Adquisición de los verbos de cambio

Atsuko Wasa
Universidad Kansai Gaidai

1. Introducción

En español existe una amplia variedad de verbos de cambio: *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, etc. En la enseñanza de ELE, estos verbos de cambio se definen como verbos seudocopulativos y aparecen en el nivel B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). En los materiales de ELE todos estos verbos se presentan en la misma unidad, y se explica con qué atributos se combinan y qué matices tienen, mostrando algunos ejemplos típicos. Sin embargo, las instrucciones de uso no son lo suficientemente claras. Así que estos verbos traen muchas veces quebraderos de cabeza no solo para los alumnos sino también para los profesores.

Además, en la enseñanza de ELE a hablantes japoneses, nos encontramos con gran dificultad para distinguir los matices de cada verbo, ya que en japonés no existe más que un verbo, *naru*, para expresar el cambio:

(1) Yuumei ni *naru* = hacerse famoso.
(2) Bimboo ni *naru* = volverse pobre.
(3) Akaku *naru* = ponerse rojo.
(4) Hage ni *naru* = quedarse calvo.

Por dichas razones, el aprendizaje de los verbos de cambio es uno de los ítems más difíciles para los aprendices japoneses.

Desde la perspectiva tipológica, se podría decir que, en cuanto a la expresión del cambio, el español es una lengua que usa estructuras analíticas de varios verbos, mientras que el japonés es una lengua sintética, que utiliza solo uno. Por tanto, para facilitar a los alumnos japoneses la adquisición de dichos verbos de cambio, podríamos aclarar la imagen prototípica de cada construcción desde el punto de vista de la teoría cognitiva, ya que esta haría conscientes a los aprendices de la motivación que existe entre formas y significados.

El objetivo de mi estudio es aclarar la imagen conceptual prototípica de cada construcción desde el punto de vista de la teoría cognitiva y facilitar a los aprendices japoneses la adquisición de los verbos de cambio, aplicando la enseñanza de procesamiento (Processing Instruction) propuesta por VanPatten (1996, 2004), que pretende influir en el sistema lingüístico del alumno alterando las estrategias que impiden que este procese el input correctamente.

Este artículo consta de dos partes: en la primer, pretendoaclarar la imagen prototípica del concepto de cada construcción S-V-A (Sujeto-Verbos de cambio-Adjeti-

vo), siguiendo el estudio de Van Gorp (2017); y en la segunda, proponer las actividades de *input* para que los alumnos comprendan y sistematicen la distinción entre formas y significados.

2. Imagen conceptual de los verbos de cambio

2.1. Van Gorp (2017)

En primer lugar, vamos a ver el estudio de Van Gorp (2017). Partiendo de la metáfora conceptual "EL CAMBIO ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO", describe el funcionamiento sintáctico-semántico de las construcciones de *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*, y expone las diferencias conceptuales que determinan su elección:

	IMAGEN CONCEPTUAL PROTOTÍPICA
HACERSE	auto-generación; progresión unidireccional
VOLVERSE	interrupción; desviación (vs. estado anterior o prototípico)
PONERSE	paso (por impulsión) a un nuevo estado
QUEDARSE	estado final causado por la desaparición de alguien/algo

Tabla 1: Imagen conceptual de los verbos de cambio (Adaptado por Van Gorp (2017: 408))

Como vemos en la tabla 1, Van Gorp intenta esclarecer en profundidad las relaciones entre los verbos de cambio y las construcciones seudocopulativas, y señala que la imagen conceptual asociada a cada verbo determina la selección de estos verbos.

A continuación, vamos a ver la imagen conceptual de cada verbo para que los alumnos comprendan mejor cada una de ellas.

2.2. Imagen conceptual prototípica de *hacerse* y *volverse*

La imagen conceptual de *hacerse* es el cambio más prototípico que se considera como natural. Por ejemplo, el crecimiento del hombre y de los árboles es prototípicamente una progresión unidireccional. Así que se utiliza *hacerse* como se ve en los ejemplos siguientes:

(5) Juan *se hizo* mayor.
(6) El árbol *se hizo* grande.

En cambio, la imagen conceptual de *volverse* no es prototípica, ya que expresa el cambio que se desvía de la progresión unidireccional. Generalmente pensamos que trabajando mucho nos hacemos ricos, que es una progresión unidireccional. Sin embargo, la crisis económica, por ejemplo, interrumpe y desvía la progresión unidireccional. Así que se utiliza el verbo *volverse* como: "Juan *se volvió* pobre debido a la crisis económica."

2.3. Imagen conceptual prototípica de *ponerse* y *quedarse*

Por otra parte, la imagen conceptual de *ponerse* y *quedarse* se diferencia de *hacerse* y *volverse*. Van Gorp (2017: 411) señala que "en el caso de *ponerse* / *quedarse* (*triste*, por ejemplo), la opción por uno u otro verbo conlleva una diferencia aspectual, inherente a su imagen conceptual: mientras que el verbo *quedarse* perfila la fase final del proceso de cambio, se acude a *ponerse* para perfilar la transición hacia ese estado, es decir enfocando (el comienzo del) proceso en sí".

