.

Somos conscientes de que existen otro tipo de pruebas más completas para evaluar el dominio de otras destrezas —a parte de la gramatical— como el diploma de Español Lengua Extranjera (DELE)¹⁰⁹ o el sistema de evaluación diagnóstica de lengua DIALANG¹¹⁰. Sin embargo, la aplicación de estas herramientas en esta investigación requería de mucho tiempo y organización, factores que juegan en contra cuando la investigación se abastece de estudiantes voluntarios con poco tiempo para actividades extracurriculares. Por esta razón, optamos por usar un test diagnóstico que se realiza en aproximadamente entre quince y veinte minutos y que además se ha mostrado útil para diferenciar niveles dentro de los cursos universitarios de español de la universidad de Gotemburgo.

En el siguiente apartado describimos las tareas que hemos utilizado para la recopilación de los datos lingüísticos que conforman nuestro material de análisis.

4.3.3. Las tareas y tipología de las muestras de lengua

Los trabajos de Dörnyei (2003); Ellis y Barkhuizen (2005) y Mackey y Gass (2005, 2007) exponen diferentes métodos de elicitación para recopilar muestras de lengua producidas por aprendices de L2/LE. Una de las cuestiones en las que más se hace hincapié en estos trabajos es en el grado de naturalidad¹¹¹ de los datos, algo que depende estrechamente de la forma en

¹⁰⁸ La puntuación típica muestra el número de desviaciones típicas que la nota de un sujeto se aleja de la media. Permite comparar las notas de sujetos entre sí teniendo en cuenta la variedad del grupo en su conjunto.

¹⁰⁹ <http://www.dele.org/>

¹¹⁰ Dialang es un sistema de evaluación diagnóstica *online* de lenguas basado en los descriptores de dominio y escalas de nivel del MCER. Está dirigido a estudiantes adultos de lenguas que quieran conocer su nivel de competencia de una de las catorce lenguas incluidas (alemán, danés, español, finlandés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, italiano, noruego, portugués y sueco) (Soler 2008: 76).

¹¹¹ El término “naturalidad” en el contexto de este trabajo se refiere a muestras de lengua producidas por el hablante de manera espontánea (estilo casual), esto es, en situaciones naturales donde la persona no se siente observada. Sin embargo, la única manera que tenemos de obtener muestras de este tipo de habla es a través de

la que estos han sido recogidos, esto es, del tipo de tarea de lengua a la que se expone al aprendiz. El procedimiento de recoger datos del aprendiz depende al mismo tiempo del fenómeno que se pretende estudiar, así como del marco teórico desde el cual se abordan los objetivos y preguntas de investigación (Mackey y Gass 2005: 44).

En el presente estudio recopilamos muestras a partir de dos tareas de diferente naturaleza. El objetivo es estudiar las asociaciones que va estableciendo el aprendiz entre significado y forma a fin de describir el proceso de incorporación de los verbos que expresan dicha noción a su sistema de lengua. De acuerdo al enfoque variacionista adoptado en este trabajo, uno de los factores que causa la variación en la interlengua es el tipo de tarea lingüística a la que se le expone al aprendiz —oral, escrita, más o menos espontánea, enfocada en el saber gramatical o en el comunicativo, etc. — (cf. 3.2.2).

En los siguientes apartados, presentamos y discutimos las características del material lingüístico que analizamos y las tareas que nos han proporcionado este material.

4.3.3.1. *Tipología de muestras de lengua y de tareas de elicitación*

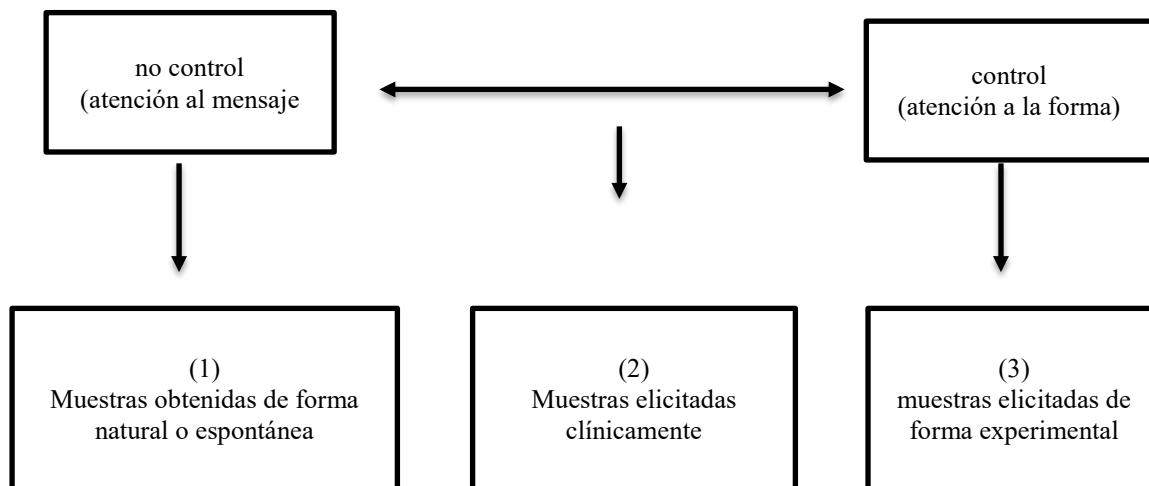
Para confeccionar las tareas de lengua en nuestro trabajo, nos hemos basado en la caracterización de los tipos de muestras de lengua y tipologías de tareas que plantean (Ellis y Barkhuizen 2005: 23-33). La figura 4.1 (abajo) describe tres tipos de muestras cuya diferencia viene marcada por el grado de control del hablante sobre el mensaje. El grado de control se refiere al grado de espontaneidad a la hora de usar la lengua y esto depende de si la tarea demanda centrar la atención, o bien, en el mensaje, o bien, en la forma.

Las muestras espontáneas (1) se obtienen con tareas que requieren que el hablante —en este caso el aprendiz— sea adecuado a la situación comunicativa planteada, para lo que necesitará usar sus propios recursos lingüísticos (Ellis y Barkhuizen 2005: 25). Esto significa que el investigador no crea situaciones especiales para provocar la producción y uso de un determinado fenómeno lingüístico en el que este está interesado, es decir, que no hay una intervención metodológica directa por parte del investigador.

Las muestras elicítadas (2 y 3, en la figura 4.1) se obtienen, en cambio, de tareas que demandan que el aprendiz utilice ciertos fenómenos lingüísticos. Puesto que no siempre es posible obtener muestras espontáneas que contengan los rasgos de lengua que sean del interés del investigador, es necesario recurrir a métodos de elicitación. Esto implica diseñar tareas específicas con el fin de crear escenarios que provoquen y favorezcan la utilización del fenómeno lingüístico del interés del investigador (Ellis y Barkhuizen 2005: 30).

la observación. Con respecto a esta situación, en el campo de la sociolingüística Labov (1972) acuña el término *paradoja del observador*, que se refiere al propio desafío del investigador de recopilar muestras del uso de la lengua en un contexto donde el hablante no se sienta observado.

Figura 4.1. Tipología de muestras de lengua (Ellis y Barkhuizen 2005: 23-33)



Con respecto a lo anterior, las muestras del tipo 3 —elicítadas de forma experimental— provienen de ejercicios gramaticales donde no se debe producir nada sino más bien elegir entre diferentes opciones de respuestas predispuestas por el diseñador del ejercicio (Ellis y Barkhuizen 2005: 36). Este tipo de ejercicios sirven para comprobar la competencia gramatical del aprendiz y, por lo tanto, lo que importa es el grado de corrección (Ellis y Barkhuizen 2005: 31).

La noción de cambio suele aparecer en contextos pragmático-discursivos muy específicos. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006: 363) sitúa su uso en la *macrofunción o secuencia discursiva*¹¹² *narrativa y descriptiva* de personas, objetos y lugares. Por lo tanto, no son verbos de frecuente aparición en el habla, a no ser que se planteen escenarios en los que el uso de este tipo de verbos sea característico. De acuerdo a este planteamiento, nosotros vamos a trabajar con muestras del tipo (2) —elicítadas clínicamente¹¹³—. Estas se sitúan entre las muestras espontáneas (1) y las muestras obtenidas a partir de ejercicios con un enfoque gramatical (3). Se trata de actividades donde se demanda principalmente una atención al mensaje.

No existe una tipología de tareas predefinidas, dado que el diseño se lleva a cabo en función del fenómeno lingüístico que se quiera estudiar; además, la creatividad del investigador juega también un rol importante. En el siguiente apartado presentamos brevemente las tareas que hemos diseñado para la estudiar cómo los aprendices suecohablantes expresan la noción de cambio.

¹¹² Al utilizar el término de macrofunciones nos referimos a los tipos discursivos prototípicos que se contemplan dentro del marco del análisis discursivo: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo.

¹¹³ Traducción nuestra de clinically elicited samples.

4.3.3.2. Las dos tareas en la presente investigación

Con el propósito de recopilar muestras sobre la expresión de cambio, hemos diseñado dos tareas. La primera (cf. apéndice 8) corresponde a lo que Ellis y Barkhuizen (2005: 33) denominan tareas a partir de *inputs* visuales (*picture composition tasks*) mientras que la segunda se basa en la traducción de frases contextualizadas (cf. apéndice 9).

Independientemente del cuidado con el que se diseñan las tareas, es difícil tener la certeza de que los aprendices vayan a poner en uso el fenómeno que se pretende estudiar. Los aprendices tienen la tendencia a emplear estrategias de evitación con respecto al uso de fenómenos lingüísticos que consideran difíciles. Para reducir el riesgo de que ocurra esto, Ellis y Barkhuizen (2005: 34-35) mencionan tres criterios a la hora de diseñar tareas: la *naturalidad* (*task-naturalness*), la *utilidad* (*task-utility*) y la *esencialidad* (*task-essentialness*)¹¹⁴. Con el primero, la tarea debe ofrecer oportunidades de uso frecuente del fenómeno. Con el segundo, el fenómeno debe ser útil en el sentido de que el utilizarlo facilite llevar a cabo la tarea. El tercer criterio es más radical, dado que se refiere a que el uso de ese fenómeno debe ser necesario o esencial para llevar a cabo la tarea con éxito. Esto exige que el aprendiz ponga el foco de atención en la forma más que en el mensaje, algo que es propio de tareas de elicitación de tipo experimental (véase figura 4.1). A continuación, describimos brevemente las dos tareas utilizadas en nuestra investigación a la luz de estos tres criterios. En los capítulos de análisis (cf. capítulos 5, 6 y 7) donde se analizan las muestras de lengua procedentes de estas tareas explicaremos con más detalle la dinámica de estas tareas.

1. Tarea escrita basada en viñetas

Los datos lingüísticos (muestras de lengua) que analizamos en el capítulo de análisis 5 provienen de redacciones que los participantes del estudio escribieron a partir de la observación de unas viñetas que reflejan una historia con un final cerrado (cf. apéndice 8). En las viñetas se puede apreciar que los personajes de la historia van experimentando diversos cambios, motivo que hace que la historia avance y tenga un final. En esta tarea hemos tenido presente, por lo tanto, los criterios de la *naturalidad* y *utilidad*, lo que implica que el uso de los recursos lingüísticos para expresar cambio se hace natural y útil a la hora de cumplir con la tarea de escribir la historia reflejada en las viñetas; sin embargo, no podríamos decir que el criterio de la *esencialidad* juegue un rol en este caso, debido a que es posible escribir la historia sin necesidad de usar verbos que expresen la noción semántica de cambio.

2. Tarea de traducción de frases del sueco al español

Los datos lingüísticos (muestras de lengua) que analizamos en los capítulos de análisis 6 y 7 son exactamente los mismos y provienen de traducciones de frases del sueco al español (cf. apéndice 9). Este tipo de prueba difiere de la anterior, dado que la traducción se considera un tipo de ejercicio más orientado a la forma (Ellis y Barkhuizen 2005: 34); sin embargo, las frases que utilizamos es lenguaje auténtico, esto es, provienen de blogs, periódicos, foros,

¹¹⁴ Estos criterios son propuestos en el trabajo de Loschky y Bley-Vroman (1993).

etc. del internet y están provistas generalmente de un contexto por lo que al traducirlas se demanda también poner atención al mensaje y no solo a la corrección gramatical. Esta tarea depende más que la tarea de viñetas del criterio de la *esencialidad* debido a que se hace obligatorio el uso de verbos que significan cambio. Cada frase a traducir contiene el verbo *bli* o *göra* junto a un sustantivo, adjetivo o sintagma preposicional.

Para la elección de esta clase de tarea nos hemos basado en la tesis de Capel Moreno (2005) donde se concibe la traducción como una tarea comunicativa dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tras barajar diferentes definiciones sobre la función de la traducción en la enseñanza de lenguas Capel Moreno se queda con la que plantea Albir Hurtado (2011: 41): “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (cf. Capel Moreno 2005: 95). Esta visión de considerar la traducción como una tarea comunicativa ha derivado en que algunos autores la consideren como una destreza comunicativa más, esto es, la *quinta destreza* tras la lectora, auditiva, oral y escrita (Capel Moreno 2005: 155).

Al comparar las dos tareas, se ve que, en la tarea escrita, queda en un segundo plano que se tenga que usar verbos que expresen cambio. Lo que prevalece es cumplir con el objetivo comunicativo de escribir una historia. En cambio, la tarea de traducción de frases, demanda fijarse en qué verbo elegir para expresar el cambio, dentro de un contexto.

De acuerdo a lo que hemos expuesto, las características de estas dos tareas nos remiten a los estilos que plantea Tarone (1983) en su *modelo de capacidad de la interlengua* (cf. 3.2.2.1), donde se distingue el *estilo vernacular* (*vernacular style*) —que corresponde a muestras de lengua espontáneas— y el *estilo cuidado* (*careful style*) — lenguaje menos espontáneo y más reflexionado donde prima el enfoque en la forma y la corrección gramatical—. De las dos tareas propuestas en esta investigación, se obtienen muestras de lengua que se situarían entre estos dos estilos, es decir, sin formar parte ni de uno ni de otro, aunque orientándose más hacia el estilo cuidado. Ambas tareas son de producción escrita y, por lo tanto, se tiene tiempo para pensar.

4.4. Conformación del corpus

En este apartado pasamos a presentar nuestro corpus de estudio, es decir, el conjunto de muestras de lengua que analizamos en los tres capítulos de análisis (caps. 5, 6 y 7), y que hemos recopilado a partir de las dos tareas que hemos descrito en el apartado anterior. Para ello problematizamos antes los conceptos de *corpus* y *estudio experimental*, muy discutidos en la bibliografía sobre la metodología de corpus.

4.4.1. Corpus vs. estudios experimentales

Es bastante común que al conjunto de muestras de lengua de aprendices de L2/LE se le denomine con el término de *corpus de aprendices*; sin embargo, aquí debemos hacer algunas

matizaciones a partir de la problemática de los métodos que hemos utilizado para la recopilación del material. En base a esto, se establece la distinción entre *corpus* y *estudios experimentales*. Granger (2012: 7) define los corpus de aprendices como:

Electronic collections of authentic Foreign Language/Second Language textual data according to explicit design criteria for particular SLA/FLT teaching purpose. They are encoded in standardised and homogeneous ways and are documented as to their origin of provenance.

Esta definición está influenciada por el concepto de corpus surgido en el seno de la Lingüística de Corpus aplicada al estudio de lenguas naturales (Mendikoetxea 2014: 11-12). Este enfoque metodológico basa sus investigaciones en el estudio de extensos corpus digitalizados (escritos, orales o ambos) con muestras de uso reales representativas de una lengua (cf. *Diccionario de términos clave de ELE*). La adaptación de esta metodología al campo del aprendizaje de lenguas ha supuesto que en los corpus de aprendices se dé la exigencia de estudiar muestras de lengua recogidas en contextos de comunicación que sean lo más naturales posibles¹¹⁵ criterio que hace calificarla como “conjunto de muestras auténticas” (cf. Granger 2012: 7)¹¹⁶. Sin embargo, Díaz-Negrillo y Thompson (2013: 11) señalan que es problemático el calificativo “auténtico” en el contexto de las producciones de aprendices de L2/L3. Con respecto a esto, afirman que es más fácil obtener datos auténticos en el ámbito de la L2 que en el de la LE. Esto es debido a que los aprendientes pueden usarla en contextos comunicativos reales. Sin embargo, el uso de la LE es prácticamente exclusivo del aula de aprendizaje, donde el aprendiz está expuesto constantemente a un *input* de carácter formal —el de la clase de lengua— y no a un lenguaje espontáneo.

Desde este punto de vista, se puede considerar que el aula es el contexto más natural de uso¹¹⁷. Por consiguiente, y como consecuencia de esto, las muestras obtenidas a través de métodos de elicitación —como es el caso de este estudio— no solo son lo más accesible al investigador de corpus de aprendices de lenguas extranjeras sino también lo más cercano a lo que es entendido como datos producidos de forma natural (cf. Díaz-Negrillo y Thompson 2013: 20).

Si aplicáramos el rasgo de autenticidad a los corpus de aprendices tal como se aplica en los corpus de nativos, los investigadores aspirarían a querer saber qué hacen los aprendices en situaciones reales de comunicación fuera del aula de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, no es posible aplicar el rasgo de autenticidad, tal cual se entiende en los corpus de nativos, al ámbito de los corpus de aprendices. De lo anterior se desprende, que la adquisición de una LE pocas veces tiene lugar en un contexto natural / auténtico. Por lo tanto, nuestro

¹¹⁵ Para una puesta al día sobre la metodología de corpus y su aplicación en el marco del aprendizaje de L2/LE, recomendamos, por ejemplo, los trabajos de Granger (2009, 2012) y Lozano (2009: 197-212) para corpus de aprendices de español, y Pino Rodríguez (2012), quien específicamente investiga corpus de aprendices de español en Suecia.

¹¹⁶ Traducción nuestra de “collections of authentic [...] data [...]” (Granger 2012: 7).

desafío en este campo está en comprender qué sabe el aprendiz acerca de la lengua objeto de aprendizaje y cómo ese conocimiento se desarrolla a lo largo del tiempo más que analizar qué hace un aprendiz en situaciones de comunicación real.

Aunque Granger (2012: 8) es consciente del carácter problemático del calificativo *auténtico* dentro de los corpus de aprendices, lo acaba adoptando a este campo. Granger señala que se trata del material que el aprendiz produce como resultado de la realización de actividades de clase —es decir, textos producidos con propósitos de aprendizaje, académicos y para el corpus—, matizando que estos datos deben obtenerse bajo un mínimo nivel de control o manipulación (cf. Mendikoetxea 2014: 13). De acuerdo a esto, nuestro material de estudio no entraría dentro de la denominación *corpus de aprendices*, dado que se trata de muestras obtenidas a partir de tareas de elicitación que buscan provocar la expresión de eventos de cambio.

Según las ideas de Nesselhauf (2004: 128), nuestro material constituye lo que denomina como “*peripheral parts of learner corpora*”; refiriéndose con esto a un material complementario al de un corpus¹¹⁸. Sinclair, sin embargo, establece la distinción entre corpus y corpus experimentales, refiriéndose con estos últimos al material que se deriva de tareas de elicitación (cf. Mendikoetxea 2014: 13). Por su parte, Gilquin y Cries (2009: 6) adoptan una postura conciliadora en el sentido de que no establecen una estricta división entre un tipo y otro de estudio, sino que, dependiendo de las características de los datos, se puede hablar de corpus que contienen un mayor o menor grado de naturalidad.

En nuestra investigación nos decantamos por el término de *corpus experimental* propuesto por Sinclair. En primer lugar, los datos se han recabado a partir de tareas destinadas a provocar el fenómeno que queremos estudiar, esto es, la expresión de cambio; en segundo lugar, estas tareas no formaban parte de la planificación de los cursos de español que los participantes estaban cursando en el momento de la investigación; desde el inicio, los estudiantes fueron conscientes de que estaban siendo partícipes de un proyecto de investigación. En tercer lugar, la población de estudio no la hemos elegido al azar, sino que buscamos que cumplieran ciertas características como, por ejemplo, el estar estudiando español a un nivel universitario entre otras características; finalmente, los datos fueron recopilados de una manera planificada. Las muestras de lengua de los aprendices que analizamos en el capítulo de análisis 5 se recopilaron de manera *semilongitudinal* (muestras procedentes de aprendices con diferentes niveles de interlengua que se recogen en dos momentos temporales separados por un lapso de tiempo corto). Las muestras de lengua de los aprendices que analizamos en los capítulos de análisis 6 y 7 se recopilaron de manera *pseudolongitudinal*, (muestras procedentes de aprendices con diferentes niveles de interlengua que se recogen una vez). Esta manera de proceder se tratará con más detalle en los capítulos de análisis mencionados.

¹¹⁸ Véase el trabajo de Lozano y Mendikoetxea (2013) donde se aboga por la integración de estos dos tipos de enfoques.

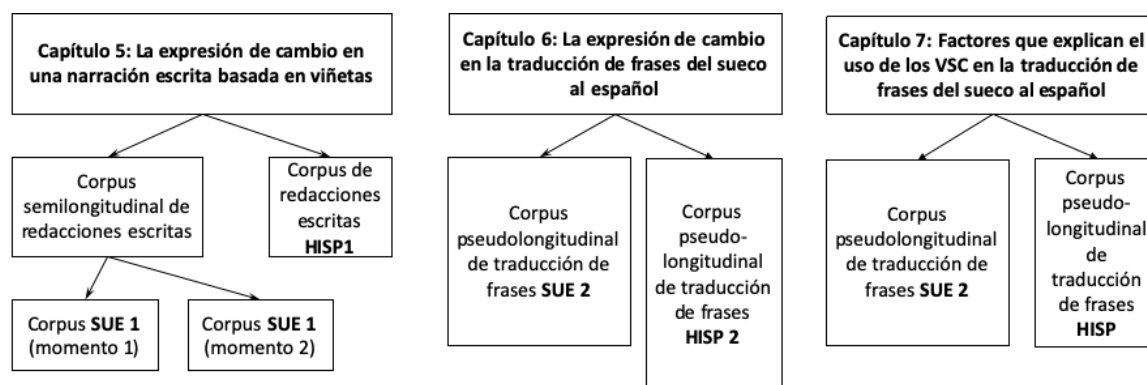
4.4.2. Descripción del corpus experimental del estudio

En nuestra investigación se dan dos géneros de corpus experimentales: uno consiste de redacciones escritas y el otro de frases traducidas del sueco al español. A partir de esto, distinguimos el corpus experimental SUE, es decir, *corpus* de aprendices suecohablantes que estudian ELE en la universidad sueca y el corpus HISP, corpus de hispanohablantes. Estos corpus los recopilamos en dos etapas:

- Etapa 1 (primavera del 2014): recopilamos el corpus SUE 1 que analizamos en el capítulo 5. Las muestras de lengua provienen de 20 aprendices de dos universidades —Gotemburgo y Lund— que recopilamos en dos momentos, al principio y al final del curso académico de la primavera de 2014 (corpus semilongitudinal). Estas muestras se comparan con las procedentes de 23 hispanohablantes (corpus HISP 1).
- Etapa 2 (primavera y otoño del 2017): recopilamos el corpus SUE 2. Este corpus se analiza en los capítulos 6 y 7. Las muestras de lengua proceden de 74 aprendices de cuatro universidades —Gotemburgo, Uppsala, Linnéuniversitet y Estocolmo— que se comparan también con las de 22 hispanohablantes (corpus HISP 2). Las muestras se recogieron una sola vez en los semestres académicos de la primavera y otoño del 2017 (corpus pseudolongitudinal).

La siguiente figura 4.2 resume la descripción que acabamos de presentar. Cada capítulo lleva un título que señala el tipo de tarea de donde proceden las muestras de lengua y el tipo de análisis: análisis de la forma al significado en los capítulos 5 y 6 y análisis factorial en el capítulo 7.

Figura 4.2. Los corpus en los capítulos de análisis



Para terminar, cabe añadir que la orientación de esta investigación está basada en el corpus (ing. *corpus-based*), dado que usamos este con el fin de aplicar la teoría de la variación en el estudio de la expresión de cambio en la interlengua. La investigación basada en el corpus se muestra apta para explorar la manera en la que los aprendices establecen las correlaciones entre significado-forma y viceversa (cf. Mendikoetxea 2014: 19).

4.5. Cuestiones metodológicas

En esta sección presentamos las cuestiones metodológicas que afectan a los tres capítulos de análisis (cf. cap. 5, 6 y 7). En primer lugar, explicamos el orden en el que aplicamos las distintas herramientas expuestas (cf. 4.5.1). Seguidamente, describimos las variables que vamos a estudiar (cf. 4.5.2). Para terminar, describimos los diferentes métodos de análisis que se aplican en cada capítulo de análisis (cf. 4.5.3).

4.5.1. Disposición de las herramientas

Un primer paso fue informar a los estudiantes del proyecto mediante una reunión informativa. En ese momento se repartió el formulario de consentimiento (cf. apéndices 1 y 2). Los que voluntariamente accedieron a participar, completaron seguidamente la encuesta que nos permite acceder a información referente a la edad, el sexo, la L1/ L2, así como otros aspectos sobre el aprendizaje de ELE (cf. apéndice 3).

Los hispanohablantes fueron reclutados por medio de contactos sociales y también rellenaron una encuesta con preguntas relativas a la edad, género, nivel de estudios y variedad del español (cf. apéndice 4). A continuación, solamente los aprendices hicieron una prueba diagnóstica destinada a medir sus conocimientos gramaticales del español (cf. 4.3.2 y apéndice 5). Como ya explicamos, basándonos en estos resultados los aprendices quedaron agrupados en tres niveles —bajo, medio y alto—. Esto fue una estrategia metodológica, puesto que lo que queremos es estudiar cómo se desarrolla la interlengua con respecto al aprendizaje de la expresión de cambio. El último paso fue la realización de las tareas; la tarea escrita a partir de viñetas (corpus SUE 1 y corpus HISP1) y la tarea de traducción (corpus SUE 2 y corpus HISP 2) (cf. apéndices 6, 7, 8 y 9).

4.5.2. Variables

A fin de investigar el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio, estudiamos los factores lingüísticos y extralingüísticos que explican la selección y uso de los lexemas para expresar la noción de cambio. Por esta razón, en este apartado presentamos y definimos a grandes rasgos las variables que estudiamos. Estas variables las definiremos con más detalle en el capítulo de análisis donde se vayan a estudiar.

La *variable dependiente* son todos los lexemas que los participantes de esta investigación han usado para expresar cambio; por otra parte, hay 16 *variables independientes lingüísticas* y 3 *variables independientes extralingüísticas* (*nivel de competencia, tipo de tarea e input*), que pueden explicar la variable dependiente.

4.5.2.1. Variables lingüísticas

Las variables lingüísticas se refieren a las características sintácticas, léxico-semánticas y pragmático-discursivas (cf. 2.2) que guardan relación con la elección y uso de los verbos que se dan en la construcción semicopulativa de cambio transitiva —[Complemento directo-

verbo-atributo] e intransitiva [Sujeto-verbo-atributo], según los estudios descriptivos acerca de este tema (cf. figura 2.2). Estas variables las resumimos en la tabla 4.1 y se presentarán detalladamente en los capítulos donde se analizan (cf. capítulo 5, 6 y 7).

Tabla 4.1. Variables lingüísticas

Variables	Valores de las variables
1. Matiz semántico del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de entidad • Cambio de estado de autogeneración • Cambio de estado de interrupción y desviación • Cambio de estado de paso • Cambio de estado resultante • Estado posterior al cambio
2. Objeto afectado por el cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Animado • Inanimado
3. Estado meta alcanzado tras el cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Comportamiento/forma de ser • Edad y ciclos vitales • Ente • Estatus social • Oficio y cargo • Percepción sensorial • Personalidad • Propiedad física • Reacciones físicas • Reacciones psicológicas • Relaciones personales • Valoración
4. Causa relacionada con el cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Sí hay • No hay • No se sabe • No aplica
5. Categoría gramatical del estado meta (atributo)	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivo • Adjetivo • Participio adjetival
6. Compatibilidad del atributo con <i>ser</i> y/o <i>estar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Con <i>ser</i> • Con <i>estar</i> • Con ambos
7. Conceptualización del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso interno • Proceso causado
8. Gradualidad del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Inmediato • Gradual (24 horas) • Gradual (mayor a 24 horas) • No se sabe • No

Variables	Valores de las variables
9. Gradualidad explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
10. Duración temporal del nuevo estado	<ul style="list-style-type: none"> • Transitorio • Duradero
11. Duración temporal del nuevo estado explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
12. Reversibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reversible • Irreversible
13. Intencionalidad del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntario • Involuntario
14. Intencionalidad del cambio explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
15. Connotación positiva/negativa del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo • Negativo • No se sabe
16. Connotación positiva/negativa explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No

4.5.2.2. Variables extralingüísticas

Las variables extralingüísticas son factores contextuales externos a la lengua (cf. 3.2.2.2 y 3.2.2.3). Concretamente analizamos si existe una relación entre la elección de los lexemas para expresar la noción de cambio y el nivel de *competencia lingüística* de los participantes. En otras palabras, estudiamos si el nivel afecta a la hora de elegir unos lexemas y u otros para expresar los distintos matices del cambio.

Otros factores que tenemos en cuenta son los *tipos de tarea* de lengua (tarea escrita basada en viñetas y tarea de traducción). Geeslin (2010) señala la conveniencia de examinar el desarrollo y la variación de la interlengua en función de diferentes tipos de tareas. En las dos tareas del estudio se piden distintas destrezas. En la tarea escrita basada en viñetas se pone en práctica la destreza escrita donde se demanda poner atención al mensaje, es decir, a las cuestiones que tienen que ver con aspectos socio-discursivos. Hay una exigencia de ser adecuado a la situación comunicativa; se trata de la narración de una historia que tiene una estructura interna particular con un principio, un nudo y un desenlace que deben expresarse con coherencia y cohesión. La tarea de traducción consiste en frases —unas con mayor contexto que otras—, que requieren poner especial atención a ciertas palabras y sobre todo a los verbos.

Un último factor que tenemos en cuenta es el *input*. El término *input* equivale en español a *aducto* o *caudal lingüístico*, es decir, a las muestras de lengua meta orales o escritas a las que

puede estar expuesto el aprendiz durante su proceso de aprendizaje. Para los aprendices que no están en una situación de inmersión lingüística, esta información proviene fundamentalmente de las explicaciones dadas por el profesor en el aula y de las descripciones de los fenómenos lingüísticos que se hacen en los materiales didácticos. Esta información — del profesor y del material didáctico— está adaptada a la enseñanza de idiomas a partir de las gramáticas de referencia, los estudios descriptivos, monografías, etc. Como señala Gudmestad (2012: 374) el *input* es un punto de referencia para poder evaluar la forma en la que los aprendientes responden a este *input*.

En las universidades de donde hemos tomado a los participantes de esta investigación, los verbos de cambio es un contenido de aprendizaje que se imparte en los cursos de gramática. Aunque no hemos podido tener acceso al material didáctico que usaron los profesores, sí sabemos que en estas universidades se usan como obras de referencia las gramáticas contrastivas dirigidas a un público adulto que aprende español en la universidad sueca (Fält 2000); Falk, Sjölin y Lerate (2003); Fant, Hemerén y Österberg (2004). Estas gramáticas presentan contrastivamente el verbo sueco *bli*, y sus equivalentes en español. De acuerdo a esto, los verbos de cambio que se presentan en las clases son: *ponerse, hacerse, volverse, quedarse, convertirse en*; su variante *transformarse en* y *resultar*, así como su correlato *salir*. Además, incluyen las perífrasis verbales *llegar a ser, pasar a ser*, y los verbos léxicos del tipo *åldras* (*envejecer/se*), *blekna* (*palidecer*), etc.

Por otra parte, estas gramáticas se centran en señalar las diferencias que existen entre los VSC a partir de las restricciones léxico-semánticas que operan sobre ellos y su capacidad de combinarse con los mismos adjetivos y sustantivos con los que se combinan los verbos copulativos *ser* y *estar*. Por ejemplo, *ponerse* es descrito como un verbo que expresa un cambio rápido de un estado a otro, como en “ponerse alegre”. A esta descripción se añade que *ponerse* se relaciona con el verbo *estar*, que expresa solamente estado: “estar alegre”. Esto se refiere a que ambos verbos se combinan con el mismo tipo de adjetivos (Fält 2000). Tras esto se mencionan varios adjetivos que suelen combinarse con el verbo *ponerse*. Las explicaciones que se dan en estas obras de referencia parece que se basan en los estudios descriptivos sobre estos verbos que hemos presentado en el capítulo 2 (cf. 2.2.1).

En el capítulo de análisis 7 discutimos los resultados acerca del análisis de los factores lingüísticos que explican la elección y uso de los verbos de cambio en los aprendices, teniendo presente los criterios de uso de estos verbos que se explican en la bibliografía, y en los cuales se basan también los materiales didácticos. Además, comparamos los lexemas que los aprendices en sus diferentes niveles de interlengua utilizan para expresar cambio con los que utilizan los hispanohablantes. Para poder hacer estas comparaciones, los hispanohablantes realizaron las mismas tareas de lengua que las que realizaron los aprendices, es decir, la tarea escrita basada en viñetas y la tarea de traducción. Los datos que proporcionan los hispanohablantes funcionan como una representación del *input* que los aprendices podrían recibir en una situación, por ejemplo, de inmersión lingüística.

Para terminar, cabe señalar que no es un objetivo en esta investigación estudiar estadísticamente el efecto de estos factores contextuales (tipo de tarea e *input*), sino más bien

valorar los resultados obtenidos a la luz de ellos, algo que enriquecerá las conclusiones finales del trabajo.

4.5.3. Metodología de análisis

En este apartado presentamos la metodología de análisis de los datos. En primer lugar, exponemos el enfoque lingüístico con el que analizamos los datos (cf. 4.5.3.1) y seguidamente nos referimos a los análisis estadísticos que llevamos a cabo en cada capítulo de análisis (cf. 4.5.3.2).

4.5.3.1. Análisis semántico (significado-forma)

En relación con el objetivo general de la presente investigación de estudiar qué recursos lingüísticos utilizan los aprendices para la expresión de la noción de cambio, llevamos a cabo un análisis con un enfoque funcional (ing. *functionalist approach*). Bardovi-Harli (2014: 55) describe este enfoque en el marco del aprendizaje de una L2/LE de la siguiente manera:

Functionalism views language in terms of *form-to-function* and *function-to-form* mappings. Functional approaches [...] investigate such mappings in interlanguage and are especially interested in the change over time in the developing interlanguage system.

De acuerdo a esta cita, interpretamos que el carácter dinámico de la interlengua se capta al observar cómo van desarrollándose las relaciones que establece el aprendiz entre forma-significado (*form-oriented approach*) o significado-forma (*concept-(or meaning-) oriented approach*).

Concretamente, hemos elegido este segundo enfoque —significado-forma—, el cual parte de la necesidad del aprendiz de expresar una determinada noción o los significados que forman parte de ella. A partir de este planteamiento, es posible estudiar las formas que el aprendiz usa para expresar esa noción y cómo estas van variando en el transcurso del tiempo (Bardovi-Harlig 2014: 56).

Trasladando esta idea a nuestra investigación, partimos de la *noción de cambio* interpretada como un valor semántico unitario y general (Conde Noguero 2013 y Van Gorp 2014) (cf. 2.3). Esta noción la hemos definido como una modificación, provocada o no, en la cualidad o el estado de una entidad que se interpreta como “una transición que experimenta el objeto entre dos estados, un estado A inicial y un estado B resultado, posterior al otro, [...]” Conde Noguero (2013: 79). Esta noción es posible expresarla a través de una amplia variedad de procedimientos gramaticales (cf. cap. 2).

De la noción de cambio forman parte una serie de significados a lo que hemos denominado *matices semánticos del cambio* que señalan diferentes maneras de realizarse el evento de cambio, hecho que demanda el uso de VSC diferentes. Sobre la base del enfoque basado en el significado, nuestro análisis consiste primero, en documentar qué valores semánticos se expresan dentro de la noción de cambio y segundo, analizar con qué formas se expresan. Este acercamiento está diseñado para describir y explicar la variación en la interlengua a la

luz de factores lingüísticos y extralingüísticos, lo cual nos permite documentar cómo se desarrolla el sistema de la interlengua con respecto a la expresión de cambio.

4.5.3.2. *Análisis estadísticos*

Para proceder al análisis de los datos, utilizamos el paquete estadístico *IBM SPSS*, un programa de análisis estadístico y gestión de datos a partir del cual se generan desde gráficas de distribuciones, estadísticos descriptivos, hasta análisis estadísticos más complejos, que permiten observar relaciones de dependencia e independencia entre variables y establecer clasificaciones de sujetos y variables, realizar análisis multivariantes, etc. En la siguiente tabla enumeramos las distintas pruebas estadísticas que aplicamos para analizar los resultados. El lector encontrará una explicación más detallada de cada una de estas pruebas en el capítulo de análisis donde se utilicen.

Tabla 4.2. Especificación de las pruebas estadísticas por capítulo de análisis

Prueba estadística	Capítulo de análisis
Prueba de correlación Spearman	Cap. 5
Análisis de varianza o ANOVA	Cap. 5 y 6
Chi-cuadrado	Cap. 5 y 6
Análisis de clúster	Cap. 6
Árboles de decisión	Cap. 7

5. La expresión de cambio en una narración escrita basada en viñetas

En este capítulo analizamos muestras de lengua de la expresión de cambio que proceden de un corpus de narraciones escritas de aprendientes suecohablantes de ELE (corpus SUE 1) y de un corpus de las mismas características de hispanohablantes (corpus HISP 1). A continuación, presentamos los objetivos y las preguntas de investigación que guían este análisis (cf. 5.1). Seguidamente, explicamos la metodología: participantes, corpus y método de análisis (cf. 5.2). Para finalizar presentamos el análisis y los resultados (cf. 5.3) y una recapitulación y discusión final (cf. 5.4).

5.1. Objetivos del análisis

En la introducción anunciamos que el objetivo principal de esta tesis es estudiar el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio desde un enfoque que se centra en la variación de la interlengua (cf. 1.3).

El presente análisis tiene como objetivo valorar la aplicabilidad de este enfoque en el plano empírico. Examinamos si es posible describir cómo los aprendices van relacionando forma y significado, esto es, con qué recursos lingüísticos describen los matices semánticos de la noción de cambio. Las muestras de lengua que analizamos son textos escritos (tarea basada en viñetas) por aprendices suecohablantes con diferentes niveles de interlengua que estudian español en la universidad. Estas muestras se recogieron en dos momentos temporales (al principio y al final del semestre académico) y se comparan con las de hispanohablantes.

En este análisis pretendemos responder a las siguientes tres preguntas de investigación:

1. ¿Qué matices semánticos de la noción de cambio¹¹⁹ describen los aprendices y los hispanohablantes y qué recursos lingüísticos utilizan para expresarlos en una tarea escrita a partir de la visualización de unas viñetas?
2. ¿Cuál es la frecuencia de uso de estos recursos y cómo esta frecuencia cambia durante el periodo de observación (al principio y al final del semestre académico) y en función de los diferentes niveles de competencia (niveles de interlengua de los aprendices vs. hispanohablantes)?
3. ¿Se produce un acercamiento del uso que hacen los aprendices de la expresión de cambio al uso de los hispanohablantes?

¹¹⁹ Por matices semánticos entendemos las distintas maneras en las que se produce el evento de cambio. A cada matiz semántico le corresponde típicamente un verbo concreto. Por ejemplo, el cambio de estado de paso se asocia al verbo *poner/se/*, el cambio de estado resultativo se asocia con *quedar(se)* o *dejar*, el cambio de entidad a *convertir/se/* y *transformar/se/*, etc. (cf. 4.5.2.1)

5.2. Metodología

A fin de poder establecer comparaciones y, de este modo, describir cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje nos hacemos valer de una población de aprendices de ELE que representa diferentes niveles de interlengua, así como también de un grupo de hispanohablantes (niveles de competencia: bajo medio, alto e hispanohablante). Además, utilizamos diferentes instrumentos con el fin de recabar los datos necesarios para analizar convenientemente la interlengua de los aprendices: una prueba diagnóstica para establecer los niveles de interlengua, una encuesta para describir a nuestra población de estudio y la tarea (tarea escrita_viñetas) específicamente diseñada para obtener muestras de lengua sobre el uso de la expresión de cambio.

En los siguientes apartados presentamos las piezas medulares que componen el presente estudio: el perfil de los participantes (cf. 5.2.1), la tarea (cf. 5.2.2), el corpus (cf. 5.2.3) y las variables a estudiar (cf. 5.2.4).

5.2.1. Participantes

El estudio incluye un total de 43 participantes: 20 aprendices de español y 23 hispanohablantes. Todos ellos participaron en calidad de voluntarios y fueron debidamente informados sobre los fines de la investigación mediante un formulario de consentimiento (cf. 1). Los siguientes dos subapartados tienen como finalidad describir las características de estos dos grupos.

5.2.1.1. Aprendices

El grupo de aprendices está formado por 20 sujetos que en el momento de la realización de esta investigación estaban estudiando el primer curso de español *Spanska Grundkurs*¹²⁰ durante el periodo lectivo de la primavera del 2014. Una parte de este grupo, en concreto 13 estudiaban en la universidad de Gotemburgo y los 7 restantes en la universidad de Lund¹²¹.

A pesar de que los dos grupos se encontraban estudiando el mismo curso de español (*Spanska Grundkurs/ Spanska 1*), analizamos si los dos grupos (a partir de ahora GOTEM y LUND) manifestaban características similares en cuanto a cuestiones sobre la edad, el sexo, L1, L2, etc., y con respecto al nivel de competencia del español. Analizamos los datos arrojados en la encuesta del perfil del aprendiz (cf. apéndice 3), la prueba diagnóstica (cf. apéndice 5) y la tarea escrita_viñetas (cf. apéndices 6 y 8) con el fin de evaluar la conveniencia de estudiar estos dos grupos de manera conjunta o separada.

¹²⁰ En este curso se estudian 30 créditos de español y se estudian diversos cursos: fonología, gramática, destrezas comunicativas y literatura, cultura y sociedad). En algunas universidades a este curso se le denomina con el nombre de *Spanska Grundkurs* y en otras con el nombre de *Spanska 1*

¹²¹ En un principio se planificó realizar este estudio solo con aprendices de la universidad de Gotemburgo. Sin embargo, debido al bajo número de individuos que quisieron finalmente participar, decidimos ampliar el número de informantes reclutando estudiantes de la institución de español de la universidad de Lund.

Edad y género

En ambos grupos de aprendices —Gotemburgo y Lund— predominan personas del género femenino. El grupo de la Universidad de Gotemburgo (N = 13) se compone de 9 mujeres y 4 hombres de edades comprendidas entre los 19 y los 49 años (media 28 años). El grupo de la Universidad de LUND (N = 7) se compone de 6 mujeres y un hombre que comprenden edades entre los 20 y los 27, (media 24 años).

Según la figura 5.1(abajo) hay una distribución similar de hombres y mujeres en ambas universidades, sin embargo, la distribución de edad, según la figura 5.2 (abajo) es muy asimétrica. Se observan básicamente dos grupos; uno más grande entorno a los 20 años que es común en los dos grupos y otro menor entorno a los 40, que se representa únicamente en el grupo de la Universidad de Gotemburgo (mediana 22.5, mínimo de edad 19).

Lenguas (L1, L2 y LE)

Según la figura 5.3 (abajo), en ambos grupos hay una proporción similar de personas que hablan de una a dos lenguas en su casa, esto es, o solamente el sueco o, en un grado mucho menor, el sueco y otra lengua más —lengua hereditaria—. Esto es debido generalmente a que el padre o la madre o ambos proceden de otro país¹²². En una visión conjunta de las dos universidades, se muestra que el 75 por ciento de la población (15 personas) habla solo una lengua frente al 25 por ciento (5 personas) que hablan dos lenguas en su hogar (cf. figura 5.3).

Con respecto al conocimiento de otras lenguas, la figura 5.4 (abajo) muestra que la mitad de los aprendices (50 por ciento) conocen otras lenguas aparte del sueco, el inglés y el español. Observamos, además, que en ambos grupos hay una proporción similar de individuos con respecto a esta característica (54 por ciento en el grupo de Gotemburgo y 43 por ciento en el grupo e Lund). En conclusión, ambos grupos son bastante homogéneos en cuanto a la cuestión de la lengua de uso en casa y el conocimiento de lenguas.

¹²² En el apartado 4.2 definimos el concepto de lengua hereditaria.

Figura 5.1. Sexo

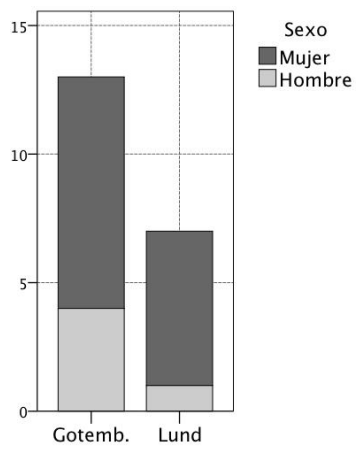


Figura 5.2. Edad

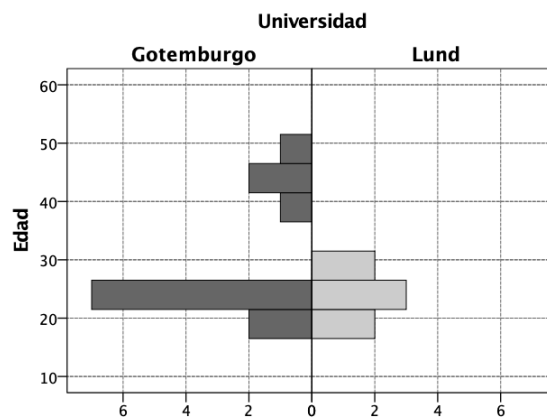


Figura 5.3. Lenguas habladas en casa

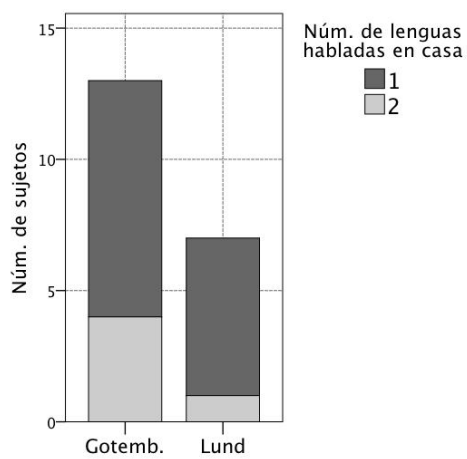
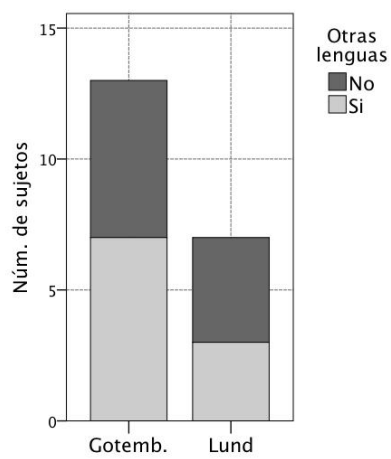


Figura 5.4. Otras lenguas



Tiempo de estudio del español

En la figura 5.5 (abajo) observamos que en una visión en conjunto de las dos universidades existen 3 grupos claramente diferenciados y de similar tamaño, con aprendices que llevan muy poco tiempo estudiando español (0-2 años), aprendices que llevan entre 3 y 4 años y los que llevan entre 6 y 8 años, situación que refleja las opciones que ofrece la enseñanza reglada antes de la universidad con respecto al estudio de lenguas modernas (cf. 4.2). Al tratarse de grupos de similar tamaño, la distribución de esta variable es bastante simétrica, observándose que sí hay una muestra muy variable en relación al número de años de estudio de español. Esta situación es común a los dos grupos según la figura 5.6 (abajo). La media del tiempo que los aprendices llevan estudiando español es de 3,86 años, con una desviación típica de 2,48 años.

Periodos de estancia en un país hispanohablante

Con respecto a la estancia en un país hispanohablante, todos, excepto una persona del grupo de Gotemburgo, han pasado una estancia en un país hispanohablante. Según indica la figura 5.7(abajo), en el grupo de la universidad de Gotemburgo, el mínimo es de 2 semanas y el máximo de 2 años; y en el grupo de la universidad de Lund, el mínimo es de 2 semanas y el máximo de 4 años. La figura 5.7 muestra además que la mayoría de los individuos ha pasado estancias cortas (mediana 3,5 meses) existiendo tan solo un par de casos aislados que han permanecido entre 2 y 4 años respectivamente. La figura 5.8 (abajo) muestra que al comparar una universidad con otra la distribución de la estancia en países hispanohablantes se mantiene entre ambas universidades, pudiendo concluirse que ambos grupos son homogéneos en cuanto a esta variable.

Figura 5.5. Duración de los estudios de español

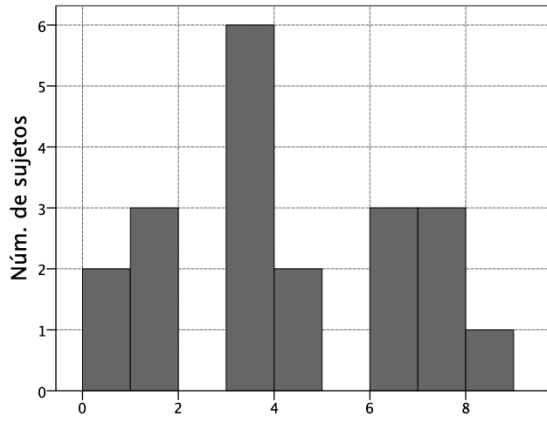


Figura 5.6. Duración de los estudios por universidad

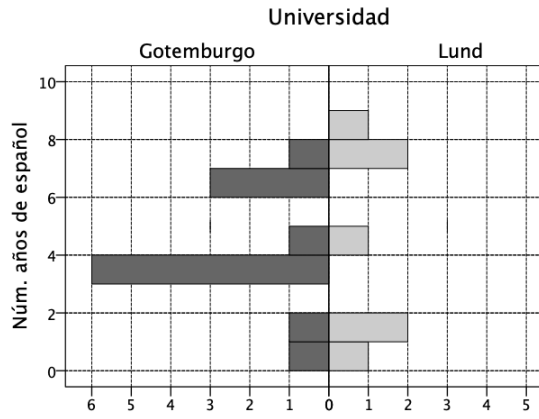


Figura 5.7. Estancia en país hispanohablante

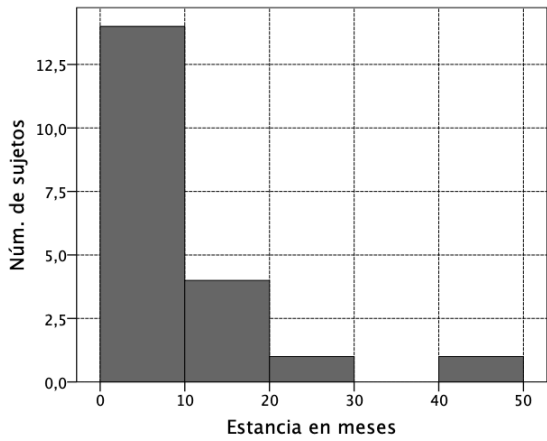
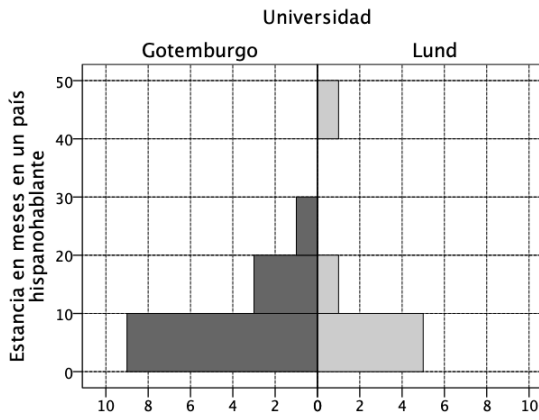


Figura 5.8. Comparación estancia en país hispanohablante por universidades



Nivel de competencia del español

Los resultados de la prueba diagnóstica que se realizó a los estudiantes para medir sus conocimientos previos, confirman que en conjunto la distribución de las notas es muy simétrica con una media de 6,5 de un máximo de 10 (desviación típica de 1,47), como se muestra en la figura 5.9¹²³ (abajo). En la figura 5.10 (abajo) vemos, además, que en ambas universidades se dan notas muy variadas que se encuentran entre el rango mínimo de 4 y el máximo de 9 siendo la máxima puntuación de 10. Esto indica que en las dos universidades hay alumnos con diferentes niveles en el conocimiento del español.

Figura 5.9. Distribución de las notas

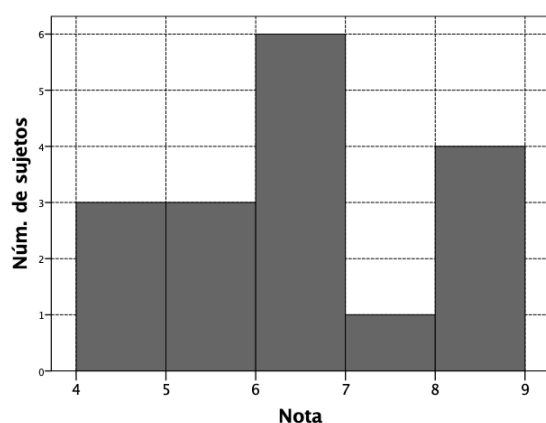
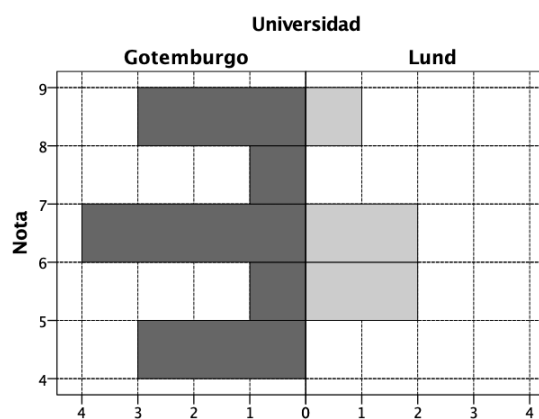


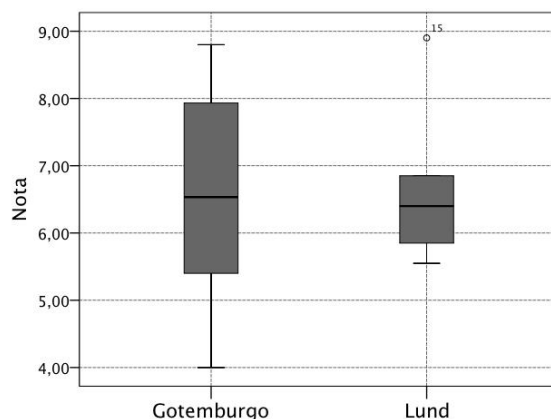
Figura 5.10. Comparación de las notas entre universidad



La comparación de los dos grupos en la figura 5.11 (abajo) muestra que las medias de las dos universidades son muy similares; una puntuación de 6,54 (con una desviación típica de 1,59) en el caso de Gotemburgo y de 6,71 (con una desviación típica de 1,32) en el caso de Lund. Por lo tanto, ambos grupos se muestran muy homogéneos con respecto a la nota de la prueba diagnóstica.

¹²³ Esta prueba no es obligatoria. Por esta razón, en el grupo GOTEM de los 13 sujetos hay uno que no tiene resultado por no haber realizado el test. En el grupo LUND dos sujetos de un total de 7 tampoco realizaron esta prueba.

Figura 5.11. Comparación de las medias entre los dos grupos



Para confirmar la existencia de diferentes niveles entre los aprendices de nuestro estudio, fue evaluada, además, la tarea escrita (tarea escrita_viñetas) que los aprendices realizaron en la primera etapa del estudio con fines a elicitar formas léxicas que se refieran a eventos de cambio. La evaluación fue realizada a partir de las escalas y descriptores de niveles que propone el MCER y por profesores de español pertenecientes a diferentes instituciones universitarias. Estas evaluaciones confirman que efectivamente en ambas universidades los aprendices muestran tener diferentes niveles de competencia. La figura 5.12 (abajo) nos informa, por una parte, que esos niveles se manifiestan en proporciones similares en las dos universidades y por otra, que el nivel donde más individuos hay es en el B1.

Una vez analizadas todas las características de los aprendices de ambas universidades (grupo GÖTEM y grupo LUND), hemos visto que los dos grupos presentan distribuciones similares y, por lo tanto, de aquí en adelante no haremos una distinción de cara al análisis de los datos lingüísticos por universidades. Lo que nos indican los datos analizados es la heterogeneidad existente entre los aprendices en cuanto a sus experiencias con el aprendizaje del español, lo que se refleja en que haya diferentes niveles de competencia.

Dadas estas circunstancias y el enfoque del estudio destinado a investigar el desarrollo de la interlengua, decidimos establecer tres grupos de aprendices —como mostramos en la figura 5.13 (abajo)— con el fin de distinguir los aprendices que tienen el nivel más bajo de los que tienen un nivel medio y a su vez los que presentan un nivel más alto. Esto se estableció a partir de las dos pruebas de evaluación (test de gramática y tarea escrita basada en viñetas).

Realizamos la prueba de correlación de Spearman mediante la cual se comprueba si existe una correlación significativa desde un punto de vista estadístico entre dos variables medidas en escala ordinal. Como cualquier contraste de hipótesis estadístico, la prueba arrojará un determinado nivel de significación (valor p) que permitirá determinar si la correlación encontrada es significativa desde un punto de vista estadístico. Si el valor p es menor a 0,05 ($p < 0,05$) la correlación es estadísticamente significativa.

En este caso el estudio de correlación se llevó a cabo entre las calificaciones obtenidas de las dos pruebas (prueba diagnóstica y evaluación tarea escrita basada en viñetas) que mostró que las notas de ambas eran coherentes entre sí (ρ de Spearman: 0,709, $p = 0,001$).

Figura 5.12. Relación de niveles a partir de las escalas del MCER

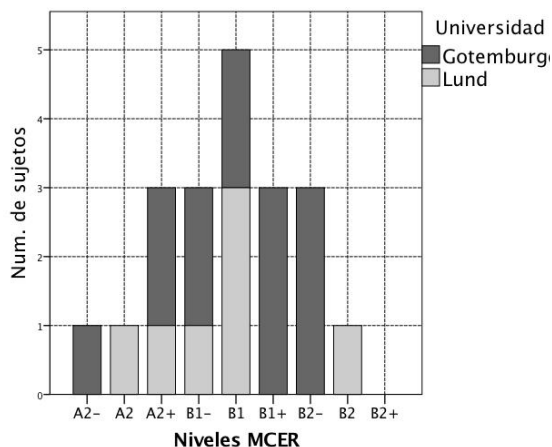
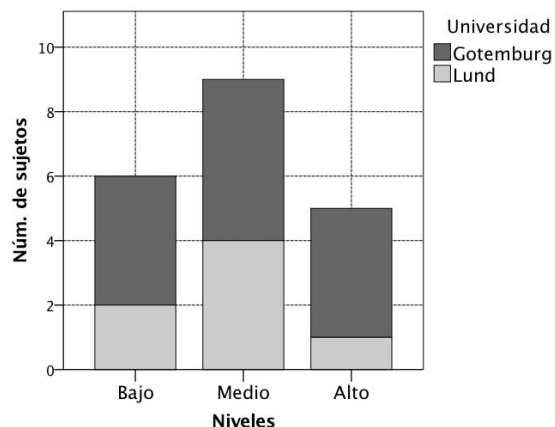


Figura 5.13. Grupos definitivos del estudio por niveles



Finalmente, se agruparon los aprendices ponderando las notas obtenidas en cada una de las pruebas, quedando agrupados, como ilustra la tabla 5.1 (abajo) en seis sujetos para el nivel bajo, nueve para el medio y cinco para el nivel alto.

Tabla 5.1. División de niveles y número de sujetos

Nivel	Núm. de sujetos
Bajo	N=6
Medio	N=9
Alto	N=5
Total	N=20

Para determinar si había diferencias significativas entre estos tres grupos establecidos con respecto a los niveles se aplicó un test ANOVA con post-hoc Scheffe a las notas finales. El test ANOVA permite comprobar si las diferencias en las medias de una variable medida a distintos grupos son estadísticamente significativas. Como cualquier contraste de hipótesis estadístico, la prueba arrojará un determinado nivel de significación (valor p) que permitirá determinar si la diferencia encontrada es significativa desde un punto de vista estadístico. Si el valor p es menor a 0,05 ($p < 0,05$) la diferencia es estadísticamente significativa.

El test ANOVA determinó que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las notas medias de cada grupo con respecto a los otros dos ($F = 59,475$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,875$). En conclusión, podemos dar por válida esta división en tres niveles.

5.2.1.2. *Hispanohablantes*

El grupo de hispanohablantes (HISP) contiene 23 sujetos de los cuales 20 son procedentes de España y tres de otros países hispanohablantes (Chile, Argentina y Cuba). El grupo está compuesto por 21 mujeres y 2 hombres en edades comprendidas entre los 19 y 46 años (promedio de edad 32 años). Con respecto a la variable nivel de estudios, 10 personas tienen estudios universitarios, 12 estudian ciclos medios de formación profesional y 1 tiene completados los estudios de formación profesional. La mayoría residen en España (zona centro y norte de España), a excepción de 4 que residen fuera de España. La función que cumplen los hispanohablantes en el estudio no hace necesaria una exigencia de homogeneidad en relación con las características descritas; por ejemplo, en cuanto a que haya individuos que hablan distintas variedades del español (20 hablan el español peninsular y 3 el español de América). A esta cuestión volveremos en el apartado donde se describe el corpus hispanohablante HISP1 (cf. 5.2.3.2).

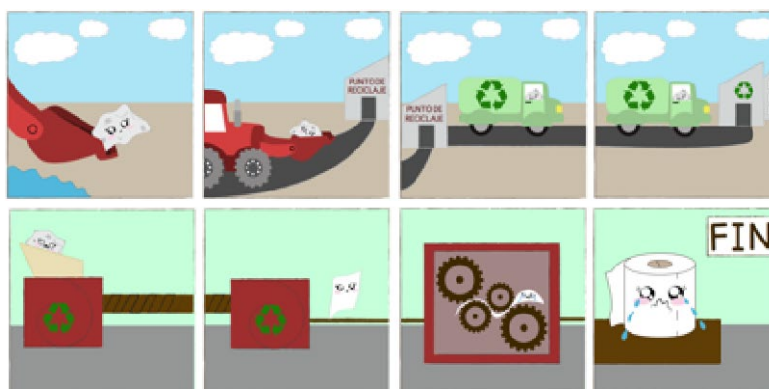
5.2.2. **Tarea: la narración escrita basada en viñetas**

Para obtener muestras de lengua de la expresión de cambio diseñamos una tarea que corresponde a lo que Ellis y Barkhuizen (2005) denominan *picture-composition task*¹²⁴ (a partir de ahora *tarea escrita basada en viñetas*). La tarea consiste en escribir una historia a partir de la observación de una serie de viñetas ordenadas cronológicamente y encabezadas con el título “La triste historia de una hoja de papel” (cf. apéndice 8). En la instrucción de la tarea se menciona además la palabra *cambio*: “Observa las siguientes viñetas en las que se muestran cambios que una hoja de papel experimenta”. Como apoyo agregamos un glosario de palabras —en su mayoría sustantivos y adjetivos— recalando que debían usarse obligatoriamente (cf. apéndice 6). No se incluyeron, sin embargo, los verbos que son representativos de la noción de cambio, dado que nuestro fin es estudiar con qué verbos combinan los aprendices tales palabras cuando expresan un cambio.

Para ilustrar la dinámica de la tarea mostramos los ejemplos 5.1, 5.2 y 5.3 (abajo) extraídos de nuestro corpus de estudio. En estos ejemplos se describen las viñetas que se muestran en la figura 5.14. Allí se representa una hoja de papel que tras ser llevada a una fábrica de reciclaje pasa a ser un rollo de papel higiénico.

¹²⁴ La exposición y discusión de los diferentes métodos de recopilación de muestras de lengua se encuentra en el apartado 4.3.3

Figura 5.14. Ejemplo de viñetas



- 5.1 Venía una excavadora y me llevó a una camión de basura para llevarme a una fábrica para reciclarme. **Ahora soy papel higiénico.**
- 5.2 Una excavadora lo recogió y acabó en un camión de basura que le transportó a una fábrica donde **la convirtieron en un triste rollo de papel higiénico.**
- 5.3 Y sí, oportunidad tuvo, la reciclaron, tras un lento proceso, pero éxito ya no tuvo tanto y viajar no viajó mucho más tampoco, **acabó como papel higiénico** del jefe de aquella fábrica.

5.2.3. Conformación del corpus

En este apartado presentamos una descripción de los corpus que vamos a analizar explicando sus características y su función. En primer lugar, describimos el corpus experimental de aprendices suecohablantes SUE 1 y seguidamente el corpus de hispanohablantes (HISP 1).

5.2.3.1. El corpus experimental de aprendices (SUE 1)

Las muestras de lengua a analizar constituyen lo que hemos denominado como corpus experimental de aprendices¹²⁵ (a partir de ahora corpus SUE). Por una parte, las muestras provienen de una tarea especialmente diseñada (véase apartado anterior) con el fin de provocar la descripción de eventos de cambio. Dicha tarea no formaba parte de ninguna de las actividades que se realizan en las asignaturas del curso (*Grundkurs/ Spanska 1*), sino que se creó únicamente para los propósitos de esta investigación. Por otra parte, el proceso de recopilación de las muestras de los aprendices se llevó a cabo en dos fases, esto es, al principio y al final del curso académico de la primavera de 2014, transcurriendo cuatro meses entre un momento y otro. La tarea escrita basada en viñetas fue realizada por los aprendices dos veces: momento 1 (al principio del curso) y momento 2 (al final del curso). Entre medio de esos

¹²⁵ Este concepto lo hemos definido y discutido en el apartado 4.4.1.

dos momentos los aprendices que participaban en el estudio tuvieron una clase que versaba sobre la noción de cambio¹²⁶.

Como ya hemos precisado en las preguntas de investigación, esto se hizo con el objetivo de poder describir si hay cambios con respecto a cómo los aprendices describen eventos de cambio durante el periodo estudiado. Hemos tenido en cuenta dos cuestiones de carácter metodológico para elegir este diseño de investigación. Por una parte, el carácter dinámico, cambiante y variable que caracteriza a la interlengua (cf. 3.2) se interpreta de una manera más eficaz adoptando una perspectiva longitudinal (Ortega-Ibarri 2005: 26). Otra razón de peso es la escasez de estudios de este tipo. Por lo general, lo que predomina en el campo del aprendizaje de lenguas son los estudios transversales donde la interlengua se analiza en un momento determinado de su desarrollo y normalmente a partir de un amplio número de aprendices:

A cross-sectional study generally consists of data gathered from a large number of subjects at a single point in time, the idea being that we are able to see a slice of development, which is used to piece together actual development (Gass y Selinker 2008: 56).

Cabe precisar que el diseño de investigación del presente análisis no es estrictamente longitudinal por su duración temporal, la cantidad de sujetos que participan, y los intervalos y la frecuencia de recogida de datos si tenemos en cuenta la siguiente descripción que Gass y Selinker (2008: 53) hacen sobre los estudios longitudinales:

Longitudinal studies are generally case studies (...), with data being collected from a single participant (or at least a small number of subjects) over a prolonged period of time. The frequency of data collection varies. However, samples of a learner's language are likely to be collected weekly, biweekly, or monthly.

En nuestra investigación hacemos un seguimiento de 20 aprendices —un número alto para un estudio longitudinal—, el seguimiento que se les hace es durante un periodo de tiempo relativamente corto —4 meses— y la periodicidad en la recogida de datos es baja —tan solo dos veces—.

Gass y Selinker (2008: 54-55) señalan, sin embargo, que los rasgos que caracterizan los estudios longitudinales no deben interpretarse de manera estricta. El modo en el que se recogen las muestras está condicionado por las preguntas de investigación, el método, así como por factores externos relacionados con el contexto situacional en el que se esté llevando a cabo el estudio:

¹²⁶ En el apartado 4.5.2.2 se expone el tipo de instrucción que recibieron acerca de estos verbos.

While there may not always be a 1:1 relationship, there are certain kinds of questions and certain kinds of external pressures that could lead one into selecting one type of approach to research over another (Gass y Selinker 2008 p. 57).

Las dificultades que se plantean con los estudios longitudinales tales como el seguir a individuos durante largos periodos queda resuelto con otro tipo de diseño al cual se le ha denominado pseudo-longitudinal. Los datos son recogidos en un momento determinado y la población de aprendices que se estudia se encuentra en diferentes niveles de interlengua (Gass y Selinker 2008: 56). Este modelo comparte características tanto con el diseño transversal como el longitudinal mostrándose apto para los estudios que investigan el desarrollo de la interlengua (Granger 2004: 131).

Ortega e Iberri-Shea (2005: 37) señalan que los criterios para determinar la duración y periodicidad de los estudios longitudinales han estado influenciados por las investigaciones acerca de las etapas de aprendizaje en las primeras lenguas (L1) donde las escalas de tiempo se establecen en base a las etapas del desarrollo neurológico de los bebés. Estas etapas abarcan desde que se tiene meses hasta que se cumple los cinco o seis años. Otro criterio es el que tiene en cuenta la división temporal de los estudios en los diferentes niveles educativos y que suele abarcar periodos que comprenden desde un semestre hasta cuatro años. Este criterio se hace especialmente relevante, por ejemplo, en la educación universitaria. En este contexto se ofrecen cursos de un semestre al mismo tiempo que programas cuya duración es de cuatro años (Ortega e Iberri-Shea 2005: 38).

Con respecto a lo anterior, el diseño de nuestro estudio está condicionado por el contexto situacional donde se ha desarrollado, esto es, la universidad sueca. En este ámbito académico se nos han presentado diversas dificultades a la hora de llevar a cabo este tipo de estudio. Como ya explicamos, los cursos universitarios se distribuyen en periodos lectivos de 4 meses. Los aprendices que han participado en este estudio pertenecen a un curso de español que no forma parte de un programa de estudios (en sueco, *fristående kurs*), lo que supone que la mayoría de los estudiantes no continúan al siguiente curso y, por lo tanto, no es posible hacer un seguimiento largo de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la asistencia a clase no es obligatoria y tampoco se puede obligar a los estudiantes a participar en este tipo de proyectos. 30 estudiantes de la universidad de Gotemburgo firmaron el documento de aceptación para participar en este estudio de los que finalmente siguieron hasta el final 13, es decir, el 43 %. Del grupo de la universidad de Lund firmaron dicho documento 20 personas de los cuales solo llegaron al final 7, es decir, el 35 por ciento.

Con esta exposición sobre las dificultades encontradas para realizar este estudio queremos subrayar que nos hemos tenido que adaptar a las circunstancias que nos ha brindado el ámbito académico en donde se ha llevado a cabo la presente investigación. En este sentido somos conscientes de que el estudio podría haber sido más completo si se hubiera recogido una tercera vez la misma tarea al transcurrir, por ejemplo, dos o tres meses después del término del curso académico para medir la retención.

El corpus de este estudio está formado por 40 narraciones basadas en la misma tarea (cf. 5.2.2); 20 se recogieron en la primera fase del estudio, esto es, al principio del curso —13 textos procedían de la universidad de Gotemburgo y 7 del grupo de la universidad de Lund— y 20 en la segunda fase, es decir, al final del curso —13 textos de la universidad de Gotemburgo y 7 de la universidad de Lund—.

Este corpus SUE 1 es *semi-longitudinal* debido al corto periodo en el que hacemos el seguimiento de los aprendices (4 meses), y al mismo tiempo es *pseudo-longitudinal*, dado que en cada momento se estudian las muestras de interlengua de aprendices que se encuentran en diferentes niveles de interlengua (bajo, medio y alto).

5.2.3.2. El corpus hispanohablante (HISP 1)

Analizamos también un corpus de hispanohablantes (HISP 1) que, por sus características y función en el contexto de esta investigación, es equiparable a lo que se ha venido a definir como un corpus comparable (*paired texts*):

[...] los corpus comparables (también denominados *paired texts*) son aquellos que poseen características y composiciones similares, es decir, tipos similares de textos en más de una lengua, de forma que es posible establecer comparaciones interlingüísticas (Pérez y Moreno 2009:76-77).

El corpus HISP 1 está formado por 24 textos escritos basados en la misma tarea (tarea escrita_víñetas) que realizaron los aprendices. Las instrucciones sobre cómo realizar la tarea fueron las mismas que las que recibieron los aprendices con la diferencia de que estaban redactadas en español (cf. apéndice 7). La tarea se envió por correo electrónico a los participantes. Se recogió en la primera fase de la investigación para verificar que la tarea era apropiada y eficaz para obtener ejemplos del uso de la expresión de cambio. Aparte de esto sirvió como una herramienta para indicarnos cuáles de las víñetas de la tarea evocan la descripción de eventos de cambio. De esta manera nos pudimos cerciorar de que los aprendices estaban describiendo realmente un evento de cambio en aquellos casos en los que no usaban un verbo representativo de esta noción. Además, tal y como se ha hecho en otros estudios en el campo de la variación e interlengua (por ej. Gudmestad 2012), decidimos utilizar este corpus HISP 1 para compararlo con el corpus de aprendices SUE 1 con el objetivo de estudiar el desarrollo de la interlengua con respecto a la expresión de cambio.

5.2.4. Definición de las variables del estudio

La variable dependiente son todos los lexemas con los que los aprendices y los hispanohablantes expresan eventos de cambio. Las variables independientes con las que queremos explicar el uso de estos lexemas son tres: la variable *momento*, que describe los dos momentos en los que se recogieron las muestras de lengua de los aprendices (al principio del curso y al final del curso); la variable *nivel de competencia de los participantes* para la cual hemos definido cuatro valores, es decir, tres niveles de interlengua —bajo, medio y alto— que se comparan con hispanohablantes, por último, la variable lingüística *matiz semántico del cambio*.

Para definir los valores de esta variable nos basamos en las categorizaciones semánticas que hacen Conde Noguero (2013) y van Gorp (2014) (cf. 2.3).

Entendemos por *matiz semántico* del cambio en el contexto de esta investigación, a cada una de las maneras en las que se produce un evento de cambio, hecho que tiene que ver al mismo tiempo con cómo el hablante conceptualiza el evento de cambio. De acuerdo a esto, el concepto *matiz semántico del cambio* engloba también lo que Conde Noguero (2013) denomina *tres puntos de vista* o *perspectivas del cambio* (cf. 2.3): el *cambio de proceso interno*, el *cambio de proceso causado* y el *estado posterior al cambio*.

Cuando el hablante expresa el cambio como un proceso interno, se enfoca en que el cambio tiene lugar en la entidad afectada por el cambio (“Luís se puso triste por la noticia”); mientras que cuando lo expresa como un proceso causado, se enfoca en el agente o la circunstancia externa que causa el cambio (“La noticia puso a Luís triste”).

Dentro de estas dos primeras perspectivas del cambio (proceso interno y causado) encontramos cinco matices semánticos que se relacionan típicamente con los VSC. El matiz semántico [cambio de entidad] que se asocia a verbos como *convertir/se/* y *transformar/se/* y que contrasta con el matiz semántico [cambio de estado] que es una hipercategoría que abarca a su vez cinco diferentes matices semánticos: [cambio de estado de autogeneración], que se relaciona con el verbo *hacer/se/*; [cambio de estado de interrupción y desviación] que se relaciona con el verbo *volver/se/*; [cambio de estado de paso] relacionado con el verbo *poner/se/* y [cambio de estado resultante] que se relaciona con el verbo *quedar(se)* y *dejar*.

Finalmente, la tercera y última perspectiva del cambio es el *estado posterior al cambio*, donde el hablante se centra en destacar el estado en el se encuentra la entidad tras haber sufrido el cambio (“Luís se encontraba/estaba/se sentía triste por la noticia”). De esta perspectiva se desprende un último matiz semántico del cambio a considerar, esto es, el *estado* y que se asocia típicamente a verbos de naturaleza estativa (*ser*, *estar*, *encontrarse*, *sentirse*, etc.)

Como la tarea escrita (tarea escrita_viñetas) es de naturaleza semilibre existía la posibilidad de no obtener muestras de todas y cada uno de los matices semánticos expuestos. De hecho, tras hacer una primera exploración del material de estudio (cf. 5.2.3) encontramos que se han hecho referencia a cuatro matices semánticos de cambio que son los que estudiaremos en este capítulo y que se resumen en la siguiente tabla 5.2.

Tabla 5.2. Variable matiz semántico del cambio

Variables	Valores de las variables y definición
<p>Matiz semántico del cambio (proceso interno y proceso causado)</p>	<p>1 [<i>Cambio de estado de paso</i>] Indica un cambio parcial de algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. Perfil a el paso hacia una nueva situación o estado que es reversible.</p> <p>5.4 Había una oja de papel, que estaba viviendo en una papelería. Un día llegó un chico y compró la hoja. La hoja se puso muy contento y feliz de haber sido comprado y no estar solitario más [cambio proceso interno].</p> <p>5.5 Ella se fue con su novio, alguien más popular, algo que hizo nuestro chico muy triste y celoso [cambio proceso causado].</p>
	<p>2 [<i>Cambio de estado resultante</i>] Indica un cambio parcial de algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. Perfil a un estado resultante que a veces se produce a partir de una desaparición, separación o pérdida con respecto a otra entidad que antes formaba de ella.</p> <p>5.6 Una mañana el chico quedó sorprendido a la vez que deprimido, cuando vio que la chica caminaba orgullosa de la mano de un popular y antipático chico del instituto [cambio proceso interno].</p> <p>5.7 Ya listo para la puesta en escena, con su hoja de papel en la mano corrió hacia donde pensó encontrar a su “amor” y lo que vio a continuación lo dejó triste, decepcionado, deprimido [cambio proceso causado].</p>
	<p>3 [<i>Cambio de entidad</i>] Indica un cambio total que implica la transformación de un ser en otro ser.</p> <p>5.8 La hoja de papel se convierte en papel higiénico y termina en el cuarto de baño [cambio proceso interno].</p> <p>5.9 Un niño tomó la hoja y la convirtió en una hoja de papel [cambio proceso causado].</p>

Variables	Valores de las variables y definición
Matiz semántico del cambio (estado posterior al cambio)	<p>4 [<i>Estado</i>] Indica el estado en el que queda el sujeto tras experimentar el proceso de cambio.</p> <p>5.10 Venía una excavadora y me llevó a un camión de basura, para llevarme a una fábrica para reciclarme. Ahora soy papel higiénico.</p> <p>5.11 Pero todo no va como planeado, a la hora de dar la carta a la mujer el hombre la ve con otro señor. El hombre tal como la hoja están sorprendidos de lo que ven, pero no hay nada que hacer.</p> <p>5.12 La hoja piensa que algo terrible pasará, pero no, el hombre solo quiere declarar su amor a una mujer escribiendo una carta de amor. La hoja se siente contenta y espera con paciencia.</p> <p>5.13 El hombre deprimido ahora arrugó la hoja y lo tiró al cesto de basura.</p>

5.2.5. Método de análisis

En este apartado explicamos el método de análisis lingüístico (cf. 5.2.5.1) y el método de análisis cuantitativo (cf. 5.2.5.2).

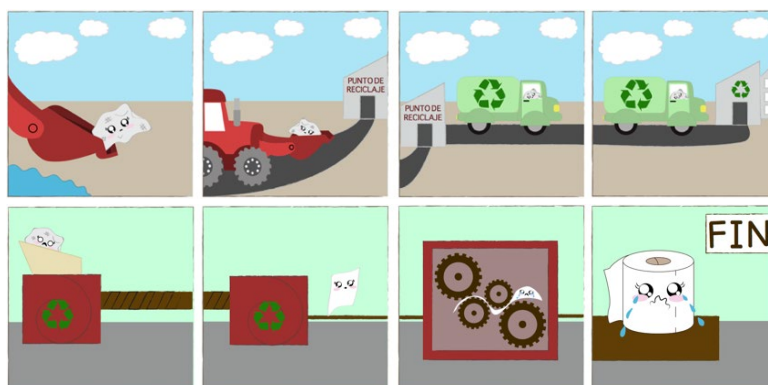
5.2.5.1. *Análisis del significado a la forma*

Como ya anunciamos en el capítulo general de metodología (cf. 4.5.3.1), llevamos a cabo un análisis funcional —*concept-oriented analysis*— (von Stutterheim y Klein 1987 y Bardovi-Harlig 2014) que consiste en documentar todos los recursos lingüísticos que los aprendices e hispanohablantes han usado para expresar la noción de cambio. Esto significa analizar tanto los lexemas que expresan típicamente cambio como aquellos que no lo hacen. Como se trata de analizar las asociaciones que van del significado a la forma, clasificamos estos lexemas en función del matiz semántico del cambio al que el hablante asocia estos lexemas (*cambio de entidad, cambio de estado de paso*, etc., cf. tabla 5.2, arriba).

Por ejemplo, el verbo *convertirse* y *ser* en los ejemplos 5.14 y 5.15 (abajo) extraídos de nuestro material de estudio, se han utilizado junto con el sintagma nominal “rollo de papel” para describir la imagen de la figura 5.15 (abajo). En la imagen se ve que una hoja de papel se transforma en un rollo de papel higiénico. Tanto el verbo *convertirse* como el verbo *ser* se clasifican como lexemas que se han usado para expresar un cambio de entidad.

- 5.14 En la playa venía una excavador que cogió la carta y luego el camión de basura la traía a una fábrica de reciclaje. Allí la carta **se convertía** a papel higiénico.
- 5.15 Una excavadora me ha puesto e iba con un camión de basura a una fábrica de reciclaje. Me ha reciclado y ahora **soy** papel higiénico

Figura 5.15. Viñeta sobre el cambio de entidad



5.2.5.2. Análisis cuantitativo

Analizamos la relación entre la variable dependiente (los lexemas con los que los aprendices y los hispanohablantes han expresado eventos de cambio) y tres variables independientes: la variable lingüística *matiz semántico del cambio*, la variable *momento* (principio del curso y final del curso) y la variable *nivel de competencia* (cf. 5.2.4), tal y como plantean los modelos de variación de Ellis (1999) y Preston (2000) (cf. 3.2.2.2 y 3.2.2.3).

Aplicamos la prueba estadística de chi-cuadrado (χ^2), calculando además el valor de la V de Cramér y los residuos estandarizados. La prueba de chi-cuadrado se aplica cuando se analizan variables cualitativas, esto es, que se clasifican en categorías (variable momento, variable nivel de competencia...). Esta prueba mide si existe una asociación o relación entre variables, es decir, si una variable influye en la otra y si esta relación es estadísticamente significativa (valor $p < 0,05$).

Un requisito para poder aplicar la prueba de chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5 casos. Debido a que hemos visto que hay ciertos lexemas que se usan con una baja frecuencia, nos vimos obligados a agrupar todos los lexemas utilizados según los tipos de lexema a los que pertenecen, como muestra la siguiente tabla 5.3.

Tabla 5.3. Clasificación de los lexemas (variable independiente) por tipo de lexema

Lexema	Tipo de lexema
<i>Ser y estar</i>	Verbo copulativo
<i>Ponerse, quedar(se), convertirse, etc.</i>	Verbo semicopulativo de cambio (VSC)
<i>Llegar a ser, pasar a ser, etc.</i>	Perífrasis de cambio
<i>Poner, convertir, hacer, dejar</i>	Verbo causativo de cambio
<i>Decepcionar/se/, preocupar/se, etc.</i>	Verbo léxico de cambio
<i>Sentirse</i>	Verbo semicopulativo modal
<i>Empezar a+ infinitivo</i>	Perífrasis

Entre los resultados calculados al realizar la prueba de chi-cuadrado se pueden encontrar la V de Cramér y el residuo estandarizado.

El valor de la V de Cramér se señala en el caso de que la relación sea significativa. Este valor indica el grado de intensidad de esa relación que se interpretaría de la siguiente manera:

- Su valor está entre 0 y 1.
- Un valor cercano a 0 indicaría una asociación inexistente.
- Un valor cercano a 1 indicaría una asociación muy fuerte.

Los residuos estandarizados permiten cuantificar la intensidad de la relación entre cada valor de la variable independiente con cada valor de la variable dependiente; por ejemplo, el uso de los verbos copulativos (valor variable dependiente) entre el momento 1 y el momento 2 (valores de la variable independiente). El valor de cada residuo suele estar comprendido entre -3 y 3. Para su interpretación deben seguirse las siguientes reglas:

- Un signo negativo indica que la frecuencia observada es inferior a la esperada.
- Por el contrario, un signo positivo indica que la frecuencia observada es superior a la esperada.
- El valor absoluto del mismo indica cuánto varía la frecuencia observada con respecto a la esperada.
- Un valor cercano a cero indica que no hay una variación importante.
- Cuanto mayor sea el valor, mayor es la desviación observada. En general, valores superiores a 1,96 indican diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. En este caso se concluye que las variables dependiente y dependiente están relacionadas de alguna manera.

Para llevar a cabo el análisis seguimos los siguientes pasos:

1. **Análisis de todos los tipos lexemas juntos utilizados para la expresión de cambio.** Calculamos la frecuencia de uso de los tipos de lexema (verbo copulativo, verbo semicopulativo de cambio, etc.) utilizados para expresar cambio. Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y en tablas de contingencia¹²⁷ como, por ejemplo, la que mostramos en la tabla 5.4 (abajo). Allí se muestra la frecuencia de uso de los tipos de lexema (eje vertical) con respecto al momento 1, el momento 2 y los hispanohablantes (eje horizontal), a fin de estudiar la asociación entre estas dos variables.

Tabla 5.4. Ejemplo de tabla de contingencia. Tipo de lexema en función de momento 1 y momento 2

Tipos de lexemas		Momento			Total
		Momento 1	Momento 2	Hisp.	
Verbo copulativo	Respuestas	17 (60,7 %)	11 (26,2%)	5 (14,8%)	33
	Residuo estandarizado	3	-0,5	-2	
Verbo semicopulativo cambio	Respuestas	11 (39,3%)	31 (73,8%)	29 (85,2%)	71
	Residuo estandarizado	-1,6	0,7	0,6	
Total		28	42	34	104

$$\chi^2(\text{gl}=6)=23.31 \text{ (} p < 0.001; \text{ V de Cramér}=0.312)$$

En este caso al agrupar los verbos utilizados por tipo de lexema pudimos disponer de suficientes datos para realizar la prueba de chi-cuadrado (χ^2) y, de este modo, comprobar si las relaciones identificadas entre los niveles y el uso de los tipos de lexema son significativas desde el punto de vista estadístico.

En el ejemplo que se ilustra en la tabla 5.4 (arriba) podemos observar cómo los dos momentos en los que se realiza la prueba guardan una relación estadísticamente significativa con el tipo de lexema elegido, ya que obtenemos un chi-cuadrado (gl=6) de 23,311 con un $p < 0,001$. El valor de la V de Cramér es 0,312 lo cual implica que la relación no es especialmente fuerte o no se presenta para todos los valores de la variable.

De manera más pormenorizada la tabla 5.4 muestra que la utilización de los VSC es similar en los dos momentos analizados entre sí, así como es similar a la empleada por los hispanohablantes, ya que sus residuos estandarizados están comprendidos entre -1,96 y 1,96. Por el contrario, observamos que en el momento 1 existe una sobreutilización estadísticamente significativa de verbos copulativos (residuo estandarizado 3.0 > 1,96) que se corrige en el momento 2 (residuo estandarizado -0,5) y que contrasta con un infrauso de los mismos (residuo estandarizado -2 < -1.96) por parte de los hispanohablantes.

¹²⁷ Las tablas de contingencia se utilizan para estudiar la asociación entre dos o más variables que generalmente son cualitativas (López-Roldán 2015: 5).

2. **Análisis de los tipos de lexema con respecto a cada matiz semántico del cambio.** Analizamos los *tipos de lexema* (por ej. verbo copulativo, VSC, etc.) que se utilizan para expresar cada *matiz semántico del cambio* (cambio de entidad, cambio de estado de paso, etc.) en función de la variable momento y de la variable niveles.

Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y tablas de contingencia del tipo a la tabla 5.4 (arriba), indicando la frecuencia de uso de los tipos de lexema en función de cada matiz semántico del cambio, la variable momento y los niveles de competencia. Al realizar el análisis por tipo de lexema pudimos disponer de suficientes datos para realizar la prueba de chi-cuadrado (χ^2) y, de este modo, comprobar si las relaciones identificadas entre la variable momento y nivel de competencia con respecto al uso de los tipos de lexema son significativas desde el punto de vista estadístico.

3. **Análisis de los lexemas con respecto a cada matiz semántico del cambio.** Calculamos la frecuencia de uso a nivel de los lexemas, es decir, a nivel de los verbos usados para expresar cada matiz del cambio.

Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y tablas de contingencia, como la que se muestra en la tabla 5.5 y 5.6 (abajo), donde se compara la frecuencia de uso de los lexemas (eje vertical) en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes (eje horizontal) con respecto a cada momento (momento 1, tabla 5.5 y momento 2, tabla 5.6). En este caso no se puede aplicar la prueba de chi-cuadrado por haber un número elevado de celdas con un valor inferior a cinco.

Tabla 5.5. Ejemplo de tabla de contingencia. Lexemas en función del momento 1- niveles de interlengua

Momento 1 Lexemas	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Poner	5 (50%)	2 (18%)	9 (82%)
Ser	3 (30%)	5 (45%)	
Quedar			2 (18%)
Hacer	2 (20%)	3 (27%)	
Enfermar		1 (9%)	
Total	10	11	11

Tabla 5.6. Ejemplo de tabla de contingencia. Lexemas en función del momento 2- niveles de interlengua

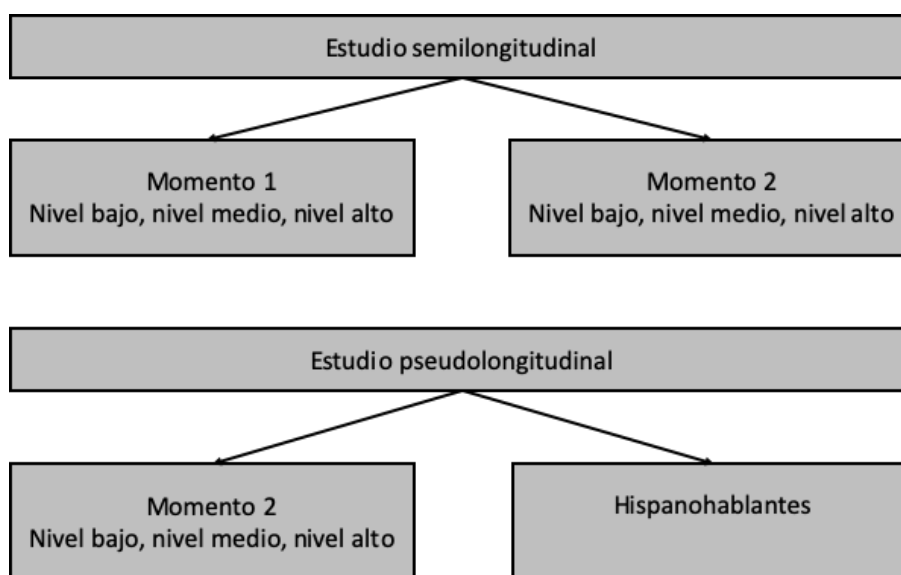
Momento 2 Lexemas	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Poner	9 (69%)	9 (90%)	6 (100%)	7 (78%)
Ser	3 (23%)	1 (10%)		
Caer				1 (11%)
Hacer	1 (8%)			
Enfermar				1 (11%)
Total	13	10	6	9

5.3. Análisis y resultados

En este apartado analizamos los resultados sobre la expresión de la noción de cambio y sus matices semánticos cambio en la tarea escrita basada en viñetas (cf. 5.2.2). La presentación de los resultados se hace en dos apartados principales; en el apartado 5.3.1 analizamos si se observan cambios en el uso que hacen los aprendices de la expresión de cambio del momento 1 (inicio del curso) al momento 2 (final el curso) (estudio semilongitudinal). Seguidamente, comprobamos si hay diferencias entre los 3 niveles de interlengua de los aprendices —bajo, medio, alto— en el momento 2 en comparación con los hispanohablantes (estudio pseudolongitudinal).

En el apartado 5.3.2 analizamos los *tipos de lexema* (por ej. verbo copulativo, VSC, etc.) y *lexemas* (por ej. *ser*, *poner/se/*, *quedar(se)*, *convertir/se/*, etc.) utilizados para expresar cada *matiz semántico del cambio* documentado en nuestro material de estudio; en concreto, hemos registrado cuatro: *el cambio de paso* (5.3.2.1), *el cambio de estado resultativo* (cf. 5.3.2.2), *el cambio de entidad* (5.3.2.3) y *el estado posterior al cambio* (5.3.2.4). Analizamos si se observan cambios del momento 1 (inicio del curso) al momento 2 (final el curso) en cuanto al uso de los recursos lingüísticos (tipos de lexemas y sus correspondientes lexemas) de los aprendices para expresar estos cuatro matices semánticos de la noción de cambio (estudio semilongitudinal). Seguidamente, comprobamos si hay diferencias en el uso de estos recursos entre los 3 niveles de interlengua de los aprendices —bajo, medio alto— en el momento 2 en comparación al uso de los hispanohablantes (estudio pseudolongitudinal). La siguiente figura 5.16 resume el procedimiento de análisis que acabamos de describir.

Figura 5.16. Procedimiento de análisis. La expresión de cambio y sus matices



5.3.1. Frecuencia de uso de los tipos de lexema para expresar cambio

Las figuras 5.17 y 5.18 (abajo) representan la frecuencia de uso de los tipos de lexema en relación con la variable *momento* y *nivel de los aprendices* y los *hispanohablantes* para expresar la noción semántica de cambio. Estos tipos de lexema (verbos semicopulativos de cambio, verbos copulativos, verbos causativos, etc.) se distinguen unos de otros en las figuras con diferentes colores. Según las figuras 5.17 y 5.18 (abajo) hay determinados tipos de lexema que destacan por su comportamiento si se observan a la luz de los parámetros tiempo y niveles de competencia. Este es el caso de los verbos copulativos (color gris) —en especial, y como veremos, el verbo *ser*— y los verbos semicopulativos de cambio (color morado)¹²⁸.

¹²⁸ En las figuras nos referimos con el acrónimo *VSC* a los verbos que se dan en la construcción semicopulativa de cambio intransitiva mediante la cual se expresa el cambio como proceso interno (Juan **se puso** triste), mientras que con el nombre de *verbos semicopulativos de cambio causativos* nos referimos a los verbos que se dan en la construcción transitiva de cambio (La noticia **puso** triste a Juan).

Figura 5.17. Distribución de los tipos de lexema (aprendices momento1)

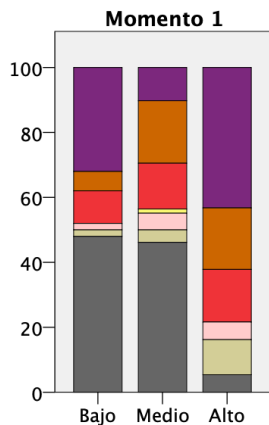
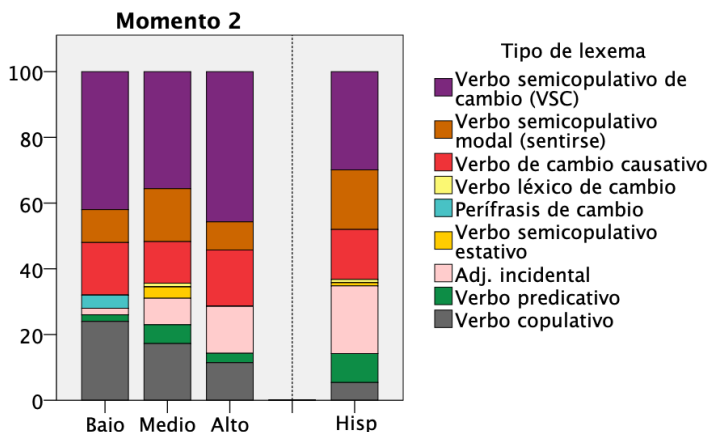


Figura 5.18. Distribución de los tipos de lexema (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes)



Momento 1

Por una parte, en la tarea realizada en el momento 1 (cf. figura 5.17, arriba) se observa una diferencia entre los niveles bajo y medio con respecto al nivel alto en cuanto al porcentaje de uso de las formas copulativas y las semicopulativas de cambio. Aproximadamente el 50 por ciento de todos los lexemas utilizados en los niveles bajo y medio para expresar la noción de cambio corresponden a verbos copulativos. Con respecto a los VSC el nivel bajo presenta también un porcentaje alto de uso (30 por ciento) en comparación al nivel medio (8 por ciento), algo que a priori puede ser contradictorio.

Las cifras mostradas relativas al uso de los verbos copulativos evidencian que para los aprendices que se encuentran en los niveles bajo y medio, los verbos copulativos y en concreto el verbo *ser*, parece comportarse como un verbo comodín que se utiliza en lugar de un VSC. Como se verá en los análisis que siguen, esto responde a que los aprendices se encuentran en una etapa del aprendizaje donde los VSC no están todavía disponibles en la interlengua del aprendiz o si lo están, se encuentran todavía sin categorizar a nivel semántico. El aprendiz no sabe con claridad qué significado asignarles por lo que recurre a un verbo comodín. Los dos ejemplos 5.16 y 5.17 representan esta situación, donde la misma escena es descrita por un aprendiz con el verbo *ser* (ejemplo 5.16) y por otro con el verbo de cambio *ponerse* (ejemplo 5.17):

5.16 *Pero el hombre veía que la chica muy popular con quien se había enamorado, estaba con otro hombre, y **fue** decepcionado y celoso.

5.17 Un hombre solitario me compró para escribir una carta de amor para declarar su amor a una mujer con quién se había enamorado. Cuando él fue a dejar a

ella, vio que ella era enamorada de otra persona. El **se ponía** triste, decepcionado y celoso.

Al comparar los resultados del nivel bajo y medio con los de el nivel alto se ve la tendencia contraria, esto es, los aprendices optan por usar VSC (45 por ciento) en detrimento de los verbos copulativos (3 por ciento).

Momento 2

Las tendencias que caracterizan el momento 1 se ven debilitadas en el momento 2. La figura 5.18 (arriba) muestra que la proporción de uso de los VSC en los niveles bajo y medio —en comparación al momento 1— se ha equiparado al nivel alto (por encima de un 35 por ciento). Sin embargo, en el nivel bajo no es muy grande la diferencia con respecto al nivel bajo momento 1 (de un 30 a un 40 por ciento). En contraste con estos resultados, el nivel medio es el que muestra un pronunciado aumento de los VSC (de un 10 a un 35 por ciento) entre el momento 1 y el momento 2. En el nivel alto al igual que en el bajo el aumento no es pronunciado con respecto al momento 1 (de un 40 a un 50 por ciento). Este incremento de los VSC provoca por defecto una disminución importante del uso de los verbos copulativos. En el caso del nivel bajo disminuye de un 50 por ciento a un 25 por ciento y en el nivel medio la diferencia es todavía más pronunciada, de un 43 por ciento a un 10 por ciento. En el nivel alto, por el contrario, se da un mínimo aumento con respecto al momento 1 (de un 5 a un 10 por ciento). De acuerdo a esto, parece ser que, de los verbos copulativos concretamente el verbo *ser* juega un rol específico en el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio.

A parte de lo anterior, la figura 5.18 (arriba) muestra que los tipos de lexema usados para la expresión del cambio se han acercado al uso que muestran los hispanohablantes si se compara con el momento 1 (véase figura 5.17 frente a figura 5.18, arriba). Llama la atención que los aprendices utilicen más los VSC en comparación a los hispanohablantes. Esto puede ser debido a la influencia de la instrucción formal de los verbos de cambio que los aprendices recibieron entre el momento 1 y 2 de la investigación¹²⁹.

Un último fenómeno que destaca en la figura 5.17 y la figura 5.18 (arriba)— es que tanto los aprendices como los hispanohablantes utilizan también otros tipos de lexemas que se utilizan como recursos lingüísticos alternativos a los verbos que verdaderamente tienen la capacidad de expresar cambio. Entre ellos destacan el verbo semicopulativo modal *sentirse* (ejemplo 5.18 y los adjetivos incidentales (ejemplo 5.19):

5.18 Jesús observó como la chica de sus sueños [...] se marchaba con aquel chico que se sentaba con él en las clases de matemáticas. Jesús **se sintió** celoso, deprimido y decepcionado.

¹²⁹ En un estudio sobre la referencia al futuro, Kanwit (2015) menciona que esta circunstancia puede determinar el sobreuso de verbos. Por lo tanto, sería interesante comparar grupos que hayan recibido una instrucción del objeto de estudio durante el proceso de la investigación con otro grupo que no lo haya hecho al menos en el mismo periodo.

5.19 Pero las cosas no iban como quería el chico, la chica a quien había escrito la carta ya se había enamorado en otro chico. **Muy decepcionado** el chico arrugó el papel y lo tiró en la basura [...].

En los siguientes apartados mostramos que las pruebas de chi-cuadrado que llevamos acabo confirman que las diferencias de distribución mostradas no se han producido por azar, sino que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables *momento* y *nivel* con respecto a la elección de los tipos de lexema.

5.3.1.1. Estudio semilongitudinal (momento 1 vs. momento 2)

En primer lugar, se observa una predilección de unos tipos de lexema sobre otros en cada uno de los momentos en los que se realiza la prueba ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 20,220$; V de Cramér = 0,245; $p = 0,000$)¹³⁰. Según la tabla 5.7 se aprecia una disminución significativa desde el punto de vista estadístico en la utilización de verbos copulativos (residuo estandarizado = -2,4), que contrasta con un aumento en la utilización de verbos semicopulativos de cambio (residuo estandarizado = 1,7).

Tabla 5.7. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio. Momento 1 vs. momento 2

Tipos de lexemas		Niveles		
		Momento 1	Momento 2	Total
Verbo copulativo	Respuestas	62 (37.6%)	31 (18%)	93
	Residuo estandarizado	2,4	-2,4	
Verbo semicopulativo modal	Respuestas	25 (15.2%)	22 (12.8%)	47
	Residuo estandarizado	,4	-,4	
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	40 (24.2%)	68 (39.5%)	108
	Residuo estandarizado	-1,8	1,7	
Verbo causativo	Respuestas	22 (13.3%)	25 (14.5%)	47
	Residuo estandarizado	-,2	,2	
Otros	Respuestas	16 (9.7%)	26 (15.1%)	42
	Residuo estandarizado	-1,0	1,0	
Total		165	172	337

Según la tabla 5.8 (abajo), se observa también una predilección de unos tipos de lexema sobre otros en función del nivel de competencia de los aprendices tomando en cuenta los

¹³⁰ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

dos momentos juntos ($\chi^2(\text{gl} = 12) = 30,288$; V de Cramér = 0,212; $p = 0,000$)¹³¹. En concreto se aprecian los siguientes aspectos:

1. Un índice de uso de verbos copulativos entre los aprendices del nivel alto bastante inferior al de los otros niveles (significativo desde el punto de vista estadístico, residuo estandarizado = -3,1), que contrasta con una mayor utilización de verbos semicopulativos eventivos de cambio (residuo estandarizado = 1,9).
2. Un índice de uso de VSC entre los aprendices de nivel medio bastante inferior al de los otros niveles (residuo estandarizado = -1,9), que se compensa con el uso de otras formas.
3. Un índice de uso de verbos copulativos entre los aprendices del nivel bajo superior al de los otros niveles (residuo estandarizado = 1,6), que contrasta con una menor utilización de verbos semicopulativos modales (residuo estandarizado = -1,6) y una menor riqueza de otras formas (residuo estandarizado = -1,8).

Tabla 5.8. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio en función de los niveles de interlengua

Tipos de lexemas		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Verbo copulativo	Respuestas	36 (36%)	51 (30.9%)	6 (8.3%)	93 (27.6%)
	Residuo estandarizado	1,6	,8	-3,1	
Verbo semicopulativo modal	Respuestas	8 (8%)	29 (17.6%)	10 (13.9%)	47 (13.9%)
	Residuo estandarizado	-1,6	1,2	,0	
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	37 (37%)	39 (23.6%)	32 (44.4%)	108 (32%)
	Residuo estandarizado	,9	-1,9	1,9	
Verbo causativo	Respuestas	13 (13%)	22 (13.3%)	12 (16.7%)	47 (13.9%)
	Residuo estandarizado	-,3	-,2	,6	
Otros	Respuestas	6 (6%)	24 (14.5%)	12 (16.7%)	42 (12.5%)
	Residuo estandarizado	-1,8	,8	1,0	
Total		100	165	72	337

¹³¹ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

5.3.1.2. Estudio pseudolongitudinal (momento 2 vs. hispanohablantes)

Al comparar los hispanohablantes con la segunda prueba realizada por los aprendices (momento 2) se observan diferencias importantes en la predilección de unos tipos de lexemas sobre otros ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 28,678$; V de Cramér = 0,276; $p = 0,000$)¹³² Según la tabla 5.9 (abajo) se aprecian los siguientes aspectos:

1. Un índice de uso de verbos copulativos entre los hispanohablantes bastante inferior al de los aprendices (significativo desde el punto de vista estadístico, residuo estandarizado = -2,5), que contrasta con una mayor utilización de formas de variada naturaleza (residuo estandarizado = 2,3).
2. Un índice de uso de verbos semicopulativos de cambio entre los hispanohablantes inferior al de los aprendices (residuo estandarizado = -1,1).

Tabla 5.9. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar la noción de cambio. Momento 2 vs. hispanohablantes

Tipos de lexemas	Niveles			
	Momento 2	Hisp.	Total	
Verbo copulativo	Respuestas	31 (18%)	11 (5.4%)	42
	Residuo estandarizado	2,7	-2,5	
Verbo semicopulativo modal	Respuestas	22 (12.8%)	34 (16.7%)	56
	Residuo estandarizado	-0,7	0,7	
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	68 (39.5%)	61 (29.9%)	129
	Residuo estandarizado	1,2	-1,1	
Verbo causativo	Respuestas	25 (14.5%)	31 (15.2%)	56
	Residuo estandarizado	-0,1	0,1	
Otros	Respuestas	26 (15.1%)	67 (32.8%)	93
	Residuo estandarizado	-2,5	2,3	
Total		172	204	376

En el siguiente apartado presentamos un análisis pormenorizado de los cuatro matices del cambio que hemos hallado descritos en nuestro corpus de estudio.

¹³² Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

5.3.2. Frecuencia de uso los tipos de lexema y lexemas para expresar cuatro matices semánticos de cambio en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes

Los cuatro matices del cambio que analizamos se presentan en el siguiente orden (cf. 5.2): el *cambio de estado de paso* (5.3.2.1), *cambio de estado resultativo* (5.3.3.2), *cambio de entidad* (5.3.3.3) y *estado posterior al cambio* (5.3.3.4). En cada uno de estos apartados, presentamos primeramente las viñetas que han motivado la referencia a estos matices. A continuación, presentamos mediante diagramas de barras la distribución de los lexemas (*ser, ponerse, quedarse, sentirse*, etc.) con los que se ha expresado cada matiz del cambio en función de los niveles de interlengua (variable nivel) y de los dos momentos temporales, es decir, el momento 1 y el momento 2 comparándose este último con los hispanohablantes (variable momento).

Finalmente, mostramos unas tablas de contingencia que se derivan de la aplicación de la prueba estadística de chi-cuadrado con el fin de determinar si hay diferencias estadísticamente significativas o no en cuanto a los tipos de lexema usados para expresar cada matiz semántico del cambio en función de las variables nivel y momento.

5.3.2.1. *El cambio de estado de paso*

En este apartado analizamos los recursos lingüísticos que los aprendices han utilizado para describir un proceso de cambio que señala el momento mismo del cambio y, por lo tanto, semánticamente focalizan el comienzo del estado adquirido y no su duración. Es característico, por lo general, que este evento de cambio suceda simultáneamente al acontecimiento que lo desencadena, como en el ejemplo “Al ver a su profesor se puso nervioso”.

Las viñetas que han motivado la descripción del cambio de estado de paso son las que se muestran en la figura 5.19. En la lista de palabras propuestas para escribir la historia aparecían adjetivos como *triste, celoso, contento*, etc. (cf. apéndice 6). En las imágenes se ve a un chico que compra en una papelería una hoja de papel para escribir una carta de amor a la chica de la que está enamorado. La hoja se pone muy contenta. El chico escribe la carta de amor y, cuando decide entregársela a la chica se da cuenta de que esta ya tiene novio. El chico se pone triste y celoso. Por eso arruga la carta y la tira a la papelera. La hoja de papel se pone muy triste.

Figura 5.19. Viñetas sobre el cambio de estado de paso



5.3.2.1.a. Estudio global de los lexemas¹³³ para la expresión del cambio de paso

Las figuras Figura 5.20 (abajo) y sus tablas correspondientes tablas 5.20 y 5.11 (abajo) nos muestran los lexemas elegidos tanto por los aprendices en las dos fases del estudio (momento 1 y momento 2) como por los hispanohablantes (Hisp) para describir el cambio de estado de paso.

¹³³ En las figuras ponemos los verbos sin la forma pronominal (*poner, volver*, etc.) refiriéndose a la forma intransitiva y transitiva (por ej. *ponerse/poner*). En el cuerpo del texto cuando nos referimos específicamente a la forma intransitiva, usaremos la forma pronominal (por ej. *ponerse, convertirse*, etc.). En los casos en los que nos referamos a la forma transitiva usaremos la forma no pronominal (por ej. *poner, convertir*, etc.). Cuando nos referamos a las dos usaremos *poner*.

Figura 5.20. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso (aprendices, momento 1)

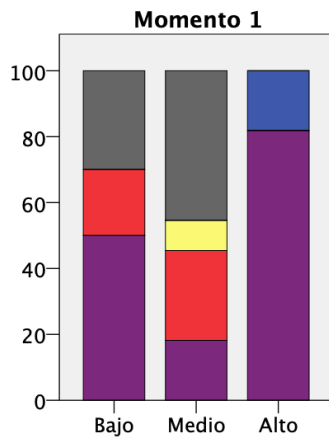


Figura 5.21. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes)

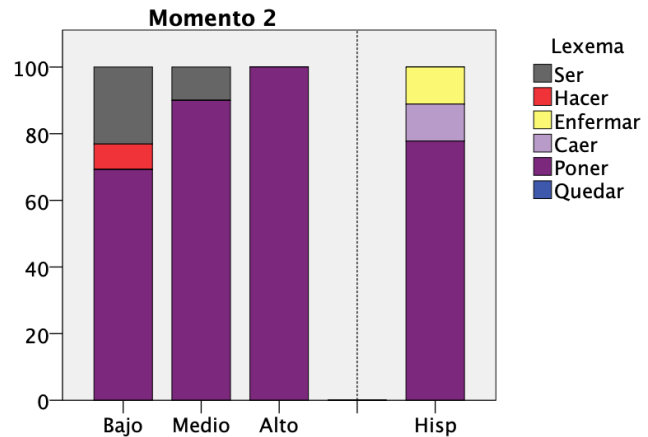


Tabla 5.10. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 1

Momento 1 Lexemas	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Poner	5 (50%)	2 (18%)	9 (82%)
Ser	3 (30%)	5 (45%)	0 (0%)
Quedar			2 (18%)
Hacer	2 (20%)	3 (27%)	
Enfermar		1 (9%)	0
Total	10	11	11

Tabla 5.11. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 2

Momento 2 Lexemas	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Poner	9 (69%)	9 (90%)	6 (100%)	7 (78%)
Ser	3 (23%)	1 (10%)		
Caer				1 (11%)
Hacer	1 (8%)			
Enfermar				1 (11%)
Total	13	10	6	9

Desde una perspectiva general, las figuras Figura 5.20 y Figura 5.21 (arriba) y muestran que para expresar el cambio de estado de paso se han utilizado diferentes verbos, sin embargo, nos vamos a centrar en aquellos que sobresalen de manera especial en las figuras, es decir, el verbo *poner* y el verbo *ser*. En los niveles bajo y medio, observamos que se produce una alternancia de estos dos verbos, lo cual quiere decir que unas veces se usa el verbo *ser* (en gris) y otras el verbo *poner* (en morado) en el mismo contexto de cambio. Esta situación queda reflejada en los ejemplos 5.20 y 5.21 que describen la misma situación, esto es, el proceso de pasar a “estar celoso”. En el ejemplo 5.20 el evento de cambio es expresado con el verbo *ser* mientras que en el ejemplo 5.21 se utiliza en ese mismo contexto de cambio el VSC *ponerse* que junto al adjetivo *celoso* describe exactamente el proceso dinámico de pasar a estar celoso:

5.20 *La chica se enamoró de otro. El hombre **fue** celoso y por eso arrugó el papel y lo tiró a la basura.

5.21 Pero cuando el hombre estaba en punto de dar la carta a la mujer, [...] **se puso** tan celoso que lo tiró la hoja de papel mientras las basuras.

Esta alternancia entre los verbos *ser* y *poner* se manifiesta de una manera más acentuada en el momento 1 y, como ya hemos mencionado, concretamente en los niveles bajo y medio (cf. figura Figura 5.20, arriba) mientras que en el momento 2 (cf. figura Figura 5.21, arriba) predomina el color morado y por lo tanto se aprecia que es el VSC *poner* el lexema predominante para expresar el cambio de estado de paso en los 3 niveles, comportamiento que se equipara al uso mostrado por los hispanohablantes. Esta situación se ve en que ha desaparecido en un grado importante de la figura Figura 5.21 el color gris que representa al verbo copulativo *ser*. Esta progresiva sustitución del verbo *ser* por el verbo *poner* observada al comparar las figuras Figura 5.20 y Figura 5.21 (arriba) se percibe más claramente al contrastar los valores de estos verbos en las tablas Tabla 5.10 y 5.11 de arriba. En el momento 1, nivel bajo, *poner* se usa un 50 por ciento (5 veces de 10) mientras que *ser* se utiliza 3 veces, es decir, un 30 por ciento. En el momento 2, nivel bajo, *poner* se utiliza 9 veces de 13, es decir, un 69 por ciento mientras que el uso de *ser* desciende a un 23 por ciento (3 veces de 13). La misma tendencia se observa en el nivel medio donde *poner* se utiliza un 18 por ciento (2 veces de 11) mientras que *ser* se usa un 45% (5 veces de 11). Al observar el momento 2 estas tendencias se invierten debido a que en este momento *poner* se usa un 90 por ciento, dato que contrasta radicalmente con el apenas 1 por ciento de veces que se usa el verbo *ser*. Con respecto al nivel alto, no se observa este fenómeno debido a que desde el momento 1 el verbo predominante es *poner* y el verbo *ser* no se utiliza.

A continuación, nos referimos a aquellos otros lexemas que en nuestra opinión merecen ser comentados y analizados a pesar de su bajo uso. Por una parte, en el nivel alto ocurre un caso en el que un mismo aprendiz combina los adjetivos *celoso* y *enfermo* con el verbo de cambio *quedar* (marcado en color azul en la figura Figura 5.20) en una situación donde se hace una referencia al momento en el que se produce un cambio momentáneo:

5.22 [...] del cielo apareció una cáscara de plátano. [...] los dos se enamoraron [...]. El día siguiente vino un perro súper pesado y hambriento, y los dos amantes pensaban que iba a pasar algo muy malo. La basura se cayó y el perro, que era vegetariano, se llevó la cáscara de plátano. La hoja **se quedó** celoso y casi enfermo de tristeza.

El mismo aprendiz utiliza en una situación similar el verbo *ponerse*:

5.23 Cuando el chico le presentó su carta a la chica, descubrió que ella ya se había enamorado de otro tipo muy antipático. Así que el chico **se puso** muy triste y deprimido por haber hecho todo en vano, declarándole su amor.

Aunque la alternancia entre *poner* y *quedar* para expresar el cambio de estado de paso se haya dado en dos casos (momento 1, nivel alto) es relevante mencionarlo dado el carácter exploratorio de este estudio. Este caso puede ser importante tenerlo en cuenta cuando analicemos el cambio de estado resultativo cuya forma más prototípica es *quedarse* (cf.5.3.2.2).

El verbo *hacer*, es el otro verbo que, a pesar de su bajo índice de incidencia (véase tablas 5.20 y 5.11 (arriba), sin embargo, parece que juega un rol sobre todo en el momento 1 en los niveles bajo y medio. Se utiliza como una variante que aparece en el mismo contexto que los verbos *ser* y *ponerse*. Al igual que estos, *hacer* en estas situaciones ha sido usado para expresar el cambio de paso causado:

Momento 1

5.24 *El chico va a escribir la carta de amor a la chica que el enamorarse. Pero es una problema mala y pesada porque la chica esta enamorada con un otro chico. El chico que ha escrito la carta de amor **hace entonces muy loco y celoso** con el otro joven [Nivel bajo].

5.25 *Ella se fue con su novio, alguien más popular, algo que **hizo nuestro chico muy triste y celoso** [Nivel medio].

Momento 2

5.26 Entre cáscaras de plátano y otra basura estaba por días y me ha sentido muy triste y solitario. Una de las cáscaras de plátano **me ha hecho feliz** otra vez, y me ha sentido enamorado [...].

En estos tres ejemplos *hacer* tiene una lectura causativa. Lo que se está subrayando en ellos es el paso a un estado provocado por un agente externo, esto es, lo que se denomina cambio percibido como un proceso causado. Aunque son pocos casos, veremos si en los apartados siguientes *hacer* es utilizado por los aprendices para denotar otros matices que forman parte del universo de la noción de cambio.

Esto lo señalamos debido a que el verbo *hacer* equivale al verbo sueco *göra*. Como verbo pleno de significado expresa la idea de 'producir algo' o 'realizar una acción'. Sin embargo, ambas lenguas utilizan este verbo como un verbo de apoyo, en el sentido de que necesitan un complemento para poder expresar un significado. En el caso del español como un VSC en construcción intransitiva “Manuel se hizo cura” o en construcción transitiva “Su matrimonio **la hizo** infeliz”. La coincidencia con el sueco es que *göra* es también un verbo causativo que, apoyado en complementos atributivos (sustantivos o adjetivos) expresa que una entidad causa un cambio de estado “Hennes äktenskap **gjorde** henne olycklig” que equivale en español a “Su matrimonio la hizo infeliz”. El español es una lengua que dispone de varios verbos para expresar un proceso de cambio que ha sido causado (*hacer, volver, poner, dejar* contrapartida léxica de *quedar(se), hacer, volver, convertir*, etc.). Partiendo de esta idea, nos preguntamos si la problemática que se da en el aprendizaje por la falta de equivalencia de la noción de cambio entre el sueco *bli* y las variantes en el español se repite cuando se expresa un cambio que ha sido causado. En los dos enfoques se da la misma coyuntura, a saber, que el sueco dispone de un verbo único mientras que el español dispone de diferentes alternativas.

El ejemplo 5.25 presentado arriba saca a la luz esta problemática cuando se compara con el ejemplo 5.27 (abajo) encontrado en el corpus hispanohablante donde *poner*, se ha utilizado para expresar un cambio enfocado en la causa que lo provoca:

5.27 La chica a la que hace unos segundos quería declarar su amor, estaba charlando con otro chico. Esa escena **lo puso** celoso.

Esto viene a reforzar la hipótesis de que posiblemente estemos ante un caso de estrategia de inferencia interlingual (Corder 1974)¹³⁴. Los aprendices transfieren las reglas de su L1 a la lengua meta, esto es, si *göra* sirve para expresar procesos de cambio causados en su L1, este mismo verbo en español cumplirá la misma función. A continuación, veremos si estas diferencias que percibimos son significativas a nivel estadístico.

5.3.2.1.b. Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2

Según la tabla 5.12 (abajo), al analizar la evolución entre los dos momentos y con respecto a las muestras de los hispanohablantes se aprecia que los aprendices han disminuido el uso de los verbos copulativos (residuos estandarizados: 1.1, -0.4, -1.2) haciendo un mayor uso de los VSC (residuos estandarizados: -0.7, 0.6, 0.2) a medida que aumenta el nivel de los aprendices.

Como ya se vio en la figura de arribaFigura 5.21, lo que se produce es una disminución en el momento 2 del uso de *ser* (en gris) y en su defecto un aumento del uso de *poner* (color morado). Esto muestra que ha habido un reajuste, es decir, se utiliza un verbo que se usa con el significado que le corresponde y, en consecuencia, lo que se observa es que hay una

¹³⁴ Las estrategias de inferencia interlingual se basan en los conocimientos que el aprendiz posee de su propia lengua.

equiparación con respecto al uso mostrado por el hispanohablante. Los hispanohablantes utilizan el verbo *poner* un 78% de las ocasiones, las restantes formas que utilizan —*caer* y *enfermarse*— (colores lila y amarillo) son efectivamente variantes posibles para la denotación de este tipo cambio de estado (cf. figuraFigura 5.21, Hisp.). Como consecuencia de ese reajuste se da un fenómeno característico del proceso de aprendizaje denominado *reemplazamiento* (Gatbonton 1978 y Ellis 1985)¹³⁵, que consiste en la gradual sustitución de un lexema que ha sido sobreusado en un determinado momento, como es el caso del verbo *ser*, por otra forma que se ajusta al contexto donde se da el verbo *ponerse*.

No obstante, debido al bajo número de datos analizados (cf. tabla 5.12), estos resultados no son significativos estadísticamente hablando ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 7,735, p = 0,258$)¹³⁶. Por lo tanto, sería necesario realizar un estudio con más datos para poder comprobar si las pautas de uso identificadas se podrían hacer extensivas en general a todos los aprendices suecohablantes de español.

Tabla 5.12. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 1, momento 2 e hispanohablantes

Tipos de lexemas		Momento		
		Momento 1	Momento 2	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas	8 (25.8%)	4 (13.8%)	
	Residuo estandarizado	1,1	-0,4	-1,2
Verbo semicopulativo cambio	Respuestas	20 (64.5%)	24 (82.8%)	7 (87.5%)
	Residuo estandarizado	-0,7	0,6	0,2
Verbo causativo	Respuestas	3 (9.7%)	1 (3.4%)	1 (12.5%)
	Residuo estandarizado	0,5	-0,7	0,4
Total		31	29	8

5.3.2.1.c. Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes

Atendiendo solamente a los resultados obtenidos en la prueba realizada por los aprendices en el momento 2, es decir, al final del semestre y a aquellos resultados mostrados por los hispanohablantes, en la tabla Tabla 5.13 (abajo) apreciamos un predominio de los VSC (31 de un total de 38 ocurrencias). Además, se aprecia que esto ocurre para todos los niveles, al igual que en los hispanohablantes (residuos estandarizados: -0.5, 0.3, 0.5, -0.1).

¹³⁵ Traducción nuestra del término inglés *replacement* usado por Gatbonton (1978) y Ellis (1985).

Según se mostró en la figuraFigura 5.21 (arriba), el VSC *poner* (color morado) en el momento 2 ha reemplazado de manera clara a la cópula *ser* (color gris) pues observamos en la figura que en este momento el uso del primero está muy por encima del 50%. Esta tendencia es especialmente marcada en el nivel intermedio; de un 45% del uso de *ser* en el momento 1 se pasa a tan solo un 10 % en el momento 2. Por el contrario, el nivel bajo es el que menos cambio manifiesta con respecto a la alternancia entre *ser* y *poner* desde el punto de vista de la evolución en el tiempo (momento 1 vs. momento 2). Se observa una escasa disminución en el uso del verbo *ser* (de un 30 a un 23 por ciento) y un aumento medio del uso del verbo *poner* (de un 50 un 70 por ciento).

Estas cifras nos indican que es en el nivel intermedio donde se da de manera más acentuada el reajuste entre forma y el significado de cambio. En los aprendices del nivel alto no podemos hablar de grandes diferencias con respecto al momento 1, pues, como muestra la figuraFigura 5.21(arriba), *poner* es el único verbo empleado en el momento 2, VSC que ya predominaba en el momento 1. La única diferencia es que el uso del verbo *quedarse* ha desaparecido en el momento 2. En este plano pseudolongitudinal, como muestra la tabla5.13 (abajo) los resultados tampoco son significativos desde el punto de vista estadístico (χ^2 (gl = 9)=8,917, $\alpha=0,445$)¹³⁷, por lo que sería necesario realizar otro estudio con más datos para contrastarlos.

¹³⁷ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

Tabla 5.13. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado de paso. Momento 2 vs. hispanohablantes.

Tipos de lexemas		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas	3 (23.1%)	1 (10%)		
	Residuo estandarizado	1,4	-0,1	-0,8	-1,0
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	9 (69.2%)	9 (90%)	6 (100%)	7 (77.8%)
	Residuo estandarizado	-,05	0,3	0,5	-0,1
Verbo causativo	Respuestas	1 (7.7%)			1 (11.1%)
	Residuo estandarizado	0,4	-0,7	-,06	0,8
Otros	Respuestas				1 (11.1%)
	Residuo estandarizado	-,06	-0,5	-0,4	1,6
Total		13	10	6	9

5.3.2.1.d. Síntesis de los resultados

Resumiendo todo lo expuesto, las tendencias que se han resaltado en las figuras Figura 5.20 y Figura 5.21 son, en primer lugar, que el cambio de paso es expresado preferentemente por los aprendices del nivel bajo e intermedio con los verbos *ser* y *poner*. En casos aislados aparece el verbo *hacer* que se presenta como una alternativa para enfocar ese proceso de cambio como un proceso causado por alguien o por algo.

En segundo lugar, a nivel del comportamiento de estos verbos —*ser* y *poner*— en relación con cómo evolucionan en el tiempo, es el nivel bajo y el medio especialmente los que muestran cambios durante el periodo estudiado; en el momento 1 se produce un sobreuso del verbo *ser* en contextos que son característicos del verbo *poner*, mientras que en el momento 2 se produce un reajuste entre forma y significado dado que el verbo *ser* es reemplazado por el VSC *poner*. El nivel alto en este contexto es el que presenta un uso que se equipara a la manera en la que los hispanohablantes expresan el cambio de estado tanto en el momento 1 como en el momento 2. Sin embargo, las diferencias observadas no se pueden extrapolar a todos los aprendices suecohablantes de español dado que las diferencias no son estadísticamente significativas.

5.3.2.2. El cambio de estado resultativo

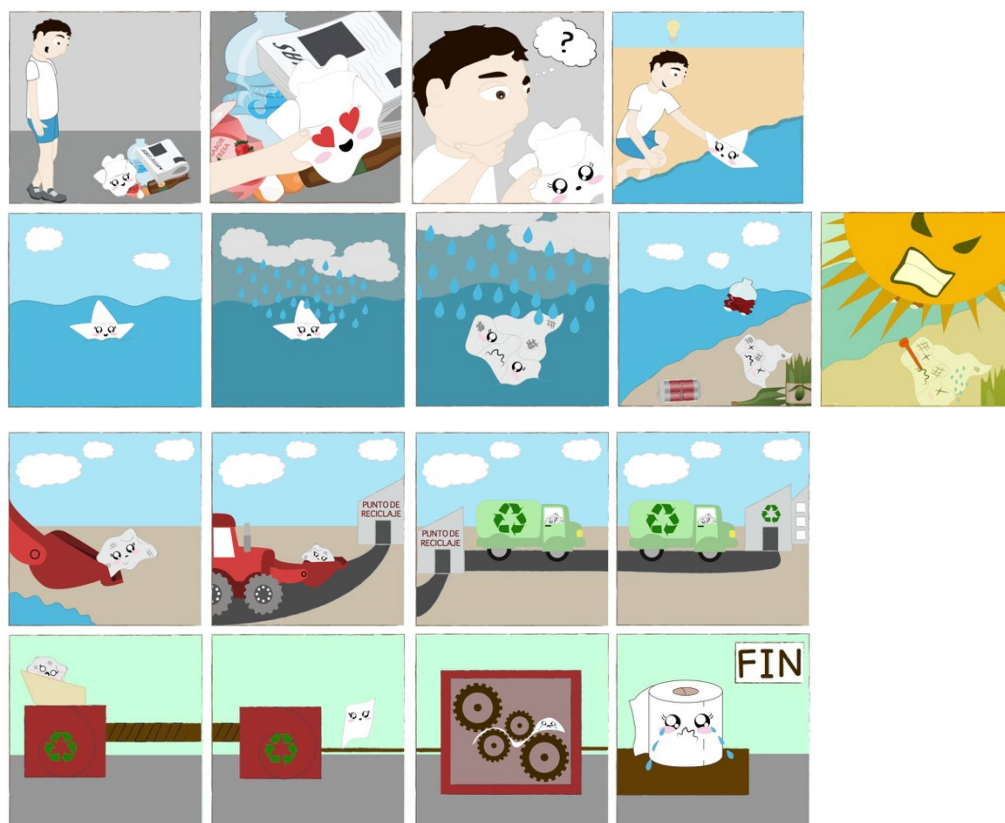
En este apartado analizamos los recursos lingüísticos que los aprendices han utilizado para describir un proceso de cambio que se da generalmente de manera posterior al factor que lo desencadena privilegiándose el resultado final más que el proceso mismo del cambio: “*Cuando le dijeron que había aprobado se quedó sorprendido*”.

Las viñetas que han motivado la descripción del cambio de estado resultativo son las que se muestran en la figura 5.22¹³⁸. En la lista de palabras propuestas para escribir la historia aparecían adjetivos como *triste*, *decepcionado*, *sorprendido*, *arrugada*, etc. que en combinación con los verbos *quedarse*, *dejar*, *acabar* expresan el matiz de cambio de estado resultativo (cf. apéndice 6). Estas imágenes se podrían describir, por ejemplo, de la siguiente manera; el chico se queda sorprendido y decepcionado al ver que la chica de sus sueños ya tiene novio. El chico arruga la hoja de papel y la tira a la papelera. La hojita se queda muy triste. Alguien tira una cáscara de plátano a la basura y, la hoja y la cáscara se enamoran perdidamente. Un perro encuentra la cáscara de plátano y se la lleva. La hojita se queda muy triste. Un chico encuentra la hoja y hace un barco de papel. Lo deja en el mar. De repente empieza a llover y la hoja se moja acabando arrugada, triste y enferma en una playa. Una excavadora la recoge y se la lleva a una estación de reciclaje donde se convierte en un rollo de papel higiénico, situación que deja a la hoja muy triste y pensativa.

Figura 5.22. Viñetas sobre el estado resultativo



¹³⁸ Algunas de estas viñetas también sirvieron para expresar el cambio de estado de paso.



5.3.2.2.a. Estudio global de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo

Las figuras 5.23 y 5.24 y sus tablas correspondientes 5.14 y 5.15 (abajo), nos muestran los verbos (lexemas) con los que los aprendices han expresado este matiz del cambio en cada uno de los momentos y en contraste con los hispanohablantes. El verbo *dejar* (color marrón), así como *quedar*, *acabar*, *terminar*, *resultar* (tonalidades azules) son los que tienen la capacidad de expresar este matiz semántico del cambio.

El significado de cambio de estado resultativo es expresado en los dos momentos por variados verbos, como muestra la gama de colores de las figuras 5.23 y 5.24. Al igual que hicimos en el anterior apartado, nos vamos a centrar en los fenómenos que destacan por su comportamiento. Se da un predominio de los VSC en forma de un amplio abanico de verbos: *ponerse* (color morado), *quedar(se)*, *acabar*, *terminar*, *resultar* (azul y derivados) y *convertirse*, *volverse* (color verde y derivados). El verbo copulativo *ser* (color gris) también juega un rol muy importante a la hora de expresar este matiz del cambio en la interlengua de los aprendices y en menor medida los verbos causativos de cambio *hacer* y *dejar* (color rojo y marrón).

Figura 5.23. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (aprendices, momento 1)

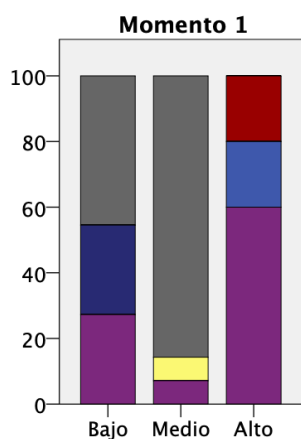


Figura 5.24. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes)

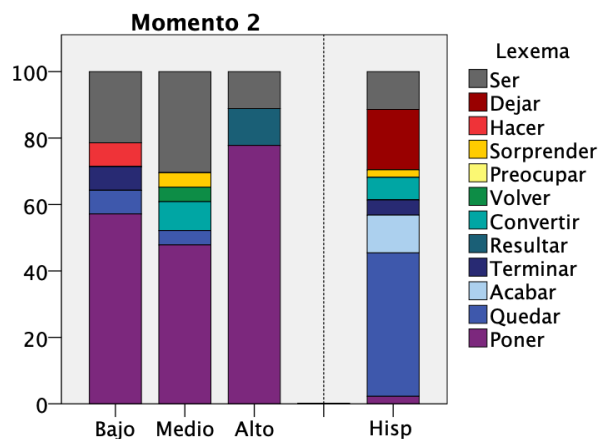


Tabla 5.14. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado resultativo Momento 1

Momento 1 Lexema	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Ser	5 (45%)	12 (86%)	
Poner	3 (27%)	1 (7%)	3 (50%)
Terminar	3 (27%)		
Preocuparse		1 (7%)	
Salir			1 (17%)
Quedar			1 (17%)
Dejar			1 (17%)
Total	11	14	6

Tabla 5.15. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de resultativo. Momento 2

Momento 2 Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Poner	8 (57%)	11 (48%)	7 (78%)	1 (2%)
Quedar	1 (7%)	1 (4%)		19 (43%)
Ser	3 (21%)	7 (30%)	1 (11%)	5 (11%)
Dejar				8 (18%)
Convertir		2 (9%)		3 (7%)
Acabar				5 (11%)
Terminar	1 (7%)			2 (5%)
Sorprender		1 (4%)		1 (2%)
Volver		1 (4%)		
Resultar			1 (11%)	
Hacer	1 (7%)			
Total	14	23	9	44

En el momento 1 (cf. figura 5.23, arriba) los aprendices del nivel bajo y medio utilizan con una alta frecuencia el verbo copulativo *ser*, como en los ejemplos 5.28 y 5.29 (abajo). En el nivel bajo lo usan un 45 por ciento de las veces. Llama la atención que en el nivel medio el uso de *ser* aumente a un 86 % (cf. tabla 5.14). Este verbo se alterna además con otros verbos de cambio en los mismos contextos: *ponerse* (ejemplo 5.30), *preocuparse* (ejemplo 5.31) y *terminar* (5.32):

- 5.28 Pero un día un perro malo y hambriento se cayó la basura y tomó la cáscara de plátano. La hoja del papel **fue** muy sorprendido y preocupada por su amor.
- 5.29 Un día, Felipe, [...], me ha comprado en el papelería, para en mí escribir una carta de amor para declarar su amor a una chica [...], pero la chica loca estaba enamorada en un otro hombre. Felipe **fue** primero sorprendido y después muy decepcionado [...].
- 5.30 Pero cuando llegaban a la casa de la mujer, ella estaba saliendo con otro hombre. El hombre y la hoja entonces **se pusieron** muy decepcionados.
- 5.31 Era oscuro allí en las basuras, donde estaba tan arrugado y sucio, y **empezó a preocuparse** [...].
- 5.32 El humano pensativo hizo un barco de papel de la hoja y la puso en el agua. La hoja **terminó** muy arrugada, preocupada y triste [...].

De estos resultados se desprende que para los niveles bajo y medio el verbo *ser* es el lexema que predomina para expresar el cambio de estado resultativo, viéndose, además, que se empiezan a usar verbos que sí tienen la capacidad de expresar cambio, aunque no expresen el valor de estado resultativo.

El nivel alto se desmarca de esta tendencia dado que lo que predomina son enunciados como el del ejemplo de arriba 5.30. De 6 referencias al cambio de estado resultativo se ha utilizado el verbo *poner* 3 veces (50 por ciento, véase tabla 5.14). Los restantes verbos utilizados, expresan un valor de cambio de matiz resultativo: el VSC *quedar(se)*, como en el ejemplo 5.33 y su contrapartida léxica de valor causativo *dejar*, como en el ejemplo 5.34 (cf. tabla 5.14):

5.33 Cuando del cielo apareció una cáscara de plátano. La hoja **se quedó** sorprendido pero dentro de poco los dos se enamoraron y todo se sintió mucho más claro de inmediato.

5.34 El perro come la cáscara de plátano y **deja** la hoja sólo.

Comparando los niveles bajo y medio con el alto se observa que en los primeros el verbo copulativo *ser* es un comodín para expresar el cambio de estado resultativo, mientras que los aprendices del nivel alto parecen recurrir a verbos que expresan un valor de cambio (*ponerse, quedarse, dejar*). Ni en el caso de *ser* ni en el de *ponerse*, se da una correspondencia entre significado y forma dado que no expresan típicamente un cambio de estado resultativo. Sin embargo, los aprendices del nivel alto parecen tener más claro que las realidades que describen requieren de verbos que significan la noción de cambio, sin ser capaces siempre de escoger el verbo que precisa exactamente el valor semántico de cambio que se requiere (véase el ejemplo de arriba 5.30).

En el momento 2 (figura 5.24, arriba), el fenómeno que destaca es que el verbo *ponerse* (color morado) predomina en los 3 niveles de interlengua para expresar el cambio de estado resultativo. En el nivel bajo se utiliza un 57 por ciento de las veces; en el nivel medio un 48 por ciento y en el nivel alto el uso aumenta de manera drástica hasta un 78 por ciento (cf. tabla 5.15, arriba).

Si comparamos los colores de la figura 5.24 (arriba) que representan a los aprendices con respecto a los hispanohablantes vemos que no hay similitud con respecto a las escalas de colores representadas en los aprendices. En los hispanohablantes predominan las tonalidades azules. La figura 5.24 muestra que el verbo más utilizado por los hispanohablantes es el VSC *quedar(se)* con una frecuencia de uso del 43 por ciento y su contrapartida causativa *dejar* (18 por ciento) en color marrón (cf. tabla 5.15, arriba). También los hispanohablantes recurren a otros verbos alternativos cuya significación es también la de expresar un cambio resultativo —*acabar, terminar, convertirse*— (tonalidades azules en la figura 5.24, arriba). Aparte de esto, hacen uso de otros verbos *sorprenderse* o *preocuparse*, que son verbos léxicos de cambio que equivalen a la pieza léxica *quedarse sorprendido* y *quedarse preocupado*. De acuerdo a esto, en el momento 2, mientras que en los aprendices aparecen enunciados como los siguientes:

- 5.35 El hombre deprimido ahora arrugó la hoja y lo tiró en el cesto de basura. La hoja **fue** muy sorprendida de esa acción [...].
- 5.36 Un día un perro llegó a nuestro casa de basura, **nos puso** sorprendidos cuando nos dijo que era vegetariano y hambriento;

los hispanohablantes en las mismas situaciones expresan el cambio resultativo de las siguientes maneras:

- 5.37 Una mañana el chico **quedó** sorprendido a la vez que deprimido, cuando vio que la chica caminaba [...] de la mano de un popular y antipático chico [...].
- 5.38 Con su hoja de papel en la mano corrió hacia donde pensó encontrar a su “amor” y lo que vio a continuación **lo dejó** triste, decepcionado, deprimido [...].
- 5.39 El día que fue a declarar su amor, orgulloso, poco tranquilo y algo preocupado, **acabó** decepcionado, triste y deprimido, ya que la chica era muy popular con su novio y el papel arrugado fue tirado a la basura.
- 5.40 A los treinta minutos, pasó un joven del barrio y cogió el papel del suelo e hizo un barco de papel arrugado y lo puso en el mar de la playa para observar como flotaba, finalmente **terminó** deteriorado en la orilla del mar.

Por otra parte, la figura 5.24 (arriba) muestra que en este segundo momento los aprendices en todos los niveles, aparte de *ponerse*, han empezado a incorporar otros VSC (colores verdes y rojo) que, sin embargo, no tienen la capacidad de expresar el cambio de estado resultativo. Esto es una muestra de que los aprendices —posiblemente debido a la clase de los VSC que recibieron— conocen estas formas, pero parece que las usan sin criterio alguno, es decir, al azar dado que probablemente no las tienen categorizadas semánticamente, como se muestra en los ejemplos 5.41 y 5.42:

- 5.41 *Un momento después un perro hambriento venió a las basuras, y porque el perro fue vegetariano comió la cáscara. Otra vez la hoja de papel **se volvió** deprimida de la realidad pesada y mala.
- 5.42 Al fin la hoja de papel llegó a ser un papel higiénico, algo que **se hizo** muy pensativo.

En el ejemplo 5.41(arriba) se está utilizando el VSC *volverse* cuyo significado es el de un cambio de estado que implica, por lo general, la alteración radical en la personalidad del sujeto como por ejemplo en “Se volvió un egoísta” y no un cambio enfocado en el resultado. Finalmente *hacerse* se utiliza generalmente para denotar un cambio de entidad “el agua se hizo barro” o bien un cambio autogenerado hacia un nuevo estado (cambio de autogeneración) como en *se hizo mayor, se hizo rico*, etc. En el contexto donde se usa *hacerse* (ejemplo 5.42) lo que se está señalando es un cambio de estado que incide en el resultado final. El aprendiz que ha expresado este enunciado, parece que lo hace enfocando el cambio como un proceso

causado, queriendo decir en realidad, “[...] algo que lo dejó pensativo”. En esta circunstancia ha recurrido a los conocimientos que posee de su L1 (estrategia interlingual) utilizando así el verbo *hacer*. Una vez más aparece de manera aislada un caso que coincide con otro visto en el apartado anterior (cf. 5.3.2.1), donde, para señalar un cambio de proceso causado, el aprendiente suecohablante de ELE recurre al verbo *hacer* como en su L1 (*göra*). Esto se confirma al encontrar el ejemplo en sueco 5.43, que procede de un corpus de textos escritos en sueco sobre la misma tarea escrita _viñetas¹³⁹. En este ejemplo se expresa un cambio de estado resultativo como el que se expresa en el ejemplo anterior 5.42 en español:

5.43 Flickan [...] **gjorde** den stackars ynglingen oerhört besviken genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling [...] ¹⁴⁰.

En los siguientes apartados valoraremos si estas diferencias observadas, son estadísticamente significativas.

5.3.2.2.b. Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2

Al analizar la evolución entre los dos momentos y los hispanohablantes observamos que se aprecian diferencias estadísticamente significativas con respecto a los tipos de lexema utilizados ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 23,311$; *V* de Cramér = 0,312; *p* = 0,001). Según los datos mostrados en la tabla 5.16 (abajo), los aprendices en el momento 1 usan preferentemente el verbo copulativo *ser*, mientras que en el momento 2 su uso disminuye bastante. Para los hispanohablantes el uso del verbo *ser* es mínimo (residuo estandarizado = 3; -0,5; -2,0).

Por otra parte, los datos de la tabla 5.16 (abajo) muestran que el verbo copulativo *ser* se va sustituyendo mayoritariamente por los VSC en el momento 2 (residuo estandarizado = -1,6; 0,7; 0,6). En el caso de los aprendices, en los tres niveles se utiliza el verbo *ponerse* (color morado, figura 5.24). Lo que muestra esto es que este verbo en diferentes grados ha reemplazado al verbo *ser* (color gris, figura 5.24) en los contextos que en el momento 1 eran dominados por este.

La incorporación progresiva de *ponerse* en la interlengua del aprendiz da lugar al fenómeno de la *generalización* (Gatbonton 1978 y Ellis 1985). Observamos que *ponerse* se ha extendido a un mayor número de contextos, lo que explica su alta frecuencia de uso en el momento 2. En el apartado anterior, hemos mostrado que los aprendices han utilizado *ponerse* para expresar el significado que le corresponde, es decir, el proceso de un cambio de estado de paso, pero según los resultados que mostramos en el presente apartado también es utilizado en situaciones que indican un proceso de cambio resultativo. De esto se desprende que *ponerse*

¹³⁹ En la tesina de licenciatura (Fernández Incógnito 2016, inédita) se recogieron dos corpus; el corpus HISP que usamos en este análisis y el corpus SUE, es decir, corpus de suecohablantes. Ambos corpus se componen de textos escritos que versan sobre la misma tarea que realizaron los aprendices para obtener muestras sobre la expresión de cambio.

¹⁴⁰ “La chica *dejó* totalmente decepcionado al pobre joven cuando de confesó que ella ya estaba enamorada de otro joven” (trad. nuestra).

en estos casos está ocupando el lugar de verbos de cambio resultativos tales como *quedar(se)*, *acabar*, *terminar*, como hemos visto en el ejemplo 5.30 (“se pusieron muy decepcionados”) y 5.36 (“nos puso sorprendidos”). Además de esto, la tabla 5.16 (abajo) muestra que los hispanohablantes muestran un uso significativo del verbo causativo *dejar*, como el ejemplo presentado 5.38 (“lo dejó triste, decepcionado, deprimido”), que contrasta con el apenas uso de este lexema en los aprendices en ambos momentos (residuo estandarizado= -1,2; -0,9 y 1,9). Esto puede ser debido a que probablemente los aprendices no han recibido un input de los llamados verbos causativos que sirven para expresar un proceso de cambio causado.

Tabla 5.16. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado resultativo. Momento 1, momento 2 e hispanohablantes

Tipos de lexemas		Momento		
		Momento 1	Momento 2	Hispan.
Verbo copulativo	Respuestas	17 (58.6%)	11 (24.4%)	5 (11.6%)
	Residuo estandarizado	3	-0,5	-2
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	11 (37.9%)	31 (68.9%)	29 (67.4%)
	Residuo estandarizado	-1,6	0,7	0,6
Verbo causativo	Respuestas	1 (3.4%)	3 (6.7%)	9 (20.9%)
	Residuo estandarizado	-1,2	-0,9	1,9
Total		29	45	43

5.3.2.2.c. Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes

Teniendo en cuenta únicamente los resultados obtenidos tras la finalización del curso (momento 2), observamos una homogeneización con respecto a los tipos de lexema utilizados en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(\text{gl} = 9) = 8,236; p = 0,511$) entre los 3 niveles y con respecto a los hispanohablantes.

Según los resultados reflejados en la tabla de abajo 5.17, hay un predominio de VSC para los tres niveles, así como para los hispanohablantes (residuos estandarizados 0,2, -0,3, 0,4 y -0,1). Como consecuencia de lo anterior se observa una disminución en el uso de los verbos copulativos, aunque estos verbos se siguen usando en los niveles bajo y medio (residuos estandarizados 0,3; 1,4; -0,5 y -1,0).

Sin embargo, al analizar qué VSC utilizan los aprendices apreciamos diferencias con los hispanohablantes. Mientras los aprendices usan el verbo *ponerse*, los hispanohablantes utilizan el verbo *quedarse*, que es el verbo capacitado para expresar el cambio de estado resultativo. Sin embargo, no podemos demostrar en este análisis que estas diferencias son

estadísticamente significativas debido a que no es posible aplicar la prueba chi-cuadrado a nivel de los verbos, como ya hemos explicado en anteriores ocasiones.

En lo referente a los verbos causativos, la tabla los hispanohablantes son los únicos que los utilizan (residuos estandarizados -0,6; -1,2; -0,2; 1,3) dato que concuerda de nuevo con el hecho de que los aprendices no han recibido input formal sobre este tipo de verbos.

Tabla 5.17. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexemas para expresar el cambio de estado resultativo. Momento 2 vs. hispanohablantes

Tipos de lexemas		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas	3 (21.4%)	7 (30.4%)	1 (11.1%)	5 (11.4%)
	Residuo estandarizado	,3	1,4	-,5	-1,0
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	10 (71.4%)	14 (60.9%)	7 (77.8%)	29 (65.9%)
	Residuo estandarizado	,2	-,3	,4	-,1
Verbo causativo	Respuestas	1 (7.1%)	1 (4.3%)	1 (11.1%)	9 (20.5%)
	Residuo estandarizado	-,6	-1,2	-,2	1,3
Otros	Respuestas		1 (4.3%)		1 (2.3%)
	Residuo estandarizado	-,6	,7	-,4	,0
Total		14	23	9	44

5.3.2.2.d. Síntesis de los resultados

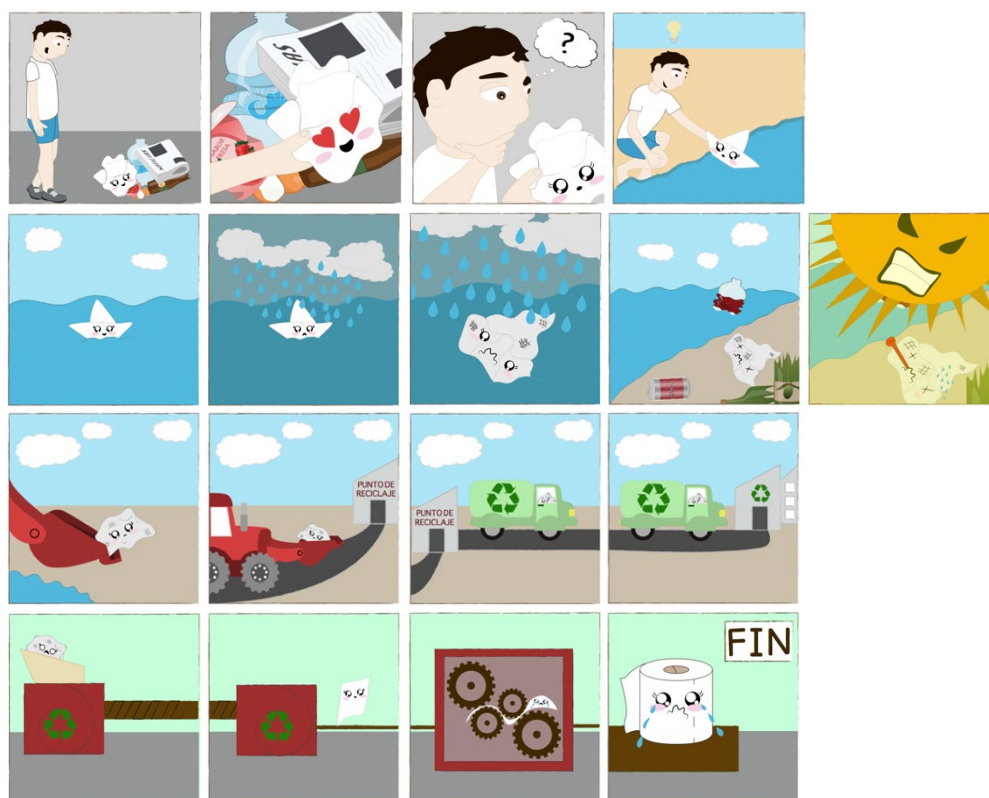
Las pruebas estadísticas aplicadas han estimado si hay diferencias en cuanto a si se usan o no verbos cuyo significado exprese la noción de cambio a nivel semilongitudinal y pseudolongitudinal. Con respecto al primer nivel, se observan cambios significativos, es decir, los aprendices han pasado de usar poco los verbos de cambio a usarlos mayoritariamente en el momento 2. La diferencia es significativa cuando se tiene como referencia a los hispanohablantes. Sin embargo, a nivel transversal, es decir, entre los 3 niveles en el momento 2 y los hispanohablantes no hay diferencias significativas, lo que quiere decir que todos los aprendices han incorporado verbos que expresan cambio como lo hacen los hispanohablantes. De esto se desprende que ha habido una homogeneización. Sin embargo, esto parece que no concuerda con lo que muestra la figura 5.24. Como ya hemos observado, la gama de colores es similar entre los 3 niveles (predominando el color morado), pero al mismo tiempo muy diferente al de los hispanohablantes. Lo que indica esto es que al entrar a analizar pormenorizadamente los VSC que los aprendices utilizan para expresar el cambio de estado resultativo, vemos que utilizan mayoritariamente el verbo *ponerse*, que no expresa precisamente el matiz de cambio resultativo.

A tenor de lo expuesto, concluimos que para la expresión del cambio resultativo se produce una alternancia de formas entre *ser* y *ponerse* en los aprendices; por lo tanto, son dos verbos claves en el proceso de aprendizaje del cambio resultativo. Por otra parte, observamos que del momento 1 al momento 2 se han incorporado VSC, sin embargo, el verbo *quedarse* y su contrapartida causativa *dejar* que expresan el cambio de estado resultativo no son apenas utilizados por los aprendices. Comparando estos resultados con los del apartado anterior parece que el cambio de estado resultativo resulta más difícil de aprender que el cambio de estado de paso.

5.3.2.3. El cambio de entidad

En este apartado analizamos los recursos lingüísticos que los aprendices han utilizado para describir un cambio total que implica la transformación de una entidad en otra distinta, como en “convirtieron el edificio de correos en un hotel”. Las viñetas que han motivado la descripción del cambio de entidad son las que se muestran en la siguiente figura 5.25. En la lista de palabras propuestas para describir estas viñetas se encontraban los sintagmas nominales *barco de papel* y *rollo de papel higiénico* (cf. apéndice 6), que junto con los verbos *convertirse* o *transformarse* expresan típicamente un cambio de entidad. En las viñetas aparece un chico que encuentra la hoja de papel en el suelo y decide hacer un barco de ella. El chico deja el barco en el agua. Empieza a llover y el barco de papel se va humedeciendo hasta llegar a otra playa casi deshecha. Allí la recoge una excavadora y la lleva a una planta de reciclaje y se transforma en un rollo de papel higiénico.

Figura 5.25. Viñetas cambio de entidad



5.3.2.3.a. Estudio global de los lexemas para expresar el cambio de entidad

Las figuras 5.26 y 5.27 (abajo) y sus correspondientes tablas 5.18 y 5.19 (abajo) muestran con qué verbos se ha expresado este matiz del cambio y cómo varía su uso de un momento a otro entre los tres niveles de interlengua, y en comparación con los hispanohablantes.

El cambio de entidad es expresado por variados tipos de lexemas, predominando los verbos semicopulativos de cambio causativos (color rojo) y los VSC (tonalidades marrones). En menor grado aparecen diferentes verbos plenos de significado (tonalidades en verde) y de manera esporádica los verbos copulativos (color gris).

Figura 5.26. Frecuencia de uso de los lexemas para el cambio de entidad (aprendices, momento 1) **Figura 5.27. Frecuencia de uso de los lexemas para el cambio de entidad (aprendices, momento 2 vs. hispanohablantes)**

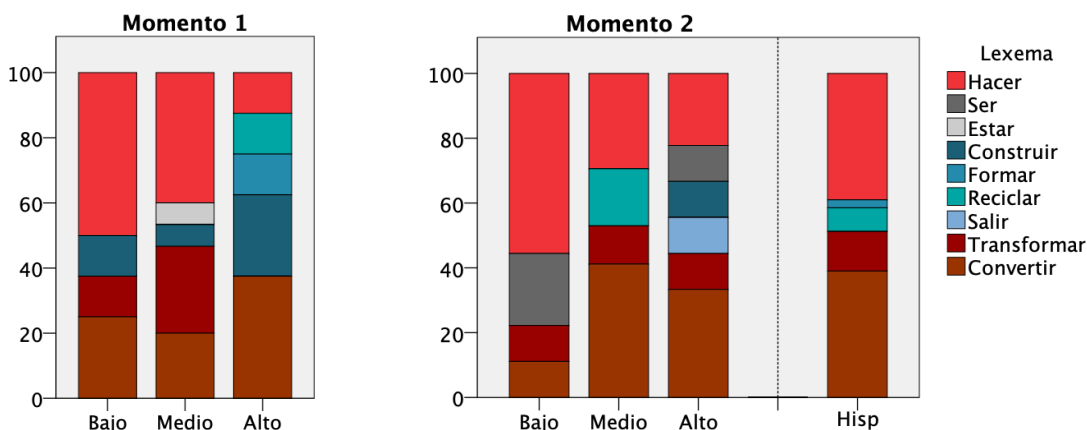


Tabla 5.18. Frecuencia de los lexemas. Momento 1. Cambio de entidad

Momento 1 Lexema	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Hacer	4 (50%)	6 (40%)	1 (13%)
Convertir	2 (25%)	3 (20%)	3 (38%)
Transformar	1 (13%)	4 (27%)	
Reciclar	1 (13%)	1 (7%)	2 (25%)
Estar		1 (7%)	
Construir			1 (13%)
Formar			1 (13%)
Total	8	15	8

Tabla 5.19. Frecuencia de los lexemas. Momento 2. Cambio de entidad

Momento 2 Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Hacer	5 (56%)	5 (29%)	2 (22%)	16 (39%)
Convertir	1 (11%)	7 (41%)	3 (33%)	16 (39%)
Transformar	1 (11%)	2 (12%)	1 (11%)	5 (12%)
Reciclar		3 (18%)		3 (7%)
Ser	2 (22%)		1 (11%)	
Construir			1 (11%)	
Formar				1 (2%)
Salir			1 (11%)	
Total	9	17	9	41

Siguiendo el procedimiento de los análisis anteriores nos centraremos en los fenómenos que destacan por su comportamiento desde una perspectiva general y en los dos ejes en los que se asienta nuestro análisis, a saber, el semilongitudinal y el pseudolongitudinal.

Según ilustran las figuras 5.26 y 5.27 (arriba), tanto en el momento 1 como en el momento 2 los aprendices expresan el cambio de entidad de manera bastante similar a los hispanohablantes. Por una parte, utilizan los VSC *convertirse* y *transformarse* (tonalidades marrones), que son, dentro de este paradigma verbal los verbos que expresan típicamente el cambio de entidad. Aunque estos verbos son prácticamente sinónimos en los contextos en los que aparecen (ejemplos de 5.44 al 5.47, abajo), se muestra que hay una preferencia por el uso del verbo *convertirse* (véanse porcentajes en las tablas 5.18 y 5.19, arriba). Los dos verbos se utilizan para expresar un cambio de entidad que se produce de manera interna, en cuyo caso se utilizan en forma intransitiva (*convertirse* y *transformarse*, ejemplos 5.44 y 5.45), o bien

como un proceso de cambio causado en cuyo caso se utilizan en forma transitiva (*convertir* y *transformar*, ejemplos 5.46 y 5.47):

5.44 La hoja **se convierte** en papel higiénico y termina en el cuarto de baño.

5.45 Eso era la triste historia de una hoja de papel que **se transformó** a un papel higiénico.

5.46 La fábrica **convirtió** la hoja a papel higiénico [...].

5.47 Un niño sacó el papel y **lo transformó** hasta un barco de papel [...].

Las figuras 5.26 y 5.27 y las tablas 5.18 y 5.19 (arriba) ilustran también que el otro verbo que destaca por su uso es el verbo *hacer*. Este verbo lo utilizan tanto los aprendices en los dos momentos como los hispanohablantes. Vemos que en el momento 1 los aprendices del nivel bajo y medio utilizan más este verbo (50 y 40 por ciento) en comparación al nivel alto (13 por ciento), mientras que en el momento 2 son los aprendices del nivel bajo los que más utilizan este verbo, esto es, un 56 por ciento frente a un 20 por ciento en el nivel medio, un 22 por ciento en el nivel alto y un 39 por ciento en los hispanohablantes (cf. tabla 5.19). No nos cabe duda de que los resultados se hayan dado así debido al tipo de realidad que describen los ejemplos, donde se representa una transformación originada por una entidad externa. La viñeta representa a un niño que encuentra una hoja de papel y hace un barco de papel de la hoja (cf. figura 5.25, arriba). Esto es descrito con variados verbos que convergen en señalar un cambio causado:

5.48 Después vino un chico y tomó la hoja de papel, [...]. El chico **transformaba** la hoja en un barco de papel [...].

5.49 [...], unos días después, un hombre buscó el papel y **hizo** un barco de papel que ponía en la agua.

5.50 El hombre [...] **hizo** un barco de papel de la hoja y la puso en el mar.

Observamos que en todos estos ejemplos, el cambio se conceptualiza como un proceso causado y que en los contextos donde se utilizan los verbos *convertir/transformar*, como en los ejemplos 5.47 y 5.48, se usa también el verbo *hacer*, como ilustran los ejemplos 5.49 y 5.50.

En los ejemplos 5.49 y 5.50 el verbo *hacer* se podría interpretar como un verbo pleno de significado¹⁴¹ que expresa la creación de un nuevo ser (el barco de papel) a partir de otro (la hoja de papel), entendiendo este último como el objeto que ve afectada su naturaleza (Noguerol 2013: 382). Con este sentido es con el que lo han utilizado predominantemente los hispanohablantes (cf. ej. 5.49). De hecho, observamos en el caso de los aprendices de nivel alto (figura 5.26, momento 1) también se utilizan otros verbos plenos de significado (tonalidades verdes) que se relacionan con ese valor de “creación” tales como *construir, formar*,

¹⁴¹ Un verbo pleno es un verbo que tiene significado por sí mismo sin necesitar de un complemento para actualizarlo, como ocurre con los verbos semicopulativos (cf. 2.1).

etc.¹⁴²: “[...] el papel fue encontrado por Sméagol, que **construyó** un barco de papel de la hoja”. Sin embargo, nos parece que estos ejemplos son acordes también con el siguiente: *Siempre puedes **hacer** una buena persona de un condenado*. En este ejemplo ilustrado por Demonte (1999: 2506) se describe *hacer* como un verbo causativo que selecciona, por un lado, un predicado que expresa un estado que ha sido causado (“una buena persona”) y, por otro, un predicado que denota el estado inicial del que se parte (de un condenado). De acuerdo a esto, hemos considerado *hacer* en los ejemplos 5.49 y 5.50 (arriba) como un verbo de naturaleza causativa que tiene una doble interpretación; por un lado, la de significar ‘crear’ o ‘construir’ algo, y por otro, la de expresar un estado causado (barco de papel) a partir de otro estado inicial (la hoja).

Los ejemplos que mostramos en 5.51 y 5.52 (abajo) son predominantes en los niveles bajo y medio, donde se ve que han hecho una interpretación del cambio como un proceso causado. En estos enunciados el verbo que se usaría típicamente sería *convertir* o *transformar*.

5.51 Un niño me vió en el piso y **me hizo en** un barco de papel, [...].

5.52 [...] un niño tranquilo y pensativo, me encontró y **me hizo a** un barco de papel.

La posible explicación de este uso de *hacer* es, como ya hemos mencionado en otros apartados, que los aprendices transfieren de su L1 (sueco) el verbo causativo *göra* (*hacer*) que predica de sujetos que constituyen la causa de la cualidad o estado expresado en el predicado. Los ejemplos anteriores corresponderían en sueco a frases como “En pojke hittade pappersarket och **gjorde det till en pappersbåt** [...]”¹⁴³ que en español se traduciría como “un chico encontró la hoja de papel y **la convirtió en un barco de papel**”. Como se observa, la construcción *göra till* equivale a los verbos causativo *convertir/ transformar*. Parece ser que los aprendices de este estudio traducen literalmente el verbo del sueco al español cuando necesitan expresar un cambio cuyo enfoque está en la causa, en lugar de los verbos transitivos *convertir* y *transformar* que son los que se ajustarían a ese valor semántico.

A continuación, interpretamos estos datos desde una lectura estadística para comprobar si existen diferencias y si son significativas entre los dos ejes (semilongitudinal y pseudolongitudinal) que se comparan y con respecto a al uso mostrado por los hispanohablantes.

5.3.2.3.b. Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2

Según se aprecia en la tabla 5.20, al comparar los dos momentos y los hispanohablantes no apreciamos grandes diferencias ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 4,970, \alpha = 0,548$)¹⁴⁴ en los tipos de lexemas.

¹⁴² En el caso de la otra escena donde se ha descrito un cambio de entidad junto a las variantes *convertir*, *transformar* y *hacer* aparece el verbo pleno *reciclar*: “Al final llegaron a la fábrica donde la reciclaron la hoja a papel higiénico [...]”.

¹⁴³ Este es un ejemplo real tomado del corpus de hablantes suecos recogido para el trabajo de la tesina de licenciatura (Fernández Incógnito 2016, inédito).

Esto significa que desde los niveles más bajos se utilizan VSC capacitados para expresar el cambio de entidad, como son *convertirse, transformarse y hacer*.

Tabla 5.20. Plano semilongitudinal. Cambio de entidad

Tipos de lexemas		Momento		
		Momento 1	Momento 2	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas	1 (3.7%)	1 (3.4%)	
	Residuo estandarizado	0,5	0,4	-0,9
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	8 (29.6%)	8 (27.6%)	17 (45.9%)
	Residuo estandarizado	-0,6	-0,8	1,3
Verbo causativo	Respuestas	18 (66.7%)	20 (69%)	20 (54.1%)
	Residuo estandarizado	0,2	0,3	-0,4
Total		27	29	37

5.3.2.3.c. Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes

Los resultados relativos a la prueba realizada por los aprendices en el momento 2 en comparación con los hispanohablantes (cf. tablaTabla 5.21) revelan también un uso homogéneo de los verbos para expresar el cambio de entidad (χ^2 (gl=9) =11,711; α =0,230).

Tabla 5.21. Plano pseudolongitudinal. Cambio de entidad

Tipos de lexemas		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas			1 (11.1%)	
	Residuo estandarizado	-0,3	-0,5	2,6	-0,7
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	1 (11.1%)	5 (29.4%)	2 (22.2%)	17 (41.5%)
	Residuo estandarizado	-1,1	-0,3	-0,6	1,0
Verbo causativo	Respuestas	6 (66.7%)	9 (52.9%)	5 (55.6%)	20 (48.8%)
	Residuo estandarizado	0,6	0,0	0,1	-0,3
Otros	Respuestas	2 (22.2%)	3 (17.6%)	1 (11.1%)	4 (9.8%)
	Residuo estandarizado	0,7	0,5	-0,2	-0,6
Total		9	17	9	41

5.3.2.3.d. Síntesis de los resultados

De acuerdo a lo que acabamos de presentar, podemos concluir que en comparación con los otros matices del cambio ya analizados (cambio de estado de paso y cambio de estado resultativo), se observa que con el cambio de entidad desde el principio hay un uso de los VSC que, además, tienen la capacidad de expresar este matiz del cambio, como son los verbos *convertir/se/* y *transformar/se/*. Esto se puede deber a que estos dos verbos tienen un significado mucho menos abstracto si lo comparamos a los verbos *ponerse* y *quedar(se)*. Como señala Conde Noguero (2013: 358-359), *convertir/se/* y *transformar/se/* están a caballo entre los verbos semicopulativos y los verbos plenos de significado. Estos verbos poseen un significado completo —el de transformación— seguido de un sintagma preposicional responsable de indicar en qué se ha convertido la entidad (“convertirse en un rollo de papel”). Esto puede facilitar que los aprendices usen estos verbos con el valor que realmente les corresponde.

Se observa además un comportamiento bastante uniforme entre los dos momentos y en comparación con los hispanohablantes. No se dan fenómenos que se han presentado en los anteriores apartados (5.3.2.1 y 5.3.2.2), tales como la sobreutilización del verbo *ser*.

Finalmente, el análisis de este matiz del cambio de entidad ha reforzado más nuestra hipótesis acerca del comportamiento del verbo *hacer* como una muestra de un fenómeno de transferencia que deberemos cotejar en el siguiente análisis (cf. cap. 6). Se ha mostrado que los aprendices utilizan este verbo de manera reiterada en contextos donde se expresa un cambio causado.

5.3.2.4. El estado posterior al cambio

En este apartado analizamos los recursos lingüísticos que los aprendices han utilizado para referirse al estado resultante del cambio que “puede surgir como resultado de un cambio o ser el punto de partida de un cambio, que existe potencialmente en el concepto de estado” (cf. Porroche Ballesteros (1990: 73). En *Marga está enferma* se señala, por ejemplo, un estado que se da en un determinado eje espacio-temporal. Es posible sobreentender que, antes de estar enfermo, el sujeto tuvo que pasar por un proceso de cambio, a saber, el de “ponerse enfermo”. Lo que queremos señalar con esto es que los hablantes, pueden describir las viñetas que hemos presentado en los apartados anteriores desde la perspectiva del estado posterior al cambio y no desde la perspectiva del proceso de cambio¹⁴⁵.

5.3.2.4.a. Estudio global de los lexemas para expresar el estado posterior al cambio

Las figuras 5.28 y 5.29 y sus correspondientes tablas 5.22 y 5.23 muestran los recursos lingüísticos con los que tanto los aprendices como los hispanohablantes han expresado este matiz semántico. Los colores que destacan son los grises que representan los verbos *ser* y *estar*, el verde que representa el verbo semicopulativo modal *sentir* en forma pronominal (*sentirse*) y los adjetivos incidentales (color rosa).

Figura 5.28. Frecuencia de uso de los lexemas para el estado posterior al cambio (aprendices, momento 1)

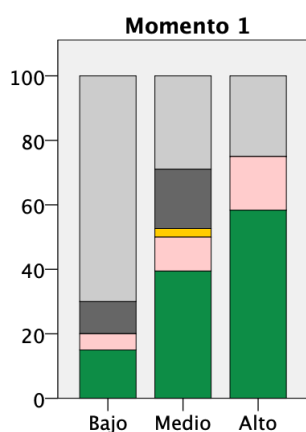
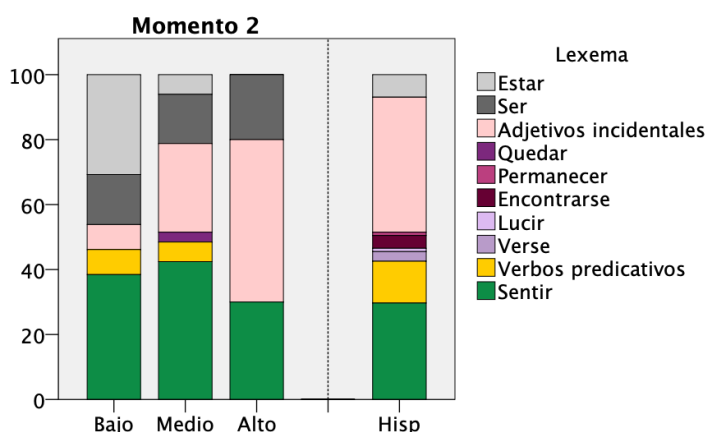


Figura 5.29. Frecuencia de uso de los lexemas para el estado resultante (aprendices, momento 2 vs. Hispanohablantes)



¹⁴⁵ En este apartado no presentamos las viñetas debido a que consideramos que el lector ya está familiarizado con ellas.

Tabla 5.22. Frecuencia de los lexemas. Momento 1. Estado posterior al cambio

Momento 1 Lexema	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Estar	14 (70%)	11 (29%)	3 (25%)
Sentirse	3 (15%)	15 (39%)	7 (58%)
Ser	2 (10%)	7 (18%)	
Adjetivo incidental	1 (5%)	4 (11%)	2 (17%)
Otros		1 (3%)	
Total	20	38	12

Tabla 5.23. Frecuencia de los lexemas. Momento 2. Estado posterior al cambio

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Adj. Incidental	1 (8%)	9 (29%)	5 (50%)	42 (42%)
Sentirse	5 (38%)	14 (43%)	3 (30%)	30 (30%)
V. predicativo	1 (8%)	2 (6%)		14 (14%)
Estar	4 (31%)	2 (6%)	0 (0%)	6 (6%)
Ser	2 (15%)	5 (16%)	2 (20%)	
Encontrarse				4 (4%)
Verse				3 (3%)
Lucir				1 (1%)
Total	13	32	10	100

De acuerdo a la clasificación de los verbos según su aspecto léxico en *estados, realizaciones, actividades* y *logros* (Vendler 1967), los verbos *sentir, ser* y *estar* pertenecen a la categoría de los denominados verbos de estado y, por lo tanto, están incapacitados para expresar un cambio o progreso, valores característicos de los verbos que se relacionan con la noción de cambio. Junto a estos verbos estativos destacan también por su comportamiento el uso de los llamados adjetivos incidentales (color rosa). Estos adjetivos se refieren a una entidad que expresa una cualidad o estado que no clasifica al término referido, sino que destaca, a modo de comentario, las circunstancias o el estado en el que tiene lugar la acción verbal, como en “*Desesperado, llamó a su mujer*”. A continuación, mostramos una serie de ejemplos sobre el uso de estas formas léxicas que acabamos de describir.

Las viñetas que reflejan un cambio de entidad descritas mediante los verbos *convertir* y *transformar* como “La hoja se convirtió en un rollo de papel higiénico” (cf. 5.3.2.3), en el ejemplo 5.53 se expresa como un estado resultado donde, además, el adverbio de tiempo *hoy* subraya el valor de estado:

- 5.53 La hoja fue en una camión de basura a la fábrica de recicle, para reciclar. La hoja de papel, la carta de amor, **era** hoy una papel higiénico.

Por otra parte, lo que, en ocasiones, se ha expresado como un proceso de cambio de estado de paso o de resultado como en “*el chico se puso celoso*” y “*se puso triste y decepcionado*”, otras veces se ha expresado con el verbo *sentirse* (ejemplo 5.54), el adjetivo en aposición (ejemplo 5.55) o el verbo *estar* (ejemplo 5.56):

- 5.54 [...] el hombre se sentía tan enamorado que nada podría detenerlo. Pero la chica ya se había enamorado con otro hombre más popular. Entonces el hombre **se sintió** muy celoso y enojada [...].
- 5.55 Ella se fue con su novio, alguien más popular [...]. El chico, **muy decepcionado** de cómo se desarrollaba esto, tomó la hoja de papel, la arrugó y la tiró en las basuras.
- 5.56 Estaba practicando todos los días y estaba muy orgulloso con la carta. Pero cuando quería darle la carta, ya le tenía otro novio. Entonces el chico **estaba** triste y decepcionado y arrugaba la carta y la tiraba en la basura.

Con respecto a cómo se ve el comportamiento de estos lexemas en las figuras 5.28 y 5.29 (arriba), observamos que en el momento 1 (cf. figura 5.28, arriba) la alternancia de lexemas se produce principalmente entre el verbo *sentirse* y *estar*. La figura 5.28 muestra que conforme aumenta el nivel de competencia se incrementa la presencia del verbo *sentirse* y disminuye el uso del verbo *estar*, sobre todo en los niveles medio y alto. Mientras que en el nivel bajo *sentirse* se usa un 15 por ciento de las veces, en el nivel medio su uso aumenta a un 39 por ciento y en el nivel alto alcanza el 58 por ciento (cf. tabla 5.22, arriba). Por otro lado, observamos que el uso del adjetivo en aposición se manifiesta en los tres niveles de manera muy discreta, tendiendo a aumentar levemente en función del nivel, es decir, a mayor nivel se observa un mayor uso de estos lexemas (5 por ciento en el nivel bajo, 11 por ciento en el nivel medio y 17 por ciento en el nivel alto, cf. tabla 5.22, arriba). Sin embargo, es un procedimiento bastante utilizado en los hispanohablantes, dado que lo utilizan un 42 por ciento (cf. 5.23). Finalmente, el verbo *ser* en los niveles bajo y medio es empleado en cuotas mucho más bajas (10 por ciento y 18 por ciento, cf. tabla 5.22, arriba) en comparación a *estar* acompañando a predicados estativos que denotan propiedades que son susceptibles de variación y que, por lo tanto, deberían ir con *estar*, como ilustran los ejemplos de abajo 5.57 y 5.58:

- 5.57 Un día vió que la mujer que él amaba ya tenía un amor en su vida. Juan **era** muy celoso y este tiempo era un tiempo muy oscuro y pesado por él. Arrugó a Antonio y lo tiró en la basura.
- 5.58 Cuando llegó a la cafetería, Juan y el papel podrían ver que Carmen estuvo hablando con otro hombre muy popular de la escuela de Juan. Juan **fue** un

poco preocupado por esto. Cuando Juan se entró en la cafetería con el papel lleno de sentimientos fuertes, **fue** un poco sorprendido que Carmen era muy cariñoso con el otro chico. Después unos segundos, Carmen lo besó al otro chico. ¡Está enamorada de otro chico! Pensó Juan y **fue** muy decepcionado y celoso.

En el momento 2 el panorama cambia con respecto al momento 1, dado que se observa que los adjetivos incidentales (color rosa) han ganado terreno con respecto al verbo *estar*. Esto se ve sobre todo en el nivel medio donde el uso de este recurso se sitúa en un 29 por ciento, aumentando al 50 por ciento en el nivel alto (cf. tabla 5.23, arriba). De acuerdo a estas cifras, abundan enunciados del tipo del ejemplo de arriba 5.55. Por otra parte, se observa que el verbo *sentirse* sigue siendo una opción importante en los tres niveles con enunciados como el del ejemplo de arriba 5.54. Sobre todo, es en los aprendices del nivel bajo y medio donde aumenta su uso con respecto al momento 1 (valores en torno al 40%, cf. tabla 5.23, arriba), mientras que en el nivel alto el uso del verbo *sentirse* es menor (30 por ciento), mostrándose una mayor preferencia por los adjetivos en aposición (50 por ciento). Esta tendencia se observa también en los hispanohablantes, quienes utilizan este recurso un 42 por ciento de las veces. De acuerdo a estas cifras en el momento 2 se produce un aumento de frases como la del ejemplo de arriba 5.55.

Siguen encontrándose casos del uso del verbo *ser* en esta segunda etapa y en los tres niveles (véase figura 5.29) como un recurso alternativo para expresar el estado en el que se halla un sujeto, es decir, predicándose de adjetivos cuya cualidad expresada afecta al sujeto de manera temporal (*triste, deprimido, preocupado, celoso*), como se ha mostrado en los ejemplos de arriba 5.57 y 5.58.

El uso del verbo *ser* por *estar* ha sido verificado en trabajos sobre la adquisición de los verbos copulativos como, por ejemplo, los de VanPatten (1985, 1987). Este investigador, en un estudio realizado con aprendices de español de L1 inglés —procedentes de Estados Unidos—, identificó cinco etapas de adquisición: la primera se caracteriza por la ausencia de verbos copulativos; en la segunda se da un sobreuso de *ser*, dado que se utiliza en todos los contextos, es decir, en los suyos propios y en los que debería aparecer *estar*; en la tercera etapa aparece el uso de *estar* en construcciones locativas; en la cuarta *estar* se utiliza en presente continuo y finalmente la quinta y última etapa se caracteriza por la aparición y uso de *estar* con adjetivos de estado de ánimo del tipo *contento, triste* etc. (cf. Geeslin y Guijaro 2004: 95-96). De acuerdo a estos resultados, el uso de *estar* como predicados de adjetivos que pueden variar en el tiempo surge de manera bastante tardía en la adquisición, lo que podría justificar que en el presente análisis *ser* aparezca todavía en contextos que son característicos del verbo *estar*.

De acuerdo a las características mostradas en las figuras 5.28 y 5.29 (arriba), pasamos ahora a determinar si hay una relación entre las variables con respecto a la elección de los tipos de lexema, es decir, si el factor tiempo y nivel influye en la elección de los lexemas y si esto ocurre de manera estadísticamente significativa.

5.3.2.4.b. Estudio semilongitudinal. Tipos de lexema en función del momento 1 vs. momento 2

Apreciamos grandes diferencias en función del momento en el que se realizó la prueba y con respecto a los hispanohablantes ($\chi^2(\text{gl} = 4) = 58,832$; V de Cramér = 0,360; $\alpha = 0,000$)¹⁴⁶. Según la tabla 5.24 (abajo), al analizar la evolución entre los dos momentos se aprecia una fuerte disminución en el uso de los verbos copulativos en el momento 2 (residuo estandarizado = 4,4 vs. 0,3). A parte de esto, el uso de este tipo de lexema contrasta con los hispanohablantes, los cuales prácticamente no hacen uso de los verbos copulativos (residuo estandarizado -3,8). En su lugar utilizan otro tipo de recursos como adjetivos incidentales, el verbo *sentirse* o verbos predicativos, es decir, plenos de significado, etc., (residuos estandarizados -3,5; -0,6 y 3,4)¹⁴⁷.

Tabla 5.24. Plano semilongitudinal. Estado posterior al cambio

Tipos de lexemas		Momento		
		Momento 1	Momento 2	Hispan.
Verbo copulativo	Respuestas	36 (51,43 %)	15 (26,70 %)	6 (5,94 %)
	Residuo estandarizado	4,4	0,3	-3,8
Verbo semicopulativo modal (<i>sentirse</i>)	Respuestas	25 (35,71 %)	22 (39,30 %)	34 (33,66 %)
	Residuo estandarizado	0,0	0,5	-0,3
Otros	Respuestas	9 (12,86 %)	19 (34%)	61 (60,40 %)
	Residuo estandarizado	-3,5	-0,6	3,4
Total		70	56	101

5.3.2.4.c. Estudio pseudolongitudinal. Tipos de lexema momento 2 vs. hispanohablantes

Atendiendo solamente a los datos obtenidos en la tarea realizada por los aprendices en el momento 2 y comparando estos datos con los de los hispanohablantes, se aprecia que no se ha producido una homogeneización de los niveles ni con respecto a los hispanohablantes tras la finalización del curso ($\chi^2(\text{gl} = 6) = 23,490$; V de Cramér = 0,274; $\alpha = 0,001$)¹⁴⁸, por lo que se observa la misma pauta que al inicio del curso (momento 1). La tabla 5.25 (abajo) muestra que hay diferencias muy marcadas con respecto al uso de los verbos copulativos

¹⁴⁶ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

¹⁴⁸ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que ninguna de las celdas sea menor a cinco muestras. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos.

entre los hispanohablantes y los aprendices, de tal manera que estos últimos utilizan mucho más estos verbos en comparación a los hispanohablantes (residuo estandarizado 3.2, 1.2. 0.6 vs. -2). Por el contrario, los hispanohablantes parecen preferir diferentes recursos lingüísticos (residuo estandarizado 1.3 vs. -1.8, -1.2, 0) donde destacan los adjetivos incidentales¹⁴⁹.

Tabla 5.25. Plano pseudolongitudinal. Estado posterior al cambio

Tipos de lexemas		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp.
Verbo copulativo	Respuestas	6 (46.2 %)	7 (21.2%)	2 (20 %)	6 (5.9%)
	Residuo estandarizado	3,2	1,2	0,6	-2,0
Verbo semicopulativo modal (<i>sentirse</i>)	Respuestas	5 (38.5 %)	14 (42.4%)	3 (30 %)	34 (33.7%)
	Residuo estandarizado	0,2	0,6	-0,3	-,03
Otros	Respuestas	2 (15.4 %)	12 (36.4 %)	5 (50 %)	61 (60.4 %)
	Residuo estandarizado	-1,8	-1,2	0	1,3
Total		13	33	10	101

5.3.2.4.d. Síntesis de los resultados

Establecer una relación del concepto de *estado* con la noción de cambio nos ha permitido observar fenómenos interesantes que debemos tener en cuenta para futuros estudios. Los resultados han mostrado que en los contextos que son característicos del verbo *estar* han aparecido otros lexemas. Desde este punto de vista, destaca la alternancia con el verbo *sentirse*, y del adjetivo incidental, observando que su uso cambia de manera significativa en función de las variables tiempo y nivel. Por otra parte, otra tendencia interesante es la utilización del verbo *ser* en contextos para expresar el estado temporal en el que se halla un sujeto. Este fenómeno aparece en los dos momentos y marca una diferencia con respecto a los hispanohablantes. Esto indica de nuevo, y como ya hemos mostrado en los anteriores apartados, que *ser* es un verbo que cumple una función importante en el desarrollo de la interlengua con respecto a la expresión de cambio.

5.4. Recapitulación y discusión final

En este capítulo hemos analizado muestras de lengua escrita sobre la expresión de cambio producidas por aprendices suecohablantes de ELE e hispanohablantes a partir de la

¹⁴⁹ En la tabla donde presentamos estos resultados, estos lexemas se han agrupado en una sola categoría denominada “otros” debido al bajo número de datos que aportan cuando se consideran por separado.

observación de unas viñetas que contenían imágenes que evocaban distintos cambios. Este análisis nos ha servido para probar una metodología de análisis que se basa en estudiar las relaciones que van desde el significado a la forma y que se ha mostrado adecuada para describir y explicar cómo se va desarrollando el subsistema de la interlengua con respecto a la expresión de cambio y alguno de sus matices semánticos.

Las conclusiones que exponemos a continuación responden a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este capítulo (cf. 5.1) que han guiado el análisis.

5.4.1. Matices semánticos del cambio y los recursos lingüísticos para expresarlos

No hemos obtenido suficientes ejemplos de todos los matices semánticos que tienen que ver con la noción de cambio. En la lista de palabras propuesta para escribir la historia a partir de las viñetas, aparecían sustantivos y adjetivos que en combinación con los VSC más prototípicos de la noción de cambio son capaces de expresar los matices semánticos del cambio más representativos de la noción de cambio. A pesar de esto, solamente conseguimos muestras de cuatro matices semánticos del cambio: *el cambio de estado de paso*, como en “se puso triste/celoso”; “lo puso celoso”— (cf. 5.3.2.1); *el cambio de estado resultativo*, como en “se quedó preocupado”/ “lo dejó preocupado” (cf. 5.3.2.2) y *el cambio de entidad*, como en “se convirtió en un rollo de papel”/ “lo convirtió en un barco” (cf. 5.3.2.3). Según estos pares de ejemplos, hemos podido estudiar dos tipos de construcciones de cambio, a saber, la construcción semicopulativa de cambio intransitiva y la construcción semicopulativa de cambio transitiva. Mediante el primer procedimiento, el hablante expresa el cambio como un proceso interno y mediante el segundo, el hablante expresa un proceso de cambio que es causado por un agente externo. Además de esto, hemos descubierto que en ocasiones no se hace referencia directamente al proceso de cambio sino que se señala simplemente el estado posterior al cambio como en, “*estaba triste*”/ “*se sintió triste*” en lugar de “se puso triste”/ “se quedó triste” (cf. 5.3.2.4).

Estos resultados coinciden con la idea que plantean Hannegreefs (2004) y Conde Noguerol (2013) acerca de que la noción de cambio se puede ver como una conceptualización semántica, es decir, que su significado se construye a partir de cómo percibe el hablante la realidad que quiere describir. Nuestros resultados confirman que dentro de la noción de cambio caben tres perspectivas: el cambio como proceso interno, el cambio como proceso causado y el estado posterior al cambio.

Hemos encontrado una variación de lexemas que se muestra como un continuo que abarca verbos con un valor semántico nulo como el verbo copulativo *ser* (“fue celoso”), verbos que tienen una mayor carga semántica pero que necesitan de un complemento (el atributo) para actualizarla, como son los verbos semicopulativos —grupo en el que destacan los verbos de cambio (“se puso celoso”) y el verbo *sentirse* (“se sintió celoso”)—, verbos plenos de significado, como por ejemplo, *reciclar* como en “la hoja se recicló en un rollo de papel higiénico” que se usa en lugar del VSC *convertirse* y otros procedimientos entre los que destacan los adjetivos en aposición, por ejemplo, el adjetivo *decepcionado*, como en “el joven

presenció que su amada tenía otro pretendiente. **Decepcionado**, el muchacho tiró la carta a la basura”. Sin embargo, es bastante común que este adjetivo se haya usado también junto con un verbo (“fue/ se sintió/ se puso/ lo dejó decepcionado”). Esto nos muestra que la expresión de cambio no debe estudiarse de una manera categórica, sino más bien en términos de variación. Esto se ve en que más de un lexema puede ser utilizado con un mismo complemento y hacer referencia a la misma realidad. Por ejemplo, el verbo *sentirse* en “se sintió celoso” o el verbo *ponerse* en “se puso celoso” no son sinónimos, sin embargo, ambos verbos están sirviendo para los mismos fines comunicativos. Se utilizan para referirse a la reacción de un chico al ver a la chica que le gusta en compañía de otro chico. En definitiva, los resultados de este estudio vienen a sugerir también que, al menos en la tarea utilizada en este estudio (tarea escrita basada en viñetas), esta variación puede abarcar otros tipos de lexema fuera de los VSC. Además, estos recursos se encuentran tanto en las muestras de lengua de los aprendices como en las de los hispanohablantes.

5.4.2. Correspondencias forma-significado con mayor y menor grado de dificultad

Según los resultados mostrados, parece ser que la falta de especificación semántica de algunos VSC hace que su aprendizaje sea dificultoso, razón por la cual los aprendientes utilizan otros lexemas (formas comodín) para comunicarse de manera eficaz.

Con respecto al cambio de entidad, observamos que los aprendices utilizan en los dos momentos los verbos que se asocian con este valor semántico —*convertir* y *transformar*—. Estos lexemas contienen el sema de 'cambio' o 'transformación'. Sin embargo, cuando se trata de describir el cambio de estado de paso y el cambio de estado resultativo e incluso la propia noción de estado se ve una tendencia —más acentuada en los dos primeros casos— a utilizar la cópula *ser*: ***fue** celoso vs **se puso/estaba** celoso; ***fue** preocupado vs **se quedó** preocupado/**estaba** preocupado. El verbo *ser* funciona como un verbo comodín, dado que los aprendices lo utilizan para expresar distintos matices semánticos del cambio. Esto es un rasgo que se observa en los aprendices de nivel bajo y medio y que marca una diferencia con respecto a los aprendices del nivel alto y los hispanohablantes que prefieren verbos de cambio u otras alternativas como los adjetivos en aposición.

Hemos observado también diferencias que nos muestran que los aprendices tienen mucha más dificultad para hacer las asociaciones típicas apropiadas entre forma y el significado del cambio de estado resultativo en comparación al cambio de estado de paso. Esto sucede en los tres niveles de interlengua. Con el cambio de estado de paso se observa que en el momento 2, es decir, tras haber recibido una clase sobre los verbos de cambio, aumenta el uso del verbo que expresa este matiz (*ponerse*). Esto significa que hay una equiparación al uso del hispanohablante, sobre todo en los niveles bajo y medio donde se pasa de usar combinaciones del tipo “fue triste” / “fue celoso” a combinaciones del tipo “se puso triste” / “se puso celoso” que corresponden con el matiz semántico del cambio de estado de paso.

En cambio, en el caso del cambio de estado resultativo— no sucede esto ni en el momento 1 ni en el momento 2. Los aprendices utilizan verbos de cambio, pero en la mayoría de los casos no son los que corresponden típicamente a ese significado. Esto se observa en los tres niveles de interlengua. Concretamente lo que hacen es utilizar el verbo *ser* o *ponerse* (*se puso/ fue decepcionado*) en lugar de *quedarse* (*se quedó decepcionado*). De acuerdo a esto, para expresar el cambio de estado resultativo se alternan dos verbos. Los resultados muestran que el verbo *ser* predomina más en los datos recogidos al inicio del curso (momento 1) y el verbo de cambio *ponerse* predomina en los datos recogidos al final del curso (momento 2). En el momento 2 observamos en general, un sobreuso del verbo *ponerse* debido a que se utiliza para expresar dos matices del cambio, esto es, el cambio de estado de paso, matiz semántico que le corresponde típicamente y el cambio de estado resultativo, por lo que se encuentran combinaciones como “se puso celoso” y “se puso preocupado”. Esto indica que para aprender la asociación entre el verbo *quedarse* y el matiz semántico que le corresponde, esto es, el de cambio de estado resultativo, el aprendiz pasa antes por utilizar primero el verbo *ser*, luego introduce el verbo *ponerse*, de tal manera que unas veces se utiliza *ser* y otras *ponerse* hasta llegar a un momento en el que se utiliza solamente el verbo *ponerse*. Este es el proceso que hemos podido documentar en este análisis basado en una muestra de datos baja. Por lo tanto, sería interesante seguirlo estudiando en un mayor número de datos a fin de confirmar las tendencias observadas en los resultados de este capítulo.

Otro fenómeno que deberíamos seguir estudiando a partir de un mayor número de muestras, es la construcción de semicopulativa de cambio causativa que expresa el cambio como un proceso causado. Primeramente, porque no se toma en cuenta en las gramáticas de ELE como parte de la noción de cambio y, segundo, por cómo la expresan los aprendices. Aunque los datos no son suficientes como para sacar conclusiones definitivas, hemos visto que para expresar cambios causados los suecohablantes recurren a los conocimientos que tienen de su L1, fenómeno que se describe con el término de transferencia. Los resultados nos han mostrado que los suecohablantes utilizan el verbo *hacer* (“me hizo pensativo” vs. “me dejó pensativo”; **me hizo a un barco de papel* vs. “me convirtió en un barco de papel”; “algo que hizo al chico triste” vs “algo que puso al chico triste”) para expresar este tipo de cambio.

En definitiva, la utilización de los verbos *ser* y *hacer* es un fenómeno de transferencia de la L1 a la lengua de aprendizaje (L2/LE) que tiene que ver con el llamado Principio de Uno por Uno (*Ono-to-One Principle*) planteado por Andersen (1983). Este principio responde a una simplificación del sistema tal y como es en la L1 de los aprendientes suecohablantes, donde la noción de cambio es expresada con un verbo general: *bli* para el cambio enfocado en el proceso de cambio interno y *göra* para el proceso de cambio causado.

5.4.3. Factores que explican la variación de la interlengua para la expresión de cambio en función de los dos momentos temporales

Los resultados indican que se produce una predilección por el uso de unos tipos lexemas sobre otros en función de la cantidad de tiempo en la que han estado expuestos los aprendices a la lengua de aprendizaje (comparación de las muestras de lengua producidas al principio y al final del curso), en función de su nivel de interlengua y, finalmente al establecer comparaciones con los hispanohablantes. Hemos demostrado que estas diferencias encontradas son estadísticamente significativas al analizar los tipos de lexema (verbo copulativo, VSC, etc.) que se han utilizado para expresar la noción semántica de cambio, es decir, sin entrar todavía a un nivel específico de los matices semánticos del cambio. Esto indica que hay una asociación entre las variables momento temporal y nivel de lengua con respecto a los tipos de lexema utilizados para expresar la noción de cambio. Hemos mostrado que en el momento 2 con respecto al momento 1 desciende el uso por parte de los aprendices de los verbos copulativos, en concreto el verbo *ser*, y en su defecto aumenta el uso de los VSC. Este cambio posiblemente se haya producido por el efecto de la clase que recibieron sobre los verbos de cambio semanas antes. El uso de los verbos copulativos es muy inferior en el nivel alto frente al nivel bajo, cuyo uso es muy pronunciado, mientras que, de los 3 niveles, son los aprendices del nivel medio los que hacen un menor uso de los VSC.

Al comparar los resultados de los hispanohablantes con los resultados de los aprendices del momento 2, la diferencia, que es además estadísticamente significativa, es que los hispanohablantes apenas utilizan los verbos copulativos, es decir, el verbo *ser*. Y, por otra parte, los VSC los usan menos, recurriendo a otros medios lingüísticos entre los que destacan los adjetivos incidentales. Esto indica que los hispanohablantes tienen una tendencia mayor en comparación a los aprendices a expresar frases del tipo “A la mañana siguiente, buscó como un loco a su amada, para declarar su amor. Sorprendido, la encontró del brazo de otra persona” en lugar de “se quedó sorprendido...”.

Al realizar el análisis al nivel de cada matiz semántico del cambio estas diferencias no siempre son significativas desde el punto de vista estadístico. Esto puede deberse al bajo número de datos del estudio que manejamos o en otros casos, a que el matiz del cambio se está expresando con prácticamente los mismos tipos de lexema entre los niveles/momentos e hispanohablantes, como sucede en el caso del cambio de entidad (cf. 5.3.2.3).

La progresiva inclusión de diferentes verbos de cambio en la interlengua observada al comparar los dos momentos, demuestra que los aprendices han comenzado a desligarse del Principio de Uno por Uno y, en consecuencia, empiezan a usar diferentes verbos de este paradigma. Sin embargo, observamos que están en un momento del desarrollo de la interlengua donde todavía no son capaces de aplicar las restricciones léxico-semánticas que exige cada verbo de cambio. Esta situación se representa muy bien en el caso del cambio de estado resultativo (cf. 5.3.2.2), aunque ejemplos aparecen en todos los matices de cambio estudiados (se puso preocupado / se puso decepcionado/ se quedó celoso/ se hizo

pensativo). Estos usos muestran muy bien que los aprendices en el proceso hasta llegar a poder establecer correspondencias adecuadas entre significado y forma recurren de manera transitoria a otros lexemas que permiten documentar cómo va teniendo lugar el aprendizaje.

5.4.4. Fenómenos relacionados con el desarrollo de la interlengua

Al realizar un análisis a nivel de los lexemas que se han usado para expresar los matices del cambio, hemos podido identificar algunos fenómenos que caracterizan cómo se va desarrollando la interlengua. Un fenómeno bastante común es la *generalización*, es decir, el uso de un lexema en diferentes contextos, es decir, en los suyos propios y en otros que corresponden a otros lexemas. Por esta razón los denominamos “verbos comodín” en el sentido de que se utilizan para expresar diferentes matices semánticos de la noción de cambio. Esto ocurre con el verbo copulativo *ser* que se utiliza en lugar de los VSC, es decir, en lugar de *ponerse* y *quedarse*, y también con el VSC *ponerse*, que se utiliza en contextos que son propios del verbo *quedarse*, como en “se puso preocupado” o “se puso sorprendido”. Aunque disponemos de pocos datos, este fenómeno también afecta al verbo *hacer*, verbo que es especialmente sobreutilizado por los aprendices para expresar matices semánticos del cambio como proceso causado, como por ejemplo en “un niño me encontró y me hizo a un barco de papel” donde el verbo *hacer* se utiliza en lugar de “me convirtió” que sería el verbo que junto al sintagma nominal expresaría típicamente el matiz de cambio de entidad.

Otro fenómeno es la *alternancia* de lexemas. Este fenómeno se produce cuando se supera la etapa del uso generalizado de un verbo en diferentes contextos de cambio, en este caso, el verbo *ser* y se empiezan a incorporar los VSC al sistema de la interlengua. Esto trae como consecuencia que en el acto comunicativo unas veces se usa un lexema y otras veces el otro. Entre estas alternancias destacan la del verbo *ser* con respecto a *ponerse* en el caso del cambio de paso (cf. 5.3.3.1), como en “fue celoso”, “se puso celoso”, *ser* y *ponerse* con respecto a *quedarse*, como en “fue sorprendido”, “se puso sorprendido” en el cambio resultativo (cf. 5.3.2.2) y también *ser* y *estar* con respecto a la noción de estado (cf. 5.3.2.4), como en “era triste”, “estaba triste”.

Un último fenómeno observado es el del *reemplazamiento* y consecuente *reajuste* observado en el caso del matiz semántico del cambio de estado de paso. En el momento 2 se observa que el verbo *ser* es reemplazado en gran medida por el verbo *ponerse*, es decir, de predominar ejemplos como “fue celoso”, “fue triste” en el momento 1 pasan a predominar ejemplos como “se puso celoso”, “se puso triste”. Esto muestra que se ha producido un reajuste entre significado y forma, lo que implica que el verbo se está usando en un contexto de cambio que semánticamente le corresponde. Este fenómeno no se produce en el caso del cambio de estado resultativo, ni siquiera en los aprendices que están en una etapa más avanzada del aprendizaje (nivel alto), algo que indica que el aprendizaje de la expresión de este matiz del cambio tiene un mayor grado de dificultad que el cambio de estado de paso y el cambio de entidad.

En este primer capítulo de análisis hemos descrito a escala pequeña las tendencias con respecto a cómo se desarrolla el aprendizaje de la expresión de cambio. Además, nos ha dado

pistas sobre los aspectos en los que se puede seguir profundizando en los siguientes análisis de la presente tesis. Algunos de los resultados no nos han permitido establecer conclusiones generalizables desde el punto de vista estadístico debido al bajo número de datos que manejamos. Por esta razón, en el siguiente capítulo de análisis (cf. cap. 6), tendremos la posibilidad de validar estos resultados debido a que analizamos un mayor número de muestras de la expresión de cambio. Además, se estudian más matices semánticos del cambio —aparte de los que ya hemos estudiado en este capítulo—, lo que nos permitirá ampliar los resultados de este análisis.

6. La expresión de cambio en la traducción de frases del sueco al español

En el capítulo anterior hemos analizado muestras de lengua de la expresión de cambio (corpus SUE 1 y corpus HISP 1) procedentes de una tarea donde se pedía escribir una historia a partir de la observación de unas viñetas (tarea basada en viñetas). En este capítulo estudiamos muestras de lengua de la expresión de cambio procedentes de traducciones de frases del sueco al español (tarea traducción de frases) realizadas por otro grupo de aprendices suecohablantes de español (corpus SUE 2) diferente al grupo de aprendices estudiado en el capítulo de análisis 5. Estas traducciones se comparan con las traducciones realizadas por otro grupo de hispanohablantes (corpus HISP 2), también diferente al grupo de hispanohablantes estudiado en el capítulo de análisis 5. En el apartado 6.1 explicamos los objetivos y las preguntas de investigación que guían el análisis. En el apartado 6.2 presentamos la metodología: describimos la población que estudiamos (cf. 6.2.1), explicamos las características de la tarea de traducción (cf. 6.2.2) y las características de los corpus (corpus SUE 2 y corpus HISP 2). Seguidamente presentamos las variables del estudio (cf. 6.2.4) y el método de análisis (6.2.5). En el apartado 6.3 presentamos el análisis y los resultados. Para terminar, el capítulo se cierra con una recapitulación y discusión de los resultados (cf. 6.4)

6.1. Objetivos del análisis

En este capítulo de análisis pretendemos ampliar y validar los resultados del análisis anterior (cap. 5) acerca del desarrollo del aprendizaje de la expresión de cambio en la interlengua de aprendices suecohablantes. Para ello, exploramos las asociaciones forma-significado con respecto a cinco matices semánticos del cambio en frases traducidas del sueco al español: el cambio de estado de paso, el cambio de estado resultativo, el cambio de estado de autogeneración, el cambio de estado de desviación y el cambio de entidad¹⁵⁰. Las traducciones que se analizan proceden de aprendices suecohablantes de ELE que se encuentran en distintos niveles de interlengua. Estas traducciones se comparan con las realizadas por un grupo de hispanohablantes.

Las preguntas de investigación de este análisis son en esencia las mismas que las que se plantearon en el análisis del capítulo anterior (cf. cap. 5), debido a que nuestro propósito es validar y ampliar los resultados del análisis anterior (cf. cap. 5):

1. ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los aprendices y los hispanohablantes para expresar estos cinco matices semánticos de cambio en una tarea que consiste en la traducción de frases del sueco al español?

¹⁵⁰ Estos matices se han presentado en el capítulo de metodología (cf. apartado 4.5.2.1).

2. ¿Cuál es la frecuencia de uso de estos recursos y cómo esta frecuencia cambia en función de los matices semánticos del cambio y en función de los diferentes niveles de competencia (niveles de competencia de los aprendices vs. hispanohablantes)?
3. ¿Se produce una aproximación del uso que hacen los aprendices de la expresión de cambio al uso de los hispanohablantes?

6.2. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación de este estudio llevamos a cabo los siguientes pasos metodológicos.

- Disponer de una población de aprendices con diferentes niveles de interlengua y de un grupo de hispanohablantes. Esto lo ideamos —al igual que en el capítulo 5—, con el fin de contrastar el uso lingüístico de los aprendices con respecto a los hispanohablantes y de este modo, describir el desarrollo del aprendizaje.
- Aplicar una prueba diagnóstica de gramática — al igual que en el capítulo 5— a los aprendices para establecer grupos diferenciados por su nivel de competencia del español.
- Realizar una encuesta — al igual que en el capítulo 5— con preguntas relativas a la edad, el género, años de aprendizaje del español, aprendizaje de otras lenguas y estancia en país hispanohablante con el fin de describir el perfil de la población de aprendices que estudiamos.
- Realizar una encuesta — al igual que en el capítulo 5— a los hispanohablantes con preguntas acerca de la edad, el género, la variedad del español que hablan y el nivel de estudios¹⁵¹ con el fin de describir el perfil de la población de aprendices que estudiamos.
- Diseñar una tarea específica para los fines del presente análisis —*tarea de traducción de frases*—. Esta tarea la preparamos para provocar el uso de los verbos semicopulativos de cambio más representativos de la expresión de cambio como proceso interno (*ponerse, quedarse, hacerse, volverse y convertirse*) y, los verbos semicopulativos de cambio causativos de cambio que se vinculan a la expresión de cambio como proceso causado: *poner, dejar, hacer, volver y convertir*.

En los apartados que siguen presentamos una descripción del perfil de los participantes (6.2.1), la descripción de la tarea (6.2.2), las variables del estudio (6.2.3) y la metodología de análisis (6.2.4).

¹⁵¹ Este material —encuesta (cf. apéndice 3 y 4) y prueba diagnóstica (cf. apéndice 5) —, ha sido descrito en el apartado de capítulo general de metodología 4.3.

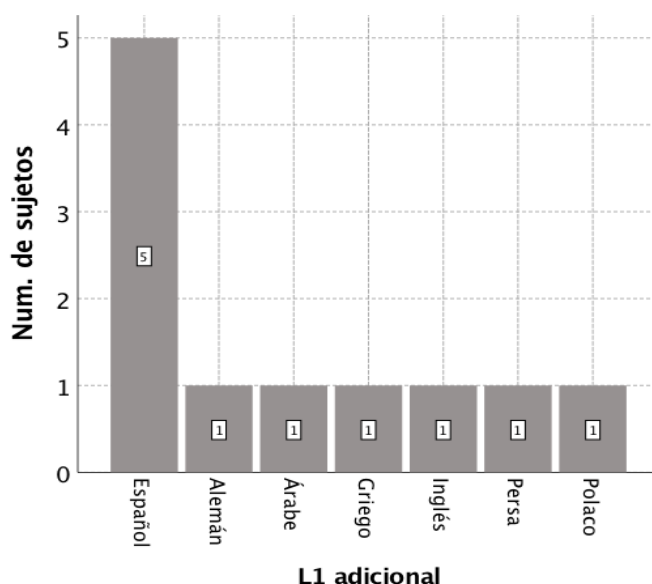
6.2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 96 adultos: 74 aprendices de ELE y 22 hispanohablantes. En los sub-apartados que siguen presentamos el perfil de los aprendices y el de los hispanohablantes. Los datos se basan en las respuestas de la encuesta sociolingüística (cf. apéndices3 y4) y la prueba diagnóstica¹⁵² (cf. apéndice5).

6.2.1.1. Aprendices

En el momento de esta investigación los aprendices (N=74) estaban realizando distintos cursos de español en la universidad en Suecia durante los semestres académicos de la primavera y el otoño del 2017. Son en su mayoría personas de género femenino; en concreto hay 51 mujeres (69 por ciento) y 23 hombres (31 por ciento) siendo la media de edad de 32 años (desviación típica 15 años). Todos los participantes tienen el sueco como L1, no obstante, existen 11 participantes que tienen otra L1 adicional, como ilustra la figura 6.1.

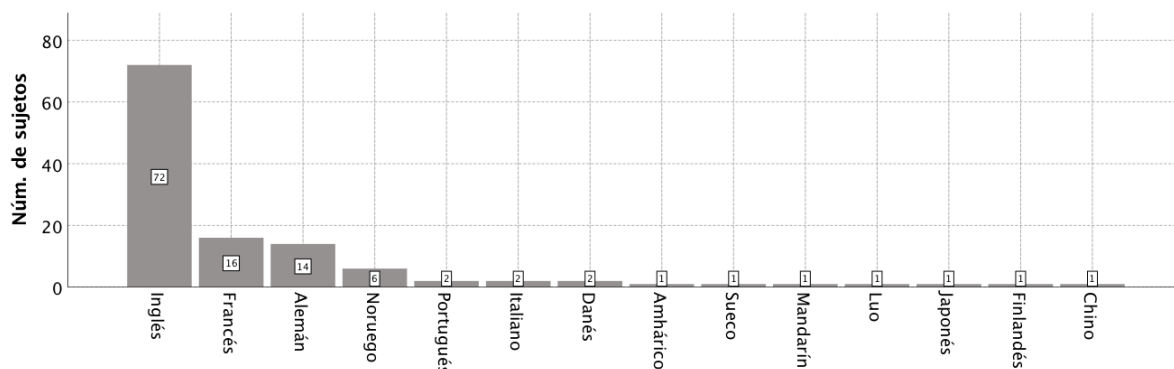
Figura 6.1. Distribución de aprendices por su L1 adicional



Según muestra la figura 6.2, todos han estudiado otras lenguas aparte del español, predominando el inglés por ser esta una asignatura obligatoria en el currículo escolar sueco.

¹⁵² Este material está explicado en el apartado 4.3 y se encuentra disponible en los apéndices 3, 4 y 5.

Figura 6.2. Distribución aprendices por lenguas estudiadas



La tabla 6.1 demuestra que el 83,7 por ciento de los participantes ha estudiado español entre dos y más de seis años. El grupo mayor se encuentra entre los dos y cuatro años (35,1 por ciento) seguido del grupo que ha estudiado entre cinco y seis años (24,3 por ciento) que es proporcionalmente igual al grupo que ha estudiado más de seis años.

Tabla 6.1. Años de estudio de español

Tiempo de estudio	Núm. de sujetos	%
1 año	1	1,4%
Menos de 2 años	10	13,5%
De 2 a 4 años	26	35,1%
De 5 a 6 años	18	24,3%
Más de 6 años	18	24,3%
Casos perdidos ¹⁵³	1	1,4%

Según la tabla 6.2 (abajo), la mayor parte han estado menos de 3 meses en un país hispanohablante, si bien cabe destacar la presencia de un porcentaje grande de estudiantes —alrededor del 25 por ciento— que ha estado más de 1 año en un país hispanohablante.

¹⁵³ Como casos perdidos nos referimos a una persona que no llegó a completar la encuesta.

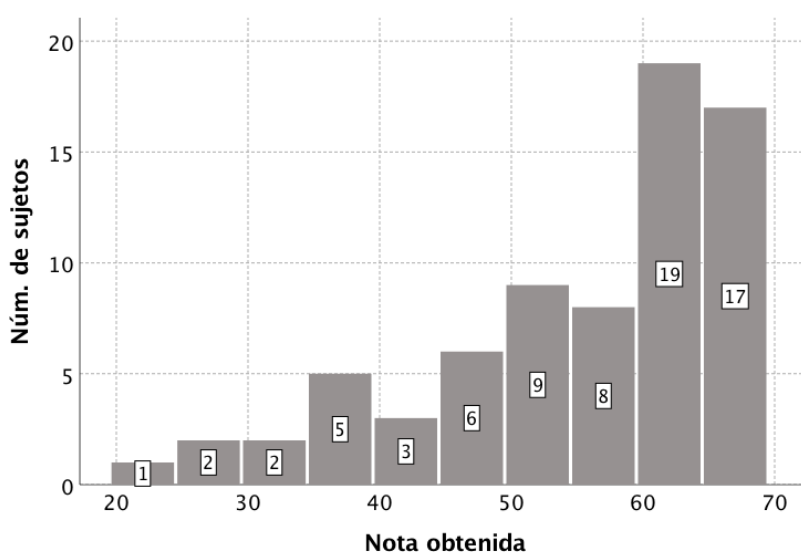
Tabla 6.2. Estancia en país hispanohablante

Periodo de estancia	Núm. de sujetos	%
Nada	8	10,8%
Menos de 1 mes	12	16,2%
Menos de 3 meses	20	27%
Menos de 6 meses	6	8,1%
Menos de 1 año	9	12,2%
Más de 1 año	18	24,3%
Casos perdidos	1	1,4%

Utilizamos una prueba diagnóstica para medir el nivel de español de los aprendices y así poder establecer grupos en función de este criterio (cf. apéndice 5). Esta misma prueba la aplicamos en el estudio anterior (cf. cap. 5) y ha mostrado ser válida para distinguir niveles de competencia en un grupo cuyo nivel medio se sitúa alrededor del nivel B1 según las escalas que marca el MCER. Además, preferimos usar esta herramienta en lugar de hacer una división basada en el nivel de los cursos. Como ya hemos mencionado en otros puntos de esta investigación, a menudo sucede que no se da una correspondencia entre el nivel de competencia real que tiene el aprendiz y el nivel exigido en el curso que está realizando. Esto es debido a que se trata de aprendices que vienen con unas experiencias de aprendizaje del idioma bastante diversas.

La figura 6.3 muestra que la prueba diagnóstica consta de 70 preguntas¹⁵⁴ y que las puntuaciones obtenidas varían entre 22 y 70 puntos, existiendo una proporción mucho mayor de notas altas (mediana 60 puntos).

Figura 6.3. Puntuaciones obtenidas en la prueba diagnóstica



¹⁵⁴ Cada pregunta valía un punto.

A continuación, agrupamos a los aprendices en función de la puntuación sacada en la prueba diagnóstica. La tabla 6.3 muestra que el nivel bajo es el que menos número de personas tiene, mientras que el alto es el nivel con más número de personas.

Tabla 6.3. División de niveles y número de sujetos

Nivel	Núm. de sujetos	%
Bajo (Notas entre 20 y 40 incluidos)	10	13,5
Medio (Notas mayores a 40 hasta 60 incluido)	29	39,2
Alto (Notas mayores a 60)	35	47,3

Para determinar si había diferencias significativas entre estos tres grupos establecidos con respecto a los niveles se aplicó un test ANOVA con post-hoc Scheffe a las notas finales¹⁵⁵. Este test determinó que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las notas medias de cada grupo con respecto a los otros dos ($F = 209,642$; nivel de significación = 0,000; $\eta^2 = 0,855$). En función de esta estadística concluimos que la división en tres niveles es válida.

En todos los grupos hay aprendices que habían recibido una instrucción explícita sobre la noción de cambio durante los semestres en el que recogimos las muestras de lengua para este estudio; pero también hay los que ya la habían recibido en semestres anteriores o nunca la habían recibido. Como cabía esperar, la tabla 6.4 muestra que a mayor conocimiento de español se produce un mayor porcentaje de estudiantes que ha estudiado este tipo de verbos. A tenor de lo dicho, consideramos más acertado metodológicamente partir del criterio de la división en grupos en función del nivel de español de los aprendices en lugar del criterio de si han recibido o no una instrucción sobre los verbos semicopulativos de cambio (VSC).

Tabla 6.4. Porcentaje de aprendices que ha estudiado los verbos semicopulativos de cambio

Niveles	No	Sí
Bajo	70,0%	30,0%
Medio	60,7%	39,3%
Alto	40,0%	60,0%

¹⁵⁵ Esta prueba estadística la hemos descrito y aplicado en el apartado 5.2.1.1.

6.2.1.2. Hispanohablantes

En este capítulo analizamos las muestras de lengua de hablantes que tienen el español como L1, es decir, hispanohablantes (N=22)¹⁵⁶. El único requisito que pedimos para su participación en el estudio era que tuvieran un nivel alto de sueco dadas las características de la tarea ideada para recoger muestras de lengua de la expresión de cambio (tarea de traducción). El grupo está conformado mayoritariamente por mujeres; hay 17 mujeres (77 por ciento) y 5 hombres (23 por ciento) en edades comprendidas entre 20 y 64 años, siendo la media de edad de 42,36 años (desviación típica 9,5 años). Los informantes proceden de distintos países hispanohablantes, concretamente 13 personas, es decir, el 60 por ciento habla la variedad del español europeo mientras que las restantes 9 (40 por ciento) hablan variantes del español de América. En cuanto al nivel educacional, una persona ha estudiado hasta el nivel de bachillerato mientras que las restantes 21 personas, es decir, el 95 por ciento tienen estudios universitarios.

La función que cumplen los hispanohablantes en esta investigación no hace necesaria una exigencia de homogeneidad en relación con las características descritas. Por ejemplo, en cuanto a que haya individuos que hablan distintas variedades del español (60 por ciento, variedad del español europeo y el 40 por ciento, variedad del español de América). A esta cuestión volveremos en el apartado donde se describe el corpus hispanohablante HISP 2 (cf. 6.2.3.2).

6.2.2. Tarea: la traducción de frases

Conforme al objetivo principal del presente análisis de ampliar y validar los resultados del análisis anterior (cf. cap. 5) sobre el aprendizaje de la expresión de cambio, necesitábamos diseñar una tarea que nos proporcionara respuestas del uso de la expresión de cambio en una variedad más amplia de contextos. La tarea utilizada en el anterior estudio (tarea basada en viñetas) estaba sujeta a la libre interpretación del hablante (tarea semilibre), es decir, exigía enfocarse más en crear la historia que en fijarse en utilizar unos verbos específicos para expresar la noción de cambio. Bajo estas condiciones era imposible conseguir muestras de lengua que cubrieran todo el abanico de matices semánticos que forman parte de la noción de cambio. Sin embargo, la traducción ofrece una solución a este problema ya que nos permite tener un control directo de los matices del cambio que queremos investigar y, además, controlar que cada uno de ellos puedan representarse con suficiente regularidad para ser estudiados cuantitativamente. En los siguientes apartados, describimos y explicamos el proceso de elaboración de la tarea de traducción.

¹⁵⁶Al igual que hicimos en el estudio anterior y siguiendo la metodología usada en otros estudios variacionistas de adquisición de una L2 (por ej. Gudmestad 2010; 2012), las muestras de lengua del grupo de hispanohablantes son un referente del uso de la noción de cambio con respecto al cual se describe el desarrollo de la interlengua (proceso de aprendizaje); por lo tanto, la función que cumple este grupo es la de medir indirectamente el *input* que han recibido los aprendices Gudmestad (2012: 383).

6.2.2.1. Definición inicial de la tarea

La tarea consistió en la traducción del sueco al español de 53 frases (cf. apéndice 9). Estas se recopilaron a través de búsquedas de Google en foros, *chats*, revistas y periódicos digitales en lengua sueca. Algunas de las frases que seleccionamos requerían dos verbos de cambio, dando lugar a lo que denominamos dos contextos de cambio independientes como, por ejemplo, sucede en la frase “Cuando uno entiende la ciencia uno **se vuelve** ateo, pero uno puede **hacerse** también religioso”¹⁵⁷.

Tras tener seleccionadas las 53 frases citamos a los aprendices en un aula del centro universitario donde estaban estudiando español, y se les pidió que realizaran la tarea en un tiempo máximo de una hora y media. Durante este proceso estuvimos presentes pudiendo constatar que en ningún momento utilizaron diccionarios o traductores como *Google Translate*. Los hispanohablantes realizaron la tarea en su tiempo libre y bajo la instrucción de que debían realizarla sin consultar ninguna herramienta que les pudiera ayudar a traducir.

Los criterios que tuvimos presente para seleccionar las 53 frases fueron los siguientes:

- Cada frase debía contener el verbo *bli* + *sustantivo/adjetivo*, o el verbo *göra* (*till*) + *sustantivo/adjetivo*, de tal manera que al traducirlas al español estuvieran representados los cinco VSC prototípicos de la noción de cambio que se dan en la construcción semicopulativa de cambio intransitiva: *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, *volverse* y *convertirse en* y, los cinco verbos causativos de cambio: *poner*, *dejar*, *hacer*, *volver* y *convertir*¹⁵⁸ que se dan en la construcción semicopulativa de cambio transitiva¹⁵⁹. De acuerdo a estas dos construcciones, buscábamos enunciados del tipo “Juan se puso/se quedó triste por la noticia” que expresa un cambio interno y, “la noticia puso/dejó triste a Juan” que expresa un cambio causado por un agente externo.
- Realizamos una selección de 53¹⁶⁰ frases teniendo presente que al traducirlas al español estuvieran representados los matices semánticos del cambio en proporciones similares que diferencian semánticamente a cada VSC¹⁶¹: *el cambio*

¹⁵⁷ El contexto de cambio está formado por el verbo y su contexto léxico-semántico y pragmático discursivo que, de manera conjunta, contribuyen a significar el matiz semántico del cambio (véase apartado Delimitación de conceptos, cf. 2.4.2).

¹⁵⁸ A partir de ahora cuando usemos *poner/se/*, *convertir/se/*, *hacer/se/*, *volver/se/* con el pronombre entre barras nos estaremos refiriendo a la forma pronominal y no pronominal del verbo, a excepción del verbo *quedarse* cuyo lexema en la construcción semicopulativa de cambio transitiva es *dejar*.

¹⁵⁹ En el capítulo 2 (cf. apartado 2.1.6 y en la figura 2.2) es donde explicamos estos dos tipos de construcciones que se generan a partir de una construcción más general, a saber, la construcción atributiva.

¹⁶⁰ En principio se seleccionaron 73 frases, sin embargo, por razones prácticas se redujeron a 53 frases. Traducir 73 frases requería mucho tiempo para su realización y se corría el riesgo de que los participantes pudieran perder la motivación.

¹⁶¹ Los conceptos *cambio de entidad* y *cambio de estado* proceden de Conde Noguero (2013) mientras que los restantes son establecidos por van Gorp (2015). Esta autora plantea la hipótesis de que los diferentes verbos semicopulativos de cambio hacen referencia a la noción semántica de cambio, sin embargo, cada verbo expresa un significado diferente que la autora describe en términos de imágenes conceptuales. Concretamente, describe cuatro imágenes conceptuales: *paso* expresado por el verbo *ponerse*; *autogeneración* expresado por *hacerse*; *estado resultativo* expresado por *quedarse* e *interrupción y desviación* expresado por *volverse*. Estas imágenes se originan del

de entidad que se expresa típicamente con el verbo *convertir/se/* y, que se opone al *cambio de estado* (Conde Noguero 2013, cf. 2.3) que es una hiper categoría, debido a que forma parte también de otros matices semánticos del cambio: *el cambio de estado de paso* que se expresa típicamente mediante el verbo *poner/se/*; *el cambio de estado resultante* que se expresa mediante *quedarse y dejar*; *el cambio de estado de autogeneración* expresado mediante el verbo *hacer/se/y*, *el cambio de estado de interrupción y desviación* (van Gorp 2014, cf. 2.2). A continuación, definimos estos cinco matices semánticos del cambio ejemplificándolos con algunos contextos de cambio de las frases de la tarea de traducción:

1. [*Cambio de entidad*] Indica un cambio total que implica la transformación de un ser en otro ser. Los verbos capacitados para expresar este matiz son *convertir/se/*, *transformar/se/*.

6.1 En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och blev till aska på måndagskvällen.

Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundsvall se quemó y **se convirtió** en cenizas el lunes por la noche.

6.2 Svartsjukan **gör** henne till ett monster.

Los celos **la convierten** en un monstruo

2. [*Cambio de estado de autogeneración*] Indica un cambio parcial del algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. El cambio se origina en la propia entidad de cambio y se perfila en términos de progresión ascendente. El verbo que típicamente expresa este matiz es *hacer/se/*.

6.3 Jag **blev** läkare för att jag gillar att arbeta med människor.

Me **hice** médico porque me gusta trabajar con gente.

6.4 Löpningen gör mig till en bättre person.

Correr **me hace** en una mejor persona.

3. [*Cambio de estado de interrupción y desviación*] Indica un cambio parcial del algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. El cambio se perfila en forma de una desviación e interrupción con respecto a una situación que es la normal. El verbo que típicamente expresa este matiz es *volver/se/*.

6.5 När man förstår vetenskapen **blir** man ateist, men man kan ju också bli religiös.

Cuando se entiende la ciencia uno **se vuelve** ateo, pero también se puede volver religioso.

significado básico que el verbo tiene fuera de la construcción semicopulativa. En el capítulo 2 (cf. apartado 2.3.2) hacemos una exposición de los procesos o principios que intervienen en la construcción de estas imágenes conceptuales.

6.6 I en artikel i Hufvudstadsbladet skrev Anna-Lena Laurén om forskning som visar att internet gör oss dummare.

En un artículo de Hufvudstadsbladet, Anna-Lena Laurén habla de una investigación que demuestra que el internet **nos está volviendo** más tontos/menos inteligentes.

4. [*Cambio de estado de paso*] Indica un cambio parcial del algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. El cambio se perfila en forma de paso hacia una nueva situación o estado que es reversible. El verbo capacitado para expresar este matiz es *poner/se/*.

6.7 Jag är en sjukt blyg person. **Blir** alltid nervös när jag träffar nya människor.

Soy una persona muy tímida. Siempre **me pongo** nerviosa al encontrar gente nueva.

6.8 Efter flera år med jobbiga förhållande har Alexandra äntligen hittat en bra kille.

Men minsta blick på en annan tjej **gör** henne svartsjuk.

Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente a un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **la pone** celosa.

5. [*Cambio de estado resultante*] Indica un cambio parcial del algún aspecto que implica una variación dentro del mismo ser. El cambio se perfila como un estado resultante que se produce generalmente a partir de una desaparición, separación o pérdida con respecto a otra entidad que antes formaba de ella. El verbo capacitado para expresar este matiz es *quedarse* y su contrapartida causativa *dejar*.

6.9 Varje gång jag borstar håret så tappas jag massor av hår. Jag är orolig för att *bli* skallig.

Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Estoy preocupada por **quedarme** calva.

6.10 Flickan gjorde den stackars ynglingen oerhört besviken genom att deklarera att hon redan var kär i en annan yngling.

La chica **dejó** decepcionado al pobre chico al decirle que el ya estaba enamorada de otro joven.

- Nos fijamos en el contexto lingüístico del verbo de cambio. El contexto lo conforman las unidades lingüísticas contiguas al verbo de cambio (papeles semánticos del verbo de cambio, CondeNoguerl 2013) que, junto al verbo, contribuyen a configurar el significado de cambio (cf. 2.3.1). Concretamente, consideramos que el *objeto afectado* por el cambio unas veces fuera de carácter animado y otras de carácter inanimado y, que el *estado meta* resultado del cambio estuviera representado por una variedad de categorías semánticas: <ente>, <propiedades físicas>, <edad y ciclos vitales>, <reacciones psicológicas >.

<reacciones físicas>, <forma de ser y comportamiento>, <profesión y cargo>, <ideología y creencias>, <percepción sensorial>, etc.

- Las frases que eran muy largas decidimos que aparecieran parcialmente traducidas al español.
- Finalmente, incluimos un glosario de palabras traducidas del sueco al español que aparecían en las frases dado que consideramos que eran palabras difíciles de traducir al menos para aquellos aprendices con un nivel bajo de español.

6.2.2.2. Validación de la tarea

Como comentamos en el apartado anterior, elegimos las frases de traducción de tal manera que los contextos de cambio de cada una de ellas estuvieran vinculados a un matiz semántico del cambio concreto y, por lo tanto, a un VSC. De esta forma, para analizar las traducciones la idea inicial era agrupar los contextos de cambio en función del matiz semántico para el que se habían elegido. Por ejemplo, la frase “El agua se convirtió en lodo...” se metería en el grupo de cambio de entidad y la frase “Me hice médico porque me gusta trabajar con gente” en el grupo de cambios de estado de auogeneración.

Al revisar las traducciones de los hispanohablantes nos dimos cuenta que estos habían utilizado en algunos contextos de cambio verbos que son prototípicos de otros matices semánticos del cambio diferentes de los que nosotros inicialmente habíamos pensado y, que estas elecciones resultaban ser perfectamente válidas. Por ejemplo, en la frase “Cuando me cepillo el pelo se me cae mucho. Me preocupa _____ calvo” la habíamos pensado para que se usara el VSC *quedarse* y, así, expresar un cambio de estado resultativo (“me preocupa quedarme calvo”). Sin embargo, también encontramos que se había utilizado el verbo *volverse*, lo que implica que el cambio de pasar a estar calvo se conceptualiza como un cambio de estado de interrupción/desviación. En definitiva, nos dimos cuenta de que muchos de los contextos de cambio admitían expresarse con más de un verbo de cambio.

Nuestra idea inicial para agrupar los contextos de cambio se basaba en la premisa de que en cada uno de ellos tenía sentido solamente utilizar un verbo de cambio y, por tanto, cada contexto quedaba asociado a un único matiz del cambio. La variación que observamos en los hispanohablantes invalidaba nuestro planteamiento inicial de agrupación y nos vimos obligados a reconsiderar no solamente la forma de agrupar los contextos de cambio que habíamos contemplado sino también la tarea en sí misma. Para ayudarnos con esta labor lo primero que hicimos fue caracterizar los contextos de cambio tal y como describimos en el siguiente apartado.

6.2.2.2.a. Caracterización de los contextos de cambio

Caracterizamos cada contexto de cambio de las frases de traducción según las propiedades sintácticas, léxico-semánticas y pragmático-discursivas que resumimos en la tabla 6.5¹⁶² (cf. apéndice 10).

Tabla 6.5. Características léxico-semánticas y pragmático-discursivas de los contextos de cambio

Características	Definición	Modalidades
1. <i>Objeto afectado</i> (Conde Noguero 2013)	Entidad que se ve modificada por la acción de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Animado • Inanimado
2. <i>Estado meta</i> (Conde Noguero 2013)	El estado al que se llega como resultado del cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Comportamiento • Edad y ciclos vitales • Ente • Estatus social • Oficio y cargo • Percepción sensorial • Personalidad • Propiedad física • Reacciones físicas • Reacciones psicológicas • Relaciones personales • Valoración
3. <i>Causa</i> (Conde Noguero 2013)	Entidad externa que provoca de forma voluntaria o involuntaria el evento de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Sí hay • No hay • No se sabe • No aplica
4. Categoría gramatical del estado meta (Morimoto y Pavón Lucero 2007a)	Categoría gramatical del atributo.	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivo • Adjetivo • Participio adjetival
5. <i>Compatibilidad con ser y estar</i> (Morimoto y Pavón Lucero 2007a)	Si el atributo es compatible con las cópulas <i>ser</i> o <i>estar</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Con <i>ser</i> • Con <i>estar</i> • Con ambos
6. Conceptualización del cambio (Conde Noguero 2013)	El cambio se expresa como cambio interno o como un cambio causado.	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso interno • Proceso causado

¹⁶² Estas características fueron presentadas en el capítulo 2 (cf. apartado 2.2).

Características	Definición	Modalidades
7. <i>Gradualidad del cambio</i> (Morimoto & Pavón Lucero 2007a entre otros)	El tiempo que transcurre para que el evento de cambio llegue a su culminación.	<ul style="list-style-type: none"> • Inmediato • Gradual (24 horas) • Gradual (mayor a 24 horas) • No se sabe • No
8. Gradualidad explícita (nuestra categoría)	El lapso de tiempo transcurrido para la culminación del cambio está expreso lingüísticamente en el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Explícita • No explícita
9. <i>Duración temporal del nuevo estado</i> (Morimoto y Pavón Lucero 2007a entre otros)	El estado resultante del cambio tiene una duración limitada en el tiempo o por el contrario permanece en el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Transitorio • Duradero
10. Duración temporal del nuevo estado explícita (Morimoto y Pavón Lucero 2007a entre otros)	La duración del estado que resulta del cambio está expreso lingüísticamente en el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Explícita • No explícita
11. <i>Reversibilidad</i> (Morimoto y Pavón Lucero 2007a entre otros)	El carácter definitivo o no del estado que resulta del cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Reversible • Irreversible
12. <i>Intencionalidad del cambio</i> (Morimoto y Pavón Lucero 2007a entre otros)	La entidad que experimenta el cambio participa de manera activa o pasiva en el proceso de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntario • Involuntario
13. Intencionalidad del cambio explícita (nuestra categoría)	La intencionalidad está expresa lingüísticamente en el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Explícita • No explícita
14. Connotación positiva/negativa del cambio (Morimoto y Pavón Lucero 2007a)	El cambio tiene una connotación positiva o negativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo • Negativo • No se sabe
15. Connotación positiva/negativa del cambio explícita (nuestra categoría)	El valor positivo o negativo aparece también expreso lingüísticamente en el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Explícita • No explícita

Por ejemplo, de acuerdo a las características presentadas en la tabla 6.5, la frase “Jag blev läkare för att jag gillar att arbeta med människor” que en español se podría traducir como, “Me hice médico porque me gusta trabajar con gente” la hemos caracterizado de la siguiente manera:

- [objeto afectado]: animado (pronombre primera persona del singular): yo
- [estado meta]: oficio y cargo: médico
- [causa]: no hay
- [categoría gramatical del estado meta]: sustantivo médico
- [compatibilidad con *ser* o *estar*]: ser médico
- [conceptualización del cambio]: proceso interno
- [gradualidad del cambio]: mayor a 24 horas
- [gradualidad explícita]: no explícita
- [duración temporal del nuevo estado]: duradero
- [duración temporal explícita]: no explícita
- [reversibilidad]: irreversible
- [intencionalidad del cambio]: voluntario
- [intencionalidad del cambio explícita]: explícita
- [connotación del cambio]: positiva
- [connotación positiva/negativa]: explícita.

6.2.2.2.b. Análisis pormenorizado de los contextos de cambio mediante el análisis de clúster y las traducciones de los hispanohablantes

Una vez caracterizadas las frases de acuerdo a las características resumidas en la tabla 6.5, decidimos establecer la nueva agrupación de contextos de cambio. Sin embargo, el número de características con sus modalidades era tan grande que era imposible identificar por nosotros mismos cualquier tipo de relación entre los contextos de cambio. Por ello, decidimos aplicar una técnica denominada análisis de clúster que presentamos a continuación.

El análisis de clúster es una técnica de minería de datos de carácter exploratorio que ayuda a clasificar objetos, formando clúster, esto es, grupos que, por sus características, son lo más homogéneos posibles dentro de sí mismos y lo más heterogéneos entre sí. Por ejemplo, esta técnica tradicionalmente se ha aplicado para establecer los árboles genealógicos de las familias

de lenguas indoeuropeas. Cuantos más cognados comparten las lenguas más estrechamente agrupadas van a resultar.

Una de las herramientas que aporta esta técnica es el dendrograma, esto es, un diagrama que va agrupando los objetos estudiados en conglomerados jerárquicos dando una idea, además, del grado de homeogeneidad /heterogeneidad existente entre ellos. Por lo tanto, el dendrograma es capaz de resumir adecuadamente lo que el ojo humano difícilmente podría distinguir debido a la complejidad de un conjunto de datos multifactorial (Gries y Dagmar Divjak 1999: 66).

En este estudio utilizamos esta técnica para identificar grupos de frases que son similares entre sí, de acuerdo a los valores de las 15 variables lingüísticas establecidas (cf. tabla 6.5) con las que caracterizamos las 53 frases de traducción. Estos grupos deberían contener frases donde cabe esperar respuestas homogéneas por parte de los participantes.

Con la aplicación del análisis de clúster obtuvimos un dendrograma (cf. apéndice Apéndice 11) mediante el cual conseguimos distinguir grupos de frases que son compatibles con uno o dos de los VSC prototípicos de la noción de cambio. Como el análisis de clúster es una técnica exploratoria, uno de los inconvenientes es que establece agrupaciones asignando igual peso a todas las variables, cosa que no necesariamente tiene que ser cierta. Además, al entrar dentro de los denominados algoritmos no supervisados, es posible que la agrupación realizada por el análisis no sea la idónea para los fines que se pretenden. Esto significa que no hay soluciones definitivas, sino que es el propio investigador el que establece la agrupación final, apoyándose en los resultados ofrecidos por el análisis de clúster, en sus propios conocimientos del tema y en otras herramientas como, por ejemplo, en nuestro caso las traducciones de los hispanohablantes (corpus HISP2).

6.2.2.2.c. Redefinición de la tarea en cinco grupos de frases por su similitud semántica

Tras analizar los resultados del análisis de clúster y las traducciones de los hispanohablantes decidimos dejar fuera del análisis las frases 27 y 37 (véase apéndice 9) al no encajar con ninguno de los clústeres generados y, al resultar ambiguas tras una valoración posterior.

Además, establecimos de manera definitiva cinco grupos de frases con un total de 54 *contextos de cambio* que presentamos a continuación¹⁶³:

- **Grupo I:** Contextos de cambio que muestran ser compatibles con el verbo *poner/se/* y que expresan el matiz semántico de cambio de estado de paso.

[Frase 3] Jag är en sjukt blyg person. Jag blir alltid nervös när jag träffar nya människor.

Soy una persona muy tímida. Me pongo nervioso cuando encuentra a gente nueva.

[Frase 33a] Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. Men minsta blick på en annan tjej gör henne svartsjuk.

¹⁶³ Por razones de espacio hemos seleccionado dos frases por grupo para que el lector comprenda que son similares semánticamente. En el apartado donde se analizan estos grupos se expondrán todas las frases de cada grupo (cf. 6.3).

Después de muchos años de difíciles relaciones, Alexandra ha encontrado finalmente a un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica la pone nerviosa.

- **Grupo II:** Contextos de cambio que muestran ser compatibles con el verbo *quedarse* y en algunos casos con su contrapartida causativa *dejar* y, que expresan el matiz semántico de cambio de estado resultativo.

[Frase 10] Varje gång jag borstar håret så tappar jag massor av hår. **Jag är orolig för att bli skallig.**

Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **quedarme** calvo.

[Frase 21] Hennes attityd och sätt att prata **gjorde mig verkligen orolig.**

Su actitud y forma de hablar **me dejaron** preocupada/me preocuparon.

- **Grupo III** Contextos de cambio que muestran ser compatibles con el verbo *ponerse* y *volverse*. Dependiendo de la elección de uno u otro verbo el matiz de cambio es de paso (*ponerse*) o de interrupción y desviación (*volverse*):

[Frase 9] **Jag har ofta undrat varför mjukt bröd blir hårt**, medan det är tvärtom med knäckebröd.

Me pregunto por qué el pan blando **se pone / se vuelve** duro mientras que es al revés con el pan duro.

[Frase 30] Inför tisdagskvällens final i synkroniserat simhopp i Rio-OS 2016 **blev bassängens vatten** helt grönt.

La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio 2016 el agua de la piscina de **se puso / se volvió** verde.

- **Grupo IV** Contextos de cambio que muestran ser compatibles con *hacerse* y *volverse*. Dependiendo de la elección de uno u otro verbo el matiz de cambio es de autogeneración (*hacer/se/*) o un cambio de estado de interrupción y desviación (*volver/se/*):

[Frase 8] Anki Persson i Katrineholm föll in i gravt spelmissbruk och **blev beroende av nätkasinon efter en kris på jobbet.**

Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se hizo / se volvió** adicta al casino después de una crisis en el trabajo.

[Frase 44] Om du gör något pinsamt någon gång, **önskar du nog att du blir osynlig.**

Si alguna vez haces algo ridículo, deseas de alguna manera **hacerte/volverte** invisible.

- **Grupo V:** Contextos de cambio que muestran ser compatibles con *hacer/se/* y *convertir/se/*. Ambos verbos tienen la capacidad de expresar un cambio de entidad autogenerado, es decir, que afecta a la naturaleza esencial de la entidad (frase 26), mientras que en otros casos expresan un cambio de estado autogenerado (frase 19), es decir, un cambio parcial:

[Frase 19] Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, **blev Luis Enrique tränare i FC Barcelona 2013.**

Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luís Enrique **se hizo/ se convirtió** en entrenador del FC Barcelona en 2013.

[Frase 26] **En industribyggnad** i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och **blev till aska på måndagskvällen.**

Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **se hizo/se convirtió** en cenizas.

6.2.3. Conformación del corpus

En este capítulo analizamos dos corpus: el corpus experimental de aprendices suecohablantes (SUE 2) que se compara con el corpus de hispanohablantes (HISP2).

6.2.3.1. *El corpus experimental de aprendices suecohablantes (SUE 2)*

El corpus SUE 2 que analizamos en este capítulo, contiene 3922 frases traducidas del sueco al español. Este corpus se caracteriza como experimental debido a que las muestras de lengua provienen de una tarea (tarea de traducción) creada con el fin de provocar la utilización de los VSC que típicamente se relacionan con la expresión de cambio y sus matices semánticos. El corpus SUE 2 es pseudolongitudinal, lo que quiere decir que las muestras de lengua proceden de aprendices que se encuentran en distintos niveles de interlengua. Además, se recopilaron una vez durante el periodo lectivo de clase. Este diseño se muestra adecuado para esta investigación que se centra en estudiar el desarrollo de la interlengua¹⁶⁴.

6.2.3.2. *El corpus de hispanohablantes (HISP 2)*

El corpus HISP 2 se compone de 1166 frases traducidas del sueco al español a partir de la misma tarea de traducción de frases que realizaron los aprendices. Los datos de este corpus representan un nivel de competencia que corresponde al de un hablante que tiene el español como L1. Un 40 por ciento de los hispanohablantes habla la variedad del español de América y el 60 por ciento la variedad del español de Europa. Esta heterogeneidad no es un problema si tenemos en cuenta los fines para los que se usa este corpus. En primer lugar, se utiliza para validar la tarea de traducción y establecer una agrupación de carácter semántico de los contextos de cambio útil para su posterior análisis (cf. 6.2.2.2); en segundo y último lugar, lo usamos como un punto de referencia que nos facilita el estudio de cómo se van incorporando al sistema de la interlengua los verbos de cambio que sirven para expresar matices semánticos de cambio y cómo este desarrollo va asemejándose al de los propios hispanohablantes.

Una vez descritos el perfil de los participantes, la tarea y los corpus, en los apartados siguientes definimos las variables del estudio (cf. 6.2.4) y la metodología de análisis (cf. 6.2.5).

6.2.4. Definición de las variables del estudio

Estudiamos una variable dependiente y dos independientes (1 extralingüística y 1 lingüística) que ayudan a explicar la variable dependiente. La variable dependiente son todos los lexemas que nuestros informantes (aprendices e hispanohablantes) han usado en los contextos de cambio de las frases de traducción (cf. apartado anterior). En esa totalidad de contextos se contabilizan 48 contextos de cambio donde se tiene que traducir el verbo *bli* y 9 donde se tiene que traducir el verbo *göra*. Por lo tanto, hay frases del tipo “Jag *blir* galen” (Me *vuelvo*

¹⁶⁴ En el capítulo 4 (cf. apartado 4.4), definimos el concepto de corpus experimental y también otros tipos de corpus que se estudian dentro del campo del aprendizaje de L2/LE.

loco), donde el cambio es expresado como un proceso interno y “Du gör mig galen” (tú *me vuelves loco*), donde el cambio es expresado como un proceso causado por un agente externo.

La idea de incluir frases con el verbo *göra* viene del estudio anterior, donde observamos que la descripción del proceso de cambio era realizada en ocasiones desde el agente que lo causa (proceso causativo). Este es un recurso que no es muy utilizado para expresar la noción de cambio, y al que, por otra parte, se le ha dedicado muy poca atención en la bibliografía y en el campo de aprendizaje de ELE.

La variable independiente extralingüística la hemos denominado *nivel de competencia de los participantes* para la que definimos cuatro valores: *nivel bajo*, *nivel medio*, *nivel alto* e *hispanohablantes* (véase apartado 6.2.1). Esta variable recrea el factor tiempo, fundamental para comprender la evolución de la interlengua durante el proceso de aprendizaje.

Finalmente, tenemos la variable *grupo de frases* que describimos en la tabla 6.6 (abajo). Esta variable la creamos a partir de la aplicación del análisis de clúster y las traducciones de los hispanohablantes (cf. 6.2.2.2.c). Los valores de esta variable lingüística representan los principales matices semánticos del cambio (cambio de entidad, cambio de estado de paso, cambio de estado resultativo, cambio de estado de autogeneración, cambio de estado de desviación / interrupción).

Tabla 6.6. Variable independiente grupos de frases

Variable	Valor de la variable
Grupo I	Contextos de cambio que expresan el matiz semántico de cambio de estado de paso (compatible con <i>poner/se/</i>)
Grupo II	Contextos de cambio que expresan el matiz semántico de cambio de estado resultativo (compatible con <i>quedarse</i> y <i>dejar</i>)
Grupo III	Contextos de cambio que expresan el matiz semántico de cambio es de paso y de interrupción y desviación (compatible con <i>ponerse</i> y <i>volverse</i>).
Grupo IV	Contextos de cambio que expresan el matiz semántico cambio de estado de autogeneración y cambio de estado de interrupción y desviación (compatibles con <i>hacer/se/</i> y <i>volver/se/</i>)
Grupo V	Contextos de cambio que expresan un cambio de entidad autogenerado, o bien, un cambio de estado autogenerado (compatibles con <i>convertir/se/</i> y <i>hacer/se/</i>).

6.2.5. Método de análisis

En este apartado presentamos la metodología de análisis. En el apartado 6.2.5.1 explicamos brevemente el análisis lingüístico del significado a la forma que ya aplicamos en el análisis del capítulo 5 (cf. 5.2.5.1) y seguidamente, explicamos el análisis cuantitativo (cf.6.2.5.2)

6.2.5.1. Análisis del significado a la forma

De acuerdo al enfoque funcionalista (*concept-oriented aproach*)¹⁶⁵ que hemos adoptado en esta investigación, llevamos a cabo un análisis del significado a la forma. En este caso el significado se refiere al matiz semántico (o los matices semánticos) con los que se asocia cada uno de los cinco grupos de frases establecidos (cf. tabla 6.6) y la forma corresponde a los lexemas que los aprendices y los hispanohablantes han utilizado para expresar estos matices. En otras palabras, los lexemas con los que han traducido los verbos *bli* y *göra* (variable dependiente) en los contextos de cambio de las frases de traducción.

6.2.5.2. Análisis cuantitativo

Analizamos todos los lexemas que se utilizan, es decir, los que se relacionan típicamente con la noción de cambio y los que no. Tal y como hicimos en el análisis del capítulo 5, llevamos a cabo un análisis de la frecuencia y aplicamos la prueba estadística de chi-cuadrado (χ^2) a fin de analizar la relación entre la variable dependiente (los lexemas usados en los contextos de cambio de las frases) y las variables independientes *grupo de frases* y *nivel de competencia* (cf. 6.2.4). Debido a que hay ciertos verbos usados con una baja frecuencia y, dado

¹⁶⁵ Este enfoque consiste en estudiar la relación que va desde el significado hacia la forma. Este enfoque se ha explicado en el capítulo general de metodología (cf. apartado 4.5.3.1).

que la prueba de chi-cuadrado requiere que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5 casos, nos vimos obligados a agrupar los verbos según los tipos de lexema a los que pertenecen. Por ejemplo, los verbos *ser* y *estar* se clasifican como verbos copulativos, los verbos *ponerse*, *hacerse*, etc., como VSC, etc. Una vez hecho esto seguimos los siguientes pasos:

1. **Análisis de todos los contextos de cambio de las frases.** Calculamos la frecuencia de uso de los tipos de lexema (verbo copulativo, verbo semicopulativo de cambio, etc.) utilizados en la totalidad de los contextos de cambio de las frases de la tarea de traducción. Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y tablas de contingencia, como la que mostramos en la tabla 6.7 (abajo). Allí se ve la frecuencia de uso de los tipos de lexema (eje vertical) en función de los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes (eje horizontal), a fin de estudiar la asociación entre estas dos variables (tipo de lexema y niveles).

Tabla 6.7. Ejemplo de tabla de contingencia. Tipo de lexema en función de los niveles de competencia

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	9 (25,7%)	84 (64,6%)	141 (83,9%)	88 (80%)
	Residuo estandarizado	-3,3	-1,1	1,7	0,9
Verbo léxico de cambio	Respuestas		7 (5,4%)	20 (11,9%)	20 (18,2%)
	Residuo estandarizado	-1,9	-1,8	0,5	2,4
Verbo copulativo	Respuestas	23 (65,7%)	28 (21,5%)	6 (3,6%)	2 (1,8%)
	Residuo estandarizado	8,5	2,6	-3,5	-3,3
Otros	Respuestas	3 (8,6%)	11 (8,5%)	1 (0,6%)	
	Residuo estandarizado	1,7	3,1	-2	-1,9
Total		35	130	168	110

Al realizar el análisis de la frecuencia habiendo agrupado los lexemas (verbos) en tipos de lexema (verbo copulativo, VSC, verbo léxico de cambio, etc.) disponíamos de suficientes datos como para realizar la prueba de chi-cuadrado (χ^2). Entre los resultados calculados al realizar la prueba se pueden encontrar la V de Cramér y el residuo estandarizado (cf. tabla anterior 6.7, arriba)¹⁶⁶. Con esta prueba determinamos si las relaciones identificadas entre los

¹⁶⁶ La explicación de esta prueba estadística se encuentra explicada en el capítulo de análisis 5 (cf. apartado 5.2.5.2)

niveles de interlengua y los hispanohablantes con respecto al uso de los tipos de lexema para la expresión de cambio son significativas desde un punto de vista estadístico.

2. **Análisis por cada grupo de frases (grupo I, grupo II, etc.) a nivel de tipos de lexema.** Calculamos la frecuencia de uso de los tipos de lexema utilizados para expresar el matiz semántico / los matices semánticos del cambio (variable grupos de frases) representados en cada uno de los cinco grupos de frases establecidos (cf. 6.2.2.2.c).

Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y tablas de contingencia, como en la tabla 6.7 (arriba). Allí se indica la frecuencia de uso de los tipos de lexema en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes en función del matiz o los matices semánticos que se asocian a cada grupo de frases (variable *grupo frases*). Al agrupar los lexemas por tipo de lexema pudimos disponer de suficientes datos para realizar la prueba de chi-cuadrado (χ^2) y, de este modo, comprobar si las relaciones identificadas entre los niveles y el uso de los tipos de lexema son significativas desde el punto de vista estadístico (residuos estandarizados).

3. **Análisis por cada grupo de frases (grupo I, grupo II, etc.) a nivel de los lexemas.** Calculamos la frecuencia de uso a nivel de los lexemas, es decir, a nivel de los verbos usados.

Los resultados de estos cálculos se muestran en gráficos de barras y tablas de contingencia, como la que se muestra en la tabla 6.8 (abajo), donde se compara la frecuencia de uso de los lexemas (eje vertical) en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes (eje horizontal). En este caso no aplicamos la prueba de chi-cuadrado por haber un número elevado de celdas con un valor inferior a cinco.

Tabla 6.8. Ejemplo de tabla de contingencia. Variable lexema y niveles de competencia

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ponerse	9 (60%)	76 (75%)	129 (76%)	74 (97%)
Quedarse	3 (20%)	12 (12%)	22 (13%)	1 (1%)
Volverse	1 (7%)	5 (5%)	9 (5%)	1 (1%)
Convertirse			1 (1%)	
Hacerse	1 (7%)	9 (9%)	8 (5%)	
Resultar	1 (7%)			
TOTAL	15 (100%)	102 (100%)	169 (100%)	76 (100%)

6.3. Análisis y resultados

En este apartado analizamos los resultados sobre la expresión de la noción de cambio y sus matices semánticos cambio en la tarea de traducción de frases. En el apartado 6.3.1 documentamos los *tipos de lexema* (por ej. verbo copulativo, VSC, etc.) con los que los aprendices y los hispanohablantes se han referido a un evento de cambio (noción semántica de cambio), es decir, a la transición que experimenta una entidad entre un estado A y un estado B resultado. De acuerdo a esto, en este apartado hacemos un análisis de todos los contextos de cambio juntos de las 53 frases de traducción.

Seguidamente en el apartado 6.3.2, hacemos un análisis a un nivel específico, es decir, analizamos los *tipos de lexema* (por ej. verbo copulativo, VSC, etc.) y sus correspondientes *lexemas* (por ej. *ser*, *poner/se*, *quedar(se)*, *convertir/se*, etc.) con los que los aprendices y los hispanohablantes han expresado los *matices semánticos del cambio* que se vinculan a cada uno de los cinco grupos de frases (cf. apartado 6.2.2.2.c). En el apartado 6.3.2.1 analizamos el grupo de frases I que quedó relacionado con el matiz semántico de cambio de estado de paso; en el apartado 6.3.2.2 analizamos las traducciones del grupo II relacionado con el matiz semántico de cambio de estado resultativo; en el apartado 6.3.2.3 analizamos el grupo de frases III relacionado con el cambio de estado de paso + interrupción/desviación; en el apartado 6.3.2.4 analizamos el grupo de frases IV relacionado con el cambio de estado de autogeneración + interrupción/ desviación; finalmente, en el apartado 6.3.2.5 analizamos el grupo de frases V relacionado con el cambio de entidad + autogeneración y cambio de estado + autogeneración.

6.3.1. Frecuencia de uso de los tipos de lexema para expresar cambio en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes

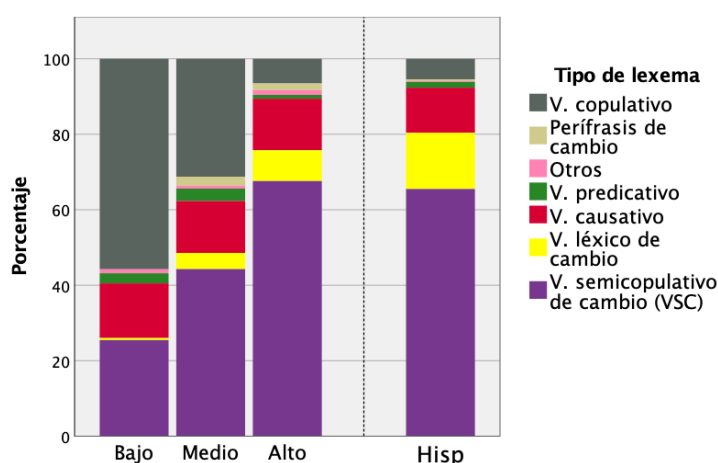
Las frases de la tarea de traducción presentaban contextos de cambio con el verbo *bli* + sustantivo/adjetivo y *göra* + sustantivo/adjetivo, situación que demandaba usar principalmente verbos semicopulativos (por ej. *ponerse*) y causativos de cambio (*poner*). Sin embargo, tanto los aprendices como los hispanohablantes hacen uso también de otros tipos lexemas, aunque cabe decir que en una pequeña proporción; por una parte, lexemas que expresan por sí mismos la noción de cambio — verbos léxicos de cambio (*envejecerse*) y perífrasis de cambio (*llegar a ser*) —, y, por otra parte, lexemas que no expresan cambio (verbos copulativos, verbos semicopulativos modales, perífrasis etc.). Esto se puede observar en el siguiente ejemplo 6.11:

6.11 När mormor **blev** vuxen ville hon bo på en mycket större plats och kämpa för kvinnors rättigheter [Frase 28].

Cuando la abuela **estuvo/ se hizo/ se volvió/ se puso/ llegó a ser** vieja/**envejeció** quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres [por orden: verbo copulativo, VSC, perífrasis de cambio, verbo léxico de cambio].

La figura 6.4 y la tabla 6.9 (abajo) correspondiente a esta figura —donde se especifican los porcentajes de uso y el número de casos— muestran la distribución de cada tipo de lexema con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes. En la figura 6.4 apreciamos cómo van cambiando los tipos de lexemas para la expresión del cambio conforme aumenta la competencia lingüística de los participantes. Se destaca principalmente el comportamiento mostrado de los verbos copulativos (color gris) con respecto a los verbos semicopulativos de cambio (color morado); conforme aumenta el nivel de competencia se va incrementando el uso de los verbos semicopulativos de cambio y se produce una disminución de los verbos copulativos.

Figura 6.4. Distribución de los tipos de lexemas por niveles para expresar la noción semántica de cambio¹⁶⁷



En el nivel bajo los verbos copulativos se sitúan ligeramente por encima del 50 por ciento de la totalidad de las formas (55,7 por ciento) y en el nivel medio esta cifra desciende al 31,2 por ciento. Disminuye todavía más su uso en el nivel alto y en los hispanohablantes, situándose en ambos casos por debajo del 10 por ciento (cf. tabla 6.9, abajo).

La disminución del uso de los verbos copulativos se ve compensada con un aumento en el uso de los VSC. En el nivel bajo se usan un 25,5 por ciento, cifra que aumenta en el nivel medio a un 44,2 por ciento y en el nivel alto y en los hispanohablantes supera el 50 por ciento (67,5 por ciento y 64,1 por ciento), mostrándose porcentajes de uso bastante similares (cf. tabla 6.9).

Según muestra la figura 6.4 (abajo), esta progresiva sustitución de los verbos copulativos por VSC no se observa, sin embargo, con respecto a los verbos de cambio causativos. El uso de este tipo de lexema es prácticamente igual en cada uno de los niveles, es decir, no se observa un uso mayor o menor en función de los niveles. Los porcentajes se sitúan en los cuatro grupos alrededor del 10 y 15 por ciento (cf. tabla 6.9, abajo). Esto indica que en los

¹⁶⁷ En las figuras nos referimos con el acrónimo *VSC* (verbos semicopulativos de cambio) a los verbos que se dan en la construcción semicopulativa de cambio intransitiva mediante la cual se expresa el cambio como proceso interno (Juan **se puso** triste), mientras que con el nombre de *verbo causativo* nos referimos a los verbos semicopulativos de cambio que se dan en la construcción transitiva de cambio (La noticia **puso** triste a Juan).

contextos donde había que traducir el verbo causativo *göra* por estar expresándose un cambio causado por un agente externo, todos los niveles han usado verbos causativos desde el nivel bajo hasta los hispanohablantes.

Tabla 6.9. Frecuencia y residuos estandarizados. Tipos de lexema para expresar la noción semántica de cambio

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp.
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	95 (25,5%)	660 (44,2%)	1272 (67,5%)	778 (64,1%)
	Residuo estandarizado	-8,0	-6,3	6,3	3,5
Verbo léxico de cambio	Respuestas	2 (0,5%)	64 (4,3%)	154 (8,2%)	177 (14,6%)
	Residuo estandarizado	-5,1	-5,1	0,3	8,1
Verbo causativo de cambio	Respuestas	54 (14,5%)	205 (13,7%)	257 (13,6%)	142 (11,7%)
	Residuo estandarizado	0,6	0,5	0,5	-1,5
Verbo copulativo	Respuestas	208 (55,8%)	466 (31,2%)	123 (6,5%)	65 (5,4%)
	Residuo estandarizado	17,8	12,9	-11,3	-10,0
Verbo predicativo	Respuestas	10 (2,7%)	49 (3,3%)	19 (1%)	18 (1,5%)
	Residuo estandarizado	1,0	3,8	-2,9	-1,1
Perífrasis de cambio	Respuestas		35 (2,3%)	33 (1,8%)	5 (0,4%)
	Residuo estandarizado	-2,3	2,8	1,0	-3,0
Otros	Respuestas	4 (1,1%)	13 (0,9%)	27 (1,4%)	29 (2,4%)
	Residuo estandarizado	-0,6	-1,9	-1	2,6
	Verbo semicopulativo estativo			2 (0,1%)	2 (0,1%)
	Locución verbal		1 (0,1%)	1 (0,1%)	1 (0,1%)
	Perífrasis verbal	4 (1,1%)	11 (0,7%)	19 (1%)	
	Adj. aposición			2 (0,1%)	
Total		373	1492	1885	1214

A pesar de que la tarea de traducción se ideó principalmente para provocar el uso de los verbos semicopulativos y causativos de cambio, observamos en la figura 6.4 que conforme el nivel de competencia aumenta, se va produciendo también un aumento del uso de los verbos léxicos de cambio. Según se indica en la tabla 6.9 (abajo), en el nivel bajo el porcentaje de uso es del 0,5 por ciento (2 formas de un total de 373); en el nivel medio se incrementa hasta un 4,3 por ciento (64 formas de 1492); en el nivel alto un 8,2 por ciento (154 formas de 1885) y en los hispanohablantes un 14,6 por ciento (177 formas de un total de 1214). Esta tendencia ascendente debería probarse en estudios futuros donde se examine de manera específica este tipo de lexemas.

Finalmente, el resto de los tipos de lexemas mostrados especificados en la tabla 6.9 (otros) muestran un bajo uso por lo que consideramos que no merece la pena hacer comentario alguno sobre ellos.

Con respecto a lo que acabamos de presentar, podríamos afirmar que existe una asociación entre el nivel de competencia con respecto a la elección del tipo de lexemas para expresar la noción de cambio. Esto se concretiza en que conforme va aumentando el nivel de competencia va aumentando el uso de los VSC y en compensación se produce una disminución de los verbos copulativos. Además, también advertimos que conforme los aprendices tienen más nivel de español, van usando cada vez más los verbos léxicos de cambio.

Nos queda por determinar si esta interpretación es, desde un punto de vista estadístico significativa, dato que nos proporciona la prueba de chi-cuadrado¹⁶⁸. La prueba confirma que efectivamente existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de competencia y los lexemas utilizados ($\chi^2(\text{gl} = 18) = 1046,110$; V de Cramér = 0,265; $p = 0,000$). Concretamente, destacan los siguientes aspectos que se desprenden del cálculo de los residuos estandarizados¹⁶⁹ mostrados en la tabla 6.9 (arriba):

- Un índice de uso de los verbos copulativos bastante inferior en el nivel alto y los hispanohablantes con respecto a los niveles bajo y medio significativo desde el punto de vista estadístico (residuos estandarizados: 17,8; 12,9; -11,3; -10). Esto contrasta con una mucha mayor utilización de VSC por parte de los aprendices de nivel alto y los hispanohablantes en comparación a los niveles bajo y medio estadísticamente significativo (residuo estandarizado nivel alto 6,3, 3,5 vs. -8 y -6,3). Se observa además que los aprendices del nivel alto utilizan más estos verbos en comparación a los hispanohablantes lo cuales prefieren usar otras formas (residuo estandarizado: 2,6).
- Un índice bastante superior por parte de los hispanohablantes del uso de los verbos léxicos de cambio con respecto a los aprendices de los niveles bajo y

¹⁶⁸ Un requisito para aplicar correctamente la prueba chi-cuadrado es que no haya más de un 20% de las celdas con un valor inferior a 5. Por esta razón se consolidaron en una única categoría denominada “otros” aquellos tipos de lexemas que presentaban un bajo número de datos (véanse figura 6.4 y tabla 6.9).

¹⁶⁹ Los residuos estandarizados se derivan de la aplicación de la prueba de chi-cuadrado. Una explicación sobre los residuos estandarizados se encuentra en el capítulo de análisis 5 (cf. apartado 5.2.5.2).

medio significativo desde el punto de vista estadístico (residuo estandarizado: 8,1 vs. - 5,1).

- Un índice inferior de uso de verbos predicativos en el nivel alto que contrasta con un uso bastante acentuado en el nivel medio estadísticamente significativo (residuo estandarizado -2,9 en el nivel alto vs. 3,8 en el nivel medio).
- Un índice superior del uso de perífrasis de cambio en el nivel medio que contrasta de manera significativa con los bajos índices mostrados en el nivel bajo y los hispanohablantes (residuos estandarizados: 2,8; -2,3; -3).
- Con respecto a los verbos causativos se confirma a nivel estadístico que no hay diferencias significativas entre los distintos grupos (residuo estandarizado 0,6; 0,5; 0,5 y -1,5).

6.3.2. Frecuencia de uso de los tipos de lexema y lexemas en los tres niveles de interlengua y los hispanohablantes. Análisis de los cinco grupos semánticos de frases

En los siguientes apartados mostramos los resultados de la distribución de los tipos de lexemas y los lexemas en los cuatro niveles que estudiamos (bajo, medio, alto e hispanohablantes) con respecto a los matices semánticos de cambio que se desprenden de cada uno de los cinco grupos de frases establecidos por contener contextos de cambio de características similares (cf. 6.2.2.2.c): grupo I: cambio de estado de paso (cf. 6.3.2.1); grupo II: cambio de estado resultativo (cf. 6.3.2.2); grupo III: cambio de estado de paso + interrupción y desviación (cf. 6.3.2.3); grupo IV: cambio de estado de autogeneración + interrupción/desviación (cf. 6.3.2.4) y grupo V: cambio de entidad + autogeneración y cambio de estado + autogeneración.

6.3.2.1. Grupo I: cambio de estado de paso (compatible con ponerse)

En este apartado analizamos el grupo de frases que establecimos como grupo I por compartir características similares entre sí (cf. 6.2.2.2.c). Este grupo está formado por siete frases que mostramos abajo. En estas frases hay siete contextos de cambio que expresan cambios de estado de paso, es decir, el momento mismo en el que una entidad pasa a un nuevo estado. y, que se muestran compatibles con el verbo *poner/se/*. En seis contextos de esas frases el cambio de paso está expresado como un proceso interno (*ponerse*), habiendo únicamente un contexto (frase 33a) donde el cambio se enfoca como un proceso causado (*poner*).

[Frase 17] När han drack av vinet **blev** han berusad och låg naken i sitt tält.
Cuando bebió del vino **se puso** borracho y se acostó desnudo en su tienda de campaña.

[Frase 36] Ställ soppan i kylen så den **blir** riktigt kall.
Mete la sopa en la nevera para que **se ponga** muy fría.

[Frase 49] Killen **blev** rasande när han fick veta att hans flickvän hade besökt sin exsambo i dennes lägenhet.

El chico **se puso** furioso cuando supo que su novia había visitado a su exnovio en su casa.

[Frase 41] Jag **blev** otroligt ledsen när jag fick meddelandet om Görans *bortgång*, skriver Caroline af Ugglas till SvD.

Me puse muy triste cuando recibí el mensaje de que la muerte de Göran, escribe C. af Ugglas a SvD.

[Frase 3] Jag är en sjukt blyg person. **Blir** alltid nervös när jag träffar nya människor. Soy una persona muy tímida. **Me pongo** siempre nervioso cuando en cuentro a gente nueva.

[Frase 46] Efter många timmar utan vatten **blev** hon sjuk. Después de muchas horas sin agua **se puso** enferma.

[Frase 33a] Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. Men minsta blick på en annan tjej **gör** henne svartsjuk. Nu är hon rädd att hon ska skrämma bort honom. *Svartsjukan* gör henne till ett monster.

Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada de él hacia otra chica **le pone** celosa.

6.3.2.1.a. Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso

La figura 6.5 y la tabla 6.10 (abajo), correspondiente a esta figura —donde se especifican los porcentajes de uso y el número de casos—, muestran la distribución de cada tipo de lexema con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes.

La figura 6.5 muestra el incremento progresivo del uso de los VSC conforme va aumentando el nivel de competencia y, en compensación, el progresivo decrecimiento de los verbos copulativos. Además, conforme se va teniendo una mayor competencia, se van usando cada vez más los verbos léxicos de cambio; por ejemplo, *enfermarse* alterna con “ponerse enfermo” (cf. frase 36, arriba) y *enfriarse* con “ponerse frío” (cf. frase 46, arriba).

Con respecto a los VSC, en el nivel bajo el uso se sitúa en un 30,6 por ciento; en el nivel medio se produce un aumento considerable hasta el 53,4 por ciento que sube en el nivel alto hasta el 71,9 por ciento, cifra que se acerca bastante a la de los hispanohablantes con un 76 por ciento (cf. tabla 6.10). Por otra parte, esta tendencia ascendente parece estar relacionada con que conforme aumenta el nivel de competencia, se produce una clara disminución del uso de los verbos copulativos. En el nivel bajo un 53 por ciento de los lexemas corresponden a verbos copulativos; esta cifra disminuye en el nivel medio a un 27 por ciento. En el nivel alto y los hispanohablantes el uso de este recurso es residual dado que el porcentaje es inferior al 5 por ciento; del 3,8 por ciento en el nivel alto se pasa a un 0,7 por ciento en los hispanohablantes (cf. tabla 6.10, abajo).

Los verbos léxicos de cambio empiezan a usarse a partir del nivel medio (6,3 por ciento) incrementándose de manera leve en el nivel alto (13,2 por ciento). Los hispanohablantes, sin embargo, muestran una preferencia mayor por el uso de estos verbos, ya que el 35 por ciento de los casos corresponden a este tipo de lexema (véase tabla 6.10).

Con respecto a los verbos causativos de cambio no se muestran diferencias entre los grupos situándose el porcentaje de uso entorno al 10 y 15 por ciento (véase tabla 6.10).

Finalmente, en la categoría “otros” se presentan aquellos tipos de lexemas cuyo porcentaje de uso es muy bajo ya que se encuentra por debajo del 5 por ciento (cf. tabla 6.10).

Figura 6.5. Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso

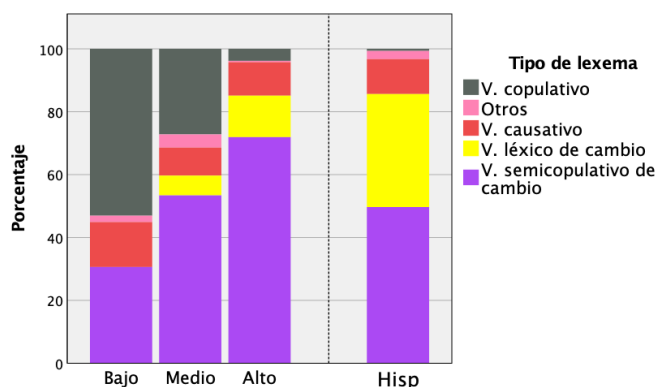


Tabla 6.10. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	15 (30,6%)	102 (53,4%)	169 (71,9%)	76 (49,7%)
	Residuo estandarizado	-2,5	-0,8	2,9	-1,3
Verbo léxico de cambio	Respuestas		12 (6,3%)	31 (13,2%)	55 (35,9%)
	Residuo estandarizado	-2,8	-3,3	-0,9	6,4
Verbo causativo de cambio	Respuestas	7 (14,3%)	17 (8,9%)	25 (10,6%)	17 (11,1%)
	Residuo estandarizado	0,8	-0,7	0,1	0,2
Verbo copulativo	Respuestas	26 (53%)	52 (27,2%)	9 (3,8%)	1 (0,7%)
	Residuo estandarizado	7,3	4,9	-4,2	-4,4
Otros	Respuestas		1 (4,2%)		4 (2,6%)
	Residuo estandarizado	-1	1,8	-1,9	0,3
	Verbo semicopulativo modal				4 (2,6%)
	Perífrasis		1 (0,5%)		
	Verbo predicativo	1 (2%)	7 (3,7%)	1 (0,4%)	
Total		49	191	235	153

La prueba de chi-cuadrado muestra que existe una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los tipos de lexema y los tres grupos de aprendices establecidos en base a su nivel de competencia y los hispanohablantes ($\chi^2(\text{gl}=12) = 198,539$; V de Cramér= 0,325; $p = 0,000$). Por lo tanto, el nivel de conocimientos del español está relacionado con la forma que se elige para la expresión del cambio de paso. Concretamente se aprecian los siguientes aspectos que se reflejan en la 6.10 (arriba):

- Un índice de uso de los verbos semicopulativos de cambio entre los aprendices de nivel alto bastante superior y significativo desde el punto de vista estadístico con respecto a los aprendices del nivel bajo que muestran un uso bastante inferior al esperado (residuo estandarizado 2,9 y -2,5).
- Un índice de uso de los verbos léxicos de cambio en los niveles bajo y medio inferior que contrasta fuertemente con el índice superior mostrado por los hispanohablantes (estadísticamente significativo, residuo estandarizado 2,8, -3,3 6,4).
- Un alto índice de uso de los verbos copulativos en el nivel bajo y medio significativo desde el punto de vista estadístico, que contrasta por el bajo índice de este tipo de lexema respectivamente en los aprendices de nivel alto y los hispanohablantes (residuo estandarizado 7,3, 4,9, -4,2 y -4,4).

6.3.2.1.b. Lexemas para expresar el cambio de estado de paso (proceso interno y proceso causado)

La figura 6.6 y la tabla 6.11(abajo), correspondiente a esta figura —donde se especifica los porcentajes de uso y el número de casos—, muestran la distribución de cada lexema con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes. En la figura 6.6 observamos la distribución de los principales lexemas utilizados para expresar el cambio de paso de manera desglosada. En la parte inferior de la figura aparecen los verbos semicopulativos de cambio (color morado, azul y rojo), seguidamente vienen los verbos léxicos de cambio (tonalidades amarillas). En la parte superior aparecen los verbos copulativos *ser* y *estar* (tonos grises). Finalmente, con el fin de visualizar de la mejor manera posible los lexemas (verbos) que realmente muestran un comportamiento singular, hemos consolidado en la categoría “otros” los lexemas que tienen una frecuencia de uso por debajo del 3 por ciento (color rosa).

En la parte inferior de la figura vemos que se produce un claro incremento del uso del verbo *poner/se/* conforme se va aumentando de nivel; en el nivel bajo se utiliza un 22,4 por ciento que se incrementa a un 41,4 por ciento en el nivel medio y a un 58,7 por ciento en el nivel alto. Esta última cifra se acerca bastante a la de los hispanohablantes con un 59,5 por ciento (cf. tabla 6.11). Por otra parte, vemos que, para los aprendices del nivel bajo, el verbo copulativo *ser* es una forma con una frecuencia de aparición bastante alta, esto es, un 49 por ciento. Su uso disminuye considerablemente conforme los aprendices van teniendo una mayor competencia lingüística; en el nivel medio disminuye a un 19,4 por ciento y baja drásticamente en el nivel alto a un 2,1%. Para los hispanohablantes el verbo *ser* no es una opción para expresar el cambio de paso (cf. tabla 6.11, abajo).

Figura 6.6. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso¹⁷⁰

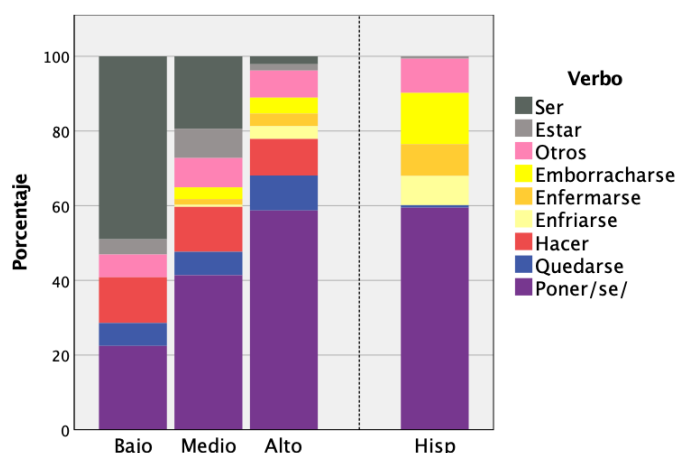


Tabla 6.11. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de estado de paso

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ser	24 (49%)	37 (19%)	5 (2%)	
Estar	2 (4%)	15 (8%)	4 (2%)	1 (1%)
Otros	3 (6%)	15 (8%)	17 (7%)	14 (9%)
Emborracharse		6 (3%)	10 (4%)	21 (14%)
Enfermarse		3 (2%)	8 (3%)	13 (9%)
Enfriarse		1 (1%)	8 (3%)	12 (8%)
Hacer	6 (12%)	23 (12%)	23 (10%)	
Quedarse	3 (6%)	12 (6%)	22 (9%)	1 (1%)
Poner/se/	11 (22%)	79 (41%)	138 (59%)	91 (60%)
TOTAL	49 (100%)	191 (100%)	235 (100%)	153 (100%)

El uso de *estar* es anecdótico con una frecuencia de uso inferior al 10 por ciento en todos los grupos (cf. tabla 6.11, arriba). Cabe señalar que los contextos característicos de *poner/se/* son compatibles con el verbo *estar* en el sentido de que ambos se combinan con los mismos adjetivos (*poner/se/o estar enfermo; ponerse o estar triste*, etc.). Por lo tanto, el sobreuso del verbo *ser* que observamos de manera pronunciada en el nivel bajo podría deberse al hecho de que el aprendizaje del verbo *ser* se produce antes que el del verbo *estar* lo que se traduce a que *ser* se utilice en contextos que son característicos del verbo *estar*.

Por su parte, en la tabla 6.11 (arriba), se muestra que los hispanohablantes tienen una mayor preferencia por el uso de los verbos léxicos de cambio (tonalidades amarillas) en

¹⁷⁰ En las figuras y tablas usamos los verbos con el pronombre entre barras (*poner/se/*) para referirnos tanto a la forma intransitiva (*ponerse*) como transitiva (*poner*).

contraste con los aprendices. Estos verbos se empiezan a utilizar de forma muy discreta en el nivel medio y el nivel alto con un porcentaje que ronda el 10 por ciento que aumenta hasta un 36 por ciento en los hispanohablantes.

Los ejemplos que mostramos a continuación representan el desarrollo que acabamos de describir, es decir, cómo el verbo *ser* va siendo reemplazado por el verbo *poner/se* y de manera secundaria por los verbos léxicos de cambio; en consecuencia, apreciamos que se va produciendo progresivamente una correspondencia léxico-semántica entre el verbo y el contexto donde es utilizado.

6.12 Ställ soppan i kylen så den **blir** riktigt kall [Frase 36].

- a) Pon la sopa en la nevera para que **sea** fría.
- b) Pon la sopa en la nevera entonces **estará** muy fría.
- c) Pon la sopa en el refrigerador para que **se ponga** bien fría.
- d) Pon la sopa en la nevera para que **se enfríe**.

6.3.2.1.c. Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso (proceso interno)

La figura 6.7 y su correspondiente tabla 6.12 (abajo) muestran la distribución de cada VSC con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes en las frases donde el cambio de paso se expresa como un proceso interno. En la figura 6.7 se muestra un claro predominio de *ponerse* en todos los niveles, viéndose que conforme aumenta el nivel de competencia va incrementándose su uso en todos los grupos. Del 60 por ciento en el nivel bajo se pasa al 75 por ciento en el nivel medio y alto (74,5 por ciento y 76,3 por ciento), mostrándose la mayor frecuencia de uso en los hispanohablantes con un 97,4 por ciento (cf. tabla 6.12). Sin embargo, observamos que el proceso hasta que se realice una asociación apropiada entre forma y significado, es decir, que la expresión del cambio de paso se utilice con el verbo que porta este significado, pasa por una fase intermedia donde se utilizan otros VSC que no expresan el matiz de cambio de paso, como se muestra en el ejemplo 6.13 donde el paso a estar borracho se expresa con verbos (*hacerse* y *quedarse*, cf. tabla 6.12, abajo) que no expresan exactamente este matiz del cambio de paso.

6.13 När han drack av vinet **blev** han berusad och låg naken i sitt tält.

Quando bebió vino **se hizo/ se quedó** borracho y estaba nudo en su camping.

De acuerdo a estos resultados, vemos que se tiende a una disminución de la presencia de estos verbos conforme va aumentando el nivel hasta prácticamente desaparecer en los hispanohablantes. Esto se debe a la progresiva incorporación del verbo *ponerse* como se aprecia en la figura 6.7 (abajo).

Figura 6.7. Distribución de los VSC para la expresión de cambio de estado de paso como proceso interno

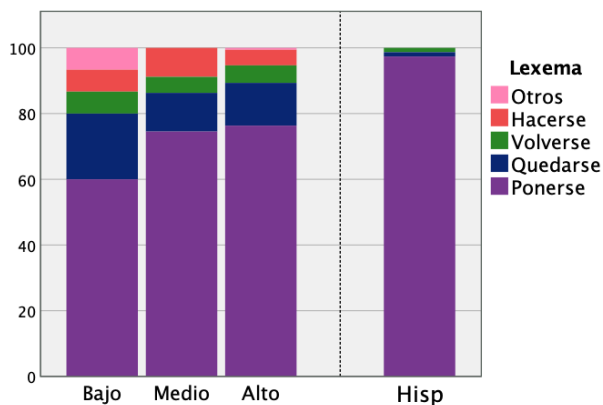


Tabla 6.12. Frecuencia de uso de los VSC para la expresar el cambio de estado de paso de proceso interno

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ponerse	9 (60%)	76 (75%)	129 (76%)	74 (97%)
Quedarse	3 (20%)	12 (12%)	22 (13%)	1 (1%)
Volverse	1 (7%)	5 (5%)	9 (5%)	1 (1%)
Convertirse			1 (1%)	
Hacerse	1 (7%)	9 (9%)	8 (5%)	
Resultar	1 (7%)			
TOTAL	15 (100%)	102 (100%)	169 (100%)	76 (100%)

6.3.2.1.d. Verbos semicopulativos causativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso (proceso causado)

Los residuos estandarizados mostrados en la tabla 6.10 no mostraban diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aprendices y los hispanohablantes con respecto al uso de los verbos causativos de cambio. La figura 6.8 y su correspondiente tabla 6.13 (abajo) muestran que los aprendices usan con preferencia el verbo *hacer*, en el nivel bajo se utiliza un 71,4 por ciento aumentando en el nivel medio a un 82,4 por ciento. Estas cifras descienden en el nivel alto a un 60 por ciento. Estos resultados contrastan fuertemente con los de los hispanohablantes que utilizan en un 100 por cien el verbo *poner*. En el caso de los aprendices observamos que hay una tendencia a que el verbo *hacer* empiece a ser sustituido por el verbo *poner*; en el nivel bajo se usa un 28,6 por ciento, cifra que desciende unos puntos

en el nivel medio al 17,6 por ciento y que vuelve a aumentar en el nivel alto a un 36 por ciento¹⁷¹.

Figura 6.8. Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de estado de paso como proceso causado

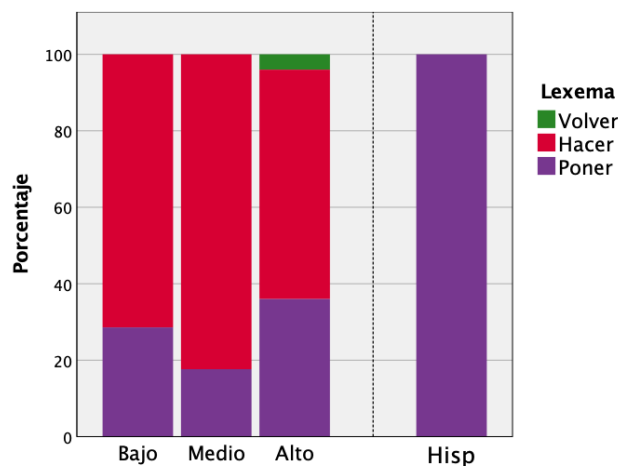


Tabla 6.13. Frecuencia de uso de los verbos causativos de cambio (proceso causado)

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Poner	2 (29%)	3 (18%)	9 (36%)	17 (100%)
Hacer	5 (71%)	14 (82%)	15 (60%)	
Volver			1 (4%)	
TOTAL	7 (100%)	17 (100%)	25 (100%)	17 (100%)

De acuerdo a esto, el verbo *hacer* funciona como un verbo comodín para los aprendices en los contextos donde se expresa el cambio de paso como un proceso causado. Esto indica que no asocian el verbo *poner* a este tipo de contextos. Lo que hacen es transferir el verbo usado en sueco (*göra*, en español *hacer*) a la lengua que están aprendiendo, fenómeno que se conoce como interferencia lingüística. Por lo tanto, la tendencia es encontrar dos tipos de traducciones, una que es característica de los aprendices (ejemplo 6.14 (a)) y otra característica de los hispanohablantes con el verbo *poner* (ej. 6.14 (b)):

6.14 Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. Men minsta blick på en annan tjej **gör** henne svartsjuk [Frase 33].

a) Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **la hace** celosa.

¹⁷¹ En la figura 6.8 también aparece el verbo *volver* que no comentamos debido a su bajo porcentaje de uso.

- b) Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **la pone** celosa.

6.3.2.1.e. Síntesis de los resultados

Los contextos de cambio analizados en este apartado tienen en común denotar el cambio de paso que se codifica con el verbo *poner/se/* y, como se ha visto también en el caso de los hispanohablantes, con verbos léxicos de cambio del tipo *enfriar/se/*, *enfermar/se/*, *emborrachar/se/*, etc. Hemos observado una serie de comportamientos en cuanto a los recursos lingüísticos que tanto los aprendices como los hispanohablantes utilizan para expresar este valor semántico. Por una parte, el sobreuso del verbo *ser* en los aprendices que poseen un menor conocimiento del español. Por otra parte, conforme va aumentando el nivel de competencia, el verbo *ser* va desapareciendo de este tipo de contextos (cambios de paso) y se sustituye por el verbo *ponerse*. Además, los aprendices hacen uso de otros verbos del mismo paradigma de los VSC como por ejemplo *quedarse*, *volverse* y *hacerse*. Aunque su uso es relativamente anecdótico, es un fenómeno característico del proceso de aprendizaje, es decir, el ir probando distintos verbos alternativos cuando todavía estos verbos no se han categorizado semánticamente en la interlengua de los aprendices. De acuerdo a esto, la alternancia entre el verbo *ser* y los verbos semicopulativos de cambio que sobre todo se observa en el nivel bajo, va progresivamente cambiando a un predominio de los VSC y en concreto del verbo *ponerse*.

Los hispanohablantes tienden a usar los verbos léxicos de cambio como una alternativa al verbo *ponerse*. Esto, sin embargo, no se ve en los aprendices, aunque estos empiezan a usarlos de forma bastante discreta a partir del nivel medio.

Para terminar, así como el verbo *ser* se muestra como un comodín funcional para expresar cambios de paso cuando todavía los aprendices están en etapas tempranas del aprendizaje, el verbo causativo *hacer* cumple el mismo papel en aquellos contextos donde el cambio de paso se enfoca como un proceso causado. Este fenómeno lo hemos relacionado con la llamada transferencia interlingüística.

6.3.2.2. Grupo II: cambio de estado resultativo (compatible con *quedarse*)

En este apartado analizamos el grupo de frases que establecimos como grupo II por compartir características similares entre sí (cf. 6.2.2.2.c). Este grupo está formado por nueve frases que mostramos abajo. En ellas hay diez contextos¹⁷² de cambio que expresan el matiz de cambio de estado resultativo (van Gorp 2015: 353). En ocho contextos el cambio de estado resultativo se expresa como un proceso interno mediante el VSC *quedarse* y, en dos contextos, el cambio de estado resultativo se expresa como un proceso causado mediante el verbo causativo *dejar* (cf. frases 14 y 21).

¹⁷² La frase enumerada como 31a/31b se cuenta por dos (“du blir besviken” / “du blir sårad”)

- [Frase 4] Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt **har blivit** tomt.
Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después llegar a casa y entrar al cuarto que de repente **se ha quedado** vacío.
- [Frase 10] Varje gång jag borstar håret så tappar jag massor av hår. Jag är orolig för att **bli** skallig.
Cada vez que me cepillo el pelo pierdo mucho pelo. Me preocupa **quedarme** calvo.
- [Frase 18] Killen **blir** tyst en stund och svarar sedan.
El chico **se quedó** callado un momento y después respondió.
- [Frase 25] Den nya tekniken har förändrat livet för döva barn och för dem som **har blivit** döva i vuxen ålder.
La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y de aquellos que **se han quedado** sordos de adultos.
- [Frase 31/31b] Vi vet att livet ständigt förändras, du kan förlora ditt arbete eller en värdefull relation. Du **blir** besviken och sårad. En god självkänsla hjälper oss att hantera sårbarheten.
Sabemos que la vida cambia, que puedes perder tu trabajo o una relación importante. **Te quedas** decepcionado y herido. Tener seguridad en sí mismo nos ayuda a sobrellevar el dolor.
- [Frase 42] Många tittare trodde att programledaren Alexander Norén hade glömt att ta på sig byxor. Alexander Norén **blev** förvånad när såg trådarna på Facebook där man diskuterade huruvida han var naken eller inte.
Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. Alexander Norén **se quedó** sorprendido cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo.
- [Frase 50] När Tom bara var fem år dog hans mamma i cancer och pappa **blev** ensam om att ta hand om Tom och hans bror och syster.
Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y papá **se quedó** solo cuidando de Tom y su hermano y su hermana.
- [Frase 14] Flickan **gjorde** den stackars ynglingen oerhört besviken genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling.
La chica **dejó** muy decepcionado al pobre chico cuando le confesó que se había enamorado de otro chico.
- [Frase 21] Hennes attityd och sätt att prata **gjorde mig** verkligen orolig.
Su actitud y manera de hablar **me dejaron** preocupado.

6.3.2.2.a. Tipos de lexema para expresar el cambio de estado resultativo

La figura 6.9 y la tabla 6.14 (abajo) correspondiente a esta figura con los porcentajes de uso y el número de casos, muestran la distribución de cada tipo de lexema con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes. La figura 6.9 ilustra cómo, a medida que va aumentando el nivel lingüístico en los aprendices, se incrementa el uso de verbos semicopulativos de cambio produciéndose una disminución de los verbos copulativos. El incremento progresivo del uso de VSC comienza con un 25 por ciento en el nivel bajo y aumenta a un 41 por ciento en el nivel medio y a un 59,8 por ciento en el nivel alto. Los hispanohablantes se sitúan unos pocos puntos por debajo de los aprendices del nivel alto con un 51,6 por ciento. Este proceso de incorporación de los verbos semicopulativos de

cambio provoca que descienda gradualmente el uso de los verbos copulativos y, en concreto, del verbo *ser*. En el nivel bajo el uso de los verbos copulativos supera el 50 por ciento (57,6 por ciento); esta cifra desciende al 38 por ciento en el nivel medio y en el nivel alto se observa un pronunciado descenso hasta 8 por ciento. Esta cifra es la que más se acerca a los hispanohablantes con un 4,7 por ciento (cf. tabla 6.14, abajo).

Por otra parte, observamos un incremento de verbos léxicos de cambio; mientras que los del nivel bajo no los usan (1,7 por ciento) su uso se va incrementando de manera discreta; de un 6,1 por ciento en el nivel medio se pasa a un 16 por ciento en el nivel alto). Frente a esto, observamos que los hispanohablantes muestran una mayor preferencia por el uso de este tipo de lexemas dado que la frecuencia de uso llega hasta 26,3 por ciento (cf. tabla 6.14, abajo).

Con respecto a los verbos causativos, propios de los contextos de cambio de proceso causado (cf. frases de arriba 14 y 21, arriba), la frecuencia de uso es similar en los 3 niveles y ronda el 10 por ciento, sin embargo, en los hispanohablantes el uso desciende pronunciadamente hasta un 4,2 por ciento (cf. tabla 6.14). Esto significa que en los contextos donde cabe el uso de un verbo causativo los hispanohablantes han preferido el uso de otro tipo de lexema, tal y como se refleja en la figura 6.9 (abajo).

En la categoría “otros” hemos agrupado lexemas que tienen un uso relativamente escaso. Por ejemplo, la figura 6.9 muestra que son los hispanohablantes los que más parecen usar otros recursos lingüísticos alternativos a los propios lexemas propios de la noción de cambio.

Figura 6.9. Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de estado resultativo

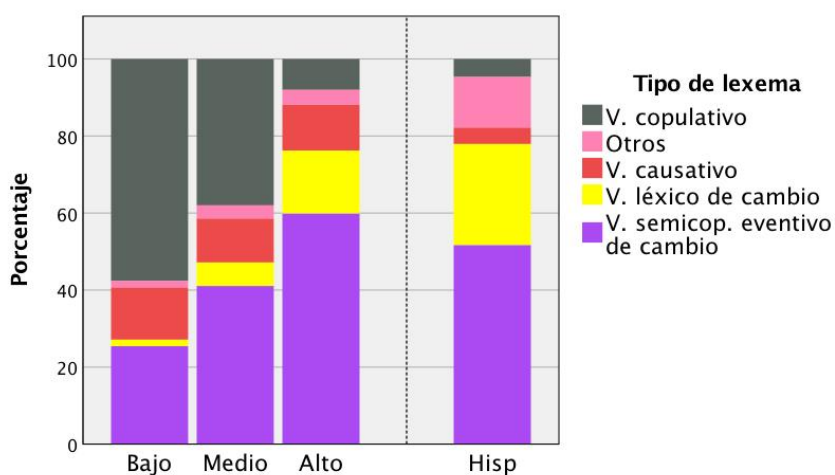


Tabla 6.14. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio resultativo

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	15 (25,4%)	108 (41,1%)	201 (51,6%)	110 (51,6%)
	Residuo estandarizado	-2,7	-2	2,6	0,4
Verbo léxico de cambio	Respuestas	1 (1,7%)	16 (6,1%)	55 (16,4%)	56 (26,3%)
	Residuo estandarizado	-2,6	-3,6	0,8	4,4
Verbo causativo de cambio	Respuestas	8 (13,6%)	30 (11,4%)	40 (11,9%)	9 (4,2%)
	Residuo estandarizado	0,9	0,7	1,1	-2,7
Verbo copulativo	Respuestas	34 (57,6%)	100 (38%)	27 (8%)	10 (4,7%)
	Residuo estandarizado	6,6	6,7	-4,8	-4,9
Otros	Respuestas	1 (1,7%)	9 (3,4%)	13 (3,9%)	28 (13,1%)
	Residuo estandarizado	-1,3	-1,6	-1,5	4,4
	Verbo semicopulativo modal		1 (0,4%)	3 (0,9%)	20 (9,4%)
	Verbo predicativo	1 (1,7%)	5 (1,9%)	2 (0,6%)	5 (2,3%)
	Perífrasis de cambio		1 (0,4%)	3 (0,9%)	
	Verbo semicopulativo estativo			2 (0,6%)	2 (0,9%)
	Locución verbal		1 (0,3%)	1 (0,5%)	
	Perífrasis		2(0,8%)		
	Adjetivo en aposición			2 (0,6%)	
Total		59	263	336	213

Con respecto a las cifras que acabamos de presentar, la prueba de chi-cuadrado confirma que existe una relación estadísticamente significativa entre la variable nivel y la elección de los tipos de lexema para expresar el cambio resultativo ($\chi^2(\text{gl} = 12) = 229,683$; V de Cramér = 0,296; $p = 0,000$). El comportamiento que se observa es que los aprendices en función del nivel de sus conocimientos del español utilizan unos tipos de lexemas sobre otros mostrándose, además, que conforme se avanza en el nivel se va igualando el uso al de los nativos. En concreto, se observan los siguientes aspectos a partir de los residuos estandarizados expuestos en la tabla 6.14 (arriba):

- Un índice bastante inferior del uso de verbos semicopulativos de cambio en el nivel bajo y medio con respecto al nivel alto (estadísticamente significativo, residuo estandarizado -2,7 y -2 vs. 2,6).
- Un índice muy superior del uso de verbos léxicos de cambio en los hispanohablantes que contrasta con el bajo uso en el nivel bajo y medio (estadísticamente significativo, residuo estandarizado -2,6 y -3,6 vs. 4,4).
- Un bajo índice de uso de los verbos causativos por parte de los hispanohablantes (estadísticamente significativo, residuo estandarizado -2,7).
- Un índice muy superior del uso de verbos copulativos por parte del nivel bajo y medio que contrasta fuertemente con el bajo uso de este tipo de lexema en el nivel alto y los hispanohablantes (estadísticamente significativo, residuo estandarizado 6,6 y 6,7 vs. -4,8 y -4,9).
- Un índice muy superior por parte de los hispanohablantes del uso de otros tipos de lexema en comparación a los aprendices (estadísticamente significativo, residuo estandarizado 4,4).

6.3.2.2.b. Lexemas para expresar el cambio de estado resultativo (proceso interno y proceso causado)

La figura 6.10 y la tabla 6.15 (abajo) correspondiente a esta figura, muestran la distribución de cada lexema con respecto a los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes. En la parte inferior de la figura 6.10 se aprecia que los aprendices usan diferentes verbos (*quedarse*, *poner/se*/, *hacer*, *volverse*), mientras que los hispanohablantes muestran una preferencia por el verbo *quedarse*. Por otra parte, destaca el uso alternante de los verbos *quedarse* y *poner/se* / en los tres grupos de aprendices, viéndose que conforme avanza el nivel de competencia, se va incrementando el uso del verbo *quedarse*; de un 3 por ciento en el nivel bajo se pasa a un 14 por ciento en el nivel medio; esta cifra aumenta a un 28 por ciento en el nivel alto y, asciende de manera fuerte en los hispanohablantes a un 41 por ciento (cf. tabla 6.15, abajo).

Figura 6.10. Distribución de los lexemas para expresar el cambio resultativo

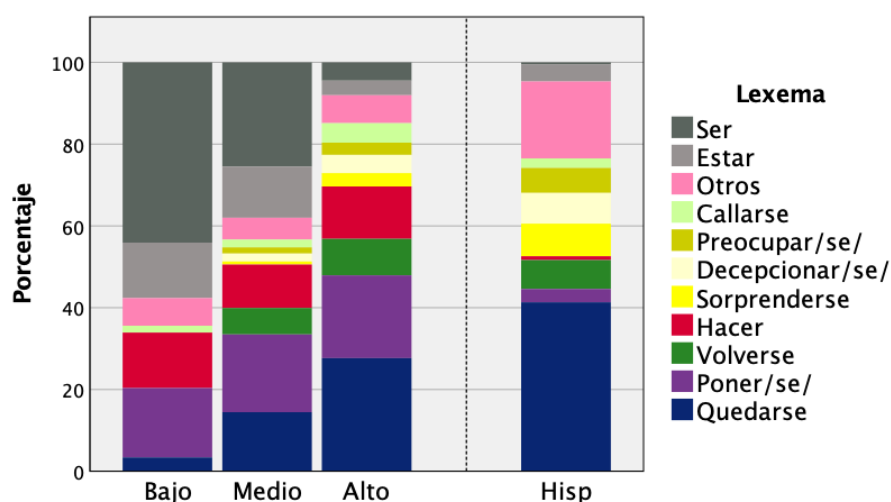


Tabla 6.15. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio resultativo

Lexemas	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ser	26 (44%)	67 (26%)	15 (5%)	1 (1%)
Estar	8 (14%)	33 (13%)	12 (4%)	9 (4%)
Otros	12 (20%)	51 (19%)	45 (14%)	62 (29%)
Decepcionar/se/		5 (2%)	15 (5%)	16 (8%)
Callarse	1 (2%)	5 (2%)	16 (5%)	5 (2%)
Sorprenderse		2 (1%)	11 (3%)	17 (8%)
Volverse		17 (7%)	30 (9%)	15 (7%)
Hacer	8 (14%)	28 (11%)	43 (13%)	2 (1%)
Poner/se/	10 (17%)	50 (19%)	68 (20%)	7 (3%)
Quedarse	2 (3%)	38 (14%)	93 (28%)	88 (41%)
TOTAL	59 (100%)	263 (100%)	336 (100%)	213 (100%)

El verbo *ponerse* muestra porcentajes de uso muy similares en los tres niveles de aprendices, entre un 12 y un 20 por ciento (por orden de niveles: 17 por ciento, 19 por ciento y 20 por ciento, cf. tabla 6.15, arriba). Por lo tanto, no parece que el progresivo uso de *quedarse* produzca un decrecimiento del uso de *ponerse*. La tendencia es que los aprendices prefieren en los contextos de cambio resultativo el verbo *ponerse*. Por lo tanto, a la hora de relacionar forma y significado son, sobre todo, los verbos *quedarse* y *ponerse* los verbos que entran en juego.

Aparte del aumento del uso del verbo *quedarse*, vemos que va disminuyendo el uso del verbo *ser* hasta prácticamente desaparecer en el nivel alto. De un 44% por ciento en el nivel bajo se desciende a un 26 por ciento en el nivel medio, siendo muy bajo su uso en el nivel alto (5 por ciento) y los hispanohablantes (1 por ciento) (cf. tabla 6.15, arriba). De acuerdo a esto, el verbo *ser* muestra cumplir un rol importante en el proceso de aprendizaje del matiz de cambio de estado resultativo, así como sucede para el matiz de cambio de estado de paso (cf. 6.3.2.1). Se trata de un verbo que van usando a la par que van incorporando a su sistema interlingüístico otros verbos que tienen la capacidad de expresar cambio.

Si como ya planteamos en el capítulo 5 de esta tesis, el verbo *ser* es un verbo comodín al que recurren los suecohablantes aprendices de ELE cuando necesitan expresar cambios, cabría preguntarse por qué no usan el verbo *estar*. El verbo *ser* en los casos que estamos analizando en este apartado, está siendo utilizado en contextos donde bien cabría el uso del verbo *estar*, señalándose así otro enfoque del cambio, es decir, el que se centra únicamente en el resultado. De esto inferimos que, de no saber utilizar un verbo de cambio que típicamente corresponde a los contextos de cambio resultativos, la opción sería usar *estar* (*se quedó calvo* > ahora *está calvo* / *se quedó preocupado* > ahora *está preocupado* / *se quedó sorprendido* > ahora *está sorprendido* / *se quedó callado* > ahora *está callado*). Esto es debido a que el verbo *estar* semánticamente está mucho más cercano que el verbo *ser* a la noción de resultado (implícita en el matiz de cambio resultativo). Un estado puede surgir como resultado de un cambio o ser el origen de un cambio (cf. Porroche Ballesteros Ballesteros 1990: 73).

El menor uso del verbo *estar* en comparación con *ser* indica, como ya se ha mostrado en los trabajos de VanPatten (1985 y 1987), que *ser* es un verbo que se aprende antes que el verbo *estar*, por lo tanto, no es extraño que el verbo *ser* se use también en contextos que son propios del verbo *estar*. Otra hipótesis sobre el sobreuso del verbo *ser* y el bajo uso del verbo *estar* se podría fundamentar en el paralelo existente entre el verbo *bli* y el verbo *ser* en las estructuras pasivas que en sueco se construyen con *bli* y en español con *ser*. Este paralelo podría fomentar el uso del verbo *ser* sobre todo en aquellos contextos de cambio que expresan reacciones psicológicas, donde el verbo se acompaña en muchas ocasiones de adjetivos que tienen forma de participio (*preocupado*, *sorprendido*, *callado*, etc.). En estudios futuros habría que comparar la frecuencia de uso de *ser* con este tipo de adjetivos participiales con otros que no lo son, como, por ejemplo, *calvo*, *celoso*, *solo*, etc., para ver si realmente se produce una interferencia con la estructura pasiva que en sueco y español son iguales, debido a que, al menos en nuestra investigación, el uso de *ser* se produce indiscriminadamente con un tipo u otro de adjetivos.

Por otra parte, vemos que junto a los verbos semicopulativos de cambio van ganando terreno de forma discreta verbos léxicos de cambio como *preocuparse*, *decepcionarse*, *callarse* (tonalidades amarillas); en el nivel bajo y medio el porcentaje es inferior al 10% produciéndose un aumento del 16,4% en el nivel alto que se incrementa en los hispanohablantes hasta un 26,3% (véase el número de casos en la tabla 6.15, arriba).

Los siguientes ejemplos reflejan este desarrollo, es decir, cómo los verbos copulativos, (ejemplos de abajo 6.15 a, b y c) van siendo reemplazados por verbos que tienen un

significado de cambio (ejemplos 6.15 d, e, f y g). Se observa, además, una tendencia a alternarse el verbo *ponerse* y el verbo *quedarse* especialmente en los niveles medio y alto, apareciendo ejemplos como los de 6.15 d y f). Por otra parte, se produce un aumento del uso de verbos léxicos de cambio (ejemplo 6.15 g) y, también de otros VSC que, como se ve en el ejemplo 6.15 d y e, no corresponden semánticamente al contexto de cambio donde se utilizan. Este desarrollo lo analizaremos de forma más precisa en los apartados siguientes, donde analizamos específicamente los verbos que tienen la capacidad de expresar cambio (VSC).

6.15 Killen **blir** tyst en stund och svar sedan [Frase 18].

- a) El chico **era** silencio un rato y respondió después.
- b) El chico **fue** callado un rato y contesta después.
- c) El chico **estaba** silencio un momento y luego contestó.
- d) El chico **se puso** callado.
- e) El chico **se volvió** callado.
- f) El chico **se quedó** callado y después respondió.
- g) El chico **se calla** un momento y después contesta.

6.3.2.2.c. Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado resultativo (proceso interno)

La figura 6.11 y su correspondiente tabla 6.16 (abajo), nos muestra la distribución en los cuatro niveles de la frecuencia de uso de los verbos semicopulativos de cambio utilizados en los contextos donde el cambio de estado resultativo es expresado como un proceso interno.

Figura 6.11. Distribución de los VSC para expresar el cambio de estado resultativo como proceso interno

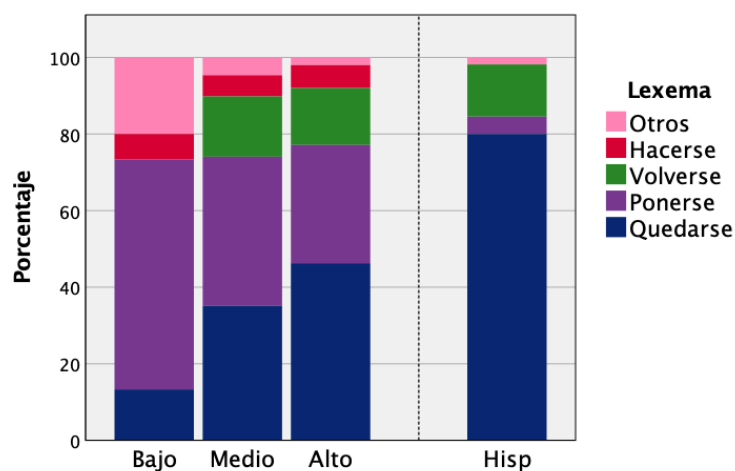


Tabla 6.16. Frecuencia de uso de los VSC para la expresar el cambio de estado resultativo de proceso interno

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Quedarse	2 (13%)	38 (35%)	93 (46%)	88 (80%)
Volverse		17 (16%)	30 (15%)	15 (14%)
Ponerse	9 (60%)	42 (39%)	62 (31%)	5 (5%)
Acabar				1 (1%)
Resultar	1 (7%)	2 (2%)	2 (1%)	1 (1%)
Convertirse	2 (13%)	3 (3%)	1 (1%)	
Hacerse	1 (7%)	6 (6%)	12 (6%)	
Terminar			1 (1%)	
TOTAL	15 (100%)	108 (100%)	201 (100%)	110 (100%)

Observamos que mientras los aprendices eligen unas veces el verbo *ponerse* y otras *quedarse*, los hispanohablantes aplican un criterio de elección más claro; el 80 por ciento de los verbos de cambio que utilizan corresponden al verbo *quedarse*. En los aprendices apreciamos un aumento del uso del verbo *quedarse*, es decir, que conforme va avanzando el nivel se va usando más este verbo; de un 13 por ciento en el nivel bajo se pasa a un 35 por ciento en el nivel medio, cifra que aumenta hasta el 46 por ciento en el nivel alto (cf. tabla 6.16, arriba). Aunque el uso de este verbo se incrementa, la diferencia con el porcentaje de uso de los aprendices con respecto a los hispanohablantes es notable. En compensación, se produce una progresiva disminución de *ponerse*; de un 60 por ciento en el nivel bajo se produce un importante decrecimiento de su uso al 39 por ciento en el nivel intermedio. Sin embargo, esta cifra apenas decae en el nivel alto, situándose en un 31 por ciento. En los hispanohablantes el uso de este verbo es anecdótico con un 5 por ciento (cf. tabla 6.16, arriba).

De acuerdo a estos resultados, podríamos afirmar que *ponerse* es para los aprendices el VSC que se utiliza después del verbo *ser* y antes de desarrollar la capacidad de usar el VSC que es prototípico de estos contextos, esto es, el verbo *quedarse*. Esto se observa en los ejemplos 6.16 a, 6.17 a y 6.18 a, producidos por los aprendices. En estos ejemplos se observa que el verbo *ponerse* se utiliza para expresar el cambio resultativo cuando el valor semántico prototípico del verbo *ponerse* es el de señalar un cambio de paso. Seguidamente, lo que se va viendo es la tendencia cada vez mayor a que los aprendices, conforme el nivel de competencia aumenta, produzcan enunciados como los de los ejemplos 6.16 b, 6.17 b y 6.18 b, que son los que predominan en los hispanohablantes.

6.16 Många tittare trodde att programledaren Alexander Norén hade glömt att ta på sig byxor. Alexander Norén **blev** förvånad när han såg trådarna på Facebook där man diskuterade huruvida han var naken eller inte [Frase 42].

- a) Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. Alexander Norén **se puso** sorprendido cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo.
- b) Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. Alexander Norén **se quedó** sorprendido cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo.
- 6.17 Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt **har blivit** tomt [Frase 4].
- a) Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo afuera de los apartamentos de estudiantes, y después regresar a casa que de repente **se ha puesto** vacío.
- b) Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo afuera de los apartamentos de estudiantes, y después regresar a casa que de repente **se ha quedado** vacío.
- 6.18 Killen **blir** tyst en stund och svarar sedan [Frase 18].
- a) El chico **se pone** callado un rato y luego respuesta.
- b) El chico se queda en silencio un momento y luego responde

Junto a *ponerse* y *quedarse* aparecen también otros VSC entre los que destaca *hacerse*, *volverse* y otros verbos (categoría “otros”) que hemos agrupado por tener una frecuencia de uso inferior al 10% (cf. figura 6.11 y tabla 6.16, arriba). Algunos de ellos son verbos que pueden usarse en lugar de *quedarse* porque tienen un valor resultativo, por ejemplo, los verbos *acabar*, *terminar*, como ilustra el ejemplo de más abajo 6.20. Además, existen contextos de cambios específicos que parecen admitir la alternancia entre *quedarse* y *volverse*, como aquellos que señalan un cambio físico que implica una pérdida, como se ve en el ejemplo 6.19 b (abajo), donde se hace referencia a la pérdida de la capacidad auditiva y en el ejemplo 6.22 b, donde se hace referencia a una cambio que implica la pérdida en su totalidad del cabello. En estos casos es posible que cambios físicos tan radicales como los de estos ejemplos puedan ser interpretados por el hablante como cambios que señalan una desviación/interrupción con respecto a lo que es el estado normal de la entidad que sufre el cambio, significado que es típicamente expresado por el verbo *volverse*.

Solamente en el caso de los aprendices se utilizan verbos de cambio (*ponerse*, *hacerse*, *convertirse*, *volverse*) que, sin embargo, no tienen una correspondencia léxico-semántica en los contextos que estamos tratando, como se ve en los ejemplos 6.21, 6.19 a, 6.22 a, 6.20 b y 6.23. Es característico que los aprendices en las primeras etapas del aprendizaje realicen operaciones cognitivas de hipótesis-ensayo que conducen a un uso aparentemente aleatorio de verbos. Esto contrasta con los hispanohablantes que muestran establecer relaciones consistentes entre forma-significado. Aunque estos muestran una preferencia clara por el uso de *quedarse*, en algunos contextos específicos lo han alternado también con el verbo *volverse*

(cf. figura 6.11 y tabla 6.16); esto responde a que en la noción de cambio no es habitual que se produzcan relaciones unívocas entre forma y significado.

Para ejemplificar esto, merece la pena detenerse en el verbo *volverse*, puesto que desde el nivel medio hasta los hispanohablantes es utilizado con una frecuencia prácticamente similar que ronda el 15 por ciento (cf. tabla 6.16, arriba) en contextos que aluden a un cambio relativo a un defecto físico (cf. ejemplos 6.19 b y 6.22 b), sin embargo, los aprendices lo usan en otros contextos que no son prototípicos del verbo *volverse*. Aunque está implícita la idea de pérdida, esta no se refiere a propiedades físicas humanas, como se ve en el ejemplo 6.21 (abajo).

- 6.19 Den nya tekniken har förändrat livet för *döva* barn och för dem som **har blivit** döva i vuxen ålder [Frase 25].
- La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y los **se hicieron** sordos como adultos.
 - La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y para ellos que **se han vuelto/ se han quedado** sordos como adultos.
- 6.20 När Tom bara var fem år dog hans mamma i cancer och pappa **blev** ensam om att ta hand om Tom och hans bror och syster [Frase 50].
- Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y su padre **terminó** solo en cuidar a Tom [...].
 - Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y su padre **se volvió** solo cuidar a Tom [...]
- 6.21 Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt **blivit** tomt [Frase 4].
- Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después regresar a casa y entrar al cuarto que de repente **se ha puesto/ se ha vuelto vacío**.
- 6.22 Varje gång jag borstar håret så tappar jag massor av hår. **Jag är orolig för att bli skallig** [Frase 10].
- Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de cabello. Estoy preocupado por **convertirme en** calvo.
 - Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de cabello. Me preocupa **quedarme / volverme** calvo.
- 6.23 Killen blir tyst en stund och svarar sedan.
- El chico **resultó** callado un momento y luego responde [Frase 18].

6.3.2.2.d. Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio de estado resultativo (proceso causado)

La figura 6.12 y su correspondiente tabla 6.17 (abajo) muestra la distribución de los verbos causativos utilizados en dos contextos de cambio donde el cambio de estado resultativo está expresado como proceso causado. El fenómeno que predomina es el sobreuso del verbo *hacer* en los tres grupos de aprendices, algo que no se produce en los hispanohablantes. De un porcentaje alrededor del 70 y 80 por ciento de los lexemas en los aprendices se pasa a un 22 por ciento¹⁷³ en los hispanohablantes (cf. tabla 6.17, abajo). Este bajo porcentaje en los hispanohablantes responde a que han usado preferentemente el verbo causativo *dejar* un 56 por ciento de las veces (5 veces de un total de 9). El verbo *dejar* es la contrapartida causativa del verbo *quedarse* en contextos donde se expresa un cambio de estado resultativo. Con respecto a los aprendices, el verbo *dejar* se utiliza únicamente en el grupo de aprendices que tiene el nivel idiomático más alto de español, pero de una manera circunstancial, dado que se usa un 8 por ciento de las veces (cf. 6.17, abajo). De acuerdo a esta descripción, los ejemplos 6.24 a y 6.25 a (abajo) predominan indistintamente en los tres niveles de aprendices y los ejemplos 6.24 b y 6.25 b (abajo), predominan en los hispanohablantes. Según estos resultados, se muestra que los aprendices lo que hacen es traducir el verbo *göra* al español (*hacer*), es decir, transfieren los conocimientos de su L1 a la lengua que están aprendiendo.

6.24 Flickan **gjorde** den stackars ynglingen oerhört *besviken* genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling [Frase 14].

- a) La chica **le hizo** al pobrecito joven muy decepcionado al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.
- b) La chica **dejó** al joven inmensamente decepcionado al reconocer que estaba ya enamorado de otro joven.

6.25 Hennes attityd och sätt att prata **gjorde mig** verkligen orolig [Frase 21].

- a) Su actitud y forma de hablar **me hizo** realmente preocupada.
- b) Su actitud y forma de hablar **me dejaron** preocupado.

¹⁷³ La figura 6.12 muestra que algún participante del grupo de hispanohablantes (2 personas) ha traducido la frase con el verbo *hacer*, lo que suponemos que se debe al hecho de haber hecho una traducción literal. Este es un riesgo que siempre existe en este tipo de tareas basadas en traducción.

Figura 6.12. Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de estado resultativo como proceso causado

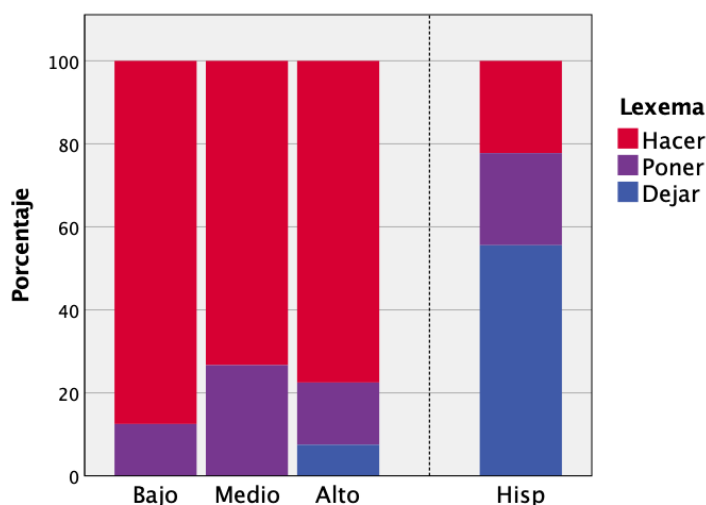


Tabla 6.17. Frecuencia de uso de los verbos causativos para la expresar el cambio de estado resultativo de proceso causado

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Dejar	0	0	3 (8%)	5 (56%)
Hacer	7 (88%)	22 (73%)	31 (78%)	2 (22%)
Poner	1 (13%)	8 (27%)	6 (15%)	2 (22%)
TOTAL	8 (100%)	30 (100%)	40 (100%)	9 (100%)

Como se ve en la tabla 6.17 y la figura 6.12 (arriba), el verbo causativo *poner* también es utilizado indistintamente por los aprendices y los hispanohablantes para expresar el cambio de estado resultativo como proceso causado, aunque de manera anecdótica, como se muestra en los siguientes ejemplos 6.26 y 6.27

6.26 Flickan **gjorde** den stackars ynglingen oerhört *besviken* genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling [Frase 14].

La chica **le puso** muy decepcionado al pobre jovencillo al reconocer que estaba enamorado de otro joven [Frase 14].

6.27 Hennes attityd och sätt att prata **gjorde mig** verkligen orolig [Frase 21].

Su actitud y su manera de hablar **me pusieron** verdaderamente inquieta.

En el caso de los hispanohablantes el verbo *poner* se muestra como una alternativa — menos preferente— al verbo *dejar* (22,2 por ciento según la tabla 6.17, arriba), mientras que en los aprendices es un verbo que parece usarse en lugar del verbo *dejar*. Esto podría ser un

indicio de que antes de aprender a usar el verbo *dejar*¹⁷⁴ utilizan en su lugar el verbo causativo *poner*, como sucede en el caso de la expresión del cambio resultativo de proceso interno, donde antes de comenzar a usar el verbo *quedarse* (“se quedó preocupado”) hay una tendencia a usar en esos contextos el verbo *ponerse* (“se puso preocupado”).

La tabla 6.17 (arriba) nos muestra, por otra parte, que tan solo nueve de veinte hispanohablantes han recurrido al uso de verbos causativos. Este dato se confirma en la tabla de arriba donde se presentan los residuos estandarizados de cada tipo de lexema utilizado (verbo copulativo, verbo semicopulativo de cambio, etc., cf. 6.14). Allí observamos que los verbos causativos son usados por los hispanohablantes en un grado menos significativo desde el punto de vista estadístico. Esto se debe a que los hispanohablantes tienen una mayor preferencia por usar otro tipo de lexemas; los verbos léxicos de cambio (*preocuparse*, *decepcionarse*), como ilustra el ejemplo 6.28 a y 6.29 a y, el verbo semicopulativo modal *sentirse*, como en el ejemplo 6.28 b y 6.29 b:

6.28 Flickan **gjorde** den stackars ynglingen oerhört *besviken* genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling [Frase 14].

a) La chica **decepcionó** muchísimo al pobre muchacho al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

b) La chica hizo que el pobre chico **se sienta** muy decepcionado.

6.29 Hennes attityd och sätt att prata **gjorde mig** verkligen orolig [Frase 21].

a) Su actitud y su manera de hablar realmente **me preocuparon**.

b) Su actitud y forma de hablar me hizo **sentir** verdaderamente preocupado/a.

6.3.2.2.e. Síntesis de los resultados

En este apartado hemos mostrado los resultados acerca de los tipos de lexemas y sus correspondientes verbos para expresar el cambio resultativo. La tendencia en los aprendices es una disminución del uso de las cópulas y un progresivo aumento de verbos que semánticamente expresan cambio (VSC y verbos léxicos de cambio). Hemos podido constatar que hay una serie de fenómenos que van marcando el desarrollo de la interlengua. En el nivel bajo e intermedio el verbo *ser* es el que tiene un marcado protagonismo en el proceso de aprendizaje. El uso excesivo de este verbo tiene que ver con el aprendizaje del verbo *estar* que parece producirse de manera posterior. De acuerdo a esto, el verbo *ser* se

¹⁷⁴ Por lo general, se dice que *quedarse* y su contrapartida causativa *dejar* son los únicos verbos que van con adjetivos y participios que denotan sorpresa o incapacidad de reacción (*preocupado*; *asombrado*, *sorprendido*, *inquieta*, *preocupada* etc.). En la investigación de van Gorp (2015) se han encontrado casos donde *poner/se/* se usa con este tipo de adjetivo (*poner/se/* + *preocupado/ asombrado/ sorprendido/ inquieto*, etc.) únicamente cuando en el contexto aparecen adverbios modificadores del adjetivo de carácter intensificador del tipo *mu*y, *verdaderamente*, etc., como ocurre en los ejemplos presentados en el cuerpo del texto 6.28 y 6.29. Según esta autora, en estos casos el adjetivo participial se amolda a dos conceptualizaciones del cambio. Esto significa que en estos contextos pueden usarse dos variantes, esto es, *ponerse/quedarse* para la expresión de cambio resultativo de proceso interno, o bien, *poner / dejar* para la expresión de cambio resultativo de proceso causado.

usaría en lugar del verbo *estar* en una fase del aprendizaje donde este verbo todavía no está categorizado semánticamente en el sistema de interlengua de los aprendices. Además, hemos planteado la hipótesis de que el abundante uso del verbo *ser* en contextos de cambio que se refieren a un cambio de estado resultativo podría estar motivado por la semejanza que existe entre la construcción pasiva del sueco que se construye con el verbo *bli* y del español que se construye con *ser*, como en “Han **blev** opererad igår” que equivale a “El **fue** operado ayer”. La terminación de los participios dentro de la construcción pasiva (-ado/a, *operado*; ido/a, *vivido*) coincide con los adjetivos derivados de verbos, como en *preocupado*, sufijo -ado/a y *sorprendido*, sufijo -ido/a que son compatibles con los verbos *quedarse* y *dejar* para expresar el cambio de estado resultativo.

Por otra parte, observamos que cuando los aprendices empiezan a asociar el matiz de cambio resultativo con verbos semicopulativos de cambio usan preferiblemente el verbo *ponerse* (véase figura 6.11). De acuerdo a esto, son los verbos *ser* y *ponerse* los que conducen el proceso de aprendizaje de la expresión del cambio resultativo, matiz del cambio típicamente expresado por el verbo *quedarse* o *dejar*, de acuerdo a cómo se distribuye el uso de estos dos verbos en los tres niveles de competencia de los aprendices. Cuanto mayor es la competencia lingüística del aprendiz menor es el uso del verbo *ser* hasta casi desaparecer, apreciándose paralelamente una disminución del uso del verbo *ponerse*, lo que por defecto provoca un aumento progresivo del verbo *quedarse*. Sobre todo el salto más grande de todo este proceso se observa entre el nivel bajo con respecto a los aprendices del nivel medio y alto (cf. figuras 6.10 y 6.11).

Un fenómeno muy propio del desarrollo de la interlengua es alternar diferentes verbos del mismo paradigma verbal (VSC). Esto es un reflejo de que los aprendices los utilizan en un momento del aprendizaje donde todavía no saben muy bien a qué contextos corresponden. Se trata de verbos que representan diferentes matices del cambio. De todos ellos el uso de *volverse* se muestra más sistemático; es utilizado tanto por los aprendices del nivel medio y alto como por los hispanohablantes como una variante del verbo *quedarse* en aquellos contextos donde se expresa un cambio resultativo que implica, además, la desaparición o pérdida de una propiedad física (“**quedarse/volverse** calvo”). Lo que se desprende de esto es que en este tipo de contexto el hablante puede conceptualizar el evento de cambio como un cambio resultativo donde se destaca el momento final del evento de cambio (“quedarse calvo”) o como un cambio que se conceptualiza como una interrupción interpretada como una desviación con respecto a lo que es normal, matiz del cambio que típicamente es expresado con el verbo *volverse/se* (“**volverse** calvo”). La diferencia entre los hispanohablantes y los aprendices es que mientras los primeros usan las dos variantes — *quedarse* y *volverse*— en contextos donde se expresa un cambio que implica una pérdida, los aprendices lo hacen también en contextos donde ese matiz no se da, como se ve en la traducción de la frase 4.

[Frase 4] Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt **blivit** tomt.
Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el

aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después regresar a casa y entrar al cuarto que de repente **se ha vuelto** vacío.

En esta frase el cambio de lleno a vacío no se puede expresar mediante el VSC *volverse*. El adjetivo vacío porta una significación de valor resultativo que se acomoda a la imagen conceptual que se desprende del verbo *quedarse*, es decir, el de un cambio que perfila el resultativo que el verbo *volverse* no posee.

Finalmente, con respecto al uso de los verbos en los contextos de cambio resultativo expresados como un proceso causado, se muestra que hay un sobreuso del verbo *hacer* en los tres grupos de aprendices, mientras que los hispanohablantes prefieren el verbo *dejar* y ocasionalmente el verbo *poner* (cf. figura 6.12). Para los aprendices *hacer* es un verbo que cumple la misma función que el verbo *ser* para expresar eventos de cambio enfocados desde la perspectiva del proceso interno. Son verbos comodines que se utilizan durante el proceso de aprendizaje de los verbos que expresan la noción semántica de cambio.

En el caso de los hispanohablantes observamos cierta evitación del uso de verbos causativos en favor de la utilización del verbo semicopulativo modal *sentirse*, o bien, de verbos léxicos de cambio (*sentirse decepcionado; decepcionarse*). Con respecto a esto, Demonte y Masullo (1999: 2507) establecen una correspondencia entre el verbo causativo y los verbos léxicos formados mediante procedimientos de derivación: “El predicado complejo obtenido sintácticamente del reanálisis del causativo con el atributo corresponde a menudo con un predicado del mismo significado derivado morfológicamente” como en “la noticia me entristeció” > “la noticia me dejó triste”.

6.3.2.3. Grupo III: Cambio de estado de paso e interrupción/desviación (compatible con *ponerse* y *volverse*)

En este apartado analizamos el grupo de frases que establecimos como grupo III por compartir características similares entre sí (cf. 6.2.2.2.c). Este grupo está formado por cinco frases que mostramos abajo. En ellas se encuentran cinco contextos de cambio que se muestran compatibles con el verbo *ponerse* y *volverse*.

El evento de cambio que se describe en los contextos de cambio de este grupo III se puede interpretar como un cambio de paso, valor semántico que típicamente se expresa con el verbo *ponerse*, o bien, como un cambio de interrupción y desviación con respecto al estado inicial en el que estaba la entidad afectada antes del cambio, valor que se expresa típicamente con el verbo *volverse*. Con el verbo *volverse* se subraya el contraste entre un estado normal que pasa a otro más extremo: de blando a duro (frase 9, abajo); de tranquilo a agresivo (frase 24, abajo); de azul a verde (frase 30, abajo); de áspera a suave (frase 48, abajo) y de delgado a gordo (frase 53, abajo).

La posibilidad de que se alternen *ponerse* y *volverse* en estos contextos de cambio se debe a que, por ejemplo, ambos VSC se encuentran determinados por parámetros léxico-semánticos similares. Por ejemplo, se trata de verbos que pueden referirse a cambios que afectan a sujetos humanos (frase 24 y frase 53) y no humanos (frase 9, frase 30 y frase 48) y pueden combinarse

con adjetivos que expresan propiedades físicas (duro, gordo, verde, suave) y comportamientos humanos (agresivo)¹⁷⁵.

- [Frase 9] Jag har ofta undrat varför mjukt bröd **blir** hårt, medan det är tvärtom med knäckebröd.
Me pregunto por qué el pan blando **se pone / se vuelve** duro mientras que es al revés con el pan duro.
- [Frase 24] När personalen försökte få stopp på kvinnan **blev** hon aggressiv, slog till en anställd i ansiktet och sprang sedan iväg från platsen.
Cuando el personal intentó detener a la mujer, esta **se puso / se volvió** agresiva [...].
- [Frase 30] Inför tisdagskvällens final i synkroniserat simhopp i Rio-OS 2016 blev bassängens vatten helt grönt.
La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio 2016 el agua de la piscina **se puso / se volvió** completamente verde.
- [Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom huden på kroppen **blir** mjuk utav deras hudkräm.
Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque la piel **se pone / se vuelve** suave gracias a su crema.
- [Frase 53] Om man äter mycket light-produkter så kommer man förr eller senare att **bli** tjock.
Si uno come muchos productos light tarde o temprano **te pones / te vuelves** gordo.

6.3.2.3.a. Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/ desviación

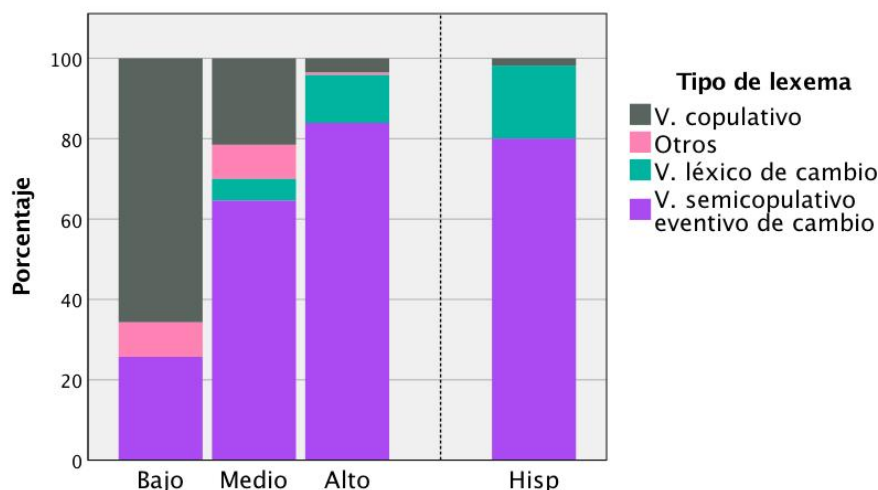
En la figura 6.13 y su correspondiente tabla 6.18 (abajo) con los porcentajes y el número de casos, se muestra un incremento del uso de los VSC conforme aumenta el nivel de competencia. De un 25,7 por ciento en el nivel bajo se pasa a un 64,6 por ciento en el nivel medio y a un 83,9 por ciento en el nivel alto, cifra prácticamente igual a la mostrada en los hispanohablantes, esto es, un 80 por ciento (cf. tabla 6.18). La incorporación progresiva de lexemas que semánticamente expresan cambio provoca en compensación una disminución de los verbos copulativos. Estos verbos se muestran muy útiles para la expresión del cambio en el nivel bajo, con un índice de uso situado por encima del 50% (65,7%, tabla 6.18, abajo). Sin embargo, esta cifra desciende de manera drástica en el nivel medio al 21,5 por ciento y decrece hasta una cuota inferior al 5 por ciento en los aprendices del nivel alto, así como en los hispanohablantes (cf. tabla 6.18, abajo).

Por otra parte, observamos la incorporación al sistema interlingüístico de los aprendices de los verbos léxicos de cambio en el nivel medio (5,4 por ciento) y alto (11,9 por ciento). En los hispanohablantes la presencia de estos lexemas es de un 18,2 por ciento, mostrándose que es un procedimiento gramatical alternativo para la expresión del cambio (cf. tabla 6.18, abajo). Los aprendices de nivel bajo y medio utilizan otras expresiones (color rosa, cf. figura

¹⁷⁵ En el siguiente capítulo de análisis (cf. capítulo 7), ahondaremos sobre esta cuestión. Allí investigamos los elementos del contexto léxico-semántico y pragmático-discursivo que guardan relación con la elección y uso de los VSC.

6.13, abajo) tales como perífrasis y verbos predicativos (véase especificación en la tabla 6.18, abajo), tendencia que no se manifiesta ni en el nivel alto ni en los hispanohablantes.

Figura 6.13. Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación



La prueba de chi-cuadrado confirma que efectivamente existe una asociación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de cada uno de los tipos de lexema descritos y los niveles de competencia (χ^2 (gl = 9) = 150,697; V de Cramér = 0,337; $p = 0,000$). Con respecto a esto, destacan los siguientes aspectos que se especifican en la tabla 6.18:

- Un menor uso de los VSC en el nivel bajo estadísticamente significativo (residuo estandarizado -3,3) en comparación a los otros niveles y los hispanohablantes.
- Un mayor uso de los verbos léxicos de cambio en los hispanohablantes que contrasta con el menor uso que se hace en el nivel medio y bajo, que es estadísticamente significativo (residuos estandarizados: 2,4 -1,8 y -1,9).
- Un sobreuso de los verbos copulativos en los aprendices de nivel bajo estadísticamente significativo (residuo estandarizado 8,5) que también se observa —aunque de manera más leve— en el nivel medio (residuo estandarizado: 2,6). Estos datos contrastan fuertemente con el nivel alto y los hispanohablantes donde prácticamente no se utilizan (residuos estandarizados: -3,5 y -3,3 en los hispanohablantes).
- La utilización de otras formas (perífrasis, verbos predicativos etc.) en el caso del nivel medio, estadísticamente significativo (residuo estandarizado: 3,1), que no ocurre en otros niveles.

Tabla 6.18. Frecuencia de uso y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación.

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	9 (25,7%)	84 (64,6%)	141 (83,9%)	88 (80%)
	Residuo estandarizado	-3,3	-1,1	1,7	0,9
Verbo léxico de cambio	Respuestas		7 (5,4%)	20 (11,9%)	20 (18,2%)
	Residuo estandarizado	-1,9	-1,8	0,5	2,4
Verbo copulativo	Respuestas	23 (65,7%)	28 (21,5%)	6 (3,6%)	2 (1,8%)
	Residuo estandarizado	8,5	2,6	-3,5	-3,3
Otros	Respuestas	3 (8,6%)	11 (8,5%)	1 (0,6%)	
	Residuo estandarizado	1,7	3,1	-2	-1,9
	Verbo predicativo	3 (8,6%)	7 (5,4%)		
	Perífrasis de cambio		3 (2,3%)	1 (0,6%)	
	Perífrasis		1 (0,8%)		
TOTAL		35	130	168	110

6.3.2.3.b. Lexemas para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/ desviación

La figura 6.14 y su correspondiente tabla 6.19 (abajo) muestran de manera desglosada los lexemas utilizados en los contextos de cambio de las frases del grupo III. En la parte inferior de la figura 6.14 predominan los VSC en los niveles medio, alto e hispanohablantes. En la parte superior predomina el verbo copulativo *ser* en el nivel bajo. Además, observamos que a partir del nivel medio se utiliza el verbo léxico de cambio *engordarse* como alternativa a las piezas léxicas *ponerse/volverse gordo*. Finalmente, como ya hemos hecho en los anteriores análisis hemos consolidado en la categoría “otros” (*llegar a ser, irse*, etc.) los lexemas que tienen una frecuencia de uso por debajo del 5 por ciento (color rosa).

Figura 6.14. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de paso e interrupción/desviación

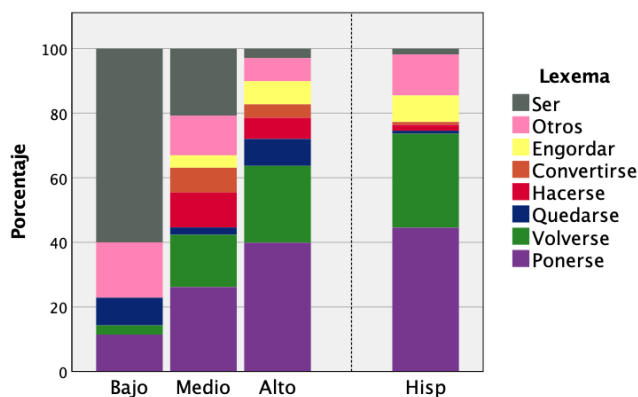


Tabla 6.19. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de paso e interrupción/desviación

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ser	21 (60%)	27 (21%)	5 (3%)	2 (2%)
Otros	6 (17%)	16 (12%)	12 (7%)	14 (13%)
Engordar/se/		5 (4%)	12 (7%)	9 (8%)
Convertir/se/		10 (8%)	7 (4%)	1 (1%)
Hacer/se/		14 (11%)	11 (7%)	2 (2%)
Quedar/se/	3 (9%)	3 (2%)	14 (8%)	1 (1%)
Volver/se/	1 (3%)	21 (16%)	40 (24%)	32 (29%)
Poner/se/	4 (11%)	34 (26%)	67 (40%)	49 (45%)
TOTAL	35 (100%)	130 (100%)	168 (100%)	110 (100%)

La tendencia que más destaca en la figura 6.14 (arriba) es el creciente uso de los VSC *ponerse* y *volverse* conforme el nivel de competencia va aumentando. El verbo *ponerse* se utiliza en el nivel medio un 24,3 por ciento, cifra que aumenta a un 39,4 por ciento en el nivel alto (cf. tabla 6.19, arriba). Esta cifra se muestra cercana al porcentaje de uso en los hispanohablantes situada en un 44,5 por ciento. El verbo *volverse* es utilizado un 15 por ciento en el nivel medio, un 23,5 por ciento en el nivel alto y un 29,1 por ciento en los hispanohablantes (cf. tabla 6.19). Los resultados confirman que estamos ante contextos de cambio que admiten dos conceptualizaciones del cambio, esto es, el cambio de paso + interrupción/desviación.

El progresivo aumento de estos verbos provoca por defecto un decrecimiento del uso del verbo copulativo *ser* (parte superior de la figura 6.14, arriba); en el nivel bajo es el verbo

predominante (porcentaje de uso por encima del 50 por ciento), frente al bajo uso mostrado de los verbos *ponerse* (10 por ciento) y *volverse* (2,5 por ciento). En los otros niveles la tendencia es la contraria; el uso del verbo *ser* es anecdótico; en el nivel medio es de un 10 por ciento desapareciendo prácticamente esta forma en el nivel alto y en los hispanohablantes.

De acuerdo a estos resultados, en el nivel bajo predominan traducciones como las de los ejemplos 6.30 a y 6.31 a, mientras que en los otros niveles (medio, alto e hispanohablantes) lo que abundan son las traducciones de los ejemplos 6.30 b y 6.31 b donde a veces se usa *ponerse* y otras *volverse*:

6.30 Jag har ofta undrat varför mjukt bröd **blir** hårt, medan det är tvärtom med knäckebröd [Frase 9].

a) A menudo me he preguntado por qué el pan suave **va a ser** duro, mientras que es al revés con el pan duro.

b) A menudo me he preguntado por qué el pan suave se pone/ se vuelve duro, mientras que es al revés con el pan duro.

6.31 Om man äter mycket light-produkter så kommer man förr eller senare att **bli** tjock [Frase 53].

a) Si uno come muchos productos light, tarde o temprano uno **va a ser** gordo.

b) Si uno come muchos productos light, tarde o temprano uno se pone/ se vuelve gordo.

Por otra parte, la figura 6.14 (arriba) ilustra también un fenómeno característico del proceso de aprendizaje que consiste en la utilización aleatoria de otros VSC que expresan otros matices del cambio. Por lo tanto, se trata de verbos que no son típicos de esos contextos en los que aparecen (“Si uno come muchos productos light [...] **se va a quedar gordo**”). El menor uso del verbo *ser* que se observa en los niveles medio y alto se debe también a la incorporación de estos verbos.

En el siguiente apartado analizamos los VSC de forma separada. A diferencia de los dos anteriores análisis (grupo I y grupo II), no hay un apartado para el cambio de paso + interrupción/desviación como proceso causado debido a que entre las frases del grupo III no se encuentran contextos de cambio de este tipo.

6.3.2.3.c. Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/ desviación (proceso interno)

La figura 6.15 y su correspondiente tabla 6.20 (abajo) muestran el uso de los VSC en función de los niveles de interlengua y los hispanohablantes. Al comparar el uso de los aprendices y los hispanohablantes observamos que en los primeros se produce un uso variado de VSC más pronunciado que en los hispanohablantes, donde utilizan dos verbos *ponerse* y *volverse*. En el caso de los aprendices, además del verbo *ponerse*, cuya frecuencia de uso es bastante similar en los tres niveles, esto es, alrededor de un 40 y 50 por ciento (44 por ciento, 41 por ciento y 48 por ciento, cf. tabla 6.20), se observa un gradual incremento del uso del verbo *volverse*

conforme el nivel de competencia es mayor; del 11 por ciento en el nivel bajo se pasa a un 25 por ciento y 28 por ciento en el nivel medio y alto (cf. tabla 6.20). De acuerdo a esto, la figura 6.15 muestra que la tendencia es que el uso que hacen los aprendices de los verbos *ponerse* y *volverse* tiende a equipararse al de los hispanohablantes. Según la tabla 6.20 (abajo), los hispanohablantes usan de manera predominante el verbo *ponerse* (56 por ciento) y, alternativamente, el verbo *volverse* (36 por ciento).

Por otra parte, en la figura 6.15 (abajo) se aprecia de manera clara el uso de otros VSC (*hacerse, quedarse, convertirse*) en los cuatro niveles de participantes que, además, no son característicos de los contextos donde aparecen, como se ve en los ejemplos 6.32 y 6.33 (abajo). Los datos de la tabla 6.20 (abajo) revelan que la frecuencia de uso de estos VSC es mayor en los aprendices que en los hispanohablantes, siendo el nivel bajo el que muestra un mayor uso (55 por ciento frente a 35 por ciento en el nivel medio, 24 por ciento en el nivel alto y 7 por ciento en los hispanohablantes).

6.32 Jag har ofta undrat varför mjukt bröd **blir** hårt, medan det är tvärtom med knäckebröd [Frase 9].

A menudo he querido saber por qué el pan suave **se queda** duro [...].

6.33 Om man äter mycket light-produkter så kommer man förr eller senare att **bli** tjock [Frase 53].

Si uno come muchos productos light, uno **se hace** gordo.

Figura 6.15. Distribución de los VSC para expresar el cambio de paso e interrupción/ desviación

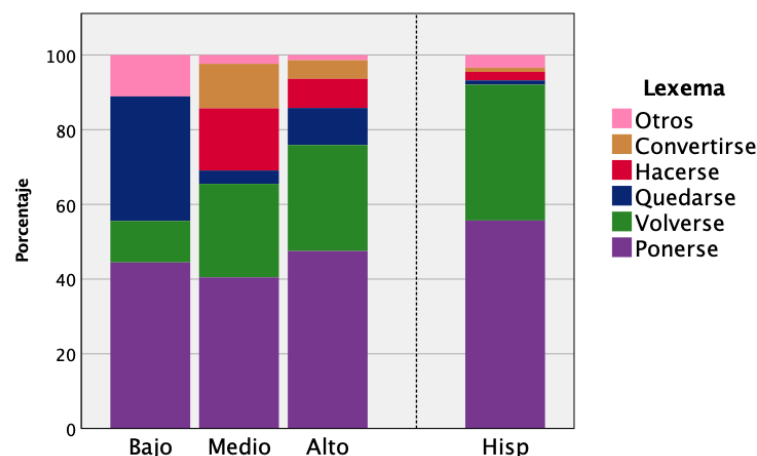


Tabla 6.20. Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de estado de paso e interrupción/desviación

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ponerse	4 (44%)	34 (41%)	67 (48%)	49 (56%)
Volverse	1 (11%)	21 (25%)	40 (28%)	32 (36%)
Hacerse		14 (17%)	11 (8%)	2 (2%)
Tornarse				2 (2%)
Convertirse		10 (12%)	7 (5%)	1 (1%)
Quedarse	3 (33%)	3 (4%)	14 (10%)	1 (1%)
Terminar				1 (1%)
Resultar	1 (11%)	1 (1%)	2 (1%)	
Transformarse		1 (1%)		
TOTAL	9 (100%)	84 (100%)	141 (100%)	88 (100%)

6.3.2.3.d. Síntesis de los resultados

En este apartado hemos analizado un grupo de frases con contextos de cambio que tienen en común el ser compatibles con los verbos *ponerse* y *volverse*, por lo que admiten dos maneras de conceptualizar el cambio, esto es, como un cambio de paso y como un cambio de interrupción/desviación. Las frases presentaban únicamente contextos de cambio con el verbo *bli* + sustantivo/adjetivo situación que demandaba expresar el cambio de paso + desviación/interrupción como un proceso interno. Esto significa que no había frases con contextos de cambio de proceso causado.

Los resultados muestran que se da una relación entre la elección de los lexemas y el nivel de competencia, dado que hay una predilección por elegir unos lexemas sobre otros dependiendo del nivel. En general, se ve que desde el nivel medio se da un progresivo acercamiento al uso del hispanohablante. El nivel bajo es el que muestra mayores diferencias con respecto a los otros niveles, dado que se da un predominio del verbo copulativo *ser* (por encima del 50%) frente a los otros niveles en los que se da un predominio de los VSC; esto implica una progresiva desaparición del uso del verbo *ser*.

La alternancia entre los verbos *ponerse* y *volverse* se va haciendo más evidente con el incremento del nivel idiomático. Este comportamiento nos confirma, por una parte, que las frases a las que pertenecen los contextos analizados han sido agrupadas correctamente para su posterior análisis y, por otra, que a mayor nivel de competencia aumenta la probabilidad de que los cambios descritos sean codificados con más de un lexema, y por lo tanto, se van estableciendo cada vez menos relaciones unívocas entre forma y significado. Junto al incremento de *ponerse*, que es el verbo predominante en todos los niveles, se observa también un incremento paralelo del uso de *volverse*.

Por otra parte, se repite la tendencia observada en los anteriores análisis del uso por parte de los aprendices de otros VSC que semánticamente no corresponden a los contextos donde los utilizan. Esto parece ser producto de los procesos cognitivos de tipo hipótesis-ensayo que se suceden en las etapas de aprendizaje donde todavía no se tienen categorizadas la relaciones forma-significado.

Por último, observamos que, a pesar de que los contextos de cambio están enfocados primordialmente al uso de VSC, se ve una tendencia leve hacia ir incorporando a la comunicación los verbos léxicos de cambio (ej. *engordar*). En este caso hay una diferencia significativa entre los hispanohablantes y los aprendices debido a que se ve que para los hispanohablantes los verbos léxicos de cambio es también un recurso alternativo en estos contextos.

6.3.2.4. Grupo IV. Cambio de estado de autogeneración e interrupción / desviación (compatible con *hacer/se/* y *volver/se/*)

En este apartado analizamos el grupo de frases que establecimos como grupo IV por compartir características similares entre sí (cf. 6.2.2.2.c). Este grupo está formado por dieciocho frases que mostramos abajo. En ellas hay veinte contextos de cambio¹⁷⁶ que se muestran compatibles con dos verbos, a saber, los verbos *hacer/se/* y *volver/se/*. Esto significa que los eventos de cambio que se describen en estos contextos se pueden interpretar como un cambio de autogeneración, que se expresa típicamente con el VSC *hacer/se/*, o bien, como un cambio de interrupción/desviación que se expresa típicamente con el verbo *volver/se/*. En el primer caso el cambio se ve como un evento que se origina en la propia entidad sujeto, participando activa o pasivamente en ese proceso y, en el segundo caso, el cambio se ve como una interrupción y desviación con respecto al estado inicial en el que se encontraba la entidad afectada por el cambio un cambio. De los veinte contextos, en dieciséis el cambio de autogeneración + interrupción se expresa como un proceso interno y en cuatro como un proceso causado (frases 6, 11a/11 b y 47, abajo).

La posibilidad de que se alternen *hacer/se /y volver/se/* en estos contextos de cambio se debe, a que, por ejemplo, ambos VSC se encuentran determinados por parámetros léxico-semánticos similares. Los cambios que expresan afectan tanto a sujetos/objetos humanos (por ej. frases 7 y 8) y no humanos (por ej. frase 1, 16) y, el estado meta al que se llega por el cambio se caracteriza por durar en el tiempo; se trata, además, de adjetivos que semánticamente pertenecen a los mismos campos semánticos: propiedades físicas como, *grande, invisible, gordo*; creencias religiosas, como *ateo, religioso*; comportamientos como, *adicto, exigente*, etc¹⁷⁷.

¹⁷⁶ En las frases 29 / 29 b y 11 / 11 b se encuentran dos contextos de cambio (*se hizo / se volvió ateo* y *se hizo / se volvió religioso*; *te hará / te volverá más contento*; *te hará / te volverá mas delgado*)

¹⁷⁷ En el siguiente capítulo de análisis (cf. capítulo 7), ahondaremos sobre esta cuestión. Allí investigamos los elementos del contexto léxico-semántico y pragmático-discursivo que guardan relación con la elección y uso de los VSC.

- [Frase 1] Hon hade ett sår på underbenet som **blev** större för ett par veckor sedan.
Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se hizo / se volvió** más grande hace dos semanas.
- [Frase 2] De senaste åren har konsumenterna **har blivit** allt mer krävande när det gäller miljö och klimat.
En los últimos años los consumidores **se han hecho / se han vuelto** más exigentes con respecto al medioambiente y el clima.
- [Frase 7] Hon **blev** vän med honom på Facebook och fick se hans fotoalbum. Ella **se hizo / se volvió** amiga de él en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
- [Frase 8] Anki Persson i Katrineholm föll in i gravt spelmissbruk och **blev beroende** av nätkasinet efter en kris på jobbet.
Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se hizo / se volvió** adicta a los casinos en la red después de una crisis en el trabajo.
- [Frase 12] Finland skildes från Sverige 1809 och **blev** självständigt 1917.
Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **se hizo / se volvió** independiente en 1917.
- [Frase 13] Jag **blev** laktosintolerant i nian. Det var då jag började dricka laktosfri mjölk.
Me hice / me volví intolerante a la lactosa en el noveno curso. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.
- [Frase 15] När människor **blir** gamla, vänjer de sig att vara nöjda med litet.
Cuando la gente **se hace / se vuelve** mayor se acostumbra a conformarse con poco.
- [Frase 16] På 90-talet försvann de starka färgerna och tonerna **blev** mer naturliga.
En los años 90 desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se hicieron / se volvieron** más naturales.
- [Frase 23] Bilbo och Frodo **blir** osynliga när de tar på sig Ringen.
Bilbo y Frodo **se hacen / se vuelven** invisibles cuando se ponen el anillo.
- [Frase 28] När mormor **blev** vuxen ville hon bo på en mycket större plats och kämpa för kvinnors rättigheter.
Cuando la abuela **se hizo / se volvió** adulta quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.
- [Frase 29/b] När man förstår vetenskapen **blir** man ateist, men man kan ju också bli religiös.
Cuando se comprende la ciencia, uno **se hace / se vuelve** ateo, aunque también puedes hacerte/ volverte religioso.
- [Frase 35] Att ha en blogg är något som **har blivit** väldigt populärt på sista tiden.
Tener un blog es algo que **se ha hecho / se ha vuelto** muy popular en los últimos tiempos.
- [Frase 40] Femton år gammal fick Johanna plötsliga smärtor i ryggen. Smärtan **blev** så intensiv att hon hade svårt att leva ett normalt liv.
Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se hizo / se volvió** tan insoportable que tenía dificultades para llevar una vida normal.
- [Frase 44] Om du gör något pinsamt någon gång, önskar du nog att du **blir osynlig**. Si alguna vez haces algo ridículo, deseas **hacerte / volverte** invisible.
- [Frase 52] SOM-undersökningen visar att svensk flyktingopinion **har blivit** mer generös jämfört med för tjugo år sedan.
Una encuesta de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración

se ha hecho/ se ha vuelto más generosa en comparación a hace veinte años.

[Frase 11/b] Bantning fungerar aldrig långsiktigt! Istället ska du satsa på att göra förändringar i dina vanliga mat- och motionsvanor. **Det gör dig smalare och gladare.**

El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Esto **te hará / te volverá** más delgado y alegre.

[Frase 6] I en artikel i Hufvudstadsbladet skrev Anna-Lena Laurén om forskning som visar att internet **gör oss** dummare.

En un artículo en el periódico Hufvudstadsbladet A.L Laurén escribio acerca de una investigación que muestra que el internet **nos hace / nos vuelve** más tontos.

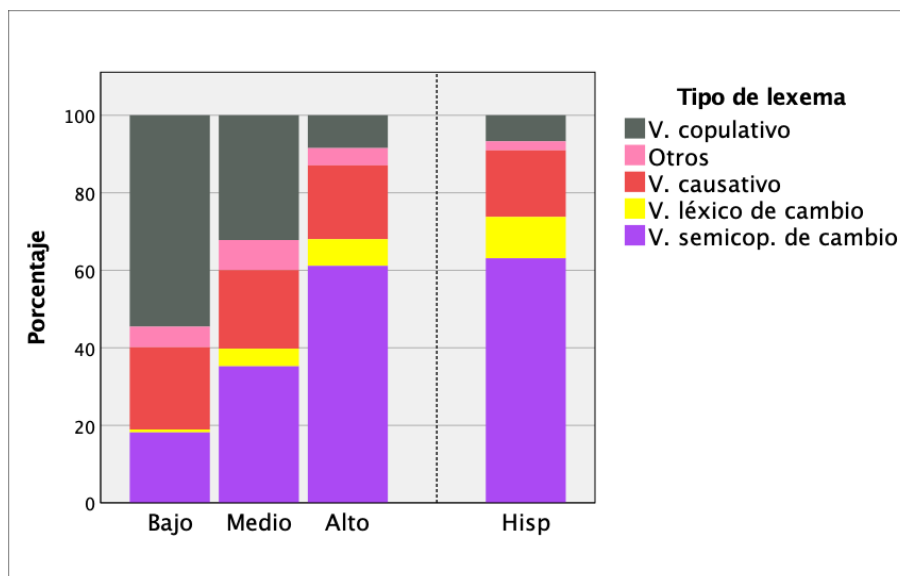
[Frase 47] Om du funderar på vilka händelser som du har lärt dig någonting av, som har förändrat ditt liv, **som gjorde dig starkare**, är det de händelser som du först uppfattade som dåliga.

Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que **te han hecho / te han vuelto** más fuerte, esos son los que experimentaste como experiencias negativa.

6.3.2.4.a. Tipos de lexema para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción y desviación

La figura 6.16 y su correspondiente tabla 6.21, con la frecuencia y el número de casos, muestran cómo conforme va aumentando el nivel de competencia se va incrementando el uso de los VSC y, en compensación, va disminuyendo el porcentaje de uso de los verbos copulativos. El nivel bajo muestra un porcentaje de uso de VSC del 18,2 por ciento que aumenta a un 35,2 por ciento en el nivel medio, superando el 60 por ciento en el nivel alto y los hispanohablantes (61,2 por ciento y 63,1 por ciento, cf. tabla 6.21, abajo). Esta tendencia ascendente se traduce a un descenso del uso de los verbos copulativos; en el nivel bajo se muestra el porcentaje más alto, situado por encima del 50 por ciento (54,5 por ciento), cifra que desciende a un 32,2 por ciento en el nivel medio y a un 8,5 por ciento en el nivel alto. Este porcentaje es bastante cercano al mostrado en los hispanohablantes con un 6,7 por ciento (cf. tabla 6.21, abajo).

Figura 6.16. Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación



Por otra parte, aunque la tarea de traducción estaba enfocada a la utilización de los VSC, en la figura 6.16 (arriba), se muestra que los verbos léxicos de cambio empiezan a usarse en el nivel medio. Esto significa que conforme avanza el nivel se observa un incremento de estos lexemas, aunque con porcentajes que no superan el 10 por ciento (cf. tabla 6.21).

Con respecto a los verbos causativos usados en las frases donde el cambio es expresado como un proceso causado, los porcentajes se muestran bastante similares en los cuatro niveles, esto es, en torno al 20 por ciento (cf. tabla 6.21). En el apartado donde específicamente analizamos estos verbos (cf. 6.3.2.4.d) es donde probablemente se aprecien diferencias de uso.

La prueba de chi-cuadrado muestra que existe una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los tipos de lexema y los cuatro niveles de competencia (χ^2 (gl = 12) = 331,099; V de Cramér = 0,250; $p = 0,000$). Concretamente se aprecian los siguientes aspectos que se reflejan en la tabla (abajo):

- Un mayor uso de los VSC en el nivel alto y los hispanohablantes bastante superior a los niveles medio y bajo, estadísticamente significativo, (residuo estandarizado: 3,8; 3,6 vs. -5; -5,2).
- Un menor uso de los verbos léxicos de cambio en los niveles bajo y medio que contrasta con el mayor uso mostrado por los hispanohablantes, estadísticamente significativo (residuo estandarizado -2,6, -1,9 vs. 3,3).
- Un sobreuso de los verbos copulativos en el nivel bajo y medio que contrasta fuertemente con el bajo uso mostrado en el nivel alto y los hispanohablantes, estadísticamente significativo (residuos estandarizados 9,6 y 7,2 vs. -6,1 y 5,7).

- Un mayor uso de otros tipos de lexemas (perífrasis de cambio, verbos predicativos, perífrasis) en el nivel medio que contrasta con el uso más moderado en los niveles bajo y alto y el bajo uso mostrado por los hispanohablantes, estadísticamente significativo (residuo estandarizado: 2,9 vs. 0,2; 0,6; -2,5).

Tabla 6.21. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo de cambio	Respuestas	24 (18,2%)	186 (35,2%)	411 (61,2%)	272 (63,1%)
	Residuo estandarizado	-5,2	-5	3,8	3,6
Verbo léxico de cambio	Respuestas	1 (0,8%)	24 (4,5%)	46 (6,8%)	46 (10,7%)
	Residuo estandarizado	-2,6	-1,9	0,2	3,3
Verbo causativo de cambio	Respuestas	28 (21,2%)	107 (20,3%)	128 (19%)	74 (17,2%)
	Residuo estandarizado	0,6	0,6	0,0	-0,9
Verbo copulativo	Respuestas	72 (54,5%)	170 (32,2%)	57 (8,5%)	29 (6,7%)
	Residuo estandarizado	9,6	7,2	-6,1	-5,7
Otros	Respuestas	7 (5,3%)	41 (7,8%)	30 (4,5%)	10 (2,3%)
	Residuo estandarizado	0,2	2,9	-0,6	-2,5
	Perífrasis	3 (2,3%)	7 (1,3%)	9 (1,3%)	
	Perífrasis de cambio		19 (3,6%)	13 (1,9%)	2 (0,5%)
	Verbo predicativo	4 (3%)	15 (2,8%)	8 (1,2%)	7 (1,6%)
	Verbo semicopulativo modal				1 (0,2%)
Total		132	528	672	431

6.3.2.4.b. Lexemas para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción y desviación (proceso interno y proceso causado)

La figura 6.17 y la tabla 6.22 (abajo) correspondiente a esta figura con los porcentajes de uso y el número de casos, muestran la distribución de cada lexema en función de los tres niveles de aprendices y los hispanohablantes. En la parte superior de la figura 6.17 observamos, por una parte, un uso predominante del verbo copulativo *ser* en el nivel bajo que ronda el 50 por ciento (48%, cf. tabla 6.22) y que va disminuyendo conforme va aumentando el nivel de competencia; en el nivel intermedio el porcentaje es de un 25 por ciento que desciende a cuotas inferiores al 10 por ciento en el nivel alto y en los hispanohablantes (cf. tabla 6.21). Además, se muestra que hay un uso muy inferior del verbo copulativo *estar* (por debajo del

10 por ciento) con respecto al verbo *ser*. En los contextos donde se ha usado el verbo *estar*, cabe el uso de un VSC, o en última instancia el verbo *ser*, en cuyo caso se estaría expresando no un cambio sino una característica que distingue a la persona del resto de los de su misma especie. Se puede señalar que alguien “**se hizo / se volvió** adicto al casino”, o bien, que “alguien **es** adicto al casino”. De esto podemos deducir que en los casos donde se ha usado *estar*, se ha hecho en contextos que son propios del verbo *ser* como en, “ahora **está** adicta al casino”). Esto indica que los aprendices de los niveles más bajos (bajo y medio) no diferencian todavía los contextos que corresponden a cada uno de estos verbos (*ser/estar*).

Figura 6.17. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de estado de autogeneración e interrupción / desviación

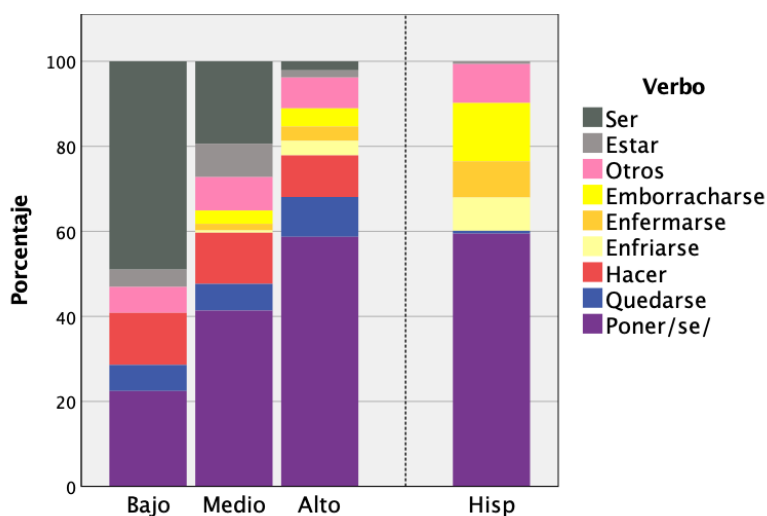


Tabla 6.22. Frecuencia de uso de los lexemas para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.

Lexemas	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ser	63 (48%)	133 (25%)	51 (8%)	28 (7%)
Estar	9 (7%)	37 (7%)	6 (1%)	1 (0%)
Otros	8 (6%)	69 (13%)	90 (13%)	58 (13%)
Convertir/se/	4 (3%)	20 (4%)	40 (6%)	14 (3%)
Poner/se/	5 (4%)	34 (6%)	47 (7%)	13 (3%)
Quedarse	4 (3%)	32 (6%)	42 (6%)	
Volver/se/	4 (3%)	55 (10%)	151 (23%)	164 (38%)
Hacer/se/	35 (27%)	148 (28%)	245 (37%)	153 (36%)
TOTAL	132 (100%)	528 (100%)	672 (100%)	431 (100%)

La parte inferior de la figura 6.17 (arriba) muestra un aumento de la presencia de los VSC conforme se va aumentando el nivel de competencia y como consecuencia del decrecimiento del uso del verbo *ser*. Por lo tanto, se observa una sustitución progresiva del verbo *ser* por verbos que tienen la capacidad de denotar la noción de cambio. Los verbos que predominan y que a la vez muestran un comportamiento singular con respecto a los niveles de competencia son los verbos *hacer/se/* y *volver/se/*, que son, como ya indicamos al principio del apartado, los verbos que semánticamente corresponden a los contextos de cambio que estamos analizando. De los dos verbos destaca el incremento del verbo *volver/se/* conforme el nivel de competencia es mayor; de un 3 por ciento de uso en el nivel bajo se pasa a un 10 por ciento en el nivel medio y un 23 por ciento en el nivel alto; esta cifra aumenta hasta el 38 por ciento en los hispanohablantes (cf. tabla 6.22, arriba). Sin embargo, el uso de *hacer/se/* no muestra esa tendencia ascendente tan marcada que se observa con *volver/se/*, dado que el uso se muestra en torno a un 25 por ciento y un 36 por ciento en los cuatro grupos (cf. tabla 6.22, arriba). Estos resultados los podremos explicar mejor en los siguientes apartados, donde abordamos de manera separada los VSC y los verbos causativos de cambio.

Un último fenómeno que destaca (cf. figura 6.17, arriba) es que los aprendices en general, muestran usar en mayor grado otros VSC (*quedar/se/*, *poner/se/*, *convertir/se/*) en comparación a los hispanohablantes, que muestran una preferencia clara del uso del verbo *hacer/se/* o *volver/se/*. De la totalidad de los lexemas usados un 73,6 por ciento corresponde al uso de estos dos lexemas en el caso de los hispanohablantes (cf. tabla 6.22, arriba). Comparando esto con los resultados de los aprendices observamos que en estos se muestra una mayor vacilación a la hora de decidir qué verbo usar, pues como se muestra en la figura 6.17 (arriba) se produce una mayor variación de VSC (tonalidades azul, violeta y marrón).

Los ejemplos que mostramos a continuación representan los fenómenos que acabamos de describir. La vacilación entre el uso de *ser* o *estar* en contextos que son propios del verbo *estar*, como en los ejemplos 6.34 a y b, 6.35 a y b y 6.36 a y b. El progresivo reemplazamiento del verbo *ser* por los VSC. De acuerdo a esto, se pasa de una falta de correspondencia entre el verbo usado y el contexto de cambio donde se utiliza, a producirse una correspondencia entre forma y significado, es decir, que el VSC encaja a nivel léxico-semántico en el contexto donde es usado (ejemplos 6.34 c y d, 6.35 c y d y 6.36 e y f). Entre medio de este proceso se encuentran ejemplos que muestran una fase del aprendizaje donde los aprendices no pueden diferenciar los matices semánticos que se asocian a cada uno de ellos, como sucede con los ejemplos 6.35 c y d y 6.36 c y d.

6.34 När människor **blir** gamla, vänjer de sig att vara nöjda med litet [Frase 15].

a) Cuando las personas **son** viejos, se acostumbra a conformarse con poco.

b) Cuando personas **están** viejos, se acostumbran a conformarse con poco.

c) Cuando los humanos **se vuelven** viejos, se acostumbran a conformarse con poco.

d) Cuando la gente **se hace** mayor, se acostumbran a conformarse con poco.

6.35 Hon **blev** vän med honom på Facebook och fick se hans fotoalbum [Frase 7].

- a) Ella **fue** amiga con el en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
 - b) Ella **estuvo** amiga con el por FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
 - d) Ella **se quedaba** amiga con él en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
 - d) Ella **se puso** amiga con él en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
 - e) Ella **se hizo** amiga con el en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
 - f) Ella **se volvió** amiga con el en FB y pudo ver todo su álbum de fotos.
- 6.36 Bilbo och Frodo **blir** osynliga när de tar på sig Ringen [Frase 23].
- a) Bilbo y Frodo **serán** invisibles cuando llevan el anillo.
 - b) Bilbo y Frodo **están** invisibles poniéndose el anillo.
 - c) Bilbo y Frodo **se convierten** invisibles cuando se lleven el anillo.
 - d) Cuando Bilbo y Frodo llevan el anillo **se quedan** invisibles.
 - e) Bilbo y Frodo **se hacen** invisibles al ponerse el anillo
 - f) Bilbo y Frodo **se vuelven** invisibles al ponerse el anillo.

En los siguientes apartados analizamos de manera aislada los VSC en los contextos de cambio de autogeneración e interrupción/desviación expresados como proceso interno y los verbos causativos de cambio en los contextos de cambio de autogeneración e interrupción/desviación expresados como proceso causado, a fin de entender mejor cómo se va produciendo el desarrollo de la interlengua con respecto a estos lexemas.

6.3.2.4.c. Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio estado de autogeneración e interrupción y desviación (proceso interno)

La figura 6.18 y sus correspondiente tabla 6.23 (abajo) representa de forma aislada los VSC que se han utilizado en los contextos donde el cambio de autogeneración + interrupción/desviación se expresa como un proceso interno. Aquí se corroboran las tendencias descritas en el apartado anterior; por una parte, observamos que *volverse* es el verbo que más incrementa su uso conforme se avanza de nivel; de un 17 por ciento en el nivel bajo se pasa a un 35 y 37 por ciento respectivamente en el nivel medio y alto, alcanzando un 59 por ciento en los hispanohablantes (cf. tabla 6.23).

Al mismo tiempo vemos que, efectivamente estamos ante contextos donde es posible utilizar dos VSC. En todos los niveles se utiliza también el verbo *hacerse* como alternativa a *volverse*. Sin embargo, su uso es bastante similar en todos los niveles con un porcentaje entre el 27 por ciento y el 38 por ciento (cf. tabla 6.23). La tendencia general es que, conforme avanza el nivel, el uso de *volverse* se va haciendo mayor, y, además se usa más que el verbo *hacerse*; este hecho se observa de forma clara en los hispanohablantes donde un 32 por ciento de los lexemas corresponde al uso de *hacerse* y un 59 por ciento al uso de *volverse* (cf. tabla 6.23).

Estos resultados muestran, por lo tanto, que los contextos de cambio analizados han sido expresados desde dos conceptualizaciones del cambio, a saber, el cambio de autogeneración y el cambio de desviación, habiendo una tendencia a preferir el segundo. Aparte de esto, observamos un decrecimiento del uso de otros VSC que desde el punto de vista léxico-

semántico no son típicos de esos contextos de cambio. En el nivel bajo estos verbos se utilizan un 45 por ciento de las veces, cifra similar al nivel medio, con un 43 por ciento que decrece todavía más en el nivel alto a un 34 por ciento, desapareciendo prácticamente en los hispanohablantes con un 9 por ciento de frecuencia de uso¹⁷⁸.

Figura 6.18. Distribución de los VSC para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.

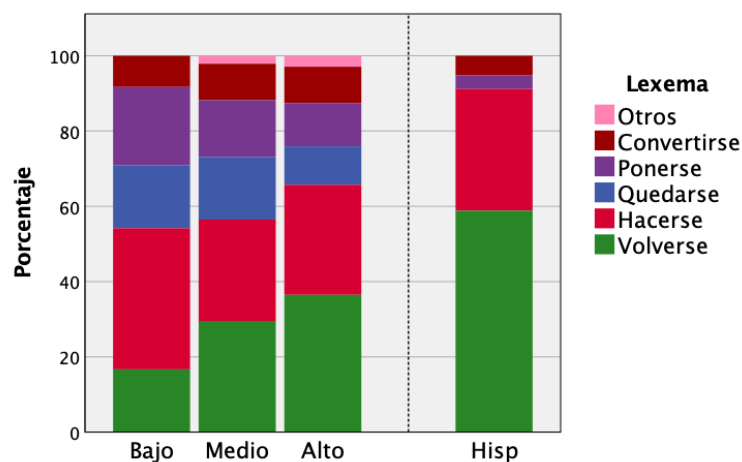


Tabla 6.23. Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación.

Lexema	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Volverse	4 (17%)	55 (30%)	150 (37%)	160 (59%)
Hacerse	9 (38%)	50 (27%)	120 (29%)	88 (32%)
Convertirse	2 (8%)	18 (10%)	40 (10%)	14 (5%)
Ponerse	5 (21%)	28 (15%)	47 (11%)	10 (4%)
Quedarse	4 (17%)	31 (17%)	42 (10%)	
Resultar		2 (1%)	10 (2%)	
Terminar			1 (0%)	
Transformarse		2 (1%)	1 (0%)	
TOTAL	24 (100%)	186 (100%)	411 (100%)	272 (100%)

¹⁷⁸ Estos porcentajes se han obtenido de la tabla 6.23 al sumar por cada nivel la frecuencia de uso del verbo *volverse* y *hacerse*.

6.3.2.4.d. Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio estado de autogeneración e interrupción y desviación (proceso causado)

La tabla 6.21, mostrada al principio de este apartado de análisis, no mostraba diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aprendices y los hispanohablantes con respecto a los verbos causativos de cambio utilizados para expresar el cambio de autogeneración e interrupción y desviación como proceso causado. Este resultado coincide con el que se muestra en la figura 6.19 (abajo). Allí se ve una tendencia completamente contraria a la de los VSC, dado que en todos los niveles se ha mostrado una preferencia total por el verbo causativo *hacer* que supera el 80 por ciento (cf. tabla 6.24, abajo) en contextos que admitirían también otro verbo causativo como *volver*. Esto se observa en los siguientes ejemplos que presentamos a continuación:

6.37 Om du funderar på vilka händelser som du har lärt dig någonting av, som har förändrat ditt liv, som **gjorde dig** starkare, är det de händelser som du först uppfattade som dåliga [Frase 47].

Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que **te han hecho / te han vuelto** más fuerte, son estos los hechos que experimentaste como malos.

6.38 Bantning fungerar aldrig långsiktigt! Istället ska du satsa på att göra förändringar i dina vanliga mat- och motionsvanor. Det **gör dig** smalare och gladare [Frase 11/b].

El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Esto **te hará / te volverá** más delgado y alegre.

Como ya se ha mostrado en los apartados de análisis anteriores (cf. 6.3.2.1.d y 6.3.2.2.d), el predominio del verbo *hacer* en el caso de los aprendices se justifica por el fenómeno de transferencia de la L1 a la lengua de aprendizaje. En los hispanohablantes la preferencia por *hacer* puede deberse a haber realizado una traducción literal; sin embargo, van Gorp (2015: 111) señala que, en el corpus de hispanohablantes que analiza, es bastante frecuente encontrar la combinación del VSC pronominal *hacerse* con adjetivos en grado comparativo (*más fuerte*; *más delgado* y *más alegre*), como se ve en el ejemplo de abajo 6.39 que propone la misma van Gorp (2014: 111).

6.39 Cuando la seta envejece, el pie *se hace* más oscuro del color.

Esto tiene que ver, según van Gorp, con que el verbo *hacerse* representa prototípicamente el valor de “un cambio progresivo a un nivel superior”¹⁷⁹, valor que se amolda a este tipo de

¹⁷⁹ Las descripciones semánticas de estos verbos que propone van Gorp (2014) están tratadas en el capítulo 2 (cf. 2.3.2) de esta tesis.

expresiones comparativas de grado superior. De acuerdo a esto, no sería raro el uso del verbo causativo *hacer* en las mismas estructuras comparativas, como comprobamos en los ejemplos expuestos 6.37 y 6.38 (arriba).

Figura 6.19. Distribución de los verbos causativos para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación

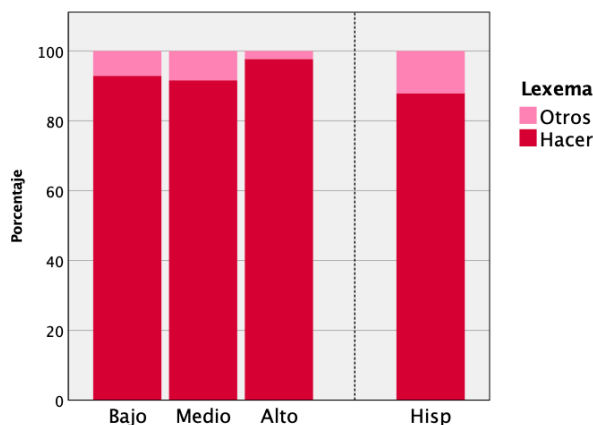


Tabla 6.24. Frecuencia de uso de los verbos causativos para expresar el cambio de autogeneración e interrupción / desviación

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Hacer	26 (93%)	98 (92%)	125 (98%)	65 (88%)
Volver			1 (1%)	4 (5%)
Poner		6 (6%)		3 (4%)
Dejar			1 (1%)	2 (3%)
Convertir	2 (7%)	2 (2%)		
Quedar		1 (1%)		
Transformar			1 (1%)	
TOTAL	28 (100%)	107 (100%)	128 (100%)	74 (100%)

6.3.2.4.e. Síntesis de los resultados

En el presente apartado hemos analizado contextos de cambio que admiten el uso de los verbos *hacer/se/* y *volver/se/*, lo que significa que el cambio que expresan puede ser conceptualizado como un cambio de autogeneración (*hacer/se/*) o como un cambio de interrupción y desviación (*volver/se/*). Se trata de contextos donde se ha mostrado que los aprendices de nivel alto —en mayor medida que en los otros niveles— y, los hispanohablantes alternan ambos verbos (“se hicieron / se volvieron invisibles”; “se hizo/ se volvió adicta al casino”).

Los resultados muestran que existe una relación entre la elección de los verbos para expresar estos matices semánticos y el nivel de competencia lingüística. Esto significa que hay una predilección por el uso de unos determinados verbos sobre otros en función del nivel de competencia.

En el nivel bajo se produce una sobreutilización del verbo *ser* que va desapareciendo en los siguientes niveles, y que por defecto da lugar a una progresiva incorporación de VSC conforme va avanzando el nivel de competencia. En cuanto a estos verbos, destaca la alternancia entre *hacerse* y *volverse*; sin embargo, *volverse* es el verbo que se va incrementado conforme el nivel de competencia es mayor. Se produce, por tanto, un progresivo acercamiento al uso del hispanohablante puesto que se ve que, aunque estos alternan los dos verbos, tienen preferencia por usar el verbo *volverse*. Estos resultados confirman que las frases a las que pertenecen los contextos analizados fueron agrupadas correctamente (cf. 6.2.2.2.c) y, por otra parte, se vuelve a corroborar que hay cambios que admiten ser descritos de maneras diferentes y, por lo tanto, pueden ser expresados por más de un verbo. En este caso, parece ser que *hacerse* y *volverse* se combinan con el mismo tipo de complementos. Por ejemplo, la posibilidad de expresar el cambio de pasar a ser adicto mediante el verbo *hacerse* o *volverse* (“Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se hizo** / **se volvió** adicta al casino después de una crisis en el trabajo”), puede ser debido a que el propio adjetivo *adicto* tiene la capacidad de amoldarse a las dos conceptualizaciones del cambio que expresan *hacerse* y *volverse*, es decir, como un evento de cambio que se origina en la propia entidad sujeto, participando activa o pasivamente en ese proceso (*hacerse*), o bien, como un cambio que marca una desviación de lo que es el estado normal de una persona (*volverse*). En el capítulo de análisis siguiente (cf. capítulo 7) nos centraremos precisamente en estudiar los factores del contexto gramatical del que pueden explicar la elección y uso de los VSC.

Al igual que en los resultados sobre la expresión del cambio de estado resultativo (cf. 6.3.2.2) y el cambio de paso e interrupción/ desviación (cf. 6.3.2.3), vemos que en ese proceso de desarrollo que tiende a ir hacia el uso del hispanohablante, los aprendices utilizan otros VSC de manera aleatoria, como, por ejemplo, *hacerse*, *quedarse*, *volverse*, etc. Debido a las restricciones léxico-semánticas que operan en estos verbos, estos no son característicos de los contextos de cambio donde se utilizan (“se quedó / se puso amigo”; “se convirtieron/ se pusieron invisibles”). Con respecto a esto, vemos que se da una leve tendencia hacia una disminución de estos lexemas conforme se va teniendo una mejor competencia lingüística.

Por último, se produce una sobreutilización del verbo *hacer* para expresar el cambio como un proceso causado tanto en los aprendices como en los hispanohablantes. Sin embargo, cabe señalar que en los contextos tratados también sería posible usar *volver* como alternativa al verbo *hacer* (“Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que **te hicieron** / **te volvieron** más fuerte”). Como ya hemos explicado en los anteriores análisis (cambio de estado de paso y cambio de estado resultativo, cf. 6.3.2.1 y 6.3.2.2), para los aprendices esto puede ser debido al fenómeno de la transferencia de su L1, mientras que para los hispanohablantes lo que podría haber favorecido el uso de este verbo es la presencia de adverbios comparativos que marcan gradualidad a un nivel superior.

6.3.2.5. Grupo V. Cambio de entidad autogenerado y cambio de estado autogenerado (compatible con *convertir/se/* y *hacer/se/*)

En este apartado analizamos el grupo de frases que establecimos como grupo V por compartir características similares entre sí (cf. 6.2.2.2.c). Este grupo de frases está formado por catorce frases que mostramos abajo. En ellas hay catorce contextos¹⁸⁰ que se muestran compatibles con los verbos *hacer/se/* y *convertir/se/*. Esto significa que el evento de cambio que se describe en estos contextos se puede interpretar en algunos casos como una transformación total, esto es, como un cambio de entidad y, en otros, como una modificación parcial, esto es, como un cambio de estado. En el primer caso —cambio de entidad—, la entidad pasa a ser algo completamente distinto a lo que era antes del cambio¹⁸¹, como ilustran los contextos de cambio de las frases 20, 26, 32, 38, 43, 45. En unas ocasiones la transformación se produce a un nivel real (frases 20, 26 y 32) y, en otras, se produce a un nivel metafórico (frases 38, 43 y 45). En el segundo caso —cambio de estado—, el cambio se interpreta como un evento de cambio donde lo que se modifica es solamente un aspecto de la entidad y, por lo tanto, esta sigue siendo la misma después del cambio, como muestran los contextos de las frases 5, 12b, 19, 22, 34, 51, 33b.

En estos dos matices se intercala el de cambio autogenerado, que implica que el cambio se origina desde la propia entidad, debido a que esta dispone de una auto-capacitación para sufrir el cambio (cf. van Gorp 2014). Esta particularidad es la que posibilita que en la mayoría de los contextos de cambio *hacer/se/* pueda usarse como un verbo alternativo a *convertirse*.

Además, estos dos verbos se encuentran determinados por parámetros léxico-semánticos similares. Por ejemplo, son verbos que pueden referirse a cambios que afectan a sujetos /objetos humanos y no humanos, y el estado meta al que se llega como resultado del cambio se caracteriza por durar en el tiempo y se expresa mediante un sustantivo (*casa de autores, ceniza, entrenador, realidad, monstruo*, etc.)¹⁸².

De los catorce contextos analizados, en doce el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado está expresado como un proceso interno y en dos como un proceso causado (frases 33b y 39)¹⁸³.

[Frase 20] Astrid Lindgrens lägenhet på Dalagatan 46 i Stockholm *blir* ett författarhem med regelbundna *visningar* för allmänheten.
El apartamento de Astrid Lindgrens en Dalagatan 46 en Estocolmo **se convierte en una / *se hace** casa de autores con exposiciones continuas para el público en general.

¹⁸⁰ Esto significa que por frases hay un contexto de cambio.

¹⁸¹ Por lo general, el cambio de entidad se relaciona típicamente con los verbos *convertirse* y *transformarse* (Conde Noguerol 2013: 358-360). Sin embargo, Van Gorp (2015: 202) registra casos donde el verbo *hacerse* se utiliza para describir un cambio de entidad como, por ejemplo: “El agua *se hizo* légamo”.

¹⁸² En el siguiente capítulo de análisis (cf. capítulo 7), ahondaremos sobre esta cuestión. Allí investigamos los elementos del contexto léxico-semántico y pragmático-discursivo que guardan relación con la elección y uso de los VSC.

¹⁸³ Hemos señalado con un asterisco aquellos contextos de cambio donde el verbo *hacer/se/* no sería —en principio— un verbo prototípico.

- [Frase 26] En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och **blev** till aska på måndagskvällen.
Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **se convirtió en / se hizo** cenizas.
- [Frase 32] Vattnet **blev till** slam i Svandammen. Torrläggningen av Svandammen i Uppsala fortsatte på onsdagen vilket resulterade i flera nya fynd. Under torsdagen ska dammens botten slamsugas.
El agua **se convirtió en / se hizo** lodo. El drenaje del Estanque del Cisne en Uppsala continuó el miércoles, lo que dio lugar a varios nuevos descubrimientos. A lo largo del jueves se limpiará el fondo del estanque.
- [Frase 38] Moustafa Janos dröm **har blivit** verklighet. I höst ställer han ut sina bilder av krigets helvete på Fotografiska i Stockholm.
El sueño de Moustafa **se ha convertido en / se ha hecho** realidad. En otoño expone fotos del infierno de la guerra en Fotografiska, Estocolmo.
- [Frase 43] En hemlös kvinna på en gata i New York inspirerade den walesiska pianisten och singer-songwritern Judith Owen till titelsången på nya plattan Somebody's Child. Mötet på gatan **blev till** en sång. Una vagabunda en una calle de Nueva York inspiró a la pianista y cantante-compositora Judith Owen el título de la canción de su nuevo disco Somebody's Child. El encuentro en la calle **se convirtió en / *se hizo** una canción
- [Frase 45] Alex Eidersjö hade länge drömt om att åka runt i Australien. Men resan resulterade istället i att han nästan förlorade sin syn helt. Alex drömmresa *blev en mardröm*.
Alex Eidersjö había soñado desde hace tiempo viajar alrededor de Australia. Pero el viaje resultó en que casi perdió su vista totalmente. El viaje de Alex **se convirtió en / se hizo** una pesadilla.
- [Frase 5] Mitt jullov ska innehålla saker som kan få mig att slappna av. När skolan försvinner ur mitt huvud *blir* jag en helt annan person. Mis vacaciones de Navidad deben contener cosas que me permitan relajarme. Cuando la escuela desaparece de mi mente **me convierto en / me hago** otra persona.
- [Frase 12 b] Finland skildes från Sverige 1809. Sedan **blev** landet medlem i EU 1994. Finlandia se separó de Suecia en 1809. Después el país **se convirtió en se hizo** miembro de la EU.
- [Frase 19] Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, **blev** Luis Enrique tränare i FC Barcelona 2013.
Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **se convirtió en / se hizo** entrenador del FC Barcelona.
- [Frase 22] Trots att Carl Fritjofsson länge vetat att han ville ha stort inflytande i ett företag *blev* han *entreprenör* av en *slump*.
Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa **se convirtió en / se hizo** empresario por casualidad.
- [Frase 34] Jag blev *läkare* för att jag gillar att arbeta med människor.
Yo ***me convertí en / me hice** médico porque me gusta trabajar con gente.
- [Frase 51] Barcelona **har blivit** huvudstad för ekologiskt vin. Flera restauranger satsar på dem.
Barcelona **se ha convertido en / *se ha hecho** capital del vino ecológico. Muchos restaurantes han apostado por esto.
- [Frase 33b] Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. Men minsta blick på en annan tjej gör henne svartsjuk. Nu är hon

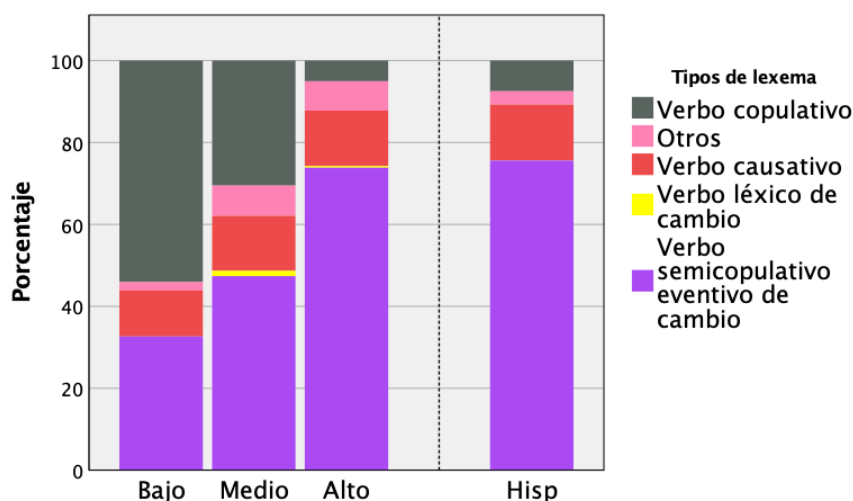
rädd att hon ska skrämma bort honom. Svartsjukan **gör henne till ett** monster. Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica. Pero una mínima mirada hacia otra chica la pone celosa. Ahora ella tiene miedo de asustarlo. Los celos **convierten en / *la hacen** un monstruo.

[Frase 39] Löpningen **gör mig till** en bättre person.
Correr **me convierte en / me hace** mejor persona.

6.3.2.5.a. Tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

La figura 6.20 y su correspondiente tabla 6.25 (abajo) muestran que conforme se incrementa el nivel de competencia se aprecia un aumento del uso de los VSC. En el nivel bajo el porcentaje se sitúa en un 32,7 por ciento, sube unos puntos en el nivel medio, esto es, 47,4 por ciento y alcanza una cuota máxima que se sitúa en torno al 70 por ciento en el nivel alto y en los hispanohablantes (cf. tabla 6.25). En compensación se produce una disminución de los verbos copulativos. El nivel bajo es el que muestra un mayor uso de este recurso con un 54,1 por ciento. Esta cifra baja a un 30,5 por ciento en el nivel medio y desciende de manera drástica en el nivel alto y en los hispanohablantes a un porcentaje inferior al 10 por ciento (cf. tabla 6.25, abajo).

Figura 6.20. Distribución de los tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado



Con respecto a los verbos causativos de cambio la frecuencia de uso es prácticamente similar en todos los niveles, esto es, entre un 11 por ciento y un 13 por ciento (cf. tabla 6.25, abajo), datos que analizaremos con más detalle en el apartado de más abajo dedicado a estos lexemas (cf. 6.2.2.4.d). Se produce, además, un escaso uso de los verbos léxicos de cambio. Esto es debido a que en los contextos de cambio que tratamos en este apartado el atributo o complemento del VSC es siempre un sustantivo a partir del cual no se puede formar un verbo. Por ejemplo, el verbo léxico de cambio *alegrarse* se forma del adjetivo *alegre*. Esto no

puede suceder con los sustantivos que aparecen en los contextos de cambio que estamos analizando (*médico, entrenador, lodo*). Aun así, en el nivel medio y alto aparecen casos curiosos como el que presentamos en el ejemplo 6.40 donde del sustantivo *lodo* se ha tratado de formar un verbo léxico de cambio (*enlodecer*):

- 6.40 Vattnet **blev till** slam i Svandammen. Torrläggningen av Svandammen i Uppsala fortsatte på onsdagen vilket resulterade i flera nya fynd. Under torsdagen ska dammens botten slamsugas [Frase 32].
El agua **se enlodeció en el** estanque del Cisne.

Por último, encontramos también la utilización de otros tipos de lexemas en todos los niveles (categoría “otros”) como, por ejemplo, perífrasis de cambio, como sucede en el ejemplo 6.41 donde se utiliza la perífrasis de cambio *llegar a ser* en lugar de los VSC *hacerse* o *convertirse*, o, verbos predicativos, como en el ejemplo 6.42, donde en lugar de traducirse *bli medlem* mediante un VSC como “*hacerse / convertirse en miembro*” se ha preferido usar un verbo pleno de significado (*entrar en*).

- 6.41 Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, **blev** Luis Enrique tränare i FC Barcelona 2013 [Frase 19].
Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **llegó a ser** entrenador del FC Barcelona.
- 6.42 [Frase 12 b] Finland skildes från Sverige 1809. Sedan **blev** landet medlem i EU 1994. Finlandia se separó de Suecia en 1809. Después **entró** en la Unión Europea.

Tabla 6.25. Frecuencia y residuos estandarizados de los tipos de lexema para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

Tipo de lexema		Niveles			
		Bajo	Medio	Alto	Hisp
Verbo semicopulativo eventivo de cambio	Respuestas	32 (32,7%)	180 (47,4%)	350 (73,8%)	232 (75,6%)
	Residuo estandarizado	-3,8	-3,9	3	2,8
Verbo léxico de cambio	Respuestas		5 (1,3%)	2 (0,4%)	
	Residuo estandarizado	-,7	2	-,4	-1,3
Verbo causativo de cambio	Respuestas	11 (11,2%)	51 (13,4%)	64 (13,5%)	42 (13,7%)
	Residuo estandarizado	-,6	,0	,1	-2
Verbo copulativo	Respuestas	53 (54,1%)	116 (30,5%)	24 (5,1%)	23 (7,5%)
	Residuo estandarizado	8,8	6,3	-6,4	-4,1

Otros	Respuestas	2 (2%)	28 (7,4%)	34 (7,2%)	10 (3,3%)
	Residuo estandarizado	-1,6	1,2	1,2	-1,9
	Perífrasis	1 (1%)		10 (2,1%)	
	Perífrasis de cambio		12 (3,2%)	16 (3,4%)	3 (1%)
	Verbo predicativo	1 (1%)	15 (3,9%)	8 (1,7%)	6 (2%)
	Verbo semicopulativo modal				1 (0,1%)
	Locución verbal		1 (0,3%)		
Total		98	380	474	307

La prueba de chi-cuadrado muestra que existe una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los tipos de lexema y los grupos de aprendices y los hispanohablantes ($\chi^2(\text{gl} = 12) = 235,697$; V de Cramér = 0,250; $\alpha = 0,000$), lo que muestra que el nivel de conocimientos del español está relacionado con la elección del tipo de lexema. Concretamente se aprecian los siguientes aspectos que se reflejan en la tabla 6.25:

- Un mayor uso de los VSC en el nivel alto y los hispanohablantes comparado con los niveles bajo y medio, estadísticamente significativo, (residuo estandarizado = 3; 2,8 vs. -3,8; -3,9).
- Un mayor uso de los verbos léxicos de cambio en el nivel medio comparado con el resto de los grupos, estadísticamente significativo, (residuo estandarizado 2).
- Un sobreuso de los verbos copulativos muy superior en los niveles bajo y medio que contrasta fuertemente con el uso mostrado en el nivel alto y los hispanohablantes estadísticamente significativo, (residuo estandarizado 8,8; 6,3 vs. -6,4; -4,1).

6.3.2.5.b. Lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso interno y proceso causado)

La figura de abajo 6.21 y su correspondiente tabla 6.26 (abajo) con los porcentajes de uso y el número de casos, muestran que en el nivel bajo se da un uso predominante del verbo copulativo *ser* (49 por ciento) que va disminuyendo conforme va aumentando el nivel de competencia; en el nivel intermedio desciende al 26,8 por ciento alcanzando cuotas inferiores al 10% en el nivel alto y en los hispanohablantes (cf. 6.26, abajo). A partir del nivel medio se utilizan esporádicamente las perífrasis con *ser*¹⁸⁴, esto es, por debajo del 10 por ciento (cf. tabla 6.26, abajo).

La parte inferior de la figura 6.21 muestra un creciente aumento de la presencia de los VSC conforme va aumentando el nivel de competencia. Se produce, por lo tanto, una progresiva sustitución del verbo *ser* por verbos que tienen la capacidad de denotar la noción

¹⁸⁴Ejemplos de nuestro material de estudio: “*Llegué a ser* médico porque me gusta trabajar con gente [Frases 34]”; “*Barcelona ha llegado a ser* capital del vino ecológico ... [Frases 51]”.

de cambio. Los verbos que predominan y que a la vez muestran un comportamiento singular a la luz de los niveles de competencia son los verbos *hacerse* y *convertirse* que son como ya indicamos al principio del apartado, los que son característicos de los contextos de cambio que estamos analizando.

Figura 6.21. Distribución de los lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

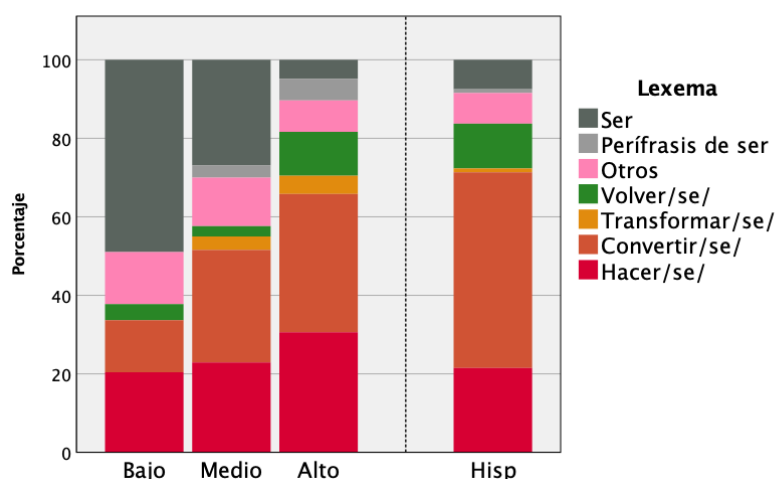


Tabla 6.26. Frecuencia de los lexemas para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Ser	48 (49%)	102 (27%)	23 (5%)	23 (8%)
Perífrasis de ser		12 (3%)	26 (6%)	3 (1%)
Otros	13 (13%)	47 (12%)	38 (8%)	24 (8%)
Volver/se/	4 (4%)	10 (3%)	53 (11%)	35 (11%)
Transformar/se/	0 (0%)	13 (3%)	22 (5%)	3 (1%)
Convertir/se/	13 (13%)	109 (29%)	167 (35%)	153 (50%)
Hacer/se/	20 (20%)	87 (23%)	145 (31%)	66 (22%)
TOTAL	98 (100%)	380 (100%)	474 (100%)	307 (100%)

El verbo que más va incrementado su frecuencia de uso de un nivel a otro es *convertirse*; en el nivel bajo el uso se sitúa en un 13 por ciento, aumenta a un 29 por ciento en el nivel medio y a un 35 por ciento en el nivel alto. El incremento mayor se observa en los hispanohablantes en un 50 por ciento (cf. tabla 6.26, arriba).

Con respecto al uso de *hacerse* también se observa una tendencia en sentido ascendente de carácter leve, si se compara con el verbo *convertirse*; en el nivel bajo y medio el porcentaje de uso se sitúa entorno al 20 por ciento (20 por ciento y 23 por ciento, tabla 6.26, arriba)

incrementándose en el nivel alto hasta el 31 %; sin embargo, en los hispanohablantes decrece el uso al 22 por ciento (cf. tabla 6.26, arriba). De acuerdo a estas cifras el desarrollo de este verbo no es del todo lineal (véase también 6.21). Estos resultados los podremos fundamentar mejor en los siguientes apartados, en donde abordamos de manera separada los VSC y los verbos causativos de cambio.

Por otra parte, se muestra un menor uso de otros VSC tales como *transformarse* que es sinónimo de *convertirse* dado que expresa también transformaciones totales¹⁸⁵. Los resultados mostrados en la figura 6.21 coinciden con los de Conde Noguero (2013: 370) quien encuentra en el corpus CREA un uso mucho mayor de *convertirse* que de *transformarse*.

Por otra parte, se muestra una tendencia ascendente muy leve del uso del verbo *volverse*. En el nivel alto y en los hispanohablantes es de un 11 por ciento; esto contrasta con el apenas uso mostrado en los niveles bajo y medio, inferior al 5 por ciento (cf. tabla 6.26, arriba). Van Gorp (2015: 266) afirma que los contextos de cambio que admiten una alternancia entre *hacerse* y *volverse* se explican a luz de cómo el hablante conceptualiza el cambio (cf. apartado 2.3.2). *Hacerse* perfila la idea de una progresión o desenvolvimiento que se origina en la propia entidad que sufre el cambio; mientras que *volverse* perfila una desviación con respecto al estado de la entidad antes de sufrir el cambio (van Gorp 2015: 271). Esto se ve en los ejemplos 6.43 y 6.44 donde se observa la alternancia entre *volverse* y *hacerse*, en lugar de la de *convertirse* y *hacerse* que parece ser más prototípica, dado que lo que se está describiendo en estos contextos es un cambio de entidad:

6.43 En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundsvall brann ner och **blev** till aska på måndagskvällen [Frase 26].

Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundsvall se quemó y **se volvió / se hizo** cenizas.

6.44 *Moustafa Janos* dröm **har blivit** verklighet. I höst ställer *han* ut sina bilder av krigets helvete på Fotografiska i Stockholm [Frase 38].

El sueño de Moustafa **se ha vuelto / se ha hecho** realidad. En otoño expone fotos del infierno de la guerra en Fotografiska, Estocolmo.

Los ejemplos de abajo muestran la evolución del uso de los lexemas que se refleja en la figura 6.21 (arriba). El verbo *ser* es reemplazado progresivamente por verbos que expresan unos matices de cambio que corresponden a los contextos donde se utilizan tanto para el cambio de entidad autogenerado (ejemplo 6.45) como para el cambio de estado autogenerado (ejemplos 6.46 y 6.47).

¹⁸⁵ Conde Noguero (2013: 370) matiza esta idea afirmando que el verbo *transformarse* se ha especializado en ciertos contextos donde *convertirse* no puede caber. Esto es debido a que *transformarse* admite ser usado sin preposición mientras que *convertirse* no (“El teatro debe transformar la realidad, si no es arte”, Conde Noguero 2013: 370)

- 6.45 En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och **blev** till aska på måndagskvällen [Frase 26].
- a) Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **fue** cenizas durante la noche en lunes.
 - b) Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **se hizo** cenizas.
 - c) Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **se convirtió en** cenizas.
- 6.46 Jag **blev** läkare för att jag gillar att arbeta med människor [Frase 34].
- a) **Soy** médica porque me gusta trabajar con gente.
 - b) **Me hizo** doctora porque me gusta trabajar con gente.
 - c) **Me convertí** en médico porque a mí me gusta trabajar con humanos.
- 6.47 Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, **blev** Luis Enrique tränare i FC Barcelona 2013 [Frase 19].
- a) Después de haber sido jugador de fútbol en el Barcelona durante los 90, Luís Enrique **fue** entrenador en FC Barcelona.
 - b) Después de haber sido jugador de fútbol en el Barcelona durante los 90, Luís Enrique **se hizo** entrenador en FCB 2013.
 - c) Después de haber sido jugador de fútbol en el Barcelona durante los 90, Luís Enrique **se convirtió en** entrenador en FCB 2013.

6.3.2.5.c. Verbos semicopulativos de cambio para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso interno)

La figura 6.22 y su correspondiente tabla 6.27 con las frecuencias y el número de casos, representan de forma aislada la frecuencia de distribución de los VSC que se ha usado para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado como un proceso interno.

Figura 6.22. Distribución de los VSC para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

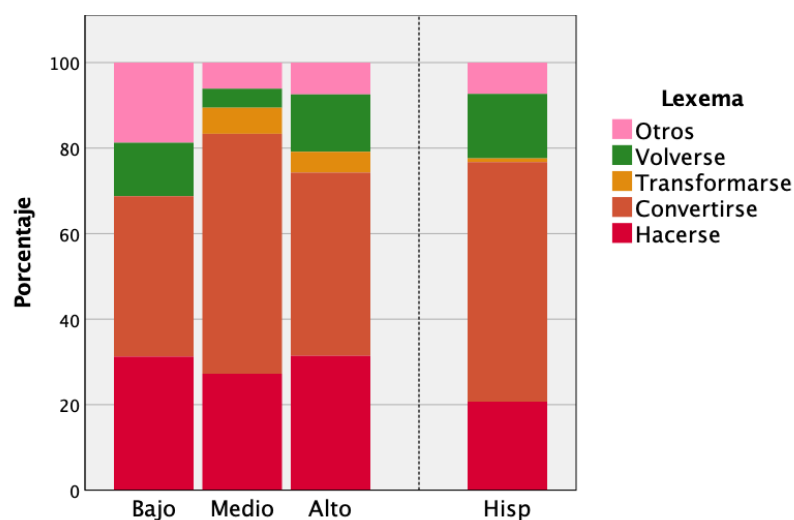


Tabla 6.27. Frecuencia de uso de los VSC para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Convertirse	12 (38%)	101 (56%)	150 (43%)	130 (56%)
Hacerse	10 (31%)	49 (27%)	110 (31%)	48 (21%)
Volverse	4 (13%)	8 (4%)	47 (13%)	35 (15%)
Quedarse	2 (6%)	3 (2%)	10 (3%)	7 (3%)
Terminar			3 (1%)	4 (2%)
Resultar	3 (9%)	2 (1%)	6 (2%)	3 (1%)
Transformarse		11 (6%)	17 (5%)	2 (1%)
Devenir		0 (0%)	0 (0%)	1 (0%)
Ponerse	1 (3%)	6 (3%)	6 (2%)	1 (0%)
Tornarse				1 (0%)
Salir			1 (0%)	
TOTAL	32 (100%)	180 (100%)	350 (100%)	232 (100%)

Por una parte, hay un predominio del verbo *convertirse* cuyo uso se va incrementando de un nivel a otro, aunque no de manera lineal; en el nivel bajo se usa un 38 por ciento, cifra que se incrementa a un 56 por ciento en el nivel medio (cf. tabla 6.27, arriba). Sin embargo, en el nivel alto desciende levemente con respecto al nivel medio a un 43 por ciento. Los hispanohablantes lo usan en la misma proporción que los aprendices del nivel medio, es decir, un 56 por ciento (cf. tabla 6.27, arriba).

En la parte inferior de la figura 6.22 se muestra que la distribución por niveles del verbo *hacerse* tampoco es lineal. Su uso se sitúa en torno al 30 por ciento en general en los tres grupos de aprendices, mientras que esta cifra desciende hasta un 21 por ciento en los hispanohablantes (cf. 6.27, arriba). De acuerdo a esto, *hacerse* funciona como un recurso alternativo al verbo *convertirse*, que es el que tiende a ser predominante conforme se va avanzando de nivel.

Aparte, se utilizan otros VSC que también se muestran como verbos alternativos a *convertirse* y *hacerse*. Por una parte, está como ya hemos mencionado en el apartado anterior, *volverse* y *transformarse* y por otra, destaca el uso de los VSC que tienen un valor de cambio resultativo tales como *quedarse*, *terminar* y *resultar* (cf. tabla 6.27, arriba) que se usan concretamente en la frase que se muestra en el ejemplo 6.48:

6.48 En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och **blev** till aska på måndagskvällen [Frase 26].

Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **quedó / terminó / resultó** en cenizas durante la noche en lunes.

De acuerdo a estos resultados, observamos que aun habiendo una preferencia por el verbo *convertirse* en todos los grupos, los contextos analizados admiten otros verbos alternativos que no son sinónimos entre ellos, sino que expresan matices diferentes del cambio. Esto corrobora que la variación es un rasgo inherente a la expresión de la noción de cambio.

6.3.2.5.d. Verbos semicopulativos causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado (proceso causado)

La figura 6.23 y su correspondiente tabla Tabla 6.28 (abajo) muestran que *hacer* es el verbo con un mayor uso en los contextos donde el cambio se expresa como un proceso causado en los tres niveles de aprendices. Con respecto a esto, se ve una tendencia descendente, es decir, que a mayor nivel este verbo tiende a usarse menos; en el nivel bajo se utiliza un 91 por ciento, en el nivel medio un 75 por ciento y en el nivel bajo un 55 por ciento (cf. tabla Tabla 6.28, abajo). En los hispanohablantes esta cifra desciende hasta el 43 por ciento, mostrándose una preferencia por el verbo *convertir* que se usa un 55 por ciento (cf. tabla Tabla 6.28, abajo). Según este resultado estaríamos ante contextos donde se pueden alternar dos verbos, como ilustran los ejemplos 6.49 y 6.50; de hecho, la figura 6.23 (abajo) muestra que conforme se va avanzando de nivel se tiende a acentuar este fenómeno.

6.49 Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. Men minsta blick på en annan tjej gör henne svartsjuk. Nu är hon rädd att hon ska skrämma bort honom. Svartsjukan gör henne till ett monster¹⁸⁶ [Frase 33b].

¹⁸⁶ La parte marcada en negrita es la que corresponde a la frase 33b

- a) [...] Los celos **la hacen** un monstruo.
 b) [...] Los celos **la convierten en** un monstruo.
- 6.50 Löpningen **gör mig** till en bättre person [Frase 39].
 a) El correr **me hace** mejor persona.
 b) El correr **me convierte** en mejor persona.

La sobreutilización del verbo *hacer* que se observa en los aprendices puede ser debida — como hemos visto en los anteriores apartados— al fenómeno de transferencia de la L1 a la lengua de aprendizaje. Sin embargo, vemos que este fenómeno va debilitándose conforme se va teniendo un mayor dominio de la lengua de aprendizaje (cf. 6.23, abajo).

Con respecto a los hispanohablantes, el verbo *hacer* se ha utilizado únicamente (a excepción de un caso) en la frase 39 (cf. ejemplo 6.50, arriba), donde en el contexto de cambio aparece un adverbio que marca un grado comparativo de superioridad. Esta preferencia por el uso de *hacer* ante adverbios comparativos ya la hemos visto en otros contextos de cambio (cf. 6.3.2.4.d). Este resultado vuelve a coincidir con los de van Gorp (2015), que encuentra en su estudio una frecuente combinación de este verbo con adjetivos en grado comparativo (*más, menos, mejor, peor, etc.*).

Figura 6.23. Distribución de los verbo causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

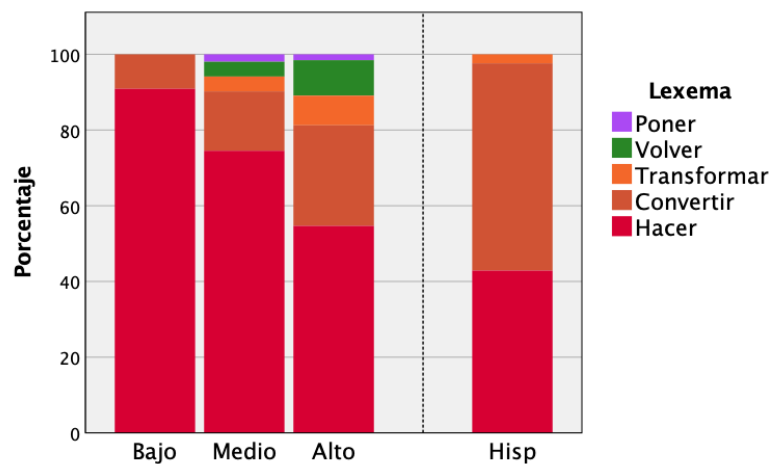


Tabla 6.28. Frecuencia de uso de los verbos causativos para expresar el cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado

Forma léxica	Niveles			
	Bajo	Medio	Alto	Hisp
Convertir	1 (9%)	8 (16%)	17 (27%)	23 (55%)
Hacer	10 (91%)	38 (75%)	35 (55%)	18 (43%)
Poner		2 (4%)	5 (8%)	1 (2%)
Transformar		1 (2%)	1 (2%)	
Volver		2 (4%)	6 (9%)	
TOTAL	11 (100%)	51 (100%)	64 (100%)	42 (100%)

Al revisar las respuestas dadas en cada una de las frases que estamos analizando (33b y 39), hemos podido comprobar que los aprendices, conforme aumentan su nivel de competencia, tienden a usar más el verbo *hacer* en la frase donde aparece el adverbio comparativo (frase 39) y el verbo *convertir* en la frase 33b. Esto nos da a entender que los aprendices empiezan a usar criterios que coinciden con los de los hispanohablantes a la hora de seleccionar el verbo. La figura 6.23 ilustra muy bien esta situación. Se pasa de realizar un uso generalizado del verbo *hacer* a usar, o bien, *hacer*, o bien, *convertir* en función del contexto de cambio como hacen los hispanohablantes.

Aparte de esto, también vemos que en el nivel medio y alto se utilizan de manera anecdótica otros verbos alternativos como el verbo *transformar*, que es sinónimo de *convertir*.

6.51 Los celos **la transforman** en un monstruo [Frase 33b].

Los aprendices que han usado *poner* y *volver*, como en los ejemplos 6.52 y 6.53 probablemente han elegido estos verbos al azar ante la situación de no saber qué verbo aplicar en esos contextos.

6.52 Los celos **la vuelven** un monstruo [Frase 33b].

6.53 El correr **me pone** una persona mejor [Frase 39].

6.3.2.5.e. Síntesis de los resultados

Los resultados que hemos expuesto en este apartado se refieren a un conjunto de contextos de cambio que se han mostrado compatibles con los verbos *hacerse* y *convertirse*. Esto significa que en unos casos se expresa un cambio de entidad y en otros un cambio de estado. En ambos casos está impreso también el matiz del cambio “autogenerado”, es decir, un cambio que se origina desde la propia entidad, debido a su disposición o autocapacitación para el cambio. Decir que “alguien se hizo o se convirtió en médico” implica un cambio de estado y a la vez una autogeneración, pues lo que se expresa es un cambio que el sujeto está dispuesto

a realizar desde su fuero interno; decir que “la casa se quemó y se hizo o se convirtió en cenizas” implica un cambio de entidad donde se produce una transformación de un ente a otro ente; además, está implícita también la idea de que la entidad que se transforma posee una autocapacitación para hacerlo.

Los resultados presentados en este apartado muestran que el nivel de conocimientos guarda relación con los verbos que se utilizan en los contextos de cambio. En el nivel bajo se da una sobreutilización del verbo *ser* que empieza a aminorarse en el nivel medio. En general, con el avanzar de los niveles se tiende a hacer un uso de los verbos que se va pareciendo al de los hispanohablantes. El verbo *ser* se va reemplazando por los VSC y, en concreto por los verbos *hacerse* y *convertirse*.

En las frases donde el cambio se expresa como un proceso interno se tiende a usar más en todos los niveles el verbo *convertirse*. Sin embargo, la distribución por niveles de los VSC en su conjunto no evoluciona de manera lineal (cf. figura 6.23). Esto creemos que es debido a que hay contextos específicos que admiten también el uso de otros VSC que funcionan como una alternativa a *hacerse* y *convertirse*; por ejemplo, *volverse*, *transformarse*, y otros de valor resultativo como *quedarse* y *terminar*, esto último se produce en un contexto de cambio específico (“la casa quedó / terminó/ resultó cenizas”). En función de estos resultados podemos afirmar que estamos ante contextos de cambio donde se pueden usar diferentes verbos.

En los anteriores análisis (cf. figuras 6.11, 6.15, 6.18) se veía una tendencia cada vez mayor hacia el uso alternante de dos VSC. Sin embargo, en este análisis vemos que ya desde el nivel bajo se alternan dos verbos que coinciden con los de los restantes niveles. Por lo tanto, cabe preguntarse si estos contextos de cambio donde predominan los cambios de entidad son más fáciles de aprender.

Finalmente, cabe señalar que en los contextos donde el cambio se expresa como un proceso causado la distribución de los verbos desde el nivel bajo a los hispanohablantes tiene una tendencia lineal descendente. En general, los aprendices sobreutilizan el verbo causativo *hacer*. Este uso va menguando conforme el nivel de interlengua aumenta; en compensación, se va incrementando el uso de *convertir*. De manera leve, con el avance del nivel se produce un acercamiento al uso del hispanohablante que discrimina una forma de la otra en función del contexto de cambio; concretamente restringe el uso del verbo *hacer* al contexto donde aparece el adverbio superlativo “mejor” (“Correr me hace mejor persona”). Podemos concluir que en este tipo de contextos de proceso causado hay una fuerte diferencia en el uso de los verbos causativos entre los aprendices y los hispanohablantes que no se produce en los contextos de cambio de proceso interno con los VSC.

6.4. Recapitulación y discusión final

En este capítulo hemos analizado muestras de lengua de aprendices suecohablantes e hispanohablantes sobre la expresión de cambio producidas a partir de una tarea de traducción de frases del sueco al español. Desde el enfoque semántico (Bardovi-Harlig 2007) aplicado

ya en el análisis del capítulo 5, hemos logrado describir cómo se desarrollan las asociaciones entre forma y significado y, cómo estas asociaciones van variando y cambiando en función del nivel de competencia y del matiz semántico del cambio expresado. Los resultados del presente análisis amplían y validan los hallazgos encontrados en el análisis del capítulo 5 acerca del proceso de aprendizaje de la expresión de cambio. A continuación, discutimos estos resultados en torno a dos cuestiones específicas, a saber, el enfoque semántico del análisis y la variación en los contextos de cambio analizados.

6.4.1. El enfoque semántico del análisis

En este capítulo hemos analizado la relación forma-significado en más matices semánticos del cambio que en el análisis del capítulo 5. Por un lado, esto ha sido posible gracias a la manera en la que hemos definido la tarea de traducción de frases, la cual contiene contextos de cambio compatibles con los VSC más prototípicos (*poner/se/ quedarse, hacer/se/ volver/se/ y convertir/se*). Esto ha implicado haber podido estudiar una mayor tipología de matices semánticos del cambio.

Una vez caracterizados los contextos de cambio de las frases de la tarea de traducción a partir de características léxico-semánticas y pragmático-discursivas, identificamos cinco grupos de frases con ayuda del análisis de clúster y de las traducciones de los hispanohablantes (cf. 6.2.2.2). Cada grupo contenía frases con contextos de cambio que compartían características léxico-semánticas y pragmático-discursivas similares, por lo que cabía esperar que en cada uno de estos grupos se pudiera usar el/los mismo/s verbos de cambio. Esto explica que los contextos de cambio de cada uno de los cinco grupos de frases quedaran asociados a un mismo matiz semántico del cambio o, en algunos casos, a más de uno.

La agrupación de estas frases la podríamos haber hecho nosotros mismos; sin embargo, al apoyarnos en el análisis de clúster logramos establecer grupos diferenciados de una forma menos intuitiva y más científica. Además, hubiera sido imposible establecer grupos de frases a partir de un número tan elevado de características léxico-semánticas y pragmático-discursivas (cf. tabla 6.5).

Un resultado importante al que hemos llegado gracias a la ayuda del análisis de clúster es que la mayoría de los grupos de frases —en concreto tres grupos de cinco—, se relacionan con más de un matiz del cambio; esto implica que los contextos de cambio admiten el uso de más de un verbo de cambio. De acuerdo a esto, el 69 por ciento de los contextos de cambio que había que traducir del sueco al español (37 de 54), mostraron ser contextos donde se usó más de un verbo de cambio. Este resultado coincide con Eddington (1999), quien muestra también en un corpus de hispanohablantes que los contextos donde se utiliza más de un verbo de cambio superan a aquellos en los que solo se utiliza un verbo. La posibilidad de intercambiar o alternar un verbo por otro en un mismo contexto es debido a que estos verbos comparten rasgos léxico-semánticos y, por lo tanto, no pertenecen a dominios de aplicabilidad propios y exclusivos. En otro estudio Eddington (2002) valida este resultado al realizar a un grupo de hispanohablantes un test con frases para completar con VSC; en la

mayoría de las frases los participantes optaron por elegir más de un lexema. Estos resultados vienen a confirmar las conclusiones a las que llega Eddington (1999 y 2002) sobre que el uso de los verbos para denotar la expresión de cambio y sus matices semánticos es de carácter variable.

De los cinco grupos, dos grupos quedaron asociados con un solo matiz del cambio: el grupo I al *cambio de paso* y el grupo II al *cambio resultativo*. Los otros restantes tres grupos quedaron asociados con más de un matiz del cambio: el grupo III al *cambio de paso y desviación/interrupción*; el grupo IV al *cambio de autogeneración e interrupción/ desviación* y el grupo V al *cambio de entidad autogenerado y el cambio de estado autogenerado*.

Si hubiéramos realizado la división semántica de las frases de manera intuitiva, habríamos hecho probablemente divisiones categóricas, es decir, cada grupo de frases la hubiéramos relacionado con un matiz semántico de cambio y, por lo tanto, con un verbo de cambio. Los resultados de este estudio muestran que la división en grupos de las frases que se obtuvieron del análisis de clúster guarda relación con las tendencias de uso que muestran los hispanohablantes del estudio. En conclusión, el análisis de clúster se ha mostrado útil para ayudarnos a realizar la división en frases desde un enfoque semántico.

6.4.2. La variación de verbos en los contextos de cambio

Hemos mostrado que hay una predilección por usar unos verbos más que otros para expresar los matices semánticos del cambio identificados en cada uno de los grupos de frases en función del nivel idiomático de los participantes del estudio. De acuerdo a esto, la variación en el uso de los verbos se explica en relación con dos factores: el factor tiempo, que es recreado al estudiar una población de sujetos que tiene niveles diferentes de dominio del español; y un factor lingüístico inherente a la noción de cambio, es decir, los diferentes matices semánticos que representan dicha noción. Además, hemos podido demostrar que la asociación entre estas variables es estadísticamente significativa. Desde una perspectiva transversal hemos visto cómo los aprendices van usando cada vez más verbos que tienen la capacidad de expresar cambios tales como los VSC y, en menor medida, los verbos léxicos de cambio (*enfermarse, preocuparse, sorprenderse*, etc.).

En este análisis se ratifica uno de los resultados más importantes a los que llegamos en el análisis del capítulo 5, que tiene que ver con el papel que cumple el verbo copulativo *ser* en el proceso de aprendizaje de la expresión de cambio. Este verbo se ha mostrado como el primer lexema que se utiliza en los niveles de aprendizaje más bajos para expresar los matices semánticos del cambio como proceso interno. Se produce un índice de uso del verbo *ser* en los niveles bajo y medio superior al del nivel alto y los hispanohablantes. Otro resultado que validamos con respecto a los resultados del análisis anterior (cf. capítulo 5) es la sobreutilización del verbo *hacer* en los casos donde el cambio está expresado como un proceso causado. Además, en este caso no presenciamos ningún desarrollo, es decir, no se observa que este verbo vaya disminuyendo y se vaya sustituyendo por otros verbos más acordes al contexto de cambio, como sucede en el caso del verbo *ser*. Como hemos señalado en distintos puntos del análisis, la sobreutilización del verbo *ser* para expresar cualquier matiz

del cambio como proceso interno y, la sobreutilización del verbo *hacer* para expresar cualquier matiz semántico del cambio como proceso causado, se relaciona con el fenómeno de la transferencia interlingüística, esto es, la transferencia de reglas gramaticales de la L1 o de otras lenguas previamente aprendidas al dominio de la lengua de aprendizaje, sin ser consciente de las restricciones de esta (Ellis 1999). El verbo *ser* y *hacer* es para los aprendientes un verbo comodín que sirve para expresar los matices semánticos de la noción cambio. Presenciamos una simplificación de la expresión de la noción de cambio a un verbo, como sucede en la L1 de los aprendices donde *bli* se utiliza para expresar los matices del cambio de proceso interno y *göra* para los matices del cambio de proceso causado. Este fenómeno se relaciona con el llamado principio 1:1 planteado por Anderssen (1983):

[...] the One to One Principle specifies that an [interlanguage] system should be constructed in such a way that an intended underlying meaning is expressed with one clear invariant surface form (or construction). The 1:1 Principle is thus a principle of one form to one meaning (Andersen 1983).

Los resultados muestran también que, a partir del nivel medio, los aprendices empiezan a reemplazar el verbo *ser* por verbos que guardan relación con la noción semántica de cambio. Sin embargo, parece ser que en ocasiones estos verbos se eligen al azar. Esto es un claro indicio de que los aprendices todavía no pueden relacionar los verbos con el matiz semántico de cambio que les corresponde. Este fenómeno no se observa con respecto al verbo *hacer* debido a que no va siendo reemplazado por otros verbos más acordes a los contextos de cambio.

Por otra parte, a partir del nivel intermedio ya se empieza a observar lo que Ellis (1999) denomina el reajuste, es decir, que los verbos se empiezan a usar con el matiz semántico que les corresponde. De esto podemos concluir que los aprendices empiezan a percibir que cada verbo de cambio está dotado de un matiz de cambio específico que lo diferencia de los restantes verbos.

En los contextos de cambio que expresan cambios de estado de paso (grupo de frases I), se pasa de un predominio del verbo copulativo *ser* en el nivel bajo a un predominio en los niveles medio y alto del verbo *ponerse*, que es el verbo típico de esos contextos, a la vez que se empieza a ver un cierto uso de verbos léxicos de cambio en estos niveles (“mete la sopa en la nevera para que **se ponga fría / se enfríe**”). Esta tendencia, sin embargo, no se observa en los contextos de cambio de paso expresados como proceso causado donde predomina el verbo *hacer* en lugar del verbo *poner* que sería el verbo típico en esos contextos (“una mínima mirada a otra mujer **la hace celosa**”). En este caso se percibe que el uso de los verbos para la expresión de cambio de paso se va aproximando al uso de los hispanohablantes solamente cuando el cambio de paso se expresa como un proceso interno (cf. figuras 6.6 y 6.7).

Del análisis de los contextos de cambio referidos al cambio de estado resultativo (grupo de frases II) se desprende que el proceso de aprendizaje de este matiz semántico del cambio parece más complejo en comparación al aprendizaje de la expresión de cambio de paso, como ya se vio en el análisis del capítulo 5. Se observa un uso del verbo *ser* y *estar* especialmente en

los niveles bajo y medio (cf. figura 6.10) y, además, hay evidencias de que se produce una vacilación entre usar en esos contextos el verbo *ser* o el verbo *estar* (“el chico **fue** callado” vs. “el chico **estaba** callado”). Esta vacilación entre *ser* y *estar* la hemos puesto en relación con los trabajos de VanPatten (1985 y 1987) quien demuestra que la adquisición del verbo *estar* es posterior a la del verbo *ser* en contextos donde aparecen adjetivos que expresan estados de ánimo. Este hecho justificaría el sobreuso del verbo *ser* existente en estos contextos. Por otra parte, como en estos contextos suelen aparecer adjetivos que se derivan de participios (*preocupado, sorprendido, callado*), otra hipótesis que barajamos es el paralelismo que pueden establecer los suecohablantes entre el verbo *ser* y el verbo *bli*. Esto se debe a las estructuras pasivas que en sueco se construyen con *bli* y en español con *ser*. Esto podría explicar la sobreutilización del verbo *ser*, al menos en los contextos donde aparecen adjetivos derivados de participios (“Alexander Norén **fue** sorprendido cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo [...]”).

Conforme va disminuyendo el uso del verbo *ser* observamos que este verbo se va sustituyendo por el verbo *ponerse* y, que, al mismo tiempo, se introduce progresivamente el verbo *quedarse*. Se ve una alternancia entre *ponerse* y *quedarse* que es el verbo que expresa típicamente el cambio resultativo, utilizándose en menor medida que el primero. La tendencia es que el verbo *quedarse* va aumentando conforme el nivel de interlengua es mayor. De esto se desprende que la manera de expresar el cambio resultativo va asemejándose al uso del hispanohablante, aunque de una forma más ralentizada si se compara con el aprendizaje de la expresión del cambio de paso. Esta aproximación al uso de los hispanohablantes no se aprecia, sin embargo, en la expresión del cambio resultativo expresado como un proceso causado (cf. figuras 6.6 vs. 6.7), donde los hispanohablantes tienen una preferencia clara por el verbo *dejar* mientras que en los apéndices predomina el verbo *hacer* (“La chica **dejó / hizo** muy decepcionado al pobre chico cuando le confesó que se había enamorado de otro chico”). En conclusión, con respecto al cambio de paso y al cambio resultativo confirmamos las mismas tendencias de uso que las halladas en el capítulo de análisis 5.

Según los resultados basados en las traducciones de los participantes, en los contextos de cambio de las frases del grupo III, grupo IV y grupo V hay una tendencia al uso predominante de un VSC y, junto a este, se usa otro VSC aunque con una menor frecuencia. Esta tendencia se hace más fuerte conforme el nivel de interlengua es mayor y se confirma en el grupo de los hispanohablantes,

Estos resultados apuntan también hacia el supuesto cognitivo-funcional que plantea van Gorp (2015). Cuando un evento de cambio se puede expresar mediante más de un VSC, esto marca una diferencia en la forma de representar el evento de cambio. Según van Gorp (2014), cada VSC tiene asociada una imagen conceptual determinada del cambio por lo que son los propios hablantes quienes de acuerdo a cómo perciben el evento de cambio eligen un verbo u otro.

Bybee y Eddington (2006) explican la elección del verbo en relación con el valor semántico del atributo (estado meta). Con respecto a esto, van Gorp (2015: 356) afirma que “las restricciones de selección se explican por la (in)compatibilidad entre el tipo de atributo

y la conceptualización del cambio que representa la pseudo-cópula”. Según esta idea, en los contextos de cambio donde se ha usado más de un verbo como, por ejemplo, en los del grupo III (6.3.1.3), grupo IV (6.3.1.4) y grupo V (6.3.1.4.5), los atributos tienen la capacidad de amoldarse a más de una conceptualización.

Los resultados tienden a indicar que la selección del verbo depende de cómo percibe el hablante el evento de cambio o lo que quiera destacar de él. En las frases del grupo III tiende a expresarse el cambio de dos maneras diferentes; preferentemente como un cambio de paso con lo que predomina el verbo *ponerse* o, alternativamente, como una desviación con respecto al estado anterior al cambio, donde se usa el verbo *volverse* (“el agua de la piscina **se puso** / **se volvió** verde”).

En el grupo IV tiende a expresarse el cambio preferentemente como una desviación, que se asocia al verbo *volver/se/* y, de manera alternativa, se expresa como una autogeneración, valor expresado por el verbo *hacer/se/* (“**se volvió/se hizo** adicta al casino”).

Finalmente, en el grupo V hay eventos de cambio que se refieren a un cambio de entidad y otros que se refieren a un cambio de estado. En ambos casos se utiliza el verbo *convertirse* o, alternativamente, el verbo *hacerse*. En ambos matices semánticos del cambio se intercala un matiz más, esto es, el del cambio autogenerado en la propia entidad que sufre el cambio. Esto es lo que posibilita que en la mayoría de los contextos se pueda usar, además de *convertirse*, el verbo *hacerse* (“la fábrica se quemó y **se hizo** cenizas / **se convirtió** en cenizas; “**me hice/me convertí** en médico”).

Otro resultado importante con respecto a este grupo V es que el verbo *convertir/se/* se usa para expresar cambios de entidad y cambios de estado. Por lo general, este verbo expresa típicamente un cambio de entidad, es decir, transformaciones totales. Sin embargo, nuestros resultados indican que este verbo se usa también en contextos de cambio donde se expresa un cambio de estado, donde lo que cambia es solamente un aspecto de la entidad que sufre el cambio. Concretamente, encontramos ejemplos que se refieren a eventos de cambio de naturaleza social (“**se convirtió** en/ **se hizo** empresario”; **se convirtió** en/ **se hizo** entrenador; **se convirtió** en/ **se hizo** empresario miembro de la UE).

En conclusión, en los resultados obtenidos de los grupos III, IV y V, se ve que la tendencia es que, conforme los aprendices van teniendo un mayor dominio idiomático desarrollan la capacidad de expresar el evento de cambio desde más de una conceptualización y, por lo tanto, hay una tendencia a alternar dos verbos como lo hacen los hispanohablantes. En conclusión, hemos mostrado que se trata de contextos que no son exclusivos de un solo VSC. Por lo tanto, queda patente que la variación es un fenómeno inherente a la expresión de cambio y que esta variación se hace más evidente conforme los aprendices van teniendo un mayor dominio de la lengua de aprendizaje.

Las características utilizadas en este análisis para clasificar en grupos las frases de traducción en función de sus características similares (cf. tabla 6.5), motivan el siguiente y último capítulo de análisis de esta investigación (cf. cap. 7), donde pretendemos identificar factores lingüísticos que explican la elección y uso de los verbos para la expresión de cambio.

7. Factores que explican el uso de los verbos semicopulativos de cambio en la tarea de traducción de frases del sueco al español

En este tercer y último capítulo analizamos exactamente las mismas muestras de lengua que analizamos en el capítulo de análisis 6 (el corpus SUE 2 y el corpus Hisp 2). Estas muestras son traducciones de frases del sueco al español sobre la expresión de cambio (cf. 6.2.3). De esto se desprende que estudiamos a la misma población de aprendices suecohablantes y a los mismos hispanohablantes que estudiamos en el capítulo 6 (cf. apartados 6.2.1 y 6.2.2). La novedad de este capítulo es que este material lingüístico es analizado desde otra perspectiva, es decir, a la luz de otras variables que no se tuvieron en cuenta en el análisis anterior y con otra metodología. En los siguientes apartados presentamos los objetivos y preguntas de investigación que guían el análisis (cf. apartado 7.1) y la metodología (cf. apartado 7.2). En el apartado 7.3 presentamos el análisis y los resultados. Finalizamos el capítulo con una recapitulación y discusión de los resultados (cf. 7.4).

7.1. Objetivos del análisis

En el campo de investigación del aprendizaje de una L2/LE se plantea explicar la variación y el desarrollo de la interlengua estudiándola en relación con factores extralingüísticos, factores lingüísticos y el factor tiempo (cf. 3.2.2.3). La finalidad de hacer esto es identificar qué factores¹⁸⁷ explican por qué los aprendices aprenden una L2/LE en la forma en que lo hacen (Gudmestad 2012: 375).

En el análisis anterior (cf. Cap. 6) nos centramos en estudiar las asociaciones entre forma y significado para expresar distintos matices semánticos del cambio. Pudimos mostrar que estas asociaciones iban variando y cambiando en función del nivel de competencia de los aprendices. En este capítulo de análisis consideramos una serie de variables contextuales lingüísticas —sintácticas, léxico-semánticas y pragmático-discursivas— (cf. apartado 2.2) que, según la bibliografía, determinan el uso de los verbos de cambio que se dan en la construcción semicopulativa de cambio intransitiva y transitiva¹⁸⁸ (cf. 2.1.6 y figura 2.2). El objetivo de este análisis es, por lo tanto, examinar cuáles de estas variables lingüísticas se relacionan con el uso de los verbos de cambio. Al investigar la interrelación entre los factores lingüísticos y el factor temporal —los niveles de competencia— pretendemos dar cuenta de

¹⁸⁷A las variables independientes que muestran guardar relación con el uso de un lexema las denominamos *factores*.

¹⁸⁸La construcción semicopulativa de cambio intransitiva está formada por [sujeto+verbo+ atributo], como en “Luis se puso triste”, mientras que la construcción semicopulativa de cambio transitiva está formada por [sujeto+verbo+atributo+complemento directo], como en “La noticia puso triste a Juan”.

cómo se va desarrollando el aprendizaje de la expresión de la noción de cambio. En función de este objetivo trataremos de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué factores guardan relación con el uso de los verbos de cambio en la tarea de traducción y de qué manera estos factores cambian en función de los diferentes niveles de competencia del español (bajo, medio, alto e hispanohablantes)?
2. ¿Cuál es la frecuencia de uso de los verbos de cambio con respecto a los factores con los que guarda relación en cada uno de los niveles de competencia del español?

7.2. Metodología

Como ya indicamos al principio de este estudio, omitimos la parte relativa a la descripción de los participantes y los datos que analizamos por ser cuestiones que son comunes al capítulo de análisis 6 (cf. 6.2). Resumidamente, recordamos que estudiamos tres grupos de aprendices que se diferencian por tener tres niveles de interlengua —bajo, medio y alto— que obtuvimos a partir de realizarles una prueba diagnóstica de gramática (cf. 6.2.1). Además, disponemos de un grupo de hispanohablantes para establecer comparaciones a fin de documentar el desarrollo del aprendizaje. Las muestras de lengua que analizamos son exactamente las mismas que las del capítulo de análisis 6 (cf. cap. 6.2.3), es decir, provienen de la tarea de traducción de frases que realizaron los participantes (aprendices e hispanohablantes) y que denominamos como corpus SUE 2 y corpus HISP 1 (cf. 6.2.3)

Según los objetivos de investigación planteados, estudiamos la expresión de cambio en función de variables lingüísticas que no se tuvieron en cuenta en el análisis anterior, lo cual nos ha llevado a utilizar una metodología estadística específica para ello. En los siguientes apartados (7.2.1 y 7.2.2) definimos las variables lingüísticas con las que pretendemos explicar el uso de los verbos utilizados para traducir los verbos *bli* y *göra* en los contextos de cambio que se presentan en las frases de la tarea de traducción (7.2.1). Seguidamente, pasamos a describir el método para analizar estas muestras de lengua a la luz de estas variables lingüísticas (7.2.2).

7.2.1. Definición de las variables del estudio

En este análisis hay una variable dependiente y varias variables independientes que se utilizarán para explicar la variable dependiente. La variable dependiente que investigamos son los verbos de cambio que los participantes del estudio han utilizado en los contextos de cambio de las 53 frases de la tarea de traducción¹⁸⁹. Las variables independientes con las que pretendemos explicar el uso de estos verbos son, por una parte, la variable independiente *nivel de competencia de los participantes* para la que definimos cuatro valores: *nivel bajo*, *nivel medio*, *nivel alto* e *hispanohablantes* y, por otra parte, 15 variables lingüísticas que pasamos a definir a continuación. Estas variables se originan de las características con las que caracterizamos los

¹⁸⁹ Las frases se encuentran en el apéndice 9.

contextos de cambio de las frases de traducción en el capítulo de análisis 6, a fin de establecer grupos de frases con contextos de cambio de características similares (cf. 6.2.2.2.a). Por un lado, tenemos los **papeles semánticos** definidos como los elementos lingüísticos contiguos al verbo que ayudan a configurar su significado. Definimos tres variables que representan los papeles semánticos más significativos para la configuración semántica de la noción de cambio según Conde Noguero (2013):

1. *Objeto afectado*. Indica la entidad que se ve modificada por la acción de cambio en función de si tiene o no la capacidad de realizar acciones por sí mismo. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Animado]

[Frase 23] **Bilbo och Frodo** blir osynliga när de tar på sig Ringen [animado].
Bilbo y Frodo se vuelven invisibles al ponerse el anillo.

- [Inanimado]

[Frase 16] På 90-talet försvann de starka färgerna och **tonerna** blev mer naturliga [inanimado]
En los noventa desaparecieron los colores fuertes y **los tonos** se volvieron más naturales

2. *Estado meta*. Indica el estado al que se llega como resultado del cambio. Está representado por el atributo en forma de sustantivos, adjetivos y sintagmas preposicionales. Para esta variable definimos trece categorías semánticas basándonos en las clasificaciones semánticas que hacen Conde Noguero (2013) y van Gorp (2014):

- [Afilación] Esta categoría abarca atributos que denotan la pertenencia a una corriente política, religiosa, filosófica, económica, etc. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *ateo, independiente, miembro y religioso*:

[Frase 12/b] Finland skildes från Sverige 1809 och blev självständigt 1917. Sedan blev landet **medlem** i EU 1994.

Finlandia se separó de Suecia en 1809 y se independizó en 1917. Luego el país se hizo **miembro** de la UE en 1994.

- [Comportamiento y forma de ser] Esta categoría abarca atributos que denotan la conducta o manera de proceder en un momento determinado, así como modos de vida, comportamientos de carácter habitual, formas de pensar, etc. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *adicto, agresivo, borracho, celoso, exigente, mejor persona y tonto*:

[Frase 24] När personalen försökte få stopp på kvinnan blev hon **aggressiv**, slog till en anställd i ansiktet och sprang sedan iväg från platsen.

Cuando el personal intentó detener a la mujer se puso **agresiva**, le pegó a un empleado en la cara y luego se fue corriendo del lugar.

- [Edad y ciclos vitales] Esta categoría abarca atributos que denotan edad y ciclos de vida de un individuo. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *adulto, mayor y viejo*:

[Frase 15] När människor blir **gamla**, vänjer de sig att vara nöjda med litet.

Quando la gente se hace **vieja** se acostumbra a conformarse con poco.

- [Ente] Esta categoría abarca atributos que denotan entidades animadas o inanimadas de carácter concreto y abstracto. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *lodo, ceniza, una canción, realidad, pesadilla y monstruo*:

[Frase 26] En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundsvall brann ner och blev till **aska** på måndagskvällen.

Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundsvall se quemó y se convirtió en **cenizas** el lunes por la noche.

- [Estatus social] Esta categoría abarca atributos que denotan posición social tanto en el espacio público como privado. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *solo y capital del vino ecológico*¹⁹⁰:

[Frase 50] När Tom bara var fem år dog hans mamma i cancer och pappa blev **ensam** om att ta hand om Tom och hans bror och syster.

Quando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y su padre quedó **solo** para encargarse de él y de su hermano y hermana.

[Frase 51] Barcelona har blivit **huvudstad för ekologiskt vin**. Flera restauranger satsar på dem.

Barcelona *se ha convertido* en la **capital del vino ecológico**. Muchos restaurantes han apostado por esto.

- [Oficio y cargo] Esta categoría abarca atributos que denotan profesiones que se adquieren a través de estudios que conducen al ejercicio de la profesión o a través de desempeñar las tareas características de esa profesión. En esta categoría incluimos también cargos que se desempeñan en un momento determinado de la vida de una persona. En este estudio clasificamos bajo esta categoría *médico, entrenador y empresario*:

[Frase 19] Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, blev Luis Enrique **tränare** i FC Barcelona 2013.

Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luis Enrique se convirtió en el **entrenador** del FC Barcelona en 2013.

[Frase 34] Jag blev **läkare** för att jag gillar att arbeta med människor.

Me hice **médico** porque me gusta trabajar con personas.

- [Percepción sensorial] Esta categoría abarca atributos que denotan percepción de los sentidos (vista, oído, tacto, gusto, olfato). En este estudio clasificamos bajo esta categoría el atributo *intenso*:

[Frase 49] Femton år gammal fick Johanna plötsliga smärtor i ryggen. Smärtan blev så **intensiv** att hon hade svårt att leva ett normalt liv.

¹⁹⁰ El estado meta “capital del vino ecológico” nos ha resultado difícil clasificarlo. Bien podríamos haberlo incluido dentro del estado meta “ente” sin embargo, hemos considerado que el sustantivo *capital* con el significado subyacente de “icono”, “símbolo”, “referente” implica prestigio desde el punto de vista social.

Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor se volvió **tan intenso** que tenía dificultad en vivir una vida normal.

- [Personalidad] Esta categoría abarca atributos que denotan cualidades psíquicas que distinguen a una persona (*alegre, optimista, pesimista, social, empática, amable, sincera, orgullosa* etc.). En este estudio clasificamos bajo esta categoría el atributo *fuerte*:

[Frase 47] Om du funderar på vilka händelser som du har lärt dig någonting av, som har förändrat ditt liv, som gjorde dig **starkare**, är det de händelser som du först uppfattade som dåliga.

Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que te hicieron más **fuerte**, son estos los hechos que experimentaste como malos.

- [Propiedad física] Esta categoría abarca atributos que denotan características físicas de seres animados e inanimados relativas al aspecto y estado físico, la dimensión, el peso, la consistencia, la temperatura etc. En este estudio clasificamos bajo esta categoría: *delgado, gordo, calvo, sordo, frío, suave, invisible, vacío, verde, duro* etc.

[Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom huden på kroppen blir **mjuk** utav deras hudkräm.

Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque la piel corporal se vuelve **suave** por su crema.

- [Reacciones físicas] Esta categoría abarca atributos que denotan reacciones fisiológicas que derivan en un problema físico. En este estudio clasificamos bajo esta categoría los atributos *enfermo e intolerante*.

[Frase 13] Jag blev **laktosintolerant** i nian. Det var då jag började dricka laktosfri mjölk.

En noveno se me produjo una **intolerancia** a la lactosa. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

[Frase 46] Efter många timmar utan vatten blev hon **sjuk**.

Después de muchas horas sin agua se puso **enferma**.

- [Reacciones psicológicas] Esta categoría abarca atributos que denotan reacciones psicológicas que se producen como consecuencia de una acción o situación. En este estudio hemos clasificado bajo esta categoría: *alegre*¹⁹¹, *callado, triste, nervioso, decepcionado, preocupado y sorprendido*.

[Frase 3] Jag är en sjukt blyg person. Blir alltid **nervös** när jag träffar nya människor.

Soy una persona muy tímida. Me pongo siempre **nervioso** al conocer gente nueva.

[Frase 41] Jag blev otroligt **ledsen** när jag fick meddelandet om Görans bortgång, skriver Caroline af Ugglas till SvD.

Me puse **tristísima** cuando me informaron del fallecimiento de Göran, escribe Caroline af Ugglas en SvD.

[Frase 18] Killen blir **tyst** en stund och svarar sedan.

El chico se queda un momento **callado** y luego contesta.

¹⁹¹ El adjetivo *alegre* puede formar parte de otras categorías semánticas como por ejemplo la categoría [personalidad]

- [Relaciones personales] Esta categoría abarca atributos que denotan relaciones interpersonales que generalmente implican el afecto entre personas (*amigo, cómplice, novios, pareja*, etc.). En este estudio clasificamos bajo esta categoría el atributo *amigo*:

[Frase 7] Hon blev **vän** med honom på Facebook och fick se hans fotoalbum.

Ella se hizo **amiga** suya en Facebook y pudo ver todo su álbum de fotos.

- [Valoración] Esta categoría abarca atributos que denotan la actitud o valoración del hablante hacia una situación. En este estudio clasificamos bajo esta categoría los atributos *generoso* y *popular*:

[Frase 52] SOM-undersökningen visar att svensk flyktingopinion *har blivit mer generös jämfört med för tjugo år sedan*.

Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración se ha vuelto más **generosa** en comparación con hace 20 años.

[Frase 35] Att ha en blogg är något som har blivit väldigt **populärt** på sista tiden.

Tener un blog es algo que se ha vuelto muy **popular** últimamente.

3. *Causa*. Indica si existe una entidad —persona, objeto o situación— externa a la entidad que sufre el cambio, esto es, un agente externo que provoca de forma voluntaria o involuntaria el evento de cambio. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Sí hay causa]

[Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra **eftersom huden på kroppen blir mjuk utav deras hudkräm**.

Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien **porque la piel corporal se vuelve suave por su crema**.

- [No hay causa]

[Frase 7] Hon blev vän med honom på Facebook och fick se hans fotoalbum.

Ella se hizo amiga suya en Facebook y pudo ver todo su álbum de fotos.

- [No se sabe si hay causa]

[Frase 52] SOM-undersökningen visar att svensk flyktingopinion har blivit mer generös jämfört med för tjugo år sedan.

Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración se ha vuelto más generosa en comparación con hace 20 años.

- [No aplica]

[Frase 16] På 90-talet försvann de starka färgerna och *tonerna blev* mer naturliga.

Los colores fuertes desaparecieron en los noventa y los tonos se hicieron más naturales.

Utilizamos, además, otras variables que informan de otros aspectos que tienen que ver con **características sintáctico-semánticas y pragmático-discursivas**.

4. *Categoría gramatical del estado meta*. Indica la categoría gramatical del atributo. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Sustantivo]

[Frase 26] En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och blev till **aska** på måndagskvällen.
Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y se convirtió en **cenizas** el Lunes por la noche.
 - [Adjetivo]

[Frase 17] När han drack av vinet blev han **berusad** och låg naken i sitt tält.
Cuando se bebió el vino se puso **borracho** y estaba tumbado desnudo en su tienda.
 - [Participio adjetival]

[Frase 42] Många tittare trodde att programledaren Alexander Norén hade glömt att ta på sig byxor. Alexander Norén blev **förvånad** när såg trådarna på Facebook där man diskuterade huruvida han var naken eller inte.
Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. Alexander Norén quedó **sorprendido** cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo.
5. *Compatibilidad con los verbos copulativos ser y estar.* Indica si el atributo es compatible con las cópulas *ser* o *estar* (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 23). Para esta variable definimos los siguientes valores:
- [Compatibilidad con la cópula *ser*]

[Frase 13] Jag blev **laktosintolerant** i nian. Det var då jag började dricka laktosfri mjölk.
En noveno me volví **intolerante** a la lactosa. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.
 - [Compatibilidad con la cópula *estar*]

[Frase 4] Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt har blivit **tomt**.
Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y luego ir a casa y entrar en el dormitorio que repentinamente se ha quedado **vacío**.
 - [Compatibilidad con ambos]

[Frase 25] Den nya tekniken har förändrat livet för **döva** barn och för dem som *har blivit döva* i vuxen ålder.
La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos del los que se han vuelto **sordos** en edad madura.
6. *Conceptualización del cambio.* Indica si el hablante ha expresado el cambio desde la perspectiva del proceso dinámico interno o desde la perspectiva de proceso del cambio causado. Para esta variable definimos los siguientes valores:
- [Perspectiva de proceso interno]

[Frase 23] Bilbo och Frodo blir osynliga när de tar på sig Ringen.
Bilbo y Frodo se vuelven invisibles cuando se ponen el Anillo.

- [Perspectiva de proceso causado]

[Frase 14] **Flickan gjorde** den stackars ynglingen oerhört besviken genom att deklarerar att hon redan var kär i en annan yngling.

La chica dejó decepcionado en gran medida al joven al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

7. *Gradualidad del cambio*. Indica el tiempo que transcurre para que el evento de cambio llegue a su culminación. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Cambios inmediatos]

[Frase 3] Jag är en sjukt blyg person. Blir alltid nervös när jag träffar nya människor.
Soy una persona muy tímida. Me pongo siempre nervioso al conocer gente nueva.

- [Cambios graduales que se producen dentro de las 24 horas]

[Frase 36] Ställ soppan i kylan så den blir riktigt kall.
Pon la sopa en la nevera para que se ponga bien fría

- [Cambios graduales que necesitan más de 24 horas]

[Frase 36] Jag blev läkare för att jag gillar att arbeta med människor.
Me hice médico porque me gusta trabajar con personas.

- [No se sabe]

[Frase 1] Hon hade ett sår på underbenet som blev större för ett par veckor sedan.
Ella tenía una herida debajo de la rodilla que se hizo más grande hace un par de semanas.

8. *Gradualidad explícita*. Indica si el lapso de tiempo transcurrido para la culminación del cambio está expreso lingüísticamente en el contexto¹⁹². Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Explícita]

[Frase 5] Mitt jullov ska innehålla saker som kan få mig att slappna av. **När skolan försvinner ur mitt huvud** blir jag en helt annan person.

Mis vacaciones de Navidad deben contener cosas que me permitan relajarme. Cuando la escuela desaparece de mi mente me convierto en otra persona.

- [No explícita]

[Frase 34] Jag blev läkare för att jag gillar att arbeta med människor.
Me hice médico porque me gusta trabajar con personas.

¹⁹² Como expusimos en el capítulo 2 (apartado 2.3.2) la semántica cognitiva apuesta por una visión enciclopédica del significado que abarca tanto el significado denotativo como el pragmático derivado del contexto y de nuestro conocimiento del mundo.

9. *Duración temporal del nuevo estado.* Indica si el estado resultante del cambio tiene una duración limitada en el tiempo o por el contrario permanece en el tiempo. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Transitorio]

[Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom huden på kroppen blir mjuk utav deras hudkräm.
Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque la piel corporal se vuelve suave por su crema.

- [Duradero]

[Frase 28] När mormor blev vuxen ville hon bo på en mycket större plats och kämpa för kvinnors rättigheter.
Cuando la abuela se convirtió en una persona adulta quiso vivir en un lugar mucho mas grande y luchar por los derechos de las mujeres.

10. *Duración temporal del nuevo estado explícita.* Indica si la duración del estado que resulta del cambio está expreso lingüísticamente en el contexto. Para esta variable definimos los siguientes valores: Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Explícito]

[Frase 18] Killen blir tyst **en stund** och svarar sedan.
El chico se queda un momento en silencio y luego contesta.

- [No explícito]

[Frase 50] När Tom bara var fem år dog hans mamma i cancer och pappa blev ensam om att ta hand om Tom och hans bror och syster.
Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y el padre se quedó solo para cuidar a Tom, su hermano y hermana.

11. *Reversibilidad.* Indica el carácter definitivo o no del estado que resulta del cambio, lo que implica que la entidad afectada por el cambio puede volver o no al estado en el que se encontraba antes del cambio. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Reversible]

[Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom huden på kroppen *blir* mjuk utav deras hudkräm.
Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque la piel corporal se vuelve suave por su crema.

- [Irreversible]

[Frase 13] Jag blev laktosintolerant i nian. Det var då jag började dricka laktosfri mjölk.
En noveno me volví intolerante a la lactosa. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

12. *Intencionalidad.* Indica si la entidad que experimenta el cambio participa de manera activa o pasiva en el proceso de cambio. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Voluntario]

[Frase 34] Jag blev läkare för att jag gillar att arbeta med människor.
Me hice médico porque me gusta trabajar con personas.

- [Involuntario]

[Frase 10] Varje gång jag borstar håret så tappar jag massor av hår. Jag är orolig för att bli skallig.
Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Estoy preocupada por quedarme calva.

13. *Intencionalidad explícita*: Indica si la intencionalidad está expresa lingüísticamente en el contexto. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Explícita]

[Frase 44] Om du gör något pinsamt någon gång, **önskar** du nog att du blir osynlig.
Si alguna vez haces algo ridículo, **deseas** volverte invisible.

- [No explícita]

[Frase 1] Hon hade ett sår på underbenet som *blev* större för ett par veckor sedan.
Ella tenía una herida debajo de la rodilla que se hizo más grande hace un par de semanas.

14. *Connotación positiva/negativa*. Indica si el cambio tiene una connotación positiva o negativa. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Positivo]

[Frase 48] Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom huden på kroppen blir mjuk utav deras hudkräm.
Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque la piel corporal se vuelve suave por su crema.

- [Negativo]

[Frase 25] Den nya tekniken har förändrat livet för *döva* barn och för dem som blivit döva i vuxen ålder.
La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos del los que se han vuelto sordos en edad madura.

- [No se sabe]

[Frase 18] Killen blir tyst en stund och svarar sedan.
El chico se queda un momento callado y luego contesta.

15. *Connotación positiva/negativa explícita*. Indica si el valor positivo o negativo aparece también expreso lingüísticamente en el contexto. Para esta variable definimos los siguientes valores:

- [Explícita]

[Frase 8] Anki Persson i Katrineholm föll in i gravt spelmissbruk och blev beroende av nätkasinet **efter en kris på jobbet**.

Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **tras una crisis laboral** se hizo adicta al casino en la red.

- [No explícita]

[Frase 18] Killen blir tyst en stund och svarar sedan.

El chico se queda un momento callado y luego contesta.

En la tabla 7.1 aparecen resumidas estas 15 variables que acabamos de presentar con sus correspondientes valores.

Tabla 7.1. Variables lingüísticas

Variables	Valores de las variables
1. Objeto afectado	<ul style="list-style-type: none"> • Animado • Inanimado
2. Estado meta	<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Comportamiento/forma de ser • Edad y ciclos vitales • Ente • Estatus social • Oficio y cargo • Percepción sensorial • Personalidad • Propiedad física • Reacciones físicas • Reacciones psicológicas • Relaciones personales • Valoración
3. Causa	<ul style="list-style-type: none"> • Sí hay • No hay • No se sabe • No aplica
4. Categoría gramatical del estado meta	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivo • Adjetivo • Participio adjetival
5. Compatibilidad con <i>ser</i> y <i>estar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Con <i>ser</i> • Con <i>estar</i> • Con ambos
6. Conceptualización del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso interno • Proceso causado
7. Gradualidad del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Inmediato • Gradual (24 horas) • Gradual (mayor a 24 horas) • No se sabe • No

Variables	Valores de las variables
8. Gradualidad explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
9. Duración temporal del nuevo estado	<ul style="list-style-type: none"> • Transitorio • Duradero
10. Duración temporal del nuevo estado explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
11. Reversibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reversible • Irreversible
12. Intencionalidad del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntario • Involuntario
13. Intencionalidad del cambio explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
14. Connotación positiva/negativa del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo • Negativo • No se sabe
15. Connotación positiva/negativa explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No

7.2.2. Método de análisis

En este capítulo de análisis utilizamos una técnica estadística llamada *árboles de decisiones* (ing. *decision tree*) a fin de descubrir las variables lingüísticas que guardan relación con la elección de los verbos en los contextos de cambio.

7.2.2.1. Definición de los árboles de decisión

Las investigaciones en este campo de la variación no hubieran progresado tal como lo han hecho sin la existencia de la aplicación de análisis de regresión logística (cf. Eddington 2010: 266). La herramienta que más se ha utilizado para realizar este tipo de análisis en el campo de los estudios variacionistas del lenguaje es Varbrul (Rousseau y Sankoff 1978) y sus versiones más recientes GoldVarb (Rand y Sankoff 1990; Robinson, Lawrence y Tagliamonte 2001) y GoldVarb X (Sankoff, Tagliamonte y Smith 2005). En los estudios variacionistas de L2 hemos visto, sin embargo, que también se utiliza el modelo de la regresión logística que provee el programa SPSS para estudiar la influencia de diferentes factores en un variable

dependiente (por ej. Gudmestad 2012). Con ambos programas se obtienen resultados similares, aunque hay investigadores que opinan que SPSS permite investigar con más precisión la interacción y la influencia de las variables independientes (Bayley 2009).

En nuestro caso, utilizamos una técnica denominada árboles de decisión implementada también en el paquete estadístico SPSS. Esta técnica ha sido muy poco aplicada en el campo de la lingüística, sin embargo, se ha mostrado adecuada en los estudios dentro de la sociolingüística variacionista (Eddington 2010)¹⁹³.

Los árboles de decisión son una técnica de minería de datos (Data Mining, DM)¹⁹⁴ que “prepara, sondea y explora los datos para sacar la información oculta en ellos” (Berlanga, Rubio y Vilà 2013). Se utilizan tanto para generar modelos predictivos como para estudios exploratorios. Los análisis basados en los árboles de decisión generan un modelo de clasificación que se basa en la representación de diagramas de flujo con el fin de clasificar casos en grupos, o bien pronosticar comportamientos de una variable dependiente basada en los valores de variables independientes o variables predictoras (Berlanga; Rubio y Vilà 2013: 67). En otras palabras, se seleccionan conjuntos de datos que maximicen diferencias de comportamiento en la variable dependiente para de esta forma, identificar generalizaciones o relaciones posibles entre las variables independientes y una variable dependiente categórica.

7.2.2.2. Motivación del uso de árboles de decisión y procedimiento para generarlos

Tenemos delante un estudio en el que nuestra variable dependiente es cualitativa y posee una variedad de valores posibles muy grande y, además, las variables independientes también son cualitativas. Como iremos desarrollando a lo largo de este apartado, las variables independientes no guardan relaciones lineales con la variable dependiente, y es solo al juntar distintos valores de nuestras variables independientes, cuando identificamos alguna relación con algún valor concreto de nuestra variable dependiente.

Para entender esto, pongamos por caso que en las oraciones de traducción de nuestro estudio que se caracterizan por expresar un cambio de propiedad física (variable estado meta) de proceso interno (variable conceptualización del cambio) y duradero (variable duración del cambio), los estudiantes de nivel bajo vienen utilizando el verbo *ser*. Si en lugar de frases donde el estado meta se refiere a propiedades físicas, tratamos aquellas con reacciones psicológicas, los estudiantes de nivel bajo en general utilizan el verbo *ponerse*, independientemente de si el cambio es transitorio o no. Por su parte, los estudiantes de nivel alto han utilizado mayoritariamente el verbo *quedarse*, pero solo en aquellos casos donde no

¹⁹³ Eddington (2010) menciona varios estudios en el campo de la lingüística que han aplicado esta técnica. Además, realiza una comparación de la aplicación de una regresión logística mediante Varbrul y los árboles de decisión en el estudio *La estratificación social de R en tres grandes almacenes en Nueva York* (Labov 1962), concluyendo que Varbrul y los árboles de decisión son herramientas que pueden ser complementarias.

¹⁹⁴ Las técnicas de minería se originan de la Inteligencia Artificial y de la Estadística. Otras técnicas representativas aparte de los árboles de decisión son redes neuronales, regresión lineal, modelos estadísticos, agrupamiento o *clustering* y reglas de asociación (Berlanga, Rubio y Vilà 2013)

hay un agente externo que provoca el cambio (variable causa o agente externo). A través de este ejemplo, vemos que las relaciones son bastante complejas y cambiantes, y que, además, solo es en la combinación de unas características concretas, cuando conseguimos identificar un patrón de uso de un determinado verbo. En nuestro caso, no queremos solo identificar qué variables predicen un determinado verbo, sino explicar cómo los distintos valores de cada una de esas variables se interrelacionan entre sí cuando se ha usado un determinado verbo.

Como explicamos en el apartado anterior (cf. 7.2.2.1), los árboles de decisión, son una técnica exploratoria que se ha venido utilizando con éxito en el campo de la minería de datos, no solo para identificar este tipo de relaciones y hacer predicciones, sino también por su capacidad de ayudarnos a entender cómo se dan esas relaciones. Esta es la razón por la que decidimos emplear esta técnica en lugar de, por ejemplo, una regresión logística mediante Varbrul o SPSS. Las regresiones logísticas permiten hacer buenas predicciones de la variable independiente a partir de un conjunto de variables dependientes (variables predictoras), si bien no es fácil interpretar las relaciones que identifica.

Nuestro objetivo no es desarrollar un modelo predictivo, sino realizar un estudio exploratorio que nos ayude a determinar qué combinación de valores de las variables son las que guardan relación con la elección de los VSC y en qué medida predicen su uso.

Para generar nuestros árboles de decisiones llevamos a cabo los siguientes pasos:

1. Segmentar la muestra en función del *nivel de competencia de los participantes* que incluye los cuatro grupos de estudio (nivel bajo, medio, alto e hispanohablantes).
2. Seleccionar la variable que queremos explicar (variable dependiente), es decir, los verbos utilizados por los participantes del estudio para traducir los contextos de cambio encabezados por *bli* o *göra*.
3. Introducir las variables explicativas (variables independientes): 15 variables lingüísticas (véase tabla 7.1).
4. Elegir un método de división para generar los arboles denominado CHAID que permite la detección automática de interacciones mediante Chi-cuadrado. Este método va eligiendo secuencialmente las variables independientes que presentan más relación con la variable dependiente. Si los valores de la variable independiente no muestran influencia sobre la variable dependiente estos valores se unifican. Para ello, se calcula el estadístico chi-cuadrado, el valor de significación y los grados de libertad. En este caso el nivel de significación por defecto es igual a 0,05 (Berlanga, Rubio y Vilà 2013: 74).
5. Para construir el árbol, SPSS va dividiendo las observaciones incluidas en cada nodo y estas son clasificadas en base a la variable independiente que presente un mayor índice de Chi-Cuadrado con la variable dependiente, dando lugar a nuevos nodos con un número de observaciones cada vez menor. Este proceso es repetido hasta que:

- No exista ninguna variable independiente cuyo índice chi-Cuadrado con la variable dependiente tenga un nivel de significación inferior a 0,05.
- El número de observaciones del nodo a dividir sea suficientemente pequeño como para pensar que el resultado puede generar un sobreajuste (*overfitting*).
- Las subdivisiones dan lugar, en último nivel, a nodos que pronosticarían el mismo valor de la variable dependiente.

7.2.2.3. Resultado e interpretación de los árboles

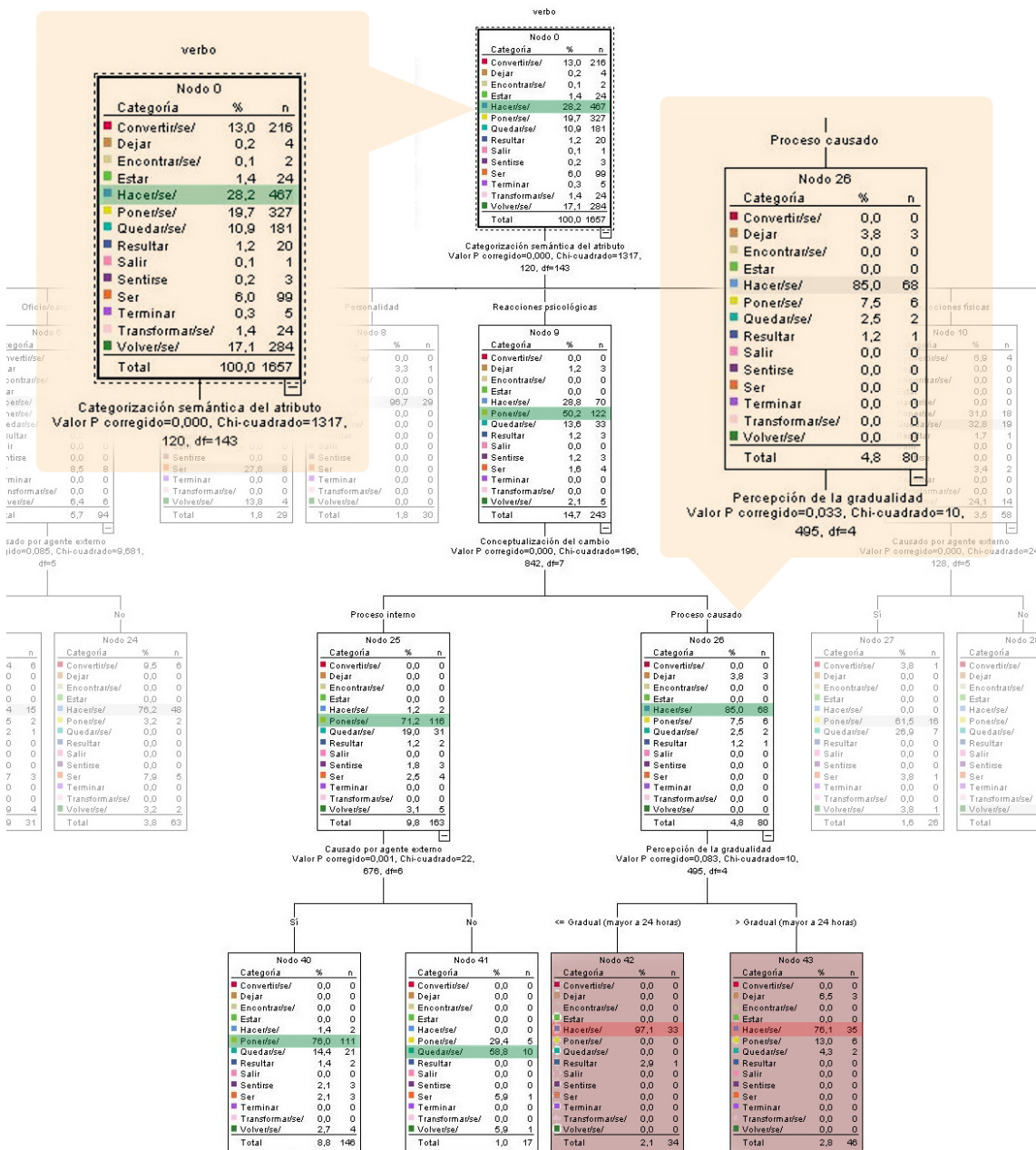
Una vez llevados a cabo estos cinco pasos, obtuvimos cuatro árboles de decisión¹⁹⁵, es decir, uno por cada grupo de participantes (nivel bajo; nivel medio, nivel alto e hispanohablantes). En la figura 7.1 de la siguiente página está representada una rama del árbol del nivel alto, adaptada en este caso concreto para poder ejemplificar cómo interpretar en general los árboles de decisión. Como se aprecia en esta figura, los árboles muestran una representación gráfica jerárquica de nodos numerados que representan las decisiones que va tomando el árbol para predecir el verbo utilizado. Estos nodos consisten de tablas de frecuencia donde se puede ver el número de casos (frecuencia y porcentaje) de cada valor de la variable dependiente, es decir, los verbos (*ser*, *estar*, *poner/se*/, *volver/se*/, *quedarse*, *hacer/se*/, etc.). En cada nodo el verbo pronosticado es aquel que tiene mayor frecuencia, apareciendo sombreado.

Para interpretar el árbol, se van identificando los valores de las variables independientes que son utilizados para dividir nodos. Estos valores de las variables independientes nos ayudan a predecir la frecuencia con la que aparecerán los distintos valores de la variable dependiente, es decir, los verbos. Cuanto más arriba del árbol aparece una variable independiente, mayor es la relación que guarda con la variable dependiente (como hemos mencionado posee un Chi-Cuadrado mayor).

En la rama del árbol de decisión del nivel alto que se ilustra en la figura 7.1, observamos que el nodo 0 describe la variable dependiente, es decir, todos los verbos que han usado en las frases de traducción los aprendices del nivel alto. Este nodo muestra que el verbo *hacer/se* ha sido el más utilizado (un total de 467 ocasiones). No obstante, vemos que también hay otros verbos que se han utilizado en multitud de ocasiones (*poner/se*/: 327 ocasiones, *volver/se*/: 284 ocasiones, etc.). A continuación, vemos que el árbol ha detectado un cambio en los verbos que fueron elegidos por los aprendices en función de la variable independiente, *estado meta* que en el árbol aparece con la denominación *categorización semántica del atributo*. Esta variable es la primera que elige el árbol por ser la que ha producido los patrones de elección de verbos más diferentes entre sí (mayor chi-cuadrado) después de haber probado una a una las 15 variables lingüísticas puestas a prueba en este estudio (cf. 7.2.1). Observamos que, en función del valor de esta variable, es decir, si el estado meta expresa [percepción sensorial], [personalidad], [reacciones psicológicas], etc., se usan más unos verbos que otros.

¹⁹⁵ Estos árboles son demasiado grandes como para incluirlos en el apéndice.

Figura 7.1. Rama de árbol de decisión. Nivel alto



Centrándonos en la parte resaltada del árbol de la figura 7.1, en el nodo 9 vemos que allí se pormenorizan los verbos utilizados en los contextos de cambio donde el estado meta expresa reacciones psicológicas. Concretamente, el verbo que se ha elegido mayoritariamente ha sido el verbo *poner/se/* (122 ocasiones, un 50,2 por ciento del total), si bien, también hay otros verbos como *hacer/se/* y *quedarse* que también han sido frecuentemente utilizados. El árbol de decisión identifica en este momento que en función de cómo se ha conceptualizado el cambio (variable independiente *conceptualización del cambio*), se han elegido también diferentes verbos. Observamos que esta variable independiente se ramifica en dos nodos

independientes que se refieren a los valores de esa variable independiente; uno, para contextos donde el cambio se ha conceptualizado como un proceso interno (nodo 25), y otro, para contextos donde el cambio se ha contextualizado como proceso causado (nodo 26).

En el nodo 25 el verbo utilizado mayoritariamente ha sido *ponerse* (116 ocasiones, 71,2 por ciento), existiendo tan solo otro verbo que también se ha utilizado en estos contextos, el verbo *quedarse*. En este momento el árbol identifica que en función de si hay una causa o no que provoca el cambio (variable independiente *causa*) se han elegido diferentes verbos. Por lo tanto, esta variable se ramifica en dos nodos independientes. En los contextos donde el cambio está causado por un agente externo (nodo 40) y en aquellos donde no hay una causa externa (nodo 41) presentan diferencias en cuanto al verbo elegido por los aprendices del nivel alto. Cuando el cambio es causado por un agente externo el verbo elegido mayoritariamente es el verbo *poner/se/* (nodo 40), mientras que cuando no hay un agente externo el verbo elegido es *quedarse* (nodo 41).

En el nodo 26 (proceso causado), el verbo utilizado mayoritariamente es *hacerse* (68 ocasiones, 85 por ciento). En este punto vemos que el árbol de decisión detecta que independientemente de si el cambio precisa más o menos de 24 horas para realizarse (variable *gradualidad del cambio*) el verbo más utilizado es *hacer/se/*, que aparece prácticamente el mismo número de ocasiones. En el nodo 43 los aprendices han utilizado mayoritariamente el verbo *hacer/se/* (35 ocasiones, 76,1 por ciento), si bien en muy pocas ocasiones se utilizó el verbo *poner/se/* (6 ocasiones, 13 por ciento), fenómeno que no ha ocurrido en los contextos clasificados en el nodo 42, donde *hacer/se/* se utiliza en el 97,1 por ciento de los casos. Dado que en los dos nodos señalados en rojo el verbo que predomina ha sido el mismo y que además el p valor obtenido en la prueba Chi-cuadrado ha sido de 0,083 (lo que indica que la diferencia encontrada no es significativa desde el punto de vista estadístico), decidimos olvidarnos de la división que el árbol continúa haciendo del nodo 43, que además de no funcionar puede generar *overfitting*.

De acuerdo a esta descripción, observamos que las relaciones identificadas que explican la elección de los verbos son una combinación de valores de variables. Por esta razón, cuando llegamos al último nodo que muestra un valor p estadísticamente significativo, es cuando se puede describir esta combinación de los valores de las variables que se relacionan con el uso de un verbo. Por ejemplo, la figura 7.1 muestra que los aprendices de nivel alto:

- eligen el verbo *poner/se/* un 76 por ciento de las veces para expresar cambios de reacción psicológica que se conceptualizan como un proceso interno y han sido provocados por una causa externa.
- eligen *quedarse* un 58,8 por ciento para cambios de reacciones psicológicas que no están causadas por un agente externo.
- eligen el verbo *hacer/se/* en relación con cambios que se han conceptualizado como un proceso causado, es decir, en aquellos contextos de cambio donde hay una entidad distinta a la que experimenta el cambio que provoca el cambio.

7.2.2.4. Otras cuestiones derivadas de los árboles de decisión

En el caso particular de este análisis nos encontramos con un problema al aplicar esta técnica. Dadas las pocas combinaciones que se presentaban entre los valores de las variables independientes, en los contextos de cambio que analizamos (tenemos 53 contextos de cambio y potencialmente existen 3.594.240¹⁹⁶ combinaciones de valores posibles) en muchos casos SPSS podía elegir, a la hora de dividir un nodo, entre varias variables que poseían un mismo chi-cuadrado. Al no tener más criterio, SPSS directamente elegía una de ellas al azar. Como consecuencia de esto, en ocasiones aparecían variables independientes diferentes para cada grupo de participantes. En estos casos, nos vimos obligados a identificar manualmente las distintas variables independientes que realizaban una división con el mismo chi-cuadrado que la elegida por SPSS y, como conocedores del tema, elegir aquella que consideramos que guardaba una mayor relación. Esto sucede, por ejemplo, en el nivel medio, alto e hispanohablantes con respecto al uso de *volverse*. En el nivel medio y alto los árboles de decisión identificaron que *volverse* se usaba en función de la variable gradualidad del cambio detectando un mayor uso de este verbo en función de que el cambio fuera de naturaleza gradual que en aquellos de naturaleza inmediata. Sin embargo, el árbol de decisión de los hispanohablantes detectó que estos usaban *volverse* en relación con la variable duración del estado alcanzado. Concretamente se vio que *volverse* se usaba tanto para cambios que llevan a estados duraderos como transitorios. Debido a esta discrepancia, decidimos analizar manualmente las variables independientes que guardaban relación con la elección del verbo. Detectamos que las variables identificadas por el árbol de decisión coincidían en valores para los contextos de cambio estudiados. En este caso decidimos optar por la variable *duración del cambio*, ya que según los autores que han descrito las reglas de uso de este verbo (Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Rodríguez Arrizabalaga (2001), Morimoto y Pavón Lucero (2007a) es el rasgo más característico del verbo *volverse*.

7.3. Análisis, resultados y discusión

En este apartado presentamos los resultados acerca de los factores que explican la elección y uso de los verbos de cambio que más se han utilizado¹⁹⁷ en la tarea de traducción de frases (cf. 7.2). Los resultados muestran que los verbos más utilizados a la hora de traducir *bli* y *göra* son cinco. De acuerdo a esto, el presente apartado consta de cinco análisis, es decir, uno para cada verbo: en el apartado 7.3.1 analizamos el verbo *poner/se/*, en el 7.3.2 el verbo *quedarse*,

¹⁹⁶ Este número se obtiene al multiplicar acumulativamente el número de valores distintos que puede tomar las variables independientes lingüísticas del estudio.

¹⁹⁷ No hemos incluido otros verbos que sí se han tenido en cuenta en el análisis del capítulo 6. Esto es debido a que el bajo número de datos obtenidos de estos verbos podría distorsionar los resultados de este análisis.

en el 7.3.3 el verbo *convertir/se/*, en el 7.3.4 el verbo *hacer/se/* y, finalmente, en el 7.3.5 el verbo *volver/se/*¹⁹⁸. Cada uno de estos apartados se compone a su vez de dos subapartados:

- 1) Un subapartado donde se presentan unas tablas con su correspondiente descripción que muestran los valores de las variables que guardan relación con el uso de los verbos (factores). En estas tablas se indica la frecuencia de uso del verbo en función de estos factores por cada nivel de competencia (bajo, medio, alto e hispanohablantes).
- 2) Un subapartado donde comparamos los resultados con lo que dicen las fuentes bibliográficas acerca de los rasgos que determinan el uso de cada uno de los verbos de cambio estudiados.

El primer patrón que hemos identificado en los árboles de decisión es que la variable independiente *estado meta*, es decir, la categoría semántica del estado al que se llega como resultado del cambio (formalmente el atributo), es la que más arriba del árbol de decisión aparece en los niveles medio, alto y los hispanohablantes. Esto quiere decir, que, de las 15 variables lingüísticas puestas a prueba en este estudio, es la que más afecta a la elección de los verbos, ya que posee un Chi-Cuadrado mayor en comparación a las otras variables; por lo tanto, es la variable que ha producido los patrones de elección de verbos más diferentes entre sí, como ilustra, por ejemplo, el fragmento de árbol de decisión del nivel alto mostrado en la figura 7.1 (arriba). Allí vemos que en función de ciertos valores de esta variable [oficio y cargo], [reacciones psicológicas], [reacciones físicas] etc., los aprendices del nivel alto utilizan unos verbos u otros; y que, a partir de estos valores, las relaciones identificadas que explican la elección de los verbos son una combinación de otros valores de variables añadidos.

Con el fin de mostrar los resultados respetando el orden jerárquico generado por los árboles de decisión, presentamos los resultados de cada uno de los cinco verbos a partir de cada uno de los valores de la variable *estado meta* con los que el verbo guarda relación. Por ejemplo, supongamos que queremos mostrar los factores que explican el uso del verbo *ponerse* según la figura 7.1 presentada arriba. Lo que alcanzamos a ver es que *ponerse* se usa, por ejemplo, con estados meta que expresan reacciones psicológicas y reacciones físicas; por lo tanto, se mostrarían dos tablas, es decir, una para cada uno de estos valores y, en cada tabla se mostrarían, además, los otros valores de variables que junto a esta guardan relación con la elección del verbo *ponerse*. La tabla 7.2 (abajo) ejemplifica cómo se representarían los resultados de la rama del árbol del nivel alto (cf. figura 7.1) con respecto al verbo *poner/se/*.

¹⁹⁸ Para establecer este orden de presentación nos hemos basado en el orden en el que son presentados estos verbos en la bibliografía por tener características léxico-semánticas similares (Porroche Ballesteros 1988, Rodríguez Arrizabalaga 2001, Morimoto y Pavón Lucero 2007a, entre otros).

Tabla 7.2. Ejemplo de tabla con factores y porcentajes con *ponerse* con estados meta de reacciones psicológicas

Nivel	Uso en frases donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>ponerse</i>
Bajo		
Medio		
Alto	El cambio se conceptualiza como proceso interno y está causado por un agente externo	76%
Hisp.		

En la columna con el título “Uso en frases donde...” indicamos las características (factores) que guardan relación cuando *ponerse* se usa con estados meta que expresan reacciones psicológicas. En la siguiente columna “Frecuencia de uso *ponerse*”, mostramos la frecuencia de uso del verbo *ponerse* en función de esas características. Los resultados de esta tabla se describirían de la siguiente manera: los aprendices de nivel alto han usado *ponerse* con estados meta de reacción psicológica un 76 por ciento de las veces, en función de que el cambio se expresa como un proceso interno y ha sido provocado por una causa o agente externo, como en “Me puse muy triste cuando recibí el mensaje de la muerte del Göran...”. De la misma forma, se añadirían los restantes resultados relativos a cada uno de los niveles de interlengua a fin de compararse con los de los hispanohablantes. En definitiva, estas tablas nos permiten presentar los resultados generados de los árboles de decisión de una forma coherente; podemos visualizar los factores que explican la elección del verbo que se estudia y su frecuencia de uso en función de estos factores por cada nivel de competencia.

7.3.1. Estudio del verbo *poner/se/*

En este apartado presentamos las características de los contextos de cambio (factores) que guardan relación con el uso del verbo *poner/se/*. En el subapartado 7.3.1.1 describimos el porcentaje de uso de *ponerse* en función de esas características por cada nivel de interlengua y con respecto a los hispanohablantes. En el subapartado 7.3.1.2 discutimos estos resultados a la luz de los criterios léxico-semánticos que caracterizan el uso del verbo *poner/se/* según la bibliografía.

7.3.1.1. Factores que guardan relación con el uso de *poner/se/*

En este subapartado mostramos los resultados de los valores de las variables (factores) que guardan relación con la selección y uso del verbo *poner/se/*. La variable que guarda más relación es el *Estado meta* con los valores:

- a. [reacciones psicológicas] (cf. 7.3.1.1.a)
- b. [propiedades físicas] (cf. 7.3.1.1.b)
- c. [comportamiento] (cf. 7.3.1.1.c)
- d. [reacciones físicas] (cf. 7.3.1.1.d)

A continuación, presentamos 4 tablas —una para cada uno de estos valores— con su correspondiente descripción donde se muestra qué otras características (valores de las demás variables) están asociadas con el uso de este verbo. Cada valor aparece en un color diferente con el fin de realizar un seguimiento de la misma entre los distintos niveles. Usamos el término *factores* para referirnos a los valores de las variables que muestran guardar relación con el uso del verbo.

7.3.1.1.a. Factores que guardan relación con el uso de *poner/se/* con estados meta de reacciones psicológica

La tabla 7.3 muestra la frecuencia con que se usa el verbo *poner/se/* junto con atributos que expresan reacciones psicológicas (por ej. *triste, decepcionado, silencioso*) en aquellos contextos de cambio que presentan las características que se muestran a la izquierda de la tabla. En concreto, el uso de *poner/se/* con estados meta de reacciones psicológicas se usa en función de las siguientes variables y sus valores: *conceptualización del cambio* [proceso interno]/ [proceso causado]; *causa externa* [sí hay]/ [no hay]; *gradualidad del cambio* [inmediata y explícita]/ [inmediata y no explícita].

Tanto los aprendices como los hispanohablantes usan preferentemente *ponerse* junto con estados meta de reacción psicológica en aquellos contextos de cambio de proceso interno (cf. tabla 7.3). Vemos, además, que para los aprendices de nivel bajo es el único factor con el que relacionan *ponerse* con estados de reacción psicológica. Lo utilizan en función de este factor un 32,8 por ciento de las veces en contextos como el del ejemplo 7.1. En el resto de los casos utilizan el verbo cópulativo *ser* (cf. ejemplo 7.2).

7.1 **Me pongo** muy triste cuando recibí el mensaje del muerto de Göran,Caroline af Ugglas escrito a SvD.

7.2 **Fui** muy triste cuando recibí el mensaje del muerto de Göran,Caroline af Ugglas escrito a SvD.

Tabla 7.3. Porcentaje de uso del verbo *poner/se/* con estados meta de reacciones psicológicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>poner/se/</i>
Bajo	el cambio se conceptualiza como proceso interno	32,8% (alt. ¹⁹⁹ <i>ser</i>)
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno y ha sido causado por un agente externo .	49,6% (alt. <i>ser</i> y <i>estar</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y no hay un agente externo .	23,8% (alt. <i>estar</i> , <i>volverse</i> , <i>ser</i> , <i>quedarse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y se produce de forma inmediata (sin indicarse explícitamente)	52,2% (alt. <i>hacer</i>)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo y se produce de forma inmediata (indicándose explícitamente)	85,2%
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo y se produce de forma inmediata (sin indicarse explícitamente)	61% (alt. <i>quedarse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , y no hay un agente externo .	29,4% (<i>quedarse</i> * ²⁰⁰)
Hisp.	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo , se produce de forma inmediata (indicándose explícitamente) y tiene una connotación negativa.	88,6%
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo y se produce de forma inmediata (sin indicarse explícitamente)	15,2% (<i>sentirse</i> *, <i>quedarse</i> *)

En el primer caso (proceso interno), se interrelaciona además otro factor; los aprendices del nivel medio usan un 49,6 por ciento el verbo *ponerse* junto con un estado meta de reacción psicológica cuando el cambio es de proceso interno y, además, cuando hay una causa explícita en el contexto que es la que desencadena el cambio. En el ejemplo 7.3 (abajo) vemos que lo que provoca la tristeza en el sujeto es recibir la noticia sobre la muerte de un amigo.

¹⁹⁹ La abreviatura “alt.” indica el uso de otros verbos alternativos.

²⁰⁰ Si el verbo estudiado no es el más utilizado indicamos con un asterisco (*) el verbo que es predominante.

7.3 **Me puse** muy triste cuando recibí el mensaje del muerto de Göran, Caroline af Ugglas escrito a SvD.

La tabla 7.3 muestra que a partir del nivel medio se percibe un mayor uso de *poner/se/* en función de otros factores. Según indica la tabla 7.3 (arriba), en el nivel medio usan este verbo en función de que el cambio esté expresado como un proceso interno (*ponerse*) y como proceso causado (*poner*). Además, los aprendices de nivel medio eligen también *ponerse* un 23,8 por ciento de las veces en función de que el cambio esté expresado como un proceso interno y no haya un agente externo explícito que provoca el cambio, como sucede en el ejemplo 7.4. En ese mismo contexto se muestra que también utilizan otros verbos, como en los ejemplos del 7.5 al 7.7.

7.4 El chico **se puso** silencioso un momento y luego contestó.

7.5 El chico **estaba** silencio un momento y luego contestó.

7.6 El chico **se vuelve** silencioso y responde después.

7.7 El chico **se queda** en silencio y contesta después.

Por otra parte, los aprendices del nivel medio usan *poner* un 52,2 por ciento de las veces en función de que el cambio sea de proceso causado y sea inmediato, sin que este rasgo aparezca explícitamente en el contexto. En el ejemplo 7.8 el paso a estar preocupado se interpreta como una reacción inmediata al percibir una actitud y una forma de hablar no apropiada.

7.8 Su actitud y manera de hablar **me puso** preocupada.

Los aprendices del nivel alto, a diferencia de los de nivel medio, restringen el uso del verbo *ponerse* solamente a aquellos contextos donde el cambio está expresado como un proceso interno. De esto se desprende que no lo usan en los contextos de proceso causado, como lo hacen los del nivel medio (cf. ejemplo 7.8, arriba). Además, se ve que los aprendices del nivel alto tienen en cuenta otro factor que los aprendices del nivel medio no tienen en cuenta. En concreto, los aprendices del nivel alto usan *ponerse* un 85,2 por ciento, como en el ejemplo 7.3 (arriba), en función de que el cambio esté expresado como un proceso interno y de que haya explícito un agente externo. A esto se añade que el cambio sea inmediato, indicándose esto explícitamente en el contexto mediante una oración subordinada temporal (“cuando recibí la noticia”, ej. 7.3 arriba). Además, usan también *ponerse* un 61 por ciento de las veces en contextos con las mismas características que acabamos de describir, pero con la diferencia de que en el contexto no está indicado explícitamente que el cambio se produzca de forma inmediata, como se ve en el siguiente ejemplo 7.9.

7.9 Sabemos que la vida cambia, que puedes perder tu trabajo o una relación importante. **Te pones** decepcionado y herido. Tener seguridad en sí mismo nos ayuda a sobrellevar el dolor.

Al igual que los aprendices del nivel medio, los del nivel alto usan también *ponerse* un 29,4% en contextos donde el cambio se expresa como un proceso interno y no hay un agente externo, como en el ejemplo mostrado arriba 7.4. A diferencia de los aprendices del nivel medio, en el nivel alto en este contexto predomina el uso del verbo *quedarse*, como se ve en el ejemplo 7.10, que analizaremos en el siguiente apartado 7.3.2 (subapartado 7.3.2.1.c)

7.10 El chico **se quedó** silencioso un momento y luego contestó

Para finalizar, la tabla 7.3 muestra que los hispanohablantes usan *ponerse* en una proporción muy similar a los aprendices del nivel alto, esto es, un 88,6 por ciento en el mismo contexto de cambio que se ha mostrado en el ejemplo 7.3 (arriba). Para elegir el verbo *ponerse* en ese contexto se han basado en los mismos criterios que los aprendices del nivel alto, es decir, que el cambio esté expresado como un proceso interno, que haya una causa que lo provoque y que sea inmediato. Sin embargo, en comparación a los aprendices de nivel alto, los hispanohablantes han tenido presente un factor más, esto es, que el cambio además tenga una connotación negativa.

Por otra parte, se ve que, en una proporción bastante baja, esto es, un 15 por ciento algunos hispanohablantes utilizan *quedarse*, como lo hacen los aprendices del nivel alto en proporciones superiores (un 61 por ciento, cf. tabla 7.3), en un contexto como el del ejemplo 7.9 (arriba). Para ello se han basado en los mismos criterios que los aprendices del nivel alto, es decir, que el cambio sea de proceso interno, se produzca de forma inmediata (sin indicarse esto explícitamente en el contexto) y que haya un agente externo que lo provoca. Esta cifra baja es comprensible en los hispanohablantes debido a que *ponerse* no es un verbo que sea característico en contextos como el mostrado en el ejemplo 7.9 (arriba).

A tenor de los resultados que acabamos de exponer, apreciamos que conforme el nivel de interlengua aumenta se usa más el verbo *ponerse*, a la par que este uso se relaciona con diferentes factores. En general, se utiliza en relación con cambios de proceso interno, que se producen de manera inmediata y que son consecuencia de la actuación de un agente externo. Además, lo que favorece también el uso del verbo es que en el contexto haya una marca lingüística que indique este valor. Por último, cuando en el nivel medio el porcentaje de uso del verbo es bajo, se muestra un uso arbitrario de otros verbos. Esto es un indicio de que los aprendices en este nivel no saben qué verbo usar y, por lo tanto, prueban distintos verbos alternativos. En contraste con esto, en los hispanohablantes el bajo porcentaje del verbo *ponerse* en ciertos contextos responde a que el contexto de cambio es propio de otro/s verbos que son los predominantes, como ocurre en el caso del verbo *quedarse* (te pones decepcionado, ejemplo 7.9).

7.3.1.1.b. Factores que guardan relación con el uso el uso de *ponerse* con estados meta de propiedades físicas

La tabla 7.4 (abajo) muestra las variables y los valores de estas que guardan relación con el uso del verbo *ponerse* con estados meta que expresan *propiedades físicas* (*verde, invisible, fría, suave, grande, duro*). Observamos que la frecuencia de uso *ponerse* va cambiando en cada nivel de

competencia en función de ciertas variables y sus valores con las que guarda relación el uso de este verbo. En el nivel bajo el uso de *poner/se/* con estados meta de propiedades físicas es esporádico, predominando en su lugar el verbo *ser* (frase 30). Por lo tanto, no se han identificado factores que guarden relación con el uso de *ponerse*, razón por la cual la celda de la tabla 7.4 relativa a este resultado se encuentra vacía. A partir del nivel medio se observa que el verbo *ponerse* se utiliza cada vez más. Su porcentaje de uso varía en cada nivel en función de las siguientes variables y sus valores: *conceptualización del cambio* [proceso interno]; *causa externa* [si hay]/ [no hay]/ [no se sabe]; *intencionalidad del cambio* [involuntaria]; *intencionalidad del cambio* [explícita]/ [no explícita]; *gradualidad del cambio* [inmediata]/ [gradual]; *duración temporal del nuevo estado* [transitorio]/ [duradero].

Con respecto a la variable *enfoque del cambio*, la tabla 7.4 muestra que tanto los aprendices de nivel medio y alto como los hispanohablantes han usado el verbo *ponerse* en función de que los cambios estén expresados como un proceso interno. En el nivel medio usan un 16,1 por ciento de las veces *ponerse* en función de que el cambio esté expresado como un proceso interno, que haya un agente externo que desencadena el cambio y de que en el contexto se exprese explícitamente la intencionalidad del cambio. Esto último se refiere a si la entidad que experimenta el cambio participa de manera activa o pasiva en el proceso de cambio (cf. ejemplos 7.11 y 7.12).

7.11 Bilbo y Frodo **se ponen** invisibles cuando se ponen el anillo.

7.12 Pon la sopa en el refrigerado para que **se ponga** fría.

Además, los aprendices del nivel medio usan *ponerse* un 36,4 por ciento de las veces en función de que el cambio es de proceso interno, no se sabe si ha sido causado por un agente externo y explícitamente se produce de forma involuntaria, como en el ejemplo 7.13. En este caso a veces, en lugar del verbo *ponerse* se utiliza *ser* y *volverse* (cf. apartado 7.3.5).

7.13 La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio-Os 2016 el agua de la piscina **se puso / fue** totalmente verde.

Los aprendices del nivel alto, usan *ponerse* un 46,7 por ciento en función de que el cambio se expresa como un proceso interno, de que haya una causa externa que lo provoca y de que el cambio se produce de forma involuntaria e inmediata, como en el ejemplo 7.14. En este contexto algunos aprendices usan también otros verbos (cf. ejemplo 7.15).

7.14 Uso la marca de farmacia Apoliva. funciona muy bien porque la piel en el cuerpo **se pone** suave por su crema.

7.15 Uso la marca de farmacia Apoliva. funciona muy bien porque la piel en el cuerpo **se hace / se queda / se vuelve** suave por su crema.

Tabla 7.4. Porcentaje de uso del verbo *ponerse* con estados meta de propiedades físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>ponerse</i>
Bajo		Inferior al 10% (ser*)
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo y indica explícitamente la intencionalidad del cambio .	16,1% (ser* y uso aleatorio de otros verbos)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , se indica explícitamente que se produce de forma involuntaria y no se sabe si ha sido causado por una causa externa	36,4% (alt. ser, volverse)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por una causa externa , se produce de forma involuntaria e inmediata .	46,7% (alt. volverse, quedarse y hacerse)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por una causa externa , se produce de forma involuntaria y gradual (dentro de las 24 horas)	38,5% (alt. hacerse, quedarse)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , no se sabe si ha sido causado por causa externa , es transitorio y la intencionalidad se indica explícitamente .	40,6% (alt. volverse)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , no se sabe si ha sido causado por una causa externa y es transitorio y la intencionalidad no se indica explícitamente .	28,6% (hacerse*)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y no ha sido causado por un agente externo	38,7% (alt. volverse)
Hisp.	El cambio se conceptualiza como proceso interno , se produce de forma gradual (dentro de las 24 horas) y es duradero .	70,4% (alt. volverse)
	El cambio se conceptualiza como proceso interno , se indica explícitamente que se produce de forma involuntaria y es transitorio	57,9% (alt. volverse)

Además, los aprendices del nivel alto usan también *ponerse* un 38,5 por ciento de las veces en función de que el cambio sea de proceso interno, se produzca de forma involuntaria y gradual y haya una causa que provoca el cambio, como en el contexto que se muestra en el

ejemplo 7.16. En el ejemplo 7.17 se ve que en este contexto hay aprendices que usan otros verbos (*quedarse* y *hacerse*).

7.16 Pon la sopa en la nevera para que **se ponga** fría.

7.17 Pon la sopa en la nevera para que **se quede / se haga** fría.

Por otra parte, los aprendices de nivel alto muestran elegir *ponerse* un 40,6 por ciento de las veces en función de que el cambio sea de proceso interno, de que en el contexto se exprese explícitamente la intencionalidad del cambio y que el cambio sea de naturaleza transitoria sin saber si hay una causa que lo haya provocado. En este caso el verbo *ponerse* alterna con *volverse*, como en el ejemplo 7.18.

7.18 La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio-Os 2016 el agua de la piscina **se puso/ se volvió** totalmente verde.

También utilizan *ponerse* un 28,6 por ciento de las veces en función de que el cambio se expresa como proceso interno, no se sabe si ha sido provocado por una causa, sea transitorio y, finalmente, en función de que en el contexto se exprese explícitamente la intencionalidad del cambio, como en el ejemplo 7.19. En este contexto del ejemplo 7.19 el verbo que predomina es *hacerse*, verbo que se estudia en el apartado 7.3.4.

7.19 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se puso /se hizo*** más grande hace un par de semanas.

Finalmente, utilizan un 38,7 por ciento el verbo *ponerse* en función de que el cambio sea de proceso interno y no haya sido causado por un agente externo, como en el ejemplo 7.20. En ese contexto no es predominante el verbo *ponerse* sino el verbo *volverse* que analizamos en el apartado 7.3.5.

7.20 Siempre me he preguntado porqué el pan suave **se pone / se vuelve*** duro, mientras que es al revés con el pan duro.

Los hispanohablantes usan un 70,4 por ciento *ponerse* con estados meta de propiedades físicas en función de que el cambio se haya expresado como un proceso interno, sea duradero y se haya producido de forma gradual dentro de un periodo de las 24 horas, como se ve en los siguientes ejemplos 7.21 y 7.22:

7.21 Siempre me he preguntado porqué el pan suave **se pone** duro, mientras que es al revés con el pan duro.

7.22 Pon la sopa en la nevera para que **se ponga** fría.

Además, usan también *ponerse* un 57,9 por ciento con estados meta de propiedades físicas en función de que el cambio se haya expresado como un proceso interno, sea transitorio y se indique explícitamente que el cambio se ha producido de forma involuntaria como sucede en el ejemplo 7.23 y 7.24. En este contexto los hispanohablantes también han usado el verbo *volverse*.

7.23 La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio-Os 2016 el agua de la piscina **se puso / se volvió verde**.

7.24 Uso la marca de farmacia Apoliva. funciona muy bien porque la piel en el cuerpo **se pone / se vuelve** suave por su crema.

A modo de resumen, apreciamos que conforme el nivel de interlengua aumenta se va usando más el verbo *ponerse*. Se pasa de una casi ausencia del uso de este verbo en el nivel bajo a mostrarse en los siguientes niveles que se empieza a relacionar su uso con factores tan variados que hace realmente difícil el describirlos. Si tomamos como punto de referencia a los hispanohablantes vemos que, en este caso, los factores en los que se basan para elegir el verbo están delimitados, viéndose, además, que el uso de *ponerse* es claramente predominante. Hay una fuerte inclinación (70 por ciento de los casos) a utilizarse *ponerse* en función de la durabilidad del cambio (duradero / transitorio) y de la gradualidad (graduales). También usan *ponerse* predominantemente (más del 50 por ciento) en función de cambios transitorios donde está explícita la participación voluntaria o involuntaria de la entidad en el proceso de cambio. En contraste con esto, en el nivel medio y especialmente en el nivel alto esta nitidez con respecto a los criterios utilizados para usar el verbo *ponerse* no se aprecia. El porcentaje de uso de *ponerse* en estos niveles es muy variado e inferior al mostrado por los hispanohablantes (inferior al 50 %) dado que en los contextos donde se utilizan es usual encontrar también otros verbos. Se ve que hay ciertos factores en los que basan el uso de *ponerse* que coinciden con los que determinan el uso de *ponerse* en los hispanohablantes. Por ejemplo, parece ser un factor importante la voluntariedad o involuntariedad explícita en el contexto y en el nivel alto aquellos factores que tiene que ver con la duración y la gradualidad del cambio.

7.3.1.1.c. Factores que guardan relación con el uso el uso de *poner/se/* con estados meta de comportamiento

Según la tabla 7.5, en el nivel bajo el uso de *poner/se/* es esporádico con estados meta que expresan comportamiento, predominando en su lugar el verbo *ser*. Por esta razón no se ha podido identificar ningún factor relacionado con el uso del verbo *ponerse*, de ahí que la celda que corresponde a este resultado se encuentre vacía. A partir del nivel medio, se observa un aumento del uso de *poner/se/* en función de las variables *conceptualización del cambio* [proceso interno]/ [proceso causado] y *duración temporal del nuevo estado* [transitorio]/ [duradero].

Tabla 7.5. Porcentaje de uso del verbo *poner/se/* con estados meta de comportamiento por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>ponerse</i>
Bajo		Inferior al 10% (<i>ser</i> *)
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es transitorio .	50% (<i>ser</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es duradero .	16% (<i>ser</i> * y uso aleatorio de otros verbos)
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es transitorio	39,3% (<i>hacer</i> *)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es transitorio	77,8% (alt. <i>volverse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y duradero .	52,2% (alt. <i>quedarse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es transitorio .	40,6% (alt. <i>poner/haver</i>)
Hisp.	el cambio es transitorio .	77% (alt. <i>volverse</i>)

Según la tabla 7.5 (arriba), los aprendices de nivel medio y alto tienden a usar este verbo en cambios de proceso interno y proceso causado, mientras que los hispanohablantes no han tenido en cuenta esto para usar el verbo *poner/se/* con estados meta de comportamiento. La variable *duración temporal del nuevo estado* guarda relación con el uso de *poner/se/* tanto en los aprendices de nivel medio y alto como en los hispanohablantes. En el caso de los aprendices del nivel medio usan *ponerse* un 50 por ciento de las veces apareciendo como verbo alternativo *ser* en aquellas frases donde el cambio se enfoca como un proceso interno, como se muestra en los ejemplos 7.25 y 7.26 (abajo). En estos casos *ponerse* se alterna con el verbo *ser*. En el nivel alto el uso de *ponerse* aumenta al 77,8 por ciento en los mismos contextos de los ejemplos 7.25 y 7.26. Eligen este verbo teniendo en cuenta que el cambio de comportamiento es transitorio y se expresa como un proceso interno.

7.25 Cuando bebía del vino **se puso /fue borracha** y estaba desnudo en su tienda.

7.26 Cuando el personal intentó detener a la mujer **se puso / fue** agresivo, golpeó a un ayudante en el frente y corrió del lugar.

Además, en el nivel medio y alto usan *ponerse* en función de que el cambio sea duradero y de proceso interno. En los aprendices de nivel medio hay un bajo uso de *ponerse* bajo estos factores (16 por ciento de las veces); en su lugar predomina el verbo *ser* usándose también de forma arbitraria otros verbos, como se muestra en el ejemplo 7.27. En contraste con este resultado, en los aprendices de nivel alto el uso de *ponerse* aumenta drásticamente a un 52,2 por ciento en función de estos factores, esto es, en función de que el cambio sea duradero y se exprese como un proceso interno. De acuerdo a esto predominan ejemplos como los de 7.28.

7.27 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se puso / se quedó / se volvió / fue** adicta de los casinos en la red [...].

7.28 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se puso** adicta de los casinos en la red [...].

Tanto los aprendices del nivel medio como los del nivel alto usan *poner* en un porcentaje similar (39,3 por ciento y 40,6 por ciento) en función de que el cambio es transitorio y está expresado como un proceso causado (ejemplo 7.29). En el caso del nivel medio en ese contexto predomina el verbo causativo *hacer*; mientras que en el nivel alto se tiende a producir una alternancia entre *poner* y *hacer*, verbo que estudiamos en el apartado 7.3.4.

7.29 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **la pone / la hace** celosa.

Los hispanohablantes usan *ponerse* únicamente en función de que el cambio sea transitorio (77 por ciento), lo que significa que, al contrario de los aprendices del nivel medio y alto, no usan *ponerse* en función de cambios de comportamiento de carácter duradero. Por lo tanto, lo usan solamente en los contextos de los ejemplos del 7.30 al 7.33, donde se marca el carácter transitorio del cambio, mientras que no lo usan en contextos de cambio como el del ejemplo 7.34.

7.30 Cuando el personal intentó detener a la mujer **se puso** agresiva, golpeó un empleado en la cara y después corrió del lugar.

7.31 Cuando bebió del vino **se puso borracha** y estaba desnudo en su tienda.

7.32 El chico **se puso** furioso cuando supo que su novia había visitado a su exnovio en su casa

7.33 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **la pone** celosa.

7.34 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se puso** adicto de los casinos en línea después de una crisis en el trabajo.

A tenor de los resultados expuestos, apreciamos que conforme el nivel de interlengua aumenta se va usando más el verbo *ponerse* y su uso se va relacionando con ciertos factores. Por otra parte, vemos que en función de estos factores la frecuencia de uso del verbo *poner/se/* se muestra mayor o menor en cada nivel de competencia. En este sentido se establecen diferencias, por una parte, entre el nivel medio y el alto y, por otra, entre el nivel medio y alto con respecto a los hispanohablantes. La diferencia más marcada es que los aprendices usan *poner/se/* tanto en comportamientos duraderos como transitorios, mientras que los hispanohablantes restringen el uso de este verbo a cambios transitorios. Por lo tanto, los hispanohablantes muestran hacer un uso restringido de *ponerse* frente a los aprendices que muestran un uso más vacilante en función de dos factores, esto es, la transitoriedad y la durabilidad del cambio.

7.3.1.1.d. Factores que guardan relación con el uso el uso de *ponerse* con estados meta de reacciones físicas

Los resultados de la tabla 7.6 (abajo) están limitados únicamente a una frase (frase 46).

[Frase 46] Después de muchas horas sin agua **se puso** enferma.

Esto quiere decir, que en futuros estudios habría que cotejar los resultados que mostramos a continuación a partir de un mayor número de contextos de cambio de este tipo.

Tabla 7.6. Porcentaje de uso del verbo *ponerse* con estados meta de reacciones físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>ponerse</i>
Bajo		Inferior al 10% (<i>ser</i> *)
Medio	el cambio ha sido causado por un agente externo.	41,7% (alt. <i>quedarse</i> y <i>ser</i>)
Alto	el cambio ha sido causado por un agente externo.	61,5% (alt. <i>quedarse</i>)
Hisp.	el cambio ha sido causado por un agente externo.	100%

Según la tabla 7.6 (arriba), en el nivel bajo el uso de *ponerse* en anecdótico junto con el estado meta *enfermo*, usándose en su lugar el verbo copulativo *ser*. Por esta razón no se ha podido identificar ningún factor relacionado con el uso del verbo *ponerse*, de ahí que la celda que corresponde a este resultado se encuentre vacía.

La variable *causa* es la única variable que ha mostrado guardar relación con el uso del verbo *ponerse* desde el nivel medio hasta los hispanohablantes; concretamente cuando existe un agente externo que provoca el cambio. De acuerdo a esto, observamos que conforme se avanza de nivel se va usando cada vez más el verbo *ponerse* con el estado meta *enfermo* en función de que hay un agente externo que provoca el cambio, que en este caso concreto se trata de la situación de estar muchas horas sin beber agua (ver frase arriba).

7.3.1.2. Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo *poner/se/*

La bibliografía describe *poner/se/* como un verbo que se caracteriza por expresar cambios transitorios, momentáneos, temporales e involuntarios. Además, *poner/se/* se utiliza junto con estados meta relacionados con estados de salud, estados de ánimo, comportamiento y propiedades físicas (cf. van Gorp 2014: 275-276).

Los resultados muestran que el factor que más afecta a la elección del verbo *poner/se/* es el estado meta. *Poner/se/* se ha elegido en función de determinados tipos de estado meta: reacciones psicológicas, propiedades físicas, comportamiento y reacciones físicas. A partir de estos valores las relaciones identificadas que explican la elección del verbo *poner/se/* son una combinación de otros factores: la durabilidad (transitorio/duradero), la gradualidad

(inmediato/gradual) y la intencionalidad del cambio (involuntario). Los resultados muestran que la elección de *poner/se/* en función de estos factores depende de las características semánticas del estado meta y, en ocasiones de elementos que aparecen en el contexto, como, por ejemplo, la presencia de un agente externo que actúa como desencadenante del cambio. Estas tendencias se observan a partir del nivel medio, debido a que los aprendices del nivel bajo usan en una proporción muy baja el verbo *poner/se/*. Por esta razón, no ha sido posible identificar combinaciones de factores que expliquen su uso en este nivel.

Cabe señalar, además, que el verbo *ponerse* se ha elegido en relación con cambios de proceso interno; sin embargo, los aprendices de nivel medio y alto, también han elegido *poner* en función de que el cambio se expresa como un proceso causado, viéndose que unas veces usan el verbo *poner* y otras el verbo *hacer* (“Pero una mínima mirada hacia otra chica **la pone / la hace celosa**”, cf. 7.3.1.1.c).

Un rasgo que se considera prototípico del verbo *poner/se/* es su capacidad de expresar cambios transitorios, es decir, que no duran en el tiempo. Porroche Ballesteros (1988: 129) señala que el verbo *poner/se/* suele ir acompañado de adjetivos cuya “[...] sustancia semántica se considera temporalmente, como una característica en relación con la cual el sujeto puede cambiar nuevamente”; por ejemplo, los referidos a la salud, las reacciones psicológicas y las propiedades físicas. Con respecto a esto, un resultado del presente análisis que merece ser destacado es que los hispanohablantes eligen el verbo *ponerse* con estados meta de propiedad física no solo de naturaleza transitoria sino también duradera (cf. 7.3.1.1.b y la tabla 7.4). Por lo tanto, utilizan *ponerse* en contextos de cambio como, “el agua de la piscina **se puso verde**”, es decir, en función de que el cambio sea transitorio y, por otra parte, lo usan en contextos como “el pan blando **se pone duro**”, es decir, en función de que el cambio sea duradero y, en esos casos, además, usan *ponerse* en función de que el cambio se produzca de forma gradual. De acuerdo a estos resultados, la bibliografía no debería presentar el verbo *ponerse* relacionándolo únicamente con el rasgo de la transitoriedad sino también con el de la durabilidad.

Los resultados muestran que las propiedades físicas que se combinan con *ponerse* son tanto de naturaleza duradera como transitoria. A través de la situación donde se describe el cambio y, a través de nuestros conocimientos del mundo es como se puede determinar si el cambio es transitorio o no. Por ejemplo, cuando el pan *se pone duro*, ese estado sabemos que es duradero. Por lo general, lo que se hace es tirar el pan cuando ha pasado a estar en ese estado; mientras que con “el agua de la piscina se puso verde durante los juegos olímpicos”, sabemos que esa situación se remedia tarde o temprano dadas las circunstancias de que ese cambio sucedió en una competición de los juegos olímpicos, donde el agua debe estar en óptimas condiciones. De esto se infiere que se trata de una situación temporal que se debe subsanar. Tampoco es conveniente asociar únicamente *ponerse* al valor de la inmediatez, porque vemos que, especialmente cuando se trata de cambios duraderos, los hispanohablantes han tenido en cuenta, además, que el cambio sucediera de manera gradual (“el pan se pone duro” / “pon la sopa en la nevera para que se ponga fría” (cf. 7.3.1.1.b, en la tabla 7.4). En conclusión, mientras que en los aprendices del nivel medio y alto el uso de *ponerse* se explica en función del carácter transitorio del cambio, en el caso de los

hispanohablantes el uso de *ponerse* se explica en función de la transitoriedad y la durabilidad y, junto a este último factor, la gradualidad del cambio.

Otro factor que explica el uso de *ponerse* con propiedades físicas que son de carácter transitorio es el carácter involuntario del cambio. La elección de *ponerse* en el nivel medio, alto y los hispanohablantes se ha hecho en función de que en el contexto se manifestara que el cambio se produce de una forma involuntaria (“la piel del cuerpo se pone suave por la crema”; “la noche del martes el agua de la piscina se puso verde”, cf. tabla 7.4).

Cuando *poner/se*/²⁰¹ se ha usado con estados meta que expresan comportamiento (cf. tabla 7.5), sucede que los hispanohablantes frente a los aprendices eligen *ponerse* solamente con comportamientos que son de carácter transitorio, como en “la mujer **se puso agresiva**” y “cuando bebió del vino **se puso borracha**”, mientras que los aprendices lo usan tanto en función de cambios transitorios (ejemplos anteriores) y duraderos, como en “Anki Persson se puso adicta a los casinos en red”.

De acuerdo a los resultados que acabamos de presentar, concluimos que, aunque la transitoriedad es un rasgo que suele ser prototípico del verbo *ponerse* en la bibliografía, se ha mostrado que este valor no se desprende del verbo sino del contexto, concretamente de las propiedades semánticas del estado meta.

En los casos en los que *ponerse* se ha usado con adjetivos que expresan reacción psicológica (7.3.1.1.b y tabla 7.4) y reacción física (cf. 7.3.1.1.d y tabla 7.6), la elección de *ponerse* se ha hecho en función de la presencia de un agente externo que desencadena el cambio. Según Rodríguez Arrizabalaga (2001: 150) el cambio que afecta a un sujeto expresado por el verbo *poner/se* está motivado por una causa externa a él. Esta causa puede producirse antes o también de manera simultánea al cambio. Van Gorp (2015) amplía esta idea al referirse que el verbo léxico *poner* que expresa localización, ya incluye la existencia de un agente humano que provoca el cambio de posición del objeto —por ejemplo “Juan pone el libro en la mesa”—. La hipótesis que plantea esta autora es que este valor se transfiere a la semicópula de cambio *poner/se*: “debemos tener en cuenta que el proceso de cambio expresado es prototípicamente provocado por la intervención de una fuerza exterior, es decir, la configuración contextual suele implicar alguna circunstancia o motivo susceptible de co-instigar el cambio de la entidad sujeto” (Van Gorp 2015: 298). Los resultados han mostrado que *ponerse* junto con un adjetivo que expresa reacción física (*enfermo*) se va usando con una mayor frecuencia y conforme la competencia lingüística del aprendiz es mayor, en función de la presencia en el contexto de un agente externo que provoca el cambio (“**Después de muchas horas sin agua** se puso enferma, cf. 7.3.11.d y tabla 7.6).

Por otra parte, el uso de *ponerse* con estados meta de reacción psicológica se explica tanto en los aprendices de nivel alto como en los hispanohablantes en función de haya un agente externo y, además, en función de la inmediatez del cambio, especialmente cuando hay una

²⁰¹ Usamos *poner/se* con el pronombre entre barras porque se analizan casos donde el cambio es expresado como un proceso interno, por lo cual el verbo se utiliza de forma intransitiva (*ponerse*) y, casos donde el cambio se expresa como un proceso causado, donde el verbo se utiliza de forma transitiva.

marca lingüística en el contexto que señala este valor (“me puse muy triste **cuando** recibí el mensaje sobre la muerte de Göran”). Este tipo de marcas temporales señalan el lapso de tiempo que transcurre entre el paso del estado anterior al nuevo estado y, se caracteriza por ser inmediato, estableciéndose una relación de causa-efecto (Conde Noguero 2013: 165).

Los resultados muestran también que los aprendices de nivel medio y alto eligen el verbo *ponerse* con propiedades físicas en función de la presencia o no de una causa externa que provoque el cambio, mientras que los hispanohablantes no se han basado en este factor, sino solamente en el aspecto de la gradualidad y la duración del cambio (cf. tabla 7.4).

En general, se observa que cuando los hispanohablantes utilizan poco el verbo *ponerse* con respecto a ciertas variables, esto indica que esas variables no guardan relación con el uso de este verbo; esto sucede, por ejemplo, con cambios que se refieren a reacciones psicológicas, donde no hay alusión explícita al tiempo que se tarda en alcanzar el nuevo estado; este factor está más relacionado con verbos que son dados a subrayar el valor resultativo, como es el caso de *quedarse* o el verbo *sentirse* (“te quedas / te sientes decepcionado” en tabla 7.3).

En general los hispanohablantes muestran que han elegido mayoritariamente el verbo *ponerse* (cuotas superiores al 70 por ciento). Por lo tanto, no hay una tendencia a que utilicen otros verbos alternativos. Se da la excepción en los casos donde *ponerse* se usa con estados meta de propiedades físicas transitorias donde usan el verbo *volverse* como verbo alternativo a *ponerse* (“el agua de la piscina **se puso** / **se volvió** verde”; “la piel **se pone** / **se vuelve** suave”, cf. tabla 7.4).

La utilización de otros verbos alternativos a *ponerse* se produce especialmente en los grupos de aprendices. Esto es signo de que están en un proceso de aprendizaje. Cuando el porcentaje de uso del verbo *ponerse* es bajo, observamos un uso aleatorio de distintos verbos, indicando esto que estamos ante contextos que implican una dificultad de aprendizaje. Esto significa también que utilizan esos verbos en función de factores dispares, como se ve, por ejemplo, con los estados meta de propiedades físicas, donde difícilmente se puede discernir un uso de los verbos sistemático en comparación a los hispanohablantes (cf. tabla 7.4).

Un fenómeno bastante frecuente es la alternancia entre *ponerse* y *quedarse* con estados meta que se refieren a reacciones psicológicas, reacciones físicas y comportamientos (“te pones / te quedas decepcionado y herido”; “después de muchas horas sin agua se puso / se quedó enferma”; “se puso / se quedó adicta al casino”). Esto es una señal de que los aprendices del nivel medio y alto están usando *quedarse* en contextos donde se usaría típicamente el verbo *quedarse*.

Para finalizar concluimos que, según los resultados mostrados, todo indica que el verbo *poner/se/* se relaciona con procesos de cambio que pueden ser más o menos prolongados y el estado alcanzado puede tener también una duración mayor o menor. Además, es característico también que en el proceso de cambio expresado por la semicópula *ponerse* intervenga una fuerza exterior a modo de circunstancia o motivo que provoca el cambio.

Como se ha mostrado, estas características no son fijas, sino que se manifiestan en muchos casos en función de ciertos elementos del contexto (tipo de estado meta y agente externo).

7.3.2. Estudio del verbo *quedarse*

En este apartado presentamos las características de los contextos de cambio (factores) que guardan relación con el uso del verbo *quedarse*. En el apartado 7.3.2.1 describimos el porcentaje de uso de *quedarse* en función de esas características por cada nivel de interlengua y con respecto a los hispanohablantes. En el apartado 7.3.2.2 discutimos estos resultados a la luz de los criterios léxico-semánticos que caracterizan el uso del verbo *quedarse* según la bibliografía.

7.3.2.1. Factores que guardan relación con el uso de *quedarse*

En este subapartado mostramos los resultados de los factores (valores de las variables) que guardan relación con la selección y uso del verbo *quedarse*. La variable que guarda más relación con el uso de *quedarse* es el *Estado meta* con los valores:

- a. [estatus social] (cf. 7.3.2.1.a)
- b. [propiedad física] (cf. 7.3.2.1.b)
- c. [reacción psicológica] (cf. 7.3.2.1.c)
- d. [reacción física] (cf. 7.3.2.1.d)

Como indicamos a lado de cada valor, para cada uno de estos cuatro valores dedicamos un subapartado donde presentamos y describimos una tabla en la que se muestran en distintos colores qué otros factores (valores de las demás variables) se interrelacionan con cada uno de estos valores y guardan relación con el uso de *quedarse*. Cada factor (valor) aparece en un color diferente con el fin de realizar un seguimiento de la misma entre los distintos niveles.

7.3.2.1.a. Factores que guardan relación con el uso de *quedarse* con estados meta de estatus social

Los resultados de la tabla 7.7 (abajo) están limitados a una frase (frase 50) donde *quedarse* se utiliza con el estado meta *solo* que expresa una posición social en el ámbito privado del individuo, como también lo expresan los estados *casado*, *soltero*, *viudo*, etc.

[Frase 50] Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y papá **se quedó solo** cuidando de Tom y su hermano y su hermana.

Como ilustra la tabla 7.7, no hemos podido identificar otras características que guarden relación con el uso del verbo *quedarse* junto con estados meta que expresan estatus social, de ahí que la columna que describe las características que guardan relación con el verbo *quedarse* se encuentre vacía. Esto es debido a que no disponemos de otros contextos con estados meta de estatus social con una variedad de características para hacer unos contrastes más

significativos desde el punto de vista estadístico. Este es un problema metodológico que sucede varias veces a lo largo de este capítulo de análisis y por eso debe tenerse en cuenta en futuros estudios.

Tabla 7.7. Porcentaje de uso del verbo *quedarse* con estados meta de estatus social por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>quedarse</i>
Bajo		Uso residual (inferior al 10 %)
Medio		33% (alt. <i>ser</i>)
Alto		71,9%
Hisp.		100%

Según indica la tabla 7.7, en el nivel bajo prácticamente no se utiliza el verbo *quedarse* con el estado meta *solo*. A partir del nivel medio observamos un continuo aumento del uso de *quedarse*. Conforme avanza el nivel de competencia se ve que aumenta el uso de este verbo. En el nivel medio *quedarse* se usa un 33 por ciento alternándose con el verbo *ser*, como se ve en el ejemplo 7.35. Esta cifra se incrementa a un 71,9 por ciento en el nivel alto, lo que quiere decir que predominan ejemplos como los de 7.36. Finalmente, todos los hispanohablantes utilizan *quedarse* (100%).

7.35 Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y papá **se quedó / fue** solo para cuidar de Tom y su hermano y hermana.

7.36 Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y papá **se quedó** solo [...].

De acuerdo a los resultados mostrados, vemos que el uso de *quedarse* va aumentando en función del estado meta *solo* conforme el nivel de competencia del aprendiz es mayor. Con respecto a esto, vale la pena mencionar que van Gorp (2014: 373) muestra que *quedarse* en combinación con el adjetivo <solo> es la pieza léxica con mayor frecuencia de aparición. Según van Gorp (2014: 357), esto se debe al valor semántico de pérdida que está implícito en el adjetivo *solo* que se amolda a la imagen conceptual del verbo *quedarse*, esto es, la el cambio como resultado de una pérdida. Sería interesante en futuros estudios considerar esta

característica (el valor de pérdida) con estados meta que contengan este valor de pérdida para contrastarlos con otros que no contengan este valor, a fin de evaluar hasta qué punto esta característica guarda relación con el uso del verbo *quedarse*.

7.3.2.1.b. Factores que guardan relación con el uso de *quedarse* con estados meta de propiedad física

La tabla 7.8 muestra las variables y los valores de estas (factores) que guardan relación con el uso del verbo *quedarse* con estados meta que expresan *propiedades físicas* de diversa naturaleza; por ejemplo, el tamaño <grande>; el color <verde>; los defectos físicos <calvo>, <sordo>, etc. En el nivel bajo el uso de *quedarse* es esporádico, de ahí que no hayamos podido identificar factores que se relacionen con su uso. Por esta razón, la celda correspondiente a este resultado se encuentra vacía. Sin embargo, los aprendices del nivel medio y alto usan el verbo *quedarse*, además de en función de que el estado meta exprese propiedades físicas, en función de otras variables y sus valores: *conceptualización del cambio* [proceso interno]; *causa externa* [sí hay]/ [no se sabe]; *duración temporal del nuevo estado* [duradero]; *gradualidad del cambio* [inmediata]/ [gradual].

Tabla 7.8. Porcentaje de uso del verbo *quedarse* con estados meta de propiedad física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>quedarse</i>
Bajo		Uso residual
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno .	10,7% (<i>ser*</i> , uso aleatorio de otros VSC)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo .	18,5 % (uso aleatorio de otros VSC)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , no se sabe si ha sido causado por agente externo y es duradero	47% (alt. <i>volverse</i>)
Hisp.	El cambio se conceptualiza como proceso interno , es duradero y se produce de forma gradual (mayor a 24 horas)	40,3% (alt. <i>volverse</i>)
	El cambio se conceptualiza como proceso interno , es duradero y se produce de forma inmediata	55% (alt. <i>estar</i>)

Con respecto a la variable *enfoque del cambio*, la tabla 7.8 (arriba) muestra que en el nivel medio el índice de uso de este verbo es de tan solo un 10,7 por ciento en contextos como los que se muestran en los ejemplos de 7.37 al 7.42. El uso de *quedarse* en estos contextos lo han hecho en función de que el estado meta exprese propiedad física y de que el cambio se produzca de manera interna. El bajo porcentaje de *quedarse* se debe a que han usado predominantemente el verbo copulativo *ser*, así como otros VSC.

- 7.37 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **quedarme** calvo.
- 7.38 La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y de ellos que **se han quedado** sordos en su vida adulta.
- 7.39 Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después llegar a casa y entrar en la habitación que de repente **se ha quedado** vacía.
- 7.40 Me pregunto por qué el pan blando **se queda** duro mientras que es al revés con el pan duro.
- 7.41 Mete la sopa en la nevera para que **se quede** muy fría.
- 7.42 En los años 90 desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se quedaron** más naturales.

En el nivel alto utilizan *quedarse* un 18 por ciento en contextos de cambio donde hay un estado meta que expresa propiedad física y en función de que el cambio es de proceso interno y hay un agente externo que actúa como desencadenante del cambio. Los ejemplos de 7.43 al 7.46 tiene en común que el cambio, además de producirse internamente es desencadenado por un agente externo (el anillo, el aplicarse la crema Apoliva, meter la sopa en la nevera, despedirte de tu hijo). Este bajo porcentaje de uso del verbo *quedarse* se debe a que utilizan otros verbos que parecen utilizarse sin un criterio aparente; esto se ve en que son variados y se usan con una frecuencia muy baja y muy similar entre sí (cf. tabla 7.8).

- 7.43 Bilbo y Frodo **se quedan** invisibles al ponerse el anillo.
- 7.44 Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque el piel del cuerpo **se queda** suave de su crema de piel.
- 7.45 Mete la sopa en la nevera para que **se quede** muy fría.
- 7.46 Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después llegar a casa y entrar en la habitación que de repente **se ha quedado** vacía.

Por otra parte, la tabla 7.8 (arriba) nos muestra que los aprendices de nivel alto usan en una mayor proporción el verbo *quedarse*, esto es, un 48 por ciento en los contextos que se caracterizan por expresar un cambio de proceso interno, donde no se sabe si hay un agente externo y, además, cuando el cambio es duradero. Como vemos en los ejemplos 7.47 y 7.48

esto sucede cuando la propiedad física expresa una pérdida, como, por ejemplo, la pérdida de pelo y de audición. En estos casos se ve que el verbo *volverse* también se utiliza como alternativa al verbo *quedarse*.

7.47 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **quedarme / volverme calvo**.

7.48 La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y de aquellos que **se han quedado / vuelto** sordos de adultos.

Finalmente, los hispanohablantes utilizan *quedarse* un 40,3 por ciento en los contextos que se muestran en los ejemplos 7.47 y 7.48, es decir, en función de que el cambio sea de proceso interno y duradero y de que el cambio se produzca de manera gradual. En estos casos, aunque el verbo *quedarse* es predominante también utilizan alternativamente el verbo *volverse*.

Además, los hispanohablantes utilizan *quedarse* un 55 por ciento en los contextos de cambio de proceso interno, de carácter duradero y que se producen de forma inmediata, como se ve en el ejemplo 7.49 donde el adverbio *de repente* subraya el carácter inmediato con el que se produce el cambio (cf. 7.8).

7.49 Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y después llegar a casa y entrar en la habitación que de repente **se ha quedado / está** vacía.

De estos resultados se desprende que el uso del verbo *quedarse* se empieza a sistematizar en una fase de aprendizaje tardía. En el nivel medio el índice de uso de este verbo es muy bajo, lo que significa que no está integrado todavía en el sistema de interlengua de los aprendices de este nivel. A partir del nivel alto se empieza a usar más, pero junto con otros VSC, lo que muestra que en ciertos contextos los aprendices vacilan a la hora de decidir qué verbo usar. Por otra parte, también empiezan a usar el verbo de una manera más sistemática en contextos donde los hispanohablantes también lo usan como, por ejemplo, en aquellos cambios que dan lugar a estados duraderos. Se da, por lo tanto, una evolución donde percibimos que se van incorporando nuevos factores que guardan relación con el uso de *quedarse* conforme el nivel de interlengua aumenta. Se ve que la frecuencia de uso de *quedarse* se va aproximando a la frecuencia mostrada por los hispanohablantes y que el verbo se empieza a usar en el mismo tipo de contextos que los hispanohablantes. Por otra parte, vemos que los hispanohablantes usan *quedarse* en más contextos en comparación a los aprendices de nivel alto, debido a que lo usan tanto para expresar cambios graduales como inmediatos.

7.3.2.1.c. Factores que guardan relación con el uso de *quedarse* con estados meta de reacción psicológica

Según la tabla 7.9, en los niveles bajo y medio se produce un infrauso del verbo *quedarse* con estados meta que expresan reacción psicológica. Por lo tanto, no hemos podido identificar ningún factor que guarde relación con el uso de este verbo en estos niveles. Es a partir del nivel alto donde este verbo se empieza a usar en función de las siguientes variables y sus valores: *conceptualización del cambio* [proceso interno] y *causa* [sí hay] / [no hay].

Tabla 7.9. Porcentaje de uso del verbo *quedarse* con estados meta de reacción psicológica por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>quedarse</i>
Bajo		Uso residual (inferior al 10%)
Medio		Uso residual (inferior al 10%)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno , no ha sido causado por un agente externo .	58,8% (alt. <i>ponerse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo .	14,4% (<i>ponerse</i> *)
Hisp.	el cambio se conceptualiza como proceso interno , no ha sido causado por un agente externo .	100%
	el cambio se conceptualiza como proceso interno , ha sido causado por un agente externo .	30% (<i>sentirse</i> *, alt. <i>ponerse</i> y otros)

Con respecto a la variable *conceptualización del cambio*, la tabla 7.9 nos muestra que los aprendices de nivel alto y los hispanohablantes usan *quedarse* solamente en contextos donde el cambio se expresa como proceso interno (tonalidad azul). Por otra parte, además de este factor, observamos que en ambos grupos se utiliza *quedarse* en un contexto donde además el cambio no ha sido causado por un agente externo, como en el ejemplo 7.50. En el nivel alto la frecuencia de uso de *quedarse* en este contexto de cambio con esta característica es del 58,8 por ciento. Alternativamente utilizan en este contexto el verbo *ponerse*, como ilustra el ejemplo 7.51. Esto contrasta con los hispanohablantes los cuales muestran usar en 100 por cien de los casos el *quedarse*.

7.50 El muchacho **se quedó** callado un rato y después contestó.

7.51 El muchacho **se puso** callado un rato y después contestó.

La tabla 7.9 (arriba) muestra, por otra parte, que los aprendices de nivel alto y los hispanohablantes usan *quedarse* en los contextos que se muestran en los ejemplos del 7.52 al 7.54, donde el cambio se expresa como un proceso interno y donde además existe una causa que provoca el cambio (perder el trabajo, recibir una noticia y ver los comentarios en Facebook). En estos contextos en el nivel alto el uso de *quedarse* es bajo, con tan solo un 14,4 por ciento predominando en esos contextos el verbo *ponerse*, mientras que en los hispanohablantes la frecuencia de uso de *quedarse* se incrementa hasta un 30 por ciento en estos contextos donde hay una causa específica que da lugar al cambio. Además, se muestra que han preferido usar otros verbos tales como *sentirse* y verbos léxicos de cambio como *decepcionarse* y *sorprenderse*.

7.52 Sabemos que la vida cambia, que puedes perder tu trabajo o una relación importante. **Te quedas / te pones*** decepcionado y herido. Tener seguridad en sí mismo nos ayuda a sobrellevar el dolor.

7.53 **Me quedé /me puse*** muy triste cuando recibí el mensaje sobre la muerte de Göran, dice Caroline af Ugglas a SVD.

7.54 Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. **Alexander Norén se quedó /se puso*** sorprendido cuando vio los comentarios en Facebook donde se discutía si él estaba o no desnudo.

A modo de recapitulación, los resultados muestran que el uso de *quedarse* empieza a manifestarse en una etapa tardía del aprendizaje, esto es, a partir del nivel alto. En este nivel y en los hispanohablantes se utiliza en contextos que se caracterizan por expresar el cambio como un proceso interno, mostrándose, además, que el otro factor que guarda relación con la elección de este verbo es que en el contexto esté o no esté presente la causa que desencadena el cambio. Los aprendices de nivel alto muestran tener una dificultad mayor para usar *quedarse* en aquellos contextos donde explícitamente hay una causa que en los que no la hay. En el primer caso, esto se ve porque predomina el verbo *ponerse* mientras que en el segundo caso se produce una alternancia entre ambos verbos. Por otra parte, llama la atención que los hispanohablantes utilicen otros verbos justamente en aquellas frases donde se expresa explícitamente la causa del cambio. Habría que comprobar en futuros estudios si estos contextos que son característicos del VSC *quedarse* junto con adjetivos que expresan reacciones psicológicas del tipo *preocupado*, *sorprendido* etc., fomentan el uso de otros verbos como *sentirse* y los verbos léxicos de cambio (*preocuparse*, *sorprenderse*, etc.).

7.3.2.1.d. Factores que guardan relación con el uso de *quedarse* con estados meta de reacción física

Los resultados de este subapartado se limitan al análisis de un contexto de cambio que expresa una reacción física (pasar a estar enfermo). Según muestra la tabla 7.10 (abajo) el verbo *quedarse* no se usa en el nivel bajo. Sin embargo, en los niveles medio y alto se utiliza en porcentajes similares (26,5 por ciento y 32,8 por ciento) al modo del ejemplo 7.55 sin haberse podido identificar ningún factor que se relacione con el uso de este verbo. Por esta razón, las celdas con estos datos están vacías.

7.55 Después de muchas horas sin agua **se quedó** enferma.

Esto es un indicio de que probablemente los aprendices están eligiendo los verbos de forma aleatoria, es decir sin criterio alguno. Una consecuencia de esto es que el verbo *quedarse* alterna con otros verbos. Unas veces eligen *ponerse* y otras veces *ser*. Por su parte, los hispanohablantes no usan *quedarse* en este contexto, lo que indica que este verbo no es característico del contexto en el que los aprendices lo están usando.

Tabla 7.10. Porcentaje de uso del verbo *quedarse* con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>quedarse</i>
Bajo		Uso residual (inferior al 10%)
Medio		26,5% (alt. <i>ponerse</i> y <i>ser</i>)
Alto		32,8% (alt. <i>ponerse</i> y <i>volverse</i>)
Hisp.		No se usa

7.3.2.2. *Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo *quedarse**

La sustancia semántica de la propiedad expresada en el estado meta (el adjetivo) es la que determina en muchos casos qué otros factores de índole temporal-aspectual se relacionan con el uso de *quedarse* (Rodríguez Arrizabalaga 2001:131). Esto se constata en nuestros resultados puesto que el factor que muestra guardar más relación con el uso de este verbo es el valor semántico que expresa el estado meta, a partir del cual se van intercalando otros

factores: la manera en la que se conceptualiza el cambio (proceso interno), la presencia o no de una causa que precipita el cambio, así como la gradualidad y la duración del cambio.

El verbo *quedarse* se caracteriza por aparecer en contextos donde el cambio se expresa como un proceso interno. Existe una variante que corresponde a una pieza léxica distinta, el verbo *dejar*, que sirve para expresar el cambio desde la perspectiva de la causa (Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 45 y Conde Noguero 2013: 284). Nuestros resultados concuerdan con esto ya que los aprendices (nivel medio y alto) y los hispanohablantes han mostrado elegir el verbo *quedarse* en aquellos contextos donde el cambio se expresa como un proceso interno que experimenta la entidad sujeto (cf. tablas 7.8 y 7.9).

Los estudios más recientes sobre la noción de cambio relacionan *quedarse* con cambios que implican una pérdida de una persona o una característica. Van Gorp (2015) plantea que el significado partitivo que expresa el verbo léxico *quedar* —por ejemplo, “me quedan 100 euros” donde se refiere a una parte de una totalidad— pervive en la semicópula de cambio²⁰² y, por lo tanto, “lo que perfila [...] es el estado que resulta de una desaparición, separación o pérdida” (2015: 353). Esta autora analiza 800 contextos de los cuales en el 92,1 por ciento el cambio se debe a una desaparición o separación de alguien/algo. Con respecto a lo anterior, la bibliografía menciona cuatro categorías semánticas del estado meta que suelen combinarse con el verbo *quedarse* y que llevan implícito este valor de pérdida: <estados que implican la idea de ‘incapacitado para reaccionar’>, por ejemplo, *sorprendido*, *perplejo*, *impresionado*, *atónito*, etc; <estados físicos que implican pérdida o inutilización de un miembro>, por ejemplo, *seco*, *vacío*, *paralítico*, *ciego*, *sordo*, *calvo*, etc; <estados de ausencia de acción>, por ejemplo *quieto*, *tieso*, *paralizado*, etc., y <estados civiles que suponen pérdida u ausencia>, por ejemplo, *huérfano*, *viudo*, *soltero*, *solo*, etc. (Conde Noguero 2013 y van Gorp 2014, entre otros).

En nuestros resultados se ve —especialmente en los hispanohablantes—, que en algunos de los contextos de cambio que se han relacionado con el verbo *quedarse* no se alternan otros VSC. Esto se debe probablemente a que los estados meta que se relacionan con el uso de *quedarse* son aquellos que se adaptan a la imagen conceptual que se asocia a *quedarse*, esto es, la de un estado resultante fruto de una desaparición o pérdida (van Gorp 2015: 371). Si nos fijamos en los estados meta que han mostrado guardar relación con el uso de *quedarse* la mayoría llevan implícito este valor de pérdida. Por ejemplo, esto se ha mostrado claramente con el estado meta de estatus social *solo* (cf. 7.3.2.1.a). Conde Noguero (2013: 318) y van Gorp (2015: 369) encuentran dentro de este campo de la posición social otros adjetivos que comparten este valor de pérdida y que se usan típicamente con el verbo *quedarse*; por ejemplo, con respecto al poder adquisitivo tenemos los adjetivos *arruinado* y *pobre*; y con respecto al estado civil, tenemos el adjetivo *viudo*, *soltero*, *solo* o *huérfano*. Ese valor de pérdida es lo que supuestamente hace que, por ejemplo, adjetivos que marcan también estatus social en un sentido ascendente no puedan combinarse con el verbo *quedarse* (**quedarse* rico vs. *hacerse/volverse* rico).

²⁰² Este trabajo ha sido presentado en el capítulo 2 de esta tesis (cf. apartado 2.3.2).

Con respecto a las propiedades físicas (estados, aspectos o defectos físicos), van Gorp encuentra en su estudio que este es el grupo semántico más frecuente que se relaciona con *quedarse* (2015: 373). El punto en común que tienen estos estados es que evocan una falta o pérdida de algo (de color, de energía, de una facultad física, de movilidad, etc.). Van Gorp menciona que los adjetivos *ciego* y *sordo* que expresan una carencia física, se utilizan con *quedarse*, aunque también encuentra la combinación “volverse ciego /sordo”. Con *quedarse* el cambio se entiende como un estado resultante que provoca una pérdida de una facultad física provocado como consecuencia de una causa externa, mientras que con *volverse* es un cambio que se produce por evolución natural que implica un cambio (van Gorp 2015: 261).

Con respecto a lo anterior, nuestros resultados muestran que en los grupos que tienen la competencia idiomática más alta, es decir, el nivel alto y los hispanohablantes, hay una preferencia por usar *quedarse* y, como alternativa, *volverse* con estos estados físicos que denotan pérdida —*calvo* y *sordo*— (cf. 7.3.2.1.b).

En futuros estudios debería estudiarse este valor de pérdida que es común a muchos estados meta que se combinan típicamente con el verbo *quedarse*, a fin de valor si es o no un criterio que el hablante considera a la hora de utilizar el verbo *quedarse*.

Nuestros resultados muestran que se produce un mayor uso del verbo *quedarse* conforme el nivel de competencia va aumentando no solo en función de que el estado meta exprese un valor de pérdida (estatus social —*solo*— y propiedad física —*calvo, sordo, invisible*— (cf. tablas 7.7 y 7.8) sino también en función de factores que tienen que ver con la gradualidad y la durabilidad del cambio. Se muestra que los hispanohablantes son los que más relacionan el uso del verbo *quedarse* con estos factores (cf. tabla 7.8).

La bibliografía señala que el estado al que llega la entidad en un cambio expresado con *quedarse* es durativo siendo en muchos casos, además, un estado que se caracteriza por ser irreversible (Alba de Diego y Lunell 1988 y Porroche Ballesteros Ballesteros 1988). Esto sucede, por ejemplo, con cambios de propiedad física del tipo *quedarse calvo, sordo, mudo*, etc. Por otra parte, este valor de durabilidad contrasta con los cambios expresados por *quedarse* relativos a reacciones psicológicas tales como *quedarse atónito, quedarse sorprendido*— donde el cambio se ve como un evento puntual que carece de extensión temporal (Conde Noguero 2013: 289).

En nuestros resultados se ve que este factor de la durabilidad guarda relación con la elección de *quedarse* en el nivel alto y los hispanohablantes con estados meta que expresan propiedades físicas (cf. tabla 7.8). Sin embargo, los hispanohablantes usan también *quedarse* teniendo en cuenta la gradualidad del cambio, es decir, en función de que el cambio se produzca de manera inmediata (“[...] y entrar en la habitación que de repente **se ha quedado vacía**”, cf. 7.3.2.1.b) y en función de que el cambio se produzca de forma gradual (“me preocupa **quedarme calvo**”, cf. 7.3.2.1.b). En contraste con esto se ve que los aprendices de nivel alto no relacionan la gradualidad con el verbo *quedarse*. De esto se desprende que usen el verbo *quedarse* en una variedad de contextos de cambio inferior a la de los hispanohablantes.

Hay estudios que relacionan el verbo *quedarse* con eventos de cambio que se producen de forma involuntaria (Fente 1970; Alba de Diego y Lunell 1988; Rodríguez Arrizabalaga 2001): “la semántica de los atributos que complementan a *quedar(se)* indica que el sujeto no interviene de manera voluntaria y decidida en el proceso que origina el cambio, sino que participa en él de forma pasiva”²⁰³ (Rodríguez Arrizabalaga 2001:135). Conde Noguero (2013) y en especial van Gorp (2015) conectan este rasgo con el de la presencia de un agente externo responsable del cambio: “el cambio —sea voluntario o no— siempre depende de fuerzas externas a esta, esto es, se interpreta como la consecuencia imputable a un factor o motivo desencadenante” (van Gorp 2015: 353).

Conde Noguero (2013) explica que los eventos de cambio de propiedad física y de reacciones psicológicas se producen ante un determinado estímulo externo que actúa como desencadenante del cambio; por lo tanto, según la autora “es posible establecer una relación causal-explicativa entre el cambio mismo y el desencadenante del mismo” (Conde Noguero 2013: 292). A esto añade, que ese factor externo aparece en la frase como un complemento adverbial — por ejemplo, “Juan se quedó perplejo cuando te vio” — que en el caso de que faltara el sentido de la frase quedaría incompleto (Conde Noguero 2013: 293). También explica que este motivo no tiene por qué aparecer explícitamente en el contexto de la frase pudiéndose inferir por el contexto.

En nuestros resultados vemos que en las frases donde se expresan eventos de cambio de propiedad física (solo en el caso del nivel alto) y de reacción psicológica (nivel alto e hispanohablantes) se usa el verbo *quedarse* en función de la existencia o no de una causa externa que corresponde en términos de Conde Noguero (2013: 292) a un “condicionante externo” que desencadena el evento de cambio. En nuestro material de estudio tenemos contextos donde el factor que promueve el cambio aparece explícitamente como complemento adverbial (“Me quedé muy triste **cuando recibí el mensaje sobre la muerte de Göran**, [...]”), mientras que hay otras frases donde este factor desencadenante no aparece explícito, como en “El muchacho **se quedó callado** un rato y después contestó.” (cf. 7.3.2.1.c). En este caso se podría inferir que el hecho de que el chico se quede callado se debe a una razón, por ejemplo, a la necesidad de pensar lo quiere decir, o bien, a la falta de una respuesta inmediata. En conclusión, la causa es un factor que parece que guarda relación con el uso del verbo *quedarse*, sobre todo cuando se combina con estados meta que se refieren a reacciones psicológicas.

Para finalizar cabe añadir que los resultados muestran que este verbo implica una dificultad de aprendizaje mayor que, por ejemplo, el verbo *ponerse* (cf. 7.3.1). Esto se ve en que *quedarse* se empieza a utilizar en función de ciertos factores en una etapa tardía del aprendizaje, esto es, en aprendices que tienen un nivel de competencia de español alto. Especialmente esta dificultad se hace patente cuando los aprendices expresan cambios de propiedad física y de reacción psicológica.

²⁰³ Porroche Ballesteros Ballesteros (1988: 133) y Morimoto y Pavón Lucero (2007a: 47) matizan que con el verbo *quedarse* también se pueden dar cambios que implican voluntariedad por parte del sujeto teniendo un rol fundamental la presencia o ausencia del pronombre clítico *se*.

Los aprendices del nivel alto son los que lógicamente se van aproximando más al uso que hacen los hispanohablantes del verbo *quedarse*, tanto desde el punto de vista del porcentaje de uso de *quedarse* como con respecto a los factores con los que asocian el uso de este verbo; por ejemplo, con respecto al factor de la duración cuando *quedarse* se utiliza con estados meta de propiedad física (cf. 7.3.2.1.b) y la causa externa cuando *quedarse* se usa junto estados meta que expresan reacción psicológica (cf. 7.3.2.1.c)..

Donde más diferencias se perciben entre el nivel alto y los hispanohablantes es en los contextos de cambio donde hay estados meta que expresan reacción psicológica (cf. 7.3.2.1.c). En este tipo de contextos particularmente se ve que se produce un infrauso de *quedarse* y una sobreutilización del verbo *ponerse* por parte de los aprendices del nivel alto. De este modo predominan ejemplos como “[...] Alexander Norén *se puso* sorprendido cuando vio las entradas de FB donde se discutía si él estaba desnudo o no”. Esto podría deberse a que los aprendices en este nivel todavía no han asimilado las diferencias semánticas entre estos dos verbos; con *quedarse* se perfila la fase final del proceso de cambio, es decir, el estado resultante de un cambio que se produce como efecto de una causa; con *ponerse*, se perfila únicamente el proceso de transición o paso hacia el nuevo estado, donde la causa y el efecto que provoca (el cambio) se producen de manera simultánea (van Gorp 2015: 362).

7.3.3. Estudio del verbo *convertir/se/*

En este apartado presentamos las características de los contextos de cambio (factores) que guardan relación con el uso del verbo *convertir/se/*. En el apartado 7.3.3.1 describimos el porcentaje de uso de *convertir/se/* en función de esas características por cada nivel de interlengua y con respecto a los hispanohablantes. En el apartado 7.3.2.2 discutimos estos resultados a la luz de los criterios léxico-semánticos que caracterizan el uso del verbo *convertir/se/* según la bibliografía.

7.3.3.1. Factores que guardan relación con el uso de *convertirse*

En este subapartado mostramos los resultados de los factores (valores de las variables) que guardan relación con la selección y uso del verbo *convertirse*. La variable que guarda más relación con el uso de *convertirse* es el *Estado meta* con los siguientes valores:

- a. [ente] (cf. 7.3.3.1.a)
- b. [estatus social] (cf. 7.3.3.1.b)
- c. [oficio y cargo] (cf. 7.3.3.1.c)

Como indicamos al lado de cada valor, para cada uno de estos tres valores dedicamos un subapartado donde presentamos y describimos una tabla en la que se muestran en distintos colores qué otras características (valores de las demás variables) guardan relación con el uso de *convertirse*. Con el fin de ver el desarrollo del aprendizaje de este verbo, mostramos el porcentaje de uso de *convertirse* en función de estas características y por cada uno de los niveles de competencia.

7.3.3.1.a. Factores que guardan relación con el uso de *convertir/se/* con estados meta de ente

Según la tabla 7.11 no hemos podido identificar otras características que guarden relación con el uso de *convertirse* salvo aquella que se refiere al valor semántico del estado meta de ente.

Tabla 7.11. Porcentaje de uso del verbo *convertirse* con estados meta de ente por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contexto de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>convertirse</i>
Bajo		Uso residual (<i>ser</i> *)
Medio		47% (alt. <i>ser</i> y <i>hacerse</i>)
Alto		53,7% (alt. <i>hacerse</i> y <i>volverse</i>)
Hisp.		57,7 % (alt. <i>hacerse</i> y <i>volverse</i>)

La pieza léxica formada por este verbo y estados meta de ente expresa un cambio total donde la entidad pasa a ser otra entidad completamente distinta a la que era antes del cambio (Conde Noguero 2013: 125). Según la tabla 7.11 en el nivel bajo se produce un infrauso del verbo *convertir/se/* utilizándose en su lugar el verbo copulativo *ser*, como muestran los siguientes ejemplos:

7.56 El apartamento de Astrid Lindgren en Dalagatan 46 en Estocolmo **será** una casa de autora con exposiciones regulares para la gente (a).

7.57 Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **fue** cenizas

7.58 El sueño de Moustafa **ha sido** realidad [...].

En el nivel medio se produce un fuerte aumento del verbo *convertirse* que se utiliza un 47 por ciento de las veces y se alterna en ocasiones con el verbo copulativo *ser* y el VSC *hacer*, como visualizan los siguientes ejemplos. El verbo *hacer* lo utilizan solamente en el contexto donde el cambio se expresa como un proceso causado, como se ve en el ejemplo 7.62.

- 7.59 El apartamento de Astrid Lindgren en Dalagatan 46 en Estocolmo **va a ser / se convierte en una casa** de autora con exposiciones regulares para la gente.
- 7.60 Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **fue ceniza / se convirtió** en cenizas.
- 7.61 Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundvall se quemó y **fue ceniza / se convirtió en cenizas**.
- 7.62 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica la pone celosa. Ahora ella tiene miedo de asustarlo. Los celos **le convierten / le hacen** un monstruo.

En el nivel alto se aprecia, con respecto al nivel medio, un aumento leve del uso de *convertir/se/* hasta un 53,7 por ciento, que es bastante cercano al mostrado por los hispanohablantes, esto es, un 57,7 por ciento. En algunos contextos *convertir/se/* se alterna con los verbos *hacerse* y *volverse*. En contextos, como el del ejemplo 7.64, el verbo predominante es *hacerse*.

- 7.63 El agua **se convirtió en / se hizo** lodo en Svandamen [...].
- 7.64 El sueño de Moustafa **se hizo* / se volvió / se convirtió** en realidad [...].
- 7.65 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica la pone celosa. Ahora ella tiene miedo de asustarlo. Los celos **la convierten** en un monstruo.

Los resultados de la tabla Tabla 7.11 (arriba) muestran un enorme cambio entre el nivel bajo y los restantes niveles (medio y alto) donde se muestra que el uso de *convertir/se/* es predominante con estados meta de ente. Al mismo tiempo se aprecia que se trata de contextos de cambio que admiten el uso de otros verbos de cambio como, por ejemplo, *hacerse* (cf. ej. 7.63 y 7.64).

- 7.3.3.1.b. Factores que guardan relación con el uso de *convertirse* con estados meta de estatus social

En este apartado analizamos los resultados de únicamente un contexto de cambio donde el uso de *convertirse* guarda relación con un estado meta que expresa estatus social, como “capital del vino ecológico” en la frase 51.

[Frase 51] Barcelona ***se ha hecho / se ha convertido en** capital del vino ecológico.
Muchos restaurantes han apostado por esto.

Debido a que solamente disponemos de un contexto con un estado meta de estatus social que se utiliza con el verbo *convertirse*, no hemos podido identificar otras características que guarden relación con el uso de *este verbo* junto con estados meta que expresan estatus social (cf. tabla 7.12, abajo). Este problema se debe a que no disponemos de otros contextos con estados meta de estatus social con una mayor variedad de características para hacer unos contrastes más significativos desde el punto de vista estadístico. Este es un problema metodológico que sucede varias veces en este capítulo de análisis²⁰⁴ y por eso, debe tenerse en cuenta en futuros estudios. Esto implica, además, que sea necesario cotejar este resultado en un estudio con un mayor número de contextos de cambio de este tipo.

Cabe señalar, que sí podemos establecer un contraste con otro contexto de cambio donde hay un estado meta que también expresa estatus social. Se trata del adjetivo *solo* (frase 51) que se le ha relacionado con el uso del verbo *quedarse*. Este contexto de cambio se ha analizado en el apartado 7.3.3.2.a.

[Frase 50] Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer y papá **se quedó** solo cuidando de Tom y su hermano y su hermana.

Tabla 7.12. Porcentaje de uso del verbo *convertirse* con estados meta de estatus social por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>convertirse</i>
Bajo		Uso residual (ser*)
Medio		25% (ser*)
Alto		46,7% (alt. <i>volverse</i>)
Hisp.		86,4%

A partir de contrastar este par de contextos de las frases 50 y 51 podemos sacar la conclusión de que posiblemente la selección del verbo *convertirse* con el sintagma nominal *capital del vino* (frase 50) tenga que ver con que se trata de un sintagma nominal y no de un adjetivo como sucede con el estado meta *solo* (frase 51); además este sintagma nominal tiene connotaciones positivas. Estas hipótesis deberían comprobarse en futuros estudios.

²⁰⁴ Véase, por ejemplo, el apartado 7.3.4.1.c en este mismo capítulo.

Los resultados que podemos valorar en este subapartado son los que se refieren a las cifras porcentuales sobre el uso de *convertirse* respecto a cada uno de los niveles. Según la tabla 7.12, en el nivel bajo se produce un infrauso del verbo *convertirse* usándose en su lugar el verbo *ser*. De allí en adelante apreciamos un aumento del uso de este verbo conforme aumenta la competencia idiomática de los aprendices. En el nivel medio *convertirse* se usa en un porcentaje relativamente bajo si se compara con el nivel alto y los hispanohablantes. Se utiliza un 25 por ciento de las veces, lo que implica que siga predominando el uso del verbo *ser* como sucede en el nivel bajo. Por lo tanto, predominan ejemplos como el siguiente:

7.66 Barcelona **ha sido / es** la capital del vino ecológico. Muchos restaurantes han apostado por esto.

En el nivel alto el uso de *convertirse* aumenta a un 46,7 por ciento alternándose con el verbo *volverse*, como ilustra el ejemplo 7.67. Finalmente, los hispanohablantes muestran una preferencia clara por el verbo *convertirse* que se usa en un 86,4 por ciento. Por lo tanto, los ejemplos que predominan son como los de 7.68.

7.67 Barcelona **se ha convertido / se ha vuelto** en la capital del vino ecológico. Muchos restaurantes han apostado por esto.

7.68 Barcelona **se ha convertido** en la capital del vino ecológico.

De estos resultados se desprende que conforme avanza el nivel de competencia se va usando cada vez más *convertirse* en función de que el estado meta exprese estatus social.

7.3.3.1.c. Factores que guardan relación con el uso de *convertirse* con estados meta de profesión y cargo

La tabla 7.13 (abajo) muestra los resultados de los porcentajes de uso del verbo *convertirse* en contextos de cambio que se refieren a oficios y cargos que desempeña un individuo. Estos resultados provienen de los dos contextos (frases 19 y 22) que mostramos a continuación:

[Frase 19] Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **se convirtió** en entrenador del FC Barcelona.

[Frase 22] Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa **se convirtió** en empresario por casualidad.

Según la tabla 7.13, en los tres niveles de aprendices no se ha podido identificar ninguna característica que guarde relación con el uso del verbo *convertirse*, aparte de que se utiliza en relación con estados meta que expresan oficios y cargos. La tabla 7.13 muestra que en el nivel bajo y medio se da un infrauso del verbo *convertirse*. En los primeros predomina el verbo copulativo *ser* (ejemplos 7.69 y 7.70), mientras que en los segundos lo que predomina es el VSC *hacerse* usándose alternativamente la cópula *ser* (ejemplos 7.71 y 7.72). En el nivel alto

convertirse se usa solamente un 12,8 por ciento de las veces. Esto es debido a que los aprendices de este nivel han preferido utilizar el verbo *hacerse* en esos contextos (ejemplos 7.73 y 7.74).

- 7.69 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luis Enrique **fue** entrenador del FC Barcelona en 2013.
- 7.70 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa el **fue** empresario para un accidente.
- 7.71 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luis Enrique **fue / se hizo** entrenador del FC Barcelona en 2013.
- 7.72 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa el **fue / se hizo** empresario para un accidente.
- 7.73 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luis Enrique **se hizo* / se convirtió** en el entrenador del FC Barcelona en 2013.
- 7.74 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa **se hizo* / se convirtió** en un empresario casualidad.

Tabla 7.13. Porcentaje de uso del verbo *convertirse* con estados meta de oficio y cargo por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>convertirse</i>
Bajo		Uso residual (<i>ser</i>)*
Medio		Uso residual (inferior al 10%) (<i>hacerse*</i> y alt. <i>ser</i>)
Alto		12,8% (<i>hacerse*</i>)
Hispan.	el cambio es reversible	55,8% (alt. <i>volverse</i> , <i>hacerse</i> y <i>ser</i>)

Finalmente, la 7.13 (arriba) muestra que el uso de *convertirse* con estados de oficio y cargo se relaciona con la característica de cambio reversible exclusivamente en los hispanohablantes. En relación con esta característica lo utilizan un 55,8 por ciento de las veces. Alternativamente utilizan también otros verbos *volverse*, *hacerse* y *ser* (ejemplos 7.75 y

7.76) en función de esta característica de la reversibilidad, aunque hay una clara preferencia por usar *convertirse* en función de este factor.

7.75 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90, Luis Enrique **se volvió / se hizo / fue / se convirtió*** en entrenador del FC Barcelona en 2013

7.76 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa **se volvió / se hizo / fue / se convirtió*** en un empresario por casualidad.

Es posible establecer un contraste con otro contexto de cambio cuyo estado meta expresa también profesión, como es el de pasar a ser médico, caso que se estudia en el siguiente apartado 7.3.4 (cf. subapartado 7.3.4.1.e). El verbo que se ha relacionado con el estado meta médico es *hacerse*. Al contrastar las características de los contextos donde aparecen los sustantivos *entrenador* y *empresario* con las características del contexto donde aparece el sustantivo *médico*, vemos que el rasgo que los diferencia es el de la *reversibilidad*. En los contextos donde aparecen las profesiones de entrenador y empresario se dejan interpretar como un cargo temporal. Se ha mostrado que Luis Enrique sigue siendo entrenador, pero no del FC Barcelona. En el caso donde aparece el sustantivo *empresario* aparece un complemento circunstancial de modo *por casualidad* que subraya el carácter fortuito de ser empresario. Por estas razones, estos dos contextos que contienen el estado meta *entrenador del Barcelona* y *empresario* se clasificaron con la característica de la reversibilidad, frente al contexto donde aparece el sustantivo *médico* que se caracterizó como irreversible, debido a la información que se desprende del contexto; allí se realza su carácter de profesión duradera, como detallaremos en el subapartado donde se trata este caso (cf. 7.3.4.1.e).

7.3.3.2. Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo *convertir/se/*

Las características con las que se describe el uso del verbo *convertir/se/* en la bibliografía tienen que ver, por una parte, con la naturaleza formal y semántica de su atributo, es decir, lo que en el contexto de este trabajo hemos definido como estado meta y, por otra parte, con la semántica del verbo. *Convertir/se/* se describe como un verbo que va seguido de un sustantivo o sintagma nominal por lo que es bastante inusual encontrarlo junto con adjetivos (Porroche Ballesteros 1988: 138 y Rodríguez Arrizabalaga 2001:160). Cabe añadir que *convertirse* junto con *transformarse* son considerados por Conde Noguero (2013 358-359) como verbos que están a caballo entre ser verbos semicopulativos y verbos plenos de significado. Aunque su significado se completa con el complemento preposicional con el que guardan relación, estos verbos son el núcleo formal y semántico de dicha construcción, puesto que por sí mismos expresan el significado de ‘cambio’. Con respecto a esta característica, Conde Noguero (2013: 125) continúa señalando que ambos verbos expresan *cambios de entidad*, es decir, cambios donde la entidad afectada pasa a ser otra entidad diferente a la que era antes del cambio. En las frases donde aparecen estos dos verbos es habitual que estén presentes los

dos estados que están involucrados en el cambio; por una parte, la entidad origen antes del cambio y la entidad final resultante del cambio, que aparece en la oración como término de la preposición *de* (Conde Noguero 2013: 126). Además, la autora matiza que estos cambios de entidad pueden darse en el plano real y en el plano abstracto (Conde Noguero 2013: 362), como se observa en algunos de los ejemplos que hemos presentado en este análisis: “Un **edificio** [...] se convirtió en **cenizas**” / El **apartamento** de A. Lingrens [...] se convierte en una **casa de autores** [...] / El **sueño** de Moustafa se convierte en **realidad**”.

Conde Noguero (2013: 362) relaciona el verbo *convertirse* con la involuntariedad, rasgo que ya había sido señalado por Porroche Ballesteros (1988:128). *Convertirse* expresa transformaciones que se producen de forma involuntaria, es decir, que no requieren un esfuerzo para realizarse por parte de la entidad que experimenta el cambio. Con respecto a esto, Conde Noguero (2013: 362) añade que existen materias que poseen la capacidad natural de experimentar estas transformaciones (“El **agua** se convierte en hielo” / “La **masa** se convierte en energía). Una última característica que relaciona Conde Noguero (2013: 363-364) es que *convertirse* expresa también cambios de estado, donde la entidad que sufre el cambio sigue siendo la misma tras experimentar el cambio. En estos casos se produce una modificación parcial, es decir, de algún aspecto (físico, psíquico, social, etc.) que, además, se expresa mediante un sintagma nominal (“Ende **se convirtió en el autor alemán más leído** por adolescentes y adultos”)²⁰⁵.

Las características que acabamos de reseñar sobre el uso del verbo *convertir/se/* coinciden en parte con las que se muestran en nuestros resultados. Prácticamente el único factor que muestra relacionarse con el uso de *convertirse* tiene que ver con tres estados meta, a saber: *ente*, *estatus social* y *oficio y cargo*. Con respecto al primero se refiere a cambios de entidad (“Un edificio industrial se quemó y **se convirtió en cenizas**”) y con respecto los segundos se trata de cambios de estado (Barcelona **se ha convertido en capital del vino ecológico**/ Luís Enrique **se convirtió en entrenador del FC Barcelona** en 2013).

Probablemente no hemos podido identificar otros factores que guarden relación con el uso de *convertirse*, debido a que los hablantes, para elegir este verbo, han tenido en cuenta la propia semántica del verbo que contiene el sema de ‘cambio’ (Conde Noguero 2013), así como el rasgo formal del atributo como sustantivo que es término de una preposición. Un detalle que avala esto es que en algunos de los contextos de cambio que requerían ser traducidos con el verbo *convertirse*, aparecía el verbo *bli* y *göra* junto con la preposición *till* que equivale a la preposición *en* en español (Vattnet **blev till** slam i Svandammen / En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundvall brann ner och **blev till** aska på måndagskvällen).

Otro resultado destacado es que es bastante común que en los contextos donde se usa *convertir/se/* aparezcan otros verbos alternativos como, por ejemplo, *volver/se/* y *hacer/se/*. Según Porroche Ballesteros (1988:138) el significado de *convertir/se/* es muy cercano al de estos dos verbos, aunque no son sinónimos. Cuando *convertir/se/* y *hacer/se/* se pueden

²⁰⁵ Este ejemplo está sacado de Conde Noguero (2013: 363).

alternar, el rasgo que los diferencia es el de la voluntariedad y esfuerzo; mientras que *hacerse* implica un cambio voluntario que puede implicar un esfuerzo para lograrlo, en el cambio expresado por *convertirse* no tiene por qué darse el significado de voluntariedad y esfuerzo (Porroche Ballesteros 1988: 138). Por otra parte, Rodríguez Arrizabalaga (2001: 160) afirma que el significado de *volverse* es similar al de *convertirse* porque ambos tienen en común el rasgo de la involuntariedad y el de la permanencia de la entidad en el nuevo estado resultante del cambio. El único rasgo que les diferencia es que, como ya hemos señalado anteriormente, *convertirse* se acompaña de sintagmas nominales y *volverse* con adjetivos y sustantivos indeterminados.

En los resultados se aprecia que el verbo *convertir/se/* va usándose cada vez más en función de estos tres tipos de estado meta conforme el nivel de dominio del idioma es mayor, a excepción del nivel bajo que no lo usan. Además, se ve que los otros verbos que utilizan los aprendices como alternativa a *convertirse* se van asemejando a los que utilizan los hispanohablantes cuando no usan *convertir/se/*.

Apenas se aprecian diferencias entre los aprendices del nivel medio y alto y los hispanohablantes en el porcentaje de uso de *convertir/se/* cuando el estado meta expresa ente. Además, son los contextos donde se produce una mayor variación de verbos (cf. tabla 7.11). Sin embargo, con estados meta que expresan estatus social y oficio y cargo (cambios de estado) la predicción del uso de *convertirse* es bastante más inferior en los aprendices (nivel medio y alto) que en los hispanohablantes (cf. tablas 7.12 y 7.13).

Con estados meta que expresan estatus social (cf. tabla 7.12) en el nivel medio el verbo *ser* todavía es predominante (“Barcelona **ha sido** capital del vino ecológico”), mientras que en el nivel alto *convertirse* es el verbo que predomina, aunque alterna con *volverse*. (Barcelona **se ha vuelto/ se ha convertido** en capital). Por su parte, los hispanohablantes usan *convertirse* en cuotas entorno al 85% por ciento. De esto se desprende que hay aprendices en el nivel alto que no discriminan todavía que la estructura formal que complementa a *volverse* son sustantivos indeterminados, como por ejemplo “Su hijo se había vuelto **un** desconocido” (Rodríguez Arrizabalaga 2001: 161).

En los cambios relativos a oficio y cargo (cf. tabla 7.13), observamos también grandes diferencias entre los niveles medio y alto en comparación con los hispanohablantes. La probabilidad de uso de *convertirse* con respecto a este tipo de estado meta es muy baja en el nivel medio y alto con respecto a la mostrada por los hispanohablantes. Los aprendices asocian los estados meta *entrenador del FC Barcelona* y *empresario* con el verbo *hacerse*, mientras que en los hispanohablantes prefieren el verbo *convertirse* que eligen en función del carácter reversible del estado meta, es decir, con estados meta que se refieren a cargos temporales.

Por nuestra experiencia docente sabemos que uno de los usos del verbo *hacerse* en los que las gramáticas de ELE ponen más atención es el de profesiones, donde no se hace esta distinción tan afinada entre oficios y cargos temporales como la que al menos en nuestro estudio realizan los hispanohablantes. En la bibliografía consultada tampoco hemos encontrado estudios donde se haga referencia a este resultado. Como disponemos de un número bajo de datos, sería adecuado en futuros estudios investigar este uso tan particular

de *convertirse* en relación con cargos temporales, a fin de valorar si realmente este factor es el que determina el uso de *convertirse* en esos contextos.

Para terminar, cabe añadir que en general, la tendencia observada a partir de los resultados es que para los aprendices del nivel medio y alto toma más tiempo relacionar el verbo *convertir/se/* con estados meta que expresan estado (cambios de estado de estatus social y de cargos temporales) que con estados meta de ente (cambios de entidad).

7.3.4. Estudio del verbo *hacer/se/*

En este apartado presentamos las características de los contextos de cambio (factores) que guardan relación con el uso del verbo *hacer/se/*. En el apartado 7.3.4.1 describimos el porcentaje de uso de *hacer/se/* en función de esas características por cada nivel de interlengua y con respecto a los hispanohablantes. En el apartado 7.3.4.2 discutimos estos resultados a la luz de los criterios léxico-semánticos que caracterizan el uso del verbo *hacer/se/* según la bibliografía.

7.3.4.1. Factores que guardan relación con el uso de hacerse

En este subapartado mostramos los resultados de los factores (valores de las variables) que guardan relación con la selección y uso del verbo *hacer/se/*. La variable que ha mostrado guardar más relación con el uso del verbo *hacer/se/* es el *Estado meta* con los siguientes valores:

- a. [afiliación] (cf. 7.3.4.1.a)
- b. [comportamiento y forma de ser] (cf. 7.3.4.1.b)
- c. [edad y ciclos vitales] (cf. 7.3.4.1.c)
- d. [ente] (cf. 7.3.4.1.d)
- e. [oficio y cargo] (cf. 7.3.4.1.e)
- f. [percepción sensorial] (cf. 7.3.4.1.f)
- g. [personalidad] (cf. 7.3.4.1.g)
- h. [relaciones personales] (cf. 7.3.4.1.h)
- i. [propiedad física] (cf. 7.3.4.1.i)
- j. [reacción psicológica] (cf. 7.3.4.1.j)

Como indicamos al lado de cada valor, para cada uno de estos 10 valores dedicamos un subapartado donde presentamos y describimos una tabla en la que se muestran en distintos colores qué otras características (valores de las demás variables) se interrelacionan con cada uno de estos valores y explican el uso de *hacer/se/*. Cada tabla muestra la frecuencia de uso del verbo *hacer/se/* en función de estas características en cada uno de los niveles de interlengua y con respecto a los hispanohablantes.

7.3.4.1.a. Factores que guardan relación con el uso de *hacerse* con estados meta de afiliación

La tabla 7.14 (abajo) muestra que la variable que guarda relación con el uso de *hacerse* en los contextos de cambio de afiliación es la *causa*, a excepción del nivel bajo donde no se ha podido determinar ningún factor que guarde relación con el uso de *hacerse*. Esto es debido a que no usan este verbo con estados meta de afiliación. Los contextos de cambio donde se ha usado *hacerse* se encuentran en las siguientes frases:

[12a / 12b] Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **se hizo** independiente en 1917.
Después, el país se hizo miembro de la UE en 1994.

[29a /29b] Cuando uno entienda la ciencia uno **se hace** ateo, pero también uno **se puede hacer** religioso.

Según la tabla 7.14 (abajo) la frecuencia de uso de *hacerse* va aumentando conforme el nivel de competencia es mayor en aquellos contextos de cambio de afiliación donde no es posible determinar si hay o no una causa que provoca el cambio, como sucede en la frase 12a /12b. En estos contextos de cambio es a partir del nivel medio que se empieza a usar *hacerse* un 29,7 por ciento, cifra que aumenta hasta un 58,5 por ciento en el nivel alto. Esta cifra se muestra muy cercana a la de los hispanohablantes (57,9 por ciento). La baja frecuencia de *hacerse* en el nivel medio con respecto al nivel alto y los hispanohablantes se debe a que han usado preferentemente el verbo copulativo *ser*, como se ve en el siguiente ejemplo:

7.77 Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **fue** independiente en 1917. Luego **fue** miembro de la UE en 1994.

Esto marca una diferencia con el nivel alto donde junto a *hacerse*, que es el verbo predominante, se usan otros verbos como la cópula *ser* y VSC como *ponerse* y *volverse* que parecen usarse de manera aleatoria:

7.78 Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **fue/ se puso/se volvió** independiente en 1917. Luego **fue /se puso/ se volvió** miembro de la UE en 1994.

En el caso de los hispanohablantes, aunque el verbo que predomina es *hacerse* también utilizan *volverse* y *convertirse*:

7.79 Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **se hizo** independiente en 1917.
Después, el país **se volvió / se convirtió** en miembro de la UE en 1994.

Tabla 7.14. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de afiliación por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso <i>hacerse</i>
Bajo		No lo usan
Medio	no aplica la característica agente externo.	29,7% (ser*)
	ha sido causado por un agente externo.	16,3% (volverse* y alt. <i>convertirse</i>)
Alto	no aplica la característica agente externo.	58,5% (uso aleatorio de otros verbos)
	ha sido causado por un agente externo.	20% (<i>volverse</i> * / alt. <i>convertirse</i>)
Hispan.	no aplica la característica agente externo.	57,9% (alt. con <i>volverse</i> y <i>convertirse</i> y ser)
	ha sido causado por un agente externo.	11,4% (volverse*)

La frecuencia de uso de *hacerse* disminuye en los contextos de cambio donde aparece explícitamente una causa externa que de manera voluntaria o involuntaria provoca el cambio (por orden de niveles, 16,3 por ciento; 20 por ciento; 11,4 por ciento). Esto sucede en la frase 29a/29b mostrada arriba, donde la causa está explícita en la oración temporal encabezada por “cuando”. En estos contextos los niveles medio y alto utilizan preferentemente el verbo *volverse* y de forma alternativa *convertirse*, como se ve en el ejemplo 7.80.

7.80 Cuando uno entienda la ciencia uno *se vuelve /se convierte* en ateo, pero también uno **se puede volverse / convertirse** en religioso.

En los hispanohablantes, sin embargo, predomina el verbo *volverse* por lo que abundan enunciados como los del ejemplo 7.81:

7.81 Cuando uno entienda la ciencia uno *se vuelve* ateo, pero también uno se puede **volver** religioso.

De acuerdo a estos resultados, se ve que los contextos donde no hay una causa que haya desencadenado el cambio favorecen el uso del verbo *hacerse*, mientras que cuando hay una causa explícita en el contexto de cambio se prefiere el verbo *volverse*. Esta cuestión la retomamos en el apartado de análisis dedicado al verbo *volver/se/* (cf. 7.3.5.1.a)

7.3.4.1.b. Factores que guardan relación con el uso de *hacer* con estados meta de comportamiento y forma de ser

La tabla 7.15 (abajo) muestra que en los tres niveles de interlengua la variable que guarda relación con el uso de *hacer* para los cambios de comportamiento es la *conceptualización del cambio*. En concreto, vemos que la frecuencia de uso de *hacer* es alta en aquellas frases donde el cambio de comportamiento se expresa como un proceso causado. Esto significa que hay un sujeto en la frase que causa el cambio. En el nivel bajo la frecuencia de uso de *hacer* en los contextos de las siguientes frases con esta característica es de un 80 por ciento:

[Frase 6] En un artículo en Hufvudstadsbladet Anna- Lena Laurén escribió sobre una investigación muestra que el internet **nos hace** más tontos

[Frase 33] Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **le hace** celoso.

[Frase 39] El correr **me hace** a una persona mejor.

En el caso de los aprendices del nivel medio y alto la frecuencia de uso de este verbo es alta (87,5 por ciento y 87,9 por ciento) en los contextos de cambio de las frases 6 y 39 (arriba). La elección del verbo *hacer* en estos contextos que acabamos de presentar guarda relación con que el cambio se expresa como un proceso causado y es duradero. En el contexto de la frase 33 el verbo *hacer* se ha usado en función de que el cambio se expresa como un proceso causado y es transitorio. En este caso la frecuencia de uso de *hacer* desciende al 50 por ciento en ambos niveles. Esto se debe a que en estos contextos se utiliza alternativamente el verbo *poner*. El ejemplo 7.82 muestra que hay aprendices que usan el verbo *hacer* y otros el verbo *poner*.

7.82 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica **le hace / le pone** celosa.

Para los hispanohablantes el uso de *hacer* en contextos de cambio de comportamiento se relaciona con la *duración temporal del nuevo estado* y, en concreto, con el valor duradero. De esto se desprende que lo usan solamente en los contextos de cambio donde se expresan

comportamientos que duran en el tiempo. En estos casos junto al verbo *hacer* utilizan como verbo alternativo *volver*, como muestran los siguientes ejemplos 7.83 y 7.84:

7.83 En un artículo en el periódico "Huvudstadsbladet" Anna-Lena Kaurén escribió sobre investigaciones que muestran que internet **nos hace / nos vuelve** más tontos.

7.84 Correr **me hace / me vuelve** una mejor persona.

Tabla 7.15. Porcentaje de uso del verbo *hacer* con estados meta de comportamiento por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso <i>hacerse</i>
Bajo	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	80%
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es duradero .	87,5%
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es transitorio .	50% (alt. <i>ponerse</i>)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es duradero .	87,9%
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y es transitorio .	53,1% (alt. <i>ponerse</i>)
Hisp.	el cambio es duradero	54% (alt. <i>volver</i>)

De acuerdo a lo anterior, vemos que los aprendices no siempre basan la elección del verbo *hacer* en los mismos factores que los hispanohablantes. Esta diferencia entre los aprendices y los hispanohablantes revela que los aprendices probablemente han elegido este verbo basándose en las reglas de su L1. Lo que han hecho es una traducción directa del verbo sueco *göra* al español²⁰⁶. Además, usan *hacer* tanto para cambio duraderos como transitorios. Los hispanohablantes han basado la elección del verbo *hacer* en un solo criterio, esto es, la duración del cambio, valor que típicamente se relaciona con el verbo *hacer/se/*. En definitiva, los hispanohablantes no se han fijado que el verbo en la frase a traducir fuera *göra*, sino que lo que han tenido en cuenta a la hora de elegir *hacer* es la durabilidad del cambio.

²⁰⁶ Las frases 6, 33 y 39 en sueco se encuentran en el apéndice 9.

7.3.4.1.c. Factores que guardan relación con el uso de *hacerse* con estados meta de edad y ciclos vitales

La tabla 7.16 (abajo) muestra que la única variable que se relaciona con el uso de *hacerse* es el estado meta cuando expresa edad y ciclos vitales. Esto posiblemente sea debido a que tan solo disponemos de dos frases que contienen contextos de cambio con este tipo de estado meta. Por lo tanto, necesitaríamos disponer de más contextos de cambio referidos a la edad con otras características que contrastaran con las características de los contextos que tenemos en las frases 15 y 28. De esta forma, podríamos establecer contrastes e identificar factores que se asocian al uso del verbo *hacerse*.

[Frases 15] Cuando las personas se hacen mayores, se acostumbra a conformarse con poco.

[Frases 28] Cuando la abuela se hizo adulta quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

Los resultados de la tabla 7.16 (abajo) nos indican que conforme va aumentando el nivel de competencia se va usando con una mayor frecuencia *hacerse* junto a estados meta que expresan edad y ciclos vitales. En el nivel medio *hacerse* se usa un 25 por ciento. En este nivel el verbo que predominan es *ser*. Por lo tanto, en este nivel abundan ejemplos como los siguientes:

7.85 Cuando las personas **van a ser** mayores, se acostumbra a conformarse con poco.

7.86 Cuando la abuela **era** adulta quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

Además, se utilizan otros verbos que parecen usarse al azar. Por ejemplo, con el adjetivo *adulto* se combinan los siguientes verbos mostrados en el ejemplo 7.87:

7.87 Cuando la abuela **estuvo/ se quedó/ se volvió** adulta, quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

En el nivel alto el uso de *hacerse* aumenta levemente con respecto al nivel medio a un 38,29 por ciento. Alternativamente se usa también *volverse* y otros VSC como ilustran los siguientes ejemplos:

7.88 Cuando personas **se ponen** viejas, se acostumbra a conformarse con poco.

7.89 Cuando personas **se quedan** viejas, se acostumbra a conformarse con poco.

7.90 Cuando la abuela **se hizo** adulta quería vivir en un lugar más grande.

7.91 Cuando la abuela **se volvió** adulta, quería vivir en un lugar más grande.

7.92 Cuando la abuela **se convirtió** adulta, quería vivir en un lugar más grande.

7.93 Cuando la abuela **se quedó** mayor quería vivir en un lugar más grande.

7.94 Cuando la abuela **se puso** mayor quería vivir en un lugar más grande.

En los hispanohablantes la frecuencia de uso de *hacerse* aumenta hasta un 51,7 por ciento. Utilizan también otros VSC como *volverse*, *ponerse* y *convertirse*, como muestra en los siguientes ejemplos:

- 7.95 Cuando las personas **se hacen** viejas, se acostumbra a conformarse con poco.
- 7.96 Cuando la gente **se pone** vieja, se acostumbra a conformarse con poco.
- 7.97 Cuando la abuela **se hizo** adulta quería vivir en un lugar más grande.
- 7.98 Cuando la abuela **se volvió** adulta quería vivir en un lugar mucho más grande y luchar por los derechos de las mujeres.
- 7.99 Cuando la abuela **se convirtió en** adulta quería vivir en un lugar mucho más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

De acuerdo a los resultados que acabamos de mostrar, vemos que los contextos de cambio que se refieren a edad y ciclos vitales admiten más de un VSC. En los niveles medio y alto esta variación podría responder a un uso aleatorio. Se observa que a veces se utilizan verbos que son compatibles al contexto de cambio (ej. 7.90), mientras que lo que predomina es el uso de verbos que son típicos en esos contextos donde se usa (ej. 7.88, 7.89, 7.91 y 7.93).

En los hispanohablantes observamos que aunque haya una preferencia por usar el verbo *hacerse*, también se produce un uso variado de verbos que son compatibles con los contextos de cambio de edad y ciclos vitales.

Tabla 7.16. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de edad y ciclos vitales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		No lo usan
Medio		25% (ser* y uso de otros verbos)
Alto		38,29 % (alt. <i>volverse</i> y otros VSC)
Hisp.		51,7% (alt. con <i>volverse</i> , <i>ponerse</i> , <i>convertirse</i>)

7.3.4.1.d. Factores que guardan relación con el uso de *hacer* con estados meta de ente

La tabla 7.17 (abajo) muestra que solamente los aprendices del nivel medio son los que han usado el verbo *hacer* un 50% de las veces para expresar cambios de ente que se expresan como un proceso causado. Esto se muestra en el ejemplo 7.100, donde hay un sujeto “los celos” que son los que provocan el cambio. En este contexto, aunque predomina el verbo *hacer*, se utiliza también como verbo alternativo *convertir* (ej. 7.100). Los aprendices probablemente hayan elegido este verbo basándose en las reglas de su L1. Lo que han hecho es una traducción directa del verbo sueco *göra* al español²⁰⁷.

7.100 Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica le hace celosa. Ahora ella tiene miedo de asustarlo. Los celos **le hacen / le convierten** un monstruo.

El resto de niveles presenta un esporádico uso de *hacerse*, por esta razón, no hemos podido identificar factores que guarden relación con el uso de este verbo. Según la tabla 7.17, en el nivel bajo predomina el verbo *ser*, mientras que en el nivel alto y los hispanohablantes predomina el verbo *convertir* en el contexto de cambio mostrado en el ejemplo 7.100.

Tabla 7.17. Porcentaje de uso del verbo *hacer* con estados meta de ente por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		Uso residual (N=7/55) (<i>ser</i> *, alt. <i>convertirse</i> y otros verbos copulativos y VSC)
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	50% (alt. <i>convertirse</i>)
Alto		Uso residual (N=34/255) (<i>convertir/se/*</i>)
Hispano		Uso residual (N=19/175) (<i>convertirse</i> *)

²⁰⁷ El contexto a traducir del sueco al español era: “Svartsjukan gör henne till ett monster” (Frase 33b, cf. apéndice 9).

7.3.4.1.e. Factores que guardan relación con el uso de *hacerse* con estados meta de oficio y cargo

La tabla 7.18 muestra que en los tres niveles de interlengua el único factor que guarda relación con el uso del verbo *hacerse* es que el estado meta se refiera a un oficio o cargo. La frecuencia de uso de este verbo en este tipo de contextos de cambio va aumentando conforme el nivel de interlengua es mayor.

Tabla 7.18. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de oficio y cargo por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en frases donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		28,5% (<i>Ser*</i>)
Medio		46,1% (alt. <i>ser</i>)
Alto		67% (alt. <i>convertirse</i>)
Hispano	El cambio es irreversible	77,3% (alt. <i>convertirse</i>)

En el nivel bajo se utiliza *hacerse* un 28 por ciento de las veces, siendo el verbo predominante la cópula *ser*; por lo tanto, abundan ejemplos como los siguientes:

- 7.101 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser un apersona influyente en una empresa **fue** un empresario por casualidad.
- 7.102 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **fue** entrenador del FC Barcelona.
- 7.103 **Fui** un doctor porque me gusta trabajar con seres humanos.

En el nivel medio aumenta el uso de *hacerse* a un 46,1 por ciento que se alterna con el verbo copulativo *ser*, como en los siguientes ejemplos:

- 7.104 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser un apersona influyente en una empresa **se hizo / fue** empresario por casualidad.
- 7.105 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **se hizo / fue** entrenador del FC Barcelona.
- 7.106 **Me hizo / fui** médico porque me gusta trabajar con seres humanos.

En el nivel alto *hacerse* es el verbo predominante puesto que se utiliza un 67 por ciento de las veces según la tabla 7.18 (arriba). Cuando no usan este verbo utilizan como verbo alternativo *convertirse*, como vemos en los ejemplos 7.107 y 7.108. Esporádicamente se utilizan otros verbos como *ser*, *volverse*, *ponerse*. En el caso del ejemplo 7.109 con el sustantivo *médico* tan solo se dan dos casos donde se utiliza el verbo *convertirse*. Sin embargo, en los contextos donde aparecen los sustantivos *entrenador* y *empresario* utilizan el verbo *hacerse* y alternativamente *convertirse*.

7.107 Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser un apersona influyente en una empresa **se hizo / se convirtió en** empresario por casualidad.

7.108 Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90 Luís Enrique **se hizo / se convirtió en** entrenador del FC Barcelona.

7.109 **Me hice** médico porque me gusta trabajar con seres humanos.

Los hispanohablantes usan *hacerse* un 77,3 por ciento con un estado meta que se refiere a una profesión que, además, tiene un carácter irreversible. Por esta razón utilizan *hacerse* específicamente en el contexto de cambio donde aparece el sustantivo *médico* y no en los contextos con los sustantivos *entrenador* y *empresario* (ejemplos 7.107 y 7.108). Médico se considera una profesión que no es temporal como lo puede ser un cargo. Por lo tanto, esto hace que la profesión de médico se le relaciona con el rasgo de la irreversibilidad. Los hispanohablantes no han usado *hacerse* con sustantivos como *entrenador* o *empresario* ya que en los contextos donde aparecen se interpretan como cargos temporales (cf. 7.107 y 7.108).

En síntesis, observamos diferencias entre los aprendices; en el nivel bajo predomina el verbo *ser*, en el nivel medio todavía se sigue haciendo uso de esta cópula, aunque se usa ampliamente el verbo *hacerse*, mientras que en el nivel alto predomina *hacerse* que se alterna con el verbo *convertirse*. En el nivel alto la frecuencia de uso de *hacerse* es bastante cercana a la que presentan los hispanohablantes, sin embargo, vemos que los aprendices de nivel alto utilizan el verbo *hacerse* sin ninguna restricción, es decir, con cualquier tipo de oficio —tanto fijo como temporal—, mientras que los hispanohablantes restringen el uso de *hacerse* específicamente a una profesión que tiene un carácter irreversible, como es la de médico.

7.3.4.1.f. Factores que guardan relación con el uso de *hacerse* con estados meta de percepción sensorial

Los resultados de la tabla 7.19 (abajo) están limitados al análisis de una única frase (frase 40)²⁰⁸.

²⁰⁸ La frase en sueco de la que se origina esta traducción se encuentra en el apéndice 9.

[Frase 40] Johanna, una chica de 15 años tenía dolores de espalda. El dolor se hizo tan intenso que tenía dificultades de llevar una vida normal.

Debido a esto, no hemos podido identificar otros factores lingüísticos que guarden relación con el uso de *hacerse* con estados meta que expresan percepción sensorial. Para identificar otros factores deberíamos disponer de otros contextos de cambio con adjetivos que expresen percepción sensorial que tengan además otras características para poder establecer contrastes que sean estadísticamente significativos.

Tabla 7.19. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados percepción sensorial por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		Ser*
Medio		Uso aleatorio de verbos (<i>ser, estar</i> y VSC)
Alto		24,1% (alt. <i>ser</i> y uso aleatorio de otros VSC)
Hisp		40% (alt. <i>ser</i> y <i>volverse</i>)

La tabla 7.19 (arriba) muestra que el verbo *hacerse* empieza a usarse en este tipo de contextos en el nivel alto un 24,1 por ciento de las veces. Alternativamente, usan la cópula *ser* y otros VSC que parecen usarse de manera aleatoria, es decir, que se han elegido sin ningún criterio aparente, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- 7.110 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se hizo** tan intenso que tenía dificultades de vivir una vida normal (frase 40).
- 7.111 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **fue** tan intenso que que le resultó difícil llevar una vida normal (frase 40).
- 7.112 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **le quedó** tan intenso que tenía dificultades de vivir una vida normal (frase 40).
- 7.113 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se volvió** tan intenso que la fue difícil llevar una vida normal (frase 40).
- 7.114 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se puso** tan intenso que tenía dificultades de vivir una vida normal (frase 40).

En los hispanohablantes la frecuencia de uso de *hacerse* aumenta hasta un 40 por ciento, lo que significa que es el verbo que más se utiliza en ese contexto de cambio (ejemplo 7.115). Además, usan otros dos verbos, esto es, *ser* y el VSC *volverse* como en los ejemplos 7.116 y 7.117.

7.115 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se hizo** tan intenso que tuvo dificultad de vivir una vida normal.

7.116 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se volvió** tan intenso que se le hizo muy difícil vivir una vida normal.

7.117 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **era** tan intenso que le resultaba muy duro llevar una vida normal.

Los resultados de los hispanohablantes se muestran más consistentes en comparación a los del nivel alto, en el sentido de que la expresión de cambio de percepción sensorial se restringe a tres verbos, siendo *hacerse* el verbo que predomina. Por otra parte, el hecho de que *hacerse* empiece a utilizarse en el nivel alto y, además, con un bajo porcentaje de uso demuestra que es un uso que se empieza a aprender en etapas tardías del aprendizaje.

7.3.4.1.g. Factores que guardan relación con el uso de hacer con estados meta de personalidad

Los resultados de la tabla 7.20 (abajo) se refieren a una frase (frase 47, abajo)²⁰⁹. Como ya hemos señalado en otras ocasiones en este capítulo de análisis, al no haber más frases donde se expresen cambios de personalidad con una mayor variedad de características, no se pueden hacer contrastes que nos revelen qué otras características guardan relación con la selección y uso del verbo en este tipo de contextos de cambio personalidad.

[Frase 47] Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que **te han hecho** más fuerte, esos son los que experimentaste como experiencias negativas.

La tabla 7.20 (arriba) muestra que los aprendices y los hispanohablantes han usado el verbo *hacer* prácticamente en el 100 por cien de los casos²¹⁰. Lo que probablemente ha podido favorecer este resultado es que el verbo que hay que traducir del sueco al español en la frase 47 es *göra*. (*hacer* en español)²¹¹. Cabe añadir que *hacer* se usa típicamente en este tipo de contextos como el mostrado en la frase 47. Sin embargo, basándonos en otros resultados donde se analiza el uso del verbo *hacer* (cf. 7.3.4.1.b y 7.3.4.1.d), nuestra hipótesis es que este uso en los niveles de interlengua más bajos se debe al fenómeno de la transferencia de la L1 a la lengua de aprendizaje. Esta aseveración se queda a un nivel de hipótesis, puesto que necesitaríamos contrastar las traducciones de esta frase con traducciones de otras frases que

²⁰⁹ La frase en sueco de la que se origina esta traducción se encuentra en el apéndice 9.

²¹⁰ En el nivel bajo y alto hubo aprendices que no tradujeron la frase. Por esta razón salen los porcentajes de 75 por ciento en el nivel bajo y 96,7 por ciento en el nivel alto.

²¹¹ Véase la nota 212.

contuvieran otras características, por ejemplo, otros adjetivos de personalidad como *atrevido*, *decidido*, *valiente*, etc., en frases donde el cambio se expresara también como proceso interno y donde, además, no apareciera el adverbio comparativo *más* que aparece en la frase 47 (arriba) que estamos analizando. Con respecto a esto, van Gorp (2014 :111) muestra que es frecuente la combinación del verbo *hacerse* con un adjetivo en grado comparativo. De acuerdo a esto, la estructura comparativa que aparece en la frase que analizamos es la que permite que el verbo *hacer* pueda ser característico en ese contexto de cambio. Por lo tanto, este rasgo es el que probablemente haya determinado que los hispanohablantes hayan usado este verbo en este contexto.

Tabla 7.20. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de personalidad por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		75%
Medio		100%
Alto		96,7%
Hisp.		100%

7.3.4.1.h. Factores que guardan relación con el uso de *hacerse* con estados meta de relaciones personales

Los resultados de la tabla 7.21 se corresponden a una frase. Como ha ocurrido en los dos análisis anteriores (cf. 7.3.4.1.f7.3.4.1.g y 7.3.4.1.h), la falta de un mayor número de frases con contextos de cambio referidos a relaciones personales, no nos ha permitido poder encontrar otras características que guarden relación con el uso del verbo *hacerse*. En futuros estudios habría que estudiar un conjunto de frases de variadas características que se refieran a cambios de este tipo (*íntimos*, *amantes*, *enemigos*, *cercanos*, *inseparables*, etc.).

Tabla 7.21. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de relaciones personales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo		Uso residual N=1/8 (ser*)
Medio		39,28% (alt. <i>Ser</i> y otros verbos)
Alto		89,7%
Hispano		100%

La tabla 7.21 (arriba) nos muestra cómo progresivamente el verbo *hacerse* se va usando —en relación con el sustantivo *amigo*— con una mayor frecuencia conforme el nivel de interlengua es mayor. Los aprendices de nivel bajo no utilizan este verbo sino el verbo *ser*. En el nivel medio la frecuencia de uso de *hacerse* es de un 39,28 por ciento. Alternativamente se utiliza también el verbo copulativo *ser* (ejemplo 7.118) y otros VSC que parecen usarse al azar (ejemplos 7.120 y 7.121).

7.118 Ella **se hizo** amiga de él en facebook y pudo ver su álbum de fotos (frase 7).

7.119 Se **fue** amiga con él y pudo ver todo su álbum de fotos.

7.120 Ella **se quedaba** amigo con el en FBy pudo ver todo su álbum de fotos.

7.121 Ella **se volvió** amiga con él en Facebook y pudo ver todo su álbum de fotos.

En el nivel alto se observa un fuerte aumento del uso de *hacerse* hasta un 89,7 por ciento por lo que predominan frases como las del ejemplo 7.118 (arriba). Finalmente, todos los hispanohablantes usan el verbo *hacerse*.

7.3.4.1.i. Factores que guardan relación con el uso de *hacer* con estados meta de propiedad física

La tabla 7.22 muestra los resultados del uso de *hacer* con cambios de propiedad física. Los resultados se derivan de la frase 11 b (abajo). En este caso concreto, hemos encontrado un factor con el que guarda relación el uso de *hacer*, debido a que disponemos de otras frases de traducción con contextos de cambio de propiedad física para contrastar las características de la frase 11 que analizamos en este apartado (véanse apartados 7.3.1.1.b y 7.3.2.1.b).

[Frase 11 b] Bantning fungerar aldrig långsiktigt! Istället ska du satsa på att göra förändringar i dina vanliga mat- och motionsvanor. **Det gör dig smalare och gladare.**
 El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Esto **te hará más delgado y alegre.**

Tabla 7.22. Porcentaje de uso del verbo *hacerse* con estados meta de propiedades físicas por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	87,5%
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	84,6%
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	97,1%
Hisp	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	73,3%

Según la tabla 7.22 (arriba), todos los grupos presentan una frecuencia de uso del verbo *hacer* alta y similar (por orden de niveles 87,5 por ciento; 84,6 por ciento; 97,1 por ciento y 73,3 por ciento). El uso de *hacer* se ha hecho en función de que el cambio de propiedad física está expresado como un proceso causado. En la frase aparece una circunstancia que actúa de sujeto que provoca la acción del cambio. La traducción más frecuente de la frase 11 ha sido la que presentamos en el siguiente ejemplo:

7.122 El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. **Eso te hace más delgado** (frase 11).

En la frase en sueco, el verbo de cambio que había que traducir es *göra*. Este resultado en cuanto a la uniformidad de resultados coincide con los resultados expuestos en el apartado anterior (cf. 7.3.4.1.g) con respecto al uso de *hacer* y el adjetivo de personalidad en grado comparativo (*más fuerte*). En el caso de la frase 11 que analizamos en este apartado, se vuelve a corroborar nuestra hipótesis de que los porcentajes de uso son similares entre los aprendices y los hispanohablantes debido a que los primeros han realizado una traducción directa del sueco al español.

Aunque es algo anecdótico desde el punto de vista cuantitativo, la menor frecuencia del uso de *hacer* la presentan los hispanohablantes con un 73,3 por ciento. Esto se debe a que hay hispanohablantes que han traducido el verbo *göra* con otros verbos que también pueden ser característicos de esos, como se ve en los ejemplos 7.123 y 7.124. Estos ejemplos podrían ser un indicio de que la mayoría de los hispanohablantes han realizado también una traducción literal de *göra*, o bien, que han tenido en cuenta la presencia del adverbio comparativo de superioridad *más*, el cual se amolda muy bien a la imagen conceptual de progresión hacia lo superior que proyecta el verbo *hacer/se/*, como bien señala van Gorp (2014).

7.123 El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Eso **te pone más delgado**.

7.124 El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Eso **hará que adelgaces más**.

7.3.4.1.j. Factores que guardan relación con el uso de *hacer* con estados meta de reacción psicológica

La tabla Tabla 7.23 (abajo) muestra que en todos los grupos el factor que guarda relación con el uso de *hacer* es que el cambio esté expresado como un proceso causado. Sin embargo, se observan una serie de diferencias entre cada uno de los niveles. En el nivel bajo la frecuencia de uso del verbo *hacer* es del 83,3 por ciento, encontrando ejemplos como los siguientes:

7.125 El régimen nunca funciona a largo plazo En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. [Esto] **te hace más feliz**.

7.126 La chica **hizo** el chico muy decepcionado al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

Tabla 7.23. Porcentaje de uso del verbo *hacer* con estados de reacción psicológica por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en frases donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>hacerse</i>
Bajo	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	83,3%
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso causado .	64,9% (alt. <i>poner</i>)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso causado y se produce de forma, o bien, inmediata , o bien, gradual dentro de las 24 horas .	76,1% (alt. <i>poner</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso causado y se produce de forma gradual mayor a 24 horas .	97,1%
Hisp	el cambio se conceptualiza como proceso causado produce de forma gradual mayor a 24 horas .	75%

En el nivel medio, la frecuencia de uso del verbo *hacer* es inferior a la mostrada en el nivel bajo, es decir, un 64 por ciento. Esto se debe a que algunos aprendices han optado por usar el verbo *poner* en esos mismos contextos de cambio donde predomina el verbo *hacer*. Predominan ejemplos como los de 7.127, 7.128 y 7.129 y, también, se encuentran ejemplos como los de 7.130, 7.131 y 7.132 que son menos habituales:

- 7.127 El régimen nunca funciona a largo plazo En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. **Te hace** más alegre.
- 7.128 Su actitud y su forma de hablar **me hizo** realmente preocupada (frase 21).
- 7.129 La chica **le hizo** al pobrecito muy decepcionado al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.
- 7.130 El régimen nunca funciona a largo plazo En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Esto **te pone** más feliz.
- 7.131 Su actitud y su manera de hablar **me puso** muy preocupada (frase 21).
- 7.132 La chica **se pone** el joven tan decepcionado al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

En el nivel alto apreciamos que los aprendices usan *hacer* un 76,1 por ciento en frases donde el cambio es expresado como un proceso causado (cf. tablaTabla 7.23). En este caso se interrelaciona otro factor que tiene que ver con la variable gradualidad del proceso de

cambio. Concretamente *hacer* aparece utilizado en contextos de proceso causado donde el cambio se produce de manera inmediata, como en los ejemplos 7.133 y 7.134.

7.133 Su actitud y su forma de hablar **me hizo** realmente *preocupada*.

7.134 La chica **le hizo** muy decepcionado al pobre chico cuando le confesó que se había enamorado de otro chico.

También se dan unos pocos casos en los que en lugar del verbo *hacer*, los aprendices de nivel alto han utilizado otros verbos causativos sobre todo *poner* (ejemplo 7.135) y casos esporádicos con *dejar* (ejemplo 7.136) y *quedarse* dentro de la construcción causativa [hacer + que] (ejemplo 7.137).

7.135 Su actitud y su manera de hablar **me pusieron** verdaderamente inquieta.

7.136 La chica **dejó** al joven inmensamente decepcionado al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

7.137 La niña **hizo que** el joven **se quedaba** muy decepcionado al reconocer que estaba enamorada de otro joven.

Según la tabla Tabla 7.23 (arriba), los aprendices de nivel alto usan también *hacer* un 97,1 por ciento de las veces cuando el cambio de reacción psicológica no se produce inmediatamente, sino tras transcurrir cierto tiempo, como se ve en el ejemplo 7.138.

7.138 El régimen nunca funciona a largo plazo En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico. Esto **te hará más alegre**.

En este ejemplo, el paso a estar alegre requiere más tiempo que el pasar a estar preocupada o decepcionado (ejemplos del 7.135 al 7.137). Los nuevos hábitos alimenticios y de ejercicio no provocan de manera inmediata el paso a ser una persona alegre. Sin embargo, en los ejemplos del 7.135 al 7.137 los cambios se perciben como reacciones puntuales e inmediatas.

Los hispanohablantes muestran ser más restrictivos a la hora de usar *hacer* en comparación a los aprendices del nivel alto. Lo utilizan un 75 por ciento de las veces²¹² únicamente en los contextos como el mostrado en el ejemplo 7.138, donde el cambio se expresa como un proceso causado y que se realiza tras transcurrir cierto tiempo. En este caso nuevamente merecería investigar en futuros estudios hasta qué punto la presencia del adverbio comparativo de superioridad guarda relación con el hecho de que *hacer* se utilice en estos contextos.

²¹² El resto de los casos no los comentamos por ser tan solo cuatro casos donde se utiliza *poner* (2 veces) y *ser* (2 veces)

7.3.4.2. Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo *hacer/se*

Los dos rasgos principales con los que la bibliografía relaciona la elección y uso del verbo *hacer/se* son la voluntariedad y la gradualidad (cf. van Gorp 2014: 86-87). Con respecto al primer rasgo, *hacer/se* expresa cambios que reflejan una participación activa y, por lo tanto, intencionada por parte del sujeto en el proceso de cambio. Con el segundo rasgo, *hacer/se* expresa cambios que se producen de forma gradual y progresiva. Además, puede expresar cambios que implican la idea de progreso y superación (Porroche Ballesteros 1990: 92) y Morimoto y Pavón Lucero 2007a: 40). Según van Gorp (2014: 89), este rasgo no es intrínseco al verbo, sino que se desprende de la propiedad que expresa el atributo (estado meta) y del contexto del verbo de cambio. La bibliografía relaciona el uso de *hacer/se* principalmente con estados meta relacionados con la edad, las profesiones, las creencias religiosas y la ideología política. Nuestros resultados confirman estas características al mismo tiempo que muestran otras que completan esta descripción que acabamos de presentar.

Los resultados del presente análisis han mostrado que el verbo *hacer/se* se ha usado en relación con una amplia gama de estados meta (comportamiento, edad y ciclos vitales, oficio y cargo, percepción sensorial, personalidad, relaciones personales, propiedad física y reacciones psicológicas). Este verbo se utiliza principalmente para expresar cambios de estado y no cambios de entidad, para lo cual se ha mostrado que se prefiere generalmente el verbo *convertirse* (véase tabla 7.17). Con respecto a lo anterior, Porroche Ballesteros (1988: 134) señala que el verbo *hacer/se* puede expresar una mayor tipología de cambios en comparación a los otros VSC.

En algunos casos no hemos podido determinar otros factores —aparte del estado meta—, que guarden relación con el uso de este verbo. Esto es debido a la falta de más contextos de cambio con un conjunto suficientemente variado de características que nos permitan establecer contrastes estadísticamente significativos. Esto se ha visto en los casos en los que *hacer/se* se ha usado en función de estados meta que expresan edad y ciclos vitales (cf. 7.3.4.1.c), cambios de percepción sensorial (cf. 7.3.4.1.f), cambios de personalidad (cf. 7.3.4.1.g) y relaciones personales (cf. 7.3.4.1.h). En algunos casos se ve la tendencia de que a mayor nivel de competencia se va asociando cada vez más el uso de *hacerse* a estos tipos de estado meta, como sucede con los adjetivos que expresan edad y ciclos vitales (cf. 7.3.4.1.c) y relaciones personales (cf. 7.3.4.1.h). Sin embargo, en otros casos se observa un bajo uso del verbo en los aprendices en comparación a los hispanohablantes, como se ve en el caso de estados meta de percepción sensorial (cf. tabla 7.19). Esto podría ser debido a que el aprendiz empieza a ser consciente de este tipo de combinaciones (*hacerse* + adjetivos de percepción sensorial) en etapas tardías del aprendizaje debido al carácter abstracto del cambio. El verbo *hacerse* con este tipo de adjetivos expresa cambios a un nivel subjetivo, es decir, que suceden en la mente del hablante a partir de su percepción de la realidad (“el dolor **se hizo intenso**”). Gorp (2015: 205) señala que se produce un alto índice de aparición de *hacerse* con este tipo de adjetivos de carácter valorativo atribuidos a sujetos inanimados. Por esta razón, merecería la pena que la bibliografía y los materiales de enseñanza hicieran hincapié en este uso (*hacerse* + adjetivos de percepción sensorial) dado que parece ser muy rentable en la comunicación.

Cabe señalar que se da una fuerte tendencia a que el uso de *hacer* se relacione con cambios vistos como un proceso causado. Esto se debe principalmente a que las frases en sueco contenían el verbo *göra* (*hacer* en español), verbo que sirve para expresar en sueco el cambio como proceso causado. Los aprendices de nivel medio y, en especial, los del nivel alto y los hispanohablantes, además de seleccionar el verbo *hacer* en función del valor semántico del atributo y en función de que el cambio se exprese como un proceso causado, lo hacen también en función de la duración y la gradualidad del cambio. Por ejemplo, esto se ve con estados meta de comportamiento (cf. 7.3.4.1.b) y de reacción psicológica (cf. 7.3.4.1.j). En estos casos hemos visto que los hispanohablantes relacionan el uso de *hacer* únicamente con la durabilidad (cambios que permanecen en el tiempo) y la gradualidad (cambios que llegan a culminarse tras transcurrir un periodo de tiempo), mientras que los aprendices de nivel medio y los del nivel alto, relacionan también *hacer* no solo con los anteriores factores, sino también con cambios transitorios y cambios que se producen de forma inmediata. Lo aprendices escriben frases como “una mínima mirada de su novio a otra chica **la hace celosa**” / “su actitud y forma de hablar **me hizo** realmente preocupada” que no las encontramos en los hispanohablantes. En estos casos los hispanohablantes usan *hacer* en contextos donde el cambio requiere de un tiempo para culminarse y es duradero, como en “correr **me hace** una mejor persona”.

De acuerdo a lo anterior, hay una tendencia a que los hispanohablantes usen el verbo *hacer/se/* en función de factores que los aprendices no tienen en cuenta. Un ejemplo de esto se ve cuando utilizan *hacerse* con estados meta que expresan oficio y cargo (cf. 7.3.4.1.e). Los hispanohablantes usan *hacerse* especialmente con profesiones que son irreversibles (médico), es decir que tienen un carácter definitivo, mientras que los aprendices lo usan con cualquier profesión definitiva (médico) o temporal (entrenador de un equipo). De esto se desprende que los aprendices no perciben la diferencia que perciben los hispanohablantes entre una profesión permanente y una temporal, para en función de esto elegir un verbo u otro.

Un resultado que nos llama la atención es que los hispanohablantes usan con una alta frecuencia el verbo *hacer* en aquellos contextos de cambio que están expresados como un proceso causado, es decir, donde hay un agente externo que provoca el cambio en otra entidad, como en “correr me hace mejor persona” / “las malas experiencias te hacen más fuerte”. En ambos casos es posible usar otro verbo como *volver*, sin embargo, los hispanohablantes muestran una clara preferencia por *hacer*. En el caso de los aprendices ya hemos aclarado que el predominio de *hacer* probablemente se debe a haber realizado una traducción directa del sueco al español. Sin embargo, esto no es tan obvio en los hispanohablantes.

Son varios los autores que relacionan la gradualidad con el uso del verbo *hacer/se/*. Esta gradualidad parece estar determinada por los adjetivos de los que se acompaña el verbo. Según Porroche Ballesteros (1988: 135), se trata de adjetivos relativos que se caracterizan por formar parejas de contrarios y, que pueden indicar “distintos grados de la misma cualidad general”. Estos adjetivos expresan edad (*viejo, mayor vs. joven*), propiedades físicas (*fuerte vs. débil; alto vs. bajo; pobre vs. rico; pesado vs. ligero*, etc.) y estados psicológicos (*triste vs. alegre*). Rodríguez Arrizabalaga (2001: 145) corrobora este planteamiento dado que encuentra

frecuentes casos donde el verbo *hacerse* aparece en combinación con sintagmas adjetivales que semánticamente llevan implícito las ideas de crecimiento y evolución del ser humano como, por ejemplo, los relacionados con la edad y ciclos vitales (*hacerse viejo; hacerse mayor*, etc.). También encuentra frecuentes casos donde *hacerse* se combina con adjetivos en grado comparativo. Rodríguez Arrizabalaga (2001: 145) concluye que la gradualidad se subraya sintácticamente mediante tres recursos: el uso del tiempo progresivo (“Los pasos **se fueron haciendo** más próximos.”), la reduplicación de la marca del comparativo de superioridad *más* (“El recuerdo de Gracia se fue haciendo **más y más** lejano.”) y la intercalación de adverbios como *cada vez* que remiten a una idea del transcurso lento del tiempo (“La sensación de ir perdiéndome se hizo **cada vez** más intensa”). Van Gorp (2014: 111) coincide con Rodríguez Arrizabalaga (2001: 145) en que es frecuente la combinación de *hacerse* con adjetivos comparativos en grado de superioridad, combinación que expresa cambios de naturaleza progresiva.

Con respecto a lo anterior, nuestros resultados muestran que efectivamente *hacer/se/* se ha usado con sintagmas adjetivales que se refieren a la edad y ciclos vitales, a la percepción sensorial, a la personalidad, a las propiedades físicas y a las reacciones psicológicas. Estos adjetivos son graduables (*viejo, mayor, fuerte, intenso, delgado, alegre*) y, además, la mayoría de ellos están en grado comparativo de superioridad (“lo hechos que te hicieron **más** fuerte” / “los buenos hábitos te harán **más** alegre” / “correr me hace **mejor** persona”). Esta podría ser la razón por la que en los hispanohablantes es tan frecuente el uso de *hacer/se/* con estos adjetivos. Con el fin de comprobar que los adjetivos en grado comparativo pueden determinar en los hablantes el uso de *hacerse*, en futuros estudios se necesitaría estudiar una variedad de contextos de cambio donde se requiera el uso del verbo *hacer/se/* y, con la presencia en el contexto de elementos que señalen el valor de la gradualidad como, por ejemplo, adverbios de tiempo y adverbios comparativos. Junto a este tipo de contextos se podrían añadir contextos sin estos elementos.

Para terminar este apartado de discusión, queremos abordar la relación que la bibliografía establece entre el verbo *hacerse* y la noción de voluntariedad. *Hacerse* se combina con sustantivos y adjetivos relativos a la esfera de lo social para expresar cambios que requieren de una participación activa y voluntaria por parte del sujeto: profesiones (*médico, abogado, cura*, etc.), ideología política (*socialista, comunista*, etc.), creencias religiosas (*ateo, religioso, cristiano, budista, religioso*, etc.) y posición social y económica (*rico, millonario, famoso*, etc.) (Conde Noguero 2013: 221). La relación de la noción de voluntariedad con *hacerse* ha sido discutida por varios autores. Según Rodríguez Arrizabalaga (2001: 141) la voluntariedad pierde relevancia cuando *hacerse* expresa cambios que afectan a sujetos inanimados. Sin embargo, Conde Noguero (2013: 258) registra numerosos ejemplos del uso de *hacerse* referidos a entidades naturales que “tienen la posibilidad inherente de cambiar algunas de sus propiedades como son, por ejemplo, el color, la temperatura o la densidad”. En estos casos está implícito el valor de auto-capacitación para cambiar de la entidad que sufre el cambio. Esta idea la desarrolla van Gorp (2014) cuando define el verbo *hacerse* como la imagen conceptual de la *autogeneración*. El cambio expresado por *hacerse* se origina en la propia entidad sujeto implicando esto, un proceso de *desagentivación*, es decir, un proceso de cambio que se

produce internamente, puesto que el sujeto posee la auto-capacidad para cambiar. Esta auto-capacidad está presente tanto en los seres animados como en los seres inanimados. En el ejemplo “Cuando la seta envejece, el pie **se hace** más oscuro.” (van Gorp: 2014: 111), la entidad que cambia (la seta) tiene capacidad propia para cambiar de color, por lo que se podría interpretar que la seta se hace (así misma) más oscura.

Nuestros resultados muestran que tanto los aprendices como los hispanohablantes no han usado *hacerse* en función de la *voluntariedad*, sino que la elección del verbo *hacerse* la han basado en la existencia o no de una causa externa que desencadena el cambio. Esto lo vemos cuando usan *hacerse* con estados meta que expresan afiliación política y adscripción religiosa (cf. 7.3.5.1.a). Concretamente, utilizan *hacerse* en contextos de cambio donde no se puede determinar si hay una causa o no que ha provocado el cambio, como en el ejemplo “Finlandia se separó de Suecia y **se hizo independiente** en 1917 y después **se hizo miembro** de la Unión Europea”. La interpretación que hacemos de esta frase es que los dos cambios que se expresan parten del propio sujeto “Finlandia”, que según la coyuntura política del momento tenía la capacidad de independizarse y de integrarse en la Unión Europea. Por otra parte, apreciamos un uso muy inferior de *hacerse* en aquellas frases donde el cambio se debe a una causa que aparece explícitamente en el contexto de la frase, como en “**Cuando uno entiende la ciencia se hace ateo**, pero también uno **se puede hacer religioso**”, donde la presencia de una causa externa (entender la ciencia) hace que el sujeto no sea un participante activo en el proceso de cambio. Por lo tanto, la relación que hemos encontrado entre *hacerse* y la ausencia de una causa explícita en el contexto del verbo, refrenda el planteamiento que hacen Conde Noguerol (2013) y Van Gorp (2014) de relacionar el uso de *hacerse* con la noción de auto-capacitación y auto-generación, en lugar de con la noción de voluntariedad.

7.3.5. Estudio del verbo *volver/se/*

En este apartado presentamos las características de los contextos de cambio (factores) que guardan relación con el uso del verbo *volverse*. En el apartado 7.3.5.1 describimos el porcentaje de uso de *volverse* en función de esas características por cada nivel de interlengua y con respecto a los hispanohablantes. En el apartado 7.3.5.1 discutimos estos resultados a la luz de los criterios léxico-semánticos que caracterizan el uso del verbo *hacer/se/* según la bibliografía.

7.3.5.1. Factores que guardan relación con el uso de *volverse*

En este subapartado mostramos los resultados de los factores (valores de las variables) que guardan relación con la selección y uso del verbo *volver/se/*. La variable que ha mostrado guardar más relación con el uso de *volver/se/* es el *Estado meta* con los siguientes valores:

- a. [afiliación] (cf. 7.3.5.1.a)
- b. [comportamiento y forma de ser] (cf. 7.3.5.1.b)
- c. [edad y ciclos vitales] (cf. 7.3.5.1.c)
- d. [percepción sensorial] (cf. 7.3.5.1.d)
- e. [propiedad física] (cf. 7.3.5.1.e)
- f. [reacción física] (cf. 7.3.5.1.f)
- g. [valoración] (cf. 7.3.5.1.g)

Como indicamos a lado de cada valor, para cada uno de estos siete valores dedicamos un subapartado donde presentamos y describimos una tabla en la que se muestran en distintos colores qué otras características (valores de las demás variables) se interrelacionan con cada uno de estos valores y explican el uso de *volverse/se/*. Cada valor aparece en un color diferente con el fin de realizar un seguimiento de la misma entre los distintos niveles.

7.3.5.1.a. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de afiliación

La tabla 7.24 (abajo) muestra que en los aprendices de nivel bajo se produce un infrauso de *volverse* y que predomina el verbo *ser*. Por lo tanto, abundan ejemplos como los de 7.139 y 7.140. Por esta razón no ha sido posible determinar ningún factor que se relacione con el uso de este verbo. Esto justifica que en la tabla 7.24, la celda sobre las características asociadas al uso de este verbo esté vacía.

7.139 Finlandia se separó de Suecia en 1809 y **fue** independiente en 1917. Después **fue** un miembro de EU en 1994.

7.140 Cuando entiende las ciencias **será** ateo, pero también **se puede ser** religioso.

A partir del nivel medio se empieza a usar el verbo *volverse*. Su frecuencia de uso va aumentando conforme el nivel de competencia es mayor cuando en el contexto de cambio hay un agente externo que provoca el cambio. En el ejemplo 7.141 el cambio de pasar a ser ateo o religioso se produce como efecto de entender la ciencia.

7.141 Cuando uno entiende la ciencia **se vuelve** atefista, pero también uno **se puede volver** religioso.

En contextos con esta característica (la presencia de un agente externo) en el nivel medio *volverse* se utiliza un 30,6 por ciento (cf. tabla 7.24, abajo), sin embargo, también encontramos que algunos aprendices de este nivel han escogido otros verbos alternativos (ejemplos del 7.142 al 7.146), lo que da la sensación de que se está produciendo un uso un tanto aleatorio de estos verbos.

- 7.142 Cuando entiende el ciencia **será** ateo, pero también se puede **será** religioso (frase 29/29b).
- 7.143 Cuando entiende la ciencia **está** ateísta, pero también es posible **estar religioso** (frase 29/29b).
- 7.144 Cuando se entiende la ciencia **se pone** ateo, pero también **puede ponerse** religioso (frase 29/29b).
- 7.145 Cuando se comprende la ciencia uno **se hizo** ateísta pero también **puede hacerse** religioso.
- 7.146 Cuando entiende la ciencia **se convierte** en una ateísta pero también...

Tabla 7.24. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de afiliación por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde...	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		Uso residual (<i>ser</i> *)
Medio	el cambio ha sido causado por un agente externo	30,6% (alt. <i>hacerse</i> , <i>convertirse</i> y <i>ser</i>) de forma aleatorio
Alto	el cambio ha sido causado por un agente externo	46,2% (alt. <i>hacerse</i> y <i>convertirse</i>)
Hisp.	el cambio ha sido causado por un agente externo	70,5% (alt. <i>hacerse</i> y <i>convertirse</i>)

En el nivel alto el uso de *volverse* aumenta con respecto al nivel medio, es decir, se utiliza un 46,2 por ciento (cf. tabla 7.24, arriba). En este nivel ya no se ve un uso al azar de los verbos. Cuando no utilizan *volverse*, que es el verbo predominante, se usan otros verbos de cambio alternativos, como, por ejemplo, *hacerse* y *convertirse*. De esta manera encontramos ejemplos como los siguientes:

- 7.147 Cuando se entiende la ciencia **se convierte** en ateo, pero también **se puede convertir** en religioso.
- 7.148 Cuando uno entienda la ciencia uno **se hace** ateo, pero también uno **se puede hacer** religioso.

En el caso de los hispanohablantes se observa un fuerte aumento del uso de *volverse* hasta un 70,5 por ciento (cf. tabla 7.24, arriba), utilizándose en muy pocas ocasiones (uso residual) los verbos *hacerse* y *convertirse*, como lo hacen los aprendices de nivel alto (cf. ej. 7.148). Esto

significa que para los hispanohablantes *volverse* es la mejor alternativa para expresar cambios de adscripción religiosa provocados por una situación externa (entender la ciencia), como vemos en el ejemplo 7.149.

7.149 Cuando uno entiende la ciencia uno **se vuelve** ateo, pero también uno **se puede volver** religioso.

7.3.5.1.b. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de comportamiento y forma de ser

La tabla 7.25 (abajo) muestra que en los aprendices de nivel bajo se da un infrauso del verbo *volverse* junto con estados meta que expresan comportamiento y forma de ser. No hemos podido determinar, por lo tanto, ningún factor que se relacione con su uso. En lugar de este verbo se utiliza, sobre todo, el verbo *ser* (ejemplo 7.150) y el verbo *hacerse* ejemplos (7.151, 7.152 y 7.153).

7.150 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **fue** adicto a casinos en la red después de un crisis en el trabajo.

7.151 En los últimos años los consumidores **han sido** más exigente sobre el ambiente y la clima.

7.152 En un artículo en Hufvudstadsbladet Anna-Lena escribió sobre investigaciones que demuestra que el internet **no hace** más tontos.

7.153 Correr **me hace** un mejor persona.

A partir del nivel medio el verbo *volverse* con este tipo de estados meta se utiliza en función de otras variables como son: *el enfoque del cambio* con el valor de proceso interno, *la duración temporal del nuevo estado* con los valores transitorio y duradero y *la connotación positiva o negativa del cambio* con el valor de connotación negativa.

Un aspecto que se resalta en la tabla 7.25 (abajo) es que los aprendices de nivel medio y alto usan el verbo *volverse* en función de si el cambio expresado es transitorio o duradero (*variable duración temporal del nuevo estado*) y de que el cambio sea de proceso interno. Por otra parte, vemos que en los hispanohablantes operan otros factores a la hora de usar *volverse* que no se manifiestan en los aprendices; concretamente vemos que los hispanohablantes han usado *volverse*, además de en función de si el cambio es duradero o transitorio, en función del valor positivo o negativo del cambio.

Tabla 7.25. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de comportamiento y forma de ser por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		No lo usan
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es duradero .	16% (<i>ser</i> * y uso aleatorio de otros verbos: <i>ponerse</i> , <i>quedarse</i> , <i>estar</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es transitorio .	8,6% (<i>ponerse</i> *)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es duradero .	42,4% (uso aleatorio de <i>hacerse</i> , <i>quedarse</i> y <i>ser</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es transitorio .	14,3% (<i>ponerse</i> *)
Hispano.	el cambio es duradero y de connotación negativa .	30,2% (alt. <i>hacer</i>)
	el cambio es duradero y no aplica la positividad o negatividad .	86,4%
	el cambio es transitorio y la positividad y negatividad no está explícitamente marcada .	39,1% (<i>ponerse</i> *)

La tabla 7.25 (arriba) muestra un aumento del uso del verbo *volverse* con estados meta de comportamiento y forma de ser conforme el nivel de competencia del español es mayor. Esto sucede especialmente en aquellos contextos donde el cambio es de proceso interno y conduce a un estado duradero, como en los siguientes ejemplos:

- 7.154 En los últimos años los consumidores **se han vuelto** cada vez más exigentes en lo que el medioambiente y el clima (frase 2).
- 7.155 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se volvió** adicto a los casinos en línea después de un crisis en el trabajo (frase 8).

En el nivel medio se utiliza un 16 por ciento, viéndose que el verbo usado preferentemente es la cópula *ser*. Este bajo uso de *volverse* se debe a que en esos contextos se ha utilizado predominantemente el verbo *ser* con frases del tipo a las de los ejemplos de arriba 7.150 y 7.151 (arriba). A parte del verbo *ser*, utilizan otros verbos que aparentemente se han elegido de una forma aleatoria, como muestran los ejemplos del 7.156 al 7.164. Esto se ve en que son varios verbos y tienen una frecuencia de uso baja (cf. tabla 7.25). Por lo tanto, no es posible describir un patrón de comportamiento en la elección de los verbos:

- 7.156 En los últimos años los consumidores **están** más exigentes sobre el medioambiente y la clima.
- 7.157 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **estuve** adicto de los casinos de la red después de un crisis en el trabajo (frase 8).
- 7.158 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y después de una crisis en el trabajo **se convirtió** adicta de casinos de la red.
- 7.159 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se puso** adicta de los casinos en línea después de un crisis en el trabajo.
- 7.160 En los últimos años los consumidores **se han puesto** cada vez más exigentes cuando se trata del medioambiente y el clima.
- 7.161 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se quedó** adicta de casinos de internet después de un crisis en el trabajo.
- 7.162 En los últimos años los consumidores **ha resultado** más exigentes cuando trata de el medioambiente y el clima.
- 7.163 En los últimos años los consumidores **se han hecho** más exigente cuando se trata del ambiente y la clima.
- 7.164 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se hizo** adicta de los casinos de la red después de un crisis en el trabajo.

En el nivel alto el porcentaje de uso de *volverse* en estos mismos contextos de cambio aumenta a un 42 por ciento (cf. Tabla 7.25, arriba). En este caso todavía se observa que una parte de los aprendices sigue haciendo un uso aleatorio de otros verbos, como sucede en el nivel medio. De acuerdo a esto, predominan frases como las de los ejemplos 7.154 y 7.155, es decir, donde se usa el verbo *volverse*. Sin embargo, se ve que en este nivel todavía hay aprendices que siguen usando otros verbos; el verbo *ser* y otros verbos de cambio. Los más usados son *quedarse* (cf. ej. 7.161) y *hacerse* (ej. 7.163 y 7.164).

Los hispanohablantes, sin embargo, usan *volverse* un 86 por ciento (cf. Tabla 7.2) en el contexto donde aparece el estado meta *exigente*, como muestra el ejemplo 7.165. En este contexto *volverse* se ha usado no solo en función de que el cambio derive en un estado duradero, sino también en función de que no es posible hacer una valoración de si el cambio es positivo o negativo (variable *connotación positiva/negativa* del cambio):

- 7.165 En los últimos años los consumidores **se han vuelto** más exigentes en lo concerniente al ambiente y el clima.

Además, lo usan también un 30,2% en cambios duraderos que en este caso tienen una connotación negativa (cf. tabla 7.2). Esto sucede en el contexto de cambio donde aparece el estado meta *adicta*. En este caso *volverse* se alterna también con el verbo *hacerse*, que es el VSC que mayoritariamente se utiliza, como se muestra en el ejemplo 7.166:

7.166 Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se volvió / se hizo*** adicto a los casinos en línea después de una crisis en el trabajo (frase 8).

Según la tabla Tabla 7.2 (arriba), todos los niveles muestran un menor uso del verbo *volverse* en aquellos contextos donde el cambio conduce a un estado transitorio. Los aprendices de nivel medio lo utilizan un 8,6 por ciento y lo del nivel alto un 10,8 por ciento. En ambos niveles hay una preferencia por usar el verbo *ponerse*, como muestran los siguientes ejemplos:

7.167 Cuando el personal intentó detener a la mujer **se volvió / se puso*** agresiva [...] (frase 24).

7.168 El chico **se volvió / se puso*** furioso cuando supo que su novia había visitado a su exnovio en su casa (frase 49).

En los hispanohablantes presenciamos un aumento de *volverse* hasta un 39,1 por ciento con cambios que derivan a estados transitorios y, además, en un contexto donde no aparece expreso lingüísticamente una marca que refuerce o debilite el valor positivo o negativo del cambio. En el ejemplo 7.169 el cambio es negativo, según nuestros conocimientos del mundo, sin embargo, no hay otros indicios en el contexto sobre el carácter negativo del cambio, como se ve en el ejemplo 7.166 donde la frase temporal “después de una crisis en el trabajo” refuerza el valor negativo del cambio. Cabe añadir que en este contexto de cambio los hispanohablantes han preferido usar el verbo *ponerse* al igual que los aprendices.

7.169 Cuando el personal intentó detener a la mujer, **se volvió / se puso*** agresiva, golpeó a un/a empleado/a en la cara y se fue de allí corriendo.

A tenor de los resultados que acabamos de exponer, apreciamos que conforme el nivel de dominio idiomático es mayor, el uso del verbo *volverse* aumenta en aquellos contextos donde el cambio es de proceso interno y duradero. Los hispanohablantes tienen en cuenta también el factor de la positividad o negatividad del cambio. Esta característica parece no afectar a la elección del verbo *volverse* en los aprendices de nivel medio y alto. Otra diferencia importante es que los hispanohablantes usan *volverse* en bastante mayor medida que los aprendices para expresar cambios de naturaleza transitoria con estados meta de comportamiento.

7.3.5.1.c. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de edad y ciclos vitales

Según se indica en la tabla 7.26 (abajo), no hemos podido identificar otros factores que se relacionen con el uso de *volverse*, aparte del de usarse en aquellos contextos donde el estado meta expresa edad y ciclos vitales. Necesitaríamos disponer de más contextos de cambio referidos a la edad y ciclos vitales que contuvieran otras características, para de este modo contrastarlas con las características de los contextos de cambio de los que disponemos, esto es los de las frases 15 y 28 (abajo)²¹³:

[Frase 15] Cuando las personas se vuelven mayores, se acostumbran a conformarse con poco.

[Frase 28] Cuando la abuela se volvió adulta quiso vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

Tabla 7.26. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de edad y ciclos vitales por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		Uso residual (<i>ser</i> *)
Medio		Uso residual (<i>ser</i> *)
Alto		23,7% (<i>hacerse</i> *)
Hisp.		17,2% (<i>hacerse</i> *)

Según la tabla 7.26 (arriba), en el nivel bajo se da un bajo uso del verbo *volverse* utilizándose en su lugar el verbo *ser*, como muestran los ejemplos 7.170 y 7.171. En el nivel medio se produce también un bajo uso del verbo *volverse*. Al igual que en los aprendices de nivel bajo, utilizan la mayor parte de las veces el verbo *ser*, por lo que predominan también ejemplos como los de 7.170 y 7.171.

7.170 Cuando personas **son** viejos, se acostumbra a conformarse con poco.

²¹³ Las frases en sueco de las que se originan estas traducciones se encuentran en el apéndice 9.

7.171 Cuando abuela **fue** adulto queriba vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres (frase 28).

En el nivel alto utilizan *volverse* un 23,7%, sin embargo, el verbo que prefieren usar en estos contextos es el verbo *hacerse*. En los hispanohablantes presenciamos el mismo comportamiento, viéndose que incluso el porcentaje de uso de *volverse* es ligeramente inferior al de los aprendices de nivel alto (17,2 por ciento, cf. tabla 7.26). De acuerdo a esto, tanto en el nivel alto como en los hispanohablantes la tendencia es encontrar pocos casos como los de los ejemplos de abajo (7.172 y 7.173) relativos a cambios de edad y ciclos vitales:

7.172 Cuando las personas **se vuelven** viejas, se acostumbran a conformarse con poco.

7.173 Cuando la abuela **se volvió** adulta quería vivir en un lugar más grande y luchar por los derechos de las mujeres.

De acuerdo a estos resultados, estamos ante contextos que son más característicos del verbo *hacerse* que de *volverse*, como mostramos en el apartado correspondiente al análisis de este verbo (cf. 7.3.4.1.c). Cabe añadir que el predominio del verbo *ser* en los niveles bajo y medio es un signo de que el uso de *volverse* en contextos de cambio que expresan edad y ciclos vitales se empieza a producir en fases tardías de la interlengua.

7.3.5.1.d. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de percepción sensorial

La tabla 7.27 (abajo) muestra los resultados que se derivan del análisis del contexto de cambio de la frase 40²¹⁴.

[Frase 40] Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se volvió** tan insoportable que tenía dificultades para llevar una vida normal.

Esto se debe a que no se elaboraron más frases con contextos de cambio con estados meta de percepción sensorial que contuvieran otras características para contrastarlas con las características de los contextos de cambio de los que disponemos. Este es un problema que en futuros estudios debería solucionarse para así poder sacar conclusiones respaldadas por un mayor número de datos. La ausencia de más frases con contextos de cambio de percepción sensorial es, posiblemente, la razón por la cual no hayamos podido detectar otros factores que guarden relación con el uso del *volverse*.

²¹⁴ La frase en sueco se encuentra en el apéndice 9.

Tabla 7.27. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de percepción sensorial por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso <i>volverse</i>
Bajo		No se usa (uso de aleatorio de verbos como <i>ser</i> y otros VS.)
Medio		Uso residual (5,55%) (uso aleatorio de verbos como <i>ser</i> y otros VSC)
Alto		Uso residual (13,8%) Uso aleatorio de verbos como <i>ser</i> y otros VSC
Hisp.		30% (alt. <i>hacerse</i> y <i>ser</i>)

La tabla 7.27 muestra que en el nivel bajo *volverse* no se utiliza y en el nivel medio y alto se utiliza, pero de manera anecdótica. Esto se traduce a que usan otros verbos probablemente de manera aleatoria, fenómeno que muestra que en estos niveles no saben todavía qué verbo elegir en este tipo de contextos de cambio, como se ve en los siguientes ejemplos:

- 7.174 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se quedó** tan intenso que tenía dificultades vivir una vida normal.
- 7.175 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se vuelve** tan intenso que tuvo problemas vivir una vida normal.
- 7.176 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **fue** tan intenso que ella tenía dificultades a vivir una vida normal.
- 7.177 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se puso** tan intenso que tenía dificultades vivir una vida normal.
- 7.178 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **convirtió** tan intenso que tienes problemas vivir una vida normal.

En los hispanohablantes observamos un aumento considerable del uso de *volverse* en esta frase que alcanza el 30 por ciento, viéndose que además utilizan también como alternativa a *volverse* el verbo copulativo *ser* o el VSC *hacerse*, como muestran los siguientes tres ejemplos:

- 7.179 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se hizo** tan fuerte que tenía dificultades para hacer una vida normal.
- 7.180 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **se volvió** tan intenso que tenía dificultades para llevar una vida normal.

7.181 Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor **era** tan intenso que le fue difícil tener una vida normal.

De acuerdo a los resultados que acabamos de mostrar, el uso del verbo *volverse* con adjetivos de percepción sensorial se muestra dificultoso para los aprendices en general. Según ilustra la tabla 7.27 hay bastante diferencia entre el nivel alto y los hispanohablantes en cuanto a los verbos elegidos. En el análisis de los otros verbos (cf. apartados 7.3.1, 7.3.2, 7.3.2, 7.3.4), pudimos ver que no es característico del nivel alto elegir verbos de manera aleatoria como, por ejemplo, ocurre en este contexto de cambio donde el estado meta expresa percepción sensorial. De esto se desprende que probablemente estemos ante uso que se aprende en fases tardías del aprendizaje. Cabe añadir, además, que los hispanohablantes muestran que este es un contexto donde cabe la posibilidad de alternar diferentes verbos.

7.3.5.1.e. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de propiedad física

Según la tabla 7.28 (abajo), a partir de nivel medio el verbo *volverse* se empieza a usar en los contextos de cambio donde aparecen estados meta que expresan propiedad física. La tendencia es que la frecuencia de uso de este verbo va aumentando cuanto mayor es el nivel de competencia de español.

En el nivel medio y alto utilizan *volverse* en aquellos contextos donde este cambio se expresa como un proceso interno. Observamos que, en contextos con esta característica, los aprendices del nivel medio usan *volverse* tan solo un 16,5 por ciento de las veces (cf. tabla 7.28, abajo). En el resto de los casos utilizan predominantemente el verbo copulativo *ser* y, además, VSC usados de forma aparentemente aleatoria, como muestran los siguientes ejemplos referidos a los siguientes estados físicos: *natural*, *calvo* y *grande*:

7.182 En los noventas desapareció los colores fuertes y los tonos **eran** más naturales.

7.183 En los 90 los colores fuertes desaparecían y los tonos **se ponían** más naturales.

7.184 En los noventas desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se quedaron** más naturales.

7.185 En los noventas desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se hicieron** más naturales.

7.186 En los noventas desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se volvieron** más naturales.

7.187 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón. Estoy preocupado para **ser** calvo.

7.188 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón. Estoy preocupado de que **me voy a hacer** calvo.

- 7.189 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón. Estoy preocupado por **convertirme** en calvo.
- 7.190 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón. Estoy preocupado por **quedarme** en calvo.
- 7.191 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **resultó** más grande desde algunas semanas.
- 7.192 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se quedó** más grande desde algunas semanas.
- 7.193 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se volvió** más grande desde algunas semanas.
- 7.194 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se puso** más grande desde algunas semanas.

Tabla 7.28. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de propiedad física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio.

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		No se usa
Medio	el cambio se conceptualiza como proceso interno	16,5% (ser* y uso aleatorio de otros VSC <i>quedarse, hacerse, volverse</i>)
Alto	el cambio se conceptualiza como proceso interno	25,8% (uso aleatorio de VSC)
Hisp.	el cambio se conceptualiza como proceso interno , es gradual superior a 24h y duradero	41,7% (alt. <i>ponerse</i> y <i>quedarse</i>)
	el cambio se conceptualiza como proceso interno y es transitorio	45,1% (alt. <i>ponerse</i> y <i>hacerse</i>)

Los aprendices de nivel alto, al igual que en el nivel medio, también usan el verbo *volverse* un 25,8 por ciento para expresar cambios de propiedad física en los contextos donde el cambio se conceptualiza como proceso interno (cf. 7.28, arriba). Por lo tanto, apreciamos un ligero aumento en el uso de este verbo con respecto a los aprendices del nivel bajo. Sin embargo, en el nivel alto la cópula *ser* ya no es el verbo predominante como lo es en el nivel medio, sino que lo que se produce es un uso aparentemente aleatorio de verbos. Como sucede en el nivel medio (cf. ejemplos del 7.182 al 7.194). Aparecen diferentes VSC usados en porcentajes bajos, de tal manera que no es posible identificar un patrón de uso.

En los hispanohablantes se observan tendencias de uso diferentes a los aprendices ya que utilizan *volverse* con estados meta que expresan propiedad física en un porcentaje superior al de los aprendices, específicamente en contextos donde el cambio se expresa como un proceso interno y, además, en función de otras características que tienen que ver con la gradualidad y la duración del cambio. Según muestra la tabla 7.28 (arriba), los hispanohablantes usan *volverse* un 41,7 por ciento en contextos donde el cambio se expresa como un proceso interno, se produce de una manera gradual (en un periodo de tiempo que supera las 24 horas) y es duradero, como en los ejemplos del 7.195 al 7.198. Cabe añadir que en los contextos de los ejemplos 7.197 y 7.198 donde el cambio implica, además, una pérdida de una cualidad, *volverse* se ha alternado con el verbo *quedarse* (ej. 7.197 y 7.198), mientras que en los demás se alterna con el verbo *ponerse*.

- 7.195 En los años noventa desaparecieron los colores fuertes y los tonos **se volvieron / se pusieron** más naturales.
- 7.196 Si uno come muchos productos light, antes o después uno **se va a volver / poner** gordo.
- 7.197 Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **vol verme / quedarme** calvo.
- 7.198 La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos y de aquellos que **se han vuelto / se han quedado** sordos en edad adulta.

Además, según la tabla 7.28 (arriba), los hispanohablantes usan *volverse* un 45,1 por ciento en aquellos contextos que se caracterizan por expresar cambios de propiedad física de proceso interno que llevan un estado transitorio, como muestran los ejemplos del 7.199 al 7.203. En estos contextos se encuentran casos con otros verbos alternativos como son *ponerse* y *hacerse*:

- 7.199 Ella tenía una herida debajo de la rodilla que **se volvió / se hizo*** más grande hace un par de semanas (frase 1).
- 7.200 Bilbo y Frodo **se vuelven / hacen** invisibles cuando se ponen el Anillo.
- 7.201 La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio 2016 el agua de la piscina **se volvió / puso** completamente verde.
- 7.202 Si alguna vez deseas haces algo ridículo, probablemente desearás **volverte* / ser** invisible (frase 44).
- 7.203 Uso la marca Apoliva. Funciona muy bien porque la piel del cuerpo **se vuelve / se pone** suave al usar su crema.

A tenor de los resultados mostrados, apreciamos que el uso de *volverse* en estos contextos que acabamos de presentar es difícil para los aprendices. Esto se ve en que incluso en el nivel alto se observa un uso relativamente bajo de este verbo en comparación al mostrado por los hispanohablantes. De esto se desprende que lo usan en un número reducido de contextos en

comparación a los hispanohablantes. Los hispanohablantes usan este verbo con adjetivos de propiedad física en función de la gradualidad y la duración del cambio y, además, muestran que en algunos contextos cabe la posibilidad de usar otros verbos alternativos a *volverse*.

7.3.5.1.f. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de de reacción física

En todas las frases de traducción solo existen dos contextos con estados meta que expresan reacción física. Uno se encuentra en la frase 13 que analizamos en este subapartado y el otro contexto en la frase 46²¹⁵, que ya analizamos en el subapartado 7.3.1.1.d.

[Frase 13] **Me volví** intolerante a la lactosa en el noveno curso. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

[Frase 46] Efter många timmar utan vatten **blev** hon sjuk.
Después de muchas horas sin agua **se puso** enferma.

A partir de los verbos que los participantes del estudio utilizaron en ambas frases para expresar cambio de reacción física, el árbol de decisiones identificó que en función de si hay o no una causa que provoca el cambio (variable independiente *causa*) se han elegido dos verbos distintos, esto es, *ponerse* (frase 46), en cuyo contexto de cambio aparece un agente externo que provoca el cambio “después de muchas horas sin agua” (cf. subapartado 7.3.1.1.d), o *volverse* (frase 13), en cuyo contexto de cambio no aparece un agente externo. La tabla 7.29 (abajo) muestra los resultados que se derivan del análisis de este contexto de la frase 13.

Tabla 7.29. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		No se usa
Medio	no hay un agente externo	16,2% (ser* y alt. <i>quedarse</i>)
Alto	no hay un agente externo	40,6% (alt. <i>quedarse</i>)
Hisp.	no hay un agente externo	84,2%

²¹⁵ Las frases en sueco de las que se originan estas traducciones se encuentran en el apéndice 9.

El verbo *volverse* con estados meta de reacciones físicas, se empieza a utilizar a partir del nivel medio. Apreciamos un aumento consecutivo del uso de este verbo conforme el nivel idiomático de los participantes es mayor, en función de que en el contexto, además de haber un estado meta que expresa reacción física, no hay un agente externo que provoque el cambio. En contextos con estas características, en el nivel medio se observa una baja utilización del verbo *volverse* y, en su lugar, predomina el verbo *ser* (ejemplo 7.204) y el verbo *quedarse* (ejemplo 7.205).

7.204 **Fui** intolerante de lactosa en el clase noveno. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

7.205 **Me quedó** intolerante de la lactosa en el curso nueve. Fu entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

Por otra parte, en el nivel alto se observa un fuerte aumento del uso de *volverse* que llega hasta un 40,6 por ciento y, además, se ve que alternativamente se usa también el verbo *quedarse* en un porcentaje similar (cf. tabla 7.29, arriba). En este nivel el uso del verbo *ser* ha desaparecido y lo que predomina son ejemplos como los siguientes:

7.206 **Me volví** intolerante a la lactosa en el noveno grado. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

7.207 **Me quedé** intolerante de lactosa en el noveno grado. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

En el caso de los hispanohablantes el uso de *volverse* aumenta a un 84,2 por ciento (cf. 7.29, es decir, que lo que predominan son frases como las del ejemplo 7.206.

En conclusión, los resultados de la tabla 7.29 muestran que hay una tendencia a usar cada vez más el verbo *volverse* conforme va aumentando la competencia lingüística de los aprendices. Esto sucede en un contexto de cambio donde hay un estado meta de reacción física y, donde además no hay un agente externo que desencadene el cambio.

7.3.5.1.g. Factores que guardan relación con el uso de *volverse* con estados meta de valoración

La tabla 7.30 (abajo) muestra los resultados arrojados del análisis de los dos contextos de cambio que se muestran en las frases 35 y 52²¹⁶ (abajo), donde se expresa un cambio de valoración que hace el propio hablante al ser testigo de la realidad que está expresando. Necesitaríamos disponer de más contextos de cambio referidos a valoración que contuvieran otras características que contrastaran con las características de los contextos de cambio que tenemos en las frases 35 y 52. De esta forma podríamos establecer contrastes e identificar factores que se asocian al uso del verbo *volverse*.

²¹⁶ Las frases en sueco de las que se originan esta traducción se encuentran en el apéndice 9.

[Frase 35] Tener un blogg es algo que **se ha vuelto muy popular** en los últimos tiempos.

[Frase 52] Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración **se ha vuelto más generosa** en comparación con la de hace 20 años.

Tabla 7.30. Porcentaje de uso del verbo *volverse* con estados meta de reacción física por niveles y en función de otras características de los contextos de cambio

Nivel	Uso en contextos de cambio donde... (Características de los contextos de cambio)	Frecuencia de uso de <i>volverse</i>
Bajo		No se usa
Medio		Uso residual (ser*)
Alto		40,3% (alt. <i>hacerse</i> y <i>ser</i>)
Hisp		70,5%

Según la tabla 7.30 (arriba), el único factor que hemos podido identificar que se relaciona con el uso de *volverse* es que el estado meta exprese valoración, fenómeno que comienza a verse a partir del nivel alto. La ausencia de más frases con contextos de cambio con variadas características y que contengan estados meta de valoración, posiblemente, sea la razón por la cual no hayamos podido detectar otros factores que guarden relación con el uso del *volverse*.

La tabla 7.30 (arriba) muestra que el verbo *volverse* no se usa en el nivel bajo y que en el nivel medio se usa esporádicamente. En este caso el verbo que predomina es *ser*, como se muestra en los siguientes ejemplos:

7.208 Tener un blogg **ha sido*** muy popular ahora.

7.209 Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración **ha sido* más generosa** comparada con lo desde 20 años.

En el nivel alto aumenta el uso de *volverse* hasta un 40,3 por ciento, aunque se puede apreciar que algunos aprendices de este nivel usan también el verbo copulativo *ser* y el VSC *hacerse*. Por lo tanto, encontramos un predominio de frases como las de los ejemplos 7.210 y 7.211, pero también encontramos ejemplos donde en lugar de *volverse* se usa el verbo *ser* (cf. ej. 7.208 y 7.209) o el verbo de cambio *hacerse* (en el ejemplo 7.212). En los hispanohablantes

aumenta drásticamente la frecuencia de uso de *volverse* en estos contextos a un 70,5 por ciento. Predominan ejemplos del tipo a 7.210 y 7.211, encontrándose unos pocos casos donde se utilizan también otros verbos como, por ejemplo, *hacerse*, *ponerse*, *convertirse* y *ser* (ejemplo 7.212).

7.210 Tener un blog es algo que **se ha vuelto** muy popular en los últimos años.

7.211 Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración **se ha vuelto** más generosa que hace 20 años.

7.212 Tener un blogg es algo que **se ha hecho / se ha puesto muy popular / se ha convertido en algo** muy popular en los últimos tiempos.

A modo de resumen, apreciamos que la expresión de cambio referida a valoraciones con el verbo *volverse* se empieza a usar en una fase tardía de interlengua (nivel alto). Además, parece que se trata de contextos de cambio que admiten el uso de variados verbos, aunque de igual manera observamos que en los hispanohablantes esta variación se reduce, debido a que hay una clara preferencia por el verbo *volverse*.

7.3.5.1. *Comparación de los resultados con los criterios propuestos en la bibliografía sobre el uso del verbo volver/se/*

El verbo *volver/se/* es descrito en la bibliografía como un verbo que se combina con estados meta relacionados con comportamientos, actitudes e ideología y que, además, expresa cambios repentinos, rápidos, involuntarios, duraderos y generalmente negativos (cf. Conde Nogueroles y van Gorp 2014: 85-90). Los resultados del estudio de este verbo revelan que estos valores no se desprenden directamente del verbo *volverse* sino más bien del valor semántico del estado meta. De hecho, este es el factor que determina con más fuerza el uso de *volverse*, intercalándose también otros factores. Nuestros resultados han mostrado que el uso de *volverse* guarda relación con otras categorías semánticas del estado meta, aparte de las ya mencionadas: propiedad física, reacción física, valoración y percepción sensorial. En algunos casos el único factor que ha explicado la elección del verbo *volverse* es el valor semántico del estado meta. Esto sucede con estados meta que expresan edad y ciclos vitales (“cuando la gente se vuelve vieja”, cf. tabla 7.26); estados meta que expresan percepción sensorial (“el dolor se volvió intenso”, cf. tabla 7.27) y estados meta de valoración (“la opinión sueca se ha vuelto más generosa”, cf. tabla 7.30). Esto se debe principalmente a la falta de más frases con contextos de cambios con estos tipos de estados meta que contengan características diferentes.

Otro resultado a resaltar es que el uso de *volverse* se usa no solo en contextos donde el cambio es duradero sino también en contextos donde el cambio es transitorio. La transitoriedad es un factor que predice el uso de *volverse* de manera más fuerte en los hispanohablantes que en los aprendices. Cabría preguntarse si este resultado se debe al input que reciben los aprendices, debido a que en los materiales didácticos y en la bibliografía

volverse se describe como un verbo que se refiere a cambios duraderos. Por ejemplo, Porroche Ballesteros (1988: 130) señala con respecto a los adjetivos que se combinan con *volverse* que “la dimensión semántica representada por el adjetivo no se considera como un estado en relación con el cual el sujeto puede cambiar nuevamente sino como un rasgo distintivo que diferencia al ente de que se trate de otro de su misma especie”. Por lo tanto, cuando se describe este verbo se debería insistir en que también se usa en contextos donde el cambio expresado es transitorio, razón por la cual, es posible que se alterne con el verbo *ponerse* (“Cuando el personal intentó detener a la mujer, esta **se volvió** / **se puso** agresiva” / La noche del martes el agua **se volvió** / **se puso** verde). En nuestros resultados esto se muestra con adjetivos que expresan comportamientos (cf. tabla 7.25) y propiedades físicas (cf. tabla 7.28)

Según la bibliografía el verbo *volverse* describe cambios involuntarios y, por esta razón, se opone al verbo *hacerse* que expresa cambios voluntarios, es decir, decididos por el sujeto. Esta característica (voluntariedad / involuntariedad) resulta confusa porque no se desprende del verbo, sino que es el contexto el que puede revelar este valor. Esto lo muestra van Gorp (2013: 210) en el siguiente ejemplo que presentamos abajo, donde *volverse* se usa para referirse a un cambio voluntario donde la persona se vuelve mística por decisión propia:

7.213 Sé que, la noche después del entierro de tu tío, ella te subió a la habitación en que había muerto, y te pidió perdón. "Les hice tanto daño a tus padres", te dijo. Tenía miedo de que el negocio de la muerte no le resultara rentable y, durante algún tiempo, **se volvió** mística, acudió a la iglesia, recibió a los curas en casa y llevó a cabo obras de caridad; de una caridad estrecha que, sin embargo, debía de parecerle meritoria, porque siempre ha pensado que la vida la estafa, no le da lo que se merece.

Según nuestros resultados, lo que explica el uso de *volverse* es la presencia o no de un agente externo en el contexto de cambio. El agente externo como fuerza instigadora del cambio predice el uso de *volverse* junto con adjetivos que expresan adscripción religiosa (“**Cuando uno entiende la ciencia uno se vuelve** ateo”), mientras que la ausencia de un agente externo predice el uso de *volverse* con adjetivos de reacción física (**Me volví** intolerante a la lactosa en el noveno grado). En el primer caso donde *volverse* aparece junto a un adjetivo de adscripción religiosa, hay una fuerza exterior (“cuando uno entiende la ciencia”) que actúa como motivo desencadenante del cambio, estableciéndose de este modo “una relación causativa explicativa entre el cambio y el desencadenante del mismo” (Conde Noguero 2013: 271). Sin embargo, en el segundo caso, esto es, cuando *volverse* aparece con un adjetivo de reacción física, el cambio se produce por una evolución natural que está fuera del control del sujeto. El cambio a ser intolerante a la lactosa se produce cuando el intestino delgado no produce suficiente cantidad de la enzima lactasa.

Con respecto a esto, los resultados muestran que a mayor nivel de competencia más se va usando el verbo *volverse* en función de si actúa o no una causa en el cambio, cuando se trata de cambios de adscripción religiosa y de reacción física (cf. tablas 7.24 y 7.29).

El verbo *volverse* se asocia en la bibliografía con cambios que se producen de forma inmediata (gradualidad del cambio). Sin embargo, nuestros resultados revelan que *volverse* se ha usado en contextos donde el cambio se produce de forma gradual. Este factor junto con el de la duración explica el uso de *volverse* con propiedades físicas solamente en los hispanohablantes (“Si uno come muchos productos light, antes o después uno **se va a volver gordo**” / Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **volverse** calvo). El rasgo de la gradualidad no se desprende del propio verbo, sino del valor semántico del estado meta y de nuestros propios conocimientos del mundo. Se sabe que pasar a ser calvo o gordo es un cambio que requiere de tiempo. Los resultados muestran que los aprendices no relacionan el verbo *volverse* con cambios que se producen de manera gradual (cf. tabla 7.28). El resultado de esto es que los aprendices usan muy poco el verbo *volverse* en este tipo de contextos de cambio.

En general, lo que se aprecia en los resultados es que los hispanohablantes son los que eligen el verbo *volverse* en función de un mayor número de factores en comparación a los aprendices. Por esta razón, el porcentaje de uso de este verbo se muestra más alto que en los aprendices. Esto se ve, por ejemplo, en los contextos con estados meta que expresan propiedad física (cf. tabla 7.28) y comportamiento y forma de ser (cf. tabla 7.25). En los aprendices del nivel bajo no se ha podido determinar ningún factor que motive el uso de *volverse* porque no lo utilizan. En los niveles medio y alto se ve que empiezan a usar *volverse* en función de factores. Al igual que los hispanohablantes se fijan en el tipo de estado meta y en otros factores, como la presencia o ausencia de un agente externo, la duración del cambio etc. La tendencia que se observa es que a mayor nivel, el porcentaje de uso del verbo *volverse* aumenta en función de esas características, como se ve, por ejemplo, en el caso del factor agente externo (cf. tabla 7.29).

Un último resultado importante es que los factores que guardan relación con el uso de *volverse* también guardan relación con otros verbos. Esto motiva que en esos contextos se puedan alternar dos o más verbos (**se volvió / se puso** agresiva; **se han vuelto / se han quedado** sordos/, etc.). Estas alternancias se manifiestan de manera más consistente en el caso de los hispanohablantes. En los aprendices más que de alternancia de *volverse* con otros verbos, debemos hablar en muchos casos de usos aleatorios propios de estar en un proceso de aprendizaje, como se ve, por ejemplo, en los contextos de cambio con estados meta de percepción sensorial (cf. tabla 7.27) y propiedad física (cf. tabla 7.28 7.28).

Sobre la base de estos resultados que resaltan la importancia del estado meta y del contexto, consideramos que lo que ayudaría a entender qué contextos de cambio son compatibles con el verbo *volverse* es explicar la semántica de este verbo en el modo en el que lo plantea van Gorp (2014: 222). Esta autora asocia este verbo con la imagen conceptual de la interrupción y la desviación con respecto a lo que es el estado habitual de la entidad que sufre el cambio. A partir de esta imagen, los criterios que determinan el uso del verbo *volverse*

señalados por la bibliografía (durabilidad, gradualidad, voluntariedad, etc.) deben considerarse más bien rasgos que se refuerzan o se debilitan gracias a ciertos elementos del contexto; por ejemplo, la naturaleza semántica del estado meta y a nuestros propios conocimientos del mundo. Según se ha visto en nuestros resultados, estas características que se presentan como prototípicas del verbo *volverse* no siempre se cumplen de manera sistemática en todos los contextos donde aparece este verbo.

7.4. Recapitulación y discusión final

En el presente capítulo de análisis hemos estudiado un conjunto de variables lingüísticas que potencialmente podían guardar relación con la elección y el uso de los verbos de cambio en la tarea de traducción de frases. La idea de hacer este análisis surgió a partir de las características léxico-semánticas y pragmático-discursivas con las que caracterizamos los contextos de cambio de las frases de traducción en el capítulo de análisis 6, a fin de establecer grupos de frases con contextos de cambio de características similares. En el presente capítulo de análisis estas características las hemos usado como variables independientes. El objetivo ha sido identificar cuáles de estas variables lingüísticas y sus valores (factores) explican el uso de los verbos de cambio en las frases de la tarea de traducción y, además, describir la probabilidad de uso de estos verbos en función de estos factores por cada uno de los niveles de competencia lingüística, es decir, los tres niveles de interlengua que se comparan con los hispanohablantes.

Hemos podido obtener resultados acerca de los factores lingüísticos que explican el uso de los cinco verbos más prototípicos de la noción de cambio que se dan en la construcción semicopulativa de cambio: *poner/se/*, *quedarse*, *convertir/se/*, *hacer/se/* y *volver/se/*. Dada la naturaleza variable de la expresión de cambio, los resultados muestran que se usaron también otros verbos, pero no con una frecuencia de uso lo suficientemente significativa como para estudiarlos de forma independiente. En definitiva, este análisis nos ha posibilitado describir cómo va teniendo lugar el aprendizaje de los verbos de cambio desde un ángulo diferente al de los análisis anteriores (cap. 5 y 6).

7.4.1. Los árboles de decisión

Una de las aportaciones de este análisis ha sido la aplicación de los árboles de decisión, técnica que hasta lo que nosotros sabemos, no ha sido implementada en los estudios factoriales sobre interlengua y variación. Lo que hemos encontrado en este campo es la aplicación de regresiones logísticas que predicen qué variables independientes guardan relación con el uso de un determinado fenómeno lingüístico (por ej. Gudmestad 2006 y 2012). Estas regresiones ayudan a identificar factores, pero a diferencia de los árboles de decisión no permiten identificar relaciones complejas, como aquellas que solo se manifiestan cuando concurre una combinación específica de valores de varios factores independientes entre sí (relaciones no lineales).

En nuestro caso investigamos un fenómeno lingüístico, la expresión de cambio, que se caracteriza por ser muy complejo. El uso de cada verbo de cambio está determinado por rasgos que se hallan en el contexto del verbo que, además, se interrelacionan entre sí de una manera no lineal. Los árboles de decisión han identificado no solo qué variables explican el uso de un determinado verbo, sino también qué combinaciones de los valores de esas variables son las que guardan relación con la elección de los verbos.

Un problema que nos hemos encontrado al aplicar esta técnica fue que en algunas ocasiones se podían elegir entre varias variables a la hora de dividir un nodo del árbol. Esto se debe a que todas las variables presentaban un mismo chi-cuadrado. En este caso, el programa (SPSS) escogía una de ellas al azar, que posteriormente debíamos revisar. Otra cuestión que ocurrió con frecuencia es que en algunos nodos el árbol no llegó a profundizar más de un nivel lo que imposibilitó obtener ningún tipo de conclusión en tales ocasiones.

Estos problemas se han generado debido a la falta de una mayor variedad de contextos de cambio para traducir. En nuestro caso, disponíamos de 53 frases. La mayoría de ellas contenían la referencia a un evento de cambio, mientras que una minoría contenía a lo máximo dos.

Para paliar este problema habríamos necesitado al menos el doble de frases. Esto implica que se hubiera tenido que disponer de mucho más tiempo para realizar la prueba que el que se necesitó con las 53 frases (aproximadamente una hora y media). Esta situación podría poner en cuestión el grado de fiabilidad de las traducciones dado que, tras cierto número de frases traducidas, los participantes podrían perder la concentración debido al cansancio. Para solucionar este problema en futuros estudios se podría crear otro tipo de pruebas como, por ejemplo, las de selección múltiple que requieren de menos tiempo para realizarlas como ya hacen Bybee y Eddington (2006, cf. 2.2.2).

7.4.2. Resultados generales a destacar

Las variables que han explicado el uso de los verbos de cambio son: *estado meta*, *causa*, *conceptualización del cambio*, *gradualidad del cambio*, *gradualidad del cambio explícita*, *duración temporal del nuevo estado*, *duración temporal del nuevo estado explícita*, *reversibilidad*, *intencionalidad del cambio*, *intencionalidad del cambio explícita* y *connotación positiva/negativa del cambio*. Los resultados han mostrado que en función de los valores de esas variables se usan unos verbos más que otros. En general, la mayoría de los valores de estas variables que se han identificado con el uso de los verbos de cambio coinciden con los criterios aducidos en la bibliografía acerca del uso de estos verbos. Sin embargo, nuestros resultados muestran que, en realidad, esos criterios que se proponen no se cumplen a nivel del verbo, sino que se infieren a través de ciertos elementos presentes en el contexto del verbo, como bien sugiere van Gorp (2014) en sus tesis sobre los verbos semicopulativos de cambio.

Nuestros resultados han mostrado que la variable *estado meta* es la que más afecta a la elección de los cinco verbos de cambio que estudiamos. Esto se ve en que es la variable cuyos valores han producido los patrones de elección de verbos más diferentes entre sí. A partir de los valores de esta variable, las relaciones identificadas que explican la elección de los verbos

son una combinación de valores de otras variables. En definitiva, se ve que en función de la naturaleza semántica del estado meta, otros valores de otras variables guardan relación con la elección de los verbos. Las variables que más frecuentemente se interrelacionan con la variable principal *estado meta* son: *gradualidad, duración del nuevo estado y causa*.

Con respecto a los aprendices del nivel bajo no hemos podido identificar factores. Esto significa que no ha sido posible reconocer un patrón de uso de los verbos. Esto se debe a que los eligen sin una unanimidad de criterios (uso aleatorio de verbos y predominio del verbo *ser*). A partir del nivel medio comienzan a apreciarse ciertos patrones de uso de los verbos de cambio, que en algunos casos comienzan a coincidir con los de los hispanohablantes.

Cabe añadir que los resultados obtenidos de la aplicación de la técnica de los árboles de decisión, refuerza la idea de que la expresión de cambio es un fenómeno de naturaleza variable. Se ha mostrado que en un mismo contexto de cambio se ha utilizado más de un verbo (por ej. *quedarse / volverse calvo*) sin responder a un patrón de uso determinado por las variables que hemos estudiado. En otras palabras, se ha mostrado en qué contextos de cambio se utiliza más de un verbo y en función de qué factores, sin embargo, más allá de esto no hemos podido determinar cuando eligen un verbo u otro.

7.4.3. Cuestiones específicas sobre el aprendizaje de los verbos de cambio estudiados

Para cerrar este capítulo discutimos las peculiaridades encontradas en lo que se refiere al aprendizaje de cada uno de los verbos que hemos analizado, así como aquellas cuestiones en las que convendría hacer hincapié a la hora de explicar el uso de estos verbos.

7.4.3.1. Aprendizaje del verbo *poner/se/*

El verbo *ponerse* comienza a utilizarse a partir del nivel medio, si bien no es hasta el nivel alto cuando los patrones de uso de este verbo comienzan a parecerse al de los hispanohablantes. De esto se desprende que sea un verbo difícil de aprender a usar. Los principales aspectos que destacan con respecto a su aprendizaje son los siguientes:

- En contextos con estados meta de reacción psicológica los hispanohablantes utilizan el verbo *ponerse* en contextos de cambio de proceso interno donde interviene un agente externo. Cabe añadir que se observa un uso mayor cuando el cambio es inmediato y especialmente cuando esta característica está explícita en el contexto.

En general se aprecia que los aprendices del nivel medio y alto muestran una sobreutilización del verbo *poner/se/* debido a que lo usan también en aquellos contextos donde no hay un agente externo, fenómeno que no sucede con los hispanohablantes, y donde el verbo prototípico sería *quedarse* (“el chico **se puso callado** un momento y luego contestó”). Sin embargo, no es hasta el nivel alto cuando comienzan a darle importancia a factores como la inmediatez y la presencia de un agente externo a la hora de elegir el verbo *ponerse*. También se observa una

sobreutilización del verbo *ponerse* en contextos donde no hay una marca lingüística que señale que el cambio sucede de forma inmediata (“Sabemos que la vida cambia, que puedes perder tu trabajo o una relación importante. **Te pones decepcionado y herido**”).

De acuerdo a lo anterior, habría que hacer hincapié en que el uso de *ponerse* es característico de contextos donde hay un agente externo que desencadena el proceso de cambio y donde, además, el carácter inmediato del cambio aparece señalado en el contexto mediante una marca lingüística (“**Me puse triste cuando** recibí el mensaje de la muerte de Göran”).

- En contextos con estados meta de propiedades físicas el verbo *ponerse* se utiliza por los hispanohablantes en dos tipos de contextos: cuando el cambio es gradual y duradero y, cuando el cambio es transitorio habiendo sido provocado por un agente externo.

Se percibe que el uso de *ponerse* con propiedades físicas entraña dificultad para los aprendices. No es si no hasta el nivel alto cuando el verbo comienza a utilizarse en unos porcentajes destacados, en cualquier caso, bastante inferiores a los de los hispanohablantes. El factor transitoriedad del cambio está siendo identificado en este nivel a la hora de utilizar el verbo, si bien no se está teniendo en cuenta que, en este caso, el cambio debe ser causado por un agente externo. Por otro lado, se ve que en este nivel todavía no relacionan las nociones de gradualidad y durabilidad con el uso de *ponerse*, como lo hacen los hispanohablantes. Esto deriva en que los aprendices del nivel alto hacen una menor utilización del verbo *ponerse*, que compensan con el uso de otros verbos cuando se trata de contextos de cambio duraderos y que se producen de forma gradual.

Por tanto, conviene hacer hincapié en que *ponerse* con propiedades físicas se relaciona también con cambios graduales y duraderos (“Siempre me he preguntado porqué el pan suave **se pone duro**” / Pon la sopa en la nevera para que **se ponga fría**), dado que se ve que los aprendices asocian más fácilmente *ponerse* a cambios transitorios (“La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio-Os 2016 el agua de la piscina **se puso totalmente verde**”).

- En contextos de cambio con estados meta de comportamiento los hispanohablantes utilizan el verbo *poner/se* únicamente en contextos donde el cambio es transitorio. Tanto en el nivel medio como en el nivel alto se está sobreutilizando el verbo *ponerse* debido a que lo usan también en contextos de cambio que son duraderos. Esto responde a que todavía no han asimilado que *ponerse* con estados meta de comportamiento es solamente característico de cambios transitorios (El chico **se puso furioso** cuando supo que su novia había visitado a su exnovio / Cuando el personal intentó detener a la mujer esta **se puso agresiva**), y no de cambios de naturaleza duradera (“Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y **se puso** adicta de los casinos en la red [...]”).

- En contextos donde hay estados meta de reacciones físicas (“ponerse enfermo”), el verbo *ponerse* comienza a utilizarse de forma más similar a los hispanohablantes desde el nivel medio. El factor que ha determinado el uso de *ponerse* es la presencia de un agente externo que provoca el cambio (“**Después de muchas horas sin agua se puso enfermo**”). Sin embargo, no tenemos la suficiente diversidad de este tipo de contextos como para poder hacer un análisis más detallado de otros factores que pudieran ser relevantes en estos contextos para usar el verbo *ponerse*. Los aprendices alternan el verbo *ponerse* con el verbo *quedarse* (“se quedó enfermo”) ante la presencia de una causa, si bien creemos que puede ser debido también a la presencia de marcador temporal “después” que puede dar cierto carácter resultativo al evento de cambio.

7.4.3.2. Aprendizaje del verbo *quedarse*

El verbo *quedarse* comienza a utilizarse a partir del nivel medio, si bien no es hasta el nivel alto cuando el uso del verbo *quedarse* comienzan a asemejarse más al de los hispanohablantes. En general se aprecia que es un verbo difícil de aprender. Por ejemplo, en los contextos de cambio donde aparece el estado meta de reacción física *enfermo*, se ven unos patrones de uso completamente opuestos al de los hispanohablantes. Mientras estos últimos no relacionan el verbo *quedarse* con este tipo de estado meta, los aprendices del nivel medio y alto sí lo hacen, mostrando una vacilación entre usar *ponerse* o *quedarse* (**se puso / se quedó** enfermo). Aparte de lo anterior, se observan los siguientes aspectos en relación con el aprendizaje de este verbo:

- En el contexto donde aparece el estado meta de estatus social *solo* (*quedarse solo*), el verbo *quedarse* comienza a usarse desde el nivel medio. La tendencia es que aumenta la probabilidad de uso de este verbo conforme el nivel de competencia es mayor. Sin embargo, no tenemos suficiente diversidad de este tipo de contextos como para poder hacer un análisis más detallado de otros factores que pudieran ser relevantes en estos contextos. Cabe señalar que, a la hora de explicar el uso de *quedarse*, se debería hacer hincapié en el valor implícito de pérdida que posee el estado meta *solo*, valor que comparte también con otros estados estatus social característicos de la esfera privada del individuo como, por ejemplo, *huérfano* y *viudo*, etc. Este valor de pérdida encaja con la imagen conceptual de *quedarse* de expresar el estado resultante de un cambio como consecuencia de la pérdida o desaparición de una persona (Van Gorp 2014: 355).
- En los contextos donde hay estados meta de propiedades físicas el verbo *quedarse* comienza a utilizarse de forma similar a los hispanohablantes en el nivel alto. Ambos lo utilizan en contextos donde el cambio es durativo, en alternancia con el verbo *volverse* (“Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **quedarme / volverme calvo**”). No obstante, los aprendices del nivel alto sobreutilizan el verbo *quedarse* en cambios no duraderos (“Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque el piel del cuerpo **se queda** suave de su crema

de piel). De acuerdo a estos resultados, convendría hacer hincapié en que el verbo *quedarse* junto con propiedades físicas solamente debe utilizarse para cambios duraderos.

- En los contextos donde hay estados meta de reacción psicológica el verbo *quedarse* comienza a utilizarse bajo los mismos criterios que los hispanohablantes (cambio conceptualizado como proceso interno con presencia de un agente externo y, en menor medida si no lo hay), aunque en una etapa tardía del aprendizaje, es decir, en el nivel alto y, además, en proporciones inferiores a las mostradas por los hispanohablantes. De esto se desprende que este verbo parece especialmente difícil de utilizar en estos contextos. Específicamente se produce un infrauso del verbo *quedarse* en comparación a los hispanohablantes en aquellos contextos donde existe un agente externo que provoca el cambio, lo que se relaciona con la sobreutilización mostrada en estos casos del verbo *ponerse* (Alexander Norén se quedó /se puso* sorprendido cuando vio los comentarios en Facebook donde se discutía si él estaba o no desnudo).

De todo esto se desprende que a la hora de explicar este verbo habría que trabajar con este tipo de contextos donde *quedarse* se usa con reacciones psicológicas, señalando la importancia que tiene el agente externo como desencadenante del cambio. Como este factor también parece importante a la hora de utilizar el verbo *ponerse*. Puesto que vemos una vacilación entre el uso de *poner/se/* y *quedarse*, convendría subrayar que lo que marca la diferencia entre el verbo *ponerse* y *quedarse* es que, con *ponerse*, la causa se produce simultáneamente al momento del cambio, mientras que con *quedarse* se establece una relación causal-explicativa entre el cambio y el factor externo que lo desencadena. El cambio en este caso se ve como una consecuencia o reacción ante un factor externo (Conde Noguerol 2013: 294), de ahí que se sea el único verbo de cambio que se combine con adjetivos que expresan sorpresa o incapacidad de reacción.

7.4.3.3. *Aprendizaje del verbo convertir/se/*

El verbo *convertir/se/* comienza a utilizarse a partir del nivel medio. Se aprecian grandes diferencias en el uso de *convertir/se/* con estados meta de ente (“el sueño se convirtió en realidad”) con respecto al uso de *convertirse* con estados meta de estatus social (Barcelona se convierte en capital del vino ecológico/ Luís Enrique se convirtió en entrenador del Barcelona). En este último caso los aprendices empiezan a usar *convertir/se/* en fases tardías del aprendizaje, es decir, en el nivel alto y en proporciones bastante inferiores a las mostradas por los hispanohablantes. Los principales aspectos que convendría destacar con respecto al aprendizaje de este verbo son los siguientes:

- En contextos donde hay estados meta de ente, es decir, que expresan el cambio de entidad, el verbo *convertir/se/* comienza a utilizarse de forma similar a los hispanohablantes desde el nivel medio. No hemos detectado otros factores que se relacionen con el uso de este verbo en estos contextos. Probablemente lo que ayuda

a que este verbo se use de forma similar a los hispanohablantes desde el nivel medio es el aspecto formal del estado meta, que es un sustantivo que aparece como término de una preposición. A esto contribuye también, la propia semántica del verbo *convertir/se/* cuyo sema expresa el valor de cambio.

- En contextos donde hay estados meta que expresan un estatus social (Barcelona se ha convertido en **capital del vino ecológico**), se aprecia una mayor dificultad en relacionar el verbo *convertirse* con ese tipo de estado meta. Este verbo se empieza a usar en el nivel medio, y su uso aumenta en el nivel alto, pero en una proporción bastante inferior a la mostrada por los hispanohablantes. Sin embargo, no tenemos la suficiente diversidad de este tipo de contextos como para poder hacer un análisis más detallado de otros factores que pudieran ser relevantes en este tipo de contextos.
- En contextos de cambio con estados meta de oficio y cargo se produce un infrauso del verbo *convertirse* en comparación a los hispanohablantes. Esto es debido a que los aprendices no asocian el factor de la reversibilidad con el verbo *convertirse* junto a profesiones, relación que sí establecen los hispanohablantes. La reversibilidad en este caso se desprende de la semántica de estado meta, al tratarse específicamente de cargos que se desempeñan de una manera temporal (“Luís Enrique se convirtió en entrenador del FC Barcelona en el 2003”).

Con respecto a los anteriores puntos, vemos que los patrones de uso del verbo *convertirse* difieren bastante al mostrado por los hispanohablantes con respecto a estados meta que expresan estado. Por esta razón sería recomendable hacer hincapié a la hora de explicar el uso del verbo *convertir/se/* en que este verbo no solo sirve para expresar cambios de entidad sino también cambios de estado de naturaleza temporal.

7.4.3.4. Aprendizaje del verbo *hacer/se/*

El verbo *hacer/se/* comienza a utilizarse a partir del nivel medio. Además, vemos que son bastantes los estados meta que se combinan con este verbo. Sin embargo, en la mitad de los casos no hemos tenido la suficiente diversidad de contextos como para poder hacer un análisis más detallado de otros factores que pudieran ser relevantes. Esto sucede cuando *hacerse* se ha usado con estados meta de edad y ciclos vitales (“hacerse viejo / mayor”), relaciones personales (“hacerse amigo”) y percepción sensorial (“el dolor se hizo tan intenso”). La probabilidad de uso de *hacer/se/* va aumentando conforme el nivel de competencia es mayor en función de estos tipos de estado meta, a excepción de la percepción sensorial (“El dolor se hizo tan intenso”). En este caso *hacer/se/* comienza a usarse a partir del nivel alto y en un porcentaje bastante inferior al mostrado por los hispanohablantes. Este es un uso que, al menos en los materiales didácticos que hemos consultado, no se trata. De esto se desprende la conveniencia de incluir en los materiales didácticos este uso de *hacer/se/* con estados de percepción sensorial²¹⁷. Esto es importante,

²¹⁷ Nos referimos a las gramáticas que se utilizan en la universidad sueca, como pueden ser Fält 2000, Falk, Sjölin y Lerate 2003, Söhrman et.al 2014, entre otros.

además, porque esta combinación parece ser bastante frecuente, según los resultados que se muestran en el trabajo de van Gorp (2014: 189). Los cambios que se expresan con este tipo de adjetivos de percepción (auditiva, visual, olfativa, táctil y gustativa) no suceden de manera objetiva, sino que son percibidos mediante un conceptualizador que está presente en la escena del cambio (van Gorp 2014: 205).

Con estados meta de personalidad (“hacerte una persona más fuerte”) y propiedad física (“hacerte más delgado”) tuvimos el mismo problema de no disponer de suficiente diversidad de contextos como para identificar otros factores. Sin embargo, en estos casos vemos que la probabilidad de uso del verbo con ese tipo de estados meta es similar desde el nivel bajo hasta los hispanohablantes. En este caso se trata de contextos de cambio donde en la frase en sueco aparecía el verbo *göra*. Posiblemente la similitud de resultados entre los niveles de aprendices con respecto a los hispanohablantes se deba a que los aprendices han traducido el verbo *göra* directamente con el verbo *hacer*, como en “Om du funderar på vilka händelser som du har lärt dig någonting av, som har förändrat ditt liv, **som gjorde dig starkare...**”, frase que se traduce frecuentemente como “Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que **te han hecho** más fuerte”. Por otra parte, si dispusiéramos de una mayor variedad de contextos donde *hacer* aparece con estados meta de personalidad y de propiedad física podríamos comprobar si la presencia en el contexto de una estructura comparativa (“más fuerte” / “más delgado”) es lo que favorece el uso de este verbo en los hispanohablantes, como plantea van Gorp (2014).

Aparte de lo anterior observamos las siguientes particularidades con respecto al aprendizaje del verbo *hacer/se/*:

- En contextos con estados meta de afiliación (“hacerse miembro”), el verbo *hacerse* comienza a utilizarse de forma similar a los hispanohablantes desde el nivel medio. Se muestra que los contextos que favorecen el uso de *hacerse* con estados que expresan afiliación es que no aplique el rasgo agente externo. Esto demuestra que *hacerse* se asocia a cambios autogenerados que se originan en la propia entidad que cambia, debido a su autocapacitación para experimentar el cambio. Esto implica que para que tenga lugar el proceso de cambio, no se necesita de una fuerza externa. Los resultados muestran que en el nivel medio este criterio todavía no lo tienen suficientemente asimilado, puesto que el porcentaje de uso del verbo *hacerse* en contextos donde se manifiesta este rasgo es bastante inferior en comparación al nivel alto y los hispanohablantes. Basándonos en estos resultados, a la hora de explicar este verbo sería importante explicar la noción de autogeneración o autocapacitación asociada a los cambios expresados por el verbo *hacerse* con estados meta de afiliación (“hacerse socio”, “hacerse miembro”, “hacerse del Real Madrid”, “hacerse fan”, etc.)
- En contextos con estados meta de comportamiento observamos patrones de uso similares al de los hispanohablantes desde el nivel medio. Sin embargo, se ve que los aprendices, tanto en el nivel medio como en el nivel alto, sobreusan el verbo *hacer*. Esto es debido a que probablemente estos contextos en las frases en sueco están expresados

mediante el verbo *göra*, que indica que el cambio se conceptualiza como un proceso causado.

Otra razón que fomenta la sobreutilización es que usan *hacer* no solo en contextos de cambio de comportamiento que son duraderos (“Correr **me hace una persona mejor**”) sino también en aquellos que son transitorios, usando también alternativamente el verbo *poner* (“una mínima mirada hacia otra chica **la hace / la pone celosa**”). Sin embargo, los hispanohablantes usan el verbo *hacer* solamente en contextos donde el cambio es duradero, usando en esos casos también el verbo *volver* (“Correr **me hace / me vuelve una persona mejor**”).

Por lo tanto, a la hora de explicar el uso de *hacer* habría que matizar que solamente los cambios de comportamiento de naturaleza duradera son característicos del verbo *hacer* y *volver*.

- En contextos con estados meta de profesión y cargo (“hacerse médico”) el verbo *hacerse* se empieza a usar desde el nivel bajo, viéndose que la probabilidad de uso del verbo aumenta conforme el nivel de competencia es mayor. La diferencia que marca el uso de este verbo entre los aprendices y los hispanohablantes es que, estos últimos, eligen *hacerse* en función del criterio de la irreversibilidad, es decir, con profesiones fijas y no con cargos temporales, como puede ser el de entrenador de un equipo de fútbol. De acuerdo a este resultado convendría insistir en que los sustantivos relativos a profesiones no siempre se usan con el verbo *hacerse*, sino también con otro verbo de cambio, como es *convertirse* cuando se trata de cargos temporales (“convertirse en entrenador del FC Barcelona”).
- En contextos con estados meta de reacción psicológica observamos patrones de uso similares al de los hispanohablantes en el nivel alto. Sin embargo, estos aprendices sobreutilizan el verbo en comparación a los hispanohablantes. Esto se debe a que probablemente estos contextos de cambio en las frases en sueco están expresados mediante el verbo *göra*, indicando esto que el cambio se conceptualiza como un proceso causado. Por lo tanto, esta sobreutilización se debe probablemente al haber hecho una traducción directa del sueco al español. Otra razón que justifica el sobreuso de *hacer* es que lo usan en más contextos de cambio que los hispanohablantes, debido a que asocian el uso de *hacer* tanto a cambios graduales mayores a 24 horas como a cambios de naturaleza más inmediata (“Su actitud **me hizo realmente preocupada**”). Sin embargo, los hispanohablantes usan solamente *hacer* en contextos donde el cambio se produce de forma gradual (“hacer cambios en tus hábitos de vida **te hará más feliz**”).

Por lo tanto, habría que hacer hincapié en que los cambios causados de reacción psicológica que necesitan de un tiempo para consumarse son característicos del verbo *hacer*.

7.4.3.5. Aprendizaje del verbo *volver/se/*

El verbo *volver/se/* comienza a utilizarse generalmente a partir del nivel medio. En algunos casos no hemos tenido la suficiente diversidad de contextos como para poder hacer un

análisis más detallado de otros factores que pudieran ser relevantes en estos contextos. Esto sucede cuando *volver/se/* se ha usado con estados meta de percepción sensorial (“el dolor se volvió insoportable”) y de valoración (“Tener un blog se ha vuelto muy popular”). En estos casos se observa un infrauso del verbo *volverse* en comparación a los hispanohablantes. Se trata de combinaciones que no se tratan en los materiales didácticos²¹⁸ y en los que convendría hacer hincapié a partir de los niveles avanzados. Los cambios suceden a un nivel subjetivo, es decir, desde la experiencia propia del hablante que observa y expresa el evento de cambio. Basándonos en estos hechos, por una parte, merecería la pena integrar este tipo de cambio en los materiales didácticos y, por otra parte, se podría estudiar qué verbos de cambio se combinan con este tipo de estados meta y qué factores determinan su elección; esto debido a que los hispanohablantes muestran usar más de un verbo con estos tipos de estados meta. Aparte de lo anterior, observamos las siguientes particularidades con respecto al aprendizaje del verbo *volver/se/*:

- En contextos con estados meta de afiliación (por ej. “volverse religioso”) el verbo *volverse* se utiliza en aquellos contextos de cambio donde hay un agente externo que desencadena el cambio (“**Cuando entiendes la ciencia** uno se vuelve ateo o también se puede volver religioso”). Los aprendices empiezan a usarlo desde el nivel medio con el mismo criterio de uso que los hispanohablantes. En este caso se ve que la probabilidad de uso del verbo *volverse* va aumentando conforme el nivel de competencia es mayor. A pesar de apreciarse una tendencia ascendente a usar cada vez más este verbo en función de este criterio, se ve que los aprendices en general, lo usan en proporciones bastante inferiores en comparación a los hispanohablantes.

Basándonos en estos resultados, convendría hacer hincapié a la hora de explicar este verbo en que con estados meta de afiliación es más característico el uso de *hacerse* cuando no hay un agente externo (cambio autogenerado), mientras que cuando hay un agente externo se tiende a usar más el verbo *volverse*.

- En contextos con estados meta de comportamiento (“volverse adicto / exigente / agresiva”) se aprecia que ya desde el nivel medio se empiezan a usar ciertos patrones de uso que coinciden con los de los hispanohablantes, como puede ser el de la duración del cambio (duradero/transitorio). Sin embargo, se aprecia que en general se produce un uso inferior del verbo *volverse* en los aprendices en comparación a los hispanohablantes. Esto se traduce a que en esos contextos han usado otros verbos, especialmente en aquellos donde el cambio es de naturaleza transitoria.

En los contextos donde el cambio es duradero los hispanohablantes usan principalmente el verbo *volverse*. Los aprendices comienzan a usarlo en el nivel medio, aunque no es hasta el nivel alto donde el porcentaje de uso empieza a ser relevante. Es destacable que los hispanohablantes han usado más este verbo en contextos de cambio que son duraderos

²¹⁸ Aquí nos referimos a las gramáticas que se utilizan en la universidad sueca, como pueden ser Fält 2000, Falk, Sjölin y Lerate 2003, Söhrman et.al 2014, entre otros.

cuando en el contexto no había una connotación negativa, factor que ha pasado desapercibido para los aprendices.

En contextos donde el cambio es transitorio, disminuye bastante el uso de *volverse*. En este caso, tanto hispanohablantes como aprendices, usan con preferencia el verbo *ponerse* (“Cuando el personal intentó detener a la mujer, **se volvió** / **se puso*** agresiva, golpeó a un empleado en la cara y se fue de allí corriendo”), si bien los aprendices lo utilizan en un porcentaje muy inferior.

Por lo tanto, a la hora de explicar el uso de este verbo con estados meta de comportamiento, habría que hacer hincapié en que es un verbo que puede usarse en contextos de cambio de naturaleza transitoria, al igual que el verbo *ponerse* y que, además, su uso mayoritario se produce en contextos donde el cambio no tiene una connotación negativa (explícita o no).

- En contextos con estados meta de propiedades físicas conceptualizados como un proceso interno los hispanohablantes utilizan el verbo *volverse* junto con *ponerse* para cambios transitorios (“Uso la marca Apoliva. Funciona muy bien porque la piel del cuerpo **se vuelve** / **se pone** suave al usar su crema”); junto con *quedarse* cuando el cambio se produce de forma gradual y duradera e implica una pérdida: “Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo. Me preocupa **volverse** calvo”) y junto con *hacerse* cuando el cambio es transitorio (Bilbo y Frodo **se vuelven** / **hacen** invisibles cuando se ponen el Anillo).

En los aprendices de nivel medio y alto, se observa un uso inferior del verbo *volverse* en comparación a los hispanohablantes. Los aprendices usan otros verbos de una manera aparentemente aleatoria. Parece que el aprendizaje de *volverse* con propiedades físicas se empieza a usar en etapas tardías del aprendizaje dado que no tienen en cuenta factores como la gradualidad y la durabilidad del cambio que sí son criterios que explican el uso de *volverse* con propiedades físicas en los hispanohablantes.

Dada la dificultad que parece mostrarse a la hora de usar *volverse* en estos contextos, sería adecuado introducir estos usos a aprendices que se encuentran en un nivel avanzado.

- En contextos de cambio con estados meta de reacción física (“volverse intolerante”) el verbo *volverse* es el más utilizado por los hispanohablantes en contextos donde no haya un agente externo que provoque el cambio. Los aprendices comienzan a utilizarlo desde el nivel medio de la misma forma. Sin embargo, muestran un infrauso de este verbo si se compara con los hispanohablantes. Esto se debe a que los aprendices prefieren utilizar el verbo *quedarse* (“quedarse intolerante a la lactosa”). De acuerdo a esto convendría hacer hincapié en este uso de *volverse* que es característico con reacciones físicas que se producen no por causas externas sino por reacciones bioquímicas generadas desde el propio organismo humano (*intolerante, alérgico*).

A través de este análisis basado en árboles de decisión hemos podido averiguar en qué contextos los aprendices tienen más dificultad para usar los verbos de cambio y, basándonos en esto, en qué cuestiones nos debemos enfocar cuando enseñamos estos verbos, cuáles

deberían incorporarse a los materiales didácticos y cuáles específicamente se deben enseñar en etapas de interlengua de nivel avanzado.

Para terminar, hemos sacado a la luz otros rasgos que podrían guardar relación con la elección y uso de algunos verbos; el uso de *quedarse* con adjetivos que llevan implícito un valor de pérdida, el uso del verbo *hacer/se/* con adjetivos dentro de estructuras comparativas de superioridad y el uso de *convertirse* en detrimento del verbo *hacerse* con cargos temporales.

8. Resumen y conclusiones

Esta investigación ha partido del hecho de que el español es una lengua que tipológicamente se distingue de las lenguas germánicas y otras románicas con respecto a los verbos que sirven para expresar la noción de cambio (cf. 2.1.6). Lenguas como el francés, el italiano, el inglés, el alemán y en concreto, el sueco, tienen un verbo general capaz de expresar diferentes matices semánticos del cambio, mientras que el español dispone de diferentes verbos que especifican cada uno de estos matices. Esta asimetría es la que nos ha llevado a investigar el aprendizaje de la expresión de cambio en aprendientes suecohablantes de español como lengua extranjera. Hemos partido de la base de que esta asimetría genera una dificultad de aprendizaje que consiste en aprender a asociar los matices semánticos de la noción de cambio con diferentes formas lingüísticas.

En este capítulo presentamos los aportes de esta investigación, así como los principales hallazgos acerca del aprendizaje de la expresión de cambio. También se discutirán aspectos que se refieren a ciertas limitaciones encontradas durante el desarrollo de esta investigación y sugerencias sobre futuras líneas de investigación.

8.1. Un nuevo enfoque para el estudio de la expresión de la noción de cambio

El objetivo general que nos planteamos en esta investigación, fue estudiar el proceso de aprendizaje del suecohablante que aprende español como lengua extranjera, o lo que es lo mismo, el desarrollo de su interlengua en referencia a la expresión de la noción de cambio, centrándonos específicamente en los verbos que se dan en la estructura semicopulativa de cambio intransitiva y transitiva (“me pongo triste” / “esto me pone triste”). Para abordar este objetivo propusimos estudiar la expresión de cambio y la interlengua desde el fenómeno de la variación (cf. cap. 3). Para ellos definimos y delimitamos una serie de conceptos claves y una metodología que provienen fundamentalmente del campo de la variación lingüística y que esperamos que sean de utilidad a otros estudios que se hagan en el futuro sobre este fenómeno lingüístico.

En esta investigación partimos de la idea de que se produce variación en el uso de la expresión de cambio en los hispanohablantes (cf. 2.2.2), en el sentido de que para expresar un cambio de entidad, físico, social, etc., es posible usar más de un verbo de cambio (*se hizo* / *se convirtió* en realidad; *se puso* / *se volvió* agresivo; *se quedó* / *se volvió* calvo, etc.), como se ha mostrado en los trabajos de Eddington (1999; 2002). Esto fue lo que nos condujo a plantear el estudio de la expresión de la noción de cambio desde el fenómeno de la variación.

Por otra parte, planteamos que estos verbos cumplen una función comunicativa en común (cf. 2.2), como es la de la expresión de cambio. Sin embargo, siguiendo a van Gorp (2014: 24), estuvimos de acuerdo en que cada verbo refleja un procesamiento cognitivo diferente del evento de cambio, lo cual hace que no sean verbos sinónimos. A raíz de esto, a

la hora de analizar el uso de la expresión de cambio propusimos que cuando se hace referencia a un evento de cambio se expresa, por un lado, la noción global de cambio, es decir, el paso de un estado A a un estado B y, por otro lado, un matiz que refleja la manera en la que el hablante conceptualiza el evento de cambio (cf. 2.3.2). Otro concepto importante que planteamos es el de contexto de cambio, formado por el verbo y otros elementos del contexto (implícitos y explícitos) que ayudan a configurar el significado del cambio y que, además, determinan el uso de un verbo en detrimento de otro (2.4.2).

Además, planteamos que el estudio del aprendizaje de la expresión de cambio no puede basarse únicamente en el análisis de errores, debido a que es difícil identificar contextos obligatorios, es decir, donde solo sea posible usar un verbo. En lugar de estudiar los tipos de errores y sus causas como se hace en otras investigaciones (Rodríguez Arrizabalaga 2007 y Fernández Pereda 2015), lo que proponemos es dar razón de cómo se va desarrollando el aprendizaje de la expresión de cambio. Describimos los lexemas que utilizan los aprendices para expresar los matices semánticos que forman parte de la noción de cambio y, explicamos su uso y su variación en función de factores contextuales lingüísticos y extralingüísticos.

Esta investigación también propone instrumentos para la recopilación de datos sobre la expresión de cambio y una metodología estadística que se ha mostrado válida para aprehender el fenómeno de la variación. El tipo de tareas experimentales que utilizamos —tarea escrita_viñetas (cf. cap. 5) y tarea de traducción de frases (cf. cap. 5 y 6)— aseguran obtener más datos desde el punto de vista cuantitativo que aquellas tareas libres con consignas generales del tipo “Escribe una carta a un amigo contándole lo que te gustaría ser de mayor”, donde no se hace tan evidente tener que expresar eventos de cambio. Con este tipo de tareas se ha mostrado que se obtiene un bajo número de datos para analizar, lo que da lugar a resultados poco significativos y concluyentes (Fernández Pereda 2015).

Concordamos con Geeslin (2010) en que para estudiar cómo se produce el proceso de aprendizaje de un determinado fenómeno lingüístico es necesario usar diferentes tipos de tareas, que demanden el uso de distintas habilidades de comunicación (gramatical, oral, escrita, etc.) y, por lo tanto, un uso de la lengua con un mayor o menor grado de espontaneidad. En futuras investigaciones sería interesante que se hicieran estudios con una metodología de corpus de aprendices, entendida esta como un conjunto de datos recogidos sin un fin específico, como lo es, por ejemplo, el Corpus Escrito del Español como L2 (Lozano y Mendikoetxea 2011), y estudios con una metodología experimental donde el investigador plantea escenarios evidentes para el uso de la expresión de cambio.

Otro aporte metodológico de esta investigación ha sido utilizar la técnica de los árboles de decisión como alternativa a las regresiones logísticas que, generalmente, se aplican en los estudios sobre variación e interlengua. Esta técnica la hemos usado a fin de determinar qué factores afectan y cómo lo hacen con respecto al uso de los verbos de cambio (cf. cap. 7). Permite identificar relaciones complejas, es decir, una combinación específica de factores independientes entre sí que dan razón de la elección y uso de los verbos de cambio. En otras palabras, esta técnica nos ha mostrado resultados a un nivel más profundo (cf. cap. 7) que complementan los resultados de los otros análisis (cf. cap. 5 y 6); no solo vemos qué verbos

se usan, sino también qué combinación de criterios lingüísticos se han tenido en cuenta para elegirlos en cada nivel de competencia, mostrándose en qué contextos de cambio son más frecuentes unos verbos que otros. En futuros estudios sobre variación dentro del campo del aprendizaje de L2/LE se podría poner en práctica esta técnica para estudiar fenómenos lingüísticos cuyo uso depende de varios factores que se interrelacionan. Cabe añadir que en el terreno de la expresión de cambio sería conveniente realizar estudios específicos de cada verbo aplicando esta técnica para comparar y validar los resultados obtenidos en la presente investigación.

8.2. Recapitulación de los resultados acerca del aprendizaje de la expresión de cambio

En este apartado presentamos los hallazgos más destacados que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas, a fin de documentar y explicar el proceso de aprendizaje de la noción de cambio (cf. 1.3). Estas preguntas demandaban describir los verbos que utilizan los aprendices para expresar la noción de cambio y analizar si se observaban diferencias con respecto a este uso entre los tres niveles de interlengua establecidos, teniendo como punto de referencia el uso de los hispanohablantes. Por otro lado, una de las preguntas pedía, además, dar razón de los factores lingüísticos que explicarían la selección y uso de los verbos para la expresión de cambio en cada nivel de aprendices teniendo nuevamente como punto de referencia el uso de los hispanohablantes.

La interlengua de los aprendices va desarrollándose en función de factores que se relacionan con el tiempo de exposición a la lengua de aprendizaje. Concretamente, los aprendientes muestran una predilección por usar unos determinados verbos en detrimento de otros en relación con el momento del curso (al principio del curso donde todavía no tienen mucha exposición a la lengua de aprendizaje y al final del curso donde ya tienen acumuladas horas de exposición a esa lengua, cf. cap. 5), y en relación con su nivel de competencia (cf. cap. 5 y 6).

Con respecto a lo anterior, se ve que la manera en la que los aprendices expresan la noción de cambio después de un semestre de estudios de español se va asemejando a la de los hispanohablantes (cf. cap. 5); de la misma manera se ve que los aprendices con el nivel de interlengua más alto son los que muestran un uso de los verbos más similar al de los hispanohablantes a la hora de expresar la noción de cambio y sus matices, si se compara con los otros dos niveles de interlengua. Por lo tanto, la tendencia general es que los aprendices cuanto mayor nivel de competencia más se van aproximando al uso que hace el hispanohablante para expresar la noción de cambio. Esta relación observada entre el factor tiempo y la elección de las formas es, además, estadísticamente significativa, lo que significa que estos resultados se podrían extrapolar a una población mayor de aprendices suecohablantes.

Lo anterior evidencia dos cosas: que la interlengua se percibe como un ente dinámico y cambiante cuando se estudia “con los anteojos del tiempo” y que la capacidad de relacionar

un determinado matiz semántico del cambio con el verbo que le corresponde es una cuestión también de tiempo. Esto se observa cuando analizamos los factores que inciden en la selección y uso de los verbos de cambio. Aquí se ha mostrado que es a partir del nivel medio que los aprendices empiezan a tener en cuenta criterios que también tienen en cuenta los hispanohablantes a la hora de elegir los verbos de cambio.

Dada la relevancia que parece tener este factor temporal que tiene que ver con el nivel de competencia de los aprendices, una cuestión que merece la pena problematizar es la decisión de haber dividido a los aprendices en niveles tan amplios de interlengua (bajo, medio, alto), en lugar de haber hecho esta división basándonos en los niveles de competencia que se proponen en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este documento propone seis niveles que van desde un nivel de acceso A1 hasta un nivel de maestría C2. Además, algunos niveles son flexibles dado que admiten graduarse (A2+, B1+ y B2+). Como ya justificamos estos niveles evalúan diferentes destrezas comunicativas que en nuestro caso no teníamos tiempo de evaluar (cf. 4.3.2). Por esta razón, nos basamos principalmente en las notas obtenidas de una prueba diagnóstica que evalúa conocimientos gramaticales. Cabe añadir que esos niveles que establece el MCER están distribuidos primeramente en tres grandes grupos Nivel A (usuario básico) Nivel B (usuario independiente) y Nivel C (usuario experimentado). Así que estos tres grandes grupos podrían corresponderse a la división hecha por nosotros en nivel bajo, medio y alto. En futuros estudios merecería la pena contrastar los resultados obtenidos acerca del uso de la expresión de cambio en esta investigación con otros resultados que se basen en aprendices que han sido nivelados de acuerdo a los descriptores de niveles que indica el MCER.

Hemos podido identificar una serie de patrones de uso que son los que marcan las diferencias entre los 3 niveles de interlengua y que señalan, además, unas etapas del desarrollo del aprendizaje al compararse estos tres niveles con los hispanohablantes.

En primer lugar, se identifica una etapa de adquisición (Ellis 1999) en los aprendices de nivel bajo. Esto se ve en que nos ha sido imposible describir un patrón de uso de los verbos de cambio (cf. cap. 7). Los aprendices del nivel bajo expresan mayoritariamente cambio con el verbo *ser* cuando se trata de cambios que se producen internamente y, el verbo *hacer* cuando se trata de cambios causados. Estos verbos se muestran, por lo tanto, como el primer verbo que los aprendices en etapas tempranas del aprendizaje utilizan para expresar la noción de cambio, antes de que empiecen a incorporar a su interlengua los propios verbos de cambio.

Se ve que la percepción cognitiva que tiene el aprendiz de la noción de cambio se corresponde a la de su L1; se produce una simplificación de la noción de cambio en español a la manera de la L1 del aprendiente, es decir, *ser* y *hacer* funcionan como verbos multifuncionales que le sirve al aprendiente para expresar cualquier matiz de cambio, es decir, son verbos comodines al igual que el verbo *bli* y el verbo *göra* lo son en sueco para expresar el cambio como un proceso interno y causado. Pero ¿por qué usan específicamente el verbo *ser* y *hacer* y no otros verbos? Con respecto al verbo *ser* en nuestra opinión la respuesta tiene que ver con tres aspectos; primero *bli* es posible traducirlo a veces por el verbo *vara* que en español equivale a *ser* o *estar*, como por ejemplo “*jag vill bli lärare*” que equivale en español a

“quiero ser profesor”; por otra parte, tiene que ver con que se ha demostrado que el verbo *ser* se aprende antes que el verbo *estar* (VanPatten 1985 y 1987) lo que implica que *ser* invade también los contextos de uso que corresponden al verbo *estar*. Por ejemplo, para expresar el paso de no estar enfermo a estarlo, los verbos alternativos para expresar este cambio serían “se puso enfermo” y, dependiendo del contexto “está enfermo” donde el cambio quedaría implícito. En estos casos son frecuentes ejemplos como “fue enfermo” / “fue triste”. Otros casos donde se ve una sobreutilización del verbo *ser* es con adjetivos que se derivan de participios, como *preocupado*, *sorprendido*, *callado*, etc. (ej. “fue sorprendido” en lugar de “se quedó sorprendido”). Este fenómeno podría ser debido a que *bli* también es un verbo que sirve para expresar la pasiva en sueco, equivalente a la pasiva perifrástica en español que se forma con el *ser* y el participio, por ejemplo, “bli överkörd” se traduciría por “fue atropellado”.

La razón de la sobreutilización del verbo *hacer* se debe a haber realizado una traducción directa del verbo sueco *göra* en los casos donde el cambio se ha expresado como un proceso causado. Además, esta sobreutilización se mantiene hasta el nivel alto, razón por la cual no hemos podido documentar un desarrollo en el aprendizaje acerca de la expresión de cambio como proceso causado. Esto se podría deber a que no se le da la misma atención en las clases y en los materiales didácticos a este enfoque del cambio, como se le da al cambio visto como proceso interno.

En definitiva, en esta fase del aprendizaje parece que los aprendices no tienen la percepción de que dentro de la noción de cambio existen modos diferentes de realizarse el cambio (matices del cambio) para lo cual se requieren verbos específicos. Desde una perspectiva semántica, el aprendiente en esta etapa no distingue matices del cambio, lo que significa que cognitivamente percibe el evento de cambio en su estado puro, es decir, simplemente como el paso de un estado A a un estado B que asocia a un verbo, fenómeno que corresponde al principio 1:1 (Anderssen 1984: 198, cf. cap. 5 y 6). En esta etapa de aprendizaje predomina la estrategia de la generalización; se utiliza *ser* en cualquier contexto donde el cambio se expresa como un proceso interno y *hacer* en cualquier contexto donde el cambio se expresa como un proceso causado, lo que resulta en un uso redundante de estos verbos.

La etapa de adquisición se manifiesta en el nivel medio. En este nivel el verbo *ser* deja de predominar en los contextos de cambio y empieza a ser reemplazado por los verbos de cambio (VSC). Esto significa que empiezan a relacionar la expresión de cambio con verbos que expresan ese significado, sin embargo, no son siempre capaces de usarlos con el matiz de cambio que les corresponde. Esto se ve en que usan VSC que no corresponden típicamente al contexto donde se usan. En esta etapa se manifiesta con frecuencia un uso aleatorio de los verbos. Los aprendices utilizan variados verbos con una frecuencia de uso baja y similar entre ellos. Por ejemplo, para expresar el paso de no estar calvo a estarlo encontramos combinaciones como (*fue* calvo/ *se hizo* calvo/ *se volvió* calvo/ *se convirtió* en calvo). Para resumir, en este nivel se ha pasado de pensar “tengo que expresar un cambio y elijo un verbo que conozco y que me permite al menos cumplir con la tarea comunicativa” (etapa de adquisición, nivel bajo), a una etapa de aprendizaje donde el aprendiente empieza

a categorizar semánticamente estos verbos y a usarlos en distintos contextos, pero sin tener criterios claros bajo los cuales usarlos. Por lo tanto, empiezan a tener cierta conciencia lingüística (usan criterios) de que existen diferentes verbos de cambio que sirven para expresar matices diferentes del cambio.

El nivel alto muestra unos patrones de uso de la expresión de cambio que, por lo general, coinciden bastante con los de los hispanohablantes. Se empieza a ver, por lo tanto, un “reajuste”, es decir, el aprendiz usa los VSC en el contexto de cambio donde es característico, generando esto que disminuya en un grado importante la elección aleatoria de verbos que caracteriza al nivel medio. Sin embargo, los aprendices en este nivel alto no pasan directamente a la fase donde la relación significado-forma se produce de acuerdo al uso estándar de la lengua meta (etapa de completación, Ellis 1999), sino que se observan patrones de uso que se corresponde a la llamada etapa de interlengua (Ellis 1999), donde el aprendiz usa verbos de manera sistemática, es decir, en porcentajes elevados y en el mismo tipo de contextos, pero de acuerdo a sus propias reglas de interlengua. Esto se ve, por ejemplo, en la expresión del cambio resultativo que se relaciona típicamente con el verbo *quedarse* donde predominan usos como “me puse preocupada / “me puse decepcionada”. Estos casos ejemplifican que el aprendiente está usando el verbo de acuerdo a lo que él/ella cree y no bajo los criterios que un hispanohablante tendría en cuenta.

Con respecto a los factores lingüísticos que afectan al uso de los verbos de cambio, los aprendices del nivel medio y alto, así como los hispanohablantes eligen los verbos de cambio principalmente en función de la categoría semántica que representa el estado meta (propiedad física, reacción psicológica, afiliación, oficio y cargo, etc.) y, a partir de esto se van interrelacionando otros factores. En otras palabras, el tipo de estado meta determina otros factores que también se tienen en cuenta a la hora de elegir los verbos de cambio. En algunos casos afectan también otros factores que están de una manera implícita o explícita en el contexto de cambio. El hecho de que la categoría semántica representada en el estado meta sea el factor que más afecte a la elección de los verbos de cambio, corrobora la idoneidad de estudiar el uso de la expresión de cambio teniendo en cuenta la ejemplaridad del adjetivo o el sustantivo contiguo al verbo de cambio, tal y como lo plantean en su trabajo Bybee y Eddington 2006).

Con respecto al modelo psicolingüístico de Preston (2000) para la variación de la interlengua que consiste de tres niveles (nivel 1 variación social, nivel 2 variación lingüística y nivel 3 variación temporal, cf. 3.2.2.3), se ha mostrado en esta investigación que las variables lingüísticas (nivel 2) ayudan a explicar la evolución de la interlengua desde una perspectiva temporal (nivel 3). Los aprendices van modificando los criterios bajo los que eligen los verbos y, la frecuencia de uso de cada verbo va cambiando en función de dichos criterios desde una perspectiva temporal que se concreta en los tres niveles de competencia. Aunque la tendencia general es que los aprendices progresivamente se van aproximando al uso que hacen los hispanohablantes de la expresión de cambio, este desarrollo no se produce siempre de una forma lineal. El análisis de los factores lingüísticos (cf. cap. 7) nos ha permitido ver con claridad en qué contextos no se aprecia esta aproximación hacia el uso de los hispanohablantes, pudiendo describir los contextos en los aprendices encuentran más

dificultades para usar los verbos de cambio. De esta forma hemos podido señalar también una serie de cuestiones en las que nos podemos enfocar cuando enseñamos estos verbos (cf. 7.4.3).

No hemos podido estudiar el impacto que tiene la variable extralingüística *tipo de tarea* en el uso de los verbos de cambio. Hemos apreciado que la tarea escrita dio pie a usar una mayor variación de tipos de lexema, viéndose que, además de verbos que son característicos de la construcción semicopulativa de cambio, también se usan otros tipos de lexema. Destaca el uso de los verbos léxicos de cambio (*preocuparse, sorprenderse*, etc.) y el verbo *sentirse* especialmente en los hispanohablantes. Queda pendiente para futuros estudios considerar este tipo de variable. En nuestro caso habíamos recogido material lingüístico oral a partir de la tarea basada en viñetas (cf. cap. 5); en lugar de escribir la historia, se pidió que la historia se narrara de forma oral mediante una presentación de powerpoint. Sin embargo, por falta de tiempo no pudimos analizar este material.

Esta investigación ha mostrado que la expresión de cambio es un fenómeno que se caracteriza por la variación, como bien sugiere Eddington (1999 y 2002). Los resultados muestran que en una mayoría de los contextos de cambio los hispanohablantes han usado más de un verbo, aunque hay una tendencia a que uno de ellos sea el predominante. Esto muestra que en la codificación de la expresión de cambio interviene la cognición del hablante, es decir, cómo este percibe el evento de cambio. Por ejemplo, hay un motivo por el cual unos hablantes eligen el verbo *ponerse* y otros el verbo *volverse* para referirse a un mismo evento de cambio “el agua de la piscina **se puso / se volvió** verde” Al elegir *ponerse* se está conceptualizando el cambio como el paso de un estado a otro, mientras que con *volverse* el cambio se percibe como una desviación con respecto al estado anterior (cf. van Gorp 2014: 483). Esto muestra también que hay estados meta (atributos) que se pueden amoldar a más de una conceptualización (cf. van Gorp 2014: 486). Este fenómeno de la variación se aprecia también en los aprendices conforme el nivel de competencia aumenta, es decir, que la manera cognitiva de percibir el cambio se va asemejando a la de los hispanohablantes. Estos resultados motivan a que se realicen estudios que investiguen la variación en la expresión de cambio no solo en aprendices sino también de manera específica en corpus hispanohablantes.

Con esta investigación hemos mostrado que el aprendizaje de la expresión de cambio es posible estudiarlo desde el fenómeno de la variación. Desde este punto de vista, hemos incorporado el estudio de un nuevo fenómeno lingüístico al campo de investigación de la variación en el aprendizaje de L2/LE.

Apéndices

Apéndice 1 Formulario de consentimiento (corpus SUE 1)



GÖTEBORG UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteratur
Avdelningen för spanska

Projekt: grammatikinlärningsprocessen hos svenska studenter som läser spanska

Forskare: Ester Fernández, Göteborg universitet
Mailto:esther.fernandez@sprak.gu.se
Telefon: 0317861921

Inledning

Jag skulle vilja bjuda in dig att delta i den här undersökningen. Studien ligger inom forskningen om främmandespråksinläring, *Foreign Language Acquisition* och har en didaktisk inriktning.

För att genomföra undersökningar inom det här området är studenternas deltagande viktigt. För att kunna undersöka inlärningsprocessen måste forskaren ha tillgång till studenterna språkproduktion. **Tänk på att ditt deltagande kan bidra till att förbättra undervisningskvaliteten i ämnet spanska. Att ställa upp som volontär för ett gott ändamål är nyttigt för alla!**

Undersökningen kommer att genomföras både i början och i slutet av terminen.

Första tillfället

Grundkurs grupp 2	den 20 februari kl. 15.15- 16.30	Lab 1
Grundkurs grupp 1	den 24 februari kl. 15.15 -16.30	Lab 1

Andra tillfället

Grundkurs grupp 1	den 19 maj kl. 12.00- 13.30	Lab 1
Grundkurs grupp 2	den 22 maj kl. 13.00- 14.30	Lab 1

Att delta i den här undersökningen är inte obligatoriskt. Det är du som bestämmer. Om du bestämmer att delta skriv under i slutet av det här dokumentet.

Motivering av studie

I denna studie kommer du att få göra olika små uppgifter i form av grammatiska tester eller skriftliga produktioner.

Jag behöver din hjälp för att kunna besvara följande fyra grundläggande frågor i min undersökning:

- 1) Vilka generella svårigheter stöter den svenska inläraren på i inlärningsprocessen?
- 2) Vilken typ av fel begår inläraren och varför?
- 3) Vilka faktorer, förutom modersmålet, påverkar inlärarens ¹interimspråk?
- 4) Bidrar formell och explicit språkundervisning positivt till språkinlärningsprocessen?

¹ Ett mellanspråk som under inläringen skapas av varje inlärare.

Anonymitet

Den insamlade informationen kommer att förbli hemlig och ska bara användas i forskningssyfte. Det betyder att din identitet kommer att vara anonym. Endast forskaren kommer att veta ditt namn. När data från den här studien publiceras, kommer ditt namn inte att användas. Det är bara forskaren som har tillgång till informationen.

Ditt deltagande

Det är frivilligt att delta i den här studien. Om du ändrar dig och inte längre vill delta i denna undersökning kan du skriva till mig.

Forskarens deklARATION

Jag har informerat studenterna om studien. Jag har berättat om de uppgifter som kommer ingå i studien, samt svarat på alla frågor som studenterna har ställt.

Forskaren underskrift _____ Datum _____

Studentens deklARATION

Jag har läst den här informationen. Jag accepterar deltagande i den här undersökningen.

Students underskrift _____ Datum _____

Namnförtydligande _____

Apéndice 2 Formulario de consentimiento (corpus SUE 2)

GÖTEBORG UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteratur
Avdelningen för spanska



Hej på er studenter!

Ett ögonblick av din tid och ett steg framåt för forskningen!

En viktig del i utvecklingen av effektivare språkundervisning består av forskning, som ger oss en solid grund att bygga på. Nu behöver jag din hjälp för att samla data för min avhandling om språkinlärning. Denna termin genomför jag en studie om inlärningsprocesser hos svenska studenter som läser spanska på universitetet. För att kunna undersöka inlärningsprocessen måste jag ha tillgång till studenternas språkproduktion. I detta syfte kommer vi denna termin att ge er studenter några uppgifter. **Första steget** är att du gör ett diagnostiskt test för att vi ska få veta dina kunskaper i spansk grammatik. **Andra steget** är att du fyller i en enkät med olika frågor på svenska om målspråk, ditt förhållande till spanska o.s.v. **Det tredje och sista steget** är att du genomför ett språk uppgifter. All data kommer att anonymiseras vilket innebär att de inte kan spåras tillbaka till dig. Naturligtvis kommer inget av detta att påverka dina kursbetyg.

Din hjälp är ovärderlig eftersom den kommer att bidra till väl underbyggda och välgrundade resultat för dig som språkinlärare och för kommande studentgenerationer!

Har du frågor eller tveksamheter, skriv till Ester.

Mailto:ester.fernandez@sprak.gu.se
Telefon: 0317861921

Apéndice 3 Encuesta perfil aprendices

QuizStar | Student, Name | Quiz Title | Class Title http://quizstar.4teachers.org/servlet/quizrepositoryervlet

Quiz Preview | [Go back](#)

Student's Name appears here | *Course Name appears here* | QuizStar

Perfil sociolingüístico SP1105

Quiz Directions

Directions:

1. Answer the questions below by clicking the button next to the best answer choice or typing your correct answer. Each question's answers are in grey. 2. At the end of every page click the next button to move forward to the next page. **DO NOT HIT THE BROWSER'S BACK BUTTON!** 3. On the last page of the Quiz you will be able to see which questions are unanswered, are answered and have been flagged.

questions:

1. **Kön: Är du man eller kvinna?** ()
1 pts.

A. Kvinna
 B. Man
 Flag this question for later review

2. **Ålder: Hur gammal är du?**
1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

Detta är det språk som du växte upp med. Om du är uppväxt med två språk, vänligen ange båda, åtskilda med semikolon (t ex svenska; franska).

3. **L1: Vilket är ditt modersmål?**
1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

1 av 5 2017-04-21 12:18

Vänligen svara på denna fråga, även om ditt svar är detsamma som för "modersmål" ovan. Om du talar mer än ett språk med dina närmsta familjemedlemmar/vänner, vänligen ange dem åtskilda med semikolon.

4. HemSpr: Vilket/vilka språk talar du med dina närmaste familjemedlemmar/vänner?

1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

5. FrämSpr: Vilka främmande språk talar du? Var snäll och lista alla de främmande språk du kan tala (andra än dina modersmål). Börja med att ange det språk du behärskar bäst. Därefter anger du det språk du behärskar näst bäst etc.

1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

Det språk som användes i din undervisning i skolan (grundskola, gymnasiet).

6. Undervisningsspråk: Vilket var ditt undervisningsspråk i skolan och gymnasiet (före universitet)?

1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

7. År på universitet: Hur många terminer har du studerat på universitet?

1 pts.

type your response above

 Flag this question for later review

8. Nivå på studier: Nivå på studier (kandidat, magister, doktorand eller annat)?

1 pts.

type your response above

 Flag this question for later review

Ange antalet år som du studerat spanska före universitet/högre utbildning.

9. År med spanska: Hur många år har du studerat spanska i grundskolan/gymnasiet eller annan språkskola (t.ex. ABF, Folkuniversitet o.s.v)? ()

1 pts.

A. Mindre än 2 år

B. 2-4 år

C. 5-6 år

D. Mer än 6 år


 Flag this question for later review

Detta är antal terminen av spanska som du har haft på universitetet/ högre utbildning.

10. Univ terminer med spanska: Hur många terminer har du studerat spanska på universitet?

1 pts.

type your response above

 Flag this question for later review

11. Utomlands: Har du tillbringat en tid i ett spanskspråkigt land och har du då talat spanska? I sådant fall, hur länge?
1 pts.

type your response above

Flag this question for later review

12. Har du gått en kurs i spanska under din utlandsvistelse? Hur länge?
1 pts.

type your response above

Flag this question for later review


13. Spansktalande vänner: Har du några spansktalande vänner som du pratar spanska med?
1 pts.

type your response above


Flag this question for later review

14. Markera vilka av de följande grammatiska momenten du har studerat innan du började på universitetet.
(Choose all that Apply)
1 pts.

- A. Presente: "canto"
- B. Futuro simple: "cantaré"
- C. Futuro compuesto: "habré cantado"
- D. Pretérito Perfecto: "he cantado"
- E. Pretérito perfecto simple: "canté"
- F. Pretérito imperfecto: "cantaba"
- G. Pretérito pluscuamperfecto: "había cantado"
- H. Presente de subjuntivo (presens konjunktiv): quiero que cantes

- I. Pretérito perfecto de subjuntivo (perfekt konjunktiv): espero que hayas aprobado el examen
- J. Pretérito imperfecto de subjuntivo (imperfekt konjunktiv): ojalá aprobaras el examen
- K. Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (pluskvamperfekt konjunktiv): ojalá hubieras aprobado el examen
- L. Imperativo: "¡canta!"
- M. "Ser", "estar"
- N. "Ponerse"; "volverse"; "hacerse"; "quedarse" (att bli): me pongo triste
- O. Preposiciones: "a", "por", "para", "de" etc.
- P. Pronombres personales de sujeto: "yo", "tú", "él"/"ella" etc.
- Q. Pronombres personales de objeto (akusativobjekt y dativobjekt): "lo", "la", "los", "las", "le", "le": compré el libro > lo compré
- R. Pronombres posesivos: "mío", "tuyo", "nuestro" etc.
- S. Pronombres relativos: "que", "quien", "el/la que" etc.
- T. Pronombres indefinidos: "alguien", "alguno", "nada", "nadie" etc.
- U. Pronombres interrogativos: "¿quién?", "¿dónde?", "¿cuándo?"
- V. Infinitivo ("hablar"), gerundio ("hablando") y participio ("hablado")
- W. Perífrasis (verbkonstruktioner): "andando estudiando"/ "tengo estudiado"/ "acabo de estudiar"/ "vuelvo a estudiar" etc.
- X. Conjunctiones subordinadas (underordnande konjunktioner) en oraciones subordinadas (bisatser) completivas, temporales, finales, consecutivas, causales, condicionales, comparativas etc.
- Y. Estilo directo/ indirecto (direkt — indirekt tal): "Abre la puerta"> "dice que abra la puerta"
- Z. Los prefijos y sufijos (ordbildning): "igual< des-igual"; "viaje> viaje-cito"
- [La pasiva (passivum): "el cuadro fue pintado por Picasso"/ "el cuadro se pintó"
- \. Conectores textuales (textuella markörer): "En primer lugar", "también", "además", "por otra parte", "sin embargo" etc.
- J. Construcciones enfáticas (emfatiska konstruktioner): es ella quien se ha ido
-  Flag this question for later review

15. Jag ger mitt tillstånd till att denna enkät liksom i övriga tester som genomförs under denna termin får användas anonymt till forskning. (Choose all that Apply)

- A. Ja
- B. Nej
-  Flag this question for later review

The QuizStar Team provides technical assistance and support to users M-F from 8:00 a.m. - 5:00 p.m. [Central Standard Time](#), excluding [U.S. federal holidays](#).

Copyright © 2000-2005 [ALTEC](#) - Advanced Learning Technologies in Education Consortia - [Terms of Use](#) - [Privacy Policy](#)
Center for Research on Learning at The University of Kansas

Apéndice 4 Encuesta perfil de los hispanohablantes



INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER

Proyecto de investigación.

Usted está contribuyendo a aportar datos que serán utilizados de manera anónima para una investigación de doctorado sobre Español Lengua Extranjera realizada en el departamento de Lenguas y Literaturas de la universidad de Gotemburgo (sección de español).

Rellene los siguientes datos:

- Nombre
- Apellido
- Edad
- Género
- País de origen
- Nivel de estudios (marque con una cruz la opción que corresponda)

Educación básica

Instituto

Formación profesional

Universitario

Nivel de grado

Nivel de master

Nivel de doctorado

¡Muchas gracias por aportar su granito de arena a la investigación del español en Suecia!

Envíe este formulario y el resto de material a:

ester.fernandez@sprak.gu.se

Apéndice 5 Prueba diagnóstica

QuizStar | Student, Name | Quiz Title | Class Title http://quizstar.4teachers.org/servlet/quizrepositoryervlet

Quiz Preview | [Go back](#)

Student's Name appears here | Course Name appears here | QuizStar

Diagnostiskt Prov

Quiz Directions

Directions:

1. Answer the questions below by clicking the button next to the best answer choice or typing your correct answer. Each question's answers are in grey. 2. At the end of every page click the next button to move forward to the next page. **DO NOT HIT THE BROWSER'S BACK BUTTON!** 3. On the last page of the Quiz you will be able to see which questions are unanswered, are answered and have been flagged.

questions:

1. ¿Cómo _____ llamas?
1 pts.

A. tú

B. se

C. te

Flag this question for later review

2. Mis padres _____ en una fábrica.
1 pts.

A. trabajan

B. trabajamos

C. trabaja

Flag this question for later review

3. Tiene el pelo _____ y los ojos _____ .
1 pts.

A. negra, azul

B. negros, azulas


C. negro, azules

Flag this question for later review

1 av 18 2017-04-21 12:20


4. Perdone, ¿Hay _____ banco por aquí?

1 pts.

- A. el
- B. un
- C. una
-  Flag this question for later review


5. _____ dos y media.

1 pts.

- A. Son
- B. Son las
- C. Están las
-  Flag this question for later review


6. Cuando tengo tiempo libre, me gusta _____

1 pts.

- A. bailar.
- B. bailando.
- C. baile.
-  Flag this question for later review


7. Carlos _____ treinta y dos años.

1 pts.

- A. tiene
- B. es
- C. está
-  Flag this question for later review


8. Todos los sábados yo _____ tarde.

1 pts.

- A. levanto
- B. me levanto
- C. me levantas
-  Flag this question for later review


9. Cada sábado mi amigo visita a _____ padres.

1 pts.

- A. su
- B. sus
- C. suyos
-  Flag this question for later review


10. La catedral está _____ supermercado.

1 pts.

- A. detrás
- B. detrás de el
- C. detrás del
-  Flag this question for later review


11. A Roberta _____ mucho los animales.

1 pts.

- A. se gusta
- B. le gustan
- C. les gustan
-  Flag this question for later review


12. _____ va a bailar con ella.

1 pts.

- A. Él
- B. Le
- C. Ello
-  Flag this question for later review


13. Todos los días de este mes Marisa _____ levantado a las seis y media.

1 pts.

- A. ha
- B. se
- C. se ha
-  Flag this question for later review


14. Hoy _____ muy contentos.

1 pts.

- A. somos
- B. estamos
- C. estás
-  Flag this question for later review


15. Ayer por la tarde el jefe _____ conmigo.

1 pts.

- A. se enfadó
- B. se enfadaba
- C. se está enfadando
-  Flag this question for later review


16. Sólo son las seis. No _____ todavía.

1 pts.

- A. te levantas
- B. te levantes
- C. levántate
-  Flag this question for later review


17. Si _____ nos quedaremos en casa.

1 pts.

- A. lloverá
- B. estará lloviendo
- C. llueve
-  Flag this question for later review


18. Zaragoza es famosa _____ la amabilidad y jovialidad de sus gentes.

1 pts.

- A. de
- B. a
- C. por
-  Flag this question for later review


19. ¿ _____ fumar aquí?

1 pts.

- A. Puede
- B. Se puede
- C. Se pueden
-  Flag this question for later review


20. Si _____ adelgazar, no comas tanto.

1 pts.

- A. quieres
- B. quiera
- C. quisiera
-  Flag this question for later review


21. Si no puedes, lo haré

1 pts.

- A. tú, usted
- B. yo, él
- C. tú, yo
-  Flag this question for later review


22. Después _____, irán al baile.

1 pts.

- A. cenar
- B. al cenar
- C. de cenar
-  Flag this question for later review


23. Los lunes por la mañana, Luis _____ ir a la autoescuela.

1 pts.

- A. le gusta
- B. normalmente
- C. suele
-  Flag this question for later review


24. El próximo mes, _____ las clases de la universidad.

1 pts.

- A. empezaron
- B. empezarían
- C. empezarán
-  Flag this question for later review


25. Normalmente visito a mis amigos todas las semanas, pero esta semana _____

1 pts.

- A. no los he visitado todavía.
- B. no he visitado los todavía.
- C. no he los visitado todavía.
-  Flag this question for later review


26. Si no quieres perder el tren, _____ antes de las siete.

1 pts.

- A. llegamos
- B. llegas
- C. llega
-  Flag this question for later review


27. Cuando vivíamos en Barcelona, _____ que hablar catalán.

1 pts.

- A. tuvimos
- B. teníamos
- C. habíamos tenido
-  Flag this question for later review


28. Mi casa es más grande que_____

1 pts.

- A. la tuya.
- B. tuyas.
- C. el tuyo.
-  Flag this question for later review


29. Cuando éramos niños, _____ir a Francia todos los años.

1 pts.

- A. solimos
- B. solíamos
- C. solemos
-  Flag this question for later review


30. Estaba hablando por teléfono cuando, de repente,_____a la puerta.

1 pts.

- A. estaban llamando
- B. llamaban
- C. llamaron
-  Flag this question for later review


31. Su hermano_____dio un caramelo.

1 pts.

- A. lo
- B. le
- C. la
-  Flag this question for later review


32. Nadie es perfecto. Tanto los irlandeses _____ los españoles tienen sus defectos.

1 pts.

- A. como
- B. que
- C. y
-  Flag this question for later review


33. Hotel Plaza Española, dígame.- Buenos días. _____ reservar una habitación.

1 pts.

- A. Me gusta
- B. Me gustaría
- C. Me gustar
-  Flag this question for later review


34. El año 1992 _____ muy importante para España.

1 pts.

- A. fue
- B. era
- C. sea
-  Flag this question for later review


35. El accidente _____ la semana pasada.

1 pts.

- A. ha ocurrido
- B. ocurrió
- C. ocurre
-  Flag this question for later review


36. _____ las diez cuando salí de la casa.

1 pts.

- A. eran
- B. son
- C. fueron
-  Flag this question for later review


37. Dile a Miguel que por favor _____ aquí.

1 pts.

- A. venga
- B. viniera
- C. viene
-  Flag this question for later review


38. No sé qué hacer con mi hija. Ella nunca me hace _____

1 pts.

- A. interés.
- B. respecto.
- C. caso.
-  Flag this question for later review


39. Esa mañana, antes de irse, Pablo nos dijo que _____ volver antes de las ocho.

1 pts.

- A. trata de
- B. tratará de
- C. trataría de
-  Flag this question for later review


40. Lo que _____ hace falta es una botella de vino.

1 pts.

- A. nos
- B. nosotros
- C. a nosotros
-  Flag this question for later review


41. Ella dijo que había _____ su cartera.

1 pts.

- A. perder
- B. perdida
- C. perdido
-  Flag this question for later review


42. _____ de todo es que me van a subir el sueldo.

1 pts.

- A. El más bueno
- B. El mejor
- C. Lo mejor
-  Flag this question for later review


43. Llámame cuando _____ al aeropuerto y te recogeré.

1 pts.

- A. llegas
- B. llegarás
- C. llegues
-  Flag this question for later review


44. Estaba nerviosa cuando subió a bordo porque nunca _____ en avión.

1 pts.

- A. viajó
- B. ha viajado
- C. había viajado
-  Flag this question for later review


45. Nos alegra mucho que _____ estar aquí con nosotros.

1 pts.

- A. puedes
- B. podrás
- C. puedas
-  Flag this question for later review


46. ¿Puedo abrir la ventana? - Sí, claro, _____

1 pts.

- A. la abre.
- B. ábrelo.
- C. ábrela.
-  Flag this question for later review


47. Juan _____ seis meses trabajando aquí en Salamanca.

1 pts.

- A. desde
- B. hace
- C. lleva
-  Flag this question for later review


48. Cuando llegamos, descubrimos que los otros ya_____.

1 pts.

- A. están llegando
- B. estaban llegando
- C. habían llegado
-  Flag this question for later review


49. Les ayudaron_____limpiar la casa.

1 pts.

- A. de
- B. en
- C. a
-  Flag this question for later review


50. Llevaba más_____un año sin saber nada de su mejor amigo.

1 pts.

- A. que
- B. de
- C. por
-  Flag this question for later review


51. Se ha_____en un actor famoso.

1 pts.

- A. puesto
- B. vuelto
- C. convertido
-  Flag this question for later review


52. Sus padres piensan que es demasiado joven _____ casarse.

1 pts.

- A. por
- B. para
- C. de
-  Flag this question for later review


53. El médico le ha prohibido _____ alcohol.

1 pts.

- A. bebiendo
- B. que beba
- C. de beber
-  Flag this question for later review


54. En Cádiz _____ muchas casas de estilo colonial rodeadas de palmeras.

1 pts.

- A. son encontradas
- B. están encontradas
- C. se encuentran
-  Flag this question for later review


55. Pídele que te _____ la situación.

1 pts.

- A. explicas
- B. explica
- C. explique
-  Flag this question for later review


56. Quiero que usted nos _____ la verdad.

1 pts.

- A. dice
- B. diga
- C. dirá
-  Flag this question for later review


57. No gano _____.

1 pts.

- A. tanto que tú
- B. tan como tú
- C. tanto como tú
-  Flag this question for later review


58. Hace _____ calor que no tengo ganas de hacer nada.

1 pts.

- A. mucho
- B. tan
- C. tanto
-  Flag this question for later review


59. Han ocurrido muchas cosas _____ el año pasado.

1 pts.

- A. desde que
- B. desde hace
- C. desde
-  Flag this question for later review


60. Cuando escuchó la noticia, se echó _____ llorar.

1 pts.

- A. a
- B. de
- C. por
-  Flag this question for later review


61. Yo estaría más contento si _____ en algo más interesante.

1 pts.

- A. trabajaba
- B. trabaje
- C. trabajara
-  Flag this question for later review


62. La ciudad _____ por Colón.

1 pts.

- A. conquistó
- B. fue conquistada
- C. fue conquistado
-  Flag this question for later review


63. Las guerras existirán mientras _____ el mundo.

1 pts.

- A. exista
- B. existe
- C. existirá
-  Flag this question for later review


64. César tenía dolor de cabeza _____ fui sola al teatro.

1 pts.

- A. porque
- B. ya que
- C. así que
-  Flag this question for later review


65. La novela _____ estoy leyendo es muy interesante.

1 pts.

- A. la que
- B. el que
- C. que
-  Flag this question for later review


66. Si _____ más tiempo viajaría a muchos países

1 pts.

- A. hubiera tenido
- B. tenía
- C. tuviera
-  Flag this question for later review


67. Ojalá _____ más dinero!

1 pts.

- A. tuviera
- B. tenía
- C. tendré
-  Flag this question for later review


68. El problema es que trata de hacer_____.

1 pts.

- A. demasiada con demasiada rapidez
- B. demasiado con demasiada rapidez
- C. demasiado con demasiado rapidez
-  Flag this question for later review


69. Pensamos ir de vacaciones cuando_____a probado el examen.

1 pts.

- A. hemos
- B. habremos
- C. hayamos
-  Flag this question for later review

70. Si yo_____que eso iba a suceder, no habría venido.

1 pts.

- A. hubiera sabido
- B. habría sabido
- C. sabría
-  Flag this question for later review

The QuizStar Team provides technical assistance and support to users M-F from 8:00 a.m.- 5:00 p.m. [Central Standard Time](#), excluding [U.S. federal holidays](#).

Copyright © 2000-2005 [ALTEC](#) - Advanced Learning Technologies in Education Consortia - [Terms of Use](#) - [Privacy Policy](#)
Center for Research on Learning at The University of Kansas

Apéndice 6 Instrucciones para los aprendices tarea escrita basada en viñetas

INSTRUKTIONER

Titta på dessa bilder. **Samtliga bilder visar förändringar som ett pappersark har upplevt.** Skriv **på spanska** en berättelse av detta pappersark med max 200 ord. För att skriva texten skall du använda ord från nedanstående lista.

ORDLISTA

ADJEKTIV

TRISTE - LEDSEN	LOCO/A- GALEN	ARRUGADO/A- SKRYNKLIG
ALEGRE - GLAD	POPULAR - POPULÄR	MALO/A- ELAK
DEPRIMIDO/A - DEPRIMERAD	DECEPCIONADO/A- BESVIKEN	RARO/A- KONSTIG
SORPRENDIDO/A- FÖRVÅNAD	PREOCUPADO/A- OROLIG	CLARO/A- LJUS
SOLITARIO/A -ENSAM	TRANQUILO/A STILLSAM	OSCURO/A -MÖRK
ORGULLOSO/A- STOLT	HAMBRIENTO/A - HUNGRIG	ANTIPÁTICO/A- OTREVLIG
ENFERMO/A- SJUK	CELOSO/A- SVARTSJUK	ENAMORADO/A- KÄR
VEGETARIANO/A- VEGETARIAN	PENSATIVO/A- FUNDERSAM	PESADO/A -JOBBIG

SUBSTANTIV

HOJA DE PAPEL - PAPPERSARK	CAMIÓN DE BASURA-SOPBIL
PAPELERÍA-PAPPERSHANDEL	FÁBRICA-FABRIK
CARTA DE AMOR- KÄRLEKSRETT	PERRO- HUND
CÁSCARA DE PLÁTANO-BANANSKAL	PLAYA-STRAND
EXCAVADORA -GRÄVMASKIN	BASURA-SOPOR
BARCO DE PAPEL-PAPPERSBÅT	

VERB

DECLARAR SU AMOR A ALGUIEN -ATT FÖRKLARA NÅGON SIN KÄRLEK	RECICLAR- ATT ÅTERANVÄNDA
ARRUGAR -ATT SKRYNKLA IHOP	ENAMORARSE- ATT BLI FÖRÄLSKAD
TIRAR- ATT KASTA BORT	

Apéndice 7 Instrucciones para los hispanohablantes tarea escrita basada en viñetas



GÖTEBORG UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteratur
Avdelningen för spanska

Esta es una propuesta para que colabores en un proyecto de investigación desarrollado en la universidad de Gotemburgo (Suecia).

Para poder investigar el proceso de aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) se necesitan grupos de control de nativos para poder comparar las producciones de los aprendientes de L2/LE.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

- 1) ESCRIBE UNA HISTORIA A PARTIR DE LAS VIÑETAS Y LA LISTA DE PALABRAS QUE ENCUENTRAS EN LA PÁGINA 2 Y 3. DEBES SEGUIR EL ORDEN DE LAS VIÑETAS PARA ESCRIBIR LA HISTORIA.
- 2) ESCRIBE LA HISTORIA COMO SI FUERA UN CUENTO O NARRACIÓN. NO DEBES DEDICARLE MÁS DE UNA HORA. PARTE DEL SIGUIENTE TÍTULO:

"LA TRISTE HISTORIA DE UNA HOJA DE PAPEL"

- 3) RECUERDA QUE DEBES USAR LAS PALABRAS DE LA SIGUIENTE PÁGINA.
- 4) EL TEXTO DEBE TENER UN MÁXIMO DE 200 PALABRAS.
- 5) **ENVIA EL TEXTO A LA SIGUIENTE DIRECCIÓN:** esther.fernandez@sprak.gu.se

Para escribir la historia debes usar las palabras que aparecen en los siguientes tres cuadros.

ADJETIVOS

Triste	Loco/a	Arrugado
Contento/a - feliz	Popular	Malo
Deprimido/a	Decepcionado/a	Raro
Sorprendido/a	Preocupado/a	Claro
Solitario/a	Tranquilo/a	Oscuro
Orgullosa/a	Hambriento/a	Antipático
Enfermo/a	Celoso/a	Enamorado/a
Vegetariano/a	Pensativo/a	Pesado/a

SUSTANTIVOS

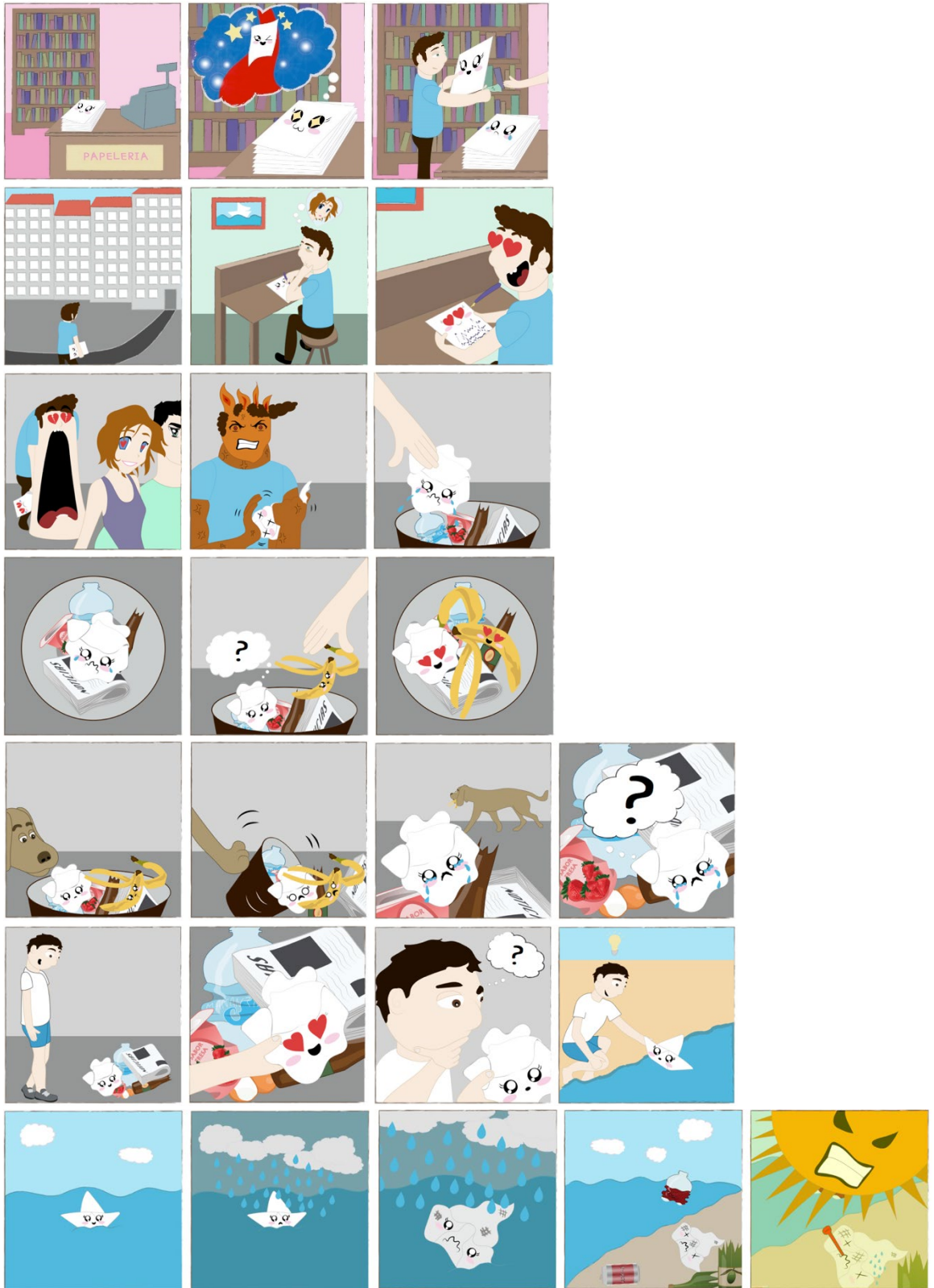
Hoja de papel	Fábrica
Papel higiénico	Perro
Papelería	Playa
Carta de amor	Basura
Cáscara de plátano	Barco de papel
Excavadora	
Camión de basura	

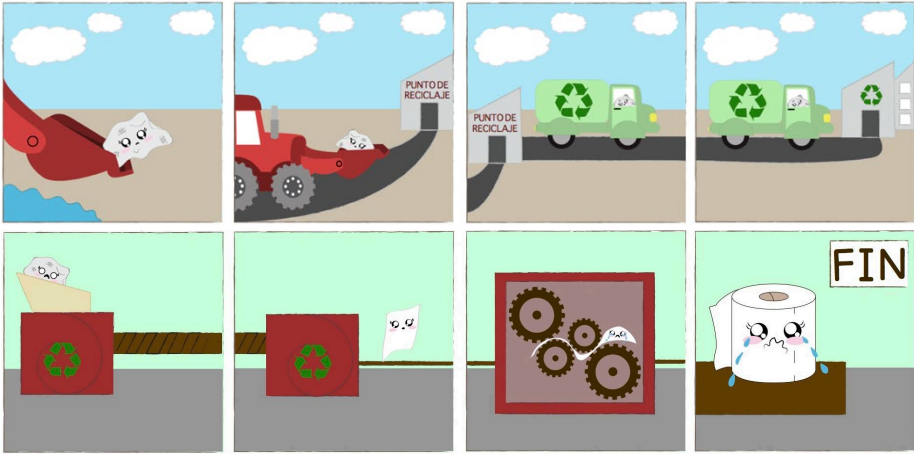
VERBOS

Declarar su amor
Arrugar
Tirar
Enamorarse
Reciclar

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN ☺

Apéndice 8 Viñetas “La triste historia de una hoja de papel”





Apéndice 9 Tarea traducción de frases



GÖTEBORG UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteratur
Avdelningen för spanska

Proyecto de investigación
Adquisición del español (ELE)
Ester Fernández Incógnito

Nombre y apellido

Correo electrónico:

Traduce al español las siguientes frases en sueco. En las frases más largas te proporcionamos una parte de la traducción y solamente tendrás que completar la parte marcada en negrita. Las otras frases tendrás que traducirlas completamente. Las palabras marcadas en *cursiva* están en el glosario de palabras (pg. 8) con su correspondiente traducción al español.

(Frase 1) Hon hade ett sår på underbenet **som blev större för ett par veckor sedan.**

Ella tenía una herida debajo de la rodilla

_____.

(Frase 2) De senaste åren har konsumenterna blivit allt mer *krävande* när det gäller miljö och klimat.

En los últimos años los
consumidores _____

_____.

(Frase 3) Jag är en sjukt blyg person. Blir alltid nervös när jag träffar nya människor. Soy una persona muy tímida.

_____.

(Frase 4) Jag försöker tänka mig in i hur det känns att vinka av sitt barn på parkeringsplatsen utanför studentbostaden, **och sedan komma hem och gå in i rummet som plötsligt blivit tomt.**

Intento imaginarme cómo se siente uno al despedirse de su hijo en el aparcamiento afuera de los apartamentos de estudiantes, y

_____.

(Frase 5) Mitt jullov ska innehålla saker som kan få mig att slappna av. När skolan försvinner ur mitt huvud **blir jag en helt annan person.**

Mis vacaciones de Navidad deben contener cosas que me permitan relajarme. Cuando la escuela desaparece de mi mente

_____.

(Frase 6) I en artikel i Hufvudstadsbladet skrev Anna-Lena Laurén om forskning som visar att internet gör oss dummare.

_____.

_____.

(Frase 7) **Hon blev vän med honom på Facebook** och fick se hans fotoalbum.

_____ y pudo ver todo su
álbum de fotos.

(Frase 8) Anki Persson i Katrineholm föll in i gravt spelmissbruk och **blev beroende av nätkasinon efter en kris på jobbet.**

Anki Persson cayó en una gran adicción al juego y

_____.

(Frase 9) **Jag har ofta undrat varför mjukt bröd blir hårt**, medan det är tvärtom med knäckebröd.

_____, mientras que es al revés con el pan duro.

(Frase 10) Varje gång jag borstar håret så tappar jag massor av hår. **Jag är orolig för att bli skallig.**

Cada vez que me cepillo el pelo pierdo un montón de pelo.

_____.

(Frase 11) Bantning fungerar aldrig långsiktigt! Istället ska du satsa på att göra förändringar i dina vanliga mat- och motionsvanor. **Det gör dig smalare och gladare.** El régimen nunca funciona a largo plazo. En lugar de eso vas a apostar por hacer cambios en tus hábitos alimenticios y de ejercicio físico.

_____.

(Frase 12) Finland skildes från Sverige 1809 och blev självständigt 1917. Sedan blev landet medlem i EU 1994.

Finlandia se separó de Suecia en 1809 _____.

_____.

(Frase 13) **Jag blev laktosintolerant i nian.** Det var då jag började dricka laktosfri mjölk.

_____. Fue entonces que empecé a beber leche sin lactosa.

(Frase 14) **Flickan gjorde den stackars ynglingen oerhört besviken** genom att deklarerat att hon redan var kär i en annan yngling.

_____ al reconocer que estaba ya enamorada de otro joven.

(Frase 15) **När människor blir gamla**, vänjer de sig att vara nöjda med litet.

_____, se acostumbra a conformarse con poco.

(Frase 16) På 90-talet försvann de starka färgerna och *tonerna* blev mer naturliga.

_____.

(Frase 17) När han drack av vinet blev han *berusad* och låg naken i sitt tält.

_____.

(Frase 18) Killen blir tyst en stund och svarar sedan.

_____.

(Frase 19) Efter att ha varit fotbollsspelare i Barcelona under 90-talet, **blev Luis Enrique tränare i FC Barcelona 2013.**

Después de haber sido jugador de fútbol en Barcelona durante los 90

_____.

(Frase 20) Astrid Lindgrens lägenhet på Dalagatan 46 i Stockholm blir ett författarhem med regelbundna *visningar* för allmänheten.

(Frase 21) Hennes attityd och sätt att prata gjorde mig verkligen orolig.

(Frase 22) Trots att Carl Fritjofsson länge vetat att han ville ha stort inflytande i ett företag **blev han *entreprenör av en slump***. Aunque Carl Frijofsson había sabido desde siempre que quería ser una persona influyente en una empresa _____

(Frase 23) Bilbo och Frodo blir *osynliga* när de tar på sig Ringen.

(Frase 24) När personalen försökte få stopp på kvinnan blev hon aggressiv, slog till en anställd i ansiktet och sprang sedan iväg från platsen.
Cuando el personal intentó detener a la mujer _____,

(Frase 25) Den nya tekniken har förändrat livet för *döva* barn **och för dem som blivit *döva i vuxen ålder***. La nueva tecnología ha cambiado la vida de los niños sordos _____

(Frase 26) En industribyggnad i det gamla fabriksområdet i Sundsvall brann ner och blev till *aska* på måndagskvällen. Un edificio industrial en una antigua zona de fábricas en Sundsvall se quemó y _____

(Frase 27) Överallt vittnar kvinnor om hur de klarar sig bättre på egen hand. Men för de svenska männen går det sämre. **Nya ideal gör svenska män *ensamma och onödiga***. Por todas partes se ve que las mujeres se las arreglan mejor por sí mismas. Sin embargo, para los hombres esto es peor.

(Frase 28) När **mormor *blev vuxen ville hon bo på en mycket större plats*** och kämpa för kvinnors rättigheter. _____ y luchar por los derechos de las mujeres.

(Frase 29) När man förstår *vetenskapen* blir man *ateist*, men man kan ju också bli religiös.

- (Frase 30) Inför tisdagskvällens final i synkroniserat simhopp i Rio-OS 2016 **blev bassängens vatten helt grönt**. La noche del martes en la final de salto sincronizado en Rio 2016
_____.
- (Frase 31) Vi vet att livet ständigt förändras, du kan förlora ditt arbete eller en värdefull relation. **Du blir besviken och sårad**. En god självkänsla hjälper oss att hantera sårbarheten. Sabemos que la vida cambia, que puedes perder tu trabajo o una relación importante.
_____. Tener seguridad en sí mismo nos ayuda a sobrellevar el dolor.
- (Frase 32) **Vattnet blev till slam i Svandammen**. Torrläggningen av Svandammen i Uppsala fortsatte på onsdagen vilket resulterade i flera nya fynd. Under torsdagen ska dammens botten slamsugas.
_____. El drenaje del Estanque del Cisne en Uppsala continuó el miércoles, lo que dio lugar a varios nuevos descubrimientos. A lo largo del jueves se limpiará el fondo del estanque.
- (Frase 33) Efter flera år med jobbiga förhållanden har Alexandra äntligen hittat en bra kille. **Men minsta blick på en annan tjej gör henne svartsjuk**. Nu är hon rädd att hon ska skrämra bort honom. **Svartsjukan gör henne till ett monster**. Después de varios años de difíciles relaciones sentimentales Alexandra ha encontrado finalmente un buen chico. Pero una mínima mirada hacia otra chica
_____. Ahora ella tiene miedo de asustarlo. _____.
- (Frase 34) Jag blev läkare för att jag gillar att arbeta med människor.
_____.
- (Frase 35) Att ha en blogg är något som har blivit väldigt populärt på sista tiden.
_____.
- (Frase 36) Ställ soppan i kylen så den blir riktigt kall.
_____.
- (Frase 37) *Brukar du bli hes under matchen? Åt Läkerol, heja blågult.*
_____.
- (Frase 38) **Moustafa Janos dröm har blivit verklighet**. I höst ställer *han* ut sina bilder av krigets helvete på Fotografiska i Stockholm.
_____. En otoño expone fotos del infierno de la guerra en Fotografiska, Estocolmo.
- (Frase 39) *Löpningen* gör mig till en bättre person.
_____.
- (Frase 40) Femton år gammal fick Johanna plötsliga smärtor i ryggen. Smärtan **blev så intensiv att hon hade svårt att leva ett normalt liv**. Johanna, una chica de 15 años tenía dolores en la espalda. El dolor

_____.

(Frase 41) Jag blev otroligt ledsen när jag fick meddelandet om Görans *bortgång*, skriver Caroline af Ugglas till SvD.

_____.

(Frase 42) Många tittare trodde att programledaren Alexander Norén hade glömt att ta på sig byxor. **Alexander Norén blev förvånad** när såg trådarna på Facebook där man diskuterade huruvida han var naken eller inte. Muchos espectadores pensaban que Alexander Norén, se había olvidado de ponerse los pantalones. Alexander Norén _____ cuando vio las entradas en FB donde se discutía si él estaba o no desnudo.

(Frase 43) En hemlös kvinna på en gata i New York inspirerade den walesiska pianisten och singer-songwritern Judith Owen till titelsången på nya plattan Somebody's Child. **Mötet på gatan blev till en sång.** Una vagabunda en una calle de Nueva York inspiró a la pianista y cantante-compositora Judith Owen el título de la canción de su nuevo disco Somebody's Child. _____.

(Frase 44) Om du gör något pinsamt någon gång, **önskar du nog att du blir osynlig.** Si alguna vez haces algo ridículo,

_____.

(Frase 45) Alex Eidersjö hade länge drömt om att åka runt i Australien. Men resan resulterade istället i att han nästan förlorade sin syn helt. **Alex drömmesa blev en mardröm.** Alex Eidersjö había soñado desde hace tiempo viajar alrededor de Australia. Pero el viaje resultó en que casi perdió su vista totalmente. _____.

(Frase 46) Efter många timmar utan vatten blev hon sjuk.

_____.

(Frase 47) Om du funderar på vilka händelser som du har lärt dig någonting av, som har förändrat ditt liv, **som gjorde dig starkare**, är det de händelser som du först uppfattade som dåliga. Si piensas en los hechos de los que has aprendido algo, los que han cambiado tu vida, los que _____, son estos los hechos que experimentaste como malos.

(Frase 48) Jag använder apotekets märke Apoliva. Fungerar jättebra eftersom **huden på kroppen blir mjuk utav deras hudkräm.** Uso la marca de farmacia Apoliva. Funciona muy bien porque

_____.

(Frase 49) **Killen blev rasande** när han fick veta att hans flickvän hade besökt sin exsambo i dennes lägenhet. _____ cuando supo que su novia había visitado a su exnovio en su casa.

(Frase 50) När Tom bara var fem år dog hans mamma i cancer och **pappa blev ensam om att ta hand om Tom och hans bror och syster.** Cuando Tom tenía 5 años murió su madre de cáncer

_____.

(Frase 51) **Barcelona har blivit huvudstad för ekologiskt vin.** Flera restauranger satsar på dem. _____.
Muchos restaurantes han apostado por esto.

(Frase 52) SOM-undersökningen visar att svensk flyktingopinion **har blivit mer generös jämfört med för tjugo år sedan.**
Una investigación de SOM muestra que la opinión sueca sobre la inmigración _____.

(Frase 53) Om man äter mycket light-produkter så kommer **man förr eller senare att bli tjock.**
Si uno come muchos productos light _____.

GLOSARIO DE PALABRAS

Aska=cenizas

Ateis=ateo

Bassängen= piscina

Beroende= adicto

Berusad= borracho

Anställd= trabajador

Besviken= decepcionado

Bortgång= muerte

Brukar= soler

Döva= sordo/as

Förvirrad= desilusionada

Entreprenör= empresario

Hamn= puerto

Heja= apoya

Hes= afónico

Hud= piel

Krävande= exigente

Löpningen= Correr

Mardröm= pesadilla

Mötet= el encuentro

Onödiga= innecesarios

Osynlig= invisible

Par= pareja

Pinne= palito

Rasande= furioso

Skallig= calvo

Tonerna= los tonos

Visningar= exposiciones

Slam= lodo

Slit= trabajo

Slump= por casualidad

Slut= agotado

Succé= suceso

Suddig= borrosas

Svartsjuk= celoso/a

Svartsjukan= los celos

Sårad= herido

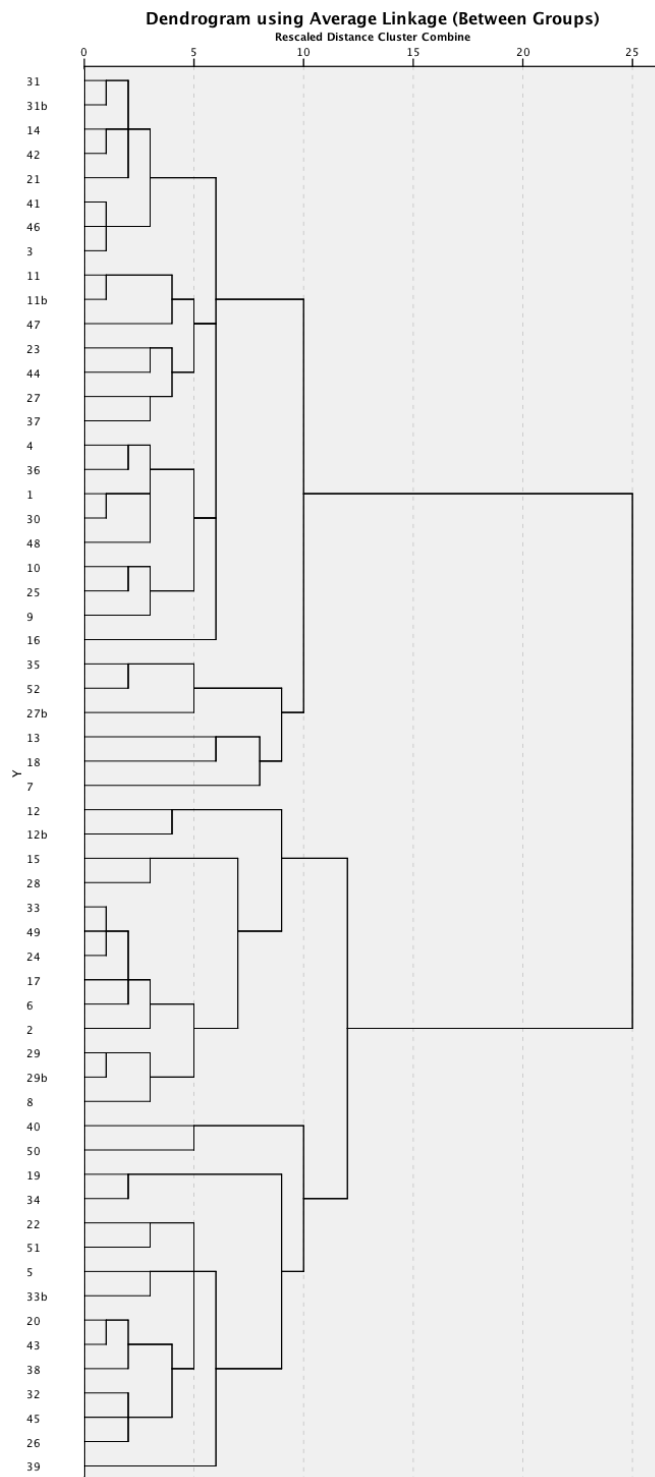
Trädgård= jardín

Vetenskap= ciencia

Apéndice 10 Características de las frases

Num. Preg.	Objeto afectado	Cat. Gramat. estado meta	Atributo	Estado meta	Compat. ser/estar	Cambio de	Concep. Del cambio	Causa	Gradualidad	Grad. explícita	Duración temporal	Dur. Temp. explícita	Intencionalidad	Intenc. explícita	Connotación	Comm. explícita	Reversibilidad
1	No animado	Adjetivo	Grande	Propiedad física	Ambas	Estado	Interno	No se sabe	No se sabe	No	Transitorio	No	Involuntario	No	Negativo	No	Sí
2	Humano	Adjetivo	Exigente	Comportamiento	Ambas	Estado	Interno	No se sabe	Gradual	Sí	Duradero	No	No se sabe	No	No se sabe	No	Sí
3	Humano	Adjetivo	Nervioso	R. psicológica	Ambas	Estado	Interno	Sí	Inmediato	Sí	Transitorio	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
4	No animado	Adjetivo	Vacío	Propiedad física	Estar	Estado	Interno	Sí	Inmediato	No	Duradero	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
5	Humano	Preposicional	en otra persona	Ente	Ser	Entidad	Interno	Sí	Inmediato	Sí	Transitorio	No	Involuntario	Sí	Positivo	Sí	Sí
6	Humano	Adjetivo	Tonto	Comportamiento	Ambas	Estado	Causado	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
7	Humano	Sustantivo	Amigo	Rel. Personales	Ser	Estado	Interno	No	Inmediato	No	Duradero	No	Voluntario	No	Positivo	No	Sí
8	Humano	Ambos	Adicto	Comportamiento	Ser	Estado	Interno	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	Sí	Sí
9	Animado	Adjetivo	Duro	Propiedad física	Ambas	Estado	Interno	No	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	No
10	Humano	Adjetivo	Calvo	Propiedad física	Ambas	Estado	Interno	No se sabe	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	Sí	No
11	Humano	Adjetivo	Delgado	Propiedad física	Ambas	Estado	Causado	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	Sí	Positivo	Sí	Sí
11b	Humano	Adjetivo	Alegre	R. psicológica	Ambas	Estado	Causado	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	Sí	Positivo	Sí	Sí
12	No animado	Adjetivo	Independiente	Afiliación	Ser	Estado	Interno	No aplica	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	No	Positivo	No	Sí
12b	No animado	Sustantivo	Miembro	Afiliación	Ser	Estado	Interno	No aplica	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	No	Positivo	No	Sí
13	Humano	Ambos	Intolerante	Reacciones físicas	Ser	Estado	Interno	No	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	No
14	Humano	Part.adj.	Decepcionado	R. psicológica	Estar	Estado	Causado	Sí	Inmediato	Sí	Transitorio	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
15	Humano	Adjetivo	Viejo	Edad	Ambas	Estado	Interno	No	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	No
16	No animado	Adjetivo	Natural	Propiedad física	Ambas	Estado	Interno	No aplica	Gradual	Sí	Duradero	No	Involuntario	No	Positivo	No	Sí
17	Humano	Adjetivo	Borracho	Comportamiento	Ambas	Estado	Interno	Sí	Gradual	No	Transitorio	No	Involuntario	No	Negativo	No	Sí
18	Humano	Adjetivo	Callado	R. psicológica	Ambas	Estado	Interno	No	Inmediato	Sí	Transitorio	Sí	Voluntario	Sí	No se sabe	No	Sí
19	Humano	Sustantivo	Entrenador	Oficio/cargo	Ser	Estado	Interno	No	Inmediato	No	Duradero	No	Voluntario	No	Positivo	No	Sí
20	No animado	Sustantivo	Casa de autor	Ente	Ser	Entidad	Interno	Sí	No se sabe	No	Duradero	No	Involuntario	No	Positivo	No	Sí
21	Humano	Participio adjetivo	Preocupado	R. psicológica	Estar	Estado	Causado	Sí	Inmediato	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	Sí
22	Humano	Sustantivo	Empresario	Oficio/cargo	Ser	Estado	Interno	No se sabe	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	Sí	Positivo	No	Sí
23	Humano	Adjetivo	Invisible	Propiedad física	Ser	Estado	Interno	Sí	Inmediato	Sí	Transitorio	No	Voluntario	Sí	Positivo	No	Sí
24	Humano	Adjetivo	Agresivo	Comportamiento	Ambas	Estado	Interno	Sí	Inmediato	Sí	Transitorio	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
25	Humano	Adjetivo	Sordo	Propiedad física	Ambas	Estado	Interno	No se sabe	No se sabe	No	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	No
26	No animado	Sustantivo	Ceniza	Ente	Ser	Entidad	Interno	Sí	Gradual	Sí	Duradero	No	Involuntario	No	Negativo	No	No
27	Humano	Adjetivo	Solitario	Personalidad	Ser	Estado	Causado	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
27b	Humano	Adjetivo	Innecesario	Valoración	Ser	Estado	Causado	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	Sí	Negativo	No	Sí
28	Humano	Sustantivo	Adulto	Edad	Ser	Estado	Interno	No	Gradual	No	Duradero	No	Involuntario	No	Positivo	No	No
29	Humano	Sustantivo	Ateo	Afiliación	Ser	Estado	Interno	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	No	No se sabe	No	Sí
29b	Humano	Sustantivo	Religioso	Afiliación	Ser	Estado	Interno	Sí	Gradual	No	Duradero	No	Voluntario	No	No se sabe	No	Sí

Apéndice 11 Dendograma



Bibliografía

- Aaron, J. E. (2010). Pushing the envelope: Looking beyond the variable context. *Language Variation and Change*, 22, 1-36.
- Adamson, H. D. y Regan, V. M. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language: a preliminary study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1-22.
- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297-320.
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alba de Diego, V. y Lunell, K. A. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Historia de la Lengua. El Español Contemporáneo* (pp. 343-360). Madrid: Castalia.
- Albir Hurtado, A. (2011). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linarez, M. A. (Eds.). (1997). *Diccionario de lingüística moderna* (1a. ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Alcina Franch, J. y Bleca, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Andersen, R. W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.
- Aronsson, B. (2015). *Efectos pragmáticos de transferencias prosódicas del sueco al español L2: implicaciones para la clase de español lengua extranjera*. Umeå: Universidad de Umeå.
- Bardel, C., Falk, Y. y Lindqvist, C. (2016). *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bardovi-Harlig, K. (2007). One functional approach to second language acquisition: The concept-oriented approach. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 57-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bardovi-Harlig, K. (2014). Documenting interlanguage development. En Z. Han y E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, pp. 127-145). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Barlow, M. (2005). Computer-based analyses of learner language. En R. Ellis y G. Barkhuizen (Eds.), *Analysing learner language* (pp. 335-357). Oxford: Oxford University Press.
- Barlow, M. y Kemmer, S. (2000). Introduction: A usage-based conception of language. En M. Barlow y S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 7-28). Stanford: CSLI Publications.
- Bayley, R. (1996). Competing constraints on variation in the speech of adult Chinese learners of English. En R. Bayley y D. R. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 97-130). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bayley, R. y Langman, J. (2004). Variation in the group and the individual: Evidence from Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 303-318.
- Bayley, R. y Pease-Alvarez, L. (1997). Null pronoun variation in Mexican-descent children's narrative discourse. *Language Variation and Change*, 9(3), 349-371.
- Bayley, R. y Preston, D. R. (2008). Variation and second language grammars. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 1(2), 385-398.
- Beebe, L. M. (1980). Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition 1. *Language Learning*, 30(2), 433-445.
- Berlenga-Solvente, V., Rubio-Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2013). Com aplicar arbres de decisió en SPSS [Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS]. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8, 1-15. Oxford: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning*, 33(1), 1-17. doi:10.1111/j.1467-1770.1983.tb00983.x
- Bosque, I., Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (1). Sintaxis básica de las clases de palabras. Madrid: RAE-Espasa Calpe.

- Bosque, I., Demonte, V. (dirs.) (1999). Gramática descriptiva de la lengua española (2). Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Bosque, I., Demonte, V. (dirs.) (1999). Gramática descriptiva de la lengua española (3). Entre oración y el discurso. Morfología. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Buyse, K., Fernández Pereda, L. y Verwekken, K. (2016). The Aprescrivov corpus, or broadening the horizon of Spanish language learning in Flanders. *Studies in Corpus Linguistics*, 78, 143-168.
- Bybee, J. (2001). Phonology and Language Use. *Cambridge Studies in linguistics*, 94.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 711-733.
- Bybee, J. (2007). *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. y Eddington, D. (2006). A usage-based approach to Spanish verbs of becoming. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, 82(2), 323-355.
- Cadierno, T. e Hijazo-Gascón, A. (2013). Cognitive linguistic approaches to second language Spanish. *The handbook of Spanish second language acquisition*, 96-110.
- Calleja, F. B. (1994). Verbos de cambio o devenir en español. En *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 47-60).
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En R. Schmidt (Ed.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Capel Moreno, A. I. (2005). *El diseño de tareas de traducción e interpretación: un instrumento en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en bachillerato*. (Tesis doctoral). Almería: Universidad de Almería.
- Cea, C. (2011). *El verbo bli y sus usos*. (Tesis de maestría). Lund: Universidad de Lund.
- Cea, M. (2014). *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. (Tesis doctoral). Lund: Universidad de Lund.
- Centre for English Corpus Linguistics. (2008–presente). *The varieties of English for specific purposes database (VESPA) learner corpus*. Recuperado de <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/vespa.html>
- Centro Virtual Cervantes. (2019). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Cheikh-Khamis, F. (2018) Reflexiones para la enseñanza de los verbos de cambio en ELE desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. *E-AESLA*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/15.pdf>
- Cheshire, J. (1987). Syntactic variation, the linguistic variable, and sociolinguistic theory. Berlin/Nueva York: Walter de Gruyter.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Cifuentes, J. L. (2012). Atribución y sus límites: atributo, predicativo y complemento de modo. *ELUA*, 26, 89-144.
- Conde Noguero, E. (2013). *Los verbos de cambio en español* (Tesis doctoral). La Coruña. Universidad de La Coruña.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. En G. Brown, K. Malmkjær y J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 57-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 9, 147-159.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics*, 3, 122-131.
- Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Correa, P. A. (2006). Construções de Mudança de Estado e Aspecto em Português e Espanhol: Uma Comparação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 5(19), 84-93.
- Correa, P. A. (2007a). *A expressão da mudança de estado na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol*. (Tesis doctoral). Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro (URFJ). Recuperado de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050934.pdf>
- Correa, P. A. (2007b). Interlengua y Construcciones de Cambio de Estado. *Hispanista*, 8, 31, 1-7.
- Correa, P. A. (2008). Diferencias cognoscitivas entre brasileños e hispanohablantes: la interlengua y las construcciones de cambio de estado. En V. L. de Albuquerque Sant'Anna (Ed.), *Língua Espanhola* (Vol. 1, pp. 117-122). Río de Janeiro: Rede Sirius e ABH.
- Correia Palacios, E. (2012). *Alicia en el país de los verbos de cambio*. (Tesina de master). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4f874430-fdf9-4a3a-88f1-866172511216/2013-bv-14-05elisabeth-correia-pdf.pdf>
- Coseriu, E. (1960). Sobre las llamadas "Construcciones con verbos de movimiento": un problema hispánico. En *IV Coloquio Internacional de Estudios Luso-Brasileiros*, 1959, Salvador de Bahía, Brasil.
- Coste, J. y Redondo, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne: enseignement supérieur*. París: CDU-SEDES.
- Crespo, L. A. (1949). To become. *Hispania*, 32(2), 210-212.
- Croft, W. (2007). Construction grammar. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. (2012). *Verbs: Aspect and causal structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cruz, M. L. O. B. (2004). *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español, monografía n°6*. Málaga: Asele.
- Cuenca, M. J. (2012). La gramaticalización. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 281-304). Barcelona: Anthropos.
- De Cok, S., Granger, S. et al. (2008). The VESPA learner profile. Recuperado de <https://www.uclouvain.be/en-278320.html>
- De Miguel Aparicio, E. (1999). *El aspecto en la Sintaxis del Español: Perfectividad e Impersonalidad*. Madrid: Universidad Autónoma.
- De Miguel Aparicio, E. (1999). *El aspecto léxico*. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española (2). Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp.2977-3060). Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Delbecque, N. (2008). Semántica cognitiva y categorización lingüística. En M. J. Espiñera y J. Pena (Eds.), *Categorización lingüística y límites intercategoriales* (Vol. 61, pp. 19-56). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Delbecque, N. y Van Gorp, L. (2012). *Hacerse y volverse como nexos pseudo-copulativos. Dos maneras de concebir el cambio en español*. *Bulletin hispanique*, 114(1), 277-306.
- Demonte, V. (1991). *La semántica de los verbos de cambio*. En II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México, 25-30 de noviembre de 1991 (pp. 535-563). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Díaz-Negrillo, A. y Thompson, P. (2013). Learner corpora. Looking toward the future. En J. Ebeling y S. O. Ebeling (Eds.), *Patterns in Contrast (Studies in Corpus Linguistics)* (pp. 9-29). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dickerson, L. J. (1975). The learners interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, 401-407.
- Donoso, A. (2016). *Expresiones de movimiento en español como segunda lengua y como lengua heredada: Conceptualización y entrega del Camino, la Manera y la Base*. (Tesis doctoral). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1980). On acquisition orders. En S. Felix (Ed.), *Second language development* (pp. 265-327). Tubinga: Gunter Narr.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eberenz, R. (1985). Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberromance. En J. C. Bouvier (Ed.), *Linguistic Comparée et typologie de langues romanes* (pp. 461-475). Aix en Provenza: Universidad de Provenza.
- Eddington, D. (1999). On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state. *Southwest Journal of Linguistics*, 18(2), 23-35.
- Eddington, D. (2002). Disambiguating Spanish Change of State Verbs. *Hispania*, 85(4), 921-929.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 118-131.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Eres Fernández, I. (2005). Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E.L.E. En J. Sedycias (Ed.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 172-181). São Paulo: Parábola.
- Falk, J. (1979). Ser y estar *con atributos adjetivales: anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano*. Studia Romanica Uspasiensia 29. (Tesis doctoral). Uppsala: Universidad de Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Falk, J. y Blank, Y. (2008). *Handbok i spanska*. Estocolmo: Norstedts.
- Falk, J., Sjölin, K. y Lerate, L. (2003). *Modern spansk grammatik*. Estocolmo: Liber.
- Fant, L., Hermerén, I. y Österberg, R. (2004). *Bonniers Spanska Grammatik*. Estocolmo: Bonnier Utbildning.
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o devenir. *Filología Moderna*, 38, 157-172.
- Fernández, F. M. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2357-2460). Madrid: Espasa-Calpe.
- Fernández Pereda, L. (2015). “¿Se hizo primera dama o se convirtió en primera dama?” Los verbos de cambio y los estudiantes flamencos: una relación problemática. En Morimoto, Y., Pavón Lucero, M. V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 357-368). Málaga: ASELE.
- Fernández Pereda, L., Buyse, K. y Verveckken, K. (2014). Error analysis, contrastive linguistics and learner corpora, or how to use current linguistic tools to improve the level in SFL class: the case of change-of-state verbs. *Studies van de BKL*, 8(2013), 59-68.
- Fält, G. (2000). *Spanska grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- García Marcos, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística* (Vol. 9). Almería: Universidad de Almería.
- García-Miguel, J. M. (2012). Sobre polisemia de verbos y frecuencia de esquemas. El caso de *volver*. En T. Jiménez-Juliá, B. López-Meirama y V. Vázquez-Rozas (Eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 367-382). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). Second and foreign language data. *Second language acquisition: An introductory course* (pp. 41-88). Nueva York/Londres: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Gatbonton, E. (1978). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review*, 34(3), 335-347.
- Geeslin, K. L. (2000). A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish. En R. P. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. L. (2002). The acquisition of Spanish copula choice and its relationship to language change. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 419-450.
- Geeslin, K. L. (2003). A comparison of copula choice: Native Spanish speakers and advanced learners. *Language Learning*, 53(4), 703-764.

- Geeslin, K. L. (2010). Beyond 'Naturalistic': On the role of task characteristics and the importance of multiple elicitation methods. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3(2), 501-520.
- Geeslin, K. L. (2011). Variation in L2 Spanish: The state of the discipline. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 4(2), 461-518.
- Geeslin, K. L. y Fafulas, S. (2012). Variation of the simple present and present progressive forms: A comparison of native and non-native speakers. En *Selected proceedings of the 14th Hispanic linguistics symposium* (pp. 179-196). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L. y Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal de *Ser y Estar* en el español como L2. *Porta Linguarum*, 2, 93-110.
- Geeslin, K. L. y Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. *Language Learning*, 56(1), 53-103.
- Geeslin, K. L. y Guijarro-Fuentes, P. (2010). An exploration of the range and frequency of occurrence of forms in potentially variable structures in second-language Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 433-463.
- Geeslin, K. L. y Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context*. Nueva York: Routledge.
- Gilquin, G. y Gries, S. T. (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 5(1), 1-26.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- González Ruiz, P. y Fernández Pereda, L. (2013). La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuesta a partir de un corpus de aprendices. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. En U. Connor y T. A. Upton (Eds.), *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective* (pp. 123-146). Amsterdam: Rodopi.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Granger, S. (2012). How to use Foreign and Second Language Learner Corpora. En S. M. Gass y A. Mackey (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 7-29). Londres: Wiley-Blackwell.
- Gras, P. (2010). Gramática en interacción: una propuesta desde la Gramática de Construcciones. En J. Sueiro-Justel, M. Cuevas-Alonso, V. Dacosta-Cea y M. R. Pérez (Eds.), *Lingüística e Hispanismo* (pp. 283-298). Editorial Axac: Lugo.
- Greeg, K. (1990). The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics*, 11(4), 364-383.
- Gries, S. T. y Divjak, D. (2009). Behavioral profiles: a corpus-based approach to cognitive semantic analysis. *New directions in cognitive linguistics*, 57-75.
- Gudmestad, A. (2006). L2 variation and the Spanish subjunctive: Linguistic features predicting mood selection. En *Selected proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 170-184). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gudmestad, A. (2012). Acquiring a variable structure: An interlanguage analysis of second language mood use in Spanish. *Language Learning*, 62(2), 373-402.
- Gudmestad, A. y Geeslin, K. (2010). Exploring the roles of redundancy and ambiguity in variable subject expression: A comparison of native and non-native speakers. En *Selected proceedings of the 12th Hispanic linguistics symposium* (pp. 270-283). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Guerrero, S. (2013). Sobre la aplicación de la perspectiva sociolingüística al estudio de la variación discursiva: el caso de la narración de experiencia personal. *Onomazéin*, 28, 188-200.
- Gutierrez Ordoñez, S. (1986). *Variaciones sobre la atribución*. León: Universidad de León.
- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp. En Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Eds.), *Tredjespråksinläring* (pp. 33-58). Lund: Studentlitteratur.
- Han, Z. y Tarone, E. (2014). *Interlanguage: forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 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, 1-29.

- Hanegreefs, H. (2008). *Los verbos de percepción visual: un análisis de corpus en un marco cognitivo*. Lovaina: Universidad de Lovaina.
- Heine, B., Claudi, U. y Hünemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hernández Alonso, C. (1971). Atribución y predicación. *Boletín de la Real Academia Española*, LIX, 327-340.
- Hernández, M. R. (1990). Variacionismo y adquisición de una segunda lengua: Estudio de una comunidad francófona. *E.L.U.A.*, 6, 183-206.
- Hopper, P. J. (1991). On some principles of grammaticization. En E. C. Traugott y B. Heine (Eds.), *Approaches to grammaticalization* (Vol. 1, pp. 17-35). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Hopper, P. J. y E.C. Traugott (2003). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M. (2004). On the interactional effect of linguistic constraints on interlanguage variation: the case of past time marking. *IRAL*, 42(4), 319-334.
- Huebner, T. (1985). System and variability in interlanguage syntax. *Language Learning*, 35, 141-163.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. En *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cheikh-Khamis, F. (2019). “How to become a woman without turning into a Barbie”: Change-of-state verbconstructions and their role in Spanish as a Foreign Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57(1), 97-120.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. *Lingüística cognitiva*, 13-38.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Vol. 2). Madrid: Instituto Cervantes.
- Ionin, T. (2012). Formal theory-based methodologies. En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 30-52) Londres: Wiley-Blackwell.
- Kanwit, M. (2017). What we gain by combining variationist and concept-oriented approaches: The case of acquiring Spanish future-time expression. *Language Learning*, 67(2), 461-498.
- Knaus, V. y Nadasdi, T. (2001). Être ou ne pas être in immersion French. *Canadian Modern Language Review*, 58(2), 287-306.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1978). Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics*, 44. Austin, Texas: South-west Educational Development Laboratory, Universidad de Texas.
- Lafford, B. A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 201-225.
- Lafford, B. A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. En *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Nueva York, Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh* (Vol. 4). Nueva York: Basic books.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford university press.

- Lantolf, J. P. (1996). Second language theory building: Letting all the flowers bloom! *Language Learning*, 46, 713-749.
- Larousse. (2007). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Larousse.
- Larssen-Freeman, D. (2014). Another step to be taken - Rethinking the end point of the interlanguage continuum. En Z. Han y E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, pp. 203-220). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Lavandera, B. R. (1984). Los límites de la variable sociolingüística. *Variación y Significado* (pp. 37-46). Buenos Aires: Hachette.
- Lavandera, B. R. (1975). *Linguistic Structure and Sociolinguistic Conditioning in the Use of Verbal Ending in "si"-clauses*. (Tesis doctoral). Pensilvania: Universidad de Pensilvania.
- Lawrence, H., Robinson, J., y Tagliamonte, S. (2001). *GoldVarb 2001: A multivariate analysis application for Windows*. York: Departamento de Lengua y Ciencias Lingüísticas y Servicios Informáticos, Universidad de York.
- Lehmann, C. (1982). *Thoughts on grammaticalization: A programmatic sketch* (Vol. 1, AKUP 48). Colonia: Universidad de Colonia.
- Lind, M. (2005). *¿Cómo se traduce el verbo bli al español?* (Tesis de grado). Uppsala: Universidad de Uppsala.
- Lindqvist, H. (2017). *Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta*. (Tesis doctoral). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Linford, B., Zahler, S. y Whatley, M. (2018). Acquisition, study abroad and individual differences. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 3(2), 243-274.
- Llobera, M., Hymes, D. y Hornberger, N. H. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lococo, V. (1976). A comparison of three methods for the collection of L2 data: free comparison, translation and picture description. *Working Papers on Bilingualism*, 8, 59-86.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Serrano, F. (2014). *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. (Tesis de licenciatura). Lund: Universidad de Lund.
- López Serrano, F. (2018). *El aprendizaje del aspecto verbal en los tiempos del pasado español. El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia*. (Tesis doctoral). Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Análisis de tablas de contingencia. *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Lorenzo, E. (1970). Sobre los verbos de cambio. *Revista de Filología Moderna*, 38, 173-197.
- Loschky, L. y Bley-Vroman. (1993). Grammar and task-based methodology. En G. Crookes y S. M. Gass (Eds.), *Task in pedagogical context: Integrating theory and practice* (pp. 94-123). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En C. M. Bretones-Callejas et al. (Eds.), *Applied linguistics now: Understanding language and mind / La lingüística aplicada hoy: Comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 197-212). Almería: Universidad de Almería.
- Lozano, C., y Mendikoetxea, A. (2011). CEDEL2: Corpus Escrito del Español como L2: A large scale corpus for L2 Spanish acquisition research. En *Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2013). Corpus and experimental data: subjects in second language research. En S. Granger, G. Gilquin y F. Meunier (Eds.), *Twenty years of learner corpus research: Looking back, moving ahead. Corpora and language in use - Proceedings 1* (pp. 313-323). Lovaina la Nueva: Presses Universitaires de Louvain.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). Common data collection measures. *Second language research: Methodology and design* (pp. 43-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2007). *Data elicitation for second language research* (pp. 43-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Maiztegi, M. (2009). *El aprendizaje de los verbos de cambio por estudiantes alemanes de ELE. Focalización del problema y sugerencias didácticas*. (Tesis de maestría). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamaester/2-trimestre/maiztegi.html>
- Martínez Labiano, C. (2008). *Los verbos de cambio: un estudio dirigido a su tratamiento específico para estudiantes germanófonos*. (Tesis de maestría). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3556f678-15f7-421a-ade4-01db9b054354/2010-bv-11-14martinez-labiano-pdf.pdf>
- Masullo, P. J., & Demonte, V. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2461-2524). Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español* (Vol. 2). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, SA.
- Meillet, A. (1975). *Linguistique historique et Linguistique générale*. París: Librairie Honoré Champion.
- Mendikoetxea, A. (2014). Corpus-based research in second language Spanish. En K. L. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 11-29). Londres: Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). Chichester, West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Moreno Burgos, J. (2018). *Semántica de los verbos de cambio. Un manual complementario sobre estatividad*. Ratisbona: Selbstverlag.
- Moreno Cabrera, J. C. (1991). *Curso universitario de lingüística general*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2003). *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*. Madrid: A. Machado Libros.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno Teva, I. (2012). *Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2*. (Tesis doctoral). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Morimoto, Y. (2006). Análisis comparativo de encontrarse y sentirse: entre la predicación y la atribución. En M. Villayandre-Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 1331-1342). León: Universidad de León. Recuperado de <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Morimoto.pdf>
- Morimoto, Yuko y Pavón Lucero, M. V. (2007a). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M. V. (2007b). Los verbos pseudo-copulativos estativos del español: propiedades aspectuales y sintácticas. En P. Cano López (coord.), *Actas del VI congreso de lingüística general, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*. Madrid: Arco Libros.
- Mougeon, F. y Rehner, K. (2015). Engagement portraits and (socio)linguistic performance: A transversal and longitudinal study of advanced L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 425-456.
- Mougeon, R. Nadasdi, T. y Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Myles, F. (2005). Interlanguage corpora and second language acquisition research. *Second Language Research*, 21(4), 199-202.
- Navas Ruíz, R. (1963). *Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca: Acta Salmanticensia.
- Navas Ruíz, R. (1977). *Ser y estar: el sistema atributivo del español*. Salamanca: Almar.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115-123.
- Nesselhauf, N. (2004). Learner Corpora and their potential for language teaching. En J. Sinclair (Ed.), *How to use Corpora in Language Teaching* (pp. 125-153). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- Nilsson, K. (2000). Expressões predicativas de mudança em português. En J. Nystedt et al. (Eds.), *Acta del XV congreso escandinavo de romanistas, Estocolmo, 10-15 de agosto de 1999*, (pp. 1434–1445). Estocolmo: Almquist & Wiksell International.
- Nilsson, K. y Söhrman, I. (2007). Expresiones predicativas de cambio en castellano. En K. Benson, J.L. Girón Alconchel y T. Riiho (Eds.), *Actas del I congreso de hispanistas y lusitanistas escandinavos*, (pp. 298–311). Madrid: Instituto Ibero-Americano de Finlandia.
- Nilsson, K., Söhrman, I. et al. (2014). Verbos copulativos de cambio. En S. S. Fernández y J. Falk (Eds.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional* (pp. 145–170). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Ortega, L. y Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26–45.
- Parrish, B., y Tarone, E. (1986). Article usage in interlanguage: A study in task-related variability. *20th annual TESOL convention, Anaheim, California*.
- Penadés Martínez, I. (1994). *Esquemas sintáctico-semánticos de los verbos atributivos del español*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pérez, C. y Moreno, A. (2009). Lingüística computacional y lingüística de corpus. Potencialidades para la investigación textual. En N. Rodríguez Ortega (dir.), *Teoría y literatura artística en la sociedad digital: construcción y aplicabilidad de colecciones textuales informatizadas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Pinker, S. y Prince, A. (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributing processing model of language acquisition. *Cognition*, 28(1-2), 73–193.
- Pino Rodríguez, A. (2013). *El uso de combinaciones de palabras con que en un corpus de aprendices suecos de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y los verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.
- Porroche Ballesteros, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- Pountain, C. J. (1984). La noción de 'devenir' en español. *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español*, 31, 111–116.
- Preston, D. (2000). Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective. En B. Swierzbis et al. (Eds.), *Social and Cognitive Factors in SLA* (pp. 3–30). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Preston, D. (2002). A variationist perspective on SLA: Psycholinguistic concerns. En R. Kaplan (Ed.), *Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 141–159). Oxford: Oxford University Press.
- Ramos, J. R. (2002). La predicació no verbal obligatòria. En J. Solà, M. R. Lloret, J. Mascaró y M. P. S. (dirs.), *Gramàtica del català contemporani*, 2, (pp. 1951–2044). Barcelona: Empúries.
- Rand, D., y Sankoff, D. (1990). *GoldVarb Version 2: A variable rule application for the Macintosh™ Tm*. Montreal: Centro de Investigaciones Matemáticas, Universidad de Montreal.
- Real Academia Española. (1994). *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Rehner, K. y Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 124–154.
- Rehner, K. y Mougeon, R. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 127–156.
- Rehner, K. (2002). *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*. (Tesis doctoral no publicada). Toronto, Canadá: OISE/Universidad de Toronto.
- Rivas, Javier. (2015). *Gramática funcional*. Paper presented at the Enciclopedia de lingüística hispánica.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57.

- Roca Pons, J. (1960). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2017). El sistema atributivo de devenir en la interlengua de los estudiantes ingleses de español como lengua extranjera. Problemas y propuesta de solución. En *Pragmalingüística*, 25, 540-559.
- Romaine, S. (1984). On the problem of syntactic variation and pragmatic meaning in sociolinguistic theory. *Folia linguistica*, 18(3-4), 409-438.
- Rosén, M. (2010). *El fenómeno de los verbos de cambio*. (Tesis de grado). Lund: Universidad de Lund.
- Rousseau, P., y Sankoff, D. (1978). Singularities in the analysis of binomial data. *Biometrika*, 65 (3), 603-608.
- Sankoff, D., Tagliamonte, S., y Smith, E. (2005). *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Departamento de Lingüística, Universidad de Toronto.
- Sato, C. J. (1984). Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning*, 34(4), 43-58.
- Schwenter, S. A. y Cacoullos, R. T. (2008). Defaults and indeterminacy in temporal grammaticalization: The 'perfect' road to perfective. *Language Variation and Change*, 20(1), 1-39.
- Selinker, L. (1969). Interlanguage. *IRAL*, 3, 114-132.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-230.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Serrano, M.J. (2007). Historia que ya es historia: evolución y actualidad en el concepto y metodología de la variación sintáctica. *Boletín de Lingüística*, 28, 102-107.
- Silva-Corvalán, C. (2011). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text-Basic principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistics Corpora: A guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books.
- Soler, F. P. (2008). El proyecto DIALANG. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 76-79). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Song, L. (2012). On the variability of interlanguage. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 778-783.
- Soriano Salinas, C. (2012). La metáfora conceptual. *Lingüística cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.
- Sweetser, E. E. (1988). Grammaticalization and semantic bleaching. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, 389-405.
- Söhrman, I. y Nilsson, K. (2008). Predicative expressions of transition in Portuguese and Spanish. *Interdependence of Diachronic and Synchronic Analyses*, 103, 167.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142-163.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. Londres: Hodder Arnold.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research: 1997-2007. *Modern Language Journal*, 91, 837-848.
- Teleman, U., Hellberg, S. y Andersson, E. (1999). *Svenska akademiers grammatik 3, Fraser*. Estocolmo: Svenska Akademien/Norstedts.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A use-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Torras, M. R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(4), 49-62.
- Towell, R., Hawkins, R. y Bazergui, N. (1993). Systematic and nonsystematic variability in advanced language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 439-460.
- Trovato, G. (2013). ¿Cómo se traduce el verbo *diventare* al español? Los verbos de cambio en la clase de E/LE: Un estudio contrastivo español-italiano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la*

- Enseñanza de Lenguas*, 13. Recuperado de www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5330547ba44d7.pdf
- Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich* (Vol. 13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I. y Hilferty, J. (2012). La semántica cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 41-68). Barcelona: Anthropos.
- Van Gorp, L. (2012a). *Ponerse* como pseudo-cópula: una manera específica de concebir el cambio en español. En A. Cabedo Nebot y P. Infante Ríos (Eds.), *Lingüística XL. El lingüista del siglo XXI* (pp. 395-401). Madrid: SeL Ediciones.
- Van Gorp, L. (2012b). El cambio expresado por la pseudo-cópula *hacerse*: una aproximación cognitiva. *Interlingüística XXII*, 475-486.
- Van Gorp, Lise. (2013). *Quedarse* como verbo pseudo-copulativo de cambio: una aproximación semántico-cognitiva. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11 21 (1), 173-192.
- 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). Lovaina: Universidad de Lovaina.
- Van Gorp, L. (2015). Pseudo-copular use of the Spanish verbs *ponerse* and *quedarse*: two types of change. *CogniTextes*, 13, 1-15.
- Van Gorp, L. y Delbecque, N. (2016). La dimensión subjetiva en el uso del verbo pseudocopulativo de cambio "hacerse". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 27(1), 195-214.
- VanPatten, B. (1985). The acquisition of *ser* and *estar* by adult learners of Spanish: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania*, 68(2), 399-406.
- VanPatten, B. (1987). Classroom learners' acquisition of *ser* and *estar*: Accounting for developmental patterns. *Foreign language learning: A research perspective*, 61-75.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (2017). Processing instruction. En S. Loewen y M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 166-180). Nueva York/Londres: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Vázquez, G., Fernández, A. y Martí, M. A. (2000). Clasificación verbal. *Alternancias de diátesis. Quaderns de Sintagma*, 3.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *Philosophical Review*, 66(2), 143-160. DOI: 10.2307/2182371 <https://www.jstor.org/stable/2182371>
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vincent, D. y Sankoff, D. (1992). Punctors: A pragmatic variable. *Language Variation and Change*, 4(2), 205-216.
- Von Stutterheim, C. y Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. *First and second language acquisition processes*, 191-205.
- Westbery, G. (2000). Haciéndose el sueco. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 6, (29), 41-45.
- Winford, D. (1996). The problem of syntactic variation. *Sociolinguistic variation: Data, theory and analysis. Selected papers from NWAVE*, 23, 177-192.
- Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. Nueva York: Peter Lang.
- Österberg, R. y Bardel, C. (2016). Det andra främmande språket i svenska skola. En B. Hammarberg, *Flerspråkighet och tredjespråksinlärning: Några grundbegrepp* (pp. 15-27). Lund: Studentlitteratur.