

APORTES DE LA POLISEMIA PARA LA DESCRIPCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS DE CAMBIO. ANÁLISIS DEL USO DE *PONER* Y *VOLVER* EN L1 Y L2¹

THE CONTRIBUTION OF POLYSEMY FOR THE DESCRIPTION AND TEACHING OF CHANGE-OF-STATE VERBS. ANALYSIS OF THE USE OF *PONER* AND *VOLVER* IN L1 AND L2

LUCÍA GÓMEZ VICENTE
Universidad Grenoble Alpes, Francia
Lucia.gomez@univ-grenoble-alpes.fr

RESUMEN

En este trabajo se ha analizado el uso de los verbos *poner* y *volver* como verbos de cambio en español L1 y L2. El objetivo principal ha sido comprobar si los aprendientes de español L2 han utilizado estos verbos de la misma manera (frecuencia, productividad, combinatoria, distribución) que los hablantes nativos. Con este fin se ha analizado un corpus basado en relatos narrativos de temática emocional, redactados por dos grupos de 18 participantes (hablantes nativos / aprendientes francófonos de español de nivel B1). Los resultados han mostrado un uso anómalo de estos verbos en L2, que podría responder en gran medida al tratamiento didáctico recibido. Estos resultados han llevado a proponer un conjunto de sugerencias didácticas que pretenden adaptar la enseñanza de estos verbos al uso que los hablantes nativos hacen de ellos. Las propuestas didácticas de este trabajo se basan esencialmente en el aprendizaje del léxico verbal a través de la polisemia. Este enfoque parece particularmente pertinente si se tiene en cuenta la persistencia léxica que existe entre el uso de *poner* y *volver* como verbos de cambio y el resto de sus acepciones. Se fundamenta igualmente en el interés de proponer a los aprendientes de una L2 un acceso al significado basado en la motivación semántica y en la noción de metáfora. La descripción sintética de la red polisémica de *poner* y *volver* que se propone en este estudio ha sido esencial para este propósito.

Palabras clave: verbos de cambio, polisemia, metáfora, didáctica de lenguas extranjeras, adquisición de lenguas extranjeras.

¹ Este artículo forma parte del proyecto *Descripción y enseñanza de los verbos de cambio en español: un enfoque cognitivo*, desarrollado en la Universidad Grenoble Alpes (Francia). El corpus utilizado para este estudio forma parte del proyecto CALMER y ha sido financiado por el laboratorio LIDILEM (<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/ressources/corpus/calmer>) y el consorcio CORLI (<https://corli.huma-num.fr/>).

ABSTRACT

The use of the *poner* and *volver* verbs as change-of-state verbs in Spanish L1 and L2 has been analyzed in this paper. The main objective was to check whether L2 Spanish learners have used these verbs in the same way (frequency, productivity, combinatorics, distribution) as native speakers. To this end, a corpus based on narratives of emotional themes, written by two groups of 18 participants (native speakers / Francophone Spanish learners of level B1) has been analyzed. The results have shown an anomalous use of these verbs in L2, which seems to respond to the didactic treatment received. These results have led to propose a set of pedagogical suggestions in order to adapt the teaching of these verbs to the use that native speakers make of them. The pedagogical proposals of this work are essentially based on learning the verbal lexicon through polysemy. This approach seems particularly pertinent considering the lexical persistence that exists between the use of *poner* and *volver* as change-of-state verbs and the rest of their meanings. It is also based on the interest of proposing to L2 learners an access to meaning based on semantic motivation. The synthetic description of the semantic network of *poner* and *volver* proposed in this study has been very useful for this purpose.

Keywords: change-of-state verbs, polysemy, metaphor, second language teaching, second language acquisition.

Recibido: 06/09/2020. *Aceptado:* 12/11/2020.

1. INTRODUCCIÓN

Lingüistas y especialistas en didáctica de lenguas son unánimes: pese al interés de los diferentes estudios publicados sobre los verbos de cambio en español, no existe hoy en día una propuesta convincente que permita explicar su funcionamiento en la clase de español L2 (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). Con el objetivo de contribuir a la enseñanza de los verbos de cambio en el aula de ELE, se ha decidido estudiar primeramente cómo los hablantes nativos de español y los aprendientes de L2 utilizan los verbos *poner* y *volver*, tanto como verbos de cambio como en el resto de sus acepciones. Y es que analizar la adquisición de estos verbos puede ser un elemento clave para comprender ciertos aspectos que se deben tener en cuenta para su enseñanza: ¿La utilización de *poner* y *volver* como verbos de cambio en L2 está relacionada con la utilización de estos verbos en el resto de sus acepciones? ¿Se utilizan con la misma frecuencia los verbos de cambio en L1 que en L2? ¿Qué tipo de combinaciones verbo + complemento se utilizan en L1 y L2? Y por último: ¿Se observan las mismas tendencias de uso para *poner* que para *volver*? A partir de los resultados obtenidos en este estudio, el objetivo final ha consistido en contribuir a este campo de estudio explorando una manera alternativa de presentar estos verbos en el aula, que no consiste en presentar con-

juntamente una serie de verbos de cambio para luego explicar las características que los diferencian, sino en presentar cada uno de los verbos de cambio como una acepción que forma parte de la red polisémica de estos verbos.

En la primera sección de este artículo presentamos una breve descripción de cómo se ha descrito los verbos de cambio en la literatura científica y en los materiales didácticos de español L2. En el segundo apartado se presentan los principales estudios que fundamentan la enseñanza del léxico basándose en su red polisémica y se ofrece una descripción de las redes polisémicas correspondientes a *poner* y *volver*. Tras el apartado metodológico, se expondrán los resultados de este estudio y las pautas pedagógicas que servirán de ejemplo para aplicar los fundamentos de este estudio. La conclusión aportará una síntesis de los resultados propuestos.

2 DESCRIPCIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LOS VERBOS DE CAMBIO EN ESPAÑOL

En la tradición lingüística hispánica, la rúbrica verbos de cambio alude a una serie de elementos lingüísticos (*volverse, ponerse, hacerse, quedarse, convertirse en, transformarse en, llegar a ser*, etc.) capaces de expresar “la transformación de un ser a otro ser diferente” (Coste y Redondo, 1965). La caracterización de estos verbos es altamente heterogénea. Así, no existe consenso en la terminología utilizada para caracterizar este conjunto de verbos, que son denominados según los diferentes lingüistas como verbos copulativos (Eberenz, 1985), inceptivos (Pountain, 1984), verbos de apoyo (Conde Noguerol, 2013), pronominales (Martín Bosque, 2012), expresiones fientivas (Wench, 2004), o verbos pseudo-copulativos, que es la denominación más compartida actualmente (Demonte y Masullo, 1999, Pavón y Morimoto, 2007, Delbecque y Van Gorp, 2012, Van Gorp, 2015, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). Los verbos pseudo-copulativos (1) se caracterizan por *disponer* de una carga semántica leve similar a la de los verbos copulativos (2), que explica la necesidad de un complemento para configurar estructuras gramaticales. Se diferencian sin embargo de estos por aportar el significado aspectual de cambio de estado. Los verbos pseudo-copulativos forman con el complemento predicativo un predicado complejo que no equivale a la suma de sus partes. Es decir, (1) no equivale a “Juan se volvió” + “Juan es inteligente”, lo que sí ocurre en ejemplos de construcciones con complemento predicativo como (3), que sí equivale a “Juan llegó” + “Juan estaba cansado”. Por esta razón consideramos, al igual que Van Gorp (2015), Fernández Pereda (2019) o Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019), que estas estructuras entran dentro de la definición de *construcciones*, esto es, como una serie de formas lingüísticas que se ven asociadas a un significado particular por parte de los hablantes, independientemente del

significado particular aportado por cada uno de los elementos lingüísticos que las componen (Langacker, 1987).

1. Juan se volvió inteligente.
2. Juan es inteligente.
3. Juan llegó cansado.

Es importante señalar también que la denominación verbos pseudo-copulativos de cambio alude generalmente a estos verbos principalmente en su versión pronominal (*volverse loco*), eludiendo a menudo un análisis equivalente de la variante transitiva/causativa (*volver loco a alguien*). El hecho de analizar la versión pronominal independientemente, sin tener en cuenta además la distinción entre construcciones reflexivas y medias, ha contribuido a conferir a estos verbos ciertas características que son dadas en gran medida por la construcción en la que aparecen, como ocurre por ejemplo con el criterio influencia de causas exteriores. Así, la construcción media (*se ha roto el jarrón, se ha cerrado la puerta, se ha puesto contento*) permite centrar la atención en el cambio sufrido o experimentado por una entidad haciendo abstracción de la fuerza agentiva externa que lo origina (Maldonado, 2007, Castañeda y Melguizo, 2006). La forma reflexiva, por su parte, permite presentar a una entidad que ejerce una acción distinguible sobre sí misma (*María se peina, María se ha puesto guapa, la bruja ha cogido su barita y se ha transformado en una princesa*) y se relaciona a menudo con la noción de volición (Maldonado, 2007). La construcción transitiva, por su parte, permite presentar prototípicamente (Langacker, 1991) a un sujeto agente que ejerce una acción que provoca un cambio de estado a la entidad codificada como CD (*María rompe el juguete, Francisco peina a su hermana, Juana ha puesto furiosa a la profesora*). Es importante por lo tanto diferenciar el significado que proviene de cada uno de los verbos de cambio de aquel que proviene de la construcción en la que se encuentran.

Es importante señalar que no existe tampoco consenso acerca de qué verbos y estructuras forman parte de esta categoría. No obstante, *poner* y *volver* entran en todas y cada una de las categorizaciones de los verbos de cambio, lo que explica que sean considerados como miembros centrales de esta categoría (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019) y que este estudio se concentre en ellos. Se presenta en el siguiente apartado una síntesis de la caracterización propuesta para *poner* y *volver* en los estudios teóricos más relevantes.

2.1. El caso de *poner*: ¿Un cambio subjetivo, accidental, neutro, transitorio, repentino y causado por circunstancias externas?

Las definiciones de significado de *poner* en la literatura son variadas y combinan

diferentes aspectos del proceso de cambio. Así, por ejemplo para Eberenz (1985) este verbo encarna un cambio subjetivo, es decir, un cambio “captado por el entorno humano en el que se encuentra el sujeto”. Wench (2004) por su parte lo considerará como representante de un cambio neutro, y destaca que el cambio tiene lugar “sin participación activa de la entidad que lo sufre”. Este criterio es compartido por autores como Conde Noguerol (2013), Van Gorp (2014) o Fernández Pereda (2019), que señalan que el cambio vehiculado por *poner* está causado por circunstancias externas. Se pone en evidencia igualmente su carácter repentino (Wench, 2004, Fernández Pereda, 2019) o transitorio (Porroche, 1988, Van Gorp, 2015, Demonte y Masullo, 1999, Wench, 2004; Fernández Pereda, 2019, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). Esto se opone a lo que habían señalado Coste y Redondo (1965) que afirmaban que el criterio de duración no era particularmente pertinente, en la medida en que *poner* es capaz de expresar una transformación accidental pero durativa (*los miembros del cadáver se pusieron rígidos*). Por último, Van Gorp (2015) señala que el significado de *poner* como verbo de cambio está estrechamente relacionado con el significado más prototípico de este verbo, esto es, el posicionamiento causado (un sujeto posiciona un objeto en algún sitio).

En cuanto a los complementos que pueden acompañar a este verbo, Coste y Redondo (1965) afirman que *poner* se combina de manera preferente con los adjetivos que combinan con *estar* (*contento, enfermo*), y Eberenz (1985) precisa que algunos adjetivos que cambian de significado con *ser* y con *estar* lo hacen de la misma manera con *volver* y *poner* (*volverse malo*: adquirir un mal carácter, *ponerse malo*: desarrollar una enfermedad). Porroche (1988) relaciona igualmente estos complementos con dos campos semánticos, los del “color y el de aspecto y estado de ánimo o de salud de una persona o cosa”, que coinciden con aquellos propuestos como recurrentes por Van Gorp (2015), esto es, estado emocional y comportamiento (*nervioso*) aspecto físico (*en forma*), condición médica (*enfermo*) y colores (*rojo*). Los estudios de Bybee y Eddington (2006) y Bybee (2010) han sido esenciales para comprender cómo funciona la combinatoria de estos verbos. Han mostrado que la compatibilidad de diferentes adjetivos con los verbos de cambio no depende en realidad de la tipología de reglas combinatorias que se habían propuesto hasta entonces, basadas en criterios semánticos objetivos y suficientes. En realidad, la elección del hablante es altamente convencional, y depende sobre todo de su experiencia lingüística previa, que sirve de punto de partida para sus juicios de aceptabilidad. Esto explica por ejemplo que se considere como aceptable la combinación *ponerse nervioso* (anclada en el repertorio léxico del hablante gracias a su uso recurrente), pero que se considere menos aceptable *ponerse sorprendido*, aunque se trate de un cambio relacionado con un estado emocional, no definitivo y repentino.

2.2. El caso de *volver* ¿un cambio esencial, definitivo, repentino, involuntario, negativo y contrario a las expectativas?

Los rasgos semánticos que se han utilizado para describir este verbo son igualmente numerosos y poco consensuales. Según Coste y Redondo (1965) *volver* vehicula la expresión de un cambio esencial, esto es, que supone el cambio “de una esencia a otra esencia totalmente diferente”, o como señalan Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) expresa un cambio en el que el estado resultante difiere radicalmente del estado previo. El criterio de durabilidad es considerado de manera muy diversa. Si Porroche afirma que *volver* expresa un cambio definitivo, Coste y Redondo (1965) señalan que esta noción no es esencial para la descripción semántica del verbo, mientras que Demonte y Masullo (1999) se sitúan a medio camino entre ambos, afirmando que el verbo expresa un cambio que se concibe como “más o menos permanente”. Un tercer rasgo atribuido a *volver* está relacionado con la noción de brusquedad, y es igualmente entendido de manera diferente según los autores. Así, si Wench (2004) considera el cambio expresado por este verbo como repentino, y Coste y Redondo (1965) como “brutal o imprevisible”, Delbecque y Van Gorp (2012) afirman sin embargo que la supuesta brusquedad se puede atribuir más bien a elementos contextuales. Eberenz (1985) caracteriza por su parte el cambio de involuntario, y Delbecque y Van Gorp (2012) señalan en este sentido que cuando el sujeto es humano, se trata generalmente de un cambio no intencional que no implica necesariamente una pérdida total del control. Afirman igualmente que este verbo expresa un cambio conceptualizado a menudo como contrario a las expectativas.

En cuanto a los complementos que pueden acompañar a este verbo, se admite generalmente que este verbo admite adjetivos (*imbécil*) y sustantivos (*un hombre*). Según Coste y Redondo (1965), los complementos que funcionan con *volver* son aquellos que se relacionan con *ser*. Por último, este verbo se asocia con complementos que pertenecen a campos semánticos específicos (Van Gorp, 2014), como son los de estado anímico/psíquico/salud (*egoísta*), ámbito de lo físico (*gordo*), valoración personal (*imposible*), comportamientos o tipos humanos (*misántropo*) e ideología y religión (*vegetariano*).

Es posible concluir este apartado señalando la complejidad de aprehender estos verbos a través de los estudios que se les ha dedicado. La descripción de estos verbos se ve sometida a una extrema heterogeneidad, tanto en lo que respecta a su caracterización gramatical como a su repertorio. Los criterios propuestos para definir semánticamente a estas estructuras son altamente subjetivos (¿qué es un cambio accidental?) y aproximados, introducidos a menudo por expresiones de precaución (*a menudo, en algunos casos*) o presentados simplemente como una

posibilidad. En algunas ocasiones, las descripciones son incluso opuestas entre los diferentes investigadores. Por otra parte, los cambios se han explicado tradicionalmente como reglas basadas en criterios supuestamente objetivos, que intentan caracterizar cómo es el cambio que ocurre en el mundo real, mientras que se trata más bien cómo el hablante conceptualiza dicho cambio (Gómez Vicente, 2012, Delbecque y Van Gorp, 2012, Van Gorp, 2015, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). Así, por ejemplo, si comparamos dos expresiones como *Pedro se ha puesto rojo* y *Jaime se ha puesto cachas*, el carácter repentino que se puede adjudicar a estos cambios depende esencialmente de la percepción subjetiva del hablante, que puede considerar estos cambios como rápidos independientemente del tiempo objetivo que haya podido tomar la evolución. Por último, la combinatoria de estos verbos se ha juzgado a menudo en términos de corrección, mientras que debería evaluarse más bien en términos de aceptabilidad (Fernández Pereda, 2019).

2.3. Los verbos de cambio en los materiales de ELE

Los verbos de cambio son un recurso lingüístico percibido a menudo como complicado de la enseñanza/aprendizaje del español. Así, por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* aconseja la introducción de estos verbos (*hacerse, volverse, ponerse, quedarse y convertirse*) en el nivel B2, aunque suele ser presentado y trabajado en el aula de ELE desde B1 (Fernández Pereda, 2019). Es posible que esta percepción de dificultad se explique en parte por la manera en que este fenómeno es presentado en los materiales didácticos de español L2, que adolece de los mismos defectos que la descripción y caracterización de los verbos de cambio en los trabajos teóricos (Gómez Vicente, 2012, Cheikh-Khamis, 2019, Pavón y Morimoto, 2007, Martín Bosque, 2012). Las presentaciones didácticas en los materiales de ELE (gramáticas, diccionarios y manuales) no obedecen a las 6 pautas básicas que Alonso Raya y Martínez Gila (2006) sugieren para el establecimiento de reglas gramaticales operativas. Así, si las caracterizaciones propuestas respetan la regla de familiaridad con el metalenguaje, no respetan a menudo la regla de simplicidad, puesto que las explicaciones contienen a menudo a conceptos altamente abstractos que no cuentan con una definición clara. Por ejemplo, el manual *Juntos* (2012) sostiene que *convertirse* da cuenta de una transformación determinante, haciendo que el estudiante se encuentre frente a un cuestionamiento casi filosófico a la hora de considerar si un cambio es determinante o no. La regla basada en un criterio de verdad se ve igualmente incumplida, en la medida en que las pautas de uso propuestas se enfrentan a menudo a contra-ejemplos. Así, por ejemplo, el manual *En voz alta* (2016) considera que la estructura *ponerse + adjetivo* transmite un

cambio rápido y pasajero, y el manual *Así somos* (2016) propone como ejemplo *se puso enfermo*. No es difícil imaginar una enfermedad cuyas consecuencias no sean ni rápidas ni pasajeras. La regla basada en la presencia de límites de aplicación claros se ve incumplida igualmente, y puede ilustrarse gracias al diccionario de ELE de Salamanca (Gutiérrez Cuadrado, 1996), que define el significado de *hacerse* como *convertirse <una cosa> [otra distinta]*. No cabe duda que esta explicación tan amplia dificulta el uso de este verbo por parte de los aprendientes de español. La regla de claridad se traiciona con ejemplos como el del manual *Enlaces* (2006), que afirma que *volverse* transmite la idea de un cambio percibido como más o menos definitivo. La imprecisión relacionada con la expresión *más o menos* limita claramente la aplicabilidad de la regla, e ilustra la falta de claridad de numerosas propuestas didácticas. La sexta regla propuesta por estas autoras está relacionada con la relevancia. Este criterio está en estrecha relación con una de las cuestiones clave de este trabajo: ¿los verbos de cambio son un recurso realmente útil y rentable para la expresión del cambio de estado?, ¿la presentación de estos verbos a modo de categoría es pedagógicamente pertinente? El objeto de este artículo es precisamente contribuir a su respuesta.

2.4. Polisemia verbal y adquisición

Se considera en este trabajo que el significado de cambio de *poner* y *volver* está conectado de alguna manera con el resto de las acepciones de estos verbos. En base a los preceptos de la lingüística cognitiva, se considera que las diferentes acepciones de una palabra no conforman una lista de significados inconexos, como en un diccionario, sino que forman parte de una red semántica, en la que cada miembro mantiene diferentes grados de conexión con el resto de las acepciones (Langacker, 1987). Estas conexiones tienen lugar */gracias a diferentes tipos de procesos, como los de generalización, especialización, relaciones metafóricas o metonímicas, etc. (Gries, 2015). Así, por ejemplo, el verbo *ver* significa percibir con los ojos, pero también comprender, gracias a la metáfora PERCIBIR ES ENTENDER, lo que permite utilizar una expresión como *veo lo que quieres decir* para expresar la comprensión de una idea (Ibarretxe-Antuñano, 2006). Es importante precisar que las palabras no están naturalmente compuestas de una serie de significados fijos y establecidos, sino que estos pueden ser descritos con diferentes grados de detalle y desde diferentes perspectivas (Langacker, 1987, Gries, 2015). En esta sección se propone, sin ánimo de exhaustividad, una categorización de los principales significados de *poner* y *volver*, según los casos encontrados en el corpus y en los principales estudios consultados.

2.5. La red polisémica de *poner*

En lo que respecta al verbo *poner*, su significado prototípico es el de movimiento causado (Sánchez Jiménez, 2008, Pereira, 2012, Van Gorp, 2015, Castañeda y Melguizo, 2006). Se trata de la expresión de un evento en el que un sujeto posiciona un objeto en un lugar. Esta acepción puede verse codificada gracias a una construcción transitiva (4), una construcción reflexiva (5) y una construcción media (6). En (7) es posible observar que *poner* es capaz de expresar un cambio de estado gracias a esta misma estructura argumental gracias a un proceso de extensión semántica basado en las metáforas conceptuales LOS ESTADOS SON LUGARES (Sánchez Jiménez, 2008) y CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE UBICACIÓN (Van Gorp, 2015). Gracias a un proceso de extensión, este cambio de estado puede expresarse igualmente a través de un complemento (8). Esta acepción puede aparecer igualmente en construcciones transitivas (7-8), reflexivas (9) y medias (10). Por otra parte, los procesos de extensión pueden suponer en algunas ocasiones cambios sutiles de significado, relacionados por ejemplo con la introducción de nuevos papeles temáticos (Sánchez Jiménez, 2008). Así, por ejemplo, (11) difiere de casos como (1) en el hecho de que la localización propuesta (la carne) se ve afectada por el proceso de posicionamiento (poner sal), lo que implica la reinterpretación de la locación como un destinatario afectado (carne-salada). Este tipo de ejemplos se encuentran por lo tanto en una situación intermedia entre el evento de cambio de posición y el evento del cambio de estado, y han podido facilitar en este sentido el deslizamiento semántico del verbo *poner* de un dominio a otro. Si este tipo de ejemplos nos interesa, es porque su estructura sintáctico-argumental es particularmente interesante para explicar la existencia de casos como (12) y (13), que presentan igualmente un objeto afectado (la reunión) por el posicionamiento simbólico de una entidad en su dominio. Esto es posible gracias a la metáfora LO ABSTRACTO ES LO CONCRETO, que permite que una cualidad (fin/orden) sea concebida como un objeto en movimiento. Sánchez Jiménez (2008) señala igualmente otras acepciones relacionadas con las nociones de instalación (14-15) y activación (16), que están relacionados con los otros significados de *poner* por el carácter intencional y la naturaleza agentiva de la acción descrita. Por último, el verbo *poner* forma parte de la perífrasis incoativa *ponerse a + infinitivo* (17). Como señala Olbertz (2001), la perífrasis conserva el carácter intencional asociado con el significado de movimiento causado (a), así como su asociación preferente con sujetos animados y verbos agentivos.

Tabla I. Red polisémica de *poner*.

POSICIONAMIENTO	<i>Poner algo en algún sitio</i>	Transitiva	4) <i>Juan puso las flores en la mesa</i>
		Reflexiva	5) <i>María se puso el sombrero</i>
		Media	6) <i>Juan se puso delante del televisor</i>
CAMBIO	<i>Poner algo de alguna manera</i>	Transitiva	7) <i>Juan puso a María en un aprieto.</i> 8) <i>Juan puso a María nerviosa.</i>
		Reflexiva	9) <i>María se puso guapa para salir</i>
		Media	10) <i>María se puso nerviosa.</i>
DESTINATARIO AFECTADO	<i>Poner algo en una destinación que se ve afectada</i>	Transitiva	11) <i>Juan ha puesto sal a la carne.</i> 12) <i>Juan ha puesto fin a la reunión</i> 13) <i>Juan ha puesto orden en la reunión.</i>
INSTALACIÓN	<i>Instalación de una entidad con un fin</i>	Transitiva	14) <i>El técnico puso el aire acondicionado</i> 15) <i>Paco ha puesto la mesa</i>
ACTIVACIÓN	<i>Poner en funcionamiento</i>	Transitiva	16) <i>Juan ha puesto la radio</i>
PERÍFRASIS	<i>Comienzo de una acción</i>		17) <i>Juan se ha puesto a cantar</i>

2.6. La red polisémica de *volver*

En lo que respecta a *volver*, su significado prototípico es hoy en día el de inversión de la orientación espacial, esto es, el regreso a una localización previa² (García Miguel, 2012). Esta localización, explicitada o no, puede ser física, como en (18) o metafórica, como en (19), en cuyo caso expresa igualmente cambio de estado gracias a la metáfora LOS ESTADOS SON LUGARES. Un segundo cambio de orientación consiste en un giro direccional carente de trayectoria (dar la vuelta), que puede codificarse gracias a una construcción media (20) o transitiva (21). Por medio de un proceso de extensión semántica relacionado esencialmente con las metáforas CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE UBICACIÓN, el verbo *volver* ha pasado a expresar igualmente la noción de cambio de estado, gracias a una estructura *volver + complemento*, como es posible observar en (22) y (23). Como señalan Delbecque y Van Gorp (2012), esta acepción implica un cambio de dirección que no sucede en el espacio, sino en el tiempo y a nivel simbólico, lo que permite comprender que *volver* retrata una evolución percibida como “contraria

² Se asume en este trabajo la precisión realizada por Delbecque y Van Gorp (2015), cuando señalan que cambio de dirección expresado por *volver* no se caracteriza sistemáticamente por orientarse en dirección opuesta a la anterior, sino que también puede describirse en términos de simple desvío.

a las expectativas y por esta razón, a menudo negativa, relacionada con las nociones de desvío y deterioro”. Por último, el verbo *volver* forma parte de la perífrasis verbal reiterativa *volver a + infinitivo* (24). Así, si *volver* expresa en (1) la vuelta al punto de partida espacial, la perífrasis expresa un regreso al punto de partida metafórico de una acción, y que se concibe así como una repetición.

Tabla II. Red polisémica de *volver*.

CAMBIO DE ORIENTACIÓN	Regreso o desvío	Intransitiva	18) <i>Juan siempre vuelve a España en verano.</i> 19) <i>Juan ha vuelto a las andadas</i>
	Giro	Transitiva	20) <i>He vuelto los pantalones para meterlos en la lavadora.</i>
Media		21) <i>Vuélvete, María quiere hablarte.</i>	
CAMBIO DE ESTADO	Cambio de dirección simbólico	Transitiva	22) <i>El dinero la ha vuelto muy egoísta.</i>
		Media	23) <i>Juan se ha vuelto muy miedoso.</i>
PERÍFRASIS	Repetición de una acción		24) <i>Juan ha vuelto a lavar el coche.</i>

2.7. Adquisición y didáctica de verbos polisémicos

La adquisición de un término lingüístico se basa en la apropiación de su red semántica completa y en el conocimiento de cómo este ítem se usa y se entiende convencionalmente (Langacker, 2008). El hecho de aprender los verbos de cambio apoyándose en la red semántica completa de estos verbos es interesante en la medida en que basa el aprendizaje en la noción de semejanza (entre los significados de un mismo verbo) y no sólo en la de diferencia (entre los diferentes verbos de cambio), como se viene haciendo tradicionalmente. Por otra parte, el hecho de concienciar a los estudiantes de la conexión semántica entre los diferentes significados, sobre todo gracias a la metáfora conceptual, ha sido reconocido como un motor claro del aprendizaje léxico (Boers, 2000, Csábi, 2004), que se explica en parte por el hecho de que es más sencillo aprender algo que está motivado que algo que parece arbitrario y falto de lógica (Lakoff, 1987). Por otra parte, como señalan Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), el aprendizaje de un ítem lingüístico está estrechamente relacionado con su recurrencia en el input. En el caso de *poner*, los diferentes encuentros permiten saber progresivamente cuáles son sus contextos de uso, en qué construcciones lingüísticas aparece, qué palabras o unidades aparecen típicamente junto a él (*poner la mesa, poner los cuernos, ponerse nervioso*), lo que permite al hablante configurar una “gramática” de este elemento a partir de su experiencia lingüística continua. Es importante tener en cuenta no obstante, que

esta experiencia lingüística no es suficiente para aprender los diferentes usos de un verbo polisémico en lengua extranjera (LE). Numerosos estudios han mostrado que los aprendientes de una LE, incluso aquellos con un nivel avanzado, tienen un conocimiento vago de los verbos polisémicos, incluso de aquellos muy frecuentes, como *put, go, take* (Lennon, 1996), *get, make, put, go, come, pull* (Källkvist, 1998) *get* (Waara, 2004) o *quedar* (Gómez Vicente, 2018). Esto lleva a Ellis (2008) a considerar que los verbos polisémicos son elementos frágiles en la adquisición de una lengua extranjera, esto es, aquellos que no se aprenden a pesar de estar disponibles en el input recibido. Por esta razón, la presentación de un input representativo debe verse acompañada de las explicaciones que permitan a los aprendientes tomar conciencia de las particularidades semánticas, formales y de uso de estos verbos de la manera más pertinente posible.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en el corpus CALMER (Bernardon d'Oliveira y Gómez Vicente, 2020) compuesto por una serie de relatos narrativos inspirados en una historia gráfica que representa las experiencias de una joven a lo largo de un fin de semana. Las pautas establecidas para este dispositivo de recogida de datos estipulan que los participantes han redactado una narración durante una hora inspirándose en este estímulo visual y prestando una especial atención a las emociones de los personajes. La presente investigación se ha llevado a cabo con las producciones realizadas por dos grupos de 18 participantes. El primer grupo está compuesto por hablantes nativos de español (estudiantes universitarios, españoles, 20-35 años) y el segundo por aprendientes francófonos de español (estudiantes de la Universidad de Grenoble Alpes, Francia, nivel B1 de español, 19-28 años). Los textos redactados en español L1 tienen una extensión conjunta de 9.487 palabras (542.2 palabras de media por relato, con relatos de una gran variabilidad, de entre 173 a 804 palabras), mientras que los textos redactados en español L2 tienen una extensión global de 5.691 palabras (316.1 palabras de media por relato, con una gran variabilidad de entre 128 a 570 palabras).

Para el análisis de datos se ha realizado una distribución de los significados que difiere ligeramente de la que se ha presentado en la explicación teórica, con el fin de tener en cuenta cómo se enseñan los diferentes significados de estos verbos en los materiales de ELE y sus consecuencias en la adquisición. Así, por ejemplo, el significado de *poner* el relacionado con la ropa (*ponerse los pantalones*) se ha considerado como una acepción independiente más que como una ocurrencia del significado posicionamiento (*poner algo en algún lugar*), puesto que esto es cohe-

rente con la manera en que los estudiantes la estudian y la aprenden. Lo mismo ocurre en ejemplos como *poner orden a sus vidas*, que no se han analizado como un caso de la acepción destinatario afectado sino como un miembro de la categoría *expresiones*, en la medida en que este tipo de producciones se aprenden a menudo como expresiones fijas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se analiza el uso de las diferentes acepciones de *poner* y *volver* en L1 y L2, prestando una atención particular al uso de estos verbos como verbos de cambio.

4.1. Utilización del verbo *poner* en español L1 y L2

Densidad de uso

El análisis del uso global de *poner* en todas las acepciones (*poner_todos*³) muestra un ratio de uso por participante⁴ muy similar en L1 y L2. Sin embargo, si se tiene en cuenta la extensión de los textos⁵ se observa una mayor densidad de uso de *poner_todos* en L2, esto es, se encuentra un mayor número de usos de *poner* por cada 1.000 palabras en los relatos en L2 que en los relatos en L1. Esto parece implicar que se trata de un verbo conocido y utilizado por los aprendientes de español L2. No obstante, si se tiene en cuenta la densidad de uso del verbo *poner* únicamente en su acepción de cambio (*poner_cambio*), se constata en L2 un ratio dos veces superior por hablante y un ratio tres veces mayor si se tiene en cuenta la extensión de los relatos. Es posible comprobar entonces que la mayor densidad de uso de *poner_cambio* en L2 no se debe a un uso masivo general del verbo *poner* en todas sus acepciones⁶, sino más bien a un uso muy recurrente de esta acepción en particular.

³ Las acepciones de los verbos se indicarán mediante un guion bajo y la acepción correspondiente (*poner_cambio*, *poner_perifrasis*) y *poner_todos* para su uso global.

⁴ El ratio de uso por participante se ha obtenido dividiendo el número total de tokens de un determinado elemento lingüístico entre el número de participantes de cada grupo (18 participantes).

⁵ El ratio de uso relacionado con la extensión de los relatos se ha obtenido calculando la aparición media de un determinado elemento lingüístico por mil palabras.

⁶ Si se hubiese dado el mismo número de tokens (9) de *poner_cambio* en L2 que en L1, esto supondría un ratio de uso de *poner_todos* de 3.8, muy similar al de L1.

Tabla III. Ratio de usos de *poner* / *poner_cambio* por participante y por número de palabras.

		Tokens	Ratio / participante	Ratio / 1.000 palabras
<i>Poner_todos</i>	ESPAÑOL L1	34	1.89	3.6
	ESPAÑOL L2	35	1.94	6.2
<i>Poner_cambio</i>	ESPAÑOL L1	9	0.5	0.9
	ESPAÑOL L2	17	0.94	3

Distribución de las diferentes acepciones de *poner* en los relatos

Se presenta en este apartado la distribución de los usos de *poner* en el seno de su red polisémica, siendo el porcentaje indicado en cada célula el porcentaje de usos respecto a todos los usos de *poner*. Se da un mayor uso de *poner_cambio* en L2 (48.6%) que en L1 (26.5%). Otras acepciones como *poner_ropa* o *poner_expresiones*⁷ tienen un menor porcentaje de uso en L2. El uso ligeramente superior de *poner_perífrasis* en L2 se explica por su recurrencia por parte de un solo aprendiente, como se comprobará más tarde. El sobreuso de *poner_cambio* resulta inesperado por las dificultades de aprendizaje evocadas previamente y por el hecho de que no existe una correspondencia unívoca con un verbo dado en lengua francesa (*ponerse triste/devenir triste, poner de mal humor/mettre de mauvais humeur, ponerse enfermo/tomber malade*), contrariamente a acepciones como las de *poner_ropa* que muestran una correspondencia regular con el verbo *mettre* y que podrían explicar una mayor facilidad de uso, y por lo tanto una mayor frecuencia (Gómez Vicente, 2018). En este trabajo se emite la hipótesis de que el sobreuso de *poner_cambio* en L2 se debe a las explicaciones didácticas propuestas en el aula de ELE, cuyas características esenciales se han expuesto en la sección 2. Se considera que el (quizás excesivo) énfasis que reciben los verbos de cambio en la clase de ELE lleva a los aprendientes a pensar que estos verbos tienen un uso mucho más recurrente del que tienen en realidad en L1. Se considera por lo tanto que es posible que las proposiciones didácticas utilizadas por los docentes de ELE puedan estar distorsionando de alguna manera el cálculo de frecuencias de uso de estos elementos que los aprendientes realizan en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

⁷ Encontramos 5 tokens para la acepción *poner_expresiones* en L1. Estas expresiones se corresponden a las acepciones del apartado teórico: CAMBIO (*poner cara de póker/extraña, ponerse al día [x2]*) y DESTINATARIO AFECTADO (*poner orden en sus vidas*).

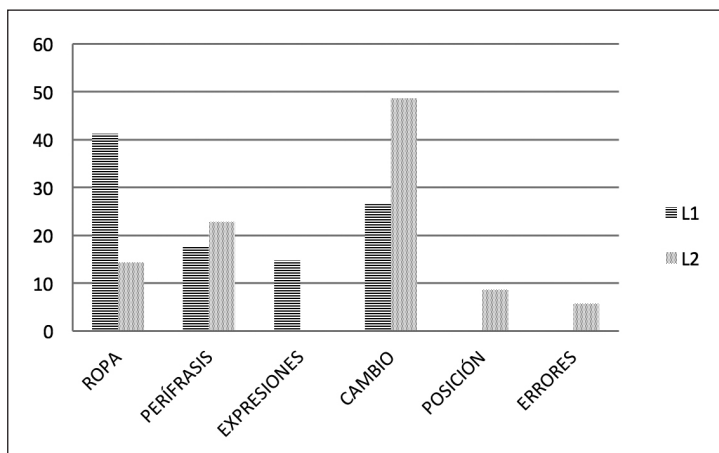


Gráfico 1. Distribución de los usos de *poner*.

Como es posible observar en la Tabla IV, los complementos con los que aparece *poner_cambio* son diferentes en L1 y L2. *Poner_cambio* se utiliza para expresar un cambio emocional en un 14,8% de los usos de *poner* en L1 (5 tokens), mientras que representa el 42.9% de todos los usos de *poner* en L2 (15 tokens). Esto indica una descompensación importante del uso de *poner* para expresar el cambio emocional en L2, que no se corresponde con el uso realizado por los hablantes nativos ni en términos de frecuencia, que es en realidad bastante marginal frente a otros recursos para expresar esta noción (Gómez Vicente, 2018), ni de productividad o combinatoria, que podría explicarse probablemente también por las explicaciones recibidas por los aprendientes en el aula de L2.

Tabla IV. Complementos de *poner_cambio* en L1 y L2.

	CAMBIO DE ASPECTO Y DE ACTITUD	CAMBIO DE ESTADO EMOCIONAL
L1	<i>guapa</i> (4)	<i>nerviosa</i> (2), <i>arrogante</i> , <i>de mal humor</i> , <i>de un humor melancólico y triste</i>
L2	<i>en valor</i> , <i>gorda</i>	<i>nerviosa</i> (5), <i>triste</i> (3), <i>enfadada</i> (2), <i>furiosa</i> , <i>de muy mal humor</i> , <i>en un estado mal</i> , <i>feliz</i> , <i>orgulloso</i>

Distribución de los usos de *poner* entre los diferentes participantes

En español L1, 14 participantes (77.8%) han utilizado *poner*, mientras que en L2 lo han hecho 11 (61%). El uso de *poner* está por lo tanto más concentrado en L2

que en L1, con aprendientes que utilizan hasta 8 veces este verbo en un mismo relato, y hasta 7 veces una misma acepción (*poner_perífrasis* en FR-ES-5). Esto puede deberse a que en este nivel de lengua, con un repertorio léxico y gramatical limitado, los participantes utilizan formas privilegiadas que conocen, o simplemente que creen que son adecuadas para la tarea solicitada. Es posible observar igualmente que el uso que más participantes utilizan en L1 es *poner_ropa* (11 participantes) mientras que en L2 se trata de *poner_cambio* (10 participantes). Esto parece confirmar igualmente que el uso de *poner* para expresar el cambio emocional está muy anclado en las mentes de L2, y esto ya desde un nivel B1.

Tabla V. Uso de las diferentes acepciones de *poner* (tokens) por participante.

L1							L2							
PARTICIPANTES	ROPA	PERÍFRASIS	CAMBIO	EXPRESIÓN	POSICIÓN	TOTAL	PARTICIPANTES	ROPA	PERÍFRASIS	CAMBIO	EXPRESIÓN	POSICIÓN	ERROR	TOTAL
ES-ES-2	1					1	FR-ES-1			1				1
ES-ES-3	2	1	1			4	FR-ES-2	1		5		1		7
ES-ES-4	1					1	FR-ES-3	2		1				3
ES-ES-5	1					1	FR-ES-4	1	1	3		1		6
ES-ES-6		1		1		2	FR-ES-5		7	1				8
ES-ES-7	1		1			2	FR-ES-7	1		2				3
ES-ES-8	1		1	2		4	FR-ES-8			1				1
ES-ES-9	2		1	1		4	FR-ES-10			1			1	2
ES-ES-10			2			2	FR-ES-11			1		1		2
ES-ES-12		3	1	1		5	FR-ES-13			1				1
ES-ES-13	2		2			4	FR-ES-14						1	1
ES-ES-14	1					1								
ES-ES-16	1	1				2								
ES-ES-17	1					1								
TOTAL hablantes	11	4	7	4	0		TOTAL hablantes	4	2	10	0	3	2	

4.2. Utilización del verbo *volver* en español L1 y L2

Densidad de uso

Si se tiene en cuenta el número de participantes, el uso global del verbo *volver* es superior en español L1. Sin embargo, el uso de *volver_cambio* es superior en L2 tanto si se tiene en cuenta el número de participantes como la extensión de los relatos. Este resultado, paralelo al del verbo *poner*, confirma que los verbos de cambio se utilizan con mayor frecuencia por parte de los hablantes de español L2 (estudiantes franceses, nivel B1) en el corpus estudiado. Esto confirma igualmente la necesidad de plantearse la manera de enseñar este tipo de unidades lingüísticas en la clase de ELE, sobre todo en lo que respecta a sus condiciones reales de uso por parte de los hablantes nativos, tanto en términos de combinatoria como de frecuencia.

Tabla VI. Ratio de usos de *volver* / *volver_cambio* por participante y por número de palabras.

		Tokens	Ratio / participante	Ratio / 1.000 palabras
Volver_ <i>todos</i>	ESPAÑOL L1	19	1,05	2
	ESPAÑOL L2	13	0,72	2,2
Volver_ <i>cambio</i>	ESPAÑOL L1	1	0,05	0,1
	ESPAÑOL L2	4	0,22	0,7

Distribución de las diferentes acepciones de *volver* en los relatos

Si en español L1 la acepción más utilizada es *volver_perífrasis*, no ocurre lo mismo en español L2. Esto puede deberse a que los aprendientes no realizan todavía sistemáticamente la asociación forma-significado entre esta construcción y la noción de iteración. Los participantes del grupo español L2 han utilizado más las acepciones *volver_movimiento* y *volver_cambio*. La mayor proporción de uso de *volver_movimiento* se puede deber a que se trata de un significado concreto y prototípico de este verbo. Su uso ha sido igualmente muy convencional, puesto que la totalidad de las producciones de esta acepción (5 tokens) se corresponden con la expresión *volver a casa*.

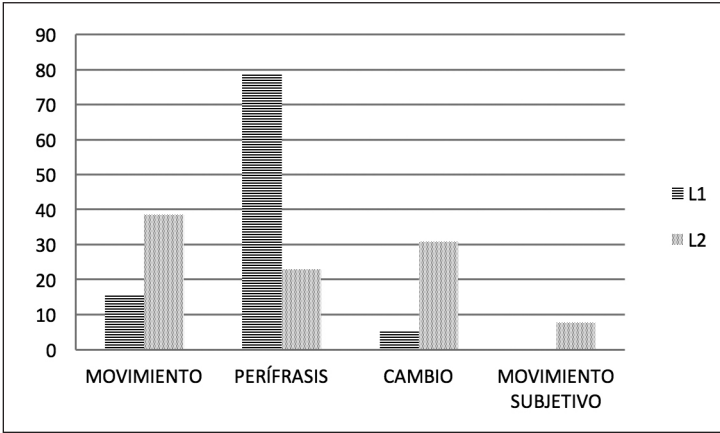


Gráfico 2. Distribución de los usos de *volver*.

Tanto en francés como en español, los usos de *volver_cambio* están relacionados con el campo semántico de la emoción. En español L1 encontramos una única ocurrencia, materializada en la expresión altamente convencional *volverse loca*. En L2 el verbo se ve sometido a una mayor productividad, que tiene como resultado en ocasiones la producción de asociaciones poco convencionales (*se vuelve triste y nostálgica, se volvía contenta o *se volvió enfadarse*). Es interesante observar que el uso de *volver_movimiento subjetivo* en L2 (25) está estrechamente relacionado con el cambio emocional igualmente. Así, puesto que los aprendientes utilizan más el verbo *volver* y que lo combinan con más complementos, es posible considerar la posibilidad de que estos tengan una visión distorsionada de su frecuencia de uso y de su grado de productividad (lo utilizan con un mayor número de complementos que en L1, siendo alguno de ellos poco adecuado en términos de aceptabilidad).
 25) *Laura vuelve a un estado de ánimo un poco negro.*

Distribución por participantes

Nueve hablantes han utilizado *volver* en cualquiera de sus acepciones en L1 y ocho en L2. En L1, la acepción *volver_perífrasis* ha sido utilizada por todos y cada uno de los hablantes que han utilizado *volver*, lo que parece mostrar una importante disponibilidad de esta acepción, mientras que sólo 2 hablantes lo han hecho en L2, lo que muestra al contrario que esta acepción no parece muy asentada en su repertorio léxico. Al contrario, cuatro aprendientes distintos de español L2 han utilizado *volver_cambio*, lo que implica un uso relativamente diferenciado de esta acepción.

Tabla VII. Uso de las diferentes acepciones de *volver* (tokens) por participante.

L1						L2					
PARTICIPANTES	MOVIMIENTO	PERÍFRASIS	CAMBIO	MOVIMIENTO SUBJETIVO	TOTAL	PARTICIPANTES	MOVIMIENTO	PERÍFRASIS	CAMBIO	MOVIMIENTO SUBJETIVO	TOTAL
ES-ES-1	1	2			3	FR-ES-1	1		1		2
ES-ES-3	1	2			3	FR-ES-2	1				1
ES-ES-4		3			3	FR-ES-3	2				2
ES-ES-5		1			1	FR-ES-4		2	1		3
ES-ES-7	1	1			2	FR-ES-8		1		1	2
ES-ES-11		2			2	FR-ES-9			1		1
ES-ES-12		2			2	FR-ES-12			1		1
ES-ES-13		1			1	FR-ES-18	1				1
ES-ES-14		1	1		2						
TOTAL hablantes	3	9	1	0		TOTAL hablantes	4	2	4	1	

Como conclusión de este apartado es posible afirmar que el uso de *volver_cambio* ha sido inferior al de *poner_cambio*, tanto en L1 como en L2, lo que podría indicar que los aprendientes han comprendido de alguna manera que este último resulta más conveniente para expresar los cambios emocionales presentes en el relato. Se ha comprobado igualmente que el uso de ambos verbos como verbos de cambio es superior en L2 que en L1, y sobre todo para expresar las emociones. En ambos casos, esta acepción cuenta con más *tokens*, se utiliza por más hablantes y con mayor proporción respecto al resto de las acepciones en L2.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se propone a continuación una presentación esquemática de cómo llevar al aula las conclusiones de este estudio. Para comenzar, se puede poner en evidencia tanto las conexiones entre los diferentes significados como los mecanismos subyacentes de extensión semántica. En el caso de *poner*, se les puede explicar que en numerosas lenguas se tiende a conceptualizar los estados como lugares, y que por eso se puede decir expresiones como *salir de una crisis*, *estar en cuarentena*, o *entrar en un estado de shock*. Puede ser pertinente invitarles a encontrar ejemplos similares en su lengua materna. Se puede explicar a continuación que esta metáfora permite que el verbo *poner* exprese el posicionamiento de un objeto o una persona en un lugar (A), pero también el posicionamiento metafórico de un objeto o una persona en una situación (B), y esto es posible incluso si no se utiliza un complemento de lugar sino un adjetivo (C).

- | | |
|---|---|
| A. Poner una cosa en un lugar | <i>He puesto al bebé en la silla</i>
<i>He puesto los lápices en el estuche</i> |
| B. Poner algo/alguien en un estado (metáfora) | <i>Tus consejos han puesto a Juan en peligro / en un aprieto</i>
<i>María ha puesto el proyecto en marcha / en peligro</i> |
| C. Poner algo/alguien en un estado | <i>Pedro ha puesto a María nerviosa/contenta</i>
<i>El sol ha puesto las cerezas negras/maduras.</i> |

Es esencial igualmente que comprendan que las diferentes acepciones del verbo pueden manifestarse gracias a diferentes construcciones. No obstante, no parece oportuno inundar a los aprendientes con cada una de las construcciones en las que *poner* se puede manifestar, sino ofrecer únicamente algunos ejemplos según los intereses pedagógicos del/la docente. Así, por ejemplo, la acepción (C), relacionada con un cambio de estado, se puede presentar de manera pronominal (*María se ha puesto nerviosa*), explicando en este punto que la forma pronominal permite presentar el cambio sin tener en cuenta la causa. Se les puede indicar que la forma pronominal puede usarse simplemente como una de las maneras posibles de contar lo que ha ocurrido, pero que puede ser útil igualmente cuando uno no quiere pronunciarse sobre la responsabilidad del suceso, como por ejemplo cuando alguien dice *se ha roto el vaso* en vez de *Juan ha roto el vaso*.

En cuanto al significado del verbo, sería interesante concienciar a los estudiantes de su carácter motivado, y también del hecho de que existen ejemplos más prototípicos que otros para cada acepción (Langacker, 2008). Se les puede explicar que si *poner_movimiento* da cuenta a menudo de un cambio de localización que se percibe como relativamente rápido y que no es definitivo (*María se pone el sombrero*, *Pedro pone las gafas en la funda*) ocurre lo mismo en *poner_cambio* (*María se pone como un basilisco*, *Pedro pone nerviosa a María*, *María se pone contenta*). No

obstante, es importante prevenirles de que esto es únicamente una tendencia, y que ambas acepciones pueden expresar en algunas ocasiones cambios lentos (*La pintura se ha puesto amarilla con el tiempo, Mario se ha puesto cachas*) o duraderos (*el constructor puso el tejado en enero, los dedos se le han puesto rígidos, el pan se ha puesto duro*). Por otra parte, es esencial que entiendan igualmente que los rasgos semánticos que se atribuyen a estas expresiones (rapidez, durabilidad, etc.) no dependen tanto de cómo ocurren las cosas en el mundo real, sino de cómo son percibidas por el hablante. Así, por ejemplo, con expresiones como *la pintura se ha puesto amarilla* o *Juan se ha puesto cachas* se puede indicar un cambio que al hablante le parece repentino, a pesar de que objetivamente se trate de procesos relativamente largos.

Si se desea trabajar sobre otras acepciones del verbo, se les puede presentar ejemplos como (D), cuestionando a los estudiantes por el resultado de la acción (¿Qué le pasa a la sopa cuando se le pone sal?). El objetivo de este cuestionamiento es que los aprendientes comprendan que en este tipo de ejemplos el evento de posicionamiento (mover la sal hasta posicionarla en la sopa) se ve acompañado de un evento de cambio de estado (la sopa pasa a estar salada). Esto les permitirá comprender ejemplos metafóricos como (E), en el que el cambio de posición se ve acompañado de un cambio de estado (la reunión funciona ordenadamente). Nos parece que el carácter motivado de este uso, así como la conexión con otras acepciones puede ofrecer excelentes resultados didácticos.

- D. Poner una cosa en un lugar (que cambia de estado) *Ha puesto un poco de sal en la sopa.*
Me he puesto colirio en los ojos.
- E. Poner una cosa en un lugar (que cambia de estado) *Ha puesto orden en la reunión*
Ha puesto a Juan en peligro / en un aprieto / en libertad.
 (metáfora)

En el caso de *volver*, se podría introducir primero el significado más prototípico, que muestra el regreso a un punto de partida (F). Con el fin de dar una visión más clara del significado perfilado por este verbo, es posible proponer una imagen esquemática, como la propuesta para la acepción *volver_regreso*, consistente en una flecha gris que marca el retorno (B>A) respecto a un trayecto anterior (A>B), que no se menciona y que aparece representado por una flecha blanca. Apoyándose en la idea de que el verbo *volver* implica globalmente un cambio de trayectoria, se puede introducir la segunda acepción, *volver_giro* (G), ilustrada esta vez por una flecha que representa un giro de 180 grados. Esta segunda acepción puede servir de base para comprender la acepción *volver_cambio* (H), ilustrada esta vez por una flecha que representa igualmente un giro de 180 grados, pero que muestra la evolución de una entidad (A) a una versión diferente de esta misma entidad (A'). En este punto, sería posible hacerles tomar consciencia de las similitudes entre las

dos acepciones gracias a los ejemplos. Por ejemplo, cuando se vuelve un pantalón se pone en evidencia la parte contraria de la que se veía previamente (el revés, las costuras), de la misma manera de que cuando alguien se vuelve loco se pueden ver comportamientos contrarios a los que se veían previamente. Se les puede explicar igualmente que el cambio de orientación en la acepción *volver_giro* no siempre es total, y que ocurre lo mismo en *volver_cambio*, como es posible comprobar en los ejemplos *volver un poco la televisión* y *volverse un poco loca*.

F. Regreso



Juan siempre vuelve a España en verano

G. Giro



Marina se ha vuelto para hablar con Juan.

Marina ha vuelto el pantalón.

¿Puedes volver un poco la televisión? No veo bien desde aquí

H. Cambio de estado



Pedro ha vuelto loca a Marina.

La situación se ha vuelto insostenible

Marina se ha vuelto un poco loca.

Este tipo de explicaciones permitiría comprender claramente qué conceptualización aporta cada verbo respecto al cambio de estado que expresan. Sería fácilmente comprensible por ejemplo comprender la diferencia entre *volverse loco* y *ponerse (como) loco*. En un ejemplo como *Juan se ha puesto como un loco*, se representa a un sujeto que sufre un cambio que lo “posiciona” en un nuevo estado. Sin embargo, el ejemplo *Juan se ha vuelto loco* representa a un sujeto, que ha pasado a convertirse en una versión diferente de sí mismo (A=Juan cuerdo > A'=Juan loco).

En este sentido, es esencial que los aprendientes comprendan que un mismo complemento se puede construir a veces con diferentes verbos (*se ha puesto idiota, se ha vuelto idiota, se ha quedado idiota*), pero que cada uno de ellos aporta un matiz particular. Es importante igualmente que comprendan que sólo algunas combinaciones verbo-complemento son convencionales, y que serían consideradas como aceptables por los hablantes nativos (*se ha quedado solo, *se ha puesto solo, *se ha vuelto solo*). Estos usos los irán adquiriendo progresivamente, según vayan encontrando estas formas. No obstante, es importante que el/la docente presente un input rico y consecuente, así como los ejemplos más prototípicos para comenzar. Es importante igualmente que se deje de afirmar en estudios, manuales y gramáticas, que en las otras lenguas hay un único verbo de cambio, contrariamente al español, que posee varios. Si tenemos en cuenta el francés, no existe únicamente el verbo *devenir* (*devenir fou/volverse loco*), como se afirma en ocasiones, sino varios verbos que pueden ser más o menos productivos, y cuyo uso responde a una cuestión de solidaridad léxica, como *rendre* (*rendre triste/volver triste*), *tomber* (*tomber malade/ponerse malo*) o *mettre* (*se mettre en colère/enfadarse*).

6. CONCLUSIÓN

Este estudio permite afirmar que los hablantes de español L2 muestran globalmente un sobreuso de *poner* y *volver* como verbos de cambio, que no se corresponde con un sobreuso global de estos verbos en el resto de sus acepciones. Dada la dificultad de uso (real o percibida) de estas construcciones lingüísticas para los aprendientes de español L2, se considera poco probable que su uso se deba a una estrategia de evitación, esto es, que utilicen estas formas frente a otros recursos considerados como más complejos para expresar el cambio de estado. Se emite al contrario la hipótesis de que este sobreuso se debe a la formación recibida por los aprendientes, que ha ocasionado una distorsión sobre su percepción de la frecuencia de uso de estas formas (han pasado a creer que su uso es mucho más frecuente de lo que es en realidad). Se considera igualmente que los aprendientes confieren una gran productividad a estos verbos (los utilizan con una mayor variedad de complementos que en L1), lo que puede deberse igualmente a cuestiones pedagógicas. Así, por ejemplo, los materiales de ELE ofrecen a menudo reglas de uso que no tienen cuenta de un criterio de convencionalidad (con qué complementos se utilizan de manera preferente estos verbos) y que proponen pautas de uso generales y con límites de aplicación amplios y difusos. Esto implica que el cuerpo docente e investigador deberá prestar una atención particular a dar pautas más realistas del uso de estos verbos.

Por otra parte, se han expuesto las razones que invitan a pensar que la enseñanza de estos verbos puede verse mejorada apoyándose en la red polisémica de cada uno de ellos, teniendo en cuenta la conexión semántica entre sus diferentes acepciones.

Esperamos que este estudio pueda contribuir a la investigación sobre la didáctica de los verbos de cambio y de los verbos polisémicos, así como de manera más general, a la aplicación de la lingüística cognitiva a la enseñanza de lenguas segundas. Esperamos igualmente que este estudio pueda verse contrastado con otros análisis similares realizados mediante corpus de mayor dimensión o de diferente temática.

REFERENCIAS

- Alonso Raya, R., y Martínez Gila, P. 2006. Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, *¿Creéis en las hadas? Mosaico*, 18, 21-28.
- Bernardon d'Oliveira, K., y Gómez Vicente, L. 2020. Corpus CALMER, *ORTO-LANG (Open Resources and TOols for LANGuage)*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11403/corpus-calmer/v1>.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.

- Bybee, J. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bybee, J., y Eddington, D. 2006. A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'. *Language*, 82(2), 323-355.
- Castañeda Castro, A. 2019. Lingüística Cognitiva. En Muñoz-Basols, Javier, Gironzetti, Elisa, Lacorte, Manel (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Castañeda Castro, A., y Melguizo, E. 2006. Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del se en clase de ELE. *Mosaico*, 18, 13-20.
- Cheikh-Khamis, F. 2019. Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. *Revista Nebrija: de lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 14(28), 152-173.
- Conde Noguerol, M. 2013. Los verbos de cambio en español. Tesis de Magister. Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Coste, J., y Redondo, A. 1965. *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris, Francia: Sedes.
- Csábi, S. 2004. A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. En Achard, Michel y Niemeier, Susanne (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter, 233-256.
- Delbecq, N., y Van Gorp, L. 2012. *Hacerse y volverse* como nexos pseudo-copulativos. *Bulletin hispanique*, 114(1), 277-306.
- Demonte, V., y Masullo, P. 1999. La predicación: los complementos predicativos, en Bosque, Ignacio, Demonte, Violeta (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, España: Espasa-Calpe, 2461-2523.
- Eberenz, R. 1985. Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance. En *Linguistique comparée et typologie des langues romanes. Actes du XVII^eème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, 2, 463-471.
- Ellis, N. 2008. Usage-based and Form-focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-attention, and the Limited L2 Endstate. En Robinson, Peter, Ellis, Nick (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres, Inglaterra: Routledge, 372-405.
- Fernández Pereda, L. 2019. Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices y sus posibles efectos en la enseñanza. Tesis de Magister. Lovaina, Bélgica: Universidad de Lovaina.
- García Miguel, J. 2012. Sobre polisemia de verbos y frecuencia de esquemas. El caso de *volver*. En Jiménez, Tomás Juliá, López Meirama, Belén, Vázquez Rozas, Victori, Veiga, Aleixandre (eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios*

- ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela, 367-382.
- Gómez Vicente, L. 2012. Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica. Tesis de Magíster. Granada, España y Grenoble, Francia: Universidad de Granada y Université Grenoble Alpes.
- Gómez Vicente, L. 2018. Description, acquisition and teaching of polysemous verbs: the case of quedar. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 57, 1, 21-44.
- Gries, S. 2015. Polysemy. In Dąbrowska, Ewa, Divjak, Dagmar (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, Berlín y Boston: De Gruyter Mouton, 472-490.
- Gutiérrez Cuadrado, J. 1996. *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, España: Santillana.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2006. Cross-linguistic polysemy in tactile verbs. In Luchjenbroers, June (ed.), *Cognitive Linguistics Investigations: Across languages, fields and philosophical boundaries*, Amsterdam, Holanda: John Benjamins, 235-253.
- Ibarretxe-Antuñano, I., y Valenzuela, J (eds.). 2012. *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Anthropos.
- Ibarretxe-Antuñano, I., y Cheikh-Khamis, F. 2019. How to become a woman without turning into a Barbie: Change-of-state verb constructions and their role in Spanish as a Foreign Language. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 57, 1, 97-120.
- Källkvist, M. 1998. Lexical infelicity in English: the case of nouns and verbs. In Haastруп, Kirsten and Viberg, Åke (eds.), *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*. Lund, Suecia: Lund University Press, 149-174.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* (vol. I). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Langacker, R. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application* (vol. II). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Langacker, R. 2008. Cognitive grammar as a basis for language instruction. En Robinson, Peter and Ellis, Nick (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Nueva York, Estados Unidos: Routledge, 66-88.
- Lennon, P. 1996. Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level. *International Review of Applied Linguistics* 34, 23-36.
- Maldonado, R. 2007. Grammatical Voice in Cognitive Grammar. En Geeraerts, Dirk, Cuyckens, Hubert (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 32. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press, 829-868.

- Martín Bosque, A. 2012. Los verbos de cambio en los diccionarios monolingües de E/LE. En Antoni Nomdedeu Rull, Esther Forgas Berdet, Maria Bargalló Escrivà (coords.), *Avances en lexicografía hispánica*, 2, 233-244.
- Olbertz, H. (2001). El orden de los constituyentes en la combinación de perífrasis en español. *Revista Española de Lingüística*, 31, 431-453.
- Pavón, María V., y Morimoto, Y. 2007. Los verbos pseudo-copulativos de cambio en los diccionarios didácticos del español. *Reflexiones sobre el diccionario*, Anexos de Revista de Lexicografía 6, 273-285.
- Pereira, D. 2012. Construcciones de movimiento causado con el verbo *poner*: un estudio de corpus. *Literatura y Lingüística*, 27, 135-152.
- Porroche Ballesteros, M. 1988. *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid, España: Arco libros-Muralla.
- Pountain, C. 1984. La notion de devenir en roman. *Revue de linguistique romane*, 56, 427-437.
- Sánchez Jiménez, S. 2008. Sintaxis y semántica: el significado de los verbos. En Garcés García, María del Pilar (coord.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid, España: Iberoamericana, 67-94.
- Van Gorp, L. 2014. El porqué de la decena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional. Tesis de Magister. Lovaina, Bélgica: Universidad de Lovaina.
- Van Gorp, L. 2015. Pseudo-copular use of the Spanish verbs *ponerse* and *quedarse*: two types of change. *CogniTextes*, 13.
- Waara, R. 2004. Construal, Convention, and Constructions in L2 Speech. En Achard, Michel y Niemeier, Susan (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter, 51-76.
- Wench, A. 2004. La expresión de la noción devenir en español. *Historia del léxico español: enfoques y aplicaciones: homenaje a Bodo*. Müller. Lingüística Iberoamericana, 217-232.

Manuales de español citados en este estudio

- Aranda Ayensa, L., Barbosa, J., Girot, C., Muñoz, M., Urbin-Landreau, D. 2012. *Juntos Term L, ES, S*. Paris, Francia: Nathan.
- Babin, J., Mazoyer, É., Mazoyer, J., Montaigu, R. 2016. *Así somos*. Paris, Francia: Belin.
- Bury, K., Escusa, I., Ramírez, S., Rodríguez, T., Patouraux, H., Reith, J., Escobar, D. 2016. *En voz alta*. Paris, Francia: Didier.
- Dana, M. (dir.). 2006. *Enlaces, Terminales LV1-LV2-LV3*. París, Francia: Bordas.