Siguiendo el señalamiento de Van Gorp, cuando el observador/conceptuador enfoca su atención al comienzo de cambio de estado por alguna causa impulsiva, se utiliza el verbo *ponerse* como se ve en los ejemplos:

(7) Al beber vino, Ana *se puso* roja.
(8) Cuando vio a ese chico guapo, Carmen *se puso* roja como un tomate.
(9) Mario *se puso* rojo de furia.

Por otra parte, cuando el observador/conceptuador se fija en el estado final causado por la desaparición de alguien o algo, se utiliza el verbo *quedarse*:

(10) Juan *se quedó* calvo.
(11) Antonio *se quedó* ciego a los diez años.

En vista de todo lo dicho hasta ahora, podríamos preguntarnos: cuando usamos estas imágenes conceptuales, ¿qué tipo de actividades permiten que la adquisición de estos verbos sea más eficaz y duradera?

Aquí propongo que apliquemos la enseñanza de procesamiento (Processing Instruction) de VanPatten (1996, 2004), porque este enfoque permite que los aprendices de una lengua extranjera identifiquen de una manera más efectiva las relaciones entre formas y significados.

3. Enseñanza de procesamiento (Processing Instruction)

En el modelo propuesto por Van Patten, hay tres procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Véase la tabla 2:

I	II	III
input →	intake →	developing system → output

I = input processing
II = accommodation, restructuring
III = access, production procedures

Tabla 2: A Sketch of Basic Processes in Acquisition (VanPatten 2004: 26)

Mientras que la enseñanza gramatical tradicional está basada en el output (procesos III), en la enseñanza de procesamiento se pone mayor énfasis en los procesos I, que son los de comprensión de una L2.

La enseñanza de procesamiento se desarrolla en tres pasos esenciales: primero, se da información acerca del aspecto gramatical; segundo, se muestran estrategias de procesamiento que afectan negativamente la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del input. Tercero, se fuerza a los estudiantes a procesar la información gramatical con actividades de input estructurado (*structures input activities*).

Las actividades de input estructurado se dividen en dos: las actividades referenciales y las afectivas. Las referenciales son actividades para las cuales hay una respuesta correcta, y las afectivas son actividades en las cuales los aprendices expresan su opinión o sus creencias. El objetivo de estas actividades es reforzar las conexiones correctas del significado y forma a través de más oportunidades de oír y ver las formas en un contexto significativo.

En lo que sigue, voy a presentar unos ejemplos de las actividades referenciales y las afectivas para reforzar la adquisición de los verbos de cambio.

3. Una propuesta para aplicar la enseñanza de procesamiento

Para hacer *input* de estos verbos, propongo que se dividan en dos grupos: *hacerse* vs. *volverse*, desde la perspectiva de la progresión unidireccional, y *ponerse* vs. *quedarse*, desde la perspectiva de la diferencia aspectual.

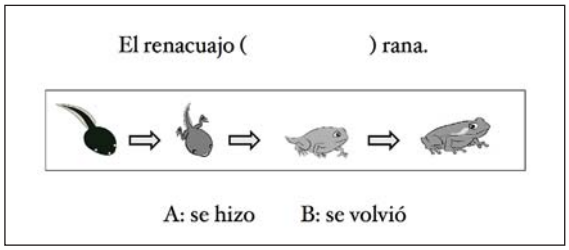
3.1. Actividades referenciales de los verbos de cambio

3.1.1. Actividades referenciales de *hacerse* vs. *volverse*

En primer lugar, vamos a ver unos ejemplos de actividades referenciales de *hacerse* vs. *volverse*.

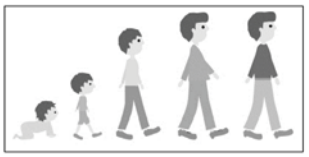
Actividad 1

Instrucciones: Fíjense en la ilustración. Siguiendo las imágenes conceptuales que hemos visto, en lo referente al cambio del renacuajo a la rana, ¿cuál de estos verbos se usa, A o B?



Actividad 2

Instrucciones: Fíjense en la ilustración y escuchen dos enunciados. ¿Cuál es la respuesta correcta, A o B?



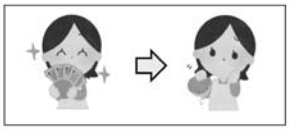
A: Juan se volvió mayor.
B: Juan se hizo mayor.

(Ilustración: http://www.cle.co.jp/message/growthperiod/)

Actividad 3

Instrucciones: Fíjense en dos dibujos. Antes Naomi era rica, pero ahora es pobre, después de quebrar su empresa. ¿Cuál de estos verbos usaríamos, A o B?

Naomi ( ) pobre después de quebrar su empresa.

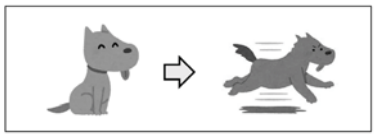


A: se hizo B: se volvió

(Ilustración: http://chokin365.up.seesaa.net/image/)

Actividad 4

Instrucciones: Fíjense en los dibujos y escuchen dos enunciados. ¿Cuál es la respuesta correcta, A o B?



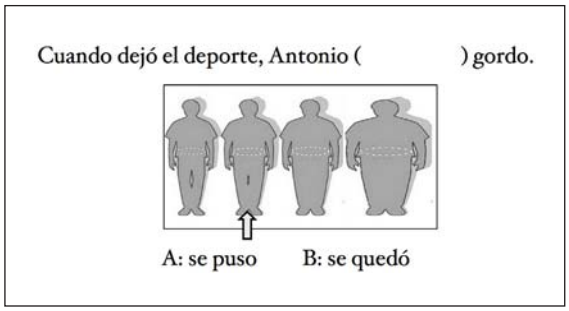
A: El perro se hizo loco de repente.
B: El perro se volvió loco de repente.

3.1.2. Actividades referenciales de *ponerse* y *quedarse*

Ahora veamos unos ejemplos de actividades referenciales de otro grupo de verbos: *ponerse* y *quedarse*.

Actividad 5

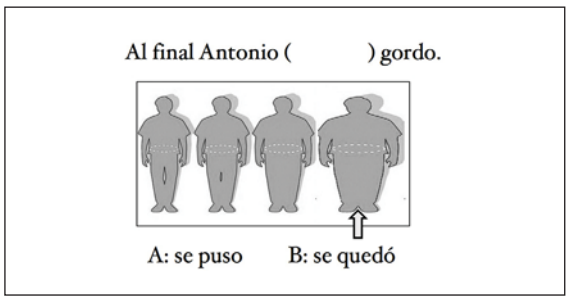
Instrucciones: Fíjense en la ilustración y escuchen el enunciado. Antonio dejó el deporte a los 26 años y aumentó 5 kilogramos de peso. En cuanto a este cambio, ¿cuál de estos verbos se usa, A o B?



(Ilustración: http://www.sanar.org/files/sanar/diferencias-de-pensamiento-entre-delgados-y-obesos.jpg)

Actividad 6

Instrucciones: Fíjense en la ilustración y escuchen el enunciado. Antonio aumentó 5 kilos cada año hasta llegar a pesar cien. En lo que se refiere al estado resultante, ¿cuál de estos verbos es adecuado, A o B?



3.2.1. Actividades afectivas de *hacerse* y *volverse*

A continuación, vamos a ver dos ejemplos de las actividades afectivas.

Actividad 7

Instrucciones: Lean y escuchen las oraciones. Elijan libremente una respuesta entre A y B. Después piensen una respuesta adecuada para C en grupo o en pareja:

Juan *se volvió* muy rico porque:
A: se casó con una mujer rica.
B: le tocó la lotería.
C: ?

En cuanto al cambio de *ponerse*, se enfoca nuestra atención al comienzo de cambio de estado por alguna causa impulsiva.

Actividad 8

Instrucciones: Lean y escuchen las oraciones. Reflexionando sobre su experiencia, elijan una respuesta entre A y B. Si no encuentran una adecuada entre esas dos, piensen una respuesta propia C.

Me pongo rojo/a cuando:
A: bebo alcohol.
B: tengo que hablar en público.
C: ?

De esta manera, las actividades afectivas están dirigidas a los aprendices y por ello requieren una respuesta personal. Creo que este tipo de *input* se revelaría útil con vistas a que la adquisición fuera más eficaz y duradera.

4. Conclusión

En este trabajo, siguiendo al señalamiento de Van Gorp (2017), he propuesto a presentar la imagen conceptual prototípica de cada construcción de los verbos de cambio en la enseñanza de ELE, y aplicar la enseñanza de procesamiento (Processing Instruction) propuesta por VanPatten (1996, 2004) para facilitar a los aprendices japoneses la adquisición de dichos verbos.

Podríamos resumir este trabajo diciendo: primero, que explicar con imágenes conceptuales los verbos de cambio desde la perspectiva cognitiva podría ser sumamente eficaz; especialmente con alumnos japoneses que no tienen más que un verbo de cambio. Y, segundo, que las actividades de input estructurado, aplicando la enseñanza de procesamiento serían muy útiles para que esos mismos alumnos comprendieran y sistematizaran la distinción entre formas y significados. Es precisamente a realizar estas actividades de input estructurado en el aula para comprobar sus efectos a lo que voy a dedicarme de ahora en adelante.

Referencias Bibliográficas

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

VAN GORP, L. (2017): *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español*, Madrid: Iberoamericana.

VANPATTEN, B. (1996): *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, New Jersey: Ablex.

VANPATTEN, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary,* Mahwah: Erlbaum